

Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz,
Barbara Kohlstock, Heinz Rhyn, Peter Tremp (Hrsg.)

Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bilanzierungen und Perspektiven

Deux décennies de formation des
enseignant·e·s en haute école

Bilans et perspectives

Leutwyler, Gyger Gaspoz, Kohlstock, Rhyn, Tresp (Hrsg.)

Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école

Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock,
Heinz Rhyh, Peter Tresp (Hrsg.)

Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école

Bilanzierungen und Perspektiven

Bilans et perspectives

Mit Beiträgen von Jürg Arpagaus, Monika Baumann, Adrian Baumgartner, Horst Biedermann, Christian Boll, Achim Brosziewski, Christian Brühwiler, Lucien Criblez, Claudia Crotti, Amaury Daele, Stefan Denzler, Philipp Eigenmann, Delphine Etienne-Tomasini, Barbara Fäh, Nadine Fink, Barbara Fontanellaz, Reto Givel-Bernhard, Deniz Gyger Gaspoz, Hanja Hansen, Andreas Hoffmann-Ocon, Kenneth Horvath, Barbara Kohlstock, Christian Kraler, Kathrin Krammer, Annelies Kreis, Christine Künzli David, Lukas Lehmann, Tobias Leonhard, Bruno Leutwyler, Olivier Maradan, Pascale Marro, Caroline Mayor, Guido McCombie, Susanne Metzger, Thomas Minder, Zoe Moody, Christine Neresheimer Mori, Urs Oberthaler, Corinne A. Pernet, Raphaella Porsch, Michael C. Prusse, Heinz Rhyh, Nicolas Robin, Olivia Rütli-Joy, Martin Schäfer, Lennart Schalk, Falk Scheidig, Andrea Schweizer, Daniel Steiner, Annette Tettenborn, Peter Tresp, Markus Wilhelm, Franziska Zellweger, Wailea Zülch



Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.ch

Coverbild: Pädagogische Hochschule Zürich

ISBN Print: 978-3-0355-2864-0
ISBN PDF: 978-3-0355-2865-7

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035528657>

1. Auflage 2025



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Namensnennung –
Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Sommaire

Vorwort <i>(Barbara Fäh)</i>	13
Avant-propos <i>(Barbara Fäh)</i>	17
Einführung: Eine Bilanztagung, viele Bilanzierungsmöglichkeiten <i>(Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock, Heinz Rhyn, Peter Tresp)</i>	21
Introduction: une conférence de bilan, de nombreuses possibilités de bilan <i>(Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock, Heinz Rhyn, Peter Tresp)</i>	29
 Anliegen an die Entwicklung der Lehrpersonenbildung Préoccupations concernant le développement de la formation des enseignant·e·s	
Denkfiguren zur Lehrpersonenbildung an Pädagogischen Hochschulen <i>(Christian Kräler)</i>	37
Entre autonomie et service: la collaboration comme enjeu de développement <i>(Pascale Marro)</i>	45
Realisierung didaktischer Prinzipien an Pädagogischen Hochschulen: Überlegungen zur Implementation am Beispiel der Individualisierung des Lernens <i>(Raphaëla Porsch)</i>	49
Pädagogische Hochschulen als Orte akademischer Professionalisierung <i>(Falk Scheidig)</i>	57
Perspektiven für eine erfolgreiche Weiterentwicklung hochschulischer Lehrpersonenbildung <i>(Heinz Rhyn)</i>	63

Themenstrang 1: Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext

Thème 1 : Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte

Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext *(Deniz Gyger Gaspoz, Heinz Rhyh)* 73

Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte

(Deniz Gyger Gaspoz, Heinz Rhyh) 83

L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques *(Nicolas Robin)* 93

Innovation in der Bildung – Kritische Reflexion und kreative Ansätze

(Lennart Schalk, Thomas Minder) 99

Dix vecteurs contextuels d'identification et de développement des hautes écoles pédagogiques, de leur naissance à leur majorité *(Olivier Maradan)* 103

Zur Selbstvergewisserung des jüngsten Hochschultyps im Kontext des schweizerischen Hochschulsystems *(Stefan Denzler)* 113

Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen

(Lucien Criblez, Lukas Lehmann) 117

Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen – einige Thesen

(Daniel Steiner) 127

Vingt ans des hautes écoles pédagogiques : nouvelles perspectives et visions collectives pour demain *(Caroline Mayor, Wailea Zülch)* 131

Bildung der Zukunft – Zukunft der Bildung *(Barbara Fontanellaz)* 137

À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur?

Pistes de réflexion pour la gouvernance *(Deniz Gyger Gaspoz, Heinz Rhyh)* 143

Themenstrang 2: Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»

Thème 2: Le type «haute école pédagogique»

Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»

(Achim Brosziewski, Susanne Metzger) 149

Le type «haute école pédagogique» *(Achim Brosziewski, Susanne Metzger)* 159

De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique *(Nadine Fink)* 169

Etablierung der Metawissenschaft «Allgemeine Fachdidaktik» als Entwicklungsschritt für die einzelnen Fachdidaktiken? *(Markus Wilhelm)* 175

Die Fachdidaktiken im Schweizer Wissenschaftsdiskurs: Beobachtungen und Entwicklungen *(Michael C. Prusse)* 181

Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur *(Christian Boll)* 185

Der Campus als Lernort im kulturellen Umfeld *(Hanja Hansen)* 193

Der Campus der Lehrpersonenbildung – Heterogene Bedürfnisse und notwendige Weiterentwicklungen *(Susanne Metzger)* 199

Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung *(Andreas Hoffmann-Ocon)* 203

Hochschulkulturen an Pädagogischen Hochschulen: Mit oder ohne «Cultures of Studying»? *(Achim Brosziewski)* 211

Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen *(Philipp Eigenmann)* 217

Les hautes écoles pédagogiques : entre vocation professionnelle et scientificité *(Zoe Moody)* 225

Die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen: Welche Konzepte und Vergleiche weisen den Weg? <i>(Corinne A. Pernet)</i>	229
--	-----

Themenstrang 3: Was leisten Pädagogische Hochschulen?

Thème 3: Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques?

Was leisten Pädagogische Hochschulen? <i>(Tobias Leonhard, Bruno Leutwyler, Peter Tremp)</i>	235
---	-----

Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques? <i>(Tobias Leonhard, Bruno Leutwyler, Peter Tremp)</i>	249
---	-----

Ist der Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen noch zeitgemäss? <i>(Claudia Crotti)</i>	263
--	-----

Praxisrelevanz lässt sich nicht verordnen – und weitere Gedanken zum vierfachen Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen <i>(Christian Brühwiler)</i>	271
---	-----

Dem Auftragsverhältnis entwachsen? <i>(Tobias Leonhard)</i>	277
---	-----

Wissenschaftskommunikation im Wandel: Über den Bedarf an weiteren Professionalisierungsbemühungen an Pädagogischen Hochschulen <i>(Horst Biedermann, Olivia Rütli-Joy)</i>	279
---	-----

Les hautes écoles pédagogiques dans l'économie de l'attention: de l'art ou de la nécessité de rendre visibles les performances? Mais pour qui et avec quelles finalités? <i>(Delphine Etienne-Tomasini)</i>	287
---	-----

Leistungen sichtbar machen? Reflexionen und Anregungen <i>(Bruno Leutwyler)</i>	293
---	-----

«Tertiariert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? <i>(Tobias Leonhard)</i>	297
--	-----

Tertiariert! Im Dialog und kooperativ problemlösend mit Partner:innen des gesamten Bildungssystems <i>(Annelies Kreis)</i>	303
---	------------

Dank innerer Tertiariierung zum eigenständigen Hochschultypus <i>(Reto Givel-Bernhard)</i>	307
--	------------

Das Problem mit der Praxisrelevanz – oder: zur Schlüsselrolle Pädagogischer Hochschulen für eine zeitgemässe Bildungsforschung <i>(Kenneth Horvath)</i>	311
--	------------

Wissenschaft, schulische Bildung und ihr Verhältnis zueinander <i>(Urs Oberthaler)</i> ...	317
---	------------

Themenstrang 4: Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen

Thème 4: Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques

Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen <i>(Andrea Schweizer, Barbara Kohlstock)</i>	323
---	------------

Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques <i>(Andrea Schweizer, Barbara Kohlstock)</i>	335
--	------------

Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden <i>(Christine Künzli David)</i>	345
---	------------

L'obsession de la qualification des hautes écoles pédagogiques? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant-e-s <i>(Amaury Daele)</i>	349
--	------------

Wahnhaft oder sinnvoll? Plädoyer für eine heterogenere Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen <i>(Adrian Baumgartner)</i>	357
--	------------

Personalstrategien an Pädagogischen Hochschulen: Kompetenzen statt Zertifikate? <i>(Christine Neresheimer Mori)</i>	361
--	------------

Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin? (Annette Tettenborn)	365
Hautes écoles pédagogiques: entre héritage et renouveau, quels profils de personnel pour demain? (Deniz Gyger Gaspoz)	375
Vielfältige Kompetenzprofile und nicht lineare Laufbahnen – ein Potenzial für die zukunftsorientierte Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen (Monika Baumann, Andrea Schweizer)	379
Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors (Jürg Arpagaus)	383
Die «PH-Bubble»? Thesen für mehr Durchlässigkeit und Diversität in der Führung (Franziska Zellweger)	395
Die «PH-Bubble»? Von Bildern und Metaphern zum Thema des Führungspersonals an Pädagogischen Hochschulen (Barbara Kohlstock)	401
 Fazit	
Conclusion	
Pädagogische Hochschulen – gemeinschaftlich in die Zukunft (Martin Schäfer)	407
Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»: Was für eine Hochschule darf es denn sein? (Guido McCombie)	413
Etablierung eines neuen Hochschultypus – Leistungen der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz (Kathrin Krammer, Peter Tremp)	421
Kompetenzen und Karrierewege an Pädagogischen Hochschulen: Herausforderungen und Perspektiven (Barbara Fäh)	427

Anhang

Annexe

Programmübersicht	434
Aperçu du programme	436
Verzeichnis der Autor:innen	
Liste des auteur·trice·s	438

Vorwort

Barbara Fäh

Die Tagung «Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven» war zentraler Bestandteil der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen für die Periode 2021 bis 2024. Im Kontext des strategischen Ziels «Professionen im Bildungsbereich» beabsichtigte die Kammer, die zentralen Diskussionspunkte zu bilanzieren, übergeordnete Errungenschaften einzuordnen und Herausforderungen wie auch Entwicklungsperspektiven zu benennen.

Vor rund zwanzig Jahren wurden die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz gegründet. Schon im Vorfeld war viel darüber diskutiert und geschrieben worden, wie Lehrpersonen auszubilden seien. Den Grundstein dieser Diskussionen legte der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO) aus dem Jahr 1975, der im Auftrag der EDK verfasst worden war. Massgebend waren des Weiteren die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» von 1993 und die «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» von 1995, beides ebenfalls Dokumente der EDK.

Im Jahr 2008, das bedeutet rund sieben Jahre nach der Gründung der ersten Pädagogischen Hochschulen, führten die EDK und die COHEP, die damalige Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, gemeinsam eine erste Bilanztagung mit dem Titel «Tertiari-sierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» durch. Im Jahr 2010 folgte unter dem Titel «Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schul-praxis, gute Steuerung» eine zweite Bilanztagung, die ebenfalls von der EDK und der COHEP organisiert wurde. In Anlehnung an diese beiden Bilanzta-gungen führten einige Deutschschweizer Pädagogische Hochschulen unter dem Lead der Pädagogischen Hochschule Luzern und der Pädagogischen Hochschule Zürich am 15. November 2019 die Tagung «Pädagogische Hoch-schulen in ihrer Entwicklung» durch, wobei sie explizit nicht den Anspruch erhoben, damit eine «dritte Bilanztagung» anzustreben.

Die Bilanz nach zwanzig Jahren des Bestehens Pädagogischer Hochschu-len darf als äusserst positiv bewertet werden. So wurde die Lehrpersonen-bildung professionalisiert. Die Anerkennungsreglemente der EDK garantie-ren fachliche Standards, die sicherstellen, dass zukünftige Lehrpersonen

auf einem hohen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Niveau ausgebildet werden. Pädagogische Fachpersonen erhalten heute eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung, die es ihnen erlaubt, mit dem sogenannten «Technologiedefizit», das heisst mit unvorhersehbaren und volatilen Situationen, wissenschaftsbasiert und reflexiv umzugehen. Dank Forschung und Entwicklung können pädagogische Konzepte überprüft und weiterentwickelt, neue Lehr- und Lernformen konzipiert und weitere systemrelevante Fragen angegangen werden, die für die Schulen und für das Bildungssystem von grosser Bedeutung sind. Studierende lernen mit heterogenen Gruppen umzugehen und die Lern- und Unterrichtsmethoden individuell anzupassen. Kurz: Pädagogische Hochschulen tragen wesentlich zur Weiterentwicklung der Lehrqualität, der Bildungschancen und der pädagogischen Innovationen in der Schweiz und in den einzelnen Regionen bei.

Die verschiedenen Tagungen waren Reflexionsgefässe zur essenziellen Frage, wie eine Lehrpersonenbildung auszusehen habe. Nachdem in den 1990er-Jahren der Blick nach vorn gerichtet worden war und mit den Thesen von 1993 der Anspruch an eine wissenschaftliche Ausbildung ausgedrückt und in den Strukturen der Pädagogischen Hochschulen verstetigt wurde, erleben wir heute einen Backlash. Unter dem Eindruck des Mangels an pädagogischen Fachpersonen und als Reaktion auf den Vorwurf der Praxisferne werden Forderungen laut wie zum Beispiel diejenige, die Zulassungskriterien für die Ausbildung weiter zu senken. Es wäre wünschenswert, wenn die Schweiz diesbezüglich über belastbare Daten verfügen würde, um faktenbasiert diskutieren zu können.

Die Themen der Tagung sind in der Geschichte der und in den Diskussionen um die Lehrpersonenbildung in der Schweiz verwurzelt. Sie stellen eine interessante Weiterentwicklung der Reflexionen dar, die mit den ersten Berichten und Bilanztagungen begonnen haben, und sind entscheidend für die weitere Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als Teil des Hochschulsystems der Schweiz – nicht als Selbstzweck, sondern angesichts der Notwendigkeit, das Bildungssystem als Ganzes weiterzuentwickeln und zu stärken.

Ich bedanke mich bei der Planungsgruppe und insbesondere bei Heinz Rhyn für die Vor- und Nachbereitung der Tagung und bei der Pädagogischen Hochschule Zürich für die Bereitstellung der Örtlichkeiten und den professionellen und herzlichen Empfang. Ein weiterer herzlicher Dank geht an alle Kolleg:innen, die einen Input eingebracht und Workshops angeboten haben.

Die lebhaften und fundierten Diskussionen haben gezeigt, wie wichtig und aktuell die Themen sind.

Wissen festzuhalten und zu disseminieren, ist ein wichtiges Anliegen eines solchen Prozesses. Der vorliegende Band stellt die Inputs, Diskussionen und Tagungsbeobachtungen zusammen und wird dabei helfen, die strategischen Massnahmen der Kammer Pädagogische Hochschulen weiter zu konkretisieren, damit wir die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen gemeinsam vorantreiben und gestalten können und hoffentlich auch Impulse für jede einzelne Pädagogische Hochschule setzen.

Avant-propos

Barbara Fäh

Le colloque «Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école. Bilans et perspectives» est un élément central de la stratégie de la Chambre des hautes écoles pédagogiques pour la période 2021–2024. Inscrit dans l’objectif stratégique «Professions dans le domaine de la formation», il avait pour but de dresser un bilan des principaux points de discussion, de positionner les réalisations majeures ainsi que d’identifier les défis et les perspectives de développement.

Les hautes écoles pédagogiques (HEP) ont été créées en Suisse il y a un peu plus de vingt ans. Au préalable, de nombreuses discussions et publications ont vu le jour sur la manière de former les enseignant·e·s.

Le rapport *La formation des maîtres de demain* (LEMO) de 1975, rédigé sur mandat de la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP), a posé les bases de ces discussions. Les *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques* de 1993 et les *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques* de 1995 – deux autres documents émanant de la CDIP – ont également joué un rôle déterminant.

En 2008, soit environ sept ans après la création de la première haute école pédagogique, la CDIP et la COHEP, ce qui était alors la Conférence suisse des rectrices et recteurs des HEP, ont conjointement organisé une première conférence-bilan intitulée «Tertiarisation de la formation des enseignant·e·s».

Une deuxième conférence-bilan a suivi en 2010, également organisée par la CDIP et la COHEP, sous le titre «Pertinence de la formation des enseignant·e·s: une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire».

Dans le prolongement de ces deux conférences, sous la direction des HEP de Lucerne et de Zurich, plusieurs HEP de Suisse alémanique ont organisé le 15 novembre 2019 le colloque «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung», sans toutefois prétendre organiser une «troisième conférence-bilan».

Le bilan de vingt ans d’existence des HEP peut être considéré comme extrêmement positif. La formation des enseignant·e·s s’est professionnalisée. Les règlements de reconnaissance de la CDIP garantissent des normes pro-

fessionnelles qui veillent à ce que les futur·e·s enseignant·e·s soient formé·e·s à un niveau élevé sur les plans professionnel, didactique et pédagogique. Les professionnel·le·s de l'éducation bénéficient aujourd'hui d'une formation scientifiquement fondée qui leur permet de faire face à ce que l'on nomme le «déficit technologique», soit à des situations imprévisibles et volatiles, en s'appuyant sur la science et la réflexion. Grâce à la recherche et au développement, il est possible de vérifier et de développer des concepts pédagogiques, de mettre au point de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage, et d'aborder d'autres questions systémiques d'importance pour les écoles et le système éducatif. Les étudiant·e·s apprennent à gérer des groupes hétérogènes et à pratiquer la différenciation en adaptant les méthodes d'apprentissage et d'enseignement à chaque élève. En bref, les HEP contribuent de manière significative au développement de la qualité de l'enseignement, des égalités de chances et des innovations pédagogiques en Suisse et dans les différentes régions.

Les différents colloques ont servi de cadre de réflexion à la question essentielle de la formation des enseignant·e·s. Alors que dans les années 1990, le regard était tourné vers l'avenir et que les thèses de 1993 exprimaient l'exigence d'une formation scientifique et la pérennisaient dans les structures des HEP, nous assistons aujourd'hui à un retour en arrière. Sous l'effet de la pénurie de professionnel·le·s de l'éducation et face au reproche d'un décalage avec la pratique, des voix s'élèvent pour réclamer, par exemple, un assouplissement des critères d'admission à la formation. Il serait souhaitable que la Suisse dispose de données fiables permettant d'ouvrir la discussion sur la base de faits.

Les thèmes du colloque sont ancrés dans l'histoire et dans les débats sur la formation des enseignant·e·s en Suisse. Ils représentent une évolution intéressante des réflexions entamées dans les premiers rapports et conférences-bilan et sont essentiels pour continuer à positionner les HEP au sein du système d'enseignement supérieur de la Suisse – non pas comme une fin en soi, mais comme une nécessité pour développer et renforcer le système éducatif dans son ensemble.

Je tiens à remercier le groupe de planification et en particulier Heinz Rhyn pour la préparation et le suivi du congrès, ainsi que la HEP de Zurich pour la mise à disposition des locaux et l'accueil professionnel et chaleureux. Un grand merci également à toutes et tous les collègues qui ont apporté leur

contribution et animé des ateliers. Les discussions vives et approfondies ont montré l'importance et l'actualité des thèmes abordés.

Conserver et diffuser les connaissances est un aspect important d'un tel processus. Le présent volume rassemble les interventions et les discussions et aidera à concrétiser davantage les mesures stratégiques de la Chambre des HEP, afin que nous puissions ensemble façonner et faire avancer le développement des HEP et, espérons-le, donner des impulsions à chacune d'entre elles.

Einführung: Eine Bilanztagung, viele Bilanzierungsmöglichkeiten

Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock, Heinz Rhyn, Peter Tresp

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde die Lehrpersonenbildung der Schweiz neu strukturiert und in die Hochschullandschaft integriert. Seither haben sich die Institutionen der Lehrpersonenbildung zu Hochschulen entwickelt; sie haben sich auf sich verändernde Kontexte eingestellt, sie haben in vielerlei Hinsicht tiefgreifende Prozesse des Wandels durchlaufen und in anderen Bereichen haben sie auch ein beachtliches Beharrungsvermögen bewiesen. Vor diesem Hintergrund hat sich die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities in ihrer Strategie 2021 bis 2024 eine Bilanz zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zum Ziel gesetzt. Zur Umsetzung dieses Ziels hat die Pädagogische Hochschule Zürich am 22. und 23. August 2024 im Auftrag der Kammer Pädagogische Hochschulen eine «Bilanztagung» durchgeführt. Die vorliegende Publikation ist als Dokumentation dieser Bilanztagung konzipiert.

Die Bilanztagung 2024 steht in einer Reihe von Bilanztagungen, die seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen durchgeführt wurden. Zunächst organisierten die EDK und die COHEP, die damalige Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, gemeinsam die gesamtschweizerischen Bilanztagungen I (2008; Ambühl & Stadelmann, 2010) und II (2010; Ambühl & Stadelmann, 2011). Im Jahr 2019 richteten zwei Pädagogische Hochschulen, die Pädagogische Hochschule Luzern und die Pädagogische Hochschule Zürich, die Tagung «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» aus (Tettenborn & Tresp, 2020a). Diese Tagung von 2019 fokussierte auf die Deutschschweiz und zielte darauf ab, den «Hochschultypus in seiner Einbindung in die Hochschullandschaft, seinen Besonderheiten (gleichwertig – aber andersartig), mit seiner kurzen Geschichte und möglichen Entwicklungsperspektiven zu diskutieren» (Tettenborn & Tresp, 2020b, S. 7).

Während die ersten beiden gesamtschweizerischen Bilanztagungen 2008 und 2010 von nationalen Gremien organisiert worden waren (von der EDK gemeinsam mit der COHEP, das heisst von einem bildungspolitischen und einem

hochschulpolitischen Gremium), wurde die Tagung 2019 von zwei Hochschulen (das heisst von wissenschaftlichen Institutionen) durchgeführt. Ein Blick in die Tagungsprogramme der früheren Bilanztagungen zeigt, dass mit den unterschiedlichen Organisationstypen, die für die Tagungen jeweils verantwortlich zeichneten, durchaus auch ein unterschiedlicher Duktus einherging. Wurde von den nationalen Gremien tendenziell eher die Bilanzierung des politischen Programms «Tertiärisierung» angestrebt, standen bei der Tagung, welche die beiden Hochschulen organisiert hatten, eher wissenschaftliche Erkundungen und Positionierungen zu Themen, die den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» damals beschäftigten, im Vordergrund.

Diese beiden konzeptuellen Ausrichtungen verbindend wurde die Bilanztagung 2024 als Kombination unterschiedlicher Zugänge organisiert: Einerseits gab es den offiziellen Auftrag der Kammer Pädagogische Hochschulen, eine gesamtschweizerische Bilanztagung durchzuführen; andererseits war eine Planungsgruppe mit Vertretungen aus verschiedenen Hochschulen für die Konzipierung verantwortlich. So galt es nicht nur verschiedene wissenschaftliche Vorstellungen zu berücksichtigen, sondern auch bildungspolitische Erwartungen einzubinden, was sich in der Vorbereitung denn auch als Herausforderung erwies.

Der Titel der Tagung – der auch der Titel der vorliegenden Publikation ist – bringt das Spannungsfeld der Erwartungen zum Ausdruck: «Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanzierungen und Perspektiven». Bei diesem Titel wird mehrerlei deutlich: So wird mit «zwei Jahrzehnte» auf die Gründung eines neuen Hochschultypus referenziert und somit auf die Zeit, als die Hochschullandschaft der Schweiz um die Jahrtausendwende mit den neuen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ausdifferenziert wurde. Mit der Bezeichnung «hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung» wiederum sollte darauf verwiesen werden, dass es nicht nur um Fragen des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» geht, sondern auch um zentrale Entwicklungen in der Lehrpersonenbildung, die nicht nur an Pädagogischen Hochschulen stattfindet. Und die Pluralform «Bilanzierungen» im Untertitel sollte deutlich machen, dass es nicht die eine, abschliessende Bilanz eines Entwicklungsprogramms geben kann – wer könnte eine solche Bilanz ausgehend von welcher Position ziehen und verantworten? –, sondern dass es vielfältige Perspektiven auf sehr unterschiedliche Entwicklungen gibt. Gemäss der dem Tagungsband zugrunde liegenden leitenden Annahme kann es somit keine einzige, eindeu-

tige Bilanz geben. Vielmehr handelt es sich um vielfältige Beschreibungen von verschiedenen Entwicklungen – jedoch nicht nur von Entwicklungen, die sich auf früher definierte Zielsetzungen beziehen, sondern auch von neueren Entwicklungen in den Hochschulen oder in deren Umfeld, die aufgrund unterschiedlicher Hoffnungen oder Befürchtungen relevant werden. Diese Überlegungen schwingen in der Pluralform «Bilanzierungen» mit.

In den Zielsetzungen der Tagung 2024 werden diese Überlegungen deutlich. Sie setzte sich zum Ziel,

- bisherige Entwicklungen der Lehrpersonenbildung sowie der Pädagogischen Hochschulen seit der Gründungszeit aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben,
- gegenwärtige Herausforderungen in den bisherigen Entwicklungen zu verorten und weitere Entwicklungsmöglichkeiten wie auch Entwicklungsbedarfe zu identifizieren sowie
- mögliche und wünschenswerte Weiterentwicklungen zu skizzieren und zu diskutieren.

Auf diese Weise sollte die Tagung eine Diskussion über den Stand der Entwicklungen der Pädagogischen Hochschulen und der Lehrpersonenbildung ermöglichen. Im Vordergrund sollte der Austausch über unterschiedliche Einschätzungen und aus unterschiedlichen Perspektiven stehen. Entsprechend wurde die Tagung dialogisch und diskursiv gestaltet, mit viel Raum für Diskussionen und gemeinsame Verständigungen über verschiedene Zugänge, Perspektiven und Entwicklungen. So wurde auch auf längere, monologische Hauptreferate verzichtet, die nicht der Leitidee einer gemeinsamen Verständigung entsprochen hätten. Stattdessen wurden die Diskussionen von kurzen einleitenden Anregungen und abschliessenden, wiederum dialogischen Tagungsbeobachtungen gerahmt.

Dieser Konzeption folgend ist auch die vorliegende Tagungsdokumentation strukturiert. In einem ersten Teil werden Anliegen an die Entwicklung der Lehrpersonenbildung formuliert. In diesem ersten Teil werden die Eröffnungsvoten dokumentiert, für die verschiedene Expert:innen eingeladen worden waren, aus ihren jeweiligen Perspektiven kurze zukunftsgerichtete Anregungen für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen und der Lehrpersonenbildung zu formulieren und damit Impulse für die nachfolgenden Diskussionen zu geben. *Christian Kraller* schlägt in seinem Beitrag vier Denkfiguren vor, anhand deren je unterschiedliche weitere Entwicklungsauf-

gaben konzipiert werden. *Pascale Marro* adressiert Fragen der Innovationsfähigkeit im Spannungsfeld von hochschulischer Autonomie und Orientierung an Bedarfen der Berufsfelder, während *Raphaella Porsch* darlegt, was es bedeutet, wenn wichtige didaktische Prinzipien als gesamthochschulische Grundsätze umgesetzt werden sollen. *Falk Scheidig* wiederum beschreibt Handlungsfelder, deren Bearbeitung dazu beitragen kann, Pädagogische Hochschulen konsequent zu Orten akademischer Professionalisierung zu entwickeln. *Heinz Rhyn* schliesslich lokalisiert ein Defizit beim empirisch gesicherten Wissen über den Zustand und die Wirkung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz und skizziert Mittel und Wege, die es ermöglichen würden, diese Desiderata konzentriert und kollaborativ anzugehen.

Die Diskussionen und Verständigungen über den Stand der bisherigen Entwicklungen, über gegenwärtige Herausforderungen und über wünschenswerte Weiterentwicklungen wurden entlang von vier Themensträngen strukturiert. Im zweiten Teil des vorliegenden Bandes werden diese zentralen thematischen Schwerpunkte der Tagung dokumentiert. Der Anspruch bestand darin, jeweils diejenigen Diskussionspunkte zu bündeln, die für die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen und der Lehrpersonenbildung von besonderer Relevanz sind, an bestehende institutionelle Diskurse im Kontext der Pädagogischen Hochschulen anschliessen und diese weiterzuführen vermögen, aber gleichzeitig auch neue Zugriffe auf die bisherigen Diskurse erlauben. Inspiriert wurden die Themenstränge durch die Dokumentation der vorgängigen Bilanztagungen, durch Erkenntnisse aus den letzten Bildungsberichten, durch die strategischen Ziele der Kammer Pädagogische Hochschulen, durch gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen und durch die individuellen Perspektiven der Mitglieder der Planungsgruppe.

Themenstrang 1 beleuchtet Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext, während Themenstrang 2 Fragen zum Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» bündelt. Themenstrang 3 fragt danach, was Pädagogische Hochschulen leisten, und Themenstrang 4 nimmt Aspekte zu Personal und Laufbahnen auf. In jedem Themenstrang wurden ausgehend von einer thematischen Hinführung in je vier Workshops verschiedene Facetten des Themas in Form eines Inputreferats, eines Diskussionsbeitrags und einer moderierten Diskussion vertieft. Die Dokumentation der einzelnen Workshops im vorliegenden Band besteht aus einer Verschriftlichung des Inputreferats und des Kommentars der jeweiligen Diskutant:innen sowie

einem Einblick in die anschliessenden Diskussionen, der zentrale Aspekte zusammenfasst, aber kein vollständiges Bild des teilweise sehr angeregten Austauschs nachzeichnen kann. Obwohl nicht alle Workshops dieser dreiteiligen Konzeption entsprechend vollständig dokumentiert werden konnten, bieten die versammelten Beiträge in ihrer Summe einen überaus reichhaltigen und aufschlussreichen Reflex all derjenigen Aspekte, mit denen sich Pädagogische Hochschulen derzeit auseinandersetzen.

Die Heterogenität der Diskurse und die sehr unterschiedlichen Zugänge zu einer «Bilanzierung» manifestieren sich auch im grossen Spektrum der die Beiträge kennzeichnenden Verschriftlichungsstrategien. Diese Vielfalt illustriert, wie unterschiedlich über zentrale Facetten der Pädagogischen Hochschulen und der Lehrpersonenbildung nachgedacht und in der Folge geschrieben werden kann. Dies ist umso bemerkenswerter, als sich die Tagung überwiegend an Kolleg:innen aus den Pädagogischen Hochschulen richtete und damit auf eine hohe Anschlussfähigkeit hinsichtlich laufender institutioneller Diskurse zielte.

Der dritte Teil des vorliegenden Bandes stellt die Tagungsbeobachtungen zusammen. In diesem Teil werden die Impulse und die Diskussionen über die einzelnen Workshops hinweg pro Themenstrang aus der Sicht von Tagungsbeobachter:innen rekapituliert und mit Blick auf anstehende Weiterentwicklungen der Pädagogischen Hochschulen verdichtet. Die Tagungsbeobachter:innen bringen persönliche Stellungnahmen ein, beleuchten aus ihrer Sicht relevante Spannungsfelder und bilden auf diese Weise ihr subjektives Erleben der Tagung ab. *Martin Schäfer* reflektiert zum Themenstrang «Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext» die relative Autonomie und den Innovationsgeist der Pädagogischen Hochschulen. *Guido McCombie* postuliert im Rahmen seiner Beobachtung zum Themenstrang «Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»», dass sich die Legitimation und somit auch die Identität als Hochschule nicht über den Nachweis der üblichen Hochschulmerkmale wie Forschung oder die Verbindung von Forschung und Lehre ergäben, sondern erst aus der aus der Praxis abgeleiteten und von der Praxis anerkannten Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs. In einer weiteren Beobachtung resümieren *Kathrin Krammer und Peter Tresp* in Bezug auf den Themenstrang «Was leisten Pädagogische Hochschulen?» das vielfältige Leistungsspektrum, durch das sich der neu aufgebaute Hochschultypus auszeichnet. Im letzten Beitrag weist *Barbara Fäh* im Kontext des Themenstrangs «Personal und Laufbah-

nen an Pädagogischen Hochschulen» darauf hin, wie wichtig es sei, Zuständigkeiten für zentrale Aufgaben künftig vermehrt an Teams zu übertragen, die sich aus Mitgliedern mit sehr unterschiedlichen Kompetenzprofilen zusammensetzen. Zur Komplettierung der Dokumentation werden im Anhang das Programm der Tagung sowie die Angaben zu den Autor:innen, die mit der Verschriftlichung ihres Beitrags im vorliegenden Tagungsband vertreten sind, aufgeführt.

Der vorliegende Band dokumentiert somit die Bilanztagung 2024. Der Zielsetzung dieser Tagung entsprechend präsentiert diese Publikation keine abschliessende Bilanz, sondern sie stellt die vielfältigen Beschreibungen von verschiedenen bisherigen Entwicklungen und Entwicklungsdesideraten aus unterschiedlichen Perspektiven dar. Damit dokumentiert der vorliegende Band bedeutsame Themen, welche die Pädagogischen Hochschulen im Jahr 2024 beschäftigten, und zeigt auf, wie diese Themen zwei Jahrzehnte nach der Gründungsphase diskutiert wurden. Eher als eine Bilanz im engen Sinne ist dieser Band daher ein Zeitdokument, das Einblick in den Stand der Diskussionen und in zentrale Diskurspositionen zum Zeitpunkt der Tagung gibt. Mit dieser Anlage soll es die Publikation ermöglichen, auch zu späteren Zeitpunkten auf diese Tagung Bezug zu nehmen, an die Diskussionen anzuknüpfen und diese weiterzuführen.

Abschliessend möchten wir unseren grossen Dank all jenen aussprechen, die zur Bilanztagung 2024 und zu deren Dokumentation beigetragen haben. Unser Dank geht an alle Referent:innen, Diskutant:innen und Moderator:innen, die sich an der Tagung engagiert haben. Des Weiteren gilt er allen Autor:innen des vorliegenden Bandes, deren Mitwirken die Erstellung der Tagungsdokumentation überhaupt erst möglich machte. Besonders danken wir auch Achim Brosziewski, Tobias Leonhard, Susanne Metzger und Andrea Schweizer, die zusammen mit den Herausgebenden in der Planungsgruppe die Bilanztagung inhaltlich vorbereitet hatten. Nicht zuletzt möchten wir auch Jonna Truniger und Mario Giacchetta für das sorgfältige Lektorat, Violeta Mitrovic für die Übersetzungen der zweisprachig abgedruckten Beiträge und Tatjana Straka vom Verlag für die professionelle Unterstützung während des gesamten Publikationsprozesses danken.

Zürich, Delémont und Luzern, im Dezember 2024

Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock, Heinz Rhynd und Peter Tresp

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Tettenborn, A. & Tremp, P. (2020a). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Tettenborn, A. & Tremp, P. (2020b). Vorwort. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 7–8). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Introduction : une conférence de bilan, de nombreuses possibilités de bilan

Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock, Heinz Rhyn,
Peter Tremp

Avec la création des hautes écoles pédagogiques (HEP) au début du XXI^e siècle, la formation des enseignant·e·s en Suisse a été restructurée et intégrée dans le paysage des hautes écoles. Depuis lors, les institutions de formation des enseignant·e·s se sont transformées en hautes écoles, elles se sont adaptées à des contextes changeants et ont connu de profondes transformations à bien des égards, tout en faisant preuve d'une remarquable inertie dans d'autres domaines. C'est dans ce contexte que la Chambre des HEP de swissuniversities s'est fixé comme objectif, dans sa Stratégie 2021–2024, de dresser un bilan du développement des hautes écoles pédagogiques. Pour mettre en œuvre cet objectif, la HEP de Zurich a organisé les 22 et 23 août 2024, sur mandat de la Chambre des HEP, une «conférence-bilan». La présente publication en constitue la documentation.

La conférence-bilan 2024 s'inscrit dans une série de rencontres similaires organisées depuis la création des HEP. Dans un premier temps, la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et ce qui était alors la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) ont conjointement organisé les conférences-bilan I (2008 ; Ambühl & Stadelmann, 2010) et II (2010 ; Ambühl & Stadelmann, 2011) à l'échelle nationale. En 2019, deux HEP, celles de Lucerne et de Zurich, ont mis sur pied le colloque «Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung» (Tettenborn & Tremp, 2020a). Ce colloque s'est concentré sur la Suisse alémanique et visait à discuter du «type de haute école [HEP] et de son intégration dans le paysage de l'enseignement supérieur, de ses particularités (équivalente – mais différente), avec sa brève histoire et ses possibles perspectives de développement» (Tettenborn & Tremp, 2020b, p. 7).

Alors que les deux premières conférences-bilan nationales de 2008 et 2010 ont été organisées par des organes nationaux (la CDIP et la COHEP, soit un organe de politique de l'éducation et un organe de politique des hautes écoles), le colloque de 2019 a été mis sur pied par deux hautes écoles

(donc par des institutions scientifiques). Un coup d'œil sur les programmes des précédentes conférences-bilan montre que le changement d'organe responsable se traduit également par des approches différentes. Tandis que les organes nationaux visaient principalement à évaluer le programme politique de « tertiarisation », le colloque organisé par les deux hautes écoles privilégiait des explorations scientifiques et des positionnements sur des questions préoccupant alors les HEP.

La conférence-bilan 2024 a été conçue dans cet esprit en combinant différentes approches. D'une part, la Chambre des HEP avait reçu le mandat officiel d'organiser une conférence-bilan nationale ; d'autre part, un groupe de planification, composé de représentant·e·s de différentes hautes écoles, a été chargé de sa conception. Il s'agissait dès lors non seulement d'intégrer diverses perspectives scientifiques, mais aussi de répondre aux attentes en matière de politique de l'éducation, ce qui s'est avéré être un défi lors de la phase de préparation.

Le titre du colloque – qui est aussi celui de la présente publication – illustre bien la tension qu'il peut y avoir entre les différentes attentes : « Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école. Bilans et perspectives ». Ce titre met en lumière plusieurs dimensions importantes. D'une part « deux décennies » fait référence à la création d'un nouveau type de haute école, lorsque le paysage académique suisse s'est différencié au tournant du millénaire avec l'apparition des nouvelles hautes écoles spécialisées et hautes écoles pédagogiques. D'autre part, l'expression « formation des enseignant·e·s en haute école » vise à souligner qu'il ne s'agit pas seulement de questions relatives au type « HEP », mais aussi de développements centraux dans la formation des enseignant·e·s, qui n'a pas lieu uniquement dans les HEP. Enfin, la forme plurielle « bilans » dans le sous-titre indique clairement qu'il ne peut y avoir un bilan unique et définitif – qui pourrait assumer un tel bilan et à partir de quelle position ? –, mais qu'il existe de multiples perspectives de développements. Ainsi – c'est l'hypothèse directrice – il ne peut y avoir un bilan univoque, mais il existe de multiples descriptions de développements : des développements qui ne se réfèrent pas seulement à des objectifs définis précédemment, mais aussi à des évolutions plus récentes dans les hautes écoles ou dans leur environnement, qui deviennent pertinentes en raison de différents espoirs ou craintes. Ces réflexions résonnent dans la forme plurielle « bilans ».

Les objectifs de la conférence de 2024 reflètent clairement ces considérations. La conférence «Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école. Bilans et perspectives» avait en effet comme objectifs :

- de décrire sous différentes perspectives les développements de la formation des enseignant-e-s et des HEP depuis leur création ;
- de situer les défis actuels dans le cadre des évolutions passées et d'identifier les possibilités et les besoins de développement futurs, et
- d'esquisser et de discuter les évolutions possibles et souhaitables.

La conférence visait à engager une discussion commune sur l'évolution des HEP et de la formation des enseignant-e-s. L'accent a été mis sur l'échange et la compréhension mutuelle des différentes perspectives. Pour favoriser cette dynamique, la conférence a été pensée dans une approche dialogique et discursive, laissant une large place à la discussion et à la compréhension commune des différentes approches, perspectives et évolutions. Ainsi, plutôt que de longs exposés monologiques, qui auraient été contraires à l'idée directrice d'aspirer à une compréhension commune, les échanges ont été encadrés par de brèves réflexions introductives et par des observations finales, elles aussi sous forme de dialogue.

La documentation du colloque reflète cette structure. Dans une première partie, intitulée les «Préoccupations concernant le développement de la formation des enseignant-e-s», sont rassemblées les interventions d'ouverture. Différent-e-s expert-e-s ont été invité-e-s à proposer, à partir de leurs perspectives propres, de brèves suggestions orientées vers l'avenir pour le développement des HEP et la formation des enseignant-e-s, et à donner ainsi des impulsions pour les discussions qui ont suivi. Dans sa contribution, *Christian Kraler* propose quatre figures de pensée qui permettent de concevoir différentes autres tâches de développement. *Pascale Marro* aborde la capacité d'innovation dans le champ de tension entre l'autonomie des hautes écoles et l'orientation vers les besoins des champs professionnels. *Raphaella Porsch* esquisse ce que signifie la mise en œuvre des principes didactiques importants comme des principes généraux de l'enseignement supérieur. *Falk Scheidig* décrit les champs d'action permettant de faire des HEP des lieux de professionnalisation académique. Enfin, *Heinz Rhyn* constate un déficit de connaissances empiriques sur l'état et l'impact de la formation des enseignant-e-s en Suisse et propose des moyens de remédier à ces lacunes de manière concentrée et collaborative.

Les discussions et les accords sur les développements passés, les défis actuels et les évolutions souhaitables ont été structurés autour de quatre blocs thématiques qui sont présentés dans la deuxième partie de ce volume. L'objectif était de regrouper dans ces blocs les points de discussion les plus pertinents pour le développement des HEP et la formation des enseignant·e·s. Ces points s'inscrivent dans les discours institutionnels existants autour des HEP tout en ouvrant de nouvelles perspectives et approches. Les blocs thématiques ont été inspirés par la documentation des conférences-bilan précédentes, par les conclusions des derniers rapports sur la formation, par les objectifs stratégiques de la Chambre des HEP, par les développements sociaux actuels et, bien entendu, par les perspectives individuelles des membres du groupe de planification.

Le bloc thématique 1 met en lumière les HEP dans leur contexte ; le bloc thématique 2 regroupe les questions relatives au type de haute école «HEP» ; le bloc thématique 3 s'interroge sur les prestations des HEP ; et le bloc thématique 4 aborde les aspects relatifs au personnel et aux parcours professionnels. Dans chaque bloc, quatre ateliers ont permis d'approfondir différentes facettes du thème sous la forme d'un exposé, d'une discussion et d'une table ronde.

Les comptes rendus des différents ateliers se composent d'une transcription de l'exposé d'introduction, du commentaire de l'orateur·trice ainsi que d'un aperçu des discussions qui ont suivi. Cet aperçu rend compte des aspects centraux, mais ne permet pas de restituer l'intégralité des échanges, parfois très animés. Une restitution exhaustive de tous les ateliers n'a toutefois pas été possible.

La documentation proposée montre néanmoins le large éventail des contributions, l'hétérogénéité des discours et les approches variées en matière de «bilan». Cette pluralité illustre la richesse des réflexions sur les enjeux clés des HEP et de la formation des enseignant·e·s. Elle est d'autant plus remarquable que la conférence a principalement réuni des collègues des HEP, favorisant ainsi une forte connectivité avec les discours institutionnels actuels.

La troisième partie de ce volume rassemble les observations faites durant la conférence-bilan. Pour chaque bloc thématique, les «grands témoins» y dressent un bilan des impulsions et des discussions issues des différents ateliers et les résument dans une perspective d'avenir pour les HEP. Ils apportent des prises de position personnelles, mettent en lumière des champs

de tension significatifs de leur point de vue et partagent ainsi leur expérience subjective de la conférence. *Martin Schäfer* réfléchit à l'autonomie relative et à l'esprit d'innovation des HEP dans le cadre du thème «Les HEP dans leur contexte». *Guido McCombie* postule, dans ses observations sur le bloc thématique «Le type “haute école pédagogique”», que leur légitimation, et donc leur identité en tant que haute école, ne repose pas uniquement sur des caractéristiques habituelles des hautes écoles, telles que la recherche ou le lien entre la recherche et l'enseignement, mais plutôt de la nécessité dérivée de la pratique et reconnue par la pratique. *Kathrin Krammer et Peter Tremp* dressent un bilan de la diversité des prestations offertes par les HEP dans le cadre de la création d'un nouveau type de haute école. Quant à *Barbara Fäh*, elle souligne l'importance de confier les tâches centrales à des équipes composées de membres aux profils de compétences très différents.

La publication se conclut par une annexe contenant le programme de la conférence «Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école. Bilans et perspectives», ainsi que des informations sur les auteur·trice·s qui ont contribué à la rédaction de ce volume.

Le présent ouvrage rend compte de la conférence-bilan 2024. Conformément à l'objectif du colloque, cette publication ne prétend pas offrir un bilan définitif, mais présente une diversité de regards sur les évolutions passées et desiderata de développement pour l'avenir, ceci à partir des différentes perspectives. Elle met en lumière les enjeux qui préoccupaient les HEP en 2024 et retrace la manière dont ces thématiques ont été débattues, deux décennies après leur fondation. Plus qu'un bilan au sens strict, cet ouvrage constitue un témoignage d'époque, offrant un aperçu de l'état des discussions et des positionnements au moment de la conférence. Il a vocation à servir de référence pour de futures réflexions, mais aussi à prolonger et poursuivre le débat.

Pour conclure, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude à toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la conférence-bilan 2024 et à sa restitution. Nos remerciements s'adressent à tou·te·s les intervenant·e·s, orateur·trice·s et modérateur·trice·s qui se sont investi·e·s dans le colloque. Ils vont également à toutes les autrices et tous les auteurs de cet ouvrage, sans qui la documentation de la conférence n'aurait pas été possible. Nous remercions tout particulièrement Achim Brosziewski, Tobias Leonhard, Susanne Metzger et Andrea Schweizer, qui ont préparé le contenu de la conférence-bilan avec les éditeurs en tant que groupe de planification. Enfin, nous

souhaitons également remercier Jonna Truniger et Mario Giacchetta pour leur relecture minutieuse, Violeta Mitrovic pour les traductions effectuées dans le cadre de cette publication et Tatjana Straka de la maison d'édition pour son soutien professionnel tout au long du processus de publication.

Zurich, Delémont et Lucerne, décembre 2024

Bruno Leutwyler, Deniz Gyger Gaspoz, Barbara Kohlstock, Heinz Rhyn et Peter Tremp

Bibliographie

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I*. Berne : CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II*. Berne : CDIP.
- Tettenborn, A. & Tremp, P. (dir.). (2020a). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Lucerne : Haute école pédagogique de Lucerne.
- Tettenborn, A. & Tremp, P. (2020b). Vorwort. Dans A. Tettenborn & P. Tremp (dir.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (p. 7–8). Lucerne : Haute école pédagogique de Lucerne.

**Anliegen an die Entwicklung
der Lehrpersonenbildung
Préoccupations concernant
le développement de la formation
des enseignant-e-s**

Denkfiguren zur Lehrpersonenbildung an Pädagogischen Hochschulen

Christian Kraler

Von ausserhalb der Schweiz einen Blick auf die Pädagogischen Hochschulen zu werfen, hat den Vorteil, dass man nicht Teil des «Systems» ist, in diesem Sinn nicht «betriebsblind». Man sieht damit vielleicht manches klarer, ohne sich in (unbekannten) Details zu verlieren, ist gleichzeitig jedoch bis zu einem gewissen Grad immer auch etwas naiv und unwissend. Im Folgenden wird mit dem Konzept der Denkfiguren (Müller-Tamm, 2014; Torra-Mattenkloft, 2013) gearbeitet. Aus der Aussenperspektive werden anmerkende Beobachtungen figuriert und zusammenfassend konzeptualisiert. Im günstigen Fall entstehen beim Lesen Anregungen und Ideen, die vielleicht einen Anstoss für Überlegungen zur Zukunft der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz darstellen können.

1 Denkfigur 1: Die entwicklungspsychologische Perspektive

Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz blicken aus der Perspektive des Jahres 2024 auf eine etwa zwanzigjährige Geschichte ihrer Institutionen zurück. Diese Zahl kann in mehrfacher Hinsicht zu reflektierenden Interpretationen anregen. In der demografischen Forschung etwa definiert man circa zwanzig Jahre gerne als eine Generationenfolge (Coale, 1972; Wang, Al-Saffar, Rogers & Hahn, 2023). Innerhalb von zwanzig Jahren entwickelt sich eine Dynamik aus unterschiedlichsten Veränderungen, auf die Individuen wie auch Gesellschaften im Allgemeinen und Organisationen beziehungsweise Institutionen im Besonderen mit strukturellen wie inhaltlichen Adaptionen reagieren (müssen), sofern sie erfolgreich bestehen wollen. Gleichzeitig tragen die jeweiligen Akteur:innen beziehungsweise Institutionen mit ihrem Handeln aktiv zur Veränderung und Weiterentwicklung des sozialen und politischen Kontexts bei. Zudem zeichnet sich unsere zunehmend beschleunigte Gesellschaft (Rosa, 2005) durch immer kürzere Reaktionszyklen aus. In den ersten zwanzig Jahren dieses Jahrtausends ist viel passiert, insbesondere auch im Bildungsbereich. Im Gefolge der

zweiten empirischen Wende rund um das Jahr 2000 wurden einhergehend mit einer Fokussierung auf quantitative und evidenzbasierte Ansätze viele neue Erkenntnisse in der Schulforschung sowie Befunde zur Ausbildung von Lehrpersonen, zu Bildungsgerechtigkeit, zur Digitalisierung und zu vielem anderem mehr gewonnen und diskutiert.

In dieser dynamischen Periode haben die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz – entwicklungspsychologisch interpretiert – ihr frühes Erwachsenenalter erreicht. Sie sind jetzt, um im Bild zu bleiben, volljährig und «unabhängig» aufgrund eigener entwickelter Überzeugungen und stellen als «Erwachsene» eine gleichberechtigte Partnerin für andere Akteur:innen im Bildungssystem dar (Krampen & Reichle, 2002). Der zurückgelegte Lernweg, die gemachten Erfahrungen sowie eigene Fehler und Erfolge können nun die Basis für eine genuine und selbstbewusst-kompetente Positionierung und Weiterentwicklung der Institution «Pädagogische Hochschule» bilden.

Das Wissen um die eigene Identität wiederum bildet die Grundlage für eine produktive und ergebnisoffene Zusammenarbeit mit den weiteren Akteur:innen im Bildungssystem, der Bildungspolitik sowie anderen Institutionen, Organisationen und Player:innen auf regional-kantonal, nationaler und internationaler Ebene. Zwanzig Jahre generieren einen ersten Erfahrungsschatz aus dem inneren Potenzial der Institution und den äusseren Möglichkeiten – und (vorläufigen) Grenzen. Trotz des noch nicht Erreichten darf all das, was in dieser Zeit geleistet wurde, nicht vergessen werden.

Als junge Erwachsene können die Pädagogischen Hochschulen selbstbewusst in die Zukunft blicken; gleichzeitig sollten sie dies aber auch stets selbstkritisch reflektiert hinsichtlich der eigenen Möglichkeiten und Grenzen tun. Dies wird wohl auch dadurch erleichtert, dass nach zwanzig Jahren demografisch gesehen stets ein Generationenwechsel ansteht. Neue Personen, die die Geschichte der Genese nicht miterlebt haben, kommen an die Pädagogischen Hochschulen und bilden zunehmend die Mehrheit der Mitarbeitenden. Damit sind die Institutionen wohl gut für die nächsten zwanzig Jahre gerüstet. An Ideen und Konzepten zur Weiterentwicklung wird es nicht fehlen. Vieles wurde im Rahmen der Bilanztagung 2024 an der Pädagogischen Hochschule Zürich angesprochen: die Profilierung des Hochschultypus insbesondere über die (Weiter-)Entwicklung einer spezifischen Didaktik der Lehrer:innenbildung; der systematische Ausbau der fachdidaktischen Expertise, insbesondere hin zu einer metadidaktischen Konzeptualisierung

der Fachdidaktiken; die Bedeutung physischer Lernräume in Zeiten der Digitalisierung; die Notwendigkeit der Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen (handlungsbezogen-praktischem) Verfügungswissen und (grundlegend-theoretischem) Orientierungswissen (Mittelstraß, 1982) zur und in der Lehrer:innenbildung; die innerinstitutionelle Positionierung der Forschung und damit verbundene Fragen zu einem allfälligen Promotions-beziehungsweise Habilitationsrecht; die weitere systematische Vernetzung mit anderen Forschungsinstitutionen im Inland und insbesondere auch im Ausland über gemeinsame Forschungsprojekte; verschiedene Fragen zur Rekrutierung von Nachwuchs (unter anderem Anforderungsprofil, Ausbildungskonzepte, Zertifizierungen) sowie, mit all diesen Aspekten verbunden, der künftige Anspruch an diesen Hochschultypus und die Frage, wofür man stehen möchte und soll, das heisst das kantsche Spannungsfeld zwischen Wollen und Sollen. Wie sich diese Entwicklungsaufgaben systematisch konzeptualisieren liessen, ist Thema von Denkfigur 2.

2 Denkfigur 2: Institutionelle Entwicklungsaufgaben

Robert Havighurst hat das Konzept der Entwicklungsaufgaben in den 1950er-Jahren in die Entwicklungspsychologie eingeführt:

A developmental task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks. (Havighurst, 1972, S. 2)

Er spezifizierte weiter:

A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It assumes an active learner interacting with an active social environment. (Havighurst, 1972, S. vi)

Die Entwicklungsaufgaben im jungen Erwachsenenalter markieren (entwicklungspsychologisch) eine zentrale Statuspassage hin zu Selbstständigkeit, voller Autonomie und Selbst- wie auch Fremdverantwortung (Heinz

& Marshall, 2003). Das Konzept wurde im deutschsprachigen Raum inhaltlich adaptiert und weiterentwickelt (Oerter & Montada, 2008). Es hat sich insbesondere auch im Kontext der Bildungswissenschaften und der Lehrer:innenbildung etabliert (Hericks, 2006). In weiterer Folge wurde es von einem primär auf Individuen bezogenen Konzept auf ein Modell auch für Organisationen und Institutionen erweitert (Kraler & Schreiner, 2023).

Die Pädagogischen Hochschulen könnten die Entwicklung(en) ihrer ersten zwanzig Jahre als Entwicklungsaufgaben rekonstruieren. (Entsprechend wäre «individual» in den beiden obenstehenden Zitaten durch «institution» zu ersetzen.) Welche Meilensteine wurden wann und wie erfolgreich bearbeitet? Welche Spannungsfelder des innerinstitutionellen Wollens (Wünsche, Ideen und Vorstellungen der Pädagogischen Hochschulen) und gesellschaftlichen Sollens (Anforderungen, Vorgaben, Vorstellungen und so weiter vonseiten der Gesellschaft und der Gesetzgebung) lassen sich spezifizieren? Und, daraus ableitend beziehungsweise darauf aufbauend: Welche institutionellen Entwicklungsaufgaben sehen die Pädagogischen Hochschulen in diesem Spannungsfeld von Wollen und Sollen für die kommenden zehn bis zwanzig Jahre ihrer Weiterentwicklung für sich?

3 Denkfigur 3: Transformatorischer Musterwechsel

Die faktische zwanzigjährige Existenz einer Institution ist als sichtbares Zeichen einer im Kern erfolgreichen Entwicklung zu interpretieren. Die Start-up-Phase und die Etablierung «am Markt» sind überwunden. Strukturen und Funktionalitäten sind aufgebaut und inhaltliche Standpunkte nach innen wie aussen über ein entsprechend entwickeltes Selbstverständnis und die Wahrnehmung von anderen Akteur:innen definiert. Damit einher geht in der Regel eine strukturell wie inhaltlich gewonnene Stabilität. Diese stellt sich über eine Lern- und Entwicklungskurve ein. Im jungen Erwachsenenalter – um in der Metapher zu bleiben – befindet man sich in der Regel auf einem ersten Plateau. Die gewonnenen Erfahrungen kumulieren in definierten Standpunkten. Die Pädagogischen Hochschulen haben, bei aller Dynamik, ein relativ klares Bild davon, wofür sie stehen. Äusseren Ansprüchen gegenüber können sie daher mit klaren Positionen begegnen.

Im Bild der Lernkurve kann dieses Plateau, auf dem sich die Institutionen in der täglichen bildungspolitischen Gemengelage bewegen, auch Hinweis

auf die Gefahr eines zunehmenden gewachsen-strukturgebundenen Verharrens sein. Gemeint ist, dass man mit einem über die Entwicklung der Institution erworbenen erfolgreichen Good-Practice-Denken und -Handeln einen bestimmten Status erreicht hat und primär versucht, diesen über eine Best Practice, das heisst durch eine Intensivierung der Anstrengungen mit den gleichen oder ähnlichen Mitteln, weiter zu optimieren (Diskurse, Haltungen, Positionen, inhaltliche Entwicklungen und vieles andere mehr).

Über zwanzig Jahre spielt sich – ganz automatisch – vieles ein. Probleme wiederholen sich, Traditionen haben sich aufgebaut. Die Frage ist dann, wie man bei entscheidenden Aspekten wie etwa dem Promotionsrecht, der Wissenschaftsorientierung, Skalierungsproblemen oder Praxisansprüchen von aussen, um nur einige Fragen zu nennen, weiterkommt, wenn sich Positionen im Diskurs mit anderen Akteur:innen verfestigt haben. Anders gefragt: Welche kreative(n) Intervention(en) insbesondere innerhalb der Pädagogischen Hochschulen könnte(n) einen transformatorischen Musterwechsel hin zu einer «Next Practice» ermöglichen (Kruse, 2004), die zur Bearbeitung der Herausforderungen im Sinn der Institution beiträgt?

Die Diskurse im Kontext der Bilanztagung 2024 gaben hierzu einige Hinweise: Der Generationenwechsel bringt frische Ideen; die Heterogenität der verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Bezug auf Grösse, Schwerpunkte, Expertisen und Kontexte legt interinstitutionelle Lösungen nahe (zum Beispiel Promotionskollegs). Ein weiteres Thema war die weitere Internationalisierung auf unterschiedlichsten Ebenen als potenziell musterwechselinszenierender Impulsgeber.

4 Denkfigur 4: Institutionelle Metastabilität

Vordergründig scheint mit Blick auf die vielfältigen Aufgaben im Alltag, die zunehmende Komplexität und die Beschleunigung auch im Bildungsbereich die einzige Konstante die Veränderung zu sein (Rosa, 2005). Die Pädagogischen Hochschulen sind, wie wohl nahezu alle Bildungseinrichtungen, ständig gefordert, zu reagieren und zu agieren, Stellung zu beziehen, sich immer wieder zu rechtfertigen und vielen weiteren Erwartungen und Anforderungen nachzukommen. Fakt ist jedoch auch, dass sie sich zu einer Konstante in der Bildungslandschaft entwickelt haben. Bei aller dynamischen Weiterentwicklung wäre es aufschlussreich, zu überlegen, wie genau sich

dieses «Konstante» spezifizieren liesse. Die Pädagogischen Hochschulen haben sich in ihren ersten zwanzig Jahren basierend auf ihrer inhaltlichen und strukturellen Entwicklung eine spezifische Form von institutioneller Metastabilität erarbeitet. Diese Metastabilität wird sich primär nicht auf die Räumlichkeiten reduzieren lassen. Das spezifische Handeln der Akteur:innen wie auch bestimmte Inhalte und Strukturen werden von entscheidender Bedeutung sein. Zudem beinhalten Facetten der institutionellen Metastabilität meist auch Hinweise auf mögliche transformatorische Schritte hin zu einer prospektiven Weiterentwicklung.

5 Fazit

Diese vier Denkfiguren mögen als Anregungen zur Weiterentwicklung dienen. Die Pädagogischen Hochschulen stehen, wie alle tertiären Bildungsinstitutionen, laufend vor zyklischen Herausforderungen (technologischer Wandel, Lehrer:innenmangel und Lehrer:innenüberschuss, staatliches Einwirken auf die Ausbildungsinstitutionen, spezifische gesellschaftliche Herausforderungen), entwickeln sich in Spannungsfeldern von Tradition und Innovation sowie Kooperation und Deutungshoheiten und sehen sich mit einer zunehmenden Beschleunigung und damit einhergehendem Reaktionsdruck konfrontiert – das alles verbunden mit der gleichzeitigen Anforderung, möglichst nachhaltig zu agieren. Zudem spielt das Kontinuum von lokal-regionalen über national-internationale hin zu globalen Perspektiven bei inhaltlichen wie auch strukturellen Fragen stets eine zentrale Rolle.

Wie die Pädagogischen Hochschulen mit diesen Herausforderungen in zwanzig Jahren umgegangen sein werden, zeigt erst die Zukunft. Das Rüstzeug für eine erfolgreiche Bearbeitung dieser institutionellen Entwicklungsaufgaben und die nötige Metastabilität für adäquate Musterwechsel bringen sie jedenfalls mit, wie die fruchtbare Entwicklung der ersten zwanzig Jahre gezeigt hat.

Literatur

- Coale, A. J. (1972). *The growth and structure of human populations*. Princeton: Princeton University Press.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heinz, W. R. & Marshall, V. W. (2003). *Social dynamics of the life course: Transitions, institutions, and interrelations*. New York: De Gruyter.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraler, C. & Schreiner, C. (2023). Mentoring als Entwicklungsfeld (in) der Profession: Professionalisierung durch phasenübergreifende Zusammenarbeit über die Konzeptualisierung durch Entwicklungsaufgaben. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5(1), 230–245.
- Krampe, G. & Reichle, B. (2002). Frühes Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 319–349). Weinheim: Beltz.
- Kruse, P. (2004). *Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität. Veränderung durch Vernetzung*. Offenbach: Gabal.
- Mittelstraß, J. (1982). *Wissenschaft als Lebensform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Tamm, J. (2014). Die Denkfigur als wissenschaftsgeschichtliche Kategorie. In N. Gess & S. Janßen (Hrsg.), *Wissens-Ordnungen: Zu einer historischen Epistemologie der Literatur* (S. 100–122). Berlin: De Gruyter.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz PVU.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Torra-Mattenklott, C. (2013). Denkfiguren. In J. Küpper, M. Schaub, R. Strätling & M. Rautzenberg (Hrsg.), *The Beauty of Theory. Zur Ästhetik der Affektökonomie von Theorien* (S. 59–76). Leiden: Fink.
- Wang, R. J., Al-Saffar, S. I., Rogers, J. & Hahn, M. W. (2023). Human generation times across the past 250,000 years. *Science Advances*, 9(1), eabm7047, 1–5.

Entre autonomie et service : la collaboration comme enjeu de développement

Pascale Marro

1 Avant-propos

La mise en place des hautes écoles pédagogiques (HEP)¹ en Suisse il y a vingt ans a été une étape majeure dans la professionnalisation de la formation des enseignant-e-s. La *tertiarisation* et l'*académisation* de cette formation ont contribué à l'intégration des HEP dans le paysage universitaire suisse. Les cursus ont été adaptés, les diplômes ont obtenu une reconnaissance nationale via la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), et les unités de recherche se sont multipliées.

Les HEP ont su démontrer leur capacité à s'inscrire dans une dynamique de recherche rigoureuse. L'obtention de fonds de recherche a permis de valoriser les travaux menés dans ces institutions, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation et des didactiques disciplinaires. Ces avancées ont positionné les HEP comme des actrices de référence dans la formation des enseignant-e-s, non seulement en Suisse, mais aussi à l'international.

Cependant, de par leur statut (type de recherche, ancrage professionnel, orientation vers la pratique, par exemple), les HEP entretiennent un rapport particulier avec les autorités scolaires et le terrain. Ce rapport les oblige à instaurer des dispositifs de collaboration adaptés et évolutifs, un réel défi !

2 Entre autonomie et service

L'un des axes majeurs abordés au cours du colloque concerne l'*autonomie institutionnelle* des HEP. Si ces institutions ont réussi à se détacher progressivement des cadres de contrôle cantonaux pour s'inscrire pleinement dans le paysage des hautes écoles suisses, il reste des défis importants à relever. La LEHE (Confédération suisse, 2011) et la possibilité pour les HEP d'être

1 Pour simplifier, nous utilisons HEP pour désigner toutes les hautes écoles chargées de la formation des enseignant-e-s.

membres à part entière de swissuniversities a joué un rôle fondamental dans le processus d'autonomisation, que ce soit au niveau de la gouvernance ou sur le plan de la liberté académique pour les projets de recherche. Cependant, les HEP se distinguent par une relation particulière avec les autorités cantonales, dont elles dépendent encore en partie, tout en ayant développé une collaboration active avec les autres types de hautes écoles au sein de swissuniversities. Les cantons étant à la fois les mandataires et financeurs des HEP mais aussi les futurs « employeurs » des étudiant-e-s qui s'y forment, il est possible que, dans certains cas, s'installe une relation de dépendance plus ou moins marquée. Conscientes d'être des prestataires de services vis-à-vis des autorités, les HEP peuvent avoir le sentiment de devoir, plus que d'autres types de hautes écoles, défendre leur autonomie académique tout en répondant aux attentes des cantons. La tension ainsi créée est donc intrinsèque au statut des HEP et à leur insertion dans l'écosystème cantonal (ou intercantonal).

Mais cette tension entre autonomie et service peut aussi être vue dans une dynamique féconde. Cela impose alors de rester vigilant quant à la capacité à répondre aux attentes de la société et des milieux politiques. Seule une collaboration équilibrée entre ces différents acteurs peut garantir une évolution harmonieuse de la formation des enseignant-e-s.

Les HEP s'appuient sur un *quadruple mandat*, comprenant la formation initiale et continue, la recherche, les prestations de services et les relations avec le terrain. Si ce modèle a démontré sa pertinence, il fait face à de nouveaux défis, notamment liés à l'évolution rapide des technologies, aux attentes de la société et à la pénurie de personnel enseignant. Certains propos ont évoqué la nécessité d'ajuster ce cadre pour mieux répondre aux réalités actuelles. Cela implique d'envisager des approches plus flexibles, intégrant des concepts comme la formation à distance, la numérisation des contenus pédagogiques, ou encore la transformation des méthodes d'enseignement. La collaboration avec les autorités cantonales et les autres partenaires institutionnels reste également une condition essentielle du succès futur.

Enfin, les HEP doivent être capables d'évoluer tout en maintenant des liens solides avec les spécialistes du terrain, qu'il s'agisse des enseignant-e-s en poste, des responsables d'établissements scolaires ou des instances politiques. Il est fondamental de pouvoir répondre aux besoins exprimés par ces différents partenaires, tout en conservant une autonomie académique et

en développant une vision, propre aux HEP, en ce qui concerne l'avenir de l'éducation.

3 Entre innovation et continuité

L'avenir des HEP, tel qu'il a été esquissé lors de ce colloque, passe par l'innovation. Les discussions sur l'intelligence artificielle, l'hyperindividualisation et la société apprenante montrent que les tendances éducatives évoluent rapidement. Les HEP doivent s'engager pleinement dans ces transformations pour rester à la pointe de la formation des enseignant·e·s. Des exemples inspirants de projets innovants ont été présentés, qu'il s'agisse de la formation numérique ou de la prospective en éducation, pour anticiper les besoins futurs et façonner les évolutions du métier d'enseignant·e.

Cependant, l'innovation ne doit pas se faire au détriment de la mission première des HEP : former des enseignant·e·s compétent·e·s, capables de répondre aux besoins du terrain tout en intégrant des savoirs issus de la recherche scientifique. La tension entre théorie et pratique reste un défi constant, que ce soit dans la formation initiale ou dans la formation continue. Il s'agit donc de continuer à renforcer l'articulation entre ces deux dimensions, en favorisant des parcours de qualification qui assurent la relève académique tout en répondant aux réalités du métier.

4 Entre rigueur scientifique et pertinence pratique

Les HEP ont également pour mission de contribuer aux avancées scientifiques en matière d'éducation. Les résultats de la recherche doivent être intégrés dans les pratiques pédagogiques et servir à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les débats au sein du colloque ont montré que les HEP devaient continuer à renforcer leur rôle en tant qu'institutions de recherche, en mettant l'accent sur la *didactique disciplinaire* et les pratiques pédagogiques fondées sur des preuves.

L'enjeu pour les prochaines années sera de continuer à développer des recherches de qualité tout en répondant aux besoins concrets des enseignant·e·s sur le terrain. Cette double exigence de rigueur scientifique et de

pertinence pratique est au cœur des missions des HEP et représente un défi permanent.

5 Conclusion

Le colloque de 2024 a permis de dresser un bilan des vingt premières années des hautes écoles pédagogiques en Suisse. Si les HEP ont su s'imposer comme des institutions clés dans la formation des enseignant·e·s, elles font face à des défis importants pour l'avenir. Entre *innovation*, *collaboration avec les autorités* et *renforcement de la recherche*, les HEP devront continuer à évoluer pour répondre aux besoins croissants de la société et du monde de l'éducation.

L'avenir des HEP repose donc sur leur capacité à *rester ouvertes à l'innovation*, tout en maintenant des *liens solides avec le terrain et les autorités* politiques. Elles devront également poursuivre leurs efforts pour *valoriser la recherche* et contribuer activement aux débats éducatifs de demain. Les échanges nourris lors de ce colloque montrent que ces institutions sont prêtes à relever ces défis et à continuer à jouer un rôle central dans l'évolution du système éducatif suisse.

Bibliographie

Confédération suisse. (2011). *Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE) du 30 septembre 2011*. Berne : Chancellerie fédérale.

Realisierung didaktischer Prinzipien an Pädagogischen Hochschulen: Überlegungen zur Implementation am Beispiel der Individualisierung des Lernens

Raphaela Porsch

1 Vorüberlegungen

Ein zentrales Ziel einer jeden Institution für Lehrer:innenbildung sollte sein, dass die angehenden Lehrpersonen ausreichende Kompetenzen erwerben, um nach ihrem Abschluss qualitätsvolle Lernangebote für Lerner:innen mit verschiedenen Interessen, in unterschiedlichen Entwicklungsphasen und mit heterogenem Vorwissen im Fachunterricht bereitstellen können. An Pädagogischen Hochschulen wie auch an Universitäten hat dieses Lernziel mithilfe von Modulen zum Umgang mit Heterogenität, zu inklusivem Unterrichten oder zu einer ähnlichen Schwerpunktsetzung bereits vor Jahren in der Lehrer:innenbildung Einzug gehalten. Diese Themen lassen sich den didaktischen Prinzipien der Binnendifferenzierung, der individuellen Förderung oder der Individualisierung des (schulischen) Lernens zuordnen. Trotz einer grossen Überschneidung im Verständnis bestehen Unterschiede in den Konzepten. Zudem hat sich der Fokus von der einzelnen Lehrkraft als Verantwortlicher auf das Kollegium und damit hin zu einer Schulentwicklungsaufgabe verändert (Porsch & Porsch, 2022). An dieser Stelle soll lediglich grundlegend die Bedeutsamkeit des Prinzips der Individualisierung für den Lernerfolg betont werden; für Möglichkeiten der Umsetzung sei auf weitere Arbeiten (beispielsweise Porsch & Porsch, 2022) verwiesen.

Begründungen lassen sich aus einer Vielzahl an Theorien ableiten (zum Beispiel psychologisch: Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, 1985; schulpädagogisch: Klafki & Stöcker, 1985). Im kritischen Sinne ist diesbezüglich bemerkenswert, dass sich Lehrkräfte des Prinzips noch immer nicht flächendeckend angenommen haben. Studien aus der Schweiz verweisen auf fehlende Differenzierung im Unterricht (zum Beispiel Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr, 2011) sowie im Rahmen von Hausauf-

gaben (Feiss, Hagenauer & Moroni, 2023) – eine Befundlage, die sich für Deutschland und Österreich vermutlich ähnlich abbilden lässt.

2 Zur Implementation des Prinzips der Individualisierung des Lernens an Pädagogischen Hochschulen

Dass Schweizer Schulen – sicherlich auch zutreffend für Schulen in Deutschland und Österreich – nicht flächendeckend die Individualisierung des Lernens fokussieren, lässt sich auch als Aufgabe für alle Pädagogischen Hochschulen formulieren. Lerntheoretisch lässt sich beispielsweise im Sinne des Lernens am Modell argumentieren, dass bereits in der Lehrer:innenbildung didaktische Prinzipien Anwendung finden müssen, damit Lehrpersonen sie im Beruf nutzen können. Neben dem Modelllernen ist das eigene Erleben der Wirksamkeit verschiedener Möglichkeiten zum individualisierten Lernen im Sinne von Bandura (1977) am bedeutsamsten für eine nachhaltige Umsetzung des Prinzips in der späteren beruflichen Tätigkeit. Vor diesem Hintergrund soll nachfolgend dargelegt werden, was bei der flächendeckenden Implementation des Prinzips der Individualisierung an Pädagogischen Hochschulen grundlegend zu berücksichtigen ist. Annahme ist, dass eine erfolgreiche Realisierung an den Pädagogischen Hochschulen gleichermaßen zur Verbreitung an den Schweizer Schulen beitragen kann.

Im Sinne der Implementationsforschung (Gräsel, 2010) sind mindestens drei Aspekte bei der Verbreitung zu fokussieren: der Inhalt, die Akteur:innen sowie der Kontext beziehungsweise die Rahmenbedingungen. Der Aspekt «Inhalt» bezieht sich auf die Innovation selbst, hier die individuelle Förderung als didaktisches Prinzip. Relevant ist diesbezüglich unter anderem, abzustimmen, was darunter verstanden wird und wie man es methodisch in der Ausbildung und der Weiterbildung von erwachsenen Lernenden umsetzen kann. In Anlehnung an Buhren und Rolff (2017) gilt zwar, dass jede Lehrperson ihren eigenen Unterricht weiterentwickeln kann; jedoch ist es nach ihrer Vorstellung zielführender, Unterrichtsentwicklung als eine Entwicklungsaufgabe der gesamten Schule zu verstehen. Daher ist es wünschenswert, die Umsetzung als eine gemeinsame Aufgabe eines jeden Fachbereichs und jeder Pädagogischen Hochschule anzusehen. Eine Herausforderung stellt angesichts der Vielfalt an Disziplinen sicherlich die Konsensbildung dar. Dahingehend stellt sich die Frage, inwieweit für eine

Pädagogische Hochschule (oder einen einzelnen Fachbereich) selbst dieses Prinzip und weitere allgemeindidaktische Prinzipien (Beyer, 2014) oder fachdidaktische beziehungsweise disziplinspezifische Prinzipien in Lehrveranstaltungen eine Rolle spielen und inwiefern diese Prinzipien in einem schriftlich festgehaltenen Leitbild oder einem pädagogisch-didaktischen Programm verankert wurden. Die notwendige Verständigung darüber innerhalb eines Kollegiums stellt im Sinne der Innovationsforschung einen ersten wichtigen Schritt für eine anschliessende Einigung auf Massnahmen zur Einführung oder zur Adaption der bisherigen Praxis dar.

Aufseiten der Ausbilder:innen (Akteur:innen) braucht es neben der Überzeugung Kenntnisse und Wissen sowie Fertigkeiten zur Realisierung. Da Dozent:innen an den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz fast ausschliesslich Personen mit einer pädagogischen Ausbildung und häufig mit umfangreicher Lehrerfahrung an Schulen sind, kann einerseits von günstigen Voraussetzungen in Bezug auf ihre pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ausgegangen werden. Andererseits ist gerade wegen der nicht systematischen Implementierung an Schulen auch von Vorbehalten oder fehlendem Wissen zur Umsetzung seitens der Lehrpersonenbildner:innen auszugehen. Infolgedessen – auch wenn empirische Befunde bislang fehlen – muss zumindest von Heterogenität ausgegangen werden.

Für eine Einführung des Prinzips müssen schliesslich die Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden (Kontext). Da Pädagogische Hochschulen einen vierfachen Leistungsauftrag erfüllen sollen (Ausbildung, Weiterbildung, Forschung/Entwicklung, Dienstleistung; siehe EDK, 1995), sind mit dem Forschungsauftrag zwar zahlreiche Potenziale für das Lehren und Lernen verbunden (Stichwort beispielsweise «Forschendes Lernen»). Allerdings sind Forschungsprojekte zeitintensiv in der Umsetzung und Publikationen sind für die einzelnen Wissenschaftler:innen im tertiären System von hoher Bedeutung für den Karriereweg. Auch wenn Pädagogische Hochschulen noch immer kein Promotionsrecht haben, so ist an den Einrichtungen – in der Regel durch Kooperationen mit Universitäten ermöglicht – eine Vielzahl von Nachwuchswissenschaftler:innen tätig, die Qualifikationsarbeiten abschliessen wollen. Die dadurch notwendige Priorisierung kann daher für die erfolgreiche Implementation didaktischer Prinzipien in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen eine Herausforderung darstellen.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass an den Pädagogischen Hochschulen Personen mit sehr unterschiedlichen Stellenformaten angestellt sind, die

einer Person in begrenztem Umfang die Bewältigung aller vier Aufgaben erlauben. Dahingehend stellt sich die Frage, inwieweit Bemühungen zur individuellen Förderung von angehenden Lehrpersonen zeitlich möglich sind – soweit die methodischen Kenntnisse zur Umsetzung vorhanden sind, aber auch im Hinblick auf die notwendige Wertschätzung und Unterstützung im Vergleich zu Forschungstätigkeiten.

3 Beiträge zur Implementation des Prinzips der Individualisierung an Schulen

Bislang wurde vor allem für die Notwendigkeit der Implementation an den Pädagogischen Hochschulen selbst argumentiert, weshalb das Prinzip der Individualisierung im Rahmen des Lehrens und Lernens in der hochschulischen Lehre eine wesentliche Rolle spielte. Daneben lassen sich weitere Möglichkeiten der Pädagogischen Hochschulen ausweisen, die sich auf den vierfachen Leistungsauftrag beziehen, um das Prinzip verstärkt in die Schulen zu bringen:

- Potenziale zur Realisierung von didaktischen Prinzipien wie demjenigen der Individualisierung des Lernens an den Schulen ergeben sich in Angeboten zur Weiterbildung, welche zur Professionalisierung der Pädagog:innen beitragen. Hier sei auch an die zunehmende Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften (Quereinsteiger:innen sowie «Personen ohne Lehrdiplom») gedacht, die möglicherweise noch in einem Schulsystem gelernt haben, in dem Prinzipien wie dasjenige der Individualisierung des Lernens eine untergeordnete oder gar keine Rolle gespielt hatten. Entsprechend sind Fortbildungsangebote zu schaffen, die im Besonderen die heterogen qualifizierten Lehrkräfte adressieren.
- Im Sinne der Vorstellung von Buhren und Rolff (2017), dass Unterrichtsentwicklung mit Schulentwicklung einhergeht, und des Ziels, lerner:innenzentrierte Methoden in *allen* Schulfächern einzuführen, sind Angebote in der Weiterbildung wünschenswert, die eine gesamte Schule beziehungsweise ein gesamtes Kollegium einbeziehen. Entsprechend geht es auch nicht allein um die Professionalisierung einzelner Lehrpersonen, sondern um kollegiale Professionalisierung (Porsch & Gollub, 2023).

- Der Auftrag zu Forschung bietet für die Implementation des Prinzips eine Reihe von Potenzialen. Zum einen lassen sich Forschungsarbeiten realisieren, die eine wissenschaftliche Begleitung von bereits eingeforderten Schulentwicklungsprojekten darstellen. Im Sinne einer Evaluation können beispielsweise Rückmeldungen zu den Lernerfolgen der Schüler:innen gegeben werden. Zum anderen sind Studien beispielsweise zur Untersuchung von Erfolgs- und Hinderungsbedingungen durchzuführen, deren Ergebnisse in der Kommunikation mit den Schulen und weiteren Akteur:innengruppen in der Bildung die Relevanz des Themas erhöhen und gleichzeitig einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ermöglichen.

4 Impulse zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen

Zur flächendeckenden Einführung des Prinzips der Individualisierung des Lernens an den Schulen können Pädagogische Hochschulen einen entscheidenden Beitrag leisten: So können sie selbst das Prinzip an ihren Institutionen implementieren und so in der Ausbildung Vorbild sein und Erfahrungen durch entsprechende Lernangebote ermöglichen. Wenn angehende Lehrpersonen erleben, dass selbstbestimmtes, adaptives und individuelles Lernen zu mehr Wohlbefinden und Lernerfolg führt, kann von einer höheren Übernahme im eigenen Handeln ausgegangen werden. Vor diesem Hintergrund wird der folgende Impuls für die grundsätzliche Etablierung von didaktischen Prinzipien an Pädagogischen Hochschulen formuliert: *Es gilt, gemeinsam als Dozierende an einer Pädagogischen Hochschule selbstkritisch zu evaluieren, welchen Stellenwert allgemein- und fachdidaktische Prinzipien in den eigenen Praktiken an der Bildungseinrichtung besitzen. Gemeinsam mit Kolleg:innen sollten didaktische Konzepte erarbeitet werden, auf deren Grundlage diese Prinzipien bereits in der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen an der Institution systematisch etabliert werden.*

Auch wenn «klassische» Weiterbildungen auch in Zukunft – sowohl digital als auch in Präsenz – Anwendung finden sollten, sind für die erfolgreiche Unterrichtsentwicklung an Schulen gesamte Kollegien zu adressieren. Diese Form der kollegialen Professionalisierung erscheint für Vorhaben, die sich auf die Gestaltung des Lernens in vielen Fächern beziehen, vielversprechen-

der. Daher lautet der zweite Impuls: *An den Pädagogischen Hochschulen sollten ergänzend zu bestehenden Angeboten neue Weiterbildungskonzepte entwickelt werden, die Einzelschulen adressieren und die Implementation eines Prinzips, eines Ansatzes oder einer Methode im Unterricht als Schulentwicklungsaufgabe berücksichtigen. Eine wissenschaftliche Begleitung solcher Projekte ist wünschenswert, um Erkenntnisse für den Transfer bereitzustellen.*

Angedeutet wurde im Beitrag, dass zumindest für die Gruppe der Lehrpersonenbildner:innen bislang kaum empirische Befunde vorliegen, die sich auf ihr professionelles Lehrhandeln beziehen. Mit dem erstgenannten Impuls soll nicht suggeriert werden, dass didaktische Prinzipien, die zur Qualität von Lehr- und Lernangeboten einen wichtigen Beitrag leisten, nicht bereits zur Anwendung kommen. Der Nachweis steht jedoch noch aus. Zudem lässt sich ein Desiderat benennen: Die intensiven Bemühungen im Bereich der schulischen Unterrichtsqualitätsforschung der letzten Jahre, insbesondere im Bereich der methodischen Zugänge (siehe zum Beispiel Praetorius, Martens & Brinkmann, 2021), sollten auch auf die hochschulische Bildung erweitert werden. Ergebnisse wie Instrumente aus Forschungsarbeiten können zur Evaluation der hochschulischen Lehrtätigkeit einen zusätzlichen Beitrag leisten und damit für die Qualitätsentwicklung der Lehrer:innenbildung wertvoll sein.

Literatur

- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Beyer, K. (2014). *Didaktische Prinzipien. Eckpfeiler guten Unterrichts. Ein theoriebasiertes und praxisorientiertes Handbuch in Tabellen für den Unterricht auf der Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2017). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- Feiss, C., Hagenauer, G. & Moroni, S. (2023). «I feel enthusiastic, when the homework is done well»: Teachers' emotions related to homework and their antecedents. *Frontiers in Education*, 8, Artikel 1239443, 1–16.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1985). Sechste Studie: Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 173–208). Weinheim: Beltz.
- Porsch, R. & Gollub, P. (2023). Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf: Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung* (S. 9–21). Münster: Waxmann.
- Porsch, R. & Porsch, T. (2022). Erweiterte hybride Lernkonzepte: Ein Rahmenmodell zur Individualisierung des schulischen Lernens. In J. Hugo, R. Fehrmann, S. Ud-Din & J. Scharfenberg (Hrsg.), *Digitalisierungen in Schule und Bildung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung. Perspektiven zwischen Wissenschaft, Praxis und Recht* (S. 133–146). Münster: Waxmann.
- Praetorius, A. K., Martens, M. & Brinkmann, M. (2021). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.

Pädagogische Hochschulen als Orte akademischer Professionalisierung

Falk Scheidig

1 Die Pädagogischen Hochschulen müssen den wissenschaftlichen Anspruch im Bewusstsein halten

Angesichts der gegenwärtigen Tendenz zum Aufweichen von Qualifikationsanforderungen in Zeiten akuten Lehrpersonenmangels gilt es, sich des Stellenwerts eines wissenschaftlich geleiteten Studiums für die Lehrpersonenbildung zu vergewissern. Entgegen der antagonistischen Gegenüberstellung von Wissenschafts- und Berufsorientierung – wie sie etwa in Klagen über vermeintliche Praxisdefizite einer theorielastigen Ausbildung angehender Lehrpersonen aufscheint (Hedtke, 2019; Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) – stellt wissenschaftliches Wissen eine zentrale Ressource für die Ausbildung für den Beruf als Lehrperson dar. Wissenschaft erlaubt eine differenzierte Betrachtung von Schule und Unterricht ohne Handlungsdruck und ohne die Verzerrungen, die mit eigener Involviertheit einhergehen, ermöglicht den Erwerb von Begriffen, Kategorien und Modellen, um Praxisphänomene zu erfassen und zu deuten, und regt zum Denken in Alternativen und zum Hinterfragen vorgegeblicher Gewissheiten an (Scheidig, 2016, S. 119–123).

Die Verankerung der Lehrpersonenbildung an Hochschulen ist getragen von der Erwartung, dass die Qualifizierung von Lehrpersonen – und damit die Qualität künftigen Unterrichts und das Lernen der Schüler:innen (Terhart, 2012) – von einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung profitiert. Der Lehrpersonenberuf ist ein wissensbasierter Beruf, dessen Wissensbasis der bestmöglichen Absicherung bedarf, da Lehrpersonen die Verantwortung für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen übertragen wird. Wissenschaft ist jedoch nicht nur eine Lieferantin von methodisch kontrolliertem und intersubjektiv validiertem Wissen, das über die Lehrpersonenbildung in die Bildungspraxis gelangt (Bauer, Prenzel & Renkl, 2015; Besa, Demski, Gesang & Hinzke, 2023), sondern auch eine Reflexionsinstanz: Neben dem Erwerb der erforderlichen Kompetenzen für ein Bestehen in der Bildungspraxis sollen angehende Lehrpersonen auch darauf vorbereitet werden, künftig aktiv zur Mitgestaltung und Weiterent-

wicklung der Bildungspraxis beizutragen. Hierfür bedarf es einer reflexiven Professionalisierung und der Habitualisierung einer fragenden Haltung zu Schule, Unterricht und Lehrpersonenberuf, wie sie ein wissenschaftliches Studium profiliert.

Der Anspruch wissenschaftlicher Rationalität erstreckt sich jedoch nicht nur auf Schule und Lehrpersonenhandeln, sondern auch die Lehrpersonenbildung selbst kann sich hiervon nicht dispensieren. Die Feststellung der Eignung für den Lehrberuf, die Gestaltung des Lehrangebots, die Förderung und die Beurteilung professioneller Lehrkompetenz sowie die Analyse der Wirkung hochschulischer Lerngelegenheiten und der Wirksamkeit des Studiums insgesamt – all dies sollte an einer Hochschule wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Aus dieser Perspektive sind Pädagogische Hochschulen nicht nur als Nutzende wissenschaftlicher Erkenntnisse gefordert, sondern auch darin, durch eigene Forschung zur Wissensgenerierung beizutragen. Die forschungsbezogenen Aktivitäten an Pädagogischen Hochschulen zu intensivieren und sie auch auf die eigenen Praxen (an der Hochschule, in schulpraktischen Phasen) zu richten, verlangt jedoch Selbstbewusstsein: Erstens schafft die in der bildungspolitischen Debatte immer wieder zu vernehmende Engführung auf die Aufgabe der Ausbildung von Lehrpersonen keine für Forschungsambitionen förderliche Atmosphäre und zweitens birgt eine ergebnisoffene Beforschung eigener Praxen stets auch das Risiko, mögliche Defizite (wie optimierungsbedürftige hochschulische Verfahren oder wirkungsarme Lernangebote) offenzulegen – deren Verhandlung wiederum Eingang finden kann in eine kritische öffentliche Debatte über die Leistungsfähigkeit Pädagogischer Hochschulen.

2 Die Wissenschaftsorientierung der Dozierenden ist von zentraler Bedeutung

Nicht nur für die Sicherung des Status als Hochschule und das Generieren wissenschaftlichen Wissens durch eigene Forschung, sondern auch mit Blick auf das Einlösen wissenschaftlicher Ansprüche in der Ausbildung von Lehrpersonen ist die wissenschaftliche Qualifizierung von Dozierenden von besonderem Stellenwert. Im Rahmen ihres lehrbezogenen Engagements sind Dozierende als «Broker» zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis verantwortlich für den Transfer von Wissen in die Schule und mithin in

die Gesellschaft (Georgiou, Diery, Mok, Fischer & Seidel, 2023). Dozierende fungieren zudem als Rollenmodelle für angehende Lehrpersonen, und zwar auch bezüglich der Bereitschaft zur Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Rueß & Wessels, 2020), was unter anderem mit Blick auf die Grundlegung des späteren Weiterlernens der Lehrpersonen im Beruf relevant ist. Eine mit der hochschulischen Lehrpersonenbildung verknüpfte Implikation ist, dass die beteiligten Dozierenden ihr Wissen kontinuierlich im wissenschaftlichen Horizont aktualisieren müssen und im besten Falle auch aktiv zu Forschung und Theoriebildung beitragen (Livingston, McCall & Morgado, 2009). In den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» von 1993 heisst es dazu: «Dozentinnen und Dozenten, die sich der im Forschungsbetrieb üblichen Veröffentlichung und Kritik aussetzen, bieten eine gewisse Gewähr dafür, dass sie nicht stagnieren und in ihrer Ausbilderrolle von veralteten Konzepten ausgehen (und damit den Studenten relevantes Wissen vorenthalten)» (EDK, 1993, S. 24).

Befunde einer schweizweiten Befragung unter Dozierenden Pädagogischer Hochschulen zur individuellen Teilhabe am wissenschaftlichen Fachdiskurs und zur Einstellung gegenüber Wissenschaft (siehe Tettenborn & Elderton, 2020) lassen sich als Hinweise auf eine partielle Wissenschaftsdistanz deuten und evozieren die Frage, in welcher Intensität Dozierende die Rolle als «Broker» zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis wahrnehmen (können). Gerade für ehemalige Lehrpersonen ist der Wechsel in die Dozierendenrolle anspruchsvoll (Elderton, Scheidig & Tettenborn, 2025; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014; Murray & Male, 2005; Swennen, Jones & Volman, 2010; Tack & Vanderlinde, 2014). Die Pädagogischen Hochschulen sind entsprechend gefordert, das Entwickeln einer wissenschaftlichen Identität aufseiten der Dozierenden gezielt zu unterstützen und damit das Befragen von Schule, Unterricht und Lehrpersonenberuf (siehe Abschnitt 1) auf ein akademisches Terrain zu navigieren, das von wissenschaftlichen Gütekriterien und wissenschaftstypischen Wegen der Wissensproduktion und Wissenskommunikation bestimmt wird. Neben der Ermöglichung von Promotionen (Biedermann, Rhyn & Rütli-Joy, 2023) bedarf es auch niedrigschwelliger Massnahmen zur Stärkung der Wissenschaftsorientierung (zum Beispiel hochschulweiter Forschungstag, Methodenworkshops, Kolloquien, Arbeitszeiterlastung für die Ausarbeitung wissenschaftlicher Beiträge, Prämien für Forschungsanträge, Stipendien für Forschungsaufenthalte).

3 Die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen ist eng mit der Personalentwicklung verknüpft

Die wissenschaftliche Qualifizierung steht zusammen mit der Erwartung schulpraktischer Erfahrung von Dozierenden (Scheidig, 2020) im Zentrum des geforderten «doppelten Kompetenzprofils», das zuletzt den Diskurs über die Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen dominierte (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020; Elderton et al., 2025; Tettenborn & Elderton, 2020) und die tradierte Aushandlung des Stellenwerts von Praxis- und Wissenschaftsbezügen in der Lehrpersonenbildung in Laufbahnmodellen kanalisiert. Die Erwartung eines «doppelten Kompetenzprofils» stellt dabei sowohl einen Nachvollzug bildungspolitischer Forderungen als auch einen Beitrag zur internen Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen dar, bedarf jedoch eines weiterführenden Denkrahmens: Die Forderung nach berufspraktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Qualifizierung ist eine dehnbare Erwartung und lässt Raum für Rückfragen (zum Beispiel: Kann und soll eine zwanzig Jahre zurückliegende Praxiserfahrung wirksam werden? Gewährleistet [nur] eine Promotion wissenschaftliche Güte?). Zugleich verdeckt die Zentrierung auf diese beiden Komponenten, dass für eine adäquate Aufgabenerfüllung weitere Kompetenzen erforderlich sind und die Kompetenzanforderungen je nach Funktion unterschiedliche Bedeutung besitzen (zum Beispiel hochschuldidaktische Kompetenz für Dozierende, Führungskompetenz für Instituts-, Studiengangs- und Bereichsleitungen).

Hinsichtlich der Personalentwicklung als Schlüssel zur institutionellen Profilierung ist ein breiter Lösungsraum anzuvisieren, der verschiedene Aspekte austariert: das Verhältnis von Einstellungskriterien und Qualifizierungsperspektiven, das Verhältnis abgestimmter Laufbahnkonzepte zu aus spezifischen Stellenprofilen abgeleiteten Kompetenzanforderungen, das Verhältnis von individueller Aufgabenerfüllung und Teamkompetenzmodellen sowie das Verhältnis hochschulspezifischer Personalentwicklung zu von Hochschulnetzwerken getragenen Qualifizierungsangeboten. Mit dieser Perspektivierung ist die Forderung eines «doppelten Kompetenzprofils» – die gegenwärtig zu Rekrutierungsproblemen und langen Qualifikationspfaden führt – weniger als Antwort denn als komplexe Aufgabenstellung zu interpretieren, die zudem nur eine Facette im multifaktoriellen Gefüge der

Personalentwicklung darstellt. Es erscheint dabei zielführend, die Personalentwicklung nicht primär in legitimatorischer Absicht zu zentrieren (mit Signalwirkung gegenüber Bildungspolitik, Praxisfeld, Wissenschaftscommunity und Öffentlichkeit), sondern sie vielmehr entlang konkreter Anforderungen hochschulischer Aufgaben als Arena akademischer Professionalisierung zu entfalten – und sie auch an der Qualität hochschulischer Aufgabenerfüllung in allen Leistungsbereichen zu messen.

Literatur

- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43(3), 188–192.
- Besa, K.-S., Demski, D., Gesang, J. & Hinzke, J.-H. (Hrsg.). (2023). *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung. Schule, Bildungspolitik und -administration. Neue Befunde zu alten Problemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342.
- Biedermann, H., Rhyn, H. & Rütli-Joy, O. (2023). Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 7–21.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Elderton, M., Scheidig, F. & Tettenborn, A. (2025). Wissenschaftsorientierung von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Spielt die berufliche Laufbahn eine Rolle? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 47(1), 1–15.
- Georgiou, D., Diery, A., Mok, S. Y., Fischer, F. & Seidel, T. (2023). Turning research evidence into teaching action: Teacher educators' attitudes toward evidence-based teaching. *International Journal of Educational Research Open*, 4, Artikel 100240, 1–8.
- Hedtke, R. (2019). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 79–108). Wiesbaden: Springer VS.

- Livingston, K., McCall, J. & Morgado, M. (2009). Teacher educators as researchers. In A. Swennen & M. van der Klink (Hrsg.), *Becoming a teacher educator: Practice for teacher educators* (S. 191–204). Berlin: Springer.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Rueß, J. & Wessels, I. (2020). Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–856). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2020). Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 343–358.
- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 131–148.
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297–315.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Tettenborn, A. & Elderton, M. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 359–379.
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.

Perspektiven für eine erfolgreiche Weiterentwicklung hochschulischer Lehrpersonenbildung

Heinz Rhyn

1 Pädagogische Hochschulen als historische Errungenschaft

Die Lehrpersonenbildung steht gewissermassen im Zentrum offener, demokratischer Gesellschaften, weil sie das professionelle Personal für die Institution «Schule» aus- und weiterbildet sowie entsprechende Forschungsergebnisse nutzt und teilweise selbst generiert. Seit ihrem Bestehen ist sie umstritten und teilweise heftiger Kritik ausgesetzt, wie es für einen Kernbereich gesellschaftlicher Entwicklung nicht anders zu erwarten ist. Zu den klassischen Themen, die in der Ausbildung von Lehrpersonen bis heute immer wieder neu erörtert werden, gehören mindestens drei Grundfragen: Zunächst die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis beziehungsweise die Frage, ob gut zu unterrichten Wissenschaft oder Kunst sei und wie sich diese Elemente allenfalls miteinander verbinden liessen. Das zweite Thema orientiert sich an der Persönlichkeit, das heisst daran, ob die Grundlage einer guten Lehrperson in der Ausbildung, im Studium oder in der persönlichen Eignung beziehungsweise in der Begabung liegt. Drittens wurde immer wieder die bildungspolitische Frage diskutiert, wo die Lehrpersonen ausgebildet werden sollen und auf welcher bildungssystematischen Stufe die Institution zu verorten sei. Diese Grundfragen werden in der Schweiz im Umfeld der konsequenten Ansiedlung der Lehrpersonenbildung auf Hochschulebene intensiv erörtert und teilweise heftig diskutiert. Die Gründung der Pädagogischen Hochschulen vor gut zwanzig Jahren war bildungs- und hochschulpolitisch eine entsprechend mutige und wegweisende Entscheidung.

Die konsequente Ansiedlung der Schweizer Lehrpersonenbildung auf Hochschulebene hat Antworten auf die drei Grundfragen gegeben, indem sie mehrere Ziele verfolgte. Zunächst ging es darum, Allgemeinbildung und Berufsqualifikation institutionell zu trennen und damit die Doppelfunktion der seminaristischen Ausbildung aufzuheben, wodurch eine stärkere Orientierung an den steigenden beruflichen Anforderungen ermöglicht wurde, die bis heute, entgegen anderslautenden Behauptungen, umgesetzt wird.

Von den jungen Menschen sollte zudem der Berufswahlentscheid später, nach der Allgemeinbildung, erwartet werden und zugleich wurde eine Erweiterung ihrer beruflichen Mobilität intendiert. Mittels einer forschungsgestützten tertiären Ausbildung sollte zusätzlich die Durchlässigkeit auf Hochschulebene, im Übrigen zusammen mit den kurz zuvor gegründeten Fachhochschulen, erhöht sowie die Attraktivität des Lehrberufs gesteigert werden. Einzelne Kantone führten bereits in den 1990er-Jahren keine Seminarien mehr. So gesehen ergab sich eine implizite Zielsetzung zur interkantonalen Harmonisierung der Strukturen in der Lehrpersonenbildung.

Die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der 1990er-Jahre waren derart einem Innovationsdruck ausgesetzt, dass die Gründung der Pädagogischen Hochschulen in den Kantonen dank langer und intensiver Vorarbeiten möglich und aufgrund besonderer europapolitischer Entwicklungen fast unausweichlich war. Der 1990 erschienene Länderbericht der OECD (EDK, 1990) legte dar, dass und warum das Bildungssystem der Schweiz im internationalen Vergleich nicht zu den Besten gehörte, was das Selbstverständnis der Schweiz verunsicherte und die Bildungspolitik zu Innovationen drängte. Ausserdem musste mit der Einführung der Personenfreizügigkeit in Europa auch für den Arbeitsmarkt der Lehrpersonen in der Schweiz und somit auch für die Lehrpersonenbildung ein Weg gefunden werden, der es ermöglichte, die Lehrdiplome nicht ausschliesslich kantonal, sondern auch interkantonal in einem offenen Arbeitsmarkt anzuerkennen und dadurch die drohende Inländer:innenbenachteiligung zu vermeiden.¹

An diese zuweilen unterschätzte Vorbereitungsphase zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen schloss sich die Gründungsphase an, die in etwa von 1999 bis 2005 dauerte und in der Kantone, Gründungsrektor:innen und Mitarbeitende Pionierleistungen erbrachten und den Grundstein für den Erfolg der hochschulischen Lehrpersonenbildung legten. Die Anmeldezahlen an den neuen Institutionen brachen nicht, wie von Skeptiker:innen und Gegner:innen befürchtet, ein – sie stiegen vielmehr an und schnellten in einigen Fällen die Höhe. Spätestens mit der Aufnahme der Pädagogi-

1 Wichtige Grundlagen für die Gründung Pädagogischer Hochschulen wurden bereits 1975 im Bericht «Lehrerbildung von morgen», kurz «LEMO» (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975), und schliesslich mit den von der EDK veröffentlichten beziehungsweise beschlossenen «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993) und den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995» (EDK, 1995) gelegt.

schen Hochschulen in das 2015 in Kraft getretene Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) und der Integration bei swissuniversities begann die Konsolidierungsphase. Die Lehrpersonenbildung war auf der Hochschulebene angekommen und akzeptiert.

Auf lange Sicht ist die Gründung der Pädagogischen Hochschulen eine Erfolgsgeschichte. Die Lehrdiplome werden interkantonal anerkannt, die Pädagogischen Hochschulen sind in der Hochschullandschaft der Schweiz akzeptiert, lokal verankert und international vernetzt. Mit der Fachdidaktik und dem doppelten Kompetenzprofil haben die Pädagogischen Hochschulen fachlich und personell eigenständige Bereiche etabliert, die sie besonders charakterisieren. Und trotz der gegenwärtig etwas laueren Kritik sind die Pädagogischen Hochschulen wichtige Partnerinnen für das Schulfeld und die Bildungsbehörden.

Es ist in der Schweiz gelungen, die Lehrpersonenbildung auf hochschulischer Ebene (Tertiär A) anzusiedeln und zugleich die einphasige Ausbildung beizubehalten. Die berufspraktische Ausbildung und das Hochschulstudium werden gleichzeitig, miteinander verwoben, in einem Ausbildungsgang absolviert. Das Lehrdiplom und der akademische Abschluss werden in aller Regel zusammen erworben. Dies ist im Vergleich mit internationalen Modellen eine grosse Errungenschaft, die es zu halten gilt.

2 Herausforderungen

In jüngster Zeit erlebt die Ausbildung von Lehrpersonen aufgrund des akuten Lehrpersonenmangels eine Art Backlash; die alten Grundfragen werden erneut intensiv diskutiert und die Pädagogischen Hochschulen sehen sich mit teilweise heftiger und unsachlicher Kritik konfrontiert. Manches, das von den Pädagogischen Hochschulen in diesem Zusammenhang erwartet und verlangt wird, liegt aufgrund der geltenden Gesetze und Rahmenbedingungen nicht in ihrem Handlungsspielraum und anderes möchten sie aufgrund der Sorge um die Qualität der Ausbildung von Lehrpersonen für den obligatorischen Schulbereich nicht umsetzen. Es zeigte sich, dass es schwierig ist, in diesem gegenwärtig angespannten Umfeld die nächsten wichtigen oder notwendigen Entwicklungsschritte der Pädagogischen Hochschulen ausfindig zu machen, zu konzipieren und breit zu diskutieren. Zu nennen ist etwa

die Aktualisierung der interkantonalen Diplomanerkennung (EDK, 2019) gemäss den Entwicklungen in den letzten rund zwanzig Jahren, beispielsweise mit Blick auf die Einführung von zwei Fremdsprachen in der Primarstufe oder die Einführung des Informatikunterrichts. Dadurch könnten auch die Studiengänge in den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen stärker aneinander angepasst werden. Auch die Frage des Masterabschlusses für alle Lehrpersonen wäre sachlich zu diskutieren, ebenso wie das verbindlich zu erwartende Niveau in den Fremdsprachen.

Die Pädagogischen Hochschulen müssen nebst der Orientierung an Erwartungen, Anregungen und einzuhaltenden Vorschriften auch eigene Vorstellungen künftiger Entwicklungsschritte und Erneuerungen entwerfen, die über die Interessen einzelner Institutionen hinausgehen, denn die Lehrpersonenbildung ist über das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) sowie über das Diplomanerkennungsreglement der EDK (2019) auch national beziehungsweise interkantonal organisiert. Zu diesem Zweck sollten die Pädagogischen Hochschulen gemeinsame Entwicklungskonzepte ausarbeiten, die so weit wie möglich auf datenbasierten Kenntnissen über Zustand und Wirkung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz basieren. Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities, das heisst die Konferenz der Rektor:innen der Lehrpersonenbildungsinstitutionen in der Schweiz, nimmt sich in ihrer neuen Strategieperiode 2025 bis 2028 diesem Thema explizit an. Die drei strategischen Koordinationsthemen in der neuen Strategie sind (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2024, S. 3–4):

1. Nachwuchs fördern;
2. Wissen generieren und teilen;
3. Daten und Erkenntnisse im Bereich der Lehrpersonenbildung verbessern.

Zum dritten strategischen Punkt, der hier im Zentrum stehen soll, hat die Kommission Forschung und Entwicklung der Kammer Pädagogische Hochschulen bereits ein Grundlagenpapier erarbeitet, das auf der Website von swissuniversities zugänglich ist (Brühwiler, Hollenstein, Kassis & Pauli, 2024). Ausgehend von der Beobachtung, dass in den letzten Jahren etliche Studien zur Wirksamkeit von bestimmten Formaten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen durchgeführt wurden, die Vermittlung und Erwerb professioneller Kompetenzen für den Lehrberuf untersuchten,

halten die Autor:innen fest, dass diese Studien mehrheitlich zu punktuellen Erkenntnissen geführt hätten. Gross angelegte nationale Studien oder gar die Beteiligung an international vergleichenden Studien, die zahlreich durchgeführt werden,² fehlen hingegen ganz. Die letzte gross angelegte Studie zur Lehrpersonenbildung in der Schweiz wurde vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützt und liegt bereits 35 Jahre zurück.

Die Autor:innen des Berichts schlagen notwendige Massnahmen vor, damit die Ausgestaltung und die Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung in der Schweiz mittels gesicherter Erkenntnisse fundiert vorangetrieben werden können. Zu den Massnahmen gehören (Brühwiler et al., 2024, S. 23–26):

- systematisches Sammeln und Bündeln bestehender Erkenntnisse;
- Lancierung eines Nationalen Forschungsprogramms (NFP);
- Beteiligung der Schweiz an internationalen Studien;
- Förderung empirischer Einzelstudien zu spezifischen Fragen der Lehrpersonenbildung;
- hohe wissenschaftliche Qualität der Studien;
- Förderung des Wissenstransfers für eine evidenzbasierte Praxis;
- Weiterentwicklung von Forschungsexpertise durch Vernetzung.

Die hier vorgeschlagenen Massnahmen ermöglichen verschiedene Schwerpunktsetzungen und Entwicklungspisten, die von Forschungsgruppen, einzelnen Hochschulen und der Kammer Pädagogische Hochschulen vorangetrieben werden. Bestehende Erkenntnisse werden bereits an verschiedenen Stellen gesammelt; eine gezieltere Verwendung dieses Wissens im Rahmen der Bildungsberichterstattung, die alle vier Jahre erfolgt, scheint mir angezeigt zu sein. Forschungsqualität, Wissenstransfer und Förderung der Forschungsexpertise, gepaart mit der Nachwuchsförderung, müssen ein integraler Bestandteil künftiger Entwicklungen sein. Die Beteiligung der Schweiz an internationalen Studien ist wünschens- und erstrebenswert aus

2 Dies gilt etwa für «TALIS» («Teaching and Learning International Survey»), die von der OECD durchgeführt wird und in der die Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen und Schulleitungen international verglichen werden. In Deutschland und Österreich werden breit angelegte Studien zur Wirksamkeit von Lehrpersonenbildung durchgeführt. Zu nennen sind in Deutschland die Studie «PaLea» («Panel zum Lehramtsstudium») und in Österreich «EvaPaed» («Evaluierung und Weiterentwicklung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich»), welche die seit 2013 umgesetzte Reform der Lehrpersonenbildung in Österreich einer wissenschaftlichen Evaluierung unterzog (Brühwiler et al., 2024, S. 19–21).

mehreren Gründen: Zum einen kann aus Erfahrungen in anderen Ländern auch etwas für die Lehrpersonenbildung in der Schweiz gelernt werden und zum anderen können im Falle von Vergleichsstudien die Modelle und Praxen in der Schweiz positioniert werden. Schliesslich dienen derartige Studien immer auch der Nachwuchsförderung in allen vier Leistungsbereichen der Lehrpersonenbildung. Die erfolgversprechendste Massnahme liegt meines Erachtens jedoch in der Lancierung und der Durchführung eines Nationalen Forschungsprogramms. Ein solches muss immer auch von Politik und Verwaltung getragen werden. Dies ist eine vielversprechende Voraussetzung dafür, dass die Ergebnisse und die einschlägigen Erkenntnisse nicht nur ernst genommen, sondern auch breit rezipiert werden und den Erkenntnissen Handlungen und konkrete Umsetzungen folgen.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für die zukunftsgerichtete und erfolgversprechende Weiterentwicklung der Angebote und Leistungen der Pädagogischen Hochschulen in den Diensten des wirksamen Schul- und Hochschulunterrichts sowie der Professionalität des Lehrberufs. Die Zusammenarbeit mit Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, mit Berufsverbänden und mit Schulen ist und bleibt notwendig. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen muss unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen und sich – insbesondere in der Schweiz – auch auf kleinräumige Besonderheiten einstellen können und verschiedene Aspekte der Lehrpersonenbildung beleuchten:

Eine wirksame evidenzbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss den komplexen Anforderungen des Lehrberufs, aber auch den unterschiedlichen lokalen, kantonalen und nationalen Steuerungselementen von Schulpraxis und Bildungspolitik Rechnung tragen. In diesem komplexen Bedingungsgefüge darf sich Evidenzbasierung nicht einzig auf die Grundausbildung fokussieren, sondern muss in alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere auch die Vorbildung sowie die Berufseinstiegsphase und die Weiterbildung mit der wichtigen Aufgabe der laufenden Professionalisierung der Lehrpersonen integriert werden. (Brühwiler et al., 2024, S. 4)

Perspektiven für die Weiterentwicklung Pädagogischer Hochschulen sind insbesondere dann vielversprechend und zukunftsfähig, wenn sie sich der historischen Errungenschaft bewusst sind, wenn sie die Zielsetzungen bei

ihrer Gründung als Selbstverständlichkeit in die Zukunft führen und wenn sie daran festhalten, dass kein Weg an der interkantonalen Anerkennung der Abschlüsse vorbeiführen darf. Der Dialog zwischen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities wird in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen und er wird intensiver und offener zu führen sein, als dies in den letzten Jahren möglich war. Dabei wird es darauf ankommen, die verschiedenen Rollen und Ebenen zu klären. Die einzelnen Hochschulen agieren in Abhängigkeit von ihren Trägerkantonen und sind zugleich einer akademischen Kultur verpflichtet. Auf der Ebene der EDK und der Kammer Pädagogische Hochschulen werden stärker die gemeinsamen und zu koordinierenden Aspekte erörtert. Um die Pädagogischen Hochschulen innovativ und erfolgreich in die Zukunft zu führen, werden beide Ebenen aktiv werden müssen. Die Gespräche zur gemeinsamen Bestimmung der Entwicklungsrichtung können konkreter und sachlicher geführt werden, wenn belastbare Erkenntnisse aus Forschungsprojekten und datengestützte Evidenz vorliegen.

Literatur

- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Kassis, W. & Pauli, C. (2024). *Bericht zur Evidenzbasierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: swissuniversities.
- EDK. (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD*. Bern: EDK.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2024). *Gesamtschweizerische Koordination der Kammer Pädagogische Hochschulen 2025–2028 (GKPH 2025–2028)*. Bern: swissuniversities.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»*. Hitzkirch: Comenius.

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

Themenstrang 1: Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext

Thème 1 : Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte

Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext

Deniz Gyger Gaspoz, Heinz Rhyh

1 Erwartungen, Ambitionen und Spannungsfelder

Die Aufgaben und Funktionen der Pädagogischen Hochschulen sind in eidgenössischen, interkantonalen und kantonalen Regelwerken verankert. Wie die Fachhochschulen haben sie einen vierfachen Auftrag in Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen, deren Qualität sie garantieren müssen. Im Gegensatz zu den anderen Hochschultypen haben die Pädagogischen Hochschulen jedoch die Aufgabe, ausschliesslich Lehrpersonen auszubilden. Dadurch stehen sie in enger Verbindung mit der Entwicklung der Bildung und des Bildungssystems und sie sind stärker von den Kantonen abhängig, zumal diese nahezu vollumfänglich ihre Finanzierung sicherstellen.

Die Pädagogischen Hochschulen müssen daher eine Vielzahl von Erwartungen erfüllen, die von der Politik, den Bildungs- und Erziehungsdirektionen (Kanton) und den Schulen, aber auch von der Gesamtgesellschaft an sie herangetragen werden. Der Bereich «Bildung und Unterricht» weckt viele Erwartungen und führt zu unterschiedlichen Ansichten, da er im Zentrum des gesellschaftlichen Lebens steht und alle Menschen auf die eine oder andere Weise betrifft. Aus diesem Grund sollte bei der Betrachtung der vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen ein systemischer Ansatz gewählt werden, der die verschiedenen Ebenen und Akteur:innen miteinbezieht und auf diese Weise die komplexen Dynamiken und Spannungsfelder zu erfassen vermag, innerhalb deren die Pädagogischen Hochschulen und weitere Institutionen der Lehrer:innenbildung agieren. Dieser Ansatz besteht darin, die Pädagogischen Hochschulen als komplexe, voneinander abhängige Systeme zu betrachten, in denen die Entscheidungen und die Massnahmen, die auf einer Ebene (institutionell, politisch, pädagogisch) getroffen werden, Auswirkungen auf andere Ebenen haben können. Es geht darum, die Pluralität der beteiligten Akteur:innen (Studierende, Lehrende, Auszubildende, institutionelle Verantwortliche, externe Partner:innen) sowie die Interaktionen zwischen diesen Akteur:innen zu berücksichtigen. Durch die Integration dieser vielfältigen

Dimensionen ermöglicht der systemische Ansatz ein besseres Verständnis der umfassenden Herausforderungen, der Spannungsfelder (divergierende Ziele, begrenzte Ressourcen, Entwicklung der gesellschaftlichen Erwartungen) und der Veränderungsdynamiken, mit denen sich die Pädagogischen Hochschulen und die Ausbildungsinstitute konfrontiert sehen.

Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, die Pädagogischen Hochschulen ausschliesslich als Institutionen zu betrachten, die von Regulierungen abhängig sind, die ihre Governance und ihre Autonomie einschränken. Eine systemische Perspektive ermöglicht es, die Rahmenbedingungen und Hebel zu erfassen, die sie aktivieren können, um die komplexen Bildungsherausforderungen des 21. Jahrhunderts wie den Umgang mit Vielfalt, die Förderung von Inklusion oder den Übergang zu nachhaltigen Praktiken zu bewältigen. Diese Perspektive regt dazu an, über die Rolle der Pädagogischen Hochschulen nachzudenken, und zwar nicht nur in der Lehrer:innenbildung, die im Zentrum ihres Auftrags steht, sondern auch als Schlüsselakteurinnen bei der Entwicklung des Bildungssystems in einer zunehmend vernetzten Welt, die mit immer mehr Spannungen konfrontiert ist. Pädagogische Hochschulen müssen sich als dynamische Einheiten positionieren, die in der Lage sind, Innovationen hervorzubringen und sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen zu stellen, während sie gleichzeitig ihrer gesellschaftlichen Verantwortung in vollem Umfang gerecht werden. Dies setzt voraus, dass sie den komplexen Wechselwirkungen zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen, den Fortschritten der Forschung und den konkreten Realitäten im Bildungsbereich Rechnung tragen.

Indem sie sich als Schnittstelle für den Dialog und den Austausch zwischen den verschiedenen Akteur:innen positionieren, bereichern die Pädagogischen Hochschulen sowohl die pädagogische Praxis als auch die Bildungspolitik. Die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Kontext zu sehen, bedeutet, ihre Entwicklung in einen kontinuierlichen Prozess der Neudefinition ihres Auftrags und ihrer Rolle einzubetten, der über die ihnen übertragenen Hauptaufgaben hinausgeht und gleichzeitig den strukturellen Veränderungen der Bildungslandschaft Rechnung trägt – mehr als zwanzig Jahre nach ihrer Gründung.

2 Von gestern bis heute: Pädagogische Hochschulen und Tertiarisierung

Der Aufbau der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, der Ende der 1990er-Jahre begann, war ein langer und komplexer Prozess. Mehr als hundert Institutionen, die sich mit der Lehrer:innenbildung befassten (Lehrer:innenseminare, pädagogische Seminare und so weiter), wurden in einer Bewegung der Akademisierung, Tertiarisierung und wissenschaftlichen Verankerung durch die Pädagogischen Hochschulen ersetzt (Criblez, 2010). Dieser Prozess der Integration in das Hochschulsystem hat eine bis heute bestehende Spannung zwischen Professionalisierung und Akademisierung geschaffen, die aus den zwei unterschiedlichen Logiken resultiert. Die Professionalisierung zielt auf die Ausbildung von Lehrpersonen ab, die in der Lage sind, in der Praxis effektiv zu handeln, während der Akademisierungsprozess die Bedeutung insbesondere der Forschung und der epistemologischen Aspekte der Wissensproduktion hervorhebt. Dieses Neben- und Miteinander erzeugt Spannungen, da es gilt, ein Gleichgewicht zwischen konkreter Praxis und wissenschaftlicher Reflexion zu finden, sei es für die Studierenden oder für die Dozierenden.

Die ersten beiden Bilanzen, die ein Jahrzehnt nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen gezogen wurden (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011), haben bedeutende Fortschritte aufgezeigt: eine Verbesserung der Qualität der Ausbildung dank einer engeren Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie eine stärkere Anerkennung des Status der Lehrpersonen, die durch eine tertiäre Ausbildung ermöglicht wurde. Vor diesem Hintergrund lud Workshop 2, zu dem Olivier Maradan (2025), Stefan Denzler (2025) und Esther Kamm beigetragen haben, dazu ein, die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu kontextualisieren, insbesondere über eine Analyse der Bildungspolitik. Um ihren Werdegang vollständig zu verstehen, ist es entscheidend, einen Blick in die Vergangenheit zu werfen und gleichzeitig die gegenwärtige Situation zu untersuchen. Auf diese Weise lassen sich sowohl die historischen Entwicklungen als auch die aktuellen Strategien der Entscheidungsträger:innen in Bezug auf die Weiterentwicklung und die einzigartige Stellung der Pädagogischen Hochschulen erforschen. Aber diese Bilanzen haben auch einige wichtige Herausforderungen hervorgehoben,

unter anderem anhaltende interkantonale Disparitäten oder die Schwierigkeit, Forschungsergebnisse auf das Berufsfeld zu übertragen.

Das Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes im Jahr 2015 (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) bedeutete für die Institutionen der Lehrer:innenbildung einen Wendepunkt, da sie auf Bundesebene integriert wurden und für ihre Anerkennung eine institutionelle Akkreditierung erforderlich wurde. Trotz dieses Bestrebens, das Hochschulsystem zu harmonisieren, werden die Pädagogischen Hochschulen weiterhin in hohem Masse von den Kantonen finanziert, was ihre Autonomie einschränken und sie stärker von den Entscheidungen ihrer Geldgeber abhängig machen kann. Obwohl die Pädagogischen Hochschulen, wie auch die anderen Hochschultypen, eine Vielzahl von Aufgaben wahrzunehmen haben, ist es in ihrem besonderen Kontext aufschlussreich, festzustellen, dass – abhängig von der jeweiligen Perspektive – die (Aus- und/oder Weiter-)Bildung von Lehrpersonen in den Mittelpunkt gestellt wird oder aber Forschung beziehungsweise Dienstleistungen als zentrale Aufgaben im Hinblick auf die Anforderungen des Hochschulsystems erachtet werden.

Dies bleibt nicht ohne Folgen für die Verwaltung und die Ausrichtung, die den Pädagogischen Hochschulen je nach zuständigem Kanton gegeben wird. So wird die gemeinsame Steuerung, obwohl sie für die Koordination der verschiedenen Akteur:innenebenen von wesentlicher Bedeutung ist, oft als komplex und hinsichtlich der Anpassung an die Entwicklungen des Bildungssystems als träge wahrgenommen. Diese Feststellung wirft Fragen zum Spielraum und zu den Steuerungsmodi der Pädagogischen Hochschulen in einem Kontext auf, in dem die kantonale Souveränität im Bildungsbereich zentral bleibt. Vor diesem Hintergrund haben sich Lucien Criblez und Lukas Lehmann (2025) sowie Daniel Steiner (2025) in Workshop 3 mit den Herausforderungen der Autonomie und der Steuerung der Pädagogischen Hochschulen befasst.

3 ... von heute bis morgen: Zwischen Tradition und Innovation

Die Pädagogischen Hochschulen stehen in einer Tradition der Vermittlung von fachlichem und didaktischem Wissen. Vor der Umsetzung des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) beschränkte sich ihr Auftrag hauptsächlich auf die Aus- und

Weiterbildung von Lehrpersonen. Seit der Einführung des vierfachen Leistungsauftrags müssen die Pädagogischen Hochschulen in ihrem Umfeld eine (pro)aktive Rolle einnehmen. Sie sollen nicht nur Lehrpersonen ausbilden, sondern auch Forschung betreiben, zur Wissensproduktion beitragen und Dienstleistungen für das Bildungssystem erbringen. Gleichzeitig müssen sie auch auf pädagogische Innovationen achten und sich ständig weiterentwickeln, um auf die Veränderungen in ihrem Umfeld reagieren zu können. Dies stellt eine besondere Herausforderung für die Pädagogischen Hochschulen dar, die mit strukturellen Zwängen und einem starren normativen Rahmen zu kämpfen haben, was ihre Anpassung an Veränderungen des Umfelds langsamer, komplexer und vielleicht auch weniger proaktiv macht.

Innovation bedeutet, Herausforderungen zu bewältigen, die sowohl globaler als auch lokaler Natur sind und sich gegenseitig ergänzen. Globale Herausforderungen wie die Entwicklung der Digitalisierung und der Künstlichen Intelligenz erfordern strategische und bereichsübergreifende, in der Regel koordinierte Antworten, insbesondere auf der Ebene der öffentlichen Politik. Gleichzeitig müssen die Pädagogischen Hochschulen auf lokale Bedürfnisse reagieren, zum Beispiel jene von Schulen oder im Zusammenhang mit kantonalen Forderungen, was besondere kontextuelle Anpassungen erfordert. Diese doppelte Innovationsdynamik ist Teil einer Governance, die anpassungsfähig sein muss und darauf abzielt, die Ausbildung von Lehrpersonen zu optimieren und durch die Anpassung der Curricula auf neue Bedürfnisse vor Ort zu reagieren.

Beispielsweise wurde nach der Einführung des Aktionsplans für digitale Bildung im November 2018 zur Ergänzung des Plan d'études romand (PER) eine Reihe von Weiterbildungsangeboten bereitgestellt. Auch wenn die Pädagogischen Hochschulen klar definierte Aufgaben und Funktionen haben, sind sie ständig gefordert, sich unter Berücksichtigung der verschiedenen Kontexte, in denen sie tätig sind, «neu zu erfinden». In dieser Hinsicht ist der Transfer von Forschungsergebnissen in die Ausbildung von grundlegender Bedeutung, nicht nur um die laufenden Entwicklungen zu erfassen und zu hinterfragen, sondern auch um die neuen pädagogischen Prozesse zu bereichern und zu dokumentieren. Dieser «evidenzbasierte» Ansatz ermöglicht es, Bildungspraktiken auf empirische Erkenntnisse zu stützen, wodurch Instrumente und Ressourcen geschaffen werden, die den gegenwärtigen Bedürfnissen entsprechen. Die Verknüpfung von Forschung, Ausbildung und Praxis ist entsprechend immer geboten und stellt eine unabdingbare

Voraussetzung für die Entwicklung und die Anpassung der Pädagogischen Hochschulen dar.

Nicolas Robin (2025) sowie Lennart Schalk und Thomas Minder (2025) diskutierten die Dynamik des Wandels in den Pädagogischen Hochschulen im Rahmen von Workshop 1 und betonten, dass Innovation nicht nur auf technologische Fortschritte beschränkt sei, sondern auch pädagogische, didaktische und organisatorische Dimensionen umfasse. Dieser Erneuerungsprozess, der als kontinuierlicher Verbesserungsprozess verstanden wird, ermöglicht es den Pädagogischen Hochschulen, kompetente und informierte Lehrpersonen auszubilden, die in der Lage sind, kritisch zu denken und sich angesichts der Herausforderungen komplexer und sich ständig verändernder Bildungsumgebungen flexibel anzupassen. Damit tragen die Pädagogischen Hochschulen zum Aufbau eines widerstandsfähigen und zukunftsorientierten Bildungssystems bei.

Die letzten beiden Jahrzehnte zeigen auf, dass Wandel eine Konstante ist, und es ist absehbar, dass die kommenden Jahre dies erneut bestätigen dürften. Angesichts eines Umfelds, das als «VUCA» – «volatility» (Volatilität), «uncertainty» (Unsicherheit), «complexity» (Komplexität) und «ambiguity» (Mehrdeutigkeit) – oder «BANI» – «brittle» (zerbrechlich), «anxious» (ängstlich), «non-linear» (nicht linear) und «incomprehensible» (unverständlich) – beschrieben wird, müssen die Pädagogischen Hochschulen und ihre Governance-Organen eine proaktive Haltung einnehmen. Dies bedeutet nicht nur, Entwicklungen zu antizipieren, sondern auch, auf strategischer Ebene geeignete Antworten auf zukünftige Herausforderungen zu erarbeiten und Entscheidungsprozesse zu verbessern, indem Unsicherheiten und aufkommende Trends miteinbezogen werden. Diese Positionierung ist umso entscheidender, als die Pädagogischen Hochschulen in einem mehrdimensionalen und komplexen Umfeld agieren, das von schnellen und manchmal unvorhersehbaren Veränderungen geprägt ist. Demografische Entwicklungen, technologische Fortschritte, neue gesellschaftliche und wirtschaftliche Erwartungen oder globale Krisen wie der Klimawandel oder geopolitische Veränderungen sind viel diskutierte Beispiele dafür. In diesem Zusammenhang wird der Einsatz von Instrumenten aus der Zukunftsforschung, wie zum Beispiel Trendanalysen und die Erstellung strategischer Szenarien, zu einer Notwendigkeit, da sie Orientierung bieten.

Durch die Integration einer zukunftsorientierten Vision reagieren die Pädagogischen Hochschulen nicht nur auf Veränderungen, sondern sie po-

sitionieren sich auch als Schlüsselakteurinnen, die die Zukunft der Bildung mitgestalten können. Dies geschieht durch die Erprobung neuer pädagogischer Praktiken, die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteur:innen des Bildungssystems und das Engagement in internationalen Netzwerken, das es ihnen ermöglicht, sich auszutauschen und Lösungen mitzuprägen, mit deren Hilfe sich die globalen Herausforderungen bewältigen lassen.

Zwischen technologischen Innovationen, pädagogischen Veränderungen und gesellschaftlichen Problemstellungen werden die Pädagogischen Hochschulen in den kommenden Jahren unweigerlich mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert sein. Sie müssen mehr als nur Anpassungen vornehmen und sind gefordert, ihre Praktiken und ihre Governance zu überdenken, um den Erwartungen einer sich verändernden Gesellschaft gerecht zu werden und Lehrpersonen vorzubereiten, die den Herausforderungen einer komplexen und unsicheren Welt gewachsen sind. Welche Modelle werden sich herausbilden, um die Lehrpersonen von morgen auszubilden? Diese Frage leitete die Überlegungen von Caroline Mayor und Wailea Zülch (2025), Barbara Fontanellaz (2025) sowie Deniz Gyger Gaspoz und Heinz Rhyn (2025) in Workshop 4. Vor dem Hintergrund einer Analyse von aktuellen Trends wie der zunehmenden Integration von Künstlicher Intelligenz, der Bedeutung von inklusiver Bildung oder dem verstärkten Streben nach Nachhaltigkeit stellten sie sich der Aufgabe, mögliche Wege für die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu skizzieren. Diese Visionen, die sich aus den laufenden Veränderungen und den Vorwegnahmen zukünftiger Veränderungen speisen, umreissen die Bildungslandschaft, in die sich die Pädagogischen Hochschulen einfügen müssen. Pädagogische Hochschulen sind daher als strategische und visionäre Akteur:innen zu betrachten, die bereit sind, sich aktiv für die Zukunft der Bildung einzusetzen.

So haben die Pädagogischen Hochschulen im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte nicht nur sich selbst als tertiäre Institutionen in die Hochschullandschaft integriert, sondern auch die ihnen übertragenen Aufgaben. Wenn gleich die Pädagogischen Hochschulen ihre Identität und ihre Legitimität mittlerweile konsolidieren konnten, sind sie Teil eines historischen Erbes, das man nicht vergessen darf, wenn man ihre Entwicklung verstehen will. Heute befinden sich die Pädagogischen Hochschulen an einem Scheideweg: Sie sind nicht nur lokalen oder kantonalen Einflüssen unterworfen, sondern auch Teil globaler Dynamiken, die von internationalen Herausforderungen geprägt sind. Es ist daher unabdingbar, die Governance der Pädagogischen

Hochschulen zu überdenken, um eine systemische und zukunftsorientierte Steuerung zu fördern, die in der Lage sein muss, strukturelle Veränderungen zu antizipieren, die Entwicklung des Lehrberufs, des Personals, der Studierenden und ganz allgemein der gesellschaftlichen Herausforderungen zu begleiten und dabei die Heterogenität der Kontexte zu berücksichtigen. Durch die Integration dieses historischen und zugleich systemischen Ansatzes können sich die Pädagogischen Hochschulen als Motoren für Innovation und Wandel positionieren und ihre strategische Rolle – wie auch jene einer Partnerin – in der Schweizer Hochschullandschaft in den kommenden Jahren festigen.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2025). Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyh & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 117–126). Bern: hep.
- Denzler, S. (2025). Zur Selbstvergewisserung des jüngsten Hochschultyps im Kontext des schweizerischen Hochschulsystems. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyh & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 113–116). Bern: hep.

- Fontanellaz, B. (2025). Bildung der Zukunft – Zukunft der Bildung. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 137–142). Bern: hep.
- Gyger Gaspoz, D. & Rhyn, H. (2025). À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur? Pistes de réflexion pour la gouvernance. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 143–145). Bern: hep.
- Maradan, O. (2025). Dix vecteurs contextuels d'identification et de développement des hautes écoles pédagogiques, de leur naissance à leur majorité. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 103–112). Bern: hep.
- Mayor, C. & Zülch, W. (2025). Vingt ans des hautes écoles pédagogiques: nouvelles perspectives et visions collectives pour demain. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 131–136). Bern: hep.
- Robin, N. (2025). L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 93–98). Bern: hep.
- Schalk, L. & Minder, T. (2025). Innovation in der Bildung – Kritische Reflexion und kreative Ansätze. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 99–102). Bern: hep.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.

Steiner, D. (2025). Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen – einige Thesen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 127–130). Bern: hep.

Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte

Deniz Gyger Gaspoz, Heinz Rhyn

1 Attentes, ambitions et champs de tension

Les missions et fonctions des hautes écoles pédagogiques (HEP) sont régies par des cadres réglementaires se situant aux niveaux fédéral, intercantonal et cantonal. À l'instar des hautes écoles universitaires et des hautes écoles spécialisées, elles assument une quadruple mission : de formation initiale, de formation continue, de recherche et de prestations de services, dont elles se doivent de garantir la qualité. Cependant, contrairement aux autres types de hautes écoles, les HEP ont pour vocation de former exclusivement le corps enseignant. De ce fait, elles entretiennent un lien étroit avec le développement de l'éducation et du système éducatif et dépendent plus fortement des cantons qui assurent, d'ailleurs, une grande part de leur financement.

Les HEP doivent ainsi répondre à de multiples attentes provenant du monde politique, des services de l'enseignement obligatoire (canton), des établissements scolaires, mais aussi de la société en général. Il est vrai que le domaine de la formation et de l'enseignement suscite de nombreuses attentes et est source d'avis divergents, car il est au cœur de la vie des citoyen·e·s et concerne tout un chacun d'une manière ou d'une autre. Il convient donc d'adopter, lorsque l'on s'intéresse au développement passé, présent et futur des HEP, une approche systémique, tenant compte des différents niveaux et acteurs impliqués, seule à même de saisir les dynamiques complexes et les champs de tension auxquels les HEP et instituts de formation sont confrontés. Cette approche consiste à considérer les HEP comme des systèmes complexes et interdépendants, où les décisions et les actions prises à un niveau (institutionnel, politique, pédagogique) peuvent avoir des répercussions sur les autres. Il s'agit de prendre en compte la pluralité des acteurs impliqués (étudiant·e·s, enseignant·e·s, formateur·trice·s, responsables institutionnel·le·s, partenaires externes) ainsi que les interactions entre ces acteurs. En intégrant ces multiples dimensions, l'approche systémique permet de mieux appréhender les enjeux globaux, les champs de tension (objectifs divergents, ressources limitées, évolution des attentes sociétales)

et les dynamiques de changement qui traversent les HEP et les instituts de formation.

Cependant, il serait réducteur de considérer les HEP comme de simples institutions encadrées par des régulations qui restreignent leur gouvernance et leur autonomie. Une perspective systémique permet en effet de saisir quels cadres et quels leviers elles peuvent activer pour relever les défis éducatifs complexes du XXI^e siècle tels que la gestion de la diversité, la promotion de l'inclusion ou la transition vers des pratiques durables. Cette perspective incite à penser le rôle des HEP non seulement dans la formation des enseignant·e·s qui est au cœur de leur mission, mais aussi en tant qu'acteurs clés dans l'évolution du système éducatif dans un monde de plus en plus interconnecté et devant faire face à des tensions de plus en plus nombreuses. Elles doivent se positionner comme des entités dynamiques, capables d'innover et de relever les défis contemporains tout en assumant pleinement leurs responsabilités sociétales. Cela suppose de tenir compte des interactions complexes entre les attentes sociétales, les avancées de la recherche et les réalités concrètes du terrain éducatif.

En se positionnant comme une interface de dialogue et d'échange entre les différents acteurs, les HEP jouent un rôle essentiel qui contribue à enrichir tant les pratiques pédagogiques que les politiques éducatives. Replacer les HEP dans leur contexte, c'est inscrire leur développement dans un processus continu de redéfinition de leur mission et de leur rôle qui va au-delà des missions premières qui leur sont confiées, tout en tenant compte des transformations structurelles du paysage éducatif, plus de vingt ans après leur création.

2 D'hier à aujourd'hui : HEP et tertiarisation, un équilibre complexe au sein du système des hautes écoles

La mise en place des HEP en Suisse, amorcée à la fin des années 1990, a été un processus long et complexe. Plus d'une centaine d'établissements dédiés à la formation des enseignant·e·s (écoles normales, séminaires pédagogiques, etc.) ont été remplacés par les HEP dans un mouvement d'académisation, de tertiarisation et d'ancrage scientifique (Criblez, 2010). Ce processus d'intégration dans le système des hautes écoles a créé une tension, toujours présente, entre professionnalisation et académisation. Celle-ci est à

comprendre comme faisant référence à deux logiques distinctes. La professionnalisation vise à former des enseignant-e-s capables d’agir efficacement sur le terrain, tandis que le processus d’académisation renforce de son côté l’importance de la recherche, notamment, et les aspects épistémologiques de la production de savoirs. Cette cohabitation génère des tensions, car il s’agit de trouver un équilibre entre la pratique concrète et la réflexion scientifique, que ce soit pour les étudiant-e-s ou les formateur-trice-s.

Les deux premiers bilans, réalisés une décennie après leur création (Ambühl & Stadelmann, 2010, 2011), ont mis en lumière des avancées significatives : l’amélioration de la qualité de la formation grâce à une meilleure articulation entre théorie et pratique ainsi qu’une reconnaissance accrue du statut des enseignant-e-s, rendue possible par une formation tertiaire reconnue.

Dans ce cadre, l’atelier auquel ont contribué Olivier Maradan (2025), Stefan Denzler (2025) et Esther Kamm invite à contextualiser l’évolution des HEP, notamment via une analyse de la politique éducative. En effet, pour comprendre pleinement leur parcours, il est crucial de se pencher sur le passé tout en examinant la situation actuelle. Cette démarche permet d’explorer tant les évolutions historiques que les stratégies actuelles des décideurs vis-à-vis du développement et de la position unique des HEP. Mais ces bilans ont aussi souligné plusieurs défis majeurs, comme des disparités intercantionales persistantes ou la difficulté à transférer les résultats de la recherche au terrain professionnel.

L’entrée en vigueur de la Loi sur l’encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) en 2015 a marqué un tournant pour les instituts de formation du corps enseignant en les intégrant au niveau fédéral et en exigeant une accréditation institutionnelle pour leur reconnaissance. Malgré cette volonté d’harmoniser le système des hautes écoles, les HEP restent très largement financées par les cantons, ce qui peut limiter leur autonomie et les rendre davantage dépendantes des décisions de leurs bailleurs de fonds. Rappelons que les HEP, tout comme les autres types de hautes écoles, sont soumises à une pluralité de missions. Néanmoins, dans le contexte particulier qui est le leur, il est intéressant de constater que, selon les perspectives, certains mettent au centre la formation (initiale et/ou continue) des enseignant-e-s, tandis que d’autres valorisent la recherche ou les prestations de services comme missions centrales au regard des exigences du système des hautes écoles. Cela n’est pas sans conséquence sur la gestion et

les orientations données aux HEP en fonction des cantons compétents. Ainsi, la gouvernance partagée, bien qu'essentielle pour coordonner les différents niveaux d'acteurs, est souvent perçue comme complexe et lente à s'adapter aux évolutions du système éducatif. Ce constat soulève des interrogations sur la marge d'autonomie et les modes de pilotage des HEP dans un contexte où la souveraineté cantonale en matière d'éducation demeure centrale. C'est dans ce cadre que Lucien Criblez et Lukas Lehmann (2025) et Daniel Steiner (2025) se sont penchés sur les enjeux d'autonomie et de gouvernance des HEP.

3 ... d'aujourd'hui à demain : entre tradition et innovation

Les HEP s'inscrivent dans une tradition de transmission des savoirs disciplinaires et didactiques. Avant la mise en application de la LEHE, leur mission se limitait principalement à la formation initiale et continue des enseignants. Depuis l'introduction de leur quadruple mandat de prestations, les HEP sont appelées à jouer un rôle plus (pro)actif au sein de leur environnement. Désormais, elles doivent non seulement assurer la formation du corps enseignant, mais aussi mener des recherches, contribuer à la production de savoirs et fournir des prestations de services au bénéfice du système éducatif. Dans le même temps, elles doivent également se montrer attentives aux innovations pédagogiques et maintenir un développement constant pour répondre aux mutations de leur environnement. Cela représente un défi particulier pour les HEP qui doivent composer avec des contraintes structurelles et un cadre normatif rigide, ce qui rend leur adaptation aux mutations de l'environnement plus lente, plus complexe et peut-être aussi moins proactive puisqu'elles doivent s'adapter par après.

Il convient ici de rappeler que l'innovation implique de relever des défis qui sont à la fois globaux et locaux qui se complètent. Les enjeux globaux, tels que le développement du numérique et de l'intelligence artificielle, appellent des réponses stratégiques et transversales, voire coordonnées, notamment au niveau des politiques publiques. Parallèlement, les HEP doivent répondre aux besoins locaux, par exemple des établissements scolaires, ou en lien avec des demandes cantonales, ce qui nécessite des ajustements contextuels particuliers. Cette double dynamique d'innovation s'inscrit dans le cadre d'une gouvernance qui se doit d'être adaptative et vise à optimiser la forma-

tion du corps enseignant et à répondre aux nouveaux besoins du terrain par l'adaptation des curriculums. Par exemple, à la suite de l'introduction du plan d'action en faveur de l'éducation numérique en novembre 2018, pour compléter le Plan d'études romand (PER), une série de formations continues ont été mises en place. Si les HEP ont des missions et des fonctions bien définies, elles sont constamment amenées à se réinventer en tenant compte des différents contextes dans lesquels elles évoluent. Dans ce cadre, le transfert des résultats de la recherche dans les formations est fondamental, non seulement pour interroger et saisir les évolutions en cours, mais aussi pour enrichir et documenter les nouveaux processus pédagogiques. Cette approche *evidence-based* permet de fonder les pratiques éducatives sur des données probantes, créant des outils et des ressources adaptés aux besoins actuels. L'articulation entre recherche, formation et pratique est donc toujours de mise et constitue une condition *sine qua non* du développement et de l'adaptation des HEP.

Nicolas Robin (2025), Thomas Minder (2025) et Lennart Schalk (2025) discutent ainsi des dynamiques de transformation au sein des HEP, en soulignant que l'innovation ne se limite pas aux avancées technologiques, mais englobe également des dimensions pédagogiques, didactiques et organisationnelles. Conçue comme un processus d'amélioration continue, cette démarche de renouvellement permet aux HEP de former des enseignant·e·s compétent·e·s, informé·e·s et capables de mobiliser leur esprit critique et leur capacité d'adaptation face aux défis d'environnements éducatifs complexes et en mutation permanente. En valorisant une approche globale du changement, les HEP contribuent à construire un système éducatif résilient et tourné vers l'avenir.

Ces deux dernières décennies confirment que le changement est une constante, et il est certain que les années à venir le confirmeront à nouveau. Face à un environnement décrit comme VUCA – *volatility* (volatilité), *uncertainty* (incertitude), *complexity* (complexité) et *ambiguity* (ambiguïté) – ou BANI – *brittle* (fragile), *anxious* (anxieux), *non-linear* (non linéaire) et *incomprehensible* (incompréhensible) –, les HEP et leur gouvernance doivent adopter une posture proactive. Cela implique non seulement d'anticiper les évolutions, mais aussi, sur le plan stratégique, de développer des réponses adaptées aux défis futurs et d'améliorer les processus décisionnels en prenant en compte les incertitudes et les tendances émergentes. Ce positionnement est d'autant plus crucial que les HEP évoluent dans un

environnement multidimensionnel et complexe, marqué par des changements rapides et parfois imprévisibles. Les évolutions démographiques, les avancées technologiques, les nouvelles attentes sociétales et économiques ou les crises globales comme le dérèglement climatique ou les changements géopolitiques en sont des exemples éloquentes. Dans ce contexte, recourir à des outils issus de la prospective, tels que l'analyse des tendances et la création de scénarios stratégiques, devient une nécessité pour identifier des orientations solides.

En intégrant une vision prospective, les HEP ne se contentent pas de réagir aux changements : elles se positionnent comme des actrices clés, capables de façonner l'avenir de l'éducation. Cela passe par l'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques, la collaboration avec les différents acteurs du système éducatif, et l'engagement dans des réseaux internationaux pour partager et coconstruire des solutions adaptées aux enjeux globaux.

Entre innovations technologiques, transformations pédagogiques et enjeux sociétaux, les HEP seront inévitablement confrontées à de nombreux défis dans les années à venir. Plus qu'un simple ajustement, elles devront repenser leurs pratiques et leur gouvernance pour répondre aux attentes d'une société en évolution et préparer un personnel enseignant capable de relever les défis d'un monde complexe et incertain. Quels modèles émergeront pour former le corps enseignant de demain ? Cette question a guidé les réflexions de Caroline Mayor et Wailea Zülch (2025), Barbara Fontanellaz (2025) et Deniz Gyger Gaspoz et Heinz Rhyn (2025). En s'appuyant sur une analyse des tendances actuelles – telles que l'intégration croissante de l'intelligence artificielle, l'importance de l'éducation inclusive ou encore les aspirations à une durabilité renforcée –, ils se sont prêtés à l'exercice d'envisager des voies possibles pour l'évolution des HEP. Ces visions, nourries par les mutations en cours et les anticipations des transformations futures, esquissent le paysage éducatif dans lequel les HEP devront s'inscrire. En conclusion, elles invitent à considérer les HEP comme des actrices stratégiques et visionnaires, prêtes à s'engager activement pour l'avenir de l'éducation.

Ainsi, au fil des deux dernières décennies, les HEP ont pleinement intégré le paysage des hautes écoles et avec lui, les missions qui leur ont été confiées. Si les HEP ont aujourd'hui su consolider leur identité et leur légitimité, elles s'inscrivent dans un héritage historique qu'il convient de ne pas oublier pour comprendre leurs évolutions. Aujourd'hui, les HEP se trouvent à la croisée des chemins. Elles ne sont pas seulement soumises

aux influences locales ou cantonales, mais s'inscrivent également dans des dynamiques globales, marquées par des enjeux internationaux. Il devient dès lors essentiel de repenser la gouvernance des HEP afin de favoriser un pilotage systémique et prospectif, qui doit être en mesure d'anticiper les transformations structurelles, d'accompagner l'évolution du métier d'enseignant-e, de son personnel, des étudiant-e-s et plus généralement des enjeux sociétaux en tenant compte de l'hétérogénéité des contextes. En intégrant cette approche, historique et systémique, les HEP peuvent se positionner comme des moteurs d'innovation et de changement et consolider leur rôle stratégique, et de partenaire, dans le paysage suisse des hautes écoles pour les années à venir.

Bibliographie

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I*. Berne: CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II*. Berne: CDIP.
- Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse depuis 1990. Processus, premier bilan et desiderata. Dans H. Ambühl & W. Stadelmann (dir.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I* (p. 23–60). Berne: CDIP.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2025). Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 117–126). Berne: hep.
- Denzler, S. (2025). Zur Selbstvergewisserung des jüngsten Hochschultyps im Kontext des schweizerischen Hochschulsystems. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 113–116). Berne: hep.

- Fontanellaz, B. (2025). Bildung der Zukunft – Zukunft der Bildung. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 137–142). Berne : hep.
- Gyger Gaspoz, D. & Rhyn, H. (2025). À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur ? Pistes de réflexion pour la gouvernance. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 143–145). Berne : hep.
- Maradan, O. (2025). Dix vecteurs contextuels d'identification et de développement des hautes écoles pédagogiques, de leur naissance à leur majorité. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 103–112). Berne : hep
- Mayor, C. & Zülch, W. (2025). Vingt ans des hautes écoles pédagogiques : nouvelles perspectives et visions collectives pour demain. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 131–136). Berne : hep.
- Robin, N. (2025). L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 93–98). Berne : hep.
- Schalk, L. & Minder, T. (2025). Innovation in der Bildung – Kritische Reflexion und kreative Ansätze. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 99–102). Berne : hep.

Steiner, D. (2025). Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen – einige Thesen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 127–130). Berne: hep

Atelier 1 : L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques – Exposé introductif

L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques

Nicolas Robin

1 L'innovation comme marqueur identitaire

La formation des enseignant·e·s au sein des hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse a su, au cours des deux dernières décennies, s'inscrire dans le paysage académique des hautes écoles. Elle s'est imposée comme garante indiscutable de la qualité des processus de professionnalisation du corps enseignant pour l'école obligatoire, le gymnase et la formation professionnelle. Alors que les hautes écoles universitaires et spécialisées se distinguent le plus souvent par leur esprit d'innovation à l'interface avec la société et leurs publics cibles au sein des disciplines et domaines professionnels auxquels elles s'adressent, la question se pose de savoir si un tel esprit peut être attribué aux HEP. L'esprit d'innovation, compris ici comme la capacité à penser au-delà des modèles pédagogiques et universitaires de formation établis, est-il un marqueur identitaire des HEP, à l'interface avec le milieu scolaire et la société dans le domaine éducatif?

La culture d'un esprit d'innovation au sein des HEP implique de regarder au-delà des murs de l'institution, d'être en mesure de percevoir et de questionner les mouvements de la société ainsi que les défis auxquels est confronté le monde éducatif. Il s'agit de se les approprier afin d'en faire le substrat d'une pensée et d'une démarche académique compréhensible pour les futur·e·s enseignant·e·s ainsi que toutes celles et tous ceux qui poursuivent leur parcours biographique professionnel au sein des HEP. À l'écoute du monde éducatif et des mutations sociétales, les HEP sont alors en position de nourrir en leur sein une culture d'innovation, catalyseur d'émulations, de questionnements et donc moteur de leur développement. Ellis, Souto-Manning et Turvey (2019) posent dans ce contexte une question centrale, celle de savoir «à quoi ressemble l'innovation dans la formation

des enseignant·e·s lorsqu'elle cherche à favoriser la transformation dans l'éducation, où les valeurs sur lesquelles repose cette transformation ne concernent pas l'augmentation de la productivité et la réduction des coûts, ni même une plus grande mobilité au sein des structures sociales existantes, mais plutôt la justice sociale et l'équité ? » (p. 4, traduit de l'anglais). Les HEP suisses constituent un terreau remarquable pour une culture de l'innovation fondée sur de telles valeurs.

Les domaines dans lesquels cet esprit d'innovation s'exprime pleinement au sein des HEP sont variés. Il s'agit en premier lieu du développement continu des cursus de formation, curricula qui se fondent sur des connaissances scientifiques et une expérience réfléchie de la pratique. L'innovation s'exprime au sein des HEP au-delà d'un simple activisme face à des effets de mode ou certaines thématiques vives notamment en lien avec l'innovation technologique. Cet esprit d'innovation avec un haut degré novateur factuel et pas seulement perçu trouve facilement son ancrage dans les domaines prédéfinis de prestations des HEP (formation de base, formation continue, recherche et développement, prestations de services).

L'esprit d'innovation est un marqueur identitaire des HEP et par conséquent du processus de construction du profil professionnel des enseignant·e·s qui y sont formé·e·s.

2 L'innovation à l'épreuve des HEP

L'esprit d'innovation porte en lui les clés du changement de paradigme en cours depuis plus d'une décennie dans les milieux académiques, quant au lien aux savoirs, aux pratiques, à leur enseignement et leur apprentissage. L'innovation ne doit toutefois pas être le moteur d'une universitarisation de la formation des enseignant·e·s, mais celui de l'affirmation d'une formation académique ancrée dans la science et la pratique scolaire. À cet égard, de nombreuses HEP ont inscrit l'innovation en lettres capitales dans leurs stratégies pluriannuelles et se donnent les moyens de leurs ambitions. L'une des façons pour les HEP de soutenir l'esprit d'innovation est de créer des espaces spécifiques. Ces espaces prennent la forme de services de promotion de l'innovation, de plateformes d'échange et de construction des savoirs et des pratiques au sein des HEP et à l'interface avec le milieu éducatif, les

réseaux d'écoles partenaires, le milieu académique dans son ensemble et bien évidemment la société.

Jütte, Walber et Lobe (2017) indiquent toutefois qu'«une diffusion de la stratégie d'innovation ne peut avoir lieu que si le bénéfice de l'innovation est présent et reconnaissable pour tous, si l'innovation ne contredit pas les conditions externes et si elle peut être créée et diffusée par une organisation performante» (p. 6, traduit de l'allemand). Une culture de l'innovation ne peut s'établir qu'en considération des personnels, de la culture de la haute école, des conditions cadres de son développement et de ses ressources internes matérielles. Ainsi, une pensée innovante dans la formation des enseignant·e·s s'exprime de manière quasiment systématique dans une relation d'opposition avec la continuité de pratiques établies. L'innovation doit par conséquent, afin de s'établir durablement comme moteur de développement, dépasser aussi souvent que possible le caractère de projet. Dans le cas contraire, elle risque de ne pas résister à l'incertitude liée aux personnes. Innover dans la formation des enseignant·e·s implique d'être prêt à faire place à l'expérimentation ainsi qu'à l'échec de démarches innovantes, ce qui pourra donner lieu à des critiques jusque dans l'espace politique. Les étudiant·e·s ont eux-mêmes souvent un état d'esprit peut-être moins réceptif ou plus critique face à l'innovation dans le cadre de leur formation. Ils s'attendent davantage à s'interroger sur l'adéquation de recettes d'enseignement pour leur pratique future que d'être confrontés à l'incertitude de nouvelles méthodes et modes de pensée. L'incertitude va en effet de pair avec l'expression d'une pensée innovante et peut donc constituer un frein. Les HEP, bien qu'elles aient conscience de la nécessité de promouvoir ce marqueur identitaire qu'est l'innovation, sont toutefois encore jeunes sur la scène académique face aux autres hautes écoles, leurs *spin-off* et *innovation hubs*, et manquent souvent d'assurance dans l'affirmation et la mise en œuvre de leur propre culture de l'innovation.

3 La promotion de l'esprit d'innovation dans les HEP, une nécessité pour le milieu scolaire

L'innovation majeure qui a vu la création des HEP en Suisse est l'écrin dans lequel la construction de la biographie professionnelle des enseignant·e·s doit s'ancrer et se développer jusqu'à l'obtention de leur diplôme, puis

dans leur formation continue. Les HEP sont ainsi obligées et se doivent de jouer pleinement leur rôle de trait d'union entre le monde académique, l'actualité de la société et l'évolution des connaissances en éducation ainsi que le milieu scolaire. Ce dernier et son corps dirigeant et enseignant sont en effet confrontés de manière continue et souvent brutale aux mutations de la société à tous les niveaux : technologiques, structurels et sociaux. Gruber et Leutner (2003) mettent dans ce contexte l'accent sur le fait que «la mise en œuvre durable de concepts innovants issus de la recherche en sciences de l'éducation dans les situations d'enseignement et d'apprentissage ne peut réussir que si les enseignant-e-s participent activement et de manière responsable à cette mise en œuvre» (p. 263, traduit de l'allemand). Cette approche est largement partagée par les acteur-trice-s des HEP. La culture d'innovation des HEP s'exprime ainsi au plus près des préoccupations du monde éducatif. Chaque projet engagé par les HEP s'y attache, que ce soit dans le domaine des innovations technologiques liées notamment à la numérisation des processus d'apprentissage ou que ce soit dans le développement des curricula ou des formes de collaboration avec le milieu scolaire.

4 Les HEP suisses, une innovation

L'innovation est un processus, elle est difficile à reconnaître en tant que telle. Ce n'est que dans l'observation rétrospective que les innovations deviennent visibles en tant que telles. (Jütte et al., 2017, p. 7, traduit de l'allemand)

La fondation des HEP suisses peut être considérée comme l'une des grandes innovations des deux dernières décennies dans le milieu académique suisse. Les HEP sont pensées non plus comme des séminaires, mais comme des hautes écoles, espaces de transfert de savoirs et de pratiques, de professionnalisation et catalyseurs d'innovations dans le domaine de l'éducation. Comme toute autre innovation, ce modèle doit faire son chemin, se confronter aux réalités du monde académique ainsi qu'aux dynamiques politiques cantonales, dont dépendent directement les HEP.

Le modèle académique des HEP n'est pas seulement innovant, il est avant tout nécessaire afin d'assurer que l'école d'aujourd'hui et de demain soit

modélisée et animée par une communauté professionnelle d'enseignant-e-s en possession des compétences et de la plasticité de pensée et d'action nécessaires. Les personnels des HEP sont les acteur·trice-s de la mise en œuvre de cette vision forte pour une formation de haute qualité des enseignant-e-s. Cette avancée ne pourra toutefois être concrétisée durablement que par des structures agiles, par la professionnalisation des collaborateur·trice-s académiques des HEP, par le renforcement du positionnement et de la perception des HEP dans le milieu académique et scolaire.

Dans ce contexte, une culture vaillante de l'innovation dans le développement nécessaire des curricula ainsi que des formats d'apprentissage proposés au sein des HEP semble nécessaire ; une culture de l'innovation sensible aux défis du partenaire principal des HEP : l'école d'aujourd'hui et de demain.

Bibliographie

- Ellis, V., Souto-Manning, M. & Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education : Towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 2–14.
- Gruber, H. & Leutner, D. (2003). Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation. Dans I. Gogolin & R. Tippelt (dir.), *Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (p. 63–274). Opladen : Leske + Budrich.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehr-innovation aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung*. Wiesbaden : Springer VS.

Workshop 1: Vom Innovationsgeist in den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen – Kommentar und Einblicke in die Diskussion

Innovation in der Bildung – Kritische Reflexion und kreative Ansätze

Lennart Schalk, Thomas Minder

Im Rahmen der Tagung «Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung» an der Pädagogischen Hochschule Zürich im August 2024 beschäftigte sich ein Workshop mit dem Thema «Vom Innovationsgeist in den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen». Nach einem Inputreferat von Nicolas Robin (2025) nahm zunächst Thomas Minder Stellung zu diesem Referat. In der abschliessenden offenen Diskussion äusserten Teilnehmende kritische Reflexionen sowie kreative Ansätze zur Innovation in der Bildung. Der vorliegende Beitrag fasst diese Äusserungen und die Stellungnahme von Thomas Minder zusammen.

1 Die Herausforderung der Innovation in der Bildung

Innovation in der Bildung ist komplex und vielschichtig, insbesondere in der Lehrpersonenbildung. Die Pädagogischen Hochschulen stehen hier im Fokus. Innovation wird dort nicht als Selbstzweck gesehen, sondern als notwendige Reaktion auf gesellschaftliche und technologische Veränderungen. Diese Reaktion erfordert eine kontinuierliche Adaptation des Bildungsverständnisses sowie der Bildungspraxis.

1.1 Was ist «echte» Innovation in der Bildung?

Oft wird Innovation auf die Einführung neuer Technologien reduziert. Doch reicht es, bestehende Prozesse zu digitalisieren, ohne die Strukturen und die Ziele der Bildung zu hinterfragen? «Echte» Innovation sollte soziale und ethische Aspekte einbeziehen und eine gerechtere Bildung fördern. Sämtliche Verantwortliche im Bildungsbereich müssen sich fragen, wie sie kurz-, mittel- und langfristig zur Bildungsgerechtigkeit und zum Wohl

der (zukünftigen) Gesellschaft beitragen können. Innovation sollte somit als kontinuierliche und gleichzeitig möglicherweise tiefgreifende kulturelle und soziale Transformation verstanden werden, die die Bildung(slandschaft) insgesamt weiterentwickelt und gegebenenfalls sogar erneuert.

1.2 Wer bestimmt, was als innovativ gilt?

In der Diskussion wurde die Frage aufgeworfen, wer über die Innovationen und den Innovationsbedarf entscheide. Oft bestimmen politische, wissenschaftliche und bildungspolitische Akteur:innen die Agenda. Aber sollten nicht Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern stärker beteiligt sein? Eine partizipative Kultur wäre nötig, um sicherzustellen, dass Innovationen tatsächlich Innovation darstellen sowie umsetzbar sind und die Bedürfnisse im Bildungsalltag berücksichtigt werden. Solche erweiterten partizipativen Ansätze wären vermutlich nachhaltiger, weil sie auf breiterem Konsens beruhen.

1.3 Wie messen wir den Erfolg von Innovation?

Die Messung von Innovationen ist eine Herausforderung. Erfolgsindikatoren sollten nicht nur kurzfristige Effizienzgewinne, sondern auch langfristige Kriterien wie die Förderung kritischen Denkens, sozialer Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung umfassen. Dies bedarf der Entwicklung neuer Mess- und Evaluationsformen, die sowohl quantitative als auch qualitative Dimensionen berücksichtigen. Diese Entwicklung könnte zudem zu einer Schärfung des Konzepts der sozialen Innovation beitragen. Dieses Konzept findet immer dann Verwendung, wenn es um die Bewertung von Innovation im Bildungsbereich geht (zum Beispiel bei Förderagenturen wie «Innosuisse»), ist aber bislang nicht präzise definiert worden.

2 Kreative Ansätze zur Neuinterpretation von Innovation in der Bildung

Eine teilnehmende Person betonte, dass Innovation als soziale und kulturelle Transformation zu betrachten sei. Statt nur neue Technologien zu implementieren, sollte Innovation Bildung gerechter und inklusiver gestalten, zum Beispiel durch Lernumgebungen, die die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und die tagtägliche Praxis der Lehrenden unterstützen.

Ein weiterer Ansatz wäre, Innovation als gemeinschaftliches Projekt zu verstehen, an dem alle Beteiligten – Lehrer:innen, Schüler:innen, Eltern, Politiker:innen und Zivilgesellschaft – mitwirken. Innovationshubs könnten als Plattformen für Zusammenarbeit dienen, auf denen neue Ideen entwickelt und getestet werden.

Innovation sollte auch als ein kontinuierlicher Reflexionsprozess betrachtet werden, der bestehende Strukturen in der Bildung hinterfragt und neu denkt. Dies umfasst die Schaffung von Raum für Experimente, bei denen Fehler als Lerngelegenheiten gesehen werden, sowie die Bereitschaft, Risiken einzugehen, um transformative Ansätze auszuprobieren.

3 Schlussfolgerung: Innovation als Motor für Wandel

Innovation in der Bildung muss über die Implementierung technologischer Neuerungen hinausgehen und eine tiefgreifende Reflexion über die Ziele und Werte der Bildung umfassen. Innovation sollte als dynamischer Prozess verstanden werden, der durch Dialog und Zusammenarbeit entsteht. So kann Innovation als Motor für einen kontinuierlichen Wandel dienen, der individuelle Potenziale der Lernenden und gesellschaftliche Bedürfnisse berücksichtigt. Die Zukunft der Bildung liegt in der Fähigkeit, offen zu denken, zu hinterfragen und gemeinsam neue Wege zu gehen, um eine tatsächlich innovative Bildung zu schaffen. Die Pädagogischen Hochschulen und ihre Mitarbeitenden sollten dies im Dialog mit allen relevanten Bildungsakteur:innen mutig angehen.

Literatur

Robin, N. (2025). L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 93–102). Bern: hep.

Atelier 2 : Les principaux vecteurs d'identification et de développement des HEP, de leur naissance à leur majorité – Exposé introductif

Dix vecteurs contextuels d'identification et de développement des hautes écoles pédagogiques, de leur naissance à leur majorité

Olivier Maradan

Nous avons pu observer à l'échelle nationale trois paliers consécutifs de développement des hautes écoles pédagogiques (HEP), s'étalant sur une trentaine d'années :

- une phase d'instauration et de redéploiement, allant d'une lente genèse à bas bruit jusqu'à une accélération décisive étroitement liée à l'ouverture européenne de notre pays ;
- une phase de maturation à géométrie variable, marquée par un champ d'accélération et de tension entre l'harmonisation du système éducatif d'une part, la tertiarisation progressive, réelle et décentrée de la formation des enseignant-e-s d'autre part, ces deux paradigmes pouvant finalement prendre solidement assise sur des bases légales nouvelles et sur des modifications structurelles et démographiques dans le système éducatif ;
- une phase d'adaptativité contrainte sur les plans institutionnels et opérationnels, sans doute promise à se prolonger sur une poignée d'années.

S'y succèdent de notre point de vue dix vecteurs venus forger l'identité et la fonction de l'ensemble des HEP, chacune dans son contexte historique et son insertion locale et régionale. Leurs effets se déploient et se cumulent aux niveaux micro, méso et macro, amenant à maturité des hautes écoles aujourd'hui particulières (spécifiques à leur terroir) et stabilisées (remplissant les bases minimales d'un fonctionnement du niveau tertiaire de formation), mais bousculées par un environnement où certaines évolutions sont à réinterroger ou à densifier.

1 Phase d'instauration et de redéploiement institutionnel, de 1993 à 2007

1.1 Ouverture à l'Europe et création du niveau HES: un élargissement salubre et rapide

La préparation de la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées et son adoption en 1995 constituent un premier effet de bascule décisif: les HES, perçues comme les «universités des métiers», deviennent un modèle de référence, prenant place au niveau tertiaire et s'ouvrant à la vague de fond de la libre circulation européenne. Parallèlement, du côté de la formation d'enseignant·e·s, l'angoisse d'une disqualification pour les titres décernés dans la grande majorité des quelque 150 établissements existants va rapidement annihiler les oppositions locales et régionales jusqu'ici tenaces et débloquent leur passage au tertiaire.

1.2 Thèses puis Recommandations HEP et rupture du verrou de la reconnaissance des diplômes

Dans ce contexte HES, les *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*, adoptées par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) en 1995, constituent une invitation faite aux cantons à harmoniser leurs structures et/ou pratiques, sans toutefois leur forcer individuellement la main. Difficile pour ceux-ci de résister davantage ou isolément, puisque l'élément clé du dispositif avait été préalablement adopté le 18 février 1993 sous la forme juridique la plus contraignante du droit intercantonal, celle du concordat. Remplaçant des recommandations de 1990 restées sans effet sur la plupart des cantons, l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études ouvre la voie aussi bien à la révision de la maturité fédérale qu'à la reconnaissance des diplômes d'enseignant·e·s et autres dispositifs de formation cantonaux. L'accord entre en vigueur en 1995, rapidement suivi en 1998 et 1999 par l'adoption par la CDIP des premiers règlements de reconnaissance desdits diplômes.

1.3 Tertiariation localement conditionnée et diversement implantée, mais euro-référencée

Les réformes cantonales ou régionales sont lancées en cinq ans à peine, positionnant de manière suffisamment concentrée et symétrique ce nouvel étage du système de formation et permettant aux premières HEP d'ouvrir leurs portes dès 2001 / 2002. Le début du XXI^e siècle portera sur les concrétisations locales, mais plus sur de grandes décisions intercantionales spécifiques aux HEP.

Un dernier chaînon important découle de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur, adoptée en 1997 par le Conseil de l'Europe et aboutissant en 1999 à la Déclaration de Bologne au niveau de l'Espace économique européen. Ce facteur externe convainc chaque cuisine cantonale ou régionale d'apprêter immédiatement sa HEP à la sauce bolognaise, implantant ainsi durablement une logique-système et un facteur opérationnel de tertiarisation.

2 Phase de maturation à géométrie variable, de 2006 à 2017

2.1 Conséquences des articles constitutionnels et de l'harmonisation structurelle et curriculaire

De la franche acceptation de nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation en mai 2006 et de l'adoption du concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire un an plus tard découle un vaste phénomène de concentration et de réaménagement dans la conception du système éducatif national, incluant à partir de 2007 l'enseignement des langues secondes et la pédagogie spécialisée.

Affectant très rapidement la répartition des compétences, les structures et les contenus d'enseignement, ces bases juridiques ouvrent également de nouveaux champs de collaboration et de recherche pour les HEP, sollicitées dans des consortiums scientifiques pour l'élaboration de modèles et niveaux de compétences dans certaines disciplines, d'une évaluation standardisée totalement nouvelle pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi bien sûr que dans le développement des plans d'études régionaux et des nouveaux outils d'enseignement et d'évaluation qui devront en découler. Nous assistons à une forme d'*aggiornamento* didactique qui contribue à une

émulation et à un nouveau profilage au sein des HEP, renforçant leur rôle et leur expertise, mais également à la levée des derniers obstacles curriculaires à une authentique libre circulation intercantonale du personnel enseignant entre les cantons.

2.2 Loi fédérale de mai 2009 et politique concertée des hautes écoles

Le deuxième effet de bascule définitif vers une pleine et entière tertiarisation découle de l'adoption de la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE), le 29 mai 2009, dotée d'une échéance de mise en œuvre au 1^{er} janvier 2015. L'ensemble des hautes écoles fédérales et cantonales devront ainsi également répondre aux conditions et reconnaissances propres à l'Espace européen de l'enseignement supérieur et pleinement en bénéficiant.

Il s'ensuit en juin 2013 l'adoption d'un nouvel Accord intercantonal sur les hautes écoles, entrant en vigueur en même temps que la LEHE. Les mécanismes décisionnels, les tarifs de libre circulation, la représentation respective des cantons auprès de la Confédération sont réactualisés. Et la Conférence suisse des HEP (COHEP) disparaît pour laisser une place pleine et entière dans l'organe faîtière swissuniversities à une Chambre des recteurs et rectrices des HEP. Cela permet une professionnalisation des structures et un dialogue entre hautes écoles rapidement renforcés, ainsi qu'une plus forte articulation au Fonds national de la recherche et à la scène internationale qui élargit rapidement les ouvertures et les coopérations pour toutes les HEP.

2.3 *Teilautonome geleitete Schule* et transitions générationnelles dans le corps enseignant

Les directions et les projets d'école deviennent progressivement, sous de multiples variantes et indépendamment de la taille des établissements scolaires, le modèle de gestion standard en ville comme à la campagne, dans une logique plus hiérarchique au niveau des cantons latins et plus collégiale ou partenariale chez les Alémaniques (*teilautonome geleitete Schule*). Il s'ensuit un partage et une différenciation des rôles dans l'établissement, ce qui appelle de l'enseignant-e ou exige de l'autorité locale ou cantonale des compléments de formation, qu'on confie le plus souvent aux HEP, seules ou en consortium régional. Le tissage du réseau devient plus étroit, les liens personnels et/ou professionnels se démultiplient et, de manière générale,

les institutions de formation progressent dans leurs relations partenariales, d'autant qu'elles peuvent progressivement miser sur leurs alumni et intégrer elles-mêmes une nouvelle génération de formateur·trice·s davantage spécialisée et qualifiée.

2.4 Renforcement de la formation permanente et postgrade

En 1991, le rapport « *Lehrerfortbildung von morgen* » (LEMO) publié par un groupe de travail de la CDIP revendiquait un profond rééquilibrage sinon même une égalité de moyens entre les formations initiales et continues. Mais aucune HEP et aucun canton ne s'est jamais engagé dans cette voie. Conséquence des évolutions dans les établissements et le pilotage scolaire, les HEP occupent toutefois désormais, au-delà de la phase d'introduction à la profession, un espace institutionnel offrant passablement de libertés tout en se soumettant aux lois du marché, ainsi qu'une plateforme permanente d'interactions avec les divers niveaux du système éducatif, dans laquelle l'alternance théorie/pratique trouve bien davantage à s'exprimer que dans la formation de base Bachelor/Master. Leur nature de haute école professionnalisante fait aujourd'hui des HES et des HEP les fers de lance du marché postgrade et des acteurs importants d'une formation professionnelle tout au long de la vie, bien plus que les HEU dont ce n'est pas le marché naturel.

3 Phase d'adaptativité contrainte, sur les plans institutionnels et opérationnels, de 2011 à 2024

Nous n'y retiendrons à ce stade que trois axes de développement et d'identification que nous pensons pouvoir considérer comme des marqueurs de l'évolution commune et récente des HEP.

3.1 Pressions démographiques et pénuries d'enseignant·e·s

Le départ en retraite de la génération du baby-boom, l'école inclusive dans le contexte de la pédagogie spécialisée et la grande variabilité dans la tolérance des régimes d'horaire de travail impactent fortement la fluctuation des dotations de postes dans la scolarité obligatoire. La pénurie chronique d'enseignant·e·s constitue un réel obstacle dans la plupart des cantons alémaniques, conduisant à des issues de secours diverses et délicates, l'admission des *Quereinsteiger* constituant une ultima ratio problématique.

Plus ambitieuses et certainement appelées à une croissance rapide, les nombreuses variantes de flexibilisation des études de Bachelor ou de prise en charge en duos d'une classe en dernière année d'études, etc., constituent des modèles extrêmement attractifs pour les étudiant-e-s, notamment masculins face à une féminisation très majoritaire.

3.2 Rattrapage institutionnel et opérationnel sous contrainte d'accréditation

L'Ordonnance d'accréditation LEHE, entrée en vigueur le 1^{er} juillet 2015, impose les mêmes obligations et contraintes à toutes les hautes écoles, publiques ou privées, revendiquant leur appartenance à l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES/EHEA). Les contraintes de l'accréditation ont permis en définitive à plusieurs HEP des passages en force politico-administratifs et des réformes internes qui, très souvent, tardaient depuis les origines ou n'avaient pas trouvé suffisamment de moyens pour s'adapter à la forte croissance de leurs effectifs.

3.3 Numérisation boostée... par un virus mondial

La fermeture complète des écoles exige un enseignement numérique à distance dans tous les niveaux de formation à partir de la mi-mars 2020. Des pratiques pionnières, proches de la recherche appliquée, deviennent du jour au lendemain le pain quotidien des HEP. Mutation numérique en éducation et Open Science figurent désormais dans les lignes stratégiques communes, auxquelles l'IA vient à présent s'ajouter.

4 Conclusion

Vingt ans au compteur : les HEP ont-elles atteint, au fil de ces aléas et de nombreux autres facteurs, une maturité assumée et décomplexée, notamment face à leurs cousines HEU et HES ?

S'il revient au présent colloque d'apporter des réponses plus élaborées à cette question, notre modeste contribution s'achève sur trois observations plus personnelles, en termes de statut institutionnel, de flexibilité dynamique et d'évolution stratégique des prestations. Ces perspectives n'ont sans doute rien d'illusoire ou d'idéaliste dans la mesure où elles entrent parfaitement en phase avec la stratégie adoptée voici quatre ans par la Chambre HEP.

4.1 Un statut institutionnel et tertiaire garanti, ne pouvant miser sur la généralisation du Master pour enseigner au primaire ni jusqu'ici sur une formation doctorale, statut encore appelé à évoluer

Jusqu'en 2018, la COHEP puis la Chambre HEP, avec l'appui des faîtières d'enseignant·e-s, ont soutenu avec insistance la nécessité d'exiger le Master pour pouvoir enseigner au primaire. Il convient de rappeler que le refus politique du Master en Suisse découle en particulier d'un blocage arithmétique qui n'est pas près d'être levé. Les accords intercantonaux et les règlements de reconnaissance qui déterminent les bases minimales de formation sont légalement de la compétence de la CDIP : pour toute décision politique de ce niveau est exigée une majorité des deux tiers. Sachant que les demi-cantons disposent d'une voix entière, il faudrait donc l'accord d'au moins 18 conseiller·lères et conseiller·s d'État sur 26 pour apporter une modification ou un développement au profil d'exigences. Comme dans beaucoup d'objets de politique fédérale, la majorité des cantons reste ici bien plus difficile à obtenir que la majorité des citoyen·ne-s.

L'abandon de cette revendication et l'élaboration du projet QuaPri et de ses conclusions de 2021 par la Chambre HEP constituent dès lors et sans conteste une stratégie de travail appropriée et proactive.

S'agissant d'inclure au cursus HEP une filière doctorale, l'amertume des plus grandes HEP demeure palpable et durable. L'Ordonnance du 29 novembre 2019 du Conseil des hautes écoles sur la coordination de l'enseignement dans les hautes écoles suisses a, provisoirement tout au moins, clos le sujet, invitant les HEP à engager pour ce faire des coopérations spécifiques avec les HEU. Si les conditions académiques minimales semblent indiscutablement éloignées pour les plus petites institutions, les plus grandes auraient certes des atouts à défendre. Mais, dans la mesure où les HES n'obtiennent (voire ne revendiquent) pas non plus cette compétence académique, il y a fort à parier que les HEP, en tant qu'autres hautes écoles professionnelles, resteront sur leur faim.

On peut miser, de notre point de vue, sur deux évolutions possibles dans la troisième décennie qui s'ouvre. D'une part, des joint-ventures sont envisageables, au niveau régional ou par affinités de circonstance, pour constituer avec une ou plusieurs HEU des écoles doctorales en sciences de l'éducation. Une intelligente complémentarité est toujours plus efficace qu'une mise en concurrence ou une stricte orthodoxie statutaire dans un contexte de hautes

écoles qui restent de petite taille à l'échelle internationale. D'autre part, rien n'indique que le statut actuel de chaque HEP soit définitivement coulé dans le bronze ; nous en voulons pour preuve l'ouverture en 2025 d'une Faculté des sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Fribourg. Réunissant en trois départements parallèles les diverses filières actuelles – dont deux offrent déjà l'accès au Doctorat – cette faculté couvrira l'ensemble du portfolio académique. Cette solution avait été proposée voici vingt-cinq ans, mais refusée politiquement... Le temps et une analyse réaliste des intérêts cantonaux et académiques ont entretemps fait leur œuvre et corrigé l'occasion manquée.

4.2 Une flexibilité dynamique et une concentration propres à la taille – modeste à moyenne – des HEP

Comme leurs cousines HES couvrant un ensemble limité de voies professionnelles, les HEP ne peuvent disperser leurs prestations à outrance et doivent conserver un profil concentré. Elles n'en obtiendraient de toute manière pas le financement public. La « stratégie nationale des didactiques disciplinaires », retenue dans la Stratégie 2021–2024 de la Chambre HEP, va à coup sûr dans le bon sens.

Mais cela ne doit surtout pas les empêcher de développer une flexibilité dynamique et des profils particuliers, pouvant aussi utilement mettre plusieurs HEP en concurrence sur le plan de l'attractivité. La plupart semblent s'y être intelligemment engagées et multiplier les expérimentations et innovations.

4.3 Un élargissement stratégique et un prolongement de la professionnalisation et du développement de carrière par les formations continues et postgrades accompagnant les carrières professionnelles

Dans les voies professionnalisantes de formation bien plus que dans les filières purement académiques, le développement et le perfectionnement professionnels trouvent aujourd'hui une place privilégiée et une importance croissante. Ces voies débutent par l'accompagnement à l'entrée en profession, puis ouvrent dans le cadre de la formation continue sur des compléments, des spécialisations et des évolutions de carrière qui répondent à une demande certes non généralisée, mais statistiquement attractive et, à terme, sans doute économiquement rentable. Comme dans le projet

Calliope récemment présenté en Suisse romande (pour le degré primaire exclusivement dans une première étape), à la suite d'une réflexion qui a mûri sur plusieurs années, la formation professionnelle des enseignant-e-s de tous degrés devrait pouvoir miser sur trois phases dont l'offre serait garantie et soutenue dans chaque canton. Ce qui du même coup permettrait de contourner le blocage du niveau primaire sur le Bachelor, en ouvrant l'accès à un Master facultatif... dont la reconnaissance statutaire et salariale par l'État employeur devrait, nous l'espérons, assurer l'attractivité future dans un large contexte de soutien aux développements de carrière et aux spécialisations dans les établissements scolaires.

À ce stade, on constate toutefois que l'augmentation de l'offre de formation continue, hors commandes de l'État ou de l'un de ses services ou établissements de formation, représente un risque financier pour toute HEP, qui doit dégager pour cela des investissements non garantis de succès et entrer, contrairement aux formations initiales, sur un marché concurrentiel nécessitant également des moyens promotionnels. En outre, le travail considérable des formateur-trice-s sur de telles offres ne leur garantit aucune reconnaissance académique, ce qui s'observe dans l'offre plutôt modeste des universités en la matière. Il faudrait donc commencer par trouver des manières concrètes de motiver et de «récompenser» les chargé-e-s de formation.

En définitive, le positionnement stratégique des HEP ne consiste-t-il pas, dans leur envergure et stabilité d'aujourd'hui comme dans leur croissance et quête de légitimité d'hier, à maintenir en permanence un juste équilibre et une symbiose productive entre leurs missions professionnalisantes et leurs nature et ambition académiques?

Workshop 2: Zentrale Stossrichtungen der Identifikation und der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen von ihrer Gründung bis zu ihrer Etablierung – Kommentar

Zur Selbstvergewisserung des jüngsten Hochschultyps im Kontext des schweizerischen Hochschulsystems

Stefan Denzler

Olivier Maradan (2025) zeichnet die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen seit den 1990er-Jahren nach, und zwar anhand zentraler Einflussgrössen. Dabei unterscheidet er drei Phasen: die Gründungszeit von den 1990er- bis in die Mitte der 2000er-Jahre, gekennzeichnet durch diverse konzeptionelle Arbeiten, erste Weichenstellungen durch die EDK (Empfehlungen; siehe EDK, 1995), kantonale Gesetzgebungsprozesse zur Gründung der Pädagogischen Hochschulen sowie die Umsetzung und die Etablierung der Hochschulen. Das Ergebnis dieser ersten Phase ist die Transferierung der Lehrpersonenbildung auf die Tertiärstufe. Es folgt eine zweite Phase: die Restrukturierung und die Integration der Pädagogischen Hochschulen in das schweizerische Hochschulsystem, zeitlich von 2006 bis 2015, das heisst von der Annahme der neuen Verfassungsartikel zur Bildung bis zum Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes (HFKG). Ich finde die Einteilung, wie sie Olivier Maradan vornimmt, schlüssig und überzeugend. Alle diese Entwicklungsschritte – die Harmonisierung der Schulstrukturen, die Einführung sprachregionaler Lehrpläne, die Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen sowie das HFKG – sind alles Entwicklungen, die auf die verfassungsrechtlichen Weichenstellungen von 2006 zurückzuführen sind. Wie wirken sie auf die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen? Die dritte Phase, die bis in die Gegenwart reicht, setzt Maradan im Jahr 2011 an. Ich würde allerdings eher nur die letzten zehn Jahre dazuzählen und im Jahr 2015 ansetzen. Diese letzte Phase zeichnet sich durch einen gesteigerten Druck zur Anpassung an externe Entwicklungen aus: die jüngste demografische Entwicklung und der damit verbundene Lehrpersonenmangel, institutionelle und operationelle

Anpassungen vor dem Hintergrund der Umsetzung der HFKG-Verordnung, Digitalisierung und Künstliche Intelligenz als grosse Trends.

Mit Blick auf das Ziel der Bilanztagung möchte ich im Folgenden etwas näher auf die Konklusion und die zusammenfassende Frage eingehen: Wo stehen die Pädagogischen Hochschulen heute und was haben sie erreicht?

Als Erstes kann man sicherlich feststellen, dass die Pädagogischen Hochschulen heute gefestigte Hochschulen sind, die ihren Platz im institutionellen Rahmen des Schweizer Hochschulsystems gefunden haben. Sie sind heute dank des HFKG gleichberechtigte Partnerinnen der Universitäten und der Fachhochschulen. Gleichberechtigt heisst allerdings nicht, dass den drei Hochschultypen nicht unterschiedliche Funktionen zugeschrieben sind. Mit den unterschiedlichen Funktionen sind aber auch unterschiedliche Profile und Unterschiede in der Bemessung der Mittel nach Leistungsauftrag verknüpft, was angesichts der Interessenlage zu Spannungen zwischen den Hochschultypen führt, insbesondere zwischen den universitären und den jüngeren Hochschultypen, das heisst den Fachhochschulen respektive Pädagogischen Hochschulen. Solche Spannungen gehören zu einem funktional differenzierten Hochschulsystem. Die Funktionsdifferenzierung im Hochschulsystem äussert sich etwa darin, dass Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen nicht über ein Promotionsrecht verfügen. Aber auch innerhalb des Typus der Pädagogischen Hochschulen gibt es eine grosse Heterogenität mit einer Vielzahl interner und externer Akteur:innen, deren Interessen unterschiedlich gelagert sind. Dies führt zu Konflikten, die sich bei allen von Maradan (2025) identifizierten Herausforderungen zeigen, wie etwa die Spannung zwischen Lehre und Forschung.

Die Pädagogischen Hochschulen haben in den letzten zehn Jahren forschungsmässig viel Aufbauarbeit geleistet und gegenüber den anderen Hochschultypen aufgeholt. Aber wenn die Studierendenzahlen steigen – und hier hatten wir in den vergangenen fünfzehn Jahren ein stetiges Wachstum – und zugleich die Mittel stagnieren, führt dies zu Verteilungskämpfen innerhalb der Organisation, insbesondere zwischen der Lehre und der Forschung. Denn je nach Leistungsauftrag verfolgt das Personal unterschiedliche Ziele, Logiken und Praxen. Dies trifft umso mehr auf diejenigen Hochschulen zu, in denen Lehre und Forschung organisatorisch stärker getrennt sind. Noch deutlicher zeigen sich die unterschiedlichen Interessen, wenn wir die externen Akteur:innen mitberücksichtigen: Politik und Gesellschaft, Studie-

rende und Lehrpersonen. Exemplarisch zeigt sich das etwa beim Thema des Doktorats oder beim Masterstudium für Lehrpersonen.

Die Pädagogischen Hochschulen kommen nicht umhin, diese komplexen Konstellationen bei ihren strategischen Entwicklungsschritten zu berücksichtigen, sind sie doch viel stärker abhängig vom gesellschaftspolitischen Umfeld als etwa die universitären Hochschulen: Die Pädagogischen Hochschulen bilden eine spezifische Berufsgruppe praktisch ausschliesslich für den Staat aus, der Träger der Hochschulen und zugleich Arbeitgeber der Absolvent:innen dieser Hochschulen ist. Zur Illustration verweise ich auf ein aktuelles politisches Geschäft, das bereits zum zweiten Mal in den eidgenössischen Räten verhandelt wird: Aufgrund des politischen Drucks, den der Lehrpersonenmangel erzeugt, greift die Politik in die Hoheit der Hochschulen ein und verlangt, dass die Zulassungsvoraussetzungen für einen prüfungsfreien Zugang an die Pädagogischen Hochschulen neu mit einer Berufsmaturität erfüllt sind. – Ich kenne keine andere Studienrichtung, bei der ein derartiges Vorgehen denkbar wäre.

Die realpolitische Lehre, die daraus gezogen werden muss: Der strategische Handlungsspielraum der Pädagogischen Hochschulen ist deutlich stärker eingeschränkt als jener der anderen Hochschultypen. Dies bedeutet – um ein Beispiel von Maradan (2025) aufzunehmen –, dass in der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Konstellation, in der sich die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz befinden, das Anliegen, die Primarlehrpersonen-ausbildung zu verlängern, keine Chance hat, und zwar unabhängig davon, wie die «Wahlarithmetik» in der EDK erfolgt. Ich bin ausserdem nicht sicher, ob eine Konsultation der aktiven Lehrpersonen zum selben Ergebnis geführt hätte wie in der Dachorganisation der Pädagogischen Hochschulen.

Lösungen müssen vermutlich auf andere Weise angedacht werden, indem man beispielsweise den Wettbewerb zwischen den Kantonen ausnutzt oder unterschiedliche Geschwindigkeiten akzeptiert. Ich plädiere dafür, die Vorzüge des schweizerischen Föderalismus zu nutzen und lokal verankerte – das heisst unter Berücksichtigung der jeweiligen Möglichkeiten, der institutionellen Rahmenbedingungen und der politischen Konstellation –, innovative und mutige Lösungen zu entwickeln und auszuprobieren. Dies gilt für die Ausbildung wie auch für die Weiterbildung oder die Forschung.

In der Ausbildung muss die Flexibilisierung der Studiengänge weiter zunehmen; aber auch für Quereinsteigende oder Personen, die ohne Qualifikation unterrichten, müssen Lösungen gefunden werden. Bei der Weiter-

bildung wird das Thema der Nachqualifikation angesichts der zunehmenden Heterogenität bei den Lehrpersonen drängender werden. Themen sind die Professionalisierung, die Vertiefung und die Spezialisierung mit zertifizierenden konsekutiven Abschlüssen für neue Funktionen in einem sich ständig verändernden Berufsfeld. Aber solche Lösungen sind immer nur in Kooperation mit dem Kanton als Träger möglich. Und in der Forschung müssen die Pädagogischen Hochschulen einen Weg finden, um mit effizienten Kooperationen untereinander an grössere Forschungsvolumina zu gelangen und für ihren Nachwuchs mit geeigneten institutionalisierten Kooperationen mit den Universitäten gute Rahmenbedingungen im dritten Zyklus zu schaffen. Der Spagat zwischen der akademischen Logik und dem Primat der Ausbildung bleibt dabei eine ständige Herausforderung für Pädagogische Hochschulen. Sie müssen ihr Profil und die Gewichtung dieser beiden Orientierungen stets von Neuem aushandeln und finden.

Und schliesslich – erlauben Sie mir diese Bemerkung – wünsche ich den Pädagogischen Hochschulen mehr Selbstbewusstsein und ein selbstverständliches Auftreten im Hochschulfeld. Anstelle der mit Leidenschaft zelebrierten Selbstreflexion und Selbstvergewisserung als Hochschule wünschte ich mir mehr Debatte um den Kernauftrag – die Ausbildung von Lehrpersonen – und damit verbunden die Klärung der folgenden Fragen: Bilden wir die richtigen Personen aus? Bilden wir sie richtig aus? Erwerben angehende Lehrpersonen die für den Beruf erforderlichen Kompetenzen? Ist die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen wirksam?

Literatur

- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- Maradan, O. (2025). Dix vecteurs contextuels d'identification et de développement des hautes écoles pédagogiques, de leur naissance à leur majorité. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 103–112). Bern: hep.

Workshop 3: Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen – Impulsreferat und Kommentar

Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen

Lucien Criblez, Lukas Lehmann

1 Einleitung

Was man aber höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äussere Musse oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt. ... Was nun aber das Äussere des Verhältnisses zum Staat und seine Tätigkeit dabei betrifft, so hat er nur zu sorgen für Reichtum ... an geistiger Kraft durch die Wahl der zu versammelnden Männer und Freiheit für ihre Wirksamkeit. (von Humboldt, 1956 [1809/1810], S. 378–380, Hervorhebung hinzugefügt)

Die Forderung nach Autonomie der Hochschulen wird ideengeschichtlich auf Wilhelm von Humboldt und institutionengeschichtlich auf die 1809 gegründete und 1810 eröffnete Humboldt-Universität zu Berlin zurückgeführt. Allerdings gilt eine solche Autonomie historisch mittlerweile als «Mythos» (Ash, 1999), standen die Universitäten im 19. und 20. Jahrhundert doch immer im Dienste von Fürsten, Kirchen oder Nationalstaaten. In der Schweiz waren sie entweder den Trägerkantonen oder dem katholischen Glauben (Freiburg) verpflichtet. Aber auch der Staat hat in der Schweiz die Autonomie der Universitäten immer wieder beschnitten (Jost, 2008).

Erst seit den 1990er-Jahren haben die Hochschulen an Autonomie gewonnen – unter anderem motiviert durch New Public Management (Merrien, Buttet & Anselmo, 1998) und die Verstärkung der internationalen Perspektive (insbesondere der Orientierung an [privaten] Hochschulen im angloamerikanischen Raum; siehe zum Beispiel Alt, 2021, S. 210–227). So zumindest lauten die Selbst- und die (bildungspolitischen) Fremdzuschreibungen (siehe zum Beispiel Perriard, 2010). Und so wurde es in den Reformen aller universitären Hochschulen und in den gesetzlichen Grundlagen zur Schaffung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen seit Mitte der

1990er-Jahre überall in der Schweiz festgelegt. Allerdings ist die Autonomie nicht überall so explizit garantiert wie zum Beispiel im Kanton Bern: «Die Pädagogische Hochschule ist eine öffentlich-rechtliche Anstalt mit eigener Rechtspersönlichkeit. Sie ist innerhalb der Grenzen von Verfassung und Gesetz autonom» (Grosser Rat des Kantons Bern, 2004, Art. 1, Abs. 2). Aber der Status als «öffentlich-rechtliche Anstalt mit eigener Rechtspersönlichkeit» und die verbriefte «Freiheit von Lehre und Forschung» (Grosser Rat des Kantons Bern, 2004, Art. 17) definieren den Autonomiestatus auch dann, wenn er nicht explizit erwähnt ist.

Inwiefern stimmen das «Reden über» und die gesetzliche Verbriefung der Autonomie mit der tatsächlichen Situation überein?¹ Der folgende Text weist thesenartig auf einige Grundprobleme von Hochschulautonomie hin und spezifiziert diese für die Pädagogischen Hochschulen. Im Ausblick werden einige mögliche Perspektiven für die weitere Entwicklung der Autonomie insbesondere der Schweizer Pädagogischen Hochschulen skizziert.²

2 Thesen zur Hochschulautonomie Pädagogischer Hochschulen

Die folgenden Ausführungen sind in fünf Thesen (Abschnitte 2.1 bis 2.5) gegliedert, die an der Tagung die Diskussion anregen sollten und je eine bestimmte Perspektive einnehmen.

2.1 Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen ist (zumindest formal) grösser als diejenige der Vorgängerinstitutionen

Hochschulautonomie ist, wie gezeigt, einerseits ein Rechtsstatus, muss andererseits aber immer auch als Element der jeweiligen Selbstwahrnehmungen und Fremdattributionen interpretiert werden. Letzteres bleibt abhängig von beteiligten Akteur:innen und Akteur:innenkonstellationen. Die Autonomiefrage stellt sich deshalb je nach Organisationsform unterschiedlich: Ob

1 Im Neo-Institutionalismus wird oft zwischen «talk» und «action» unterschieden, um die Differenz deutlich zu machen (siehe Brunsson, 2002).

2 Zwei Vorbemerkungen scheinen uns notwendig zu sein: 1. Im Folgenden stehen die Pädagogischen Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft im Vordergrund; zwischen ihnen existieren, je nach Bereich, zum Teil grosse Differenzen. 2. Forschungsergebnisse zum Thema liegen kaum vor; meist wird über Hochschulautonomie normativ und postulativ geschrieben, nicht analytisch (siehe aber allgemein: Ehrenzeller, 2007; für die Pädagogischen Hochschulen: Lehmann, 2016).

es sich um eine eigenständige Pädagogische Hochschule in monokantonaler oder in mehrkantonaler Trägerschaft, um eine Pädagogische Hochschule innerhalb einer Fachhochschule, um die Lehrpersonenbildung als Teil einer Universität oder aber um eine private Trägerschaft handelt, wirkt sich auf die Art und den Grad der Hochschulautonomie aus. Grundsätzlich bleibt aber immer die Differenz zwischen der institutionellen Autonomie (meist in Bezug auf Organisation, Finanzen, Personal und Studiengänge) und der Autonomie für die Personen *innerhalb* der Institutionen, die sich aus der Freiheit von Lehre und Forschung ableitet.

Etwas komplexer wird die Situation, wenn man Teilorganisationen in die Autonomieüberlegungen einbezieht (Prorektorate, Departemente, Institute, Zentren, ...). Je nach Organisationsform der Lehrpersonenbildung ergeben sich auch da für die Frage, wem welche Autonomie in welchem Ausmass zukommt, unterschiedliche Antworten. Die Verteilung von Entscheidungskompetenzen und Handlungsmöglichkeiten ist letztlich eine Art «Nullsummenspiel», das de facto durch eine Art (impliziten) «Verteilkampf» zustande kommt. Als Teil der Selbstwahrnehmung (siehe oben) der je eigenen Autonomie wird zwar meist von einer bestimmten *Autonomielage* ausgegangen, effektiv handelt es sich aber immer um Autonomiespielräume, die von den Akteur:innen in Handlungs- und Entscheidungssituationen unterschiedlich genutzt werden können.

Vergleicht man die formale Autonomie der heutigen Pädagogischen Hochschulen mit derjenigen der Vorgängerinstitutionen, ergibt sich in idealtypischer Form etwa das in Tabelle 1 dargestellte Bild. In formaler Hinsicht kann auf der Grundlage dieser idealtypisierten Übersicht davon ausgegangen werden, dass die Institutionen der Lehrpersonenbildung durch die Reform Ende der 1990er- und zu Beginn der 2000er-Jahre an Autonomie gewonnen haben. Dieser Zugewinn ist insbesondere auf den Hochschulstatus zurückzuführen. Dies kontrastiert aber zumindest teilweise mit der Selbstwahrnehmung des Führungspersonals der Pädagogischen Hochschulen (siehe zum Beispiel Beck, 2010). Dass die Autonomie von Pädagogischen Hochschulen geringer ist als diejenige von Fachhochschulen und Universitäten, hat einige, kaum bestrittene Gründe (siehe These 3 in Abschnitt 2.3).

Vor der Reform	Nach der Reform
Teil der Linienorganisation der Erziehungs-/Bildungsdirektionen	Eigenständiger Rechtsstatus mit Freiheit von Lehre und Forschung
Detailbudgets im Rahmen des Staatsbudgets	Finanzautonomie im Rahmen von Globalbudgets
Detaillierte Organisationsvorgaben	Meist Organisationsautonomie unterhalb der ersten Führungsebene
Stellenpläne mit Personalanstellung durch Verwaltung; Wahl der Führungspersonen durch die Regierung	Wahl der ersten Führungsebene durch strategisches Organ (Hochschulräte); im Übrigen: Personalautonomie
Studiengänge per Gesetz festgelegt; Bewilligung von Studienplänen durch die Regierung	Studiengänge teilweise gesetzlich festgelegt; Bewilligung (von Studiengängen und) Studienplänen durch die Hochschulräte

Tab. 1: Stand der formalen Autonomie vor und nach den Gründungen der Pädagogischen Hochschulen (idealtypisch)

Gleichzeitig mit der Verstärkung der Autonomie von Hochschulen hat aber die Einführung neuer Steuerungsmechanismen durch New Public Management seit den 1990er-Jahren zu signifikanten Veränderungen in der Steuerung von Hochschulen geführt (siehe zum Beispiel Kehm & Lanzendorf, 2005). Dies zeigt sich insbesondere in der Einführung von Zielvereinbarungen, Leistungsindikatoren, Qualitätskontrollen und umfassenden Rechenschaftspflichten. Mit anderen Worten: Die Verstärkung der Autonomie ging auch mit der Einführung neuer Steuerungsinstrumente und stärkerer Kontrolle einher. Diese an «Outputs» orientierte «neue» Steuerung hat massgebliche Einschränkungen in der faktischen Autonomie zur Folge und führte zu einer Art «bürokratischer Autonomie» – Hermann Forneck hatte dies auch schon als «neoliberale Autonomie» (Forneck, 2009) bezeichnet: Die Hochschulen können zwar formal eigenständig handeln und entscheiden, aber gleichzeitig sind sie durch detaillierte Rechenschaftspflichten und die Notwendigkeit, bestimmte Leistungsziele zu erreichen, in ihrer faktischen Handlungsfreiheit eingeschränkt. Davon waren die Institutionen der Lehrpersonenbildung vor der Reform zwar nicht ganz verschont, aber das Paradox bleibt insgesamt bestehen: Das Ausmass der Rechenschaftspflichten und Kontrollen hat durch die Autonomisierung erheblich zugenommen.

2.2 Die Autonomie ist relativ, nicht absolut – bei allen Hochschultypen

Hochschulen als Institutionen können nie vollständig autonom sein, weil sie immer Träger haben, die nicht interessenfrei sind, und weil sie von diesen finanziert werden. Dies gilt für alle Hochschultypen. Der Philosoph Walther C. Zimmerli, 2002 bis 2007 Präsident der (privaten) «AutoUni» der Volkswagen-AG in Wolfsburg, hat die längerfristige Entwicklung bei den Hochschulträgern als Entwicklung von kirchlich/fürstlichen über staatliche hin zu privaten Trägern charakterisiert (Zimmerli, 2006). In der Schweiz stehen die Hochschulen (Ausnahme: Kaleidos und einige kleine Hochschulinsstitute) allerdings nach wie vor in öffentlicher Trägerschaft. Die Finanzierung erfolgt in aller Regel durch die öffentliche Hand – was wohl auch eine der Stärken des Hochschulplatzes Schweiz ist. Aber auch die öffentliche Hand ist interessengeleitet. Die Politik erwartet einen «return on investment», was durchaus nicht nur ökonomisch zu verstehen ist. Besonders deutlich wird dies jeweils in den Diskussionen über die Hochschulbudgetdebatten in den Parlamenten, aber auch in den wiederkehrenden Wünschen und Postulaten bezüglich einer besseren Versorgung in Bereichen des Fachkräftemangels, speziell des Lehrpersonenmangels. Trägerschaft und Finanzierung schaffen Abhängigkeiten; die Autonomie wird dadurch immer eingeschränkt. Autonomie ist somit eine relative Grösse, die grösser oder kleiner sein kann, nie vollständig sein kann – aber auch nie null ist.

2.3 Die Pädagogischen Hochschulen sind weniger autonom als Fachhochschulen und Universitäten

Wenn die Hochschulautonomie relativ ist, kann sie zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen, aber auch zwischen den Hochschultypen variieren. Es gibt einige «objektive» (das heisst: nicht nur subjektiv wahrgenommene/empfundene) Gründe dafür, dass die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen geringer ist als diejenige von Universitäten und Fachhochschulen. Der wohl wichtigste Grund dafür ist, dass die Lehrpersonenbildung mit der staatlichen Organisation von Schule aufs Engste verbunden ist und dass der Staat (das heisst: die Kantone) Monopolarbeitgeber für Lehrpersonen ist. Er hat deshalb ein grösseres Interesse an deren Ausbildung als beispielsweise an der Ausbildung von Historiker:innen und Chemiker:innen. (Kantonale) Parlamente und Regierungen sind für die Schulen verantwortlich, unter anderem dafür, dass zu Schuljahresbeginn genügend und gut

qualifiziertes Lehrpersonal zur Verfügung steht. Die enge Bindung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen an das öffentliche Schulsystem, in dem Unterrichtspflicht bei fehlender Schulwahlfreiheit gegeben ist, steigert die Erwartungen von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung und schränkt die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen ein. Damit verbunden ist die seit dem 19. Jahrhundert vorherrschende Idee, dass über eine staatlich organisierte Lehrpersonenbildung beziehungsweise über die Kontrolle der Berufszulassung via Staatsdiplome («Patente») die Qualität von Schule und Unterricht flächendeckend für alle gesichert werden könne. Ein Ausdruck des Fortbestehens dieser Idee ist die obligatorische Studiengangakkreditierung der Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen durch die EDK.³

Die Ausbildung von Lehrpersonen ist somit direkt auf das öffentliche Schulsystem ausgerichtet und sehr eng mit ihm verbunden. Die Organisation von Schule (Schulstufen, Schultypen, Schulfächer, Lehrpläne ...) liegt prinzipiell ausserhalb der Gestaltungsmacht der Pädagogischen Hochschulen – die Lehrpersonenbildung ist eine Funktion der Schule, nicht umgekehrt – und die Pädagogischen Hochschulen müssen sich an Vorgaben «des Systems» halten. Dies gilt grundsätzlich – auch wenn sie durch die Aus- und Weiterbildung durchaus Innovationen im Schulsystem anregen und bewirken können.

2.4 Die Autonomie gilt politisch der Institution; aber: Pädagogische Hochschulen bleiben immer auch Teil komplexer Entscheidungs- und Handlungszusammenhänge

Hochschulen sind nie vollständig autonom. Formal sind die Pädagogischen Hochschulen durch den Hochschulwerdungsprozess zwar autonomer geworden, offensichtlich aber weniger autonom als Universitäten und Fachhochschulen. Und neue Rechenschafts- und Kontrollmechanismen haben gleichzeitig zur Einschränkung der Autonomie geführt. Die enge Verbindung mit dem öffentlichen Schulsystem führt auch dazu, dass die Akteur:innenkonstellationen hochkomplex sind und die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen dadurch weiter beschränkt wird. Das formal vorgegebene Bezugsnetz von Akteur:innen umfasst (Aufzählung nicht abschliessend) Hoch-

³ Nach dem Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz [Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 28–34] ist die institutionelle Anerkennung als Hochschule für alle Hochschulen Pflicht, die Studiengangakkreditierung hingegen freiwillig – ausser für die Pädagogischen Hochschulen; siehe dazu das entsprechende Reglement [EDK, 2019].

schul- und Bildungsräte, Volksschul-, Berufsbildungs- und Mittelschulämter, Bildungsdirektor:innen, Regierungen, Parlamente und ihre Kommissionen sowie nationale und interkantonale Akteur:innen (swissuniversities und ihre Kommissionen, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, EDK, ...). Dazu kommen weitere Akteur:innen, die bei Entscheidungen der Pädagogischen Hochschulen als Stakeholder:innen auftreten: kantonale und lokale Aufsichtsbehörden beziehungsweise deren Zusammenschlüsse, Lehrpersonenverbände, Schulen und ihre Schulleitungen sowie Eltern(organisationen) – um nur die wichtigsten zu nennen. Des Weiteren sind die Pädagogischen Hochschulen in Scientific Communities eingebunden, was letztlich ihren Hochschulstatus legitimiert, aber das Handeln und das Entscheiden zwischen unterschiedlichen Akteur:innengruppen kompliziert, weil Wissenschaft und Bildungspolitik unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungs«logiken» folgen.

2.5 Die Pädagogischen Hochschulen sind Expert:innenorganisationen, gewähren ihren Expert:innen und Dozierenden aber nur geringe Autonomie

In Schul- und Bildungsfragen kennen sich alle aus – alle sind zur Schule gegangen. Trotzdem setzt der Lehrberuf eine professionelle Ausbildung voraus, denn im Unterricht können «mechanisch» erlernte Routinen nicht einfach immer wieder angewendet werden. Pädagogische Hochschulen sind deshalb zu Recht Expert:innenorganisationen wie Fachhochschulen und Universitäten auch. Innerhalb der Hochschulen erbringen die Professor:innen und die Dozierenden die hauptsächlichen Leistungen. Für sie gilt grundsätzlich die Freiheit von Lehre und Forschung (siehe Abschnitt 2.1), wobei die Lehrfreiheit durch die Studienpläne eingeschränkt wird. Insgesamt verfügen die Expert:innen aber über geringe Handlungs- und Entscheidungsfreiheiten (zum Beispiel in Bezug auf Finanzen, Personal sowie Forschungs- und Entwicklungsprojekte). Nimmt man von Humboldts eingangs zitiertes Verdikt ernst, so wäre aber gerade die Autonomie der Forschenden und Lehrenden stark zu gewichten. Ein Autonomiegewinn könnte deshalb auch innerhalb der Pädagogischen Hochschulen erzeugt werden, indem nämlich den Professor:innen und Dozierenden mehr Autonomie zugeordnet würde. Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben, etwa die im Vergleich mit den Fachhochschulen und Universitäten insgesamt eher zögerliche Verwis-

senschaftlichung.⁴ Insgesamt ist aber auch die tradierte Überzeugung, dass es nur eine «richtige» und gute Ausbildung von Lehrer:innen geben kann, wohl mit ein Grund dafür, dass (zu) vieles an Pädagogischen Hochschulen heute zentral entschieden wird und die Autonomie des Personals insgesamt gering gehalten wird.

3 Ausblick

Dass die staatliche Organisation von Schule mit Unterrichtspflicht und fehlender Freiheit der Schulwahl aufgelöst oder abgeschwächt würde, ist in naher Zukunft wohl nicht zu erwarten – und aus demokratiepolitischen und Schulqualitätsgründen auch kaum wünschbar. Die enge Verbindung mit dem Schulsystem, die jedenfalls sehr viel enger ist als bei Universitäten und Fachhochschulen, wird die Autonomiesituation der Pädagogischen Hochschulen deshalb weiter prägen. Ob die Verstärkung der direkten Zusammenarbeit mit den Schulen vor Ort, wie sie etwa mit Modellen von Partnerschulen in den letzten Jahren initiiert worden ist, die Abhängigkeiten von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung reduziert und neue Legitimationen für die Pädagogischen Hochschulen schafft, gilt es abzuwarten.

Insgesamt ergeben sich aus den bisherigen Ausführungen unseres Erachtens grundsätzlich drei Optionen, um die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen zu stärken: Erstens können die Pädagogischen Hochschulen ihre Selbstwahrnehmung (und damit langfristig wohl auch die Fremdwahrnehmung) verändern; die Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind insgesamt wohl grösser, als sie in den Klagen über fehlende Autonomie aufscheinen. Die Pädagogischen Hochschulen könnten somit die bestehenden Handlungs- und Entscheidungsspielräume besser und mutiger nutzen. Oder anders formuliert: Die Grenzen der Autonomie könnten stärker ausgelotet werden.

Zweitens können die Pädagogischen Hochschulen dem eigenen Personal als Expert:innen mehr Handlungs- und Entscheidungskompetenzen zuordnen. Denn die Autonomie geht – wie in Abschnitt 2.5 gezeigt – nicht nur auf die Institution, sondern auch (und vielleicht vornehmlich) auf die Expert:in-

⁴ Als Indikator gilt etwa der Anteil an Personalressourcen für Forschung und Entwicklung (siehe SKBF, 2023, S. 202).

nen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen zurück, die als Hochschulangehörige Teil von Scientific Communities und wissenschaftlichen Diskursen sind. Anerkennung erfolgt in diesem System durch die besseren Argumente, die überzeugenderen Daten und die stringenteren Theorien, nicht durch eine wie auch immer geartete «*unité de doctrine*», die die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Expert:innen einschränkt. Und: Autonomere Expert:innen *in der* Institution fördern durch ihre Expertise langfristig auch die Autonomie *der* Institution.

Des Weiteren sind die Pädagogischen Hochschulen auch bei swissuniversities als Kollektiv zusammengeschlossen. Die – im Vergleich mit den beiden anderen Hochschultypen – immer noch vielen und meist kleinen Hochschulen können ihre Autonomie nur verstärken, wenn sie weiter gehende Autonomie auch gemeinsam einfordern und gemeinsam Position beziehen. Im Vergleich zu den beiden anderen Kammern (Fachhochschulen und Universitäten) von swissuniversities ist ihnen das in den letzten zwanzig Jahren noch zu wenig gut und zu wenig oft gelungen. Über Autonomie zu reden und die (zu) geringe Autonomie zu beklagen, ist das eine; gemeinsam die Autonomiespielräume besser zu nutzen und sie Schritt für Schritt auszuweiten, wäre das andere.

Literatur

- Alt, P. A. (2021). *Exzellent!/? Zur Lage der deutschen Universität*. München: Beck.
- Ash, M. G. (1999). *Mythos Humboldt*. Wien: Böhlau.
- Beck, E. (2010). Wie autonom sind pädagogische Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(2), 264–271.
- Brunsson, N. (2002). *The organization of hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations* (2. Auflage). Kopenhagen: Business School Press.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Ehrenzeller, B. (2007). Hochschulautonomie im Spannungsfeld von Wissenschaftsfreiheit und Steuerung im Hochschulwesen. In S. Breitenmoser, B. Ehrenzeller, W. A. Stoffel, M. Sassòli & B. Wagner Pfeifer (Hrsg.), *Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat* (S. 102–128). Zürich: Dike.

- Forneck, H. (2009). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 250–256.
- Grosser Rat des Kantons Bern. (2004). *Gesetz über die deutschsprachige Pädagogische Hochschule (PHG) vom 08.09.2004*. Bern: Staatskanzlei des Kantons Bern.
- Jost, H. U. (2008). La science, l'Etat et la politique: du XIXe siècle à nos jours: essai sur l'autonomie versus la dépendance des sciences humaines et sociales par rapport à l'Etat et aux pouvoirs politiques. *Traverse*, 15(2), 117–134.
- Kehm, B. M. & Lanzendorf, U. (2005). Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung. In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 50, S. 41–55). Weinheim: Beltz.
- Lehmann, L. (2016). Hochschulwerdung und die Frage der Autonomie. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 323–339). Zürich: Chronos.
- Merrien, F.-X., Buttet, A.-C. & Anselmo, F. (1998). *La nouvelle gestion publique de l'enseignement supérieur. Réflexion stratégique: objectifs, moyens, faisabilité*. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.
- Perriard, M. (2010). Wie autonom können pädagogische Hochschulen sein? Persönliche Perspektive eines Mitglieds der Bildungsverwaltung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(2), 272–280.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- von Humboldt, W. (1956 [1809/1810]). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. Unvollendete Denkschrift. In E. Anrich (Hrsg.), *Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch den klassischen Idealismus und romantischen Realismus* (S. 375–386). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Zimmerli, W. C. (2006). *Die Zukunft denkt anders. Wege aus dem Bildungsnotstand*. Frauenfeld: Huber.

Workshop 3: Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen – Einblicke in die Diskussion

Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen – einige Thesen

Daniel Steiner

Im Mittelpunkt der Diskussion standen Fragen der relativen Autonomie der Pädagogischen Hochschulen und die damit verbundenen Herausforderungen in der Praxis. Diskutiert wurden insbesondere Positionen zur politischen Einflussnahme, zur Rolle empirischer Evidenz im politischen Entscheidungsprozess, zur Zusammenarbeit im Bildungssystem und zu den Spielräumen der Autonomie.

1 Zwischen politischer Einflussnahme und wissenschaftlicher Autonomie

Vor dem Hintergrund, dass Hochschulen als Institutionen nie völlig autonom sein können, weil sie einen – häufig öffentlichen – Träger haben und finanziert werden, wurde das Spannungsfeld zwischen politischer Einflussnahme und wissenschaftlicher Autonomie diskutiert. Dabei wurde deutlich, dass die relative Autonomie der Hochschulen insbesondere dann problematisch wird, wenn wissenschaftliche Erkenntnisse oder Empfehlungen mit politischen Entscheidungen kollidieren. Dies stellt die Hochschulen vor die (kommunikative) Herausforderung, zu entscheiden, wie sie sich in solchen Situationen verhalten sollen, ohne ihre wissenschaftliche Integrität zu verlieren. In diesem Zusammenhang wurde betont, dass die Hochschulen ihre Erkenntnisse immer wieder kommunizieren und den Diskurs mit der Politik suchen müssten, auch wenn diese Bemühungen an den politischen Realitäten zu scheitern drohten.

2 Zur Zusammenarbeit im Bildungssystem

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur:innen im Bildungssystem wie Lehrpersonen, Hochschulen und Politik wurde einerseits gewünscht, dass Lehrpersonen zunehmend in den Diskurs über Bildungsinhalte einbezogen werden sollten. Eine solche Entwicklung würde positiv bewertet, da sie zeige, dass Lehrpersonen ihren Beruf selbst stärker definieren wollen. Andererseits wurde diskutiert, wer eigentlich legitimiert sei, die Qualität von Bildung zu definieren, und inwieweit empirische Evidenz dabei eine Rolle spiele. Hier tut sich immer wieder ein Spannungsfeld auf zwischen wissenschaftlicher Evidenz und politischen Entscheidungen, die nicht immer auf empirischen Erkenntnissen beruhen.

Schliesslich wurde festgestellt, dass es auch nach zwanzig Jahren keine umfassende Diskussion über ein harmonisiertes Curriculum für die Lehrpersonenbildung gebe. Trotz des Bedarfs an gemeinsamen Zielvorstellungen fehlt eine breitere Verständigung über die Ausrichtung der Lehrpersonenbildung. Diese Uneinheitlichkeit führt unter anderem zu unterschiedlichen Lehrbefähigungen, was in der Praxis zu Problemen und einer gewissen Beliebigkeit führt.

3 Spielräume der Autonomie

Die Pädagogischen Hochschulen sind in komplexe Entscheidungs- und Handlungszusammenhänge eingebettet und stark von politischen und gesellschaftlichen Erwartungen geprägt. Insbesondere aufgrund der politischen Vorgaben (unter anderem Unterrichtspflicht, Lehrpläne) unterscheidet sich die Lehrpersonenbildung deutlich von den Studiengängen an universitären Hochschulen oder Fachhochschulen, die flexibler auf Marktbedürfnisse reagieren können. Dennoch wurde betont, dass die Handlungsspielräume der Pädagogischen Hochschulen grösser seien, als sie selbst diese oft wahrnähmen, und dass eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur:innen – wie Schulen, Lehrpersonen und Verbänden – genutzt werden solle, um diese Autonomiespielräume auszuschöpfen. So könnten die Pädagogischen Hochschulen in bestimmten Bereichen mehr Autonomie wagen, zum Beispiel durch die Einführung selbst finanzierter

Studiengänge oder durch eine hochschulübergreifende Zusammenarbeit bei der Entwicklung innovativer Studiengänge.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen in einem Spannungsfeld zwischen politischen Vorgaben, empirischen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Bedürfnissen steht. Chancen zur produktiven Gestaltung dieses Spannungsfelds sahen die Teilnehmenden insbesondere in einer verbesserten Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik, in einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur:innen im Bildungssystem und in der Nutzung der vorhandenen Autonomiespielräume.

Atelier 4 : À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur ? – Exposé introductif

Vingt ans des hautes écoles pédagogiques : nouvelles perspectives et visions collectives pour demain

Caroline Mayor, Wailea Zülch

1 Réflexions sur les 20 ans des hautes écoles pédagogiques et les perspectives d'avenir

Vingt ans sont une fenêtre temporelle avec laquelle nous travaillons volontiers dans les processus de prospective, car un horizon temporel lointain comme celui-ci ne nous permet pas de dessiner des images identiques à celles d'aujourd'hui, mais exige clairement de l'imagination et permet ainsi de s'éloigner de l'extrapolation des données du passé. La dernière conférence-bilan « Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école », conçue comme un état des lieux du développement institutionnel des hautes écoles pédagogiques (HEP), avait pour sous-titre « Bilans et perspectives ». La formulation délibérément plurielle résonne avec une approche ouverte de la prospective, mais le regard vers des futurs possibles et souhaitables devrait lui aussi être envisagé. Face à la situation actuelle, il est nécessaire d'aborder les prochaines étapes importantes ou nécessaires pour le développement des HEP. C'est un appel à le faire en priorité. Ce tournant constitue une précieuse occasion de se projeter dans le futur, non pas pour déterminer la probabilité d'un futur, mais pour dessiner des futurs qui sont souhaitables, collectivement. Car si ce n'est pas fait par les HEP elles-mêmes, ce sera fait par d'autres acteurs de l'environnement éducatif.

2 Pourquoi se tourner vers l'avenir ?

Depuis des millénaires, l'humanité a cherché à percer les mystères de l'avenir à travers des moyens aussi divers que le vol des oiseaux, la lecture

des lignes de la main, les visions en états de conscience modifiés, les récits de science-fiction ou encore les boules de cristal et les programmes informatiques algorithmiques. Que ce soit dans l'Antiquité ou à notre époque moderne, l'humain a toujours cherché à échapper à la pure instinctivité pour imaginer des futurs possibles, alternatifs, qu'ils soient utopiques ou dystopiques, individuels ou collectifs. Aujourd'hui, à une époque où les scénarios futurs sont au cœur des préoccupations mondiales, que ce soit sur les plans climatique, géopolitique ou énergétique, il est crucial de reconnaître qu'envisager l'avenir n'est pas un sujet nouveau. Il est, en fait, une constante anthropologique, un espace où se projettent consciemment ou inconsciemment des aspirations, des peurs et des espoirs, qui influencent nos actions présentes.

Le futur, en tant qu'espace de projection, joue plusieurs rôles essentiels. Sur le plan psychologique, il offre une sécurité face à l'incertitude en contribuant à la construction de l'identité à travers la création d'un fil narratif reliant passé, présent et avenir. D'un point de vue pragmatique, il permet d'élaborer des stratégies par le biais de la «prospection pragmatique», en développant des scénarios d'avenir possibles pour guider les actions présentes. Enfin, sur le plan politique, il joue un rôle crucial en définissant ce qui est possible et souhaitable parmi les diverses alternatives envisageables, particulièrement à un niveau collectif. Penser le futur est une action citoyenne qui permet de préparer à la vie. Être prêt, ou prête, donne confiance en soi, et avoir confiance en soi est indispensable pour affronter l'incertitude. La prospective est une discipline qui, en s'appuyant sur des concepts, des méthodes et des outils, permet d'envisager plusieurs futurs possibles afin d'anticiper ou de créer les futurs souhaités pour soi, son organisation ou son pays. Elle contribue ainsi à renforcer une compréhension et une perception élargie du temps. Loin de la linéarité chronologique, elle donne la capacité à gérer l'incertitude de manière positive.

Les décideurs sont habitués à travailler avec le futur dans leurs processus stratégiques. L'anticipation et la projection dans l'avenir sont des pratiques humaines naturelles. En engageant consciemment un processus de prospective ouvert, conçu pour déconstruire la perception réductionniste de la linéarité du temps, de nouveaux horizons apparaissent, ils ouvrent des perspectives qui renforcent la résilience dans un monde en mouvement. Cette approche est cruciale pour l'éducation, car elle prend en compte non seulement l'impact des tendances sur le travail des enseignant·e·s et leur

préparation à différents scénarios, mais aussi la manière dont ces tendances et scénarios redéfinissent le contexte décisionnel des HEP, tout en offrant une possibilité proactive d'influencer la dynamique et les impacts futurs.

3 La valeur des *futures studies* dans le contexte des HEP

Dans notre présentation, nous avons apporté une introduction au domaine académique relativement récent de la prospective en soulignant son importance tant pour les décideurs que pour les enseignant·e·s et les élèves. Puis, nous avons présenté quatre scénarios du futur de l'éducation proposés par l'OCDE (2022). Le premier envisage un élargissement de l'éducation, le deuxième parle de l'externalisation de l'éducation, le troisième imagine une école comme pôle d'apprentissage, et enfin, le dernier explore l'apprentissage à la carte. Ils sont le résultat d'une veille stratégique basée sur l'observation des mégatendances, des tendances et des signaux faibles. Par manque de temps, nous avons décidé de nous concentrer sur un seul scénario pour aller de l'avant. Nous avons choisi le troisième, car il nous a semblé le plus holistique et le mieux à même d'intégrer une diversité de questions éducatives, tout en offrant une vision équilibrée et adaptable aux enjeux actuels.

Les images du futur peuvent donc être lointaines et proches à la fois. L'exercice de réfléchir ensemble à d'autres scénarios futurs basés sur les tendances observées par les personnes concernées est d'une importance fondamentale. En effet, l'avenir est façonné par nos perceptions actuelles. Comme il s'agit d'une construction sociale, les visions du futur convergent au sein d'une structure de pouvoir donnée, mais dynamique. Il est intéressant de se pencher sur les images que l'OCDE, en tant qu'acteur puissant dans le domaine de l'éducation (p.ex. étude PISA), car elles sont le reflet des pouvoirs extérieurs qui influencent également le système éducatif suisse. Cependant, il est essentiel de ne pas se limiter aux images créées par des acteurs dominants, mais de développer des visions alternatives du futur, façonnées par des valeurs, des observations et des aspirations spécifiques, afin d'imaginer des avenir plus diversifiés et inclusifs.

4 Recommandations pour les futures éditions de la journée de bilan des HEP

Dans de nombreuses institutions, la discussion porte actuellement sur le fait que les hautes écoles universitaires devraient transmettre non seulement des connaissances, mais aussi des compétences. Lors de la conférence, le double profil de compétences a été abordé. Quelles compétences doivent être développées dans la formation des enseignant·e-s pour que les futur·e-s enseignant·e-s acquièrent non seulement des connaissances théoriques, mais aussi des compétences sociales et transversales, indispensables dans un monde en perpétuelle évolution ? Et que signifient l'apprentissage et l'enseignement basés sur les compétences pour la pédagogie et la didactique ? Nous trouvons ces questions particulièrement intéressantes, surtout lorsqu'on considère le métier d'enseignant·e de manière holistique. Tout en comprenant l'objectif des HEP de renforcer leur positionnement académique, nous croyons fermement que les écoles devraient former l'être humain dans son entier, et non seulement l'intellect scientifique. Nous vous encourageons vivement à organiser des journées de bilan plus participatives, touchant à la fois l'intellect et les émotions. Dans une perspective issue de la prospective, nous encourageons les acteur·trice·s à se confronter à d'autres regards, afin de multiplier les perspectives et d'explorer de nouveaux horizons. Cette ouverture à des contributions externes permet d'enrichir les réflexions et de poser les bases d'action collectives en dialogue avec d'autres acteurs clés du secteur.

En résumé, maintenant que les HEP ont quitté leur adolescence et atteint la vingtaine, à l'image des étudiant·e-s de leurs institutions, elles entrent dans une nouvelle phase d'autodétermination. C'est un moment idéal pour regarder vers l'avenir avec confiance et courage, de préférence collectivement et en étant ouvert à dépasser la linéarité du temps souvent enseignée aux élèves de cet âge. Ce qui est parfois perçu comme différent peut être une source de dynamisme et de complémentarité. Et comme nous le savons, le mouvement est essentiel au flux de la vie : il est indispensable à l'adaptabilité en période de changement rapide et favorise ainsi la résilience. Cependant, cela doit se faire sur la base de valeurs fortes. Cela est d'autant plus vrai dans le domaine de l'éducation, ou plutôt de la formation des enseignant·e-s, un centre de pouvoir clé dans la création de notre paradigme sociétal. Nous

réitérons donc l'appel à entrer dans un processus prospectif participatif, à amorcer une discussion collective sur les valeurs et les mythes sous-jacents, et à diriger l'énergie consciemment vers des futurs qui favorisent le bien-être de tous les êtres vivants, avec lesquels nous sommes liés et interdépendants en tant qu'êtres humains.

Bibliographie

OCDE. (2022). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2022*. Paris : Éditions OCDE.

Workshop 4: Wie können Institutionen der Lehrpersonenbildung in Zukunft aussehen? – Kommentar

Bildung der Zukunft – Zukunft der Bildung

Barbara Fontanellaz

1 Interdependenz gesellschaftlicher Trends

Angesichts verschiedener Trends, welche die gesellschaftlichen Entwicklungen prägen, stehen Hochschulen heute vor einer Vielzahl von Herausforderungen. Digitalisierung und technologischer Wandel, Nachhaltigkeit, Internationalisierung und Wettbewerb, finanzielle Herausforderungen, Fachkräfte- und Lehrpersonenmangel sowie der normativ berechnete Anspruch, Chancengerechtigkeit und damit sozialen Zusammenhalt zu fördern (siehe Schweizerischer Bundesrat, 2024), sind relevante Aspekte in diesem Zusammenhang.

Die genannten Entwicklungen stehen in einem komplexen Wechselverhältnis zueinander, sodass Veränderungen in einem Bereich Auswirkungen auf andere Bereiche haben können. Um hierzu ein Beispiel zu nennen: Die Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI) stehen in einem Spannungsfeld mit der Nachhaltigkeit. Aus ökologischer Sicht benötigen KI-Systeme grosse Mengen an Energie und hinterlassen einen erheblichen CO₂-Fussabdruck. Ökonomisch kann KI zu Wachstum und Innovation führen. Es ist jedoch schwer vorherzusagen, wie sich KI auf den Abbau oder die Schaffung von Arbeitsplätzen auswirken wird. Auch aus einer sozialen Nachhaltigkeitsperspektive ergeben sich Chancen und Risiken: KI-basierte Lernsysteme können die Chancengerechtigkeit fördern oder aber neue Formen der Ausgrenzung schaffen. Diese Spannungsfelder erzeugen Unsicherheit auf der einen Seite und Möglichkeiten für Neues auf der anderen Seite. Mit diesen Entwicklungen gehen neue Freiheiten, aber auch neue Ängste und Herausforderungen einher (siehe Bauman, 2003).

Hier nun setzt die Zukunftsforschung an (siehe Mayor & Zülch, 2025). Sie will die Zukunft nicht exakt vorhersagen, sondern Chancen aufzeigen und Modelle für die Befassung mit zukünftigen Herausforderungen zur Verfügung stellen. Je weniger vorhersehbar die Zukunft ist, desto anspruchsvoller

wird es, präzise Zielvorstellungen zu entwickeln. Was aber bedeutet dies für die Gestaltung der «Bildung der Zukunft»?

2 Bildung der Zukunft

In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen finden sich die theoretisch-philosophischen Begriffe «Bildung», «Erziehung», «Lernen», «Sozialisation», «Identitätsbildung» und «Identitätsentwicklung». Sie weisen auf unterschiedliche Aspekte menschlicher Entwicklung, gesellschaftlicher Strukturen und normativer Erwartungen hin. In der Regel werden diese Begriffe nicht in einem einheitlichen Theorieansatz miteinander verknüpft, weshalb sie relativ unverbunden nebeneinanderstehen (siehe Tenorth, 2011). In diesem Zusammenhang ist auch der Diskurs um die Fachdidaktiken zu sehen, der zurzeit die Diskussion beherrscht. Fachdidaktiken zielen darauf ab, Lernende beim Erwerb von Wissen und Kompetenzen bestmöglich zu unterstützen. Gerade im Hinblick auf die Förderung von Problemlösefähigkeiten, kritischem Denken oder Kreativität kann dieser Aspekt im Kontext gegenwärtiger Entwicklungen kaum ausreichend berücksichtigt werden.

Aber reicht der Rückgriff auf die Konzepte und Diskurse der zuvor genannten Disziplinen, um die «Bildung der Zukunft» zu gestalten? Sind wir als Hochschulangehörige damit genügend vorbereitet und bereiten wir die angehenden Lehrpersonen und diese wiederum die junge Generation angemessen auf ihre Zukunft vor? Was, wenn die Schlagzeile «Die Jobs, die eure Kinder machen werden, gibt es (noch) nicht» (siehe Abbildung 1) zutreffend ist?

Les jobs que feront vos enfants n'existent pas (encore!)

Nouvelles technologies, transition écologique, vieillissement de la population: 80% des métiers que pourraient faire vos bambins en 2030 seraient encore à inventer. Et votre job? Il aura totalement changé.

Abb. 1: Imaginierte Schlagzeile (Mayor & Zülch, 2025)

Welche Bildungsszenarien müssen wir für eine solche Zukunft entwickeln und welches Bildungsverständnis legen wir dem Lernen für morgen zugrunde? Um eine erste, kurze Antwort zu geben: Es bedarf einer Erweiterung der gegenwärtigen Diskussion um zeitdiagnostische, soziologische und normative Analysen. Oder wie es Tenorth (2011, S. 355) formuliert:

Bildung stellt also einen Begriff dar, in dem sich Gesellschaft in ihrer Zeitlichkeit und offenen Zukunft selbst thematisiert und eine soziale Form definiert, in der sich die individuelle Form des Aufwachsens mit den gesellschaftlich gewünschten Zuständen verbinden lässt, als Erwartbarkeit unseres Verhaltens für andere – als Bildung eben.

Bildung fungiert als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft, verbindet die je unterschiedlichen Ziele und Sichtweisen miteinander und zielt darauf ab, die Menschen auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten.

3 Zukunft der Bildung

Anhand von vier Thesen sollen vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen Ansatzpunkte für die Gestaltung der «Zukunft der Bildung» an Hochschulen skizziert werden.

Erstens: Das Bildungsverständnis muss von Beginn weg auf *fortlaufendes Lernen* ausgerichtet sein. Es geht um die Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die auf Wissen basieren, jedoch darüber hinausgehen und immer wieder Neues zulassen. Ein normativer Bezugspunkt zur Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen findet sich auf der politischen Ebene im Konzept des lebenslangen Lernens, das bereits im Prager Communiqué als unabdingbar hervorgehoben wurde (siehe European Ministers in charge of Higher Education, 2001).

Zweitens: Zeitgemässe, moderne Bildung ermöglicht eine *Vielfalt von Lernwegen* und stellt die Selbstbestimmung der Lernenden in den Mittelpunkt (siehe Barabasch & Fontanellaz, 2024). Die Gestaltung der Curricula und noch viel mehr die Durchlässigkeit des Bildungssystems sind entscheidende Faktoren, wenn Möglichkeiten zur Höher- und Weiterqualifizierung

sichergestellt werden sollen, aber auch dann, wenn Förder- und Bildungsangebote zur Integration von geringer Qualifizierten zu gewährleisten sind.

Drittens: Im digitalen Zeitalter, in dem Informationen und Wissen allgegenwärtig sind und in welchem Antworten auf Knopfdruck verfügbar sind, droht die Haltung des Fragens in den Hintergrund zu treten. Doch gerade das *Nichtwissen und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten* sind zentrale Bestandteile des Bildens und Lernens. Die Herausforderung wird darin liegen, in einer überinformierten Welt wieder Platz für das Zweifeln, Staunen und Suchen zu schaffen.

Viertens: Die «Zukunft der Bildung» könnte eine Rückkehr zu den Ursprüngen des Lernens bedeuten: nicht nur als technisches oder wirtschaftliches Mittel, sondern als *Weg zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung*. Es geht dabei um mehr als individuell ausgestaltete Lehr-, Lern- und Arbeitssettings. Die Frage, die sich stellen wird, lautet nicht nur, wie wir lernen, sondern auch, warum, was und wozu wir lernen. Bildung hat somit das Potenzial, das zentrale Bindeglied zu sein, durch das der Mensch in der technologischen Zukunft seinen Bezug zu Welt und Gesellschaft bewahrt (siehe Rosa, 2020).

4 Potenziale für die Institutionen der Lehrpersonenausbildung

Die Hochschulen stehen vor Herausforderungen wie Digitalisierung, Nachhaltigkeit und Fachkräftemangel. Die komplexen Wechselwirkungen dieser Trends erfordern Anpassungen und zukunftsorientierte Ansätze. In diesem Kontext wird die Frage nach dem Kern von Bildung virulent.

Die vier Thesen mögen vor diesem Hintergrund als Orientierung dienen, um die gegenwärtige Praxis an Hochschulen und die Umsetzung von Bildungszielen zu befragen. Die Auseinandersetzung damit, das gemeinsame Nachdenken über den Stand der Umsetzung beziehungsweise deren Umsetzbarkeit, die Verankerung in Hochschulstrategien und Curricula sowie die kritische Reflexion der eigenen Haltung können Potenziale aufzeigen und deutlich machen, von welchen impliziten oder expliziten Zukunftsvorstellungen wir uns leiten lassen. Darauf aufbauend kann eine aktive Rolle in der Zukunftsgestaltung entwickelt werden.

Literatur

- Barabasch, A. & Fontanellaz, B. (2024). Neue Arrangements fürs Lehren und Lernen. *Skilled*, 8(2), 32.
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- European Ministers in charge of Higher Education. (2001). *Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Bukarest: European Higher Education Area Secretariat.
- Mayor, C. & Zülch, W. (2025). Vingt ans des hautes écoles pédagogiques : nouvelles perspectives et visions collectives pour demain. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 131–136). Bern: hep.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Schweizerischer Bundesrat. (2024). *Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2025–2028 vom 8. März 2024*. Bern: Bundeskanzlei.
- Tenorth, H.-E. (2011). «Bildung» – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 351–362.

Atelier 4 : À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur ? – Aperçus de la discussion

À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur ? Pistes de réflexion pour la gouvernance

Deniz Gyger Gaspoz, Heinz Rhyn

Appliquée aux hautes écoles pédagogiques (HEP) et à la formation du personnel enseignant, la prospective joue un rôle essentiel en permettant de définir activement les orientations futures et d'anticiper les changements à venir. Dans un contexte de gouvernance multiniveau, comme c'est le cas des HEP, l'un des enjeux majeurs est de déterminer à quel(s) niveau(x) ces réflexions doivent être menées : fédéral, intercantonal, cantonal ou au sein même des HEP. Comme l'ont souligné Caroline Mayor et Wailea Zülch (2025), si les HEP ne se saisissent pas de ces questions, d'autres acteurs le feront.

Cette structure de gouvernance multiniveau présente également des risques. La dilution des responsabilités entre les différents acteurs de la gouvernance éducative est une problématique qui ne doit pas être sous-estimée, car elle peut compromettre la coordination et l'anticipation des besoins futurs. La complexité des consultations nécessaires entre ces différents niveaux peut ralentir, voire entraver, la prise de décision, ce qui est préoccupant dans un monde où l'agilité est essentielle. Il est donc légitime de se demander si une telle gouvernance n'implique pas un risque accru dans un environnement en mutation constante.

Compte tenu de ces enjeux de gouvernance, il est important de pouvoir examiner les tendances actuelles qui pourraient influencer la formation et la structuration des HEP dans le futur. Nous reviendrons sur la thématique des *soft skills*, présentée par Caroline Mayor et Wailea Zülch (2025), et proposerons également d'examiner deux autres perspectives issues de tendances actuellement observées : les technologies éducatives et l'hybridation de la formation :

1. Caroline Mayor et Wailea Zülch (2025) ont souligné que les hautes écoles ne devaient pas seulement transmettre des savoirs, mais aussi des compétences, notamment les *soft skills*. Les attentes envers les

enseignant·e·s se multiplient, exigeant qu'ils assument divers rôles : compétences didactiques, disciplinaires, sociales, voire émotionnelles. En parallèle, les classes deviennent de plus en plus diversifiées : les élèves ayant des parcours et des besoins plus hétérogènes. À côté de cela, il ne faut pas oublier d'autres enjeux sociétaux tels que la durabilité et les mutations technologiques. Si les HEP doivent préparer les enseignant·e·s à ces nouvelles exigences, cela ne peut se faire sans une adaptation des plans d'études et une sensibilisation des formateur·trice·s des HEP à ces enjeux transversaux.

2. Les technologies éducatives sont en constante évolution : réalité augmentée, intelligence artificielle, apprentissage adaptatif personnalisé. Comment former au mieux les formateur·trice·s des HEP à ces innovations et repenser les formations actuelles ? Pour répondre à ces défis, il convient de garder une double perspective : former le corps enseignant, mais aussi le personnel académique des HEP, sans oublier les défis éthiques et de protection des données que cela soulève. Que pouvons-nous imaginer dans ce sens ?
3. L'hybridation de la formation en HEP, avec davantage de cours à distance, est une perspective à ne pas oublier. La pandémie de SARS-CoV-2 a montré qu'elle pouvait rapidement devenir une réalité. Cependant, cette période a également révélé des limites : le personnel académique des HEP ne maîtrise pas nécessairement les outils de l'enseignement à distance. L'hybridation nécessite aussi de repenser les modes d'évaluation, la gestion des interactions en ligne et la manière de maintenir l'engagement des étudiant·e·s dans des environnements virtuels. Dans les années à venir, ne devrait-on pas envisager des cours plus accessibles et flexibles pour permettre à chacun·e de suivre une formation ? Dans ce cadre, la réalité virtuelle, avec ses mises en situation, pourrait-elle compléter, voire partiellement remplacer, les stages en présentiel ?

Pour conclure, la formation initiale et continue sera essentielle pour permettre au corps enseignant de s'adapter aux nouvelles réalités de la salle de classe. Pour les HEP, se projeter dans l'avenir implique de s'interroger sur plusieurs aspects : leur capacité à réagir et à évoluer, ainsi qu'à soutenir le développement de leur personnel ; la possibilité de proposer des formations initiales et continues agiles et adaptées aux besoins émergents en présentiel ou à distance. Les défis à venir exigeront des réponses réfléchies de la

part des HEP afin de garantir une formation de qualité, fondée sur des données probantes, tout en préservant l’ancrage scientifique qui les définit en tant que hautes écoles. En anticipant ces transformations, les HEP et les différents acteurs engagés dans leur développement pourront alors jouer un rôle clé dans la construction de l’école du futur, interconnectée, multifacette et inclusive.

Bibliographie

Mayor, C. & Zülch, W. (2025). Vingt ans des hautes écoles pédagogiques : nouvelles perspectives et visions collectives pour demain. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école : Bilans et perspectives* (p. 131–136). Berne : hep.

Themenstrang 2:

**Hochschultypus «Pädagogische
Hochschule»**

**Thème 2: Le type «haute école
pédagogique»**

Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»

Achim Brosziewski, Susanne Metzger

1 Entwicklung des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» in der Schweiz

Auf Einladung der EDK trafen sich Verantwortliche und Anspruchsgruppen 2008 in Luzern, um eine Bilanz zur damals rund zehnjährigen Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung zu ziehen (Ambühl & Stadelmann, 2010a). Zwei Jahre später, die Tagungsdokumentation war noch nicht gedruckt, organisierte die EDK bereits eine zweite Bilanzkonferenz (Ambühl & Stadelmann, 2011b) und Bilanz I wurde zur «Zwischenbilanz» zurückgestuft (Ambühl & Stadelmann, 2010b, S. 5). Während die Bilanztagung 2008 «nach innen gerichtet» war (Ambühl & Stadelmann, 2011a, S. 5), stand 2010 die «Wirkung gegen aussen im Zentrum» (Ambühl & Stadelmann, 2011a, S. 5). Gegen aussen waren einschneidende Ereignisse zu verzeichnen, wie beispielsweise die formelle Eröffnung des Europäischen Hochschulraums im März 2010 (Michelsen, 2010). Nun zugehörig zur Kategorie der Universitäten und Hochschulen, traten auch für die jungen Einrichtungen der tertiären Lehrpersonenbildung die Vorgaben des Hochschulraums in Kraft, die besagen, dass die Mobilität der Studierenden und die Qualitäten des Studiums gemäss gemeinsamen Standards zu steigern seien, zum Beispiel indem mindestens zwanzig Prozent eines jeden Jahrgangs zu Studiensemestern im Ausland bewogen werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. D.).

Die kleine Systemturbulenz zeigt, dass die Hochschulförmigkeit mit ihrem Seitenblick auf Universitäten und Fachhochschulen nicht nur eine einzige Dimension mit sich gebracht hat. Vor und in der Anfangsphase der Gründungen der Pädagogischen Hochschulen standen Wissenschaft und Forschung im Vordergrund des Vergleichs zwischen Pädagogischen und anderen Hochschulen, von deren Einflüssen sich die einen eine Professionalisierung erhofften und die anderen eine Akademisierung befürchteten. In der Realisierung von Studiengängen zeigte sich dann, dass die Universitätsformel von der Einheit von Forschung und Lehre nicht als Orientierung bietendes Organisationsprinzip geeignet zu sein scheint, denn solch eine

organisatorische Einheit ist selbst an den Universitäten nur in Ansätzen vorzufinden. Universitäten und erst recht Fachhochschulen sind mit der Schwierigkeit, Wissenschaft, Lehre und Berufsbezug zusammenzubringen, auf ihre ganz eigene Weise vertraut – man denke beispielsweise an die klassischen Universitätsfakultäten der Medizin, der Rechtsprechung und der Theologie, an Managementhochschulen oder an die zahlreichen Studiengänge, die sich auf engere oder breitere Berufsfelder beziehen. Ausbildungsgänge allein zur Wissenschaft hin sind selbst an Universitäten eher die Ausnahme als die Regel.

Angekommen auf der tertiären Ebene der Bildungsinstitutionen muss die Lehrpersonenbildung nicht mehr allein nach innen für Wissenschaftsorientierung sorgen, sondern auch nach aussen zeigen, warum sie für ihre Lehre ein eigenes, ein ganz spezielles Dach braucht – und sich nicht, wie in vielen anderen Ländern üblich, den für Praxisorientierung offenen Strukturen von Universitäten und Fachhochschulen einordnet, zum Beispiel (wie in Deutschland vielerorts, in der französischsprachigen Schweiz teilweise) in Form einer Eingliederung in bestehende Universitäten oder, wie dies etwa in Polen der Fall ist, durch die Gründung einer landesweiten Pädagogischen Universität. Gewiss, die mit solchen Formaten einhergehenden Standortkonzentrationen hätten die Kantone und die Schulgemeinden höchstwahrscheinlich nicht mitgetragen und nicht finanziert. Doch solch eine realistische Argumentation hilft nicht; sie schadet mehr der Autonomie, nach der die Pädagogischen Hochschulen als Einzelne und als Kooperationskomplex im nationalen Bildungsgefüge streben.

Wahrscheinlich ist Hans-Rudolf Schärer recht zu geben, der im Übergang von der Rektor:innenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) zur Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (ab 2015) den entscheidenden Schritt zur Integration der Lehrpersonenbildung in die Hochschullandschaft sieht (Schärer, 2020). Seither hat sich die Rede vom eigenständigen Hochschultypus fest etabliert. Werden die Pädagogischen Hochschulen in der Hochschuldefinition des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes von 2011 noch mit den Fachhochschulen gemeinsam kategorisiert (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 2, Abs. 2b), weist die nationale Bildungsstatistik den eigenen Typus auch in zahlreichen Indikatoren und Tabellen aus (SKBF, 2023, S. 289–316).

2 Gemeinsamkeiten und Besonderheiten von Hochschultypen

Auch wenn sich Pädagogische Hochschulen mittlerweile als Hochschultyp etabliert haben, sind Fragen nach den Gemeinsamkeiten (als Hochschulen) und den Besonderheiten (als eigener Typus) noch nicht erschöpft – vor allem nicht, wenn künftige Entwicklungen zu gestalten und Prioritäten zu setzen sind. Wenn beispielsweise praxisbezogene Qualifikationsarbeiten präferiert werden und diese zugleich den Regeln der empirischen Forschung gehorchen sollen (Moroni, Reusser, Weil, Brühwiler & Leutwyler, 2021), resultiert aus diesem Doppelanspruch schon ein vergleichsweise besonderes Problem, wenn nur ein einziger Typ von Praxispartner:innen (Schulen) zur Verfügung steht, mit einer regional begrenzten Anzahl von Einheiten, die zudem in den berufspraktischen Studienanteilen bereits in die Ausbildung und die Betreuung von Studierenden involviert sind. Nicht lange nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen mussten mancherorts Massnahmen ergriffen werden, um die Schulen vor einer forschungstrainierenden Überbeobachtung zu schützen (Moroni, Reusser & Weil, 2021, S. 129).

In Fragen des kontrovers diskutierten Promotionsrechts für Pädagogische Hochschulen (Brovelli, Brühwiler, Leutwyler, Moroni, Sturm & Weil, 2023) spielt das Problem hinein, welche Organisationseinheit die Funktion von Fakultäten erfüllen könnte. Denn klassischerweise (und auch bei allen baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen) sind es Fakultäten, das heisst weder singular souveräne Professuren noch eine Hochschule als Gesamtheit, die durch eine Promotion die Aufnahme in ihre Community of Peers deklarieren und besiegeln. Wenn «Quereinsteige» diskutiert werden (Brühwiler, Leutwyler, Brovelli, Moroni, Sturm & Weil, 2023), betreffen sie Hochschulen, die für genau einen Berufstyp qualifizieren, anders als jene mit diversifiziertem Berufsspektrum.

Die Liste sehr konkreter Gestaltungs- und Entscheidungsfragen liesse sich verlängern. Etliche von ihnen wurden in den anderen Themensträngen fokussiert behandelt. Für Themenstrang 2 zum Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» zeigt die Liste vor allem, dass der Seitenblick auf die anderen Hochschultypen, resultierend aus oder kulminierend in Zuordnungen und Abgrenzungen, durchaus praktisch wirksam ist, auch wenn seine Wirkungen oft erst «in the long run», das heisst in der Hochschulentwicklung, sichtbar werden – wie beispielsweise in der in Abschnitt 1 geschilderten Episode.

3 Verschiedene Perspektiven auf Entwicklungen des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»

Die Bilanztagung war Anlass, nachzufragen und zu diskutieren, was erreicht wurde, was als umkämpft gilt und was als Programmatik weiterzuführen ist. Inwieweit ist es gelungen, die Potenziale der Wissenschaft in der Lehre und hinsichtlich des Anspruchs der Professionalisierung wirksam werden zu lassen? Benötigen die Wissenschaften, die an Pädagogischen Hochschulen betrieben werden, ein eigenes, gegebenenfalls institutionenspezifisch ausdifferenziertes Profil? Philipp Eigenmann (2025) zeigt in seinem Beitrag «Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen», dass etliche Strukturmerkmale einer Pädagogischen Hochschule auch an den anderen Hochschultypen vorzufinden sind. Dabei fokussiert er auf die Frage, welche Wissenschaftstätigkeiten eine Professionshochschule selbst ausüben und in die Aus- und Weiterbildung einbinden soll.

Als ein mögliches Alleinstellungsmerkmal für den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» werden immer wieder die Fachdidaktiken genannt – beispielsweise beschrieb Rudolf Künzli vor zwanzig Jahren die Fachdidaktiken als «die zentralen professionskonstitutiven wissenschaftlichen Disziplinen der Lehrerbildung» (Künzli, 2004, S. 1, zitiert nach Heitzmann, 2013, S. 9), während Andrea Bertschi-Kaufmann «die pädagogischen Hochschulen als gewichtige Orte der fachdidaktischen Forschung» (Bertschi-Kaufmann, 2013, S. 68) bezeichnete. Entsprechend verfolgt Nadine Fink (2025) in ihrem Beitrag «De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique» («Von der normativen Theorie zur sozialwissenschaftlichen Disziplin: Die Entwicklung der Fachdidaktiken in der schweizerischen Hochschullandschaft») die Entwicklung der Fachdidaktiken vom reinen Professionalisierungsfeld für die Lehrpersonenausbildung zu wissenschaftlichen Disziplinen, die das Lehren und Lernen in einem Inhaltsbereich erforschen und weiterentwickeln (Bader, Rosebrock, Leuders, Thonhauser, de Pietro, Colberg & Brière, 2022). Heute ist unbestritten, dass sich Fachdidaktiken mit eigenen Inhalten und Methoden konstituieren, wobei sie einzelne Methoden oder Konzepte anderer Disziplinen wie beispielsweise der Psychologie, der Erziehungswissenschaften

oder der Fachwissenschaften modifizieren und jeweils unter fachlicher Perspektive nutzbar machen (Leuders, 2015; Reinhardt, Rehm & Wilhelm, 2021; Rothgangel & Riegel, 2024; Schmenk, 2024). Die «Allgemeine Fachdidaktik» (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) kann dabei als «Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken» (Frederking, 2017, S. 179) verstanden werden, die konstitutiv Bezug auf Forschungsergebnisse der Fachdidaktiken nimmt (Rothgangel & Riegel, 2024) und deshalb – trotz der Ähnlichkeit der Begriffe – etwas anderes ist als die «Allgemeine Didaktik» (Reusser, 2018), die sich inhaltsunabhängig mit den «fachübergreifenden strukturellen Komponenten des modellbegründeten Lehrens und Lernens» (Seel & Zierer, 2018, S. 385) beschäftigt.

Neben den Fragen nach einem spezifischen inhaltlichen Profil gehen mit einem «eigenen» Hochschultypus regionale, politische, wirtschaftliche, kulturelle und nicht zuletzt studentisch-motivationale Dimensionen einher, die ganz konkrete Aspekte wie den Campus betreffen und das Verständnis dessen präformieren, was eine Pädagogische Hochschule ausmacht. In diesem Zusammenhang liesse sich fragen, ob es die nunmehr seit rund zwanzig Jahren gesammelten Erfahrungen mit den konzeptionellen und den materiellen Bedingungen überhaupt noch zulassen, die Hochschulkultur an Pädagogischen Hochschulen allein unter Verweis auf die Spannung zwischen Wissenschaftskultur und Berufskultur zu verstehen, wie es in den Anfangs- und Konsolidierungsjahren der Tertiarisierung versucht wurde, oder ob dafür nicht vielmehr *Kulturen* im Plural ausschlaggebend seien, das heisst *Wissenschaftskulturen*, *Professionskulturen*, *Regionalkulturen* oder *Campuskulturen*. Andreas Hoffmann-Ocon (2025) nähert sich dieser Frage in seinem Beitrag «Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung» aus einer historischen Perspektive, während Christian Boll (2025) dies in seinem Beitrag «Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur» mit dem Fokus auf die Infrastruktur und deren Bewirtschaftung tut – auch mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen wie veränderte Studienintensität, Homeoffice, Remote Learning oder E-Formate von Lehrveranstaltungen.

4 Fazit

Im Rahmen des zweiten Themenstrangs wurden mögliche Besonderheiten des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» betrachtet und diskutiert, jeweils unter einem anderen Gesichtspunkt und immer mit Seitenblick auf Ähnlichkeiten im weiteren Feld der (hoch)schulischen Bildung. Inhaltliche Überschneidungen – auch mit den anderen Themensträngen – bilden Hinweise darauf, welche Besonderheiten sich häufiger und/oder stärker bemerkbar machen und deshalb auch künftig beachtlicher sein könnten als andere.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010a). *Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010b). Vorwort. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiariesierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 5). Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2011a). Vorwort. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 5). Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011b). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J.-F., Colberg, C. & Brière, F. (2022). Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 7–18.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2013). Fachdidaktiken, ihre Spezifik und ihre Leistungen: Eine allgemeine Einschätzung mit Beispielen aus dem Bereich der Deutschdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(1), 64–69.

- Boll, C. (2025). Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilans et perspectives* (S. 185–192). Bern: hep.
- Brovelli, D., Brühwiler, C., Leutwyler, B., Moroni, S., Sturm, A. & Weil, M. (Hrsg.). (2023). Promotionen an Pädagogischen Hochschulen [Themenheft]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1).
- Brühwiler, C., Leutwyler, B., Brovelli, D., Moroni, S., Sturm, A. & Weil, M. (Hrsg.). (2023). Lehrpersonenmangel als Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung [Themenheft]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. D.). *Die Entwicklung von den Anfängen bis heute*. Berlin: BMBF. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/die-entwicklung/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute.html>
- Eigenmann, P. (2025). Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilans et perspectives* (S. 217–224). Bern: hep.
- Fink, N. (2025). De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilans et perspectives* (S. 169–174). Bern: hep.
- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- Heitzmann, A. (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(1), 6–17.

- Hoffmann-Ocon, A. (2025). Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 203–210). Bern: hep.
- Künzli, R. (2004). *Anmerkungen zum Verhältnis von Fachdidaktik und Lehrerbildung zu Händen der Projektgruppe Fachdidaktik* (internes Dokument). Aarau: Fachhochschule Aargau.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
- Michelsen, S. (2010). Humboldt meets Bologna. *Higher Education Policy*, 23(2), 151–172.
- Moroni, S., Reusser, K. & Weil, M. (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(1), 117–140.
- Moroni, S., Reusser, K., Weil, M., Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (Hrsg.). (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil I [Themenheft]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(1).
- Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M. (Hrsg.). (2021). *Wirksamer Fachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 311–328.
- Rothgangel, M. & Riegel, U. (2024). «Fachdidaktik:en» zwischen Singular und Plural. In J. Odendahl & C. Bader (Hrsg.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (S. 17–37). Münster: Waxmann.
- Schärer, H.-R. (2020). Inhaltlicher Einstieg in 15 Sätzen. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 13–18). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Schmenk, B. (2024). Disziplinär, interdisziplinär, transdisziplinär, undiszipliniert? Überlegungen zur fachdidaktischen Identität. In J. Odendahl & C. Bader (Hrsg.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (S. 39–52). Münster: Waxmann.

- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- Seel, N. & Zierer, K. (2018). Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 378–389.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Le type « haute école pédagogique »

Achim Brosziewski, Susanne Metzger

1 Développement du type « HEP » en Suisse

En 2008, sur invitation de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les responsables et les participant·e·s se sont réunis à Lucerne pour tirer un bilan de la tertiarisation de la formation des enseignant·e·s, en cours depuis une dizaine d'années (Ambühl & Stadelmann, 2010b). Deux ans plus tard, alors que la documentation en lien avec le colloque n'avait pas encore été publiée, la CDIP organisait déjà une deuxième conférence-bilan (Ambühl & Stadelmann, 2011a). Le premier bilan a dès lors été rétrogradé au rang de « bilan intermédiaire » (Ambühl & Stadelmann, 2010a, p. 5). Alors que la conférence-bilan de 2008 était centrée sur des dimensions internes (Ambühl & Stadelmann, 2011b, p. 5), en 2010, les problématiques externes étaient au cœur des réflexions (Ambühl & Stadelmann, 2011b, p. 5). Des événements externes majeurs se sont en effet produits à l'époque, comme la création formelle de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, en mars 2010 (Michelsen, 2010). Appartenant désormais à la catégorie des hautes écoles, les jeunes établissements de formation tertiaire des enseignant·e·s ont eux aussi été soumis aux exigences de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Celles-ci visaient notamment à accroître la mobilité des étudiant·e·s et la qualité des études selon des normes communes, par exemple en incitant au moins 20 % des étudiant·e·s de chaque volée à effectuer des semestres d'études à l'étranger (BMBF¹, s.d.).

Cette petite turbulence systémique montre que la forme « enseignement supérieur », avec son regard porté sur les universités et les hautes écoles spécialisées, a eu des implications multidimensionnelles. Avant et au début de la création des hautes écoles pédagogiques (HEP), la science et la recherche étaient au centre de la comparaison entre les HEP et les autres hautes écoles, sous l'influence desquelles certaines espéraient une professionnalisation,

1 Bundesministerium für Bildung und Forschung, soit le Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche.

tandis que d'autres craignaient une académisation. Lors de la création des programmes d'études, il est apparu que la formule universitaire, fondée sur l'unité de la recherche et de l'enseignement, ne semblait pas être un principe organisationnel adapté, une telle unité n'étant présente que de manière très partielle même au sein des universités. Ces dernières, et a fortiori les hautes écoles spécialisées, sont confrontées chacune à leur manière aux difficultés à concilier science, enseignement et liens avec la profession – l'on pense par exemple aux facultés universitaires classiques de médecine, de droit ou de théologie, aux hautes écoles de management ou aux nombreuses filières d'études qui se confrontent à des champs professionnels plus ou moins spécialisés. Les formations uniquement axées sur la science sont plutôt l'exception que la règle, même dans les universités.

Arrivée au niveau tertiaire des institutions de formation, la formation des enseignant·e·s ne doit plus seulement garantir une orientation scientifique en interne, mais également démontrer à l'extérieur pourquoi elle a besoin d'une structure propre et spécifique pour son enseignement. Elle ne peut pas s'insérer, comme c'est le cas dans de nombreux autres pays, dans les structures ouvertes à l'orientation pratique des universités et des hautes écoles spécialisées, par exemple sous forme d'intégration dans des universités existantes (c'est le cas dans de nombreuses régions d'Allemagne, ou en Suisse romande dans une certaine mesure) ou par la création d'une université pédagogique nationale (c'est le cas en Pologne). Certes, les concentrations de sites liées à de tels formats n'auraient probablement pas été acceptées ni financées par les cantons et les communes scolaires. Mais un tel argument, bien que réaliste, n'aide pas : il nuit davantage à l'autonomie à laquelle aspirent les HEP tant individuellement qu'en tant que réseau de coopération dans le paysage éducatif national.

Il faut probablement donner raison à Hans-Rudolf Schärer, qui voit dans la transition de la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) vers la Chambre des HEP de swissuniversities (à partir de 2015) l'étape décisive de l'intégration des HEP dans le paysage des hautes écoles (Schärer, 2020). Depuis lors, l'idée d'un type de haute école autonome s'est solidement implantée. Si les HEP sont encore classées avec les hautes écoles spécialisées dans la définition des hautes écoles donnée par la Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (Confédération suisse, 2011, art. 2, al. 2b), les statistiques nationales de l'éducation les identifient

désormais comme un type distinct dans de nombreux indicateurs et tableaux (CSRE, 2023, p. 289–316).

2 Points communs et particularités des types de hautes écoles

Bien que les HEP se soient entretemps établies en tant que type de haute école à part entière, les questions relatives aux points communs (en tant que hautes écoles) et aux spécificités (en tant que type distinct) ne sont pas encore épuisées – surtout lorsqu’il s’agit de penser les développements futurs et de définir les priorités. Par exemple, si l’on privilégie des travaux de qualification axés sur la pratique tout en demandant qu’ils respectent les règles de la recherche empirique (Moroni, Reusser, Weil, Brühwiler & Leutwyler, 2021), cette double exigence entraîne déjà un problème particulier, notamment lorsqu’un seul type de partenaire de terrain (les écoles) est disponible, avec un nombre limité d’unités par région, qui, de plus, est déjà impliqué dans la formation et l’encadrement des étudiant·e·s dans les modules de pratique professionnelle. Peu après la création des HEP, des mesures ont dû être prises pour protéger les HEP d’une surcharge due aux activités de formation à la recherche (Moroni, Reusser & Weil, 2021, p. 129). En ce qui concerne le droit de délivrer des doctorats, question controversée pour les HEP (Brovelli, Brühwiler, Leutwyler, Moroni & Sturm, 2023), le problème se pose de savoir quelle unité organisationnelle pourrait remplir la fonction des facultés. Traditionnellement (c’est également le cas dans toutes les hautes écoles pédagogiques du Bade-Wurtemberg), ce sont en effet les facultés, et non des chaires isolées ni la haute école dans son ensemble, qui déclarent et scellent par un doctorat l’admission dans une *community of peers*. Par ailleurs, lorsque l’on pense aux « reconversions » (Brühwiler, Leutwyler, Brovelli, Moroni, Sturm & Weil, 2023), elles concernent les hautes écoles qui donnent une qualification propre à un seul type de profession, contrairement à celles dont l’éventail de professions est plus diversifié. La liste des questions d’organisation et de décision très concrètes pourrait être allongée. Nombre d’entre elles ont cependant été traitées dans d’autres domaines thématiques. Pour la discussion relative à la typologie des hautes écoles, qui nous intéresse ici, cette liste montre surtout que le regard porté sur les types de hautes écoles, qui résulte ou culmine dans des classifications et des délimitations, a des retombées pratiques certaines, bien que ses

effets ne soient souvent visibles qu'à long terme, dans le développement des différentes hautes écoles – comme cela a été décrit au début.

3 Différentes perspectives sur les développements du type de haute école HEP

La conférence-bilan a été l'occasion de s'interroger et de discuter de ce qui a été accompli, ce qui reste contesté et ce qui doit être poursuivi à titre de programme. Dans quelle mesure est-il possible d'exploiter le potentiel des sciences dans l'enseignement, ceci au regard de l'exigence de professionnalisation? Les sciences pratiquées au sein des HEP nécessitent-elles une définition propre, éventuellement différenciée selon les institutions?

Dans son article «Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen», Philipp Eigenmann (2025) montre que plusieurs caractéristiques structurelles d'une HEP se retrouvent également dans les autres types de hautes écoles. Il se concentre sur la question des activités scientifiques qu'une HEP doit mener et intégrer dans la formation initiale et continue.

Les didactiques disciplinaires sont régulièrement citées comme un trait distinctif du type «HEP». Par exemple, Rudolf Künzli décrivait il y a vingt ans les didactiques disciplinaires comme «les disciplines scientifiques centrales dans la formation des enseignants, constitutives de la profession» (Künzli, 2004, p. 1, cité par Heitzmann, 2013, p. 9). De même, Andrea Bertschi-Kaufmann voyait «les hautes écoles pédagogiques comme des lieux importants de la recherche en didactique des disciplines» (Bertschi-Kaufmann, 2013, p. 68). Dans son article «De théorie normative à discipline de science sociale: développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique», Nadine Fink (2025) aborde l'évolution des didactiques disciplinaires, qui passent d'un simple domaine de professionnalisation pour la formation des enseignant·e·s, à des disciplines scientifiques qui étudient et développent l'enseignement et l'apprentissage dans un domaine spécifique (Bader, Rosebrock, Leuders, Thonhauser, de Pietro, Colberg & Brière, 2022). Il est aujourd'hui incontesté que les didactiques disciplinaires se constituent avec leurs propres contenus et méthodes, tout en modifiant certaines méthodologies ou certains concepts issus d'autres disciplines, telles que la psychologie, les sciences de l'éducation ou les sciences spé-

cialisées, et en les rendant opérationnels dans une perspective spécifique à chaque discipline (Leuders, 2015; Reinhardt, Rehm & Wilhelm, 2021; Rothgangel & Riegel, 2024; Schmenk, 2024). La « didactique disciplinaire générale » (*Allgemeine Fachdidaktik*, Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017) peut être considérée comme une « métathéorie et métascience des didactiques disciplinaires » (Frederking, 2017, p. 179), qui se réfère de manière constitutive aux résultats de la recherche dans les différents domaines disciplinaires (Rothgangel & Riegel, 2024). Elle est donc, malgré la similarité des termes, à ne pas confondre avec la « didactique générale » (*Allgemeine Didaktik*, Reusser, 2018), qui s'occupe de manière indépendante des « composantes structurelles interdisciplinaires de l'enseignement et de l'apprentissage fondés sur des modèles » (Seel & Zierer, 2018, p. 385).

Outre les questions relatives à un profil de contenu spécifique, l'existence d'un type distinct de haute école comporte des dimensions régionales, politiques, économiques, culturelles et, pour les étudiant-e-s, motivationnelles, qui concernent des aspects très concrets tels que le campus, tout en façonnant la compréhension de ce qui définit une HEP. À cet égard, on pourrait se demander si l'expérience acquise depuis une vingtaine d'années en matière de conditions conceptuelles et matérielles permet encore de comprendre la culture des HEP uniquement à travers la tension entre la culture scientifique et la culture professionnelle, comme cela a été tenté durant les années menant à la tertiarisation, ou s'il ne faut pas plutôt parler de cultures au pluriel, c'est-à-dire *des cultures scientifiques, professionnelles, régionales* ou de *campus*. Andreas Hoffmann-Ocon (2025) aborde cette question dans sa contribution « Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung » dans une perspective historique, tandis que Christian Boll (2025) se concentre dans son article « Der Campus der Lehrpersonenbildung » sur l'infrastructure et sa gestion, tout en tenant compte des développements actuels tels que l'intensité des études, le télétravail, l'apprentissage à distance ou les formats électroniques des cours.

4 Conclusion

Dans le cadre de ce bloc thématique, les spécificités possibles du type « haute école pédagogique » ont été examinées et discutées, chacune sous un angle différent et toujours en tenant compte des similitudes existantes dans le domaine plus large de l'éducation (supérieure). Les recoupements de contenu – également avec les autres thèmes – indiquent quelles particularités se manifestent plus fréquemment et/ou de manière plus marquée, et qui pourraient donc mériter une attention accrue à l'avenir.

Bibliographie

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010a). Préface. Dans H. Ambühl & W. Stadelmann (dir.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I* (p. 5). Berne : CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2010b). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I*. Berne : CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2011a). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II*. Berne : CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2011b). Préface. Dans H. Ambühl & W. Stadelmann (dir.), *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II* (p. 5). Berne : CDIP.
- Bader, B., Rosebrock, C., Leuders, T., Thonhauser, I., de Pietro, J.-F., Colberg, C. & Brière, F. (2022). Errungenschaften und Herausforderungen bei der Entwicklung der Fachdidaktiken in der Schweiz – Die Perspektive des programmbegleitenden Expertinnen- und Expertengremiums P9. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 7–18.
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (dir.). (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster : Waxmann.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2013). Fachdidaktiken, ihre Spezifik und ihre Leistungen: Eine allgemeine Einschätzung mit Beispielen aus dem Bereich der Deutschdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 64–69.

- BMBF. (s. d.). *Die Entwicklung von den Anfängen bis heute*. Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/bologna-prozess/die-entwicklung/die-entwicklung-von-den-anfaengen-bis-heute.html>
- Boll, C. (2025). Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 185–192). Berne : hep.
- Brovelli, D., Brühwiler, C., Leutwyler, B., Moroni, S. & Sturm, A. (dir.). (2023). Promotionen an Pädagogischen Hochschulen [numéro thématique]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1).
- Brühwiler, C., Leutwyler, B., Brovelli, D., Moroni, S., Sturm, A. & Weil, M. (dir.). (2023). Lehrpersonenmangel als Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung [numéro thématique]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(3).
- Confédération suisse. (2011). *Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE) du 30 septembre 2011*. Berne : Chancellerie fédérale.
- CSRE. (2023). *L'éducation en Suisse – rapport 2023*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Eigenmann, P. (2025). Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 217–224). Berne : hep.
- Fink, N. (2025). De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 169–174). Berne : hep.

- Frederking, V. (2017). Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. Dans H. Bayerhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (dir.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (p. 179–204). Münster: Waxmann.
- Heitzmann, A. (2013). Entwicklung und Etablierung der Fachdidaktik in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Überlegungen zu Rolle und Bedeutung, Analyse des Ist-Zustands und Reflexionen für eine produktive Weiterentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31(1), 6–17.
- Hoffmann-Ocon, A. (2025). Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 203–210). Berne: hep.
- Künzli, R. (2004). *Anmerkungen zum Verhältnis von Fachdidaktik und Lehrerbildung zu Händen der Projektgruppe Fachdidaktik* (document interne). Aarau: Haute école spécialisée d'Argovie.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
- Michelsen, S. (2010). Humboldt meets Bologna. *Higher Education Policy*, 23(2), 151–172.
- Moroni, S., Reusser, K. & Weil, M. (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ein Überblick. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(1), 117–140.
- Moroni, S., Reusser, K., Weil, M., Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (dir.). (2021). Wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Teil I [numéro thématique]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(1).
- Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M. (dir.). (2021). *Wirksamer Fachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 311–328.
- Rothgangel, M. & Riegel, U. (2024). «Fachdidaktik:en» zwischen Singular und Plural. Dans J. Odendahl & C. Bader (dir.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (p. 17–37). Münster: Waxmann.

- Schärer, H.-R. (2020). Inhaltlicher Einstieg in 15 Sätzen. Dans A. Tettenborn & P. Tresp (dir.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (p. 13–18). Lucerne: Haute école pédagogique de Lucerne.
- Schmenk, B. (2024). Disziplinär, interdisziplinär, transdisziplinär, undiszipliniert? Überlegungen zur fachdidaktischen Identität. Dans J. Odendahl & C. Bader (dir.), *Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden* (p. 39–52). Münster: Waxmann.
- Seel, N. & Zierer, K. (2018). Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 378–389.

Atelier 1 : De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique – Exposé introductif

De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique

Nadine Fink

Ce texte suit la trajectoire des didactiques disciplinaires en prenant pour exemple les didactiques des sciences humaines et sociales, en particulier la didactique de l'histoire, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), tout en proposant des constats généralisables.

1 Cadrage conceptuel : la didactique

Pour discuter du développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel suisse, il s'agit d'abord de situer le cadre de référence, c'est-à-dire ce qui est entendu par «didactique». Je me fonde ici sur la définition qu'en donne Gérard Vergnaud (1992, p. 19) :

La didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances, en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée.

Cette définition peut être rapportée au triangle didactique qui schématise ce que la didactique prend pour objet : les relations entre les trois pôles du système didactique (enseignant-e, élèves et savoirs). Bien entendu, ce dernier ne se réduit pas à la classe : il est pris dans un environnement

qui complexifie ses composantes autant qu'il en multiplie les objets d'étude (Audigier, 1996, p. 36).

Cette multiplication des objets d'étude possibles a pour corollaire la diversité des approches, des outils conceptuels et des méthodologies déployés, rendant fragiles le caractère cumulatif des savoirs didactiques produits et la structuration du champ didactique. La définition de Vergnaud permet de focaliser la didactique sur les questions d'apprentissages. En comparaison à d'autres sciences sociales, c'est bien la spécificité de la didactique que de rapporter ses objets d'étude à la question du rapport aux savoirs qui sont en jeu (de l'enseignant-e, de l'élève, de la classe) et de chercher à comprendre, pour les prendre en charge, les problèmes d'enseignement et d'apprentissage de savoirs et savoir-faire spécifiques aux disciplines scolaires. C'est le cœur de l'activité de recherche et de formation en didactique de manière à fournir non pas des solutions clés en main, mais des savoirs empiriques – et donc des arguments – pour fonder la pratique.

2 De la didactique comme méthode à la recherche en didactique

La HEP Vaud, dans sa structure actuelle, est fondée en 2006 et permet de réunir sous un même toit toutes les institutions publiques de formation des enseignant-e-s du canton. Elle engendre l'abandon du modèle «normalisant» du maître-artisan pour se reconfigurer sur un modèle académique. La tertiarisation de la formation implique à la fois le développement de la recherche dans le champ didactique et une nouvelle acception du terme «didactique» dans les cursus de formation.

Le changement est marqué dans la terminologie employée lorsqu'on compare les textes de référence, par exemple les recommandations et résolutions de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) des années 1970–1980. Dans ces textes, la didactique n'est pas encore qualifiée en termes de champ scientifique de recherche dont les objets seraient spécifiés par les conditions et les problèmes d'apprentissage. Il s'agit alors de «démarches», d'«ensembles didactiques», de «suggestions variées pour organiser un enseignement», de «moyens et matériels didactiques», d'une «pratique» pour soutenir l'art de la transmission. Parmi les références données au corps étudiantin pour la didactique de l'histoire figurent des premiers ouvrages consacrés à l'ensei-

gnement de l'histoire, mais les références qu'on y trouve sont puisées au mieux dans d'autres didactiques plus précoces et dans d'autres disciplines scientifiques. Les ouvrages consacrés à l'enseignement de l'histoire ne se fondent pas sur des recherches empiriques sur les pratiques en classe, recherches qui seraient propres au champ. Ils sont des discours sur des pratiques préconisées à partir de ses propres expériences, des analyses de documents curriculaires, des réflexions relevant de l'épistémologie de l'histoire.

La création de la HEP Vaud s'inscrit dans une période de développement plus large de la didactique en tant que discipline scientifique. La constitution d'une institution tertiaire va en favoriser le déploiement, en référence à ce qui se produit déjà ailleurs. En Suisse alémanique, le «plaidoyer» de Reusser (1991) exprime en 1991 déjà l'exigence de sortir la didactique de sa soumission aux disciplines de référence et de la constituer en tant que science empirique autonome (Keller, 2022, p. 352). La même revendication d'autonomisation est argumentée en France. Les travaux menés à l'INRP¹ existent depuis les années 1980 et se font progressivement connaître en Suisse romande, sans toutefois y rencontrer les conditions institutionnelles nécessaires à leur déploiement. François Audigier, l'un des principaux représentants de ces recherches en didactiques des sciences sociales, est nommé à l'Université de Genève en 1997. Quelques années après son arrivée, il crée l'Équipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales (ERDESS), sous l'égide de laquelle s'instaurent des collaborations interinstitutionnelles qui introduisent des collègues de différentes HEP romandes à la recherche dans ce champ scientifique, avec notamment deux projets FNS successifs, des travaux de MAS et des premières thèses en didactiques des sciences sociales. L'allocation de temps de recherche et les collaborations interinstitutionnelles promues par les HEP ont été des conditions nécessaires au développement du champ.

La création des HEP marque ainsi une étape fondamentale dans le développement de la recherche didactique et du passage d'une logique de savoir du maître-artisan à une science sociale fondée sur un corpus empirique et des références théoriques qui lui sont propres. La didactique disciplinaire s'affirme en tant que «science empirique et historique fonctionnant selon les canons d'une science sociale» (Schneuwly, 2020, p. 41).

1 Institut national de recherche pédagogique (1976–2010).

3 L'articulation institutionnalisée de la formation et de la recherche

La spécificité de la recherche didactique est son ancrage dans les pratiques enseignantes. Il s'agit d'assurer le rapport dialectique entre recherche et pratique, avec le transfert des résultats de recherche dans la formation et sur le terrain scolaire. Cela engage à tenir compte des questionnements et des contraintes des acteur·trice·s scolaires avec qui il s'agit de collaborer. Se distancier d'un «art» de la transmission et des outils clés en main ne signifie pas pour autant produire des savoirs didactiques hors-sol. Mais devenir chercheur·e ne s'improvise pas non plus. En l'absence de structures préexistantes et pris dans l'urgence des formations à dispenser, le développement des compétences de recherche dans un champ scientifique lui-même en émergence constitue un défi majeur pour les HEP.

C'est le sens du programme P-9 de swissuniversities en faveur du développement des didactiques disciplinaires, lancé en 2017 pour une période de quatre ans et prolongé par un second programme jusqu'à fin 2024. Outre les nombreux projets qui ont pu être conduits dans le cadre de ces programmes, ces derniers ont également permis le développement de Masters² qui offrent au moins deux potentialités: un bassin de recrutement pour la relève; un dialogue productif entre didactiques disciplinaires et entre différentes institutions. Par comparaison terminologique avec les textes antérieurs de la CDIP, on constate que la didactique se voit définie en tant que champ scientifique à part entière dans le domaine des sciences sociales. Cette volonté de développer le champ se réalise aussi par la tenue régulière, depuis 2013, d'un colloque national des didactiques disciplinaires réunissant les chercheur·e·s de toute la Suisse. Les thématiques successives sont significatives des enjeux qui traversent la constitution, puis la consolidation du champ.

Ce dynamisme ne se limite pas aux frontières suisses. Les financements accordés aux chercheur·e·s rendent possible la participation à des réseaux et colloques internationaux, faisant connaître leurs travaux, soutenant leurs

2 Notamment le Master en didactique disciplinaire (MADD) dans le cadre de la création du Centre de compétences romand de didactique disciplinaire : <https://www.2cr2d.ch/formation/> Ce programme a été fermé en 2024.

publications, contribuant à leur reconnaissance pour des expertises relatives à de multiples projets scientifiques. Ce sont autant de facteurs institutionnels qui leur permettent de se profiler dans leur champ et, en retour, de profiler les HEP dans le paysage académique national et international.

Ce développement renforce aussi la qualité de la formation initiale et continue. Au cours des vingt dernières années, le champ a gagné en solidité dans ce domaine essentiel pour des institutions destinées à la formation professionnelle. Celle-ci est aujourd'hui mieux fondée par des constats et des savoirs produits par la recherche, réinvestis dans la formation et la production de ressources pédagogiques. Ces savoirs didactiques fournissent des points d'appui pour cadrer la formation par une approche didactique qui accorde une place centrale à la question des apprentissages possibles pour les élèves (Bednarz, 2004, p. 109). Ils permettent d'accompagner le corps étudiant dans la construction de savoirs professionnels – des savoirs pour enseigner – didactiquement fondés – articulés à des savoirs à enseigner.

Le pari institutionnel des HEP en tant que lieu d'articulation entre recherche et formation révèle toutes ses potentialités pour relever le défi de la professionnalisation visée dans la formation et dans la recherche didactique. La spécificité institutionnelle des HEP est nécessaire pour que la didactique puisse exister en tant que discipline scientifique autonome.

4 Défis pour l'avenir du champ didactique

- a) De nombreuses recherches dressent le constat de la résistance du corps enseignant à considérer les savoirs didactiques produits au sein des HEP comme aidant à résoudre les problèmes pédagogiques rencontrés dans la pratique professionnelle. C'est une boîte noire qu'il faut impérativement ouvrir. Il est essentiel de mettre l'accent sur des recherches spécifiques, des expérimentations en collaboration avec des enseignant-e-s, afin de construire des savoirs communs et productifs pour la pratique professionnelle.
- b) Il importe de s'interroger sur la robustesse des savoirs produits, d'identifier également les caractéristiques génériques et les individualités. Les débats sur ces questions attestent de positions antagonistes (Hofstetter, Schneuwly & Lussi Borer, 2009 ; Keller, 2022) qui divisent et affaiblissent

le champ. Il s'agit d'affirmer mieux encore les HEP en tant que lieux de construction de savoirs spécifiques pour la profession.

- c) La formation scientifique de la relève est essentielle au développement du champ; elle assure un continuum en termes de méthodologies de recherche et de savoirs didactiques accumulés. Sans cela, le champ risque d'en rester à réinventer constamment la roue, bloqué dans son statut de sous-discipline. La Suisse romande a besoin d'un programme de Master en didactiques disciplinaires.

Bibliographie

- Audigier, F. (1996). La didactique comme un oignon. *Éducations*, 7, 34–38.
- Bednarz, N. (2004). Former les futurs enseignants à la didactique ou par la didactique. Dans M. Sachot & Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité* (p. 91–110). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. *Recherche et formation*, 23(60), 25–38.
- Keller, S. D. (2022). Von der Methodenlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. Entwicklung der Fachdidaktik in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 349–364.
- Reusser, K. (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9(2), 193–215.
- Schneuwly, B. (2020). «Didactique»? *Didactique*, 1(1), 40–60.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? *Éducation permanente*, 24(111), 19–31.

Workshop 1: Von der normativen Theorie zur sozialwissenschaftlichen Disziplin: Die Entwicklung der Fachdidaktiken in der schweizerischen Hochschullandschaft – Kommentar

Etablierung der Metawissenschaft «Allgemeine Fachdidaktik» als Entwicklungsschritt für die einzelnen Fachdidaktiken?

Markus Wilhelm

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf den Beitrag von Nadine Fink (2025), dem eine Analyse der Entwicklung der Fachdidaktiken in der französischsprachigen Schweiz mit Fokus auf die HEP Vaud und eine Auseinandersetzung mit der Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, insbesondere der Geschichtsdidaktik, zugrunde liegen. Im Sinne einer Ergänzung soll nun der Blick auf die Deutschschweiz und speziell auf die Naturwissenschaftsdidaktik sowie die NMG-Didaktik (Natur, Mensch, Gesellschaft) gerichtet werden. Dabei werden zwei Punkte näher beleuchtet: Erstens *die Entwicklung der Fachdidaktiken von methodischen hin zu forschungsorientierten Disziplinen* und zweitens, etwas ausführlicher, *die zukünftigen Herausforderungen im fachdidaktischen Feld*.

1 Von der Methoden- zur Forschungsorientierung

Die Entwicklung der Fachdidaktiken von primär methodischen zu zunehmend forschungsorientierten Disziplinen ist in der gesamten Schweizer Bildungslandschaft erkennbar, wie Fink (2025) feststellt. Dieser Wandel ist besonders an der HEP Vaud deutlich, spiegelt sich aber auch in den Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz wider (Kalcsics & Wilhelm, 2022) – wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung. Die Pädagogische Hochschule Luzern beispielsweise hat bisher drei Institute für fachdidaktische Forschung und Entwicklung gegründet, mit einem vierten in Planung, um allen Fachdidaktiken eine Forschungsplattform zu bieten. Im Gegensatz dazu hat die Pädagogische Hochschule St.Gallen bereits sechs fachdidaktische Institute, die Ausbildung und Forschung eng miteinander

verzahnen. Am anderen Ende des Spektrums steht die Pädagogische Hochschule Bern, die lediglich eine fachdidaktische Forschungseinheit gegenüber acht erziehungswissenschaftlichen Einheiten besitzt. Diese institutionellen Unterschiede verdeutlichen die heterogene Entwicklung der Organisationsformen fachdidaktischer Forschung in der Deutschschweiz.

Ein entscheidender Faktor für diese Entwicklung ist die institutionalisierte Verknüpfung von Ausbildung und Forschung. An der HEP Vaud wird diese Verbindung durch fest eingeplante Forschungszeiten im Pflichtenheft der Dozierenden gestärkt, was die systematische Integration von Forschung in den Arbeitsalltag ermöglicht (Fink, 2025). In der Deutschschweiz ist eine solche Regelung allerdings noch die Ausnahme. An der Pädagogischen Hochschule Luzern und den meisten anderen Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz sind festgelegte Forschungsprozente für Dozierende nicht die Norm. Ausnahmen bilden aber zum Beispiel die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und die Pädagogische Hochschule Zürich, bei denen Forschungsanteile für Fachdidaktikprofessuren verbindlich in den Arbeitsplänen verankert sind. Trotz dieser Unterschiede wird auch in der Deutschschweiz zunehmend versucht, die Verbindung von Forschung und Lehre strukturell zu verankern und auszubauen. Oft erfolgt die Verbindung über projektbezogene Anstellungen. So sind beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Luzern sechs von sieben Dozierenden des Fachs «Natur und Technik» (NT) beziehungsweise sechs von elf Dozierenden des Fachs «NMG» auch in Forschung und Entwicklung tätig. Die Herausforderung besteht nun darin, diese Entwicklungen dauerhaft und für alle Fachdidaktiken umzusetzen.

2 Zukünftigen Herausforderungen im fachdidaktischen Feld

Auf zwei herausfordernde Aspekte, die auch Fink (2025) erwähnt hat, soll in der Folge näher eingegangen werden: 1) die Balance zwischen Einheit und Vielfalt der Forschungsarten und 2) die Institutionalisierung von Qualifikationswegen zur Sicherung des akademischen Nachwuchses.

2.1 Einheit und Vielfalt der Forschungsarten

Die Verbindung zwischen Einheit und Vielfalt der Forschungsarten der Fachdidaktiken sowie des produzierten didaktischen Wissens scheint eine

bedeutende Herausforderung darzustellen. Fink (2025) erkennt in ihrem Beitrag, dass sich in der geschichtsdidaktischen Forschung zwei Tendenzen herausbilden: Einige Forschende orientieren sich stark an den Bezugswissenschaften wie der Geschichte oder der Politikwissenschaft, manchmal sogar mit einer Rückkehr zur reinen Anwendungsorientierung, das heisst zur sogenannten «Abbilddidaktik». Andere hingegen fokussieren sich vor allem auf die Lehr- und Lernprozesse, das heisst die Pädagogische Psychologie, oft ohne dabei die fachwissenschaftlichen Inhalte ausreichend zu berücksichtigen. Darin zeigt sich, dass eine theoriebildende Metawissenschaft, nämlich eine *Allgemeine Fachdidaktik*, fehlt, die es ermöglichen würde, ein gemeinsames Verständnis davon zu entwickeln, was Fachdidaktik ist und was fachdidaktische Forschung erreichen soll. Diese Allgemeine Fachdidaktik müsste sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede der einzelnen Fachdidaktiken differenztheoretisch herausarbeiten.

Es geht dabei nicht darum, die Allgemeine Didaktik zu ersetzen, sondern vielmehr darum, eine Brücke zwischen ihr und den verschiedenen Fachdidaktiken zu schlagen (Wilhelm, Rehm, Reinhardt & Hellermann, 2021). Die Allgemeine Didaktik gilt als eine ursprünglich normative, theoriebildende und reflektierende Wissenschaft über und für die Lehre (Bohlmann, 2016; Hallitzky, Heinze, Herfter & Spendrin, 2018), die im Zuge der empirischen Wende versucht hat, sich dem Vorwurf der Normativität zu entledigen (siehe Rucker, 2018, S. 468). Der Fokus gilt seither psychometrischen Messungen mittels Grossstudien zum Zustand des Bildungswesens, Metaanalysen als quantitativen Zusammenfassungen fachbezogener Einzelstudien, aber auch instruktionspsychologischen Zugängen in einem Fach (in aller Regel dem Mathematikunterricht), dies stets mit dem Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit. Diese Forschungsbereiche der Allgemeinen Didaktik sind jedoch anhaltender Kritik aus den eigenen Reihen ausgesetzt, zum Beispiel von Blömeke, Herzig und Tulodziecki (2007, S. 356) oder Terhart (2005, S. 52), die vor einem Überhöhen oder einem Aufsummieren fachspezifischer Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung warnen. Demgegenüber arbeiten die Fachdidaktiken beziehungsweise die fachdidaktische Forschung dank ihrer Unterrichtsnähe empirisch, jedoch stets mit einem einzigen fachspezifischen Fokus. Aus dieser Diskrepanz ergibt sich die Idee einer Allgemeinen Fachdidaktik als Metadisziplin (siehe Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel & Vollmer, 2017), die über die einzelnen Fachdidaktiken hinausgeht und induktiv eine gemeinsame Grundlage schafft, die auch für

die Institutionalisierung von Qualifikationswegen genutzt werden könnte, wie in der Folge angedeutet werden soll.

2.2 Institutionalisierung von Qualifikationswegen

Besonders die Institutionalisierung und die Weiterentwicklung von Masterstudiengängen im Bereich der Fachdidaktiken sind entscheidend, um langfristig genügend qualifizierte Dozierende und Forschende auszubilden. Während an der HEP Vaud der Masterstudiengang «2Cr2D» aus finanziellen Gründen eingestellt werden musste, zeigt sich in der Deutschschweiz ein differenziertes Bild: Es existieren weiterhin Masterstudiengänge in verschiedenen Fachdidaktiken wie Mathematik, Deutsch oder Musik sowie in Bereichsdidaktiken wie Naturwissenschaften und NMG. Dennoch kämpfen einige Studiengänge mit finanziellen Engpässen und niedrigen Studierendenzahlen – teilweise verzeichnen sie nur zwei bis drei Studierende pro Jahr. Andere hingegen, wie die NMG-Didaktik, verfügen über genügend Ressourcen und ziehen jedes Jahr zwanzig bis dreissig Studierende an.

Angesichts dieser Situation wird diskutiert, ob Fächerverbünde in Masterstudiengängen eine sinnvolle Lösung sein könnten, um die Studierendenzahlen zu erhöhen und die Finanzierung zu sichern. Jedoch zeigen erste Forschungsergebnisse, dass eine solche Zusammenlegung von Fächern komplexer ist als angenommen (Wilhelm et al., 2021). Eine aktualisierte explorative Untersuchung von zwanzig Schulfächern, durchgeführt mittels schriftlicher Interviews mit Fachdidaktiker:innen und Lehrpersonen, ergab, dass die Bedeutung, die verschiedene Fächer didaktischen Merkmalen beimessen, stark variiert. Die Daten wurden mittels einer lexikometrischen Frequenzanalyse sowie einer explorativen Faktorenanalyse und einer Clusteranalyse ausgewertet. Die Faktorenanalyse führte zu zwei zentralen Faktoren: «Konzepterweiterung mit kognitiv aktivierenden Lernaufgaben» und «Adaptives Üben von Regelmäßigem» (siehe Tabelle 1). Dabei zeigten sich beispielsweise bei den Naturwissenschaften interessante Ergebnisse. Die Didaktiken von Biologie, Chemie und Physik ähneln sich hinsichtlich des Faktors «Kognitiv aktivierende Lernaufgaben» und sind in einem Cluster mit Mathematik und Nachhaltigkeit angesiedelt. Beim Faktor «Adaptives Üben» allerdings verschieben sich die Zuordnungen: Biologie ordnet sich näher bei der Geschichtsdidaktik an, während Physik und Chemie Gemeinsamkeiten mit der Englischdidaktik aufweisen.

Faktoren	Cluster der Unterrichtsfächer
Kognitiv aktivierende Lernaufgaben	Englisch, Lebensführung, Sachunterricht, Geografie, Wirtschaft, Technik, Informatik, Politik, Religion(skunde)
	Deutsch, Geschichte, Philosophie, Kunst, Musik, Sport
	Chemie, Biologie, Physik, Mathematik, Nachhaltigkeit
Adaptives Üben	Religion(skunde), Philosophie, Geografie, Informatik, Biologie, Technik, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Nachhaltigkeit
	Chemie, Physik, Englisch
	Lebensführung, Sachunterricht, Sport, Kunst, Musik
	Mathematik, Deutsch

Tab. 1: Cluster der zwanzig Unterrichtsfächer bezogen auf die beiden Faktoren «Kognitiv aktivierende Lernaufgaben» und «Adaptives Üben» [aktualisierte und erweiterte Studie nach Wilhelm et al., 2021]

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Entwicklung von Masterstudiengängen in Form von Fächerverbünden nicht ohne Weiteres möglich ist. Die Fachdidaktiken weisen unterschiedliche didaktische Schwerpunkte auf, was eine Zusammenlegung im Rahmen von Masterprogrammen erschwert. Allerdings könnte mittels der angesprochenen Theorie und Empirie einer Allgemeinen Fachdidaktik beispielsweise eine Gewichtung der beiden in Tabelle 1 aufgeführten Faktoren vorgenommen werden, um eine differenztheoretische Analyse der Fachdidaktiken zu erhalten. Zurzeit besteht jedoch die Gefahr, dass hochschulpolitische und monetäre Aspekte bestimmen, ob und wie die fachdidaktischen Masterprogramme zusammengelegt werden sollen.

Trotz dieser Herausforderungen gibt es positive Entwicklungen: Die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities hat für das Jahr 2025 die Gründung des Netzwerks «Fachdidaktiken» bewilligt. Dieses Netzwerk soll zur Sicherung des akademischen Nachwuchses die Weiterentwicklung und die Neuausrichtung der Fachdidaktik-Masterstudiengänge vorantreiben.

Literatur

- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). *Gestaltung von Schule. Eine Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohlmann, A. (2016). *Science Education – Empirie, Kulturen und Mechanismen der Didaktik der Naturwissenschaften* (Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 211). Berlin: Logos.
- Fink, N. (2025). De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 169–174). Bern: hep.
- Hallitzky, M., Heinze, F., Herfter, C. & Spendrin, K. (2018). Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft*, 29(56), 87–95.
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2022). Bedeutung einer «wissenschaftlichen» Fachdidaktik im Hinblick auf die Professionskompetenz von Lehrpersonen zum interdisziplinären Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 58–71.
- Rucker, T. (2018). Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. Über die methodische Grundstruktur eines Unterrichts mit Bildungsanspruch. *Pädagogische Rundschau*, 72(4), 465–484.
- Terhart, E. (2005). Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik – und was bedeutet das für die Lehrerbildung? In A. Pitton (Hrsg.), *Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung* (S. 44–55). Münster: LIT.
- Wilhelm, M., Rehm, M., Reinhardt, V. & Hellermann, B. (2021). Transversale Elemente qualitativ hochwertigen Fachunterrichts – Ansätze einer allgemeinen Fachdidaktik. In V. Reinhardt, M. Rehm & M. Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht – Metaband* (S. 289–308). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Workshop 1: Von der normativen Theorie zur sozialwissenschaftlichen Disziplin: Die Entwicklung der Fachdidaktiken in der schweizerischen Hochschullandschaft – Einblicke in die Diskussion

Die Fachdidaktiken im Schweizer Wissenschaftsdiskurs: Beobachtungen und Entwicklungen

Michael C. Prusse

1 Stellung der Fachdidaktiken

Die Diskussion drehte sich primär um die Frage der Disziplin und darum, wie sie sich in den zwanzig Jahren seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen entwickelt hat. Der Einschätzung, dass die Fachdidaktiken zu den Sozialwissenschaften gehören, wurde nicht grundsätzlich widersprochen; es gab allerdings eine Kontroverse um die Begriffe «Sozialwissenschaft» und «Bildungswissenschaft», die aufgrund der fluiden Begriffsbestimmungen nicht aufgelöst werden konnte. Hingegen wurde konstatiert, dass diese Erkenntnis (Zugehörigkeit der Fachdidaktiken zu den Sozialwissenschaften oder zu den Bildungswissenschaften) nicht durchwegs bei allen Fachdidaktiker:innen auf Zustimmung stosse und dass vielerorts weiterhin das Verständnis vorherrsche, die Fachdidaktiken seien als «Anhängsel» der betreffenden Fachwissenschaft zu verstehen. Diese regelmässig auflebenden Debatten zur Identität sind ein Anzeichen dafür, dass Fachdidaktik als Ganzes in der Schweizer Hochschullandschaft noch immer ein junges wissenschaftliches Phänomen darstellt.

Die Anerkennung einer Fachdidaktik als eigene Disziplin bedingt permanente wissenschaftliche Gemeinschaften, während, im Gegensatz dazu, Forschungsfelder kommen und gehen. Eine wissenschaftliche Disziplin weist Merkmale wie zum Beispiel eigene Lehrstühle, Fachverbände und Fachkonferenzen sowie entsprechende Fachzeitschriften auf. Diese Bedingungen wurden in der Diskussion bei den meisten Fachdidaktiken als erfüllt eingeschätzt. Eine Allgemeine Fachdidaktik als Metawissenschaft erhielt Zuspruch bei den Anwesenden, denn die doch sehr unterschiedlichen Fächer hängen über den Schulkontext zusammen (Prusse, 2022). Dabei stellt

gerade diese Anbindung an Unterricht und Schule eine zentrale Herausforderung dar, da jede Untersuchung von Unterrichtsgeschehen auf «schmutzigen» Daten beruht (damit ist gemeint, dass es zu viele Variablen gibt, die einen potenziellen Einfluss haben, im Untersuchungssetting aber nicht kontrolliert werden können). Das Ziel einer Allgemeinen Fachdidaktik müsste es sein, die zahlreichen Gemeinsamkeiten zu bestimmen, diese für die Lehrpersonenbildung zu nutzen und, gleichzeitig, die Unterschiede zwischen den Fächern klar herauszuarbeiten. Allerdings bemängelte eine Teilnehmerin das Fehlen einer gemeinsamen Theoriebildung, die in der Regel von den einzelnen Fachdidaktiken vernachlässigt werde, und zwar insbesondere darum, weil entsprechende Untersuchungen darlegen, dass eine übergreifende Clusterung enorme Herausforderungen generiert (Wilhelm, Rehm & Reinhardt, 2018).

2 Entwicklungen und Bezüge

Die Diskussionsteilnehmenden aus allen Landesteilen bedauerten, dass der in der Romandie am Centre de Compétences Romand de Didactique Disciplinaire (2Cr2D) transversal über alle Fächer hinweg angebotene Masterstudiengang nach Auslaufen der Anschubförderung über projektgebundene Beiträge (PgB) des Bundes eingestellt wird. Dieser Studiengang hätte die Möglichkeit geboten, die Metaebene über alle Fachdidaktiken hinweg aktiv zu bewirtschaften. Allerdings bekräftigten verschiedene Exponent:innen, dass der Studiengang weiterhin bestehen würde, hätte er mehr Zulauf gehabt. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sich Studierende primär für ein Unterrichtsfach und dessen Spezifitäten interessieren und weniger für das allen Fachdidaktiken Gemeinsame. Zudem wurde betont, dass die Hürden für eine Karriere in einer Fachdidaktik immer noch zu hoch seien, weshalb die Nachwuchsförderung eine anspruchsvolle Gratwanderung zwischen hohen Anforderungen einerseits und einem Tätigkeitsfeld mit verhältnismässig geringem Prestige andererseits darstelle. Eine gewisse Konstanz in der Nachwuchsförderung in den verschiedenen Fachdidaktiken ist von besonderer Bedeutung, damit das Rad bei gewissen Fragestellungen nicht immer wieder von Neuem erfunden werden muss.

Die Frage der Bezugswissenschaften ist in den zahlreichen Versuchen, die Fachdidaktiken zu definieren, immer präsent. Ist es allerdings sinnvoll,

von Bezugswissenschaften zu sprechen, oder müsste vielmehr nicht betont werden, dass die Fachdidaktiken als Errungenschaft der getätigten Entwicklungsarbeit als eigene Wissenschaften anerkannt werden? Auch diese Diskussion zeigte erneut, dass die Situation der Fachdidaktiken permanent fragil bleibt und ihre Legitimität stets gestärkt werden muss. Das Spannungsfeld zwischen angewandter Forschung und Grundlagenforschung war ein weiterer Punkt, der unterschiedlich beurteilt wurde, da in vielen Fachdidaktiken lediglich auf das an den Schulen zu vermittelnde Orientierungswissen referiert wird, anstatt den eigentlichen Kern – das Schulfachwissen, welches aber nicht hinreichend definiert ist – ins Blickfeld zu nehmen.

3 Nachbarliche Beobachtungen

Abgerundet wurde der Austausch durch zwei Kommentare aus Österreich. Der erste bezog sich auf die Mathematikdidaktik, die – bereits 1904 konstituiert – ein derartiges Selbstverständnis entwickelt habe, dass sie nicht mehr infrage gestellt werde. Die anderen Fachdidaktiken müssten mit einer analogen selbstbewussten Haltung auftreten. Auch die zweite Aussensicht evozierte eine historische Perspektive, nämlich diejenige, dass bereits im 19. Jahrhundert eine Art Fachdidaktik existiert hatte, beruhend auf der Tatsache, dass es zu der Zeit ein entsprechendes Fachlehrersystem gegeben habe. Danach entwickelte sich in Österreich eine Lücke, bis 2012 an der Universität Innsbruck die Fakultät für LehrerInnenbildung gegründet wurde. Die Anlehnung an die Fächer sei entscheidend für die Daseinsberechtigung der Fachdidaktiken; das Promotionsrecht für die Fachdidaktiken sei eine Notwendigkeit und würde die Pädagogischen Hochschulen aufwerten.

Literatur

- Prusse, M. C. (2022). Die Entwicklung der Fachdidaktiken als ein Identitätsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 86–96.
- Wilhelm, M., Rehm, M. & Reinhardt, V. (2018). Das Transversale und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer Allgemeinen Fachdidaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 329–343.

Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur

Christian Boll

1 Einführung

(Wie) kann die Infrastruktur einer Pädagogischen Hochschule deren heterogene Bedürfnisse abdecken? Welches sind genau diese Bedürfnisse? Welchen Zwecken muss die Infrastruktur dienen? Welche Anspruchsgruppen lassen sich identifizieren? Wie sind Lehrräume sinnvoll ausgestattet? Und überhaupt: Wie werden die zur Verfügung stehenden Quadratmeter eigentlich verwaltet und unterhalten? Anhand dieser und ähnlicher Fragen nähert sich der vorliegende Beitrag dem Thema «Infrastruktur» aus unterschiedlichen Perspektiven – auch mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen wie veränderte Studienintensität, Homeoffice, Remote Learning oder E-Formate von Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Das Thema der Tagung aufnehmend wird dabei auch thematisiert, worin Eigenheiten der Pädagogischen Hochschulen gegenüber anderen Hochschultypen oder – noch breiter gefasst – gegenüber Bildungsinstitutionen im Allgemeinen bestehen.

2 Definition «Campus»

Wikipedia liefert eine sehr nüchterne Definition eines Campus und spricht von einem «zusammenhängenden *Komplex von Gebäuden*, die zur selben Universität, Hochschule (Hochschulzentrum, Universitätszentrum) oder zum selben Forschungsinstitut gehören» (Wikipedia, 2024b, o.S., Hervorhebung hinzugefügt). Andere Definitionen nehmen eher den Zweck oder die Funktionen eines Campus in den Fokus. Die Munich Business School formuliert beispielsweise wie folgt: «Der Campus einer Hochschule ist der zentrale Ort, an dem Studierende, Dozenten, Mitarbeiter und Besucher

zusammenkommen und das *studentische Leben pulsiert*. Er bildet das Herzstück der Hochschule und bietet eine Vielzahl von *Einrichtungen und Möglichkeiten für Studium, Freizeit, soziale Interaktion und persönliche Entwicklung*» (Munich Business School, 2024, o.S., Hervorhebung hinzugefügt). Aus der Perspektive des studentischen Lebens oder in der Vorstellung eines «Lernraums» können weitere Orte ausserhalb der Gebäudehülle eines Campus mitverstanden werden. So weiten digitale Möglichkeiten den Lernraum zusätzlich aus: Die räumliche Begrenzung bricht mit virtuellen Lehr- und Lerneinheiten auf. Der Campus ist zunehmend vernetzt und «Studierende wechseln spielend zwischen digitalen und analogen Räumen sowie Medien» (Prill, 2023, S. 15). Die gerade für die Pädagogischen Hochschulen bedeutsamen Praktika finden ebenfalls ausserhalb des eigentlichen Campus an den Schulen statt.

In der Landschaft der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz variieren sowohl die Grösse als auch die geografische Lage der Pädagogischen Hochschulen und entsprechend variiert auch die Anzahl der Angebote studentischen Lebens. In einer zentral gelegenen, bahnhofsnahe grossen Pädagogischen Hochschule finden sich fast zwangsläufig breitere und einfacher zugängliche Angebote als in ländlichen Gebieten. Im Prinzip gelten jedoch die obigen Ausführungen für alle Pädagogischen Hochschulen und auch für die anderen Hochschultypen. Die Hochschultypen unterscheiden sich in Bezug auf die Infrastruktur somit nicht durch den Campus als solchen, sondern vielmehr durch die je spezifischen Spezialräume, die sich aus den Bedürfnissen in der Aus- und Weiterbildung ableiten. So benötigen beispielsweise Pädagogische Hochschulen für ihre Ausbildung Turnhallen und Spezialräume wie Ateliers, Werkstätten, Schulküchen oder Musikräume, wohingegen technische Hochschulen verschiedene Labore unterhalten und eine Hochschule für Wirtschaft beispielsweise gut auch ausschliesslich mit Standardräumen auskommt.

3 Zwei (auch) für die Infrastruktur bedeutsame Trends

Für die Betrachtung des Campus als Lernraum sind zwei Trends bedeutsam – zum einen der «shift from teaching to learning» und zum anderen die Digitalisierung. Der «shift from teaching to learning» und gleichsam die als Katalysator wirkende Orientierung an den «21st-century skills», die ihrer-

seits eine stärkere Ausrichtung auf den Kompetenzerwerb («how to learn») als auf den Wissenserwerb aufweisen, stehen für eine grundlegende Veränderung des Bildungsverständnisses. Der zweite Trend, die Digitalisierung, schafft durch die permanente Vernetzung, das orts- und zeitunabhängige Arbeiten, die gleichzeitige Arbeit am selben Dokument und nicht zuletzt auch durch die Unterstützung der Künstlichen Intelligenz neue Möglichkeiten und Formen des Lehrens. Aus der Kombination dieser beiden Trends resultieren einerseits neue Anforderungen an Lehr- und Lernsettings und andererseits sind innovative didaktische Designs möglich. Beides hat im Kontext der Infrastruktur ganz konkrete Auswirkungen auf Raumgestaltung sowie Raum- und Stundenplanung.

3.1 Konzeption von Lernumgebungen

Ein möglicher und an der Hochschule für Technik und Wissenschaft Berlin im Reallabor erprobter Ansatz beim Design von Lehr- und Lernsettings ist die sogenannte DORT-Perspektive. Das Akronym steht für die ineinandergreifenden Dimensionen «Didaktik», «Organisation», «Raum» und «Technik», wobei den organisationalen Aspekten mit Blick auf innovative Settings eine besondere Bedeutung zukommt. Erst in einer Gesamtschau aller Dimensionen werden die Potenziale eines Campus als Lernort ausgeschöpft. Die Erfahrungen der Hochschule für Technik und Wissenschaft Berlin spiegeln sich unter anderem im folgenden Satz wider: «So zeigt sich beispielsweise auf operativer Ebene, dass Veränderungen von administrativen Prozessen und Strukturen notwendig sind, um bei der Lehrveranstaltungsplanung eine Passung von Lehrenden und ihren spezifischen Anforderungen an die räumliche und technische Ausstattung zu gewährleisten» (Ninnemann, 2023, S. 26; siehe dazu auch die Ausführungen in Abschnitt 3.3).

3.2 Raumgestaltung zeitgemässer Lehr- und Lernsettings

Um den Anforderungen, die aus den in Abschnitt 3 beschriebenen Trends resultieren, zu entsprechen, müssten die Lehrräume flexibler eingerichtet sein, damit sie unterschiedliche Sequenzen bestmöglich unterstützen können. Die traditionelle Ausrichtung «nach vorn» zur lehrenden Person wird nach und nach abgelöst durch verschiedene Gruppen- und Einzelarbeitsformen, die das Lernen der Studierenden in den Vordergrund stellen. Abbil-

dung 1 zeigt Möglichkeiten einer stabilen Einrichtung, welche eine variable Nutzung ermöglicht.

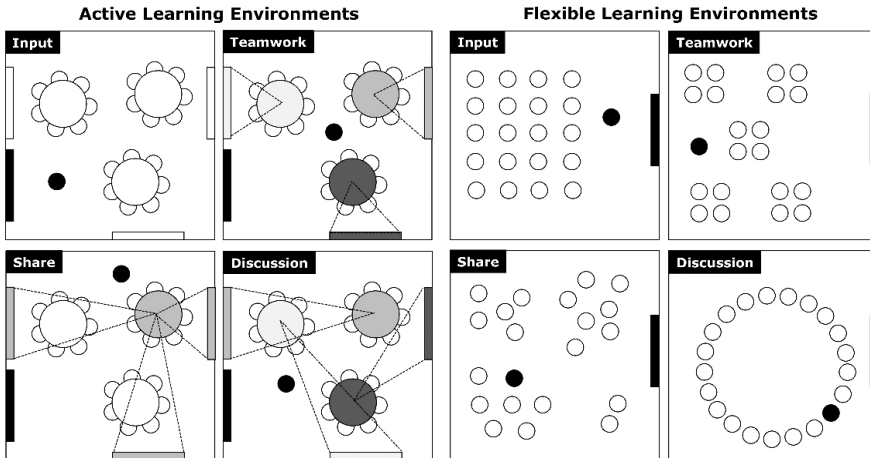


Abb. 1: Übersicht zu Raumtypologien studienzentrierter Lernraumgestaltung (Abbildung inklusive Beschriftung übernommen aus Ninnemann, 2023, S. 24)

In extremis ist sogar die Einrichtung so flexibel, dass sie an die unterschiedlichen Lehr- und Lernsettings angepasst werden kann. So naheliegend und einfach das klingen mag, so ergeben sich aber doch auch einige Herausforderungen:

- Das Mobiliar muss unter Umständen neu beschafft werden.
- In einen Lehrraum, der in Reihen oder in U-Form eingerichtet ist, passen mehr Teilnehmende als in einen Raum mit Gruppentischen.
- Sind die Lehrräume unterschiedlich eingerichtet, ist dies gegenüber den Lehrenden in geeigneter Form deutlich zu machen, damit sie ihre Lehre darauf abstimmen können. Bei flexiblen Räumen bedarf es zudem einer Einrichtungsphase und allenfalls auch wieder einer Aufräumphase, die von der Lehrzeit abgeht.
- Die Lehrenden benötigen grundsätzlich eine höhere Raumkompetenz, da die sogenannte Affordanz¹ der Räume diffuser wird. Es ist beispielsweise

1 Der Begriff der Affordanz bezieht sich auf «die von einem Gegenstand [im vorliegenden Kontext: der Raumeinrichtung] – offensichtlich vorhandene oder tatsächlich gegebene – angebotene Gebrauchseigenschaft» (Wikipedia, 2024a, o. S.).

nicht mehr auf Anhieb klar, wo der beste Platz der Lehrenden im Raum ist, und wenn die Möglichkeit einer Umgestaltung des Raums besteht, ist die Kompetenz erforderlich, sich situativ für die jeweils beste Variante entscheiden zu können.

3.3 Stunden- und Raumplanung

Im Sinne des erweiterten Campus und mit den Optionen, die sich durch die Digitalisierung eröffnen, sind didaktische Settings denkbar, welche sich – ausgerichtet auf das bestmögliche Lernergebnis – komplett von den Semesterstrukturen, wie sie an Hochschulen Praxis sind, lösen. Selbstlerneinheiten, Gruppenarbeiten, Blended-Learning-Formate und Input-Sequenzen werden für die einzelnen Lehrveranstaltungen in einem zweckmässigen Mix über das Semester hinweg geplant (siehe Tabelle 1).

Semesterwoche	Studierende	Lehrende
Woche 1: Online-Vorlesung asynchron	zu Hause / Studierendenarbeitsplatz	zu Hause / Medienraum
Woche 2: Vorbereitung Selbstlerneinheit	vor Ort	vor Ort
Woche 3: Selbstlerneinheit	zu Hause / Studierendenarbeitsplatz	zu Hause / Büro
Woche 4: Selbstlerneinheit	zu Hause / Studierendenarbeitsplatz	zu Hause / Büro
Woche 5: Vertiefungsseminar	vor Ort	vor Ort
Woche 6: Gruppenarbeit	vor Ort	vor Ort
Woche 7: Vorbereitung Selbstlerneinheit	vor Ort	vor Ort
Woche 8: Selbstlerneinheit	zu Hause / Studierendenarbeitsplatz	zu Hause / Büro

Tab. 1: Mögliche Semesterplanung einer Lehrveranstaltung

Wie bereits in Abschnitt 3.2 ausgeführt wurde, so ist auch in diesem Kontext leicht einsehbar, dass eine derart weitreichende Liberalisierung die Bereitstellung der Infrastruktur vor unlösbare Probleme stellt. Wenn die Lehrenden wie in Tabelle 1 dargestellt in der Ausgestaltung ihrer Lehrveranstaltung frei und ausschliesslich dem Lernerfolg verpflichtet sind, wird ein für die Studierenden leistbarer Stundenplan kaum zustande kommen. Ebenso können ökonomische Vorgaben des Infrastrukturmanagements nicht

eingehalten werden. Den Freiheiten sind somit durch die Möglichkeiten der Infrastruktur Grenzen gesetzt.

4 Fazit

Die Ausführungen in Abschnitt 3 zeigen auf, dass der Möglichkeitsraum der beiden Trends durch Limitierungen im Bereich der Infrastruktur eingeschränkt ist (und dies gilt auch für weitere limitierende Aspekte). Die Pädagogischen Hochschulen sind mit den beschriebenen Herausforderungen in guter Gesellschaft – sowohl im Hochschulkontext als auch mit Blick auf Schulen und andere Bildungseinrichtungen. Als Kernsatz könnte die folgende These gelten: Die Infrastruktur – oder treffender gesagt: die jeweilige Hochschulleitung – muss sich den Anforderungen, die sich aus den beiden genannten Trends ergeben, stellen und *Lösungen suchen, welche die Studierenden wie auch die Lehrenden bestmöglich unterstützen*, ohne dabei die *legitimen Bedürfnisse des Infrastrukturbetriebs* zu ignorieren. Die Balance zwischen Flexibilität und Klarheit/Standard ist zu gewährleisten.

Gemäss den Erfahrungen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz als Teil einer Gesamteinstitution, die sehr heterogene Hochschulen vereint, scheinen die Bedürfnisse im Bereich der gemeinsam genutzten Standardräume vergleichbar zu sein. Der Bedarf an (flexibler) Möblierung, die die Interaktion der Anwesenden unterstützt und einen angenehmen Austausch ermöglicht, ist an Hochschulen mit sozialen Berufsbildern wie der Hochschule für Soziale Arbeit, der Hochschule für Angewandte Psychologie oder der Pädagogischen Hochschule vielleicht etwas höher als in den eher technisch orientierten Hochschultypen. Die Herausforderungen in der Verwaltung der gemeinsam genutzten Räume liegen jedoch eher in der Knappheit als in der Ausstattung der Raumtypen begründet. Akzentuiert zeigt sich dies am Beispiel der Aula, die im Setting der Fachhochschule Nordwestschweiz nicht ausschliesslich für eigene Zwecke genutzt werden kann und bei deren Nutzung sich die Pädagogische Hochschule einem gemeinsamen Priorisierungsprozess stellen muss. Die hochschulspezifischen Spezialräume hingegen sind proprietär den Hochschulen zugeteilt und können weitestgehend autonom bespielt werden. Gemeinsame Nutzungen liegen beispielsweise beim Hochschulsportangebot vor, welches einen Zugriff auf Turnhalle und Garderobe erfordert.

Lehre im (Hoch-)Schulkontext ist nie eine isolierte Leistung von Lehrenden, sondern immer ein komplexes System aus Normen und Freiheitsgraden, in dem die Individuen agieren und sich selbst flexibel zeigen müssen, weil es die Rahmenbedingungen nicht im notwendigen Masse sein können. Der Bereich der Infrastruktur ist hier vielleicht besonders träge, da Wände, die einmal gemauert wurden, nicht einfach umplatziert werden können. Gruppenarbeiten werden daher auch einmal in einer Reihenanordnung der Schulbänke stattfinden müssen. À la longue bedarf es aber auch im Infrastrukturbereich einer Erhöhung der Nutzungsflexibilität, um den veränderten Ansprüchen an einen Campus zu begegnen. Dies gilt es bei Planungen von Neu- und Umbauten zu beachten.

Literatur

Munich Business School. (2024). *Uniglossar: Campus*. München: MBS.

<https://www.munich-business-school.de/l/uniglossar/campus>

Ninnemann, K. (2023). Zur Relevanz der DORT-Perspektive. *Strategie digital*, 3(4), 20–27.

Prill, A. (2023). Innovative Lernräume für eine zukunftsorientierte Lernkultur. *Strategie digital*, 3(4), 12–17.

Wikipedia. (2024a). *Affordanz*. San Francisco: Wikimedia Foundation Inc.

<https://de.wikipedia.org/wiki/Affordanz>

Wikipedia. (2024b). *Campus*. San Francisco: Wikimedia Foundation Inc.

<https://de.wikipedia.org/wiki/Campus>

Der Campus als Lernort im kulturellen Umfeld

Hanja Hansen

1 Einleitung

Bilanzieren wir heute den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» anhand des Campus als Lernort, müssen wir die Anforderungen an die Infrastruktur in ihrem kulturellen Umfeld betrachten. Der vorliegende Beitrag greift Kernaussagen des Beitrags von Boll (2025) auf, um diese entweder zu verstärken oder aus einer kulturellen Perspektive zu ergänzen. Es wird sich herausstellen, dass die dargelegten Trends kein Einzelphänomen Pädagogischer Hochschulen darstellen, sondern sich auch in anderen Hochschultypen, Fachgebieten und europäischen Nachbarländern beobachten lassen. Das ist nicht verwunderlich, da alle Hochschulen gleichermassen mit dem gesellschaftlich-kulturellen Wandel der letzten Jahre konfrontiert sind.

2 Diskussion von Kernaussagen zum Campus als Lernort

2.1 Campus als Lernort

Der Campus ist nicht nur ein Komplex von Gebäuden, sondern ein Ort, an dem Studierende, Weiterbildungsteilnehmende, Mitarbeitende und Gäste zusammenkommen. Der Campus ist ein Ort, der soziale Interaktion ermöglicht und nahelegt. Dies hat für Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen wegen der doppelten beruflichen Sozialisation eine besondere Bedeutung, welche mit der Abgabe zweier Diplome verdeutlicht wird (eines Bachelor- oder Masterdiploms und eines EDK-Diploms zur Bezeugung der Berufsbefähigung). Studierende von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz kennen mindestens zwei Lernorte: die Pädagogische Hochschule und die Schule als ihren zukünftigen Arbeitsort als Lehrperson.

Der Lernort «Hochschule» bedarf eines Raumkonzepts, welches sowohl die studentische Lebenswelt als auch die Arbeitsweise von Forschenden und Lehrenden ins Zentrum der Planungsüberlegungen stellt. Die gegenwärtige

Herausforderung besteht darin, dass das Leben und das Studium zunehmend digital durchtränkt sind. Der Campus wird künftig sowohl ein physischer als auch ein virtueller Ort sein und viele hybride Zwischenvarianten inkludieren. Deswegen sollten wir in Zukunft mehr über Interaktionsdichte und Begegnungsqualität sprechen.

2.2 Zwei zentrale Trends

Für die Infrastruktur hebt Boll (2025) zwei Trends hervor: erstens den «shift from teaching to learning» und zweitens die Digitalität. Dem ist nur die Frage entgegenzusetzen, welche weiteren Trends für die strategische Ausrichtung von Pädagogischen Hochschulen bedeutsam sein könnten. Fink (2024) erarbeitete beispielsweise zehn Szenarien denkbarer Hochschulwelten 2035. Ein grosses Gewicht erhielt die künftige Aufgabe der Hochschule für die Gesellschaft. Eine mögliche Antwort könnte die Öffnung von Hochschulen für die Zivilgesellschaft sein. Dies ginge weit über Infrastrukturfragen hinaus und beinhaltete Konsequenzen für die Platzierung von Hochschulgebäuden im regionalen Ökosystem, die Öffnungszeiten, die Angebote, die Finanzierung und die Zugänge. Da pädagogische Themen von breitem Interesse sind, könnte die Öffnung Pädagogischer Hochschulen sowohl im Hinblick auf die Funktion als öffentlicher Lernort als auch durch den Zugang der Zivilbevölkerung zu den inhaltlichen Angeboten an Bedeutung gewinnen. Konkret manifestiert sich dies beispielsweise im Zugang zu Bibliothek, Lernräumen, Sportanlage und Mensa sowie in Angeboten für Quereinsteigende, pädagogischen Supportfunktionen, Elternkursen, öffentlichen Tagungen, unentgeltlicher pädagogischer Beratung, Änderungen der Zulassungsbedingungen, Anrechnung von Microcredentials und vielem mehr.

2.3 Handlungsleitendes Modell für Raumgestaltung

Ein durchdachtes handlungsleitendes Modell ist für die Raumgestaltung hilfreich, damit der Prozess nicht wegen Eindimensionalität scheitert. Als handlungsleitendes Modell für die Raumgestaltung stellt Boll (2025) den Ansatz von Ninnemann (2023) vor, welche mit der DORT-Perspektive den Gedanken nahelegt, für die Raumgestaltung die vier Perspektiven «Didaktik», «Organisation», «Raum» und «Technik» zusammenzubringen. Ergänzend sei auf das Baukastensystem von Petschenka, Stang, Becker, Franke, Gläser, Weckmann und Zulauf (2020) verwiesen, weil es auf einer breiten

empirischen Basis von 451 Hochschulen beruht. Der Baukasten beinhaltet das Zusammenspiel der Dimensionen «Hochschulorganisation», «Hochschuldidaktik», «Digitale Strukturen» und «Physische Lernräume». Zudem sei eine hohe Studierendenorientierung zur adäquaten Bedarfsorientierung unabdingbar (Petschenka et al., 2020).

2.4 Flexibilität und Adaptivität

Allen, die heute für morgen planen, stellt sich die Frage, ob ihre Lösungen an noch nicht absehbare zukünftige Anforderungen angepasst werden können. Dies betrifft die Architektur der Gebäude wie auch die technische Infrastruktur und die Einrichtung. Boll (2025) weist zu Recht auf die Schwierigkeit der effizienten Raumzuteilung hin, wenn Anzahl Teilnehmende, Umfang der Wochenlektionen und benötigte Räume und Ausstattung im Semester variieren. Studiengangarchitektur, Stundenplanung und Raumreservation werden daher zum Schlüssel für Flexibilität und Adaptivität im Hochschulalltag. Spätestens bei der nächsten Curriculumreform sollte man dies berücksichtigen. Dies ist komplex, da mehrere Gestaltungsfaktoren und organisatorische Rahmenbedingungen zusammenhängen. Oft nimmt man das Reservationskonzept sowie Weisungen und interne Richtlinien als gegeben an und passt die Module den Rahmenvorgaben an, ohne diese an sich zu thematisieren. Dies wäre jedoch bei einer tiefgreifenden Reform nötig. Der Bezug zu einem der in Abschnitt 2.3 vorgestellten Modelle für Raumgestaltung sowie gemischte Projektteams können eine systemisch durchdachte Reform unterstützen.

2.5 Prozessgestaltung

Die jeweilige Hochschulleitung sei dafür verantwortlich, so schliesst Boll (2025), geeignete Lösungen zu suchen und zu unterstützen. Dies stimmt, wird dem anspruchsvollen Vorhaben aber nicht gerecht. Aus Berichten über Raumentwicklungsprojekte lassen sich die folgenden Gelingensfaktoren ergänzen (siehe Petschenka et al., 2020; Prill, 2024):

1. Verankerung in der Strategie und als Entwicklungsprojekt im Auftrag der Hochschulleitung;
2. Partizipation aller Betroffenen (inklusive Lernender, Lehrender, Facility Management, IT und Architekt:in);
3. professionelle Prozessbegleitung, Aufbau von Raumkompetenz und Digital Literacy.

Aus Erfahrungsberichten von Raumentwickler:innen (Prill, 2024), welche den Prozess von Raumgestaltungsprojekten begleiten, bedarf es aufseiten der Raumnutzenden methodischer Kompetenzen für die Ausschöpfung des Raumpotenzials und einer grundlegenden Digital Literacy, damit sie digitale Infrastruktur und Tools selbstbewusst und didaktisch gezielt einsetzen können. Mit der veränderten Raumnutzung betreten viele Lehrende und Lernende Neuland, was in der Regel nicht nur ein Umdenken, sondern auch zusätzliche Fähigkeiten verlangt. Im besten Fall erkundet man gemeinsam geeignete Lösungen.

2.6 Balance zwischen Flexibilität und Standard

Eine allen Studienphasen gerecht werdende Architektur denkt nicht in Unterrichtsräumen und Verkehrswegen, sondern in Studienflächen. Selbststudium, Gruppen- und Projektarbeiten, Schreiben von Abschlussarbeiten, Prüfungsvorbereitungen sowie das lebenslange Lernen und Weiterbildung müssen am Campus einen geeigneten Platz finden. Eine Balance zwischen Flexibilität und Standard ergibt sich durch das häufige Überprüfen, Ausprobieren und Nachjustieren. Dies gilt ebenso für die Normen und Regeln, die für die Studierenden, Teilnehmenden und Lehrenden handlungsleitend sind. Nach Abschluss eines Raumentwicklungsprojekts müssen die Verantwortlichen die Implikationen für Raumreservationssystem, Stundenplanung, Curricula und Personalentwicklung laufend mitdenken. Eine nachhaltige Institutionalisierung bedingt das orchestrierte Zusammenspiel im gesamten System. Das in Abschnitt 2.3 vorgestellte Baukastensystem kann dabei Orientierung bieten.

3 Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung Pädagogischer Hochschulen

Bei der Aufgabenbewältigung der Infrastruktur sollten das kulturelle Umfeld, die Komplexität der Veränderungsprozesse und der Bedarf an Infrastruktur für Lernprozesse im Studienverlauf und im lebenslangen Lernen im Blick bleiben. Überlegungen zur Raumgestaltung macht sich nicht nur die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, sondern auch andere (Pädagogische) Hochschulen machen sich diesbezüglich Gedanken (siehe Prill, 2024). So richtet beispielsweise die Pädagogische

Hochschule Bern eine Lernlandschaft ein, die Pädagogische Hochschule Luzern betreibt schon länger eine Lernwerkstatt und die Pädagogische Hochschule Zürich eröffnet ein Collaborative Learning Lab. Es fehlen empirische Studien für die Schweiz, welche die mit den neuen Räumlichkeiten gemachten Erfahrungen systematisch erheben und auswerten. So könnten neue Raumvorhaben an den bereits vorhandenen Erkenntnissen ansetzen und es könnte eine gemeinsame Orientierungsbasis für Raumentwicklungsprojekte geschaffen werden.

Wünschenswert wären zudem Studien, die den Impact der Räumlichkeiten auf das Lernen hinreichend erfassen. So müsste der Frage nachgegangen werden, welche fachdidaktischen oder stufenspezifischen Überlegungen bei der Wahl des Lernorts und der Raumgestaltung handlungsleitend sind. Auch wünschte man sich konkrete Erkenntnisse zum Verhältnis von Lernziel, Lerninhalt, Methode und Raum im Zusammenhang mit der Lernmotivation und dem Lernprozess der Studierenden und der Weiterbildungsteilnehmenden.

Literatur

- Boll, C. (2025). Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 185–192). Bern: hep.
- Fink, A. (2024). *Zukünftige Hochschulwelten Nr. 10: Szenarien und Perspektiven*. Paderborn: Scenario Management International AG & Bau- und Liegenschaftsbetrieb des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ninnemann, K. (2023). Zur Relevanz der DORT-Perspektive. *Strategie digital*, 3(4), 20–27.
- Petschenka, A., Stang, R., Becker, A., Franke, F., Gläser, C., Weckmann, H.-D. & Zulauf, B. (2020). Die Zukunft der Lernwelt Hochschule gestalten. Ein Baukasten für Veränderungsprozesse. In A. Becker & R. Stang (Hrsg.), *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch* (S. 213–256). Berlin: De Gruyter.
- Prill, A. (2024). *Zukunftsorientierte Lernraumentwicklung. Handlungsempfehlungen für die Begleitung partizipativer Prozesse in der Konzeptionsphase* (Arbeitspapier Nr. 80). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Workshop 2: Der Campus der Lehrpersonenbildung – Einblicke in die Diskussion

Der Campus der Lehrpersonenbildung – Heterogene Bedürfnisse und notwendige Weiterentwicklungen

Susanne Metzger

1 Fokus des Workshops

Mit seinem Inputreferat ermöglichte Christian Boll (2025) den Teilnehmenden einen Einblick in Überlegungen und Herausforderungen bezüglich der Infrastruktur von (Pädagogischen) Hochschulen, welche vielen Mitarbeitenden oft nicht präsent sind. Zusammen mit der im Anschluss daran von Hanja Hansen (2025) ergänzten kulturellen Perspektive mit Blick auf das (lebenslange) Lernen wurde deutlich, wie sich auch die Orte, an denen Lehrpersonenbildung stattfindet, in den letzten zwanzig Jahren verändert und immer wieder auf veränderte Anforderungen eingestellt haben.

2 Heterogene Bedürfnisse

In der anschliessenden Diskussion setzten sich die Teilnehmenden zunächst mit der Frage auseinander, für wen respektive für welche Ansprüche ein Campus geplant und umgesetzt werden solle: Muss der Campus in erster Linie «passend» für Studierende, Weiterbildungsteilnehmende oder Mitarbeitende sein? Soll er hauptsächlich effektiven Präsenzunterricht ermöglichen oder die digitale Transformation weiterdenkend möglichst digital sein? Muss ein Campus eher funktional bezüglich des Kompetenzerwerbs sein oder ist es wichtiger, dass sich Studierende und Mitarbeitende wohlfühlen? Inwiefern können respektive müssen Lebensrealitäten von Studierenden – wie beispielsweise das zum Teil hohe Arbeitspensum neben dem Studium – bei der Planung eines Campus berücksichtigt werden?

Es herrschte weitgehend Einigkeit darüber, dass eine Hochschule mehr als ein reiner Lernort ist und der Campus – als Kontrapunkt zur Aussage,

dass physische Präsenz überbewertet sei – ein geplanter Ort studentischer Begegnungen sein soll. Ein Campus nach US-amerikanischem Vorbild, auf dem die Studierenden auch tatsächlich leben, wäre aber das falsche Bild; dies entspräche nicht den Gegebenheiten in der Schweiz. Aber gerade weil physische Präsenz ein Beitrag zur Gestaltung der Gemeinschaft ist, ausserdem Verbindlichkeit vermittelt und eine andere Fokussierung ermöglicht, wäre es wichtig, auch die Mitarbeitenden zurück an den Campus zu «holen». Damit Studierende und Mitarbeitende auf dem Campus arbeiten, lernen und lehren können, sind sowohl gut ausgestattete Lehrveranstaltungsräume als auch genügend Arbeitsplätze – auch für Online-Meetings – nötig. Allerdings kann man nur schwer planen, was tatsächlich gebraucht und gewünscht wird, denn es ist kaum vorherzusagen, wo Studierende oder Mitarbeitende letztendlich arbeiten – oder wie es in der Diskussion ausgedrückt wurde: «Die Party findet in der Küche statt.»

Bezüglich der Ausgestaltung eines Campus spielt zudem auch der Standort eine wichtige Rolle: Befindet sich ein Campus beispielsweise zentrumsnah in einer grossen Stadt oder eher «auf dem Land» oder wird ein Campus ausschliesslich von einer Pädagogischen Hochschule oder auch von anderen Institutionen (zum Beispiel anderen Hochschulen oder Schulen, die mehr oder weniger mit der Pädagogischen Hochschule verknüpft sein können) genutzt?

Schliesslich wurde im Workshop diskutiert, wem bei der Gestaltung des Campus wie viel Raum und Mitsprache zugestanden werden sollte oder sogar müsste. Auf der einen Seite scheint es wichtig zu sein, möglichst alle Bedürfnisse zu berücksichtigen und möglichst viele Personen – insbesondere nicht ausschliesslich Führungspersonen – in die Entscheidungsfindung einzubeziehen. So zeigen einige Beispiele von Hochschulen, dass die aktive Mitwirkung bei der Raumgestaltung durchaus einen positiven Einfluss auf die Anwesenheit der Mitarbeitenden haben kann. Auf der anderen Seite sind in der Regel nicht alle Bedürfnisse gleichermassen erfüllbar und es gilt, finanzielle und strategische Rahmenbedingungen in die Überlegungen einzubeziehen, weshalb eine basisdemokratische Entscheidung «aller» ebenfalls nicht zielführend zu sein scheint.

3 Notwendige Weiterentwicklungen

Vor dem Hintergrund von sich ständig verändernden Rahmenbedingungen – wie beispielsweise erhöhtem Spardruck, digitalen Weiterentwicklungen oder neuen Ansprüchen von Studierenden – werden sich auch die Campus der Lehrpersonenbildung weiterentwickeln müssen. In der Diskussion wurde deutlich, dass es dabei wichtig sein wird, voneinander zu lernen, kreative Lösungen für Herausforderungen zu finden und vor allem auch die Chancen von Veränderungen wahrzunehmen und zu nutzen.

Literatur

- Boll, C. (2025). Der Campus der Lehrpersonenbildung – Unterstützung und Limitierung durch die Infrastruktur. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 185–192). Bern: hep.
- Hansen, H. (2025). Der Campus als Lernort im kulturellen Umfeld. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 193–198). Bern: hep.

Workshop 3: Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung – Impulsreferat

Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung

Andreas Hoffmann-Ocon

1 Annäherung – Unterschiedliche Ausbildungskulturen

Die Pädagogischen Hochschulen in der (deutschsprachigen) Schweiz wurden konzeptionell in den 1990er-Jahren entworfen. Ihrer Einrichtung zu Beginn der 2000er-Jahre gingen unterschiedliche kantonale Kulturen der Ausbildung von Lehrpersonen voran, die von tradierten nachmaturitären bis hin zu seminaristisch gehaltenen Orten auf der Sekundarstufe II reichten (Criblez, 2010, S. 24). Diesbezüglich hält Christine Böckelmann auf die Gründungsphase rückblickend fest, dass die Pädagogischen Hochschulen «in unterschiedlicher Ausprägung einen Weg zwischen den Extremformen der blossen Neu-Etikettierung des Bisherigen resp. äusseren Tertiärisierung und einer eigentlichen inneren Tertiärisierung gewählt haben» (Böckelmann, 2010, S. 222).

An diesem Spannungsfeld setzt der Beitrag mit einer kulturhistorisch informierten Perspektive an, nach der Kulturen der Pädagogischen Hochschulen durch lokale Ansprüche geprägt werden, aber gleichzeitig in vielfältige zirkulierende Wissensströme zahlreicher Gesellschaftsfelder eingebunden sind (Sarasin, 2011, S. 164). Zu prüfen ist, ob sich in den Kulturen der Lehrpersonenbildung spezifische «moral communities» (Furlong, 2013, S. 10) mit gemeinsamen Interpretationsschemata gebildet haben.

Der Beitrag folgt der Annahme, dass sich für Orte der Lehrpersonenbildung, die ihr Selbstverständnis aus dem hybriden Begriff «Professionshochschule» ziehen, neben der wissenschaftlichen Bestimmung weitere Anforderungen an die Hochschulkultur ergeben. Die Offenheit der PH-Kulturen liegt eher in der Auffächerung hin zu den drei Fluchtpunkten von Handwerk, Lehrkunst und Wissenschaft.

2 Hochschulkulturen zwischen idealistischen und kritischen Beschreibungen

Bereits diese Andeutungen verweisen darauf, dass der Begriff «Hochschulkultur» hinsichtlich Pädagogischer Hochschulen im Plural zu denken ist (Lehmann, 2020, S. 106) und selbst Konjunkturen unterliegt. Blickt man auf die 1990er-Jahre zurück, so tritt hervor, dass in dieser Dekade Hochschulen mit New Public Management für externe Beratung durchlässiger gemacht werden sollten (Tanner, 2015, S. 517) und mit ihren je einzelnen Kulturen als dynamisches Handlungsfeld entdeckt wurden. Es kündigt sich in diesem Klima ein folgenreicher Wandel an, der – gemessen an historisch langen Linien – weniger tradierten idealistischen oder gesellschaftskritischen Leitideen zur Hochschulkultur folgte: Die neuen relevanten Entwürfe plädierten dafür, dass Hochschulen ihre Qualität nicht in der Erfüllung eines Bildungsideals sehen, sondern sich mit der Entzauberung abfinden und vielmehr auf wissenschaftliche Exzellenz setzen sollten (Loprieno, 2016, S. 139). Da die Gründungen der Pädagogischen Hochschulen in die Boomphase des New Public Managements fielen, nimmt Böckelmann (2010, S. 226) an, dass das Qualitätsmanagement PH-Kulturen sogar stärker geprägt hat als universitäre.

Auch wenn New Public Management das Element eines übergreifenden Modernisierungsstrebens an Pädagogischen Hochschulen gewesen ist, kam es häufig nicht zu schroffen Abbrüchen von bisherigen Lehrpersonenausbildungskulturen. So «nötigten» tradierte kulturelle Praktiken die neuen Hochschulen dazu, eigensinnige Pfade zu begehen. In der Gründungsphase konnten sowohl idealistische Überlegungen, welche die Pädagogische Hochschule als Kulturreisende der Prinzipien von Freiheit, Autonomie und Widerstand betrachteten, als auch postmoderne kritische Blicke, welche Skeptiker:innen von Hochschulförmigkeit auch in den Reihen des eigenen Kollegiums verorteten, frei im Bildungsraum der Pädagogischen Hochschulen flottieren und überraschende Kombinationen eingehen (Forneck, 2009b, S. 208). Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, welche weiteren gemeinsamen Denkfiguren PH-Kulturen prägen und für Eigensinn stehen könnten.

3 Persistente Denkfiguren eigensinniger PH-Kulturen

3.1 Unentschiedenheit: Handwerk, Lehrkunst oder Wissenschaft?

Als im Jahr 1993 von der EDK die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» publiziert wurden, deutete sich als neuer Ort der Lehrpersonenausbildung nicht eine Fachhochschule, sondern eine wissenschaftliche Hochschule an, welche Leistungen in Aus- und Weiterbildung eng an Forschungsimpulse koppeln sollte (EDK, 1993, S. 9). Die bislang mit je eigener Dignität ausgestatteten Betonungen des «lehrbaren Handwerkswissens und -könnens» (Neuweg, 2022, S. 132) sowie der «künstlerischen Tiefe» (Neuweg, 2022, S. 18) als Besonderheiten von Lehrpersonenkulturen drohten angesichts der Wissenschaft als zentrale regulative Ideen gänzlich an Bedeutung zu verlieren.

Im gleichen Jahr forderte der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz im Berufsleitbild für Lehrpersonen für alle Stufen eine «fachlich-pädagogische Ausbildungsqualität, welche gleichzeitig persönlichkeitsbildend wirkt und das Lehrerhandwerk bzw. die Lehrkunst auf wissenschaftlich begründete Konzepte abstützt» (LCH, 1993, S. 37). Es scheint so, als ob in diesem Papier durch die gekonnt synthetisierende Argumentation trotzig Handwerk, Lehrkunst und Wissenschaft als eine die Lehrpersonenbildung prägende Trias wieder in den Diskurs zurückgebracht wurden. Wissenschaft kam dabei (wieder) eine dienende Rolle zu. Diese Gedanken formulierte bereits in der Zwischenkriegszeit Eduard Spranger: Angehende Unterrichtende sollen als «Kulturträger» zu einem «ganzen Menschen» und «nicht nur [zu einem] wissenschaftliche[n] Kopf» gebildet werden (Spranger, 1920, S. 40). Deutschschweizer Akteur:innen einer Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung rezipierten Spranger im hohen Mass (Röthlisberger, 1983).

Derartige bis in die Gegenwart reichende Konzepte boten Anschlüsse für verschiedene Gruppen von Dozierenden und Studierenden, welche sich – die vergangene Synthetisierung aufbrechend – nun wettbewerbsähnlich um die Repräsentation *ihres* Aspekts (Handwerk, Lehrkunst oder Wissenschaft) als Treiber der Hochschulkultur bemühten.

3.2 Tendenzen zu Ausbalancierungen und Synthetisierungen

Die Kürze der Lehrpersonenausbildung stärkte die Tendenz, welche darauf abzielte, wissenschaftliche Pluralität, divergierende Expertise und Zersplit-

terung pädagogischen Wissens mit Ausbalancierungen und Synthetisierungen zu bearbeiten – eine Reaktion, die in einer Traditionslinie steht: Heinrich Tuggener forderte, dass sich in der Lehrpersonenbildung die «Bildungsinhalte» an «der besonderen ... Lebensform des Lehrers» zu orientieren hätten, damit der «Fächerpartikularismus ... zugunsten einer ganzheitlichen Sichtweise ausgetilgt» werden könne (Tuggener, 1962, S. 323; siehe Hoffmann-Ocon, 2022, S. 168). Walter Herzog hält fest, dass «die Idee, wonach die Pädagogik als ›Berufswissenschaft‹ für Lehrerinnen und Lehrer einen besonderen Typus von Wissenschaft verkörpert, noch nicht überwunden» sei (Herzog, 2007, S. 311). Trotz Tertiarisierung schienen nach der Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen die Ideen einer Sonderwissenschaft und einer Sonderkultur für Lehrpersonen vorzuherrschen.

3.3 Unterschiedliche Abstände zur Wissenschaftlichkeit

Annahmen einer Sonderkultur der Pädagogischen Hochschulen bereiteten wiederum einen Boden für die Denkfigur unterschiedlicher Abstände zur Wissenschaftlichkeit von Studierenden. Trotz zahlreicher Konzepte zu forschendem Lernen wurden Studierende seit der Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen nur unzureichend auf Forschung als methodisch angeleitete Explorationen vorbereitet. Daher gelangten Studierende zwar an ein Resümee der Forschung, aber gleichzeitig entstanden verschiedene Abstände zur originalen Wissenschaftlichkeit, die stark ausgeprägt zu antiakademischen Positionen führen können.

In der Gründungs- und Fusionsphase sind die Pädagogischen Hochschulen durch Wissenskämpfe darüber hervorgegangen, welche «Kulturelemente von Vorgängerinstitutionen welchen Stellenwert ... erhalten» (Böckelmann, 2010, S. 222). Deshalb war (und ist) nicht nur zwischen, sondern auch in Pädagogischen Hochschulen hochschulkulturelle Vielfalt vorzufinden. Interne Widersprüche ergaben sich aus unterschiedlichem Referenzieren auf Forschungswissen, sodass sich in Pädagogischen Hochschulen informelle «moral communities» und Zirkel verfestigten, die vielgestaltige Hochschulpraktiken kultivierten. So wie mit anderen Leistungsbereichen kaum verbundene Forschungseinheiten keinen hochschulkulturellen Zusammenhang gewährleisten können (Forneck, 2009a, S. 255–256), bedürfen Ausbildungs- und Weiterbildungseinheiten der Verflechtung mit forschenden Orten an Pädagogischen Hochschulen.

4 Resümee

Differierende kulturelle Leitbilder rücken die Frage nach dem geteilten Verständnis an Pädagogischen Hochschulen ins Blickfeld: Dieses müsste zwischen wissenschaftlich Anerkanntem, studiengangsorganisatorisch Zumutbarem und bildungspolitisch Durchsetzbarem (Koschorke, 2015, S. 26) gesucht werden. Kulturelle Einheitlichkeitsvorstellungen erweisen sich dabei als kaum brauchbar. Aber: «Mehr [Wissenschaft] wagen» (Söllner, 2013) ist bereits vielerorts Teil des Programms, um dem Mehrfachanspruch von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug in einer PH-Kultur Rechnung zu tragen. Herausfordernd bleibt dagegen die Wahrnehmung von Fächerpartikularismus zulasten ganzheitlicher Sichtweisen. So sieht Wendy Brown den gefährlichsten «Infektionsherd» (Brown, 2023, S. 133) für Hochschulen dann, wenn Studierende nach mehr verlangen als nach Unterweisung in wissenschaftlichen Ansätzen, Methoden und Analysen. Suchen Studierende nach berufsorientierendem Sinn, der in ihren Augen nur allzu oft durch forschungsgetriebene Dekonstruktion und Entzauberung verdeckt wird, sollte es zur Kulturaufgabe von Pädagogischen Hochschulen gehören, Wissensräume zu bieten, in denen zirkulierende pädagogische Normen und Werte gemeinsam pathosfrei untersucht werden können – unter der Zumutung, «hin und wieder Unsicherheit, sogar Verwirrung zu empfinden» (Brown, 2023, S. 153).

Die Unentschiedenheit in Bezug auf die Frage, ob eher handwerkliche, lehrkünstlerische oder wissenschaftliche Aspekte Treiber der Lehrpersonenbildung und einer (Sonder-)Hochschulkultur sind, kann selbstbewusst als produktiver Hinweis auf eine wissenschaftsgetriebene Debatte verstanden werden.

Literatur

- Böckelmann, C. (2010). Die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz im Kontext allgemeiner Fragen der Hochschulentwicklung. In U. Klingovsky, P. Kossack & D. Wrana (Hrsg.), *Die Sorge um das Lernen* (S. 220–236). Bern: Haupt.
- Brown, W. (2023). *Nihilistische Zeiten. Denken mit Max Weber*. Berlin: Suhrkamp.

- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Forneck, H. J. (2009a). Die Autonomie Pädagogischer Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(2), 250–256.
- Forneck, H. J. (2009b). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep.
- Furlong, J. (2013). *Education – An anatomy of the discipline*. London: Routledge.
- Herzog, W. (2007). Welche Wissenschaft für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(3), 306–316.
- Hoffmann-Ocon, A. (2022). Allgemeine Pädagogik als regulative Perspektive im eigensinnigen Wissensraum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), *Funktionen und Leistungen der Allgemeinen Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 167–172). Münster: Waxmann.
- Koschorke, A. (2015). Das Mysterium des Realen in der Moderne. In H. Lethen, L. Jäger & A. Koschorke (Hrsg.), *Auf die Wirklichkeit zeigen. Zum Problem der Evidenz in den Kulturwissenschaften* (S. 13–38). Frankfurt am Main: Campus.
- LCH. (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lehmann, L. (2020). «Kulturschaffende» und die Vielfalt ihrer Kulturen an Pädagogischen Hochschulen. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 106–107). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Loprieno, A. (2016). *Die entzauberte Universität. Europäische Hochschulen zwischen lokaler Trägerschaft und globaler Wissenschaft*. Wien: Passagen.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Röthlisberger, M. (1983). Annäherungen an Eduard Spranger. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 128(Sonderheft), 6–12.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Söllner, A. (2013). Mehr Universität wagen! Helmut Schelsky und die Hochschulpolitik der 1960er Jahre. *Mittelweg* 36, 22(4), 77–92.

Spranger, E. (1920). *Gedanken über Lehrerbildung*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Tanner, J. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: Beck.

Tuggener, H. (1962). *Der Lehrer: Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ.

Workshop 3: Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung – Kommentar

Hochschulkulturen an Pädagogischen Hochschulen: Mit oder ohne «Cultures of Studying»?

Achim Brosziewski

1 Hochschulkulturen, PH-Kulturen

«Kultur» ist ein schwieriger Begriff; so sind es folglich auch die Begriffe «Hochschulkultur» und «PH-Kultur». Andreas Hoffmann-Ocon (2025) zeigt in seinem Beitrag eine differenzierte Verwendung und schafft eine nuancenreiche Beschreibung der PH-Kulturen im Plural. Vorgestellt wird die Dreiheit des Lehrberufs als Handwerk, Kunst und Wissenschaft, verbunden mit einer Unentschiedenheit, die historisch und strukturell tief verankert ist.

Das hat auch etwas Beruhigendes. Die Dreiheit «Handwerk, Kunst, Wissenschaft» ist mindestens so alt wie die seminaristische Lehrpersonenbildung. Ihre Beständigkeit überdauert offenbar die strukturellen und institutionellen Änderungen der Lehrpersonenbildung.

2 Eine Vermisstenanzeige

Trotz der genannten Verdienste bleibt mir ein Unbehagen. Hoffmann-Ocon (2025) nennt selbst die Kritik am Begriff von Hochschulkulturen. Der Begriff steht in der Gefahr, zu einem Schmuck- und Modewort zu verkommen – für die Girlanden, mit denen sich Strukturmassnahmen verkaufen. Man findet den Begriff der Hochschulkultur weitaus seltener in empirischen Studien als in Prospekten von Hochschulen. Das hat nicht nur etwas Ideologisches, sondern auch etwas Paternalistisches, mindestens den Studierenden gegenüber. Dies gilt in meinen Augen sogar für den Begriff von Hochschulkultur, den Jürgen Mittelstraß (1991) vorschlägt. In einer Universitätsrede spricht er vor Studierenden für die Studierenden. Aber er spricht nicht mit den Studierenden und er lässt auch nicht die Studierenden sprechen.

Was mir am Begriff der Hochschulkultur fehlt, sind die Erfahrungen der Studierenden und des Studierens. Es gibt eine kleine Forschungsrichtung, die sich «Cultures of Studying» (Pfadenhauer, Enderle & Albrecht, 2015) nennt. Von ihr liesse sich mehr über die Persistenz bestimmter Kulturmuster lernen. Meines Wissens ist sie noch nicht gründlich auf den Fall des Studierens an Pädagogischen Hochschulen angewendet worden. Aber ich denke, das könnte sich lohnen.

3 Boys in White

Ich kann die Perspektive der «Cultures of Studying» nicht detailliert vorstellen. Ersatzweise möchte ich von einer Art Pionierstudie berichten. Sie ist sehr alt (60 Jahre); sie wurde weit entfernt durchgeführt (Kansas, USA); sie handelt nicht von der Lehrpersonenbildung, sondern vom Medizinstudium. Aber wenn man zwischen den Zeilen liest, kann man doch Figuren erkennen, die bis heute auch die hochschulische Lehrpersonenbildung beschäftigen.

«Boys in White», «Jungs in Weiss», heisst das Buch, verfasst von Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes und Anselm Strauss (1961). Der Buchtitel ist eine Anspielung auf das damals bekannte Theaterstück «Men in White», das von Ärzten in einem Spital handelte. Schon am Titel erkennt man den Geschlechterbias – zu bedenken ist: USA, Fünfzigerjahre des letzten Jahrhunderts, Studium eines hoch dotierten Berufes. Die Studierendenschaft war klar männlich, weiss und protestantisch.

Die Forschenden begleiteten Gruppen von Studierenden aus verschiedenen Jahrgängen über zwei Jahre hinweg auf ihrem Weg vom «Boy in White» hin zum «Man in White». Sie arbeiteten ethnografisch, das heisst, die Begleitungen beschränkten sich nicht auf Fragebögen und nicht nur auf die Teilnahme an akademischen Veranstaltungen. Forschend teilgenommen wurde auch an den praktischen Ausbildungsteilen; im Medizinstudium heissen sie «klinische Ausbildung» in Spitälern und Praxen. Forschend teilgenommen wurde auch am studentischen Zusammenleben in Wohngruppen, an gemeinsamen Veranstaltungen, an Treffen studentischer Verbindungen und so weiter und so fort.

Eine Leitfrage war: Wie kommt es zu der typischen Transformation von Einstellungen, die man immer wieder im Laufe eines Medizinstudiums be-

obachten konnte? Die Studierenden beginnen sehr idealistisch, entwickeln aber rasch Verhaltensweisen, die ihren Beobachter:innen als zynisch vorkommen können. Zum Beispiel ärgern sich die älteren Semester, wenn sie einen Fall behandeln sollen, dessen Symptomatik ihnen bereits vertraut ist. Sie wünschen sich neuartige Fälle. Denn nur an ihnen könnten sie lernen. Was solch eine Ungeduld für die betroffenen Patient:innen heisst, kann man sich leicht ausmalen.

4 Idealismus und Pragmatismus

Tauschen wir den hochmoralischen Begriff «Zynismus» gegen neutralere Begriffe wie «Pragmatismus» oder «Funktionalismus» aus, fallen die Vergleichbarkeiten mit Erscheinungen im Studium zum Lehrberuf leichter ins Auge. Vor allem zwei Dinge hat die langjährige ethnografische Studienbegleitung hervorgebracht:

1. Die Dualität «Idealismus versus Zynismus (oder Pragmatismus)» ist eigentlich gar keine Dualität. Denn der Idealismus bleibt auch im Studium erhalten, trotz der zunehmenden Ausprägung einer funktionalistischen Einstellung. Idealismus und Funktionalismus richten sich auf *zwei unterschiedliche Objekte*. Der Idealismus gilt dem *Beruf*, der Funktionalismus hingegen nur dem *Alltag*, und zwar dem betrieblichen Alltag in der Praxis und im Studium selbst.

2. Es handelt sich auch nicht um eine Art individualpsychologische Entwicklungsvariable, die man erzieherisch beeinflussen könnte. Die pragmatistische Haltung ist ein Produkt des studentischen Miteinanders, ein Produkt der «Culture of Studying». Das kann man sich ungefähr so vorstellen: Am Anfang möchten die «Boys in White» noch *alles lernen*, was man als guter Arzt brauchen könnte. Rasch merken sie: Das geht gar nicht. Man kann gar nicht alles lernen. Brauchbares Wissen gibt es nur selektiv. Dann kippt die Haltung und man fragt sich: Was wollen «die hier» denn, das ich lernen soll? Jene «die hier», das sind nicht nur die Dozierenden, sondern auch die praktizierenden Ärzte, die die Studenten in ihren klinischen Ausbildungsteilen begleiten. In diesem Spagat zwischen «Was will *ich* lernen» und «Was wollt *ihr*, das ich lernen soll» bilden sich ein «Wir» und ein «Ihr» – und dieses «Wir», das ist ein «Wir» der studentischen Kultur, der Kultur des Lernens und Studierens, und nichts, was eine Hochschulstrategie

oder eine paternalistisch-wohlwollende Einstellung der Dozierendenschaft eigenmächtig gestalten und formen könnte.

5 Fazit

Eine andere Profession, ein fernes Land und längst vergangene Zeiten: Was könnte eine Studie wie «Boys in White» der heutigen Lehrpersonenbildung in der Schweiz zu sagen haben? Zunächst einmal illustriert sie meines Erachtens einen Weg, der aufzeigt, wie der Begriff der Hochschulkultur der Gefahr entrinnen könnte, zu einem Etikett auf Werbeplakaten und in Werbeprospekten für gute Absichten zu regredieren. Wendet man den Blick ab von offiziellen Kulturdeklarationen und hin zu den «Cultures of Studying», erscheinen Muster einer kommunikativen, vor allem auch einer jahrgangsübergreifenden Be- und Verarbeitung von Erfahrungen des Studierens.

Mit dieser Problemstellung im Sinn braucht es nicht viel Abstraktion, um die Transformation von beruflichen Idealismen in akademische Studier-routinen, die Becker et al. (1961) beschreiben, mutatis mutandis auch in der heutigen Schweizer Lehrpersonenbildung wiederzuerkennen – mit Mustern, die anscheinend selbst grundlegende Strukturänderungen überdauern und daher kaum allein über individuell verteilte Einstellungsvariablen und etwaige Verlaufskurven von Studienbeginn zum Studienende hin zu erklären sind. Wenn Einsteiger:innen, Fortgeschrittene und Absolvent:innen als miteinander redend und einander beobachtend verstanden werden, erweist sich die Linearität des Curriculums als ein studienkultureller Zirkel. Nicht nur die Dozierenden, Praxislehrpersonen und Mentor:innen lehren; Studierende lehren auch einander, mit diffus verteilten Autoritäten, die keiner Zentralkontrolle unterstehen.

Es wird zuweilen gesagt, wir bräuchten mehr Wissen über die Lehrpersonenbildung. Der Ansatz der Studierkultur würde den Wissensbedarf ungefähr so formulieren: Wie gut kennen «wir» uns, wenn wir unser «Wir» nur als Produzent:in und Produkt studentischer Beobachtungen gewinnen können und riskieren müssen? Zwar gibt es bereits ethnografische und/oder dokumentarische Studien aus der und für die Lehrpersonenbildung, die den studentischen Eigensinn im Umgang mit jenen Problemen aufzeigen, die im Studium, im Curriculum und in Praktika *von anderen* vorgegeben werden.

Doch scheinen selbst ethnografische Arbeiten davon auszugehen, dass «Beobachtungen im Lehramtsstudium» ausschliesslich der Schule und dem Unterricht gelten (Frank, 2023), nicht aber dem Studium und dem Studieren selbst. Jedenfalls sind mir Forschungsarbeiten, die fokussiert wie jene von Becker et al. (1961) nach der Konstitution von «Wir» und «Ihr» quer zu allen offiziellen Problemen fragen, bislang nicht bekannt. Der Begriff der Studierkultur könnte einschlägige Forschungen initiieren und auch zusammenführen, was in thematisch, methodisch und konzeptionell verstreuten Beiträgen bislang geleistet wurde.

Literatur

- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frank, M. (2023). Beobachten im Lehramtsstudium. Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung am Beispiel einer Grundschulethnographie. In A. Schnitzer, A. Bossen, C. Freytag, G. Meister, A. Roch, S. Siebholz & T. Tyagunova (Hrsg.), *Schulische Praktiken unter Beobachtung* (S. 207–225). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann-Ocon, A. (2025). Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 203–210). Bern: hep.
- Mittelstraß, J. (1991). *Hochschulkultur. Die Anstrengung des Begriffs und die Lust des Studierens* (Oldenburger Universitätsreden Nr. 49). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Pfadenhauer, M., Enderle, S. & Albrecht, F. (2015). Cultures of studying under conditions of big science: The case of KIT. In I. Langemeyer, M. Fischer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Epistemic and Learning Cultures. Wohin sich Universitäten entwickeln* (S. 61–71). Weinheim: Beltz Juventa.

Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen

Philipp Eigenmann

1 Hochschultypenvergleichende Perspektive

Es ist zu erwarten, dass an einer «Bilanztagung» zu Pädagogischen Hochschulen die Eigenheiten und die Distinktionsmerkmale dieses Hochschultypus herausgearbeitet werden und nachgezeichnet wird, wie Pädagogische Hochschulen entstanden sind und wie sie sich etablieren konnten. Dies hat durchaus seinen Reiz: Pädagogische Hochschulen sind – um nur einige Merkmale zu nennen – anders in die politische Governance eingebunden als andere Hochschultypen, kennen andere Finanzierungsmodi und verfügen über hochschultypenspezifische Zugangswege.

Dies soll im Folgenden allerdings nicht weiter vertieft werden: Anstelle einer Abgrenzung von den anderen Hochschultypen sucht der Beitrag vielmehr nach Gemeinsamkeiten und Strukturähnlichkeiten, die die Pädagogischen Hochschulen prägen, aber auch in anderen Hochschultypen vorzufinden sind. Die Argumentation erfolgt thesenartig und gemäss der Selbstbeschreibung der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017) entlang des Begriffs der Professionshochschule. Leitend ist dabei nicht der Blick auf die beiden anderen Hochschultypen als Ganze, sondern vielmehr auf einzelne und differenzierte Realisierungsformen von Hochschule bei den anderen Hochschultypen. Auch die Universitäten und die Fachhochschulen sind in sich nicht homogen, sondern weisen über die Disziplinen, die sie beinhalten, beziehungsweise über die Professionen, für die sie ausbilden, eine hohe Varianz auf. An universitären Hochschulen kann sowohl ein professionsbezogenes Ingenieurstudium als auch ein akademisches Mathematikstudium absolviert werden.

2 Pädagogische Hochschulen sind Professionshochschulen

Die erste These mutet zunächst trivial an. Die Pädagogischen Hochschulen sind *Professionshochschulen*, die in ihren Studiengängen auf ein spezifisches Tätigkeitsfeld vorbereiten. Professionshochschulen orientieren sich an Professionen statt an Disziplinen (Stichweh, 2013). Die Pädagogischen Hochschulen bereiten auf ein Berufsfeld vor, das als Professionsfeld zu bezeichnen ist – folgend der Definition, dass Professionen Berufe mit besonderem, erhöhtem Qualifikationsbedarf, mit höherer Autonomie und mit höherer Entscheidungsmacht sind (Pfadenhauer, 2003). So sprechen Pädagogische Hochschulen zwar oft von «berufspraktischer Ausbildung» oder «Berufsfeldbezug»; vom Selbstverständnis her deklarieren sie den Lehrberuf jedoch durchaus zu Recht als Profession. Sie orientieren sich an «pädagogischer Professionalität» (Helsper & Tippelt, 2011), betreiben Professions- und Professionalisierungsforschung, zielen darauf ab, dass die Studierenden eine wissenschaftsbasierte Handlungspraxis erwerben, und erachten es seit zwanzig Jahren als selbstverständlich, dass die Lehrpersonenbildung tertiarisiert ist (Criblez, Lehmann & Huber, 2016).

Professionshochschulen haben eine lange Tradition. Denn auch die universitären Hochschulen sind nicht einfach nur disziplinär ausgerichtet. Die ältesten Professionen – Jus, Medizin und Theologie – wurden seit jeher an Universitäten gelehrt; Universitätsgründungen erfolgten sowohl in der Frühen Neuzeit als auch in der Moderne immer auch in der Absicht, Ausbildungsstätten für Funktionäre in Staat und Kirche zu errichten (Collini, 2012), oder – so das Beispiel der Gründung der ETH – im Hinblick auf die technisch-industrielle Modernisierung (Gugerli, Kupper & Speich Chassé, 2005). Die heutigen Disziplinen hingegen wurden ursprünglich als «Artes Liberales» (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) geführt und dienten als Wissenschaftspropädeutiken für das Studium an den Fakultäten der Theologie, der Medizin oder der Jurisprudenz (Weber, 2002).

Die Ausrichtung an Professionen teilen die Pädagogischen Hochschulen also mit einer sehr traditionellen Ausprägung von Hochschulen. Professionsbezogene Studiengänge finden sich an allen Hochschultypen; neben den genannten klassischen Professionen gehören auch die Ingenieurwissenschaften, die Bereiche «Business» und «Management» oder die Soziale Arbeit

dazu. An den Hochschulen der Künste – zu den Fachhochschulen zählend – sind hingegen Studiengänge angesiedelt, die in den «Artes Liberales» gründen. Auch die Pädagogik als für lange Zeit dominante Bezugsdisziplin der Lehrpersonenbildung steht in dieser Traditionslinie (Oelkers, 1989) und noch immer schliessen die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen die professionsbezogenen Studiengänge mit einem Bachelor oder Master «*of Arts*» ab.

Als Reaktion auf den Aufstieg der Wissensgesellschaft expandiert der Hochschulsektor seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stark (Altbach, 2016). Diese noch heute anhaltende und auch globale Tendenz der Hochschulexpansion führt zu einer verstärkten Ausrichtung der Hochschulen auf spezifische Tätigkeitsfelder – bisweilen wird auch von einer «Verbesserung» der Hochschulbildung gesprochen (Grubb & Lazerson, 2005). Hochschulen werden zu Zulieferern von qualifizierten Arbeitskräften in wissensbasierten Tätigkeitsfeldern. Traditionell an Disziplinen orientierte universitäre Studiengänge richten sich zunehmend an Employability aus und bewerben ihre Studiengänge im Hinblick auf die Arbeitsmarktfähigkeit in spezifischen Tätigkeitsfeldern (Stock, 2017). Die Lehrpersonenbildung hingegen wurde seit Mitte des 20. Jahrhunderts zwar tertiarisiert, blieb aber hinsichtlich der Berufsorientierung relativ stabil.

3 Professionshochschulen pflegen enge Verknüpfungen mit dem Professionsfeld

Ihre Glaubwürdigkeit beziehen Professionshochschulen aus ihren Verknüpfungen mit dem Professionsfeld, insbesondere daraus, inwieweit eine Hochschule bereit ist, sich auf die Realitäten des Professionsfeldes zu beziehen und von diesem zu lernen. Diese Verknüpfungen betreffen alle Leistungsbebereiche und können unterschiedlich ausgestaltet werden.

In der Aus- und Weiterbildung bedingen diese Verknüpfungen eine Verschränkung von hochschulischen und berufspraktischen Ausbildungsanteilen. Die dabei entstehenden Herausforderungen werden in der Berufsbildungsforschung unter dem Begriff der Lernortkooperation betrachtet (Euler, 2004). Der Anspruch, das schulische (oder hochschulische) und das handlungspraktische Lernen zu koordinieren, ist für Bildungsgänge konstitutiv, die «Praxisphasen» kennen. Die Studiengänge der hochschulischen Lehr-

personenbildung können zwar nicht als «dual» (Krone, 2015) bezeichnet werden – dafür haben die Schulen, in denen die Praktika stattfinden, zu wenig Deutungsmacht über dasjenige, was in den Praktika gelernt wird –, es stellen sich aber strukturell ähnliche Herausforderungen wie bei anderen professionsorientierten Studiengängen, so beispielsweise bei der Ausbildung von Ärzt:innen, Pflegepersonal, Jurist:innen, Ingenieur:innen oder Sozialarbeiter:innen. Denn sobald «handlungspraktische» Ausbildungsanteile vorkommen, müssen die Hochschulen a) die Passung von hochschulischen und praktischen Ausbildungsanteilen gewährleisten und b) die Qualität der Ausbildungsanteile in den Praktika sicherstellen: Es geht um Kooperation mit den Praxisinstitutionen, um die curriculare Abstimmung zwischen diesen Lernorten, um die Zertifizierung dieser Institutionen sowie um die Auswahl und die Ausbildung von Ausbilder:innen in der Praxis.

Mit diesen Aufgaben, mit denen sich die Teams der berufspraktischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen beschäftigen, befassen sich auch die anderen Professionshochschulen und kooperieren dabei mit von ihnen anerkannten Praxisorganisationen. Für die Ausbildung entscheidend ist die curriculare Abfolge von Lehre und Praktika: In einer einstufigen Lehrpersonenbildung, wie wir sie in der Schweiz kennen, ist diese Abstimmung zwischen den «Lernorten» anspruchsvoller als in zweistufigen Modellen der Lehrpersonenbildung wie in Deutschland. In dieser Hinsicht sind die Fachhochschulen den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz sogar näher als die Stätten der Lehrpersonenbildung in Deutschland.

Verknüpfungen mit dem Professionsfeld zeigen sich auch in den anderen Leistungsbereichen. In Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sind diese Verknüpfungen oftmals mit dem Anspruch der Innovation verbunden. Insbesondere in technischen Studienrichtungen werden Innovationen von Unternehmen und Hochschulen gemeinsam hervorgebracht und Studierende beteiligen sich daran bis hin zur Ausgründung von Start-ups. Auch Pädagogische Hochschulen tragen in vielfältigen Kooperationen mit dem Professionsfeld zu Innovationen bei – und konfliktieren dabei manchmal mit langlebigen Traditionen. Konzipiert und finanziell getragen werden Entwicklungsprojekte gemeinsam mit Lehrmittelverlagen, Stiftungen oder Behörden. Weiterbildungsformate werden spezifisch auf den Entwicklungsbedarf einzelner Schulen ausgerichtet. Doch nicht in allen Bereichen gelingt es den Pädagogischen Hochschulen, ihren Beitrag zu pädagogischen Innovationen sichtbar zu machen. So finden die Pädagogischen Hochschulen

beim dafür vom Bund zur Verfügung gestellten Instrument «Innosuisse» nur zaghaft Zugang. Die Herausforderung besteht darin, darauf hinzuarbeiten, dass soziale Innovationen im Bildungsbereich, die kaum monetär zu beziffern sind, auch in aller Selbstverständlichkeit als Innovationen aufgefasst werden.

4 Pädagogische Hochschulen beziehen sich auf ein Professionsfeld in vorwiegend öffentlicher Trägerschaft

Wie die Verknüpfungen zwischen Hochschule und Professionsfeld gestaltet werden können, ist abhängig davon, nach welchen Prinzipien das Professionsfeld funktioniert. Die Pädagogischen Hochschulen beziehen sich auf ein Professionsfeld, das weitgehend öffentlich getragen wird, primär auf gemeinnützige Zwecke ausgerichtet ist, aber stark politisch – sowohl kantonal als auch kommunal – gesteuert wird (Mangold & Oelkers, 2003). Die wenigen Ausnahmen betreffen die Institutionen der frühen Kindheit, das Privatschulwesen oder Teile der Berufsbildung. Aber auch hier gilt wieder die Beobachtung, dass sich auch Abteilungen und Departemente von anderen Hochschultypen auf öffentliche und gemeinnützige Professionsfelder beziehen, so beispielsweise in der Pflege oder in der Sozialen Arbeit.

Dass das Professionsfeld der Pädagogischen Hochschulen öffentlich und gemeinnützig ist, darf als Distinktionsmerkmal gerne auch in Zukunft betont werden. Anders als beim privaten Sektor stehen die öffentlichen Bildungseinrichtungen der obligatorischen Schulstufen als «Praxispartner:innen» der Pädagogischen Hochschulen kaum in einer Konkurrenz zueinander. Der derzeitige Lehrpersonenmangel evoziert zwar einen gewissen Wettbewerb bezüglich des pädagogischen Personals, aber einen Wettbewerb um Schüler:innen sieht das Bildungssystem für diese Schulstufe zu Recht nicht vor. Die Pädagogischen Hochschulen tun gut daran, ihre Bezugnahme auf Schule als öffentliche Institution aufrechtzuerhalten und zu stärken (Labaree, 2000) und allzu exklusive Partnerschaften mit einzelnen Schulen oder privaten Unternehmen, wie es die auf den privaten Sektor bezogenen technischen und wirtschaftlichen Studienrichtungen der Fachhochschulen und Universitäten pflegen, zu vermeiden.

5 Als Professionshochschulen bleiben Pädagogische Hochschulen der Wissenschaftlichkeit verpflichtet

Dass die Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen der Wissenschaftlichkeit verpflichtet bleiben, hat einerseits mit dem Professionsverständnis selbst zu tun. Sollen Professionelle in ihrer Tätigkeit praktische Handlungsprobleme auf der Basis wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Verfahren lösen (Oevermann, 1996), hat sich eine Professionshochschule darauf zu beziehen. Andererseits treten Hochschulen in der Gesellschaft als Akteurinnen der Wissenschaft auf. Die gesellschaftliche Erwartung an Hochschulen ist, dass sie im Modus der Wissenschaftlichkeit operieren.

Bei der Gründung der Pädagogischen Hochschulen vor zwanzig Jahren stand die Frage im Raum, wie Forschungsorientierung und Wissenschaftlichkeit noch stärker Eingang in die Lehrpersonenbildung finden konnten (Criblez, 1996). Mittlerweile wurde die Forschung an Pädagogischen Hochschulen etabliert und sie erweist sich bei einschlägigen Förderinstitutionen als konkurrenzfähig. Wissenschaftlichkeit wird anhand der Fragen diskutiert, welches Wissen über das Professionsfeld erzeugt werden kann und inwiefern dieses Wissen für die Aus- und Weiterbildung nutzbar gemacht werden kann. Damit verbunden ist die Herausforderung, Forschung und Lehre stärker zu verknüpfen. Gerade bei Lehramtsstudiengängen zeigt sich die curriculare Herausforderung, trotz umfassender Vorgaben diejenigen notwendigen Räume zu schaffen, die individuelle Professionalisierungsprozesse bedingen. Mit Blick auf die Anforderungen der Berufspraxis als Professionsfeld sowie auf die gesellschaftliche Rolle der Hochschulen als Akteurinnen der Wissenschaft ist es für Pädagogische Hochschulen selbstverständlich, sowohl ihre Transfer- und Innovationsleistungen in Kooperationen mit dem Professionsfeld als auch die Professionalisierungsprozesse in Aus- und Weiterbildungsformaten im Modus der Wissenschaftlichkeit zu realisieren.

6 Fazit

Dass sich Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen verstehen, vielfältige Kooperationen mit dem Professionsfeld pflegen, sich auf ein öffentliches und gemeinnütziges Professionsfeld beziehen sowie in der Erbringung des vierfachen Leistungsauftrags der Wissenschaftlichkeit verpflichtet sind, sind keine Alleinstellungsmerkmale des Hochschultypus. Die damit zusammenhängenden Herausforderungen, die der Beitrag diskutiert hat, teilen die Pädagogischen Hochschulen mit den anderen Professionshochschulen.

Ein hochschultypenvergleichender Blick auf die vielfältigen Realisierungsformen von Professionshochschulen kann neue Möglichkeiten der Hochschulentwicklung eröffnen, die bei einem allzu selbstreferenziellen Blick auf den eigenen Hochschultypus vielleicht unbeachtet bleiben würden. Einerseits fordert dies zwar die Pädagogischen Hochschulen als eigenständigen Hochschultypus heraus. Andererseits ermöglicht es die hochschultypenvergleichende Perspektive aber erst, den eigenen Standpunkt der Pädagogischen Hochschule als wissenschaftsorientierte Professionshochschule weiter zu schärfen.

Literatur

- Altbach, P.G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin.
- Criblez, L. (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(1), 61–74.
- Criblez, L., Lehmann, L. & Huber, C. (Hrsg.) (2016). *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990: Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung*. Zürich: Chronos.
- Euler, D. (2004). *Handbuch der Lernortkooperation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Grubb, W.N. & Lazerson, M. (2005). Vocationalism in higher education: The triumph of the education gospel. *The Journal of Higher Education*, 76(1), 1–25.
- Gugerli, D., Kupper, P. & Speich Chassé, D. (2005). *Die Zukunftsmaschine: Konjunkturen der ETH Zürich 1855–2005*. Zürich: Chronos.

- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Krone, S. (2015). Das duale Studium. In S. Krone (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick* (S. 15–28). Wiesbaden: Springer VS.
- Labaree, D. F. (2000). No exit. Public education as an inescapably public good. In L. Cuban & D. Shipp (Hrsg.), *Reconstructing the common good in education* (S. 110–129). Stanford: Stanford University Press.
- Mangold, M. & Oelkers, J. (2003). *Demokratie, Bildung und Markt*. Bern: Lang.
- Oelkers, J. (1989). *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfadenhauer, M. (2003). *Professionalität: Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
- Stock, M. (2017). Hochschulexpansion und Akademisierung der Beschäftigung. *Soziale Welt*, 68(4), 347–364.
- Weber, W. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Atelier 4 : Les hautes écoles pédagogiques en tant que hautes écoles professionnelles – Commentaire

Les hautes écoles pédagogiques : entre vocation professionnelle et scientificité

Zoe Moody

1 Des hautes écoles à vocation professionnelle

Dans son exposé, Philipp Eigenmann (2025) a proposé quatre thèses stimulantes, nous invitant à la réflexion, plus de vingt ans après la fondation des hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse. Il affirme, comme point de départ, que les HEP sont des hautes écoles professionnelles (première thèse). Évitant de tomber dans les dualismes stériles, il exploite le potentiel de l’affirmation en relevant notamment que ces hautes écoles ne sont pas simplement orientées vers les disciplines académiques, mais préparent les étudiant·e·s à un champ d’activité spécifique.

Si les nuances nécessaires à la différenciation entre HEP et hautes écoles universitaires (HEU) sont apportées par la reconnaissance de similitudes entre ces dernières – les HEU formant également à certaines professions et les HEP délivrant aussi des Bachelors et Masters par exemple –, nous proposons toutefois un point d’attention complémentaire à cette thèse. Plutôt que de se fixer sur l’essence des HEP, tentons d’en dégager les principales fonctions et missions : les HEP allient théorie et pratique, pour assurer une formation supérieure, à la fois académique et pratique, au métier d’enseignant·e et autres spécialistes de l’éducation. Sur cette base, nous pourrions reprendre la formule de la Chambre des HEP de swissuniversities, qui indique que les HEP ont une vocation professionnelle dans le domaine de la formation (Chambre des hautes écoles pédagogiques, 2017).

Il semble – et ce, paradoxalement, alors que la formation des enseignant·e·s a précisément tenté de s’éloigner de la représentation d’un métier «vocation» – que ce terme de vocation professionnelle nous permet de considérer le rôle social des HEP, à savoir de soutenir activement «les membres des professions pédagogiques et des écoles dans l’exercice de leur

fonction d'acteurs de l'intégration sociale et de la cohésion culturelle et nationale ainsi que dans la transmission de la dimension éthique de l'éducation et de l'enseignement» (Chambre des hautes écoles pédagogiques, 2017, p. 3). La vocation professionnelle des HEP nous permet ainsi de travailler avec un empan plus large que celui de la simple formation professionnelle : celui d'une compétence professionnelle transdisciplinaire, intégrant savoirs académiques et professionnels.

2 Le potentiel de l'inter- et de la transdisciplinarité

Comme suggéré par la Chambre des hautes écoles pédagogiques (2017), ces hautes écoles sont caractérisées par une interdisciplinarité associant les sciences de l'éducation et sociales, les disciplines d'enseignement, les didactiques et la pratique professionnelle. Nous ajouterions – et ce aussi en écho à la deuxième thèse d'Eigenmann : l'exigence que les hautes écoles puissent également apprendre des professionnel·le·s et du « champ professionnel » – qu'il s'agit ici d'une interdisciplinarité forte, voire d'une forme de transdisciplinarité, au sens d'une coproduction des savoirs entre chercheur·e·s et professionnel·le·s (Hirsch-Hadorn et al., 2008).

Au-delà d'un champ d'activité, les pratiques pédagogiques et les activités d'enseignement et de gestion dans les écoles peuvent être considérées comme constitutives d'un champ d'études. Conçues ainsi, nous pouvons admettre que le champ couvert par les HEP, dans leurs différentes tâches et missions, est caractérisé par des épistémologies, théories, concepts, méthodes et cultures propres. Ce champ d'études mériterait toutefois d'être davantage explicité et revendiqué aussi bien dans son unicité que dans ses liens avec l'ensemble des disciplines constitutives et connexes, ainsi qu'avec les pratiques professionnelles. Il s'agit en effet d'une condition nécessaire à la stabilisation d'un cadre robuste de production et diffusion de connaissances, de même que d'un ensemble de règles, de normes et de pratiques, reflétant les spécificités de la communauté scientifique et professionnelle œuvrant au sein des HEP.

Le double profil de compétences des formateur·trice·s en HEP est aussi un reflet de cette capacité à articuler différents cadres théoriques, conceptuels et professionnels à l'interface des disciplines et de la pratique professionnelle, voire les transcendant. La question demeure de savoir si les HEP

souhaitent exploiter pleinement cet ancrage dans un champ d'études inter- et transdisciplinaire, plutôt que de quérir, du moins en partie, une légitimité dans les disciplines éclairant les questions pédagogiques.

3 Responsabilité publique et exigence de scientificité

La question du mimétisme des HEP eu égard aux autres hautes écoles est finalement posée par Eigenmann (2025) au travers des responsabilités publiques et de l'exigence de scientificité des HEP (troisième et quatrième thèses). De manière légitime, les HEP doivent s'approcher des pratiques des HEU, notamment sur le plan des objectifs d'accréditation, lesquels visent à garantir un standard de qualité homogène tout en respectant la diversité cantonale. Répondant à des responsabilités publiques cantonales et nationales, les HEP sont porteuses d'un double mandat d'« ancrage local, mais [aussi de] responsabilités nationales et [de] coopérations internationales » (Chambre des hautes écoles pédagogiques, 2017, p. 5).

Les HEP sont ainsi des actrices du tertiaire qui sont de manière concomitante soumises aux règlements organisant la formation professionnelle (par exemple ceux de la Conférence des directrices et directeurs de l'instruction publique). De plus, sur le plan de la recherche, les HEP sont face à une série de défis à relever qui leur sont propres. En particulier, Eigenmann (2025) questionne la nature des connaissances sur le champ professionnel qui peuvent être produites et dans quelle mesure ces connaissances peuvent être utilisées pour la formation initiale et continue. Nous argumentons ici que la nature des connaissances n'est sans doute plus l'enjeu principal, au vu des évolutions de la recherche en éducation depuis l'an 2000, ainsi que des options en matière de recherche transdisciplinaires proposées plus haut (par exemple, la coproduction de connaissances entre chercheur·e-s et acteur·trice-s du terrain). Ces connaissances présentent en effet une hétérogénéité et originalité suffisantes pour être soutenues par les organes de financement. En revanche, être une haute école nécessite d'accueillir des enseignant·e-s chercheur·e-s, qui, en plus d'enseigner, peuvent prétendre à une compétitivité suffisante auprès des agences de financement. Les ressources disponibles pour la recherche, davantage encore lorsqu'elle est inter- et transdisciplinaire, représentent ainsi une question que les HEP

doivent aborder de front. Ces ressources reflètent également les cultures de recherche sur lesquelles il est bénéfique de travailler.

Finalement, il est légitime de se demander dans quelle mesure l'intercantonal engendre une forme de concurrence, et si tel est le cas, si cette concurrence est réellement bénéfique ou si une collaboration plus étroite ne serait pas préférable, en particulier en ce qui concerne la production scientifique.

4 Conclusion

Plus de vingt ans après la genèse de ces écoles d'un type unique, les particularités des HEP sont désormais plus ou moins admises. Cependant, les défis liés à ces spécificités restent pleinement ouverts. Si la vocation professionnelle a été et continue d'être largement explorée, il semble que le caractère tertiaire de ces écoles, disposant d'un champ d'études inter- et transdisciplinaire propre, reste encore à inventer et à faire reconnaître à tous les niveaux, local, national et international.

Bibliographie

- Chambre des hautes écoles pédagogiques. (2017). *Caractéristiques du type haute école pédagogique*. Berne : swissuniversities.
- Eigenmann, P. (2025). Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilans et perspectives* (p. 217–224). Berne : hep.
- Hirsch Hadorn, G., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Hoffmann-Riem, H., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U. & Zemp, E. (2008). The emergence of transdisciplinarity as a form of research. Dans G. Hirsch Hadorn, H. Hoffmann-Riem, S. Biber-Klemm, W. Grossenbacher-Mansuy, D. Joye, C. Pohl, U. Wiesmann & E. Zemp (dir.), *Handbook of transdisciplinary research* (p. 19–36). Dordrecht : Springer.

Workshop 4: Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – Einblicke in die Diskussion

Die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen: Welche Konzepte und Vergleiche weisen den Weg?

Corinne A. Pernet

Philipp Eigenmanns (2025) Impulsreferat zielte darauf ab, die Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen in das breitere Spektrum von Hochschultypen zu integrieren. Er legte den Fokus auf die strukturellen Gemeinsamkeiten mit Studienrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen, die ebenfalls auf professionelle Tätigkeiten ausgerichtet sind. Diese Perspektive regte das Publikum dazu an, den Prozess der Ausdifferenzierung von Hochschultypen in der Schweiz und die Position der Pädagogischen Hochschulen in der Hochschullandschaft zu erörtern.¹

Der Begriff der Professionshochschule, der im Titel von Eigenmanns Referat prominent hervorgehoben wurde, bot reichlich Diskussionsstoff. Der Begriff wurde gewürdigt, aber auch aus verschiedenen Perspektiven hinterfragt. Mehrere Redner:innen verwiesen auf die historische Entwicklung der verschiedenen Hochschultypen und relativierten die Unterschiede zwischen ihnen. Der Ursprung der «klassischen» Universitäten, so wurde mehrfach betont, liege schliesslich in berufsorientierten Disziplinen wie der Jurisprudenz, der Theologie und der Medizin. Des Weiteren war der Tenor, dass mittlerweile auch gewisse der Differenzkategorien nicht mehr prägend seien: Universitäten genügten gegenwärtig nicht mehr uneingeschränkt dem Anspruch, sich primär auf disziplinäre und zweckfreie Forschung zu konzentrieren.

Gleichwohl hielten mehrere Teilnehmende fest, dass der Begriff der Professionshochschule einen gewissen Beigeschmack von Minderwertigkeit habe. Das Label sei einengend und führe dazu, dass die Pädagogischen Hochschulen zu stark mit der Ausbildung von Lehrpersonen identifiziert

1 Die Diskussion an der Bilanztagung beruhte ausschliesslich auf der Präsentation von Philipp Eigenmann (2025), da die Diskutantin krankheitshalber verhindert war.

würden und andere Berufs- und Expertisefelder im Bildungsbereich dadurch unsichtbar blieben. Andere wiesen darauf hin, dass Massnahmen zur Bekämpfung des Lehrpersonenmangels, wie der Einsatz von Lehrpersonen ohne Lehrdiplom, der Deprofessionalisierung der Lehrberufe Vorschub leisten würden. Dadurch werde auch die entsprechende Professionshochschule abgewertet, weswegen der Begriff zu vermeiden sei.

Für andere war gerade die drohende Deprofessionalisierung eines Teils des Berufsfelds ein wichtiger Grund dafür, am Begriff der Professionshochschule – mit Betonung auf «Hochschule» – festzuhalten. Dies sei ein gangbarer Mittelweg, der die wissenschaftliche Forschung (zumindest in Bezug auf das Berufsfeld) legitimiere und eine gewisse Selbstbestimmung erlaube. Die vielfältigen Leistungen der Pädagogischen Hochschulen würden es nahelegen, den Begriff «Professionshochschule» aus der «Schmuddelecke» zu holen und ihn positiv zu besetzen.

Die nachfolgende Frage nach der Konjunktur des Begriffs «Professionshochschule» – das heisst die Frage, seit wann er von wem und weshalb verwendet wird – konnte nicht abschliessend beantwortet werden. Auf jeden Fall weise der Begriff darauf hin, dass das Berufsfeld massgebliche Vorgaben nicht nur für die Aus- und Weiterbildung liefere, sondern auch für die Forschung. Diese Feststellung lenkte die Diskussion in Richtung weiterer Vergleiche mit Universitäten und Fachhochschulen.

Wiederholt wurde auf die Problematik der «Entdisziplinierung» hingewiesen, die sich in allen Hochschultypen bemerkbar mache. An den Pädagogischen Hochschulen sei die Verortung der vielfältigen Bezugsdisziplinen eine Herausforderung. Inwiefern die Fluidisierung der (Bezugs-)Disziplinen und die wachsende Interdisziplinarität Chance oder Herausforderung für die jungen Pädagogischen Hochschulen sind, müsste für eine Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen noch ausdiskutiert werden.

Die Forschungsleistungen der Pädagogischen Hochschulen wurden ebenfalls von mehreren Teilnehmenden gewürdigt, was das Thema des Promotions- und Habilitationsrechts in den Vordergrund rückte. Dabei standen die strukturellen Voraussetzungen des Promotions- und Habilitationsrechts im Mittelpunkt. Da wiederum die universitären Modelle im deutschsprachigen Raum als Bezugspunkt dienten, wurde argumentiert, dass ein Äquivalent zu den universitären Fakultäten für das Promotionsrecht unabdingbar sei. Da es gerade für die kleineren Pädagogischen Hochschulen schwierig sei, eine wissenschaftliche Community zu stellen, könnten

eventuell Konsortien unter den Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten – eine weitere Anregung, die vertieft diskutiert werden sollte. Auffallend war, dass andere Träger:innen von Promotionsrechten wie die angloamerikanischen «graduate schools» oder die französischen «écoles doctorales» als Verbund von Forschungszentren nicht zur Sprache kamen, obwohl sie durchaus alternative Modelle für die Bündelung wissenschaftlicher Expertise für die Betreuung und die Bewertung von Qualifikationsarbeiten sein könnten.

Die angeregte Diskussion bettete die Pädagogischen Hochschulen in die facettenreiche Hochschulentwicklung in der Schweiz ein. Diese Normalisierung der Pädagogischen Hochschulen ist eine Errungenschaft der vergangenen zwanzig Jahre. Kontroverser wurde eine explizite Positionierung der Pädagogischen Hochschulen als Professionshochschulen diskutiert. Einigen Teilnehmenden schien der etwas unscharfe Begriff ein gangbarer bildungspolitischer Mittelweg zu sein, während andere den starken Bezug zum Schulfeld als Nachteil sahen. Die Voten zeigten noch keine gemeinsame Auffassung der Differenzierungsmerkmale der Pädagogischen Hochschulen. Vertiefte Vergleiche mit professionsorientierten Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen könnten – wie vom Referenten vorgeschlagen – zu einem klareren Verständnis von strukturellen Merkmalen der Pädagogischen Hochschulen beitragen und auch Handlungsspielräume sichtbar machen. Beides wäre für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen förderlich.

Literatur

Eigenmann, P. (2025). Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen – hochschultypenvergleichende Thesen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilans et perspectives* (S. 217–224). Bern: hep.

**Themenstrang 3: Was leisten
Pädagogische Hochschulen?**

**Thème 3: Quelles prestations
fournissent les hautes écoles
pédagogiques?**

Was leisten Pädagogische Hochschulen?

Tobias Leonhard, Bruno Leutwyler, Peter Tremp

Hochschulen erbringen vielfältige Leistungen – dies gilt auch für Pädagogische Hochschulen. Nicht jede dieser Leistungen findet dieselbe öffentliche Aufmerksamkeit und Wertschätzung und auch die Bedeutungen, die diesen verschiedenen Leistungen im Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen zugeschrieben werden, unterscheiden sich innerhalb der einzelnen Hochschulen und zwischen Pädagogischen Hochschulen.

In diesem einleitenden Beitrag fragen wir nach den Leistungen Pädagogischer Hochschulen, setzen diese ins Verhältnis zu ihrem Stand der institutionellen Entwicklung und versuchen, eine Zwischenbilanz in verschiedenen Feldern zu ziehen, in denen und für die Pädagogische Hochschulen Leistungen erbringen. Zu verschiedenen Einsatzpunkten, an denen aus der Sicht der Autoren der grösste Diskussionsbedarf bestand, wurden die im Folgenden dokumentierten Workshops konzipiert.

1 «Vierfacher Leistungsauftrag»: Eine passende Kurzformel?

Als zusammenfassende Beschreibung der Leistungen von Pädagogischen Hochschulen wird oftmals auf den ebenso geläufigen wie scheinbar selbstverständlichen Terminus des vierfachen Leistungsauftrags hingewiesen. Doch werden mit dieser Vierteiligkeit die Leistungen des Hochschultypus adäquat erfasst? Woher kommt der Terminus eigentlich, wie hat er sich etabliert? Kennen andere Hochschulen und Hochschultypen Vergleichbares? Und welches Selbstverständnis wird Pädagogischen Hochschulen mit dem vierfachen Leistungsauftrag nahegelegt?

Weder in den konzeptionellen Unterlagen, welche der Gründung der Pädagogischen Hochschulen vorangehen, noch in den Konzeptionen der in etwa gleichzeitig entstehenden Fachhochschulen (von Matt, 2022) findet sich der Begriff des vierfachen Leistungsauftrags. Vielmehr ist von einem «erweiterten Leistungsauftrag» die Rede, womit ein Bezug zu den Vorläuferinstitutionen geschaffen wird, die ausschliesslich in der Lehre tätig waren. Der Begriff des *erweiterten* Auftrags ist insofern plausibel, als mit dem institutionellen Übergang von den Lehrerseminaren und anderen Vor-

läufereinrichtungen zu Pädagogischen Hochschulen das Leistungsspektrum *erweitert* werden musste. An der Bilanztagung I von 2008 («Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung»; siehe Ambühl & Stadelmann, 2010) wurden sowohl der Begriff «vierfacher Leistungsauftrag» (Zutavern, 2010) als auch der Begriff «erweiterter Leistungsauftrag» (Guldimann & Gather Thuler, 2010) verwendet. Heute ist der Begriff «erweiterter Leistungsauftrag» nicht mehr gebräuchlich. Dies ist insofern nachvollziehbar, als er nur komparativ in Bezug zu einer früheren Struktur verständlich ist. Die Vierteiligkeit des Leistungsauftrags findet sich heute in vielen gesetzlichen Grundlagen von Pädagogischen Hochschulen wieder, womit allerdings eine Abgrenzung zu universitären Hochschulen markiert wird, in deren Fall in den Gesetzen oft lediglich «wissenschaftliche Forschung und Lehre» erwähnt wird.¹

Der vierfache *Leistungsauftrag* verweist terminologisch aber auch auf eine spezifische gesellschaftliche Konstellation, denn er konstituiert ein Auftragsverhältnis, in dem Pädagogische Hochschulen als Auftragnehmerinnen und die Kantone als Auftraggeber fungieren. Dies ist allerdings keine Eigenheit Pädagogischer Hochschulen. So erhält beispielsweise auch die Universität Bern einen «Leistungsauftrag» des Kantons Bern (Regierungsrat des Kantons Bern, 2021). Im Begriff des Auftrags dokumentiert sich somit die sehr grundlegende Frage nach der gesellschaftlichen Stellung von Hochschulen und der Autonomie, die sie in der Gesellschaft beanspruchen können. Was Hochschulen leisten, lässt sich in einer Fassung mit eher schwacher Autonomie als «Auftrag» bezeichnen, in einer stärkeren Fassung hingegen als «Aufgaben». Welche Fassung die «richtige» ist, wird je nach Position unterschiedlich beantwortet. Aus der Position der maximalen Unabhängigkeit liesse sich die Frage mit Verweis auf die Figur von Hochschulen als «fünfter Gewalt im Staat» (Hackl, 2020) beantworten, wobei Hochschulen als zentrale Kraft demokratischer Gewaltenteilung zu verstehen wären. Es ist offensichtlich, dass eine solche Positionierung in erheblicher Spannung zu einem vierfachen Leistungsauftrag steht und bei den

1 Beispielsweise im Universitätsgesetz des Kantons Zürich: «Die Universität leistet wissenschaftliche Arbeit in Forschung und Lehre im Interesse der Allgemeinheit. Sie erbringt in diesem Zusammenhang auch Dienstleistungen» (Kanton Zürich, 1998, § 2, Abs. 1), oder im Statut der Universität Basel: «Die Universität ist eine Institution der wissenschaftlichen Lehre, Forschung und Dienstleistung. Sie erfüllt ihre Aufgaben im Dienst der Allgemeinheit und achtet die Würde des Menschen und der Kreatur» (Universitätsrat der Universität Basel, 2012, § 1, Abs. 1).

Trägern Pädagogischer Hochschulen kaum auf Verständnis stossen dürfte. Muss man einen solchen Anspruch daher als «Hochschulfolklore» abtun – programmatisch präsent, aber performativ irrelevant?

In erster Bilanz gilt es festzuhalten, dass der allgegenwärtige Begriff des vierfachen Leistungsauftrags in seiner Semantik der Erweiterung der ursprünglichen Aufgaben der Lehrerseminare historisch funktional gewesen sein mag. Vor dem Hintergrund der Frage nach der bisherigen und zukünftigen Entwicklung Pädagogischer Hochschulen kann man ihn jedoch auch in Bezug auf seine Begrenzungen und Möglichkeiten seiner Fortschreibung in den Blick nehmen und nicht nach den *Aufträgen*, sondern nach den *Aufgaben* und den damit verbundenen *Leistungen* von Hochschulen fragen.

Die Feststellung, dass der vierfache Leistungsauftrag nicht so «ehern» ist, wie er in seiner normalisierten Alltäglichkeit erscheint, und durchaus auch Begrenzungen beinhaltet, bildete einen Ausgangspunkt für den ersten Workshop des Themenstrangs. Ein zweiter Ausgangspunkt bestand in der Frage, inwiefern dieser Auftrag auch dem Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen entspricht. Beide Aspekte nahm der Workshop unter dem Titel «Der vierfache Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen: Zukunftsfähiges Modell oder ausgediente Struktur?» auf.

2 Hochschulen und ihre Leistungen: Wo stehen die Pädagogischen Hochschulen?

Alternativ zum Begriff des vierfachen Leistungsauftrags schlägt der deutsche Wissenschaftsrat eine Systematik vor, die aufzeigt, wie sich das Leistungsspektrum von Hochschulen und damit die unterschiedlichen Aufgaben in vier Feldern strukturieren lassen (Wissenschaftsrat, 2010, S. 17–18). Hochschulen erbringen dieser Strukturierung entsprechend

- *Leistungen für Individuen:*

Hochschulen sind Orte der Bildung und Ausbildung, der Zertifizierung von Qualifikationen und der Ermöglichung von Berufslaufbahnen.

- *Leistungen für spezifische Gesellschaftsbereiche:*

Hochschulen sind Orte der Qualifizierung und Weiterbildung für wissenschaftsgestützte Berufsfelder sowie der Dienstleistung für öffentliche Aufgaben und ein Antrieb für soziale Transformationsprozesse.

- *Leistungen für die Gesamtgesellschaft:*
Hochschulen sind Orte intellektueller Freiheit und Reflexion in einer pluralen Gesellschaft, ein Wissensspeicher mit universalem Anspruch.
- *Leistungen für das Wissenschaftssystem:*
Hochschulen sind Orte der systematischen wissenschaftlichen Erkenntnis(suche) sowie der Weiterentwicklung der Disziplinen und organisatorischer Kern von Expert:innenkulturen.

Im Folgenden soll das vom deutschen Wissenschaftsrat beschriebene Leistungsspektrum mit den Leistungen Pädagogischer Hochschulen, wie sie sich den Autoren im Jahr 2024 zeigten, kontrastiert werden. Dies geschieht einerseits, um deutlich zu machen, inwieweit Pädagogische Hochschulen dieses Leistungsspektrum bereits besonders gut und gegebenenfalls auch spezifisch profiliert erfüllen, und andererseits, um angesichts der Bilanztaugung auch mögliche Entwicklungsfelder des Hochschultypus näher bestimmen zu können.

2.1 Leistungen für Individuen: Qualifizierung, Zertifizierung, Vergabe akademischer Titel

Pädagogische Hochschulen unterstützen mit ihren Aus- und Weiterbildungsangeboten die Kompetenzentwicklung von Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden und bestätigen erfolgreiche Studienabschlüsse mit Zertifikaten. Diese beschränken sich allerdings, was die akademischen Abschlüsse betrifft, auf Bachelor- und Masterdiplome sowie auf verschiedene Formen von Weiterbildungszertifikaten.

In These 2 der «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» wurde vor mittlerweile mehr als dreissig Jahren das Promotions- und Habilitationsrecht – eine in den Universitäten jahrhundertealte Selbstverständlichkeit – als mögliche Entwicklung beschrieben: «Pädagogische Hochschulen, die über die entsprechenden Forschungs- und Ausbildungsvoraussetzungen verfügen, können für akademische Studiengänge zur Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder und weiterer Bildungsfachleute auch das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten» (EDK, 1993, S. 9). Dies ist bis dato nicht eingetroffen, obwohl eine Reihe Pädagogischer Hochschulen die «entsprechenden Forschungs- und Ausbildungsvoraussetzungen» zweifelsfrei erfüllt. Bemerkenswert ist zudem, dass auch die Bachelor- und Mastertitel der Pädagogischen Hochschulen nicht als vollwertige

akademische Titel anerkannt werden, weil sie mit dem Abschluss einer berufsbefähigenden Ausbildung einhergehen und deshalb keinen Zugang zu einem dritten akademischen Zyklus eröffnen.

Dadurch unterscheidet sich diese Situation deutlich beispielsweise von derjenigen der Pädagogischen Hochschulen im deutschen Bundesland Baden-Württemberg, wo die Pädagogischen Hochschulen als «bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht» (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2024, o. S.) charakterisiert sind. Die anhaltenden Diskussionen darüber, inwiefern die Forderung nach einem Promotionsrecht für Pädagogische Hochschulen auch in der Schweiz sinnvoll sei, zeigen deutlich, dass den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz als Leistungsspektrum für Individuen erst eine berufsbefähigende Aufgabe zugestanden wird, nicht aber eine im eigentlichen Sinne wissenschaftliche Qualifizierung, die zu weiteren akademischen Qualifikationsschritten berechtigen würde.

Damit ist auch die Frage angesprochen, wie wissenschaftlich respektive wie akademisch die Aus- und Weiterbildung tatsächlich ist. Um die befürchteten negativen Konnotationen des Begriffs «Akademisierung» zur Beschreibung des Wandels der Lehrer:innenbildung möglichst zu vermeiden, wurde in der Gründungsphase Pädagogischer Hochschulen der Begriff der Tertiarisierung geprägt. Es gehört zu den Besonderheiten des Wandels der Lehrer:innenbildung in der Schweiz, dass dieser in erster Linie als Tertiarisierung diskutiert und damit vor allem die strukturelle Positionierung betont wurde.

An den Bilanztagungen I (2008; Ambühl & Stadelmann, 2010) und II (2010; Ambühl & Stadelmann, 2011) zum Hochschultypus wurde diese Tertiarisierung der Lehrer:innenbildung ausführlich diskutiert. An der zweiten Bilanztagung stand insbesondere der Begriff der inneren Tertiarisierung im Zentrum. Damit wurden «zentrale Merkmale des Hochschultypus <Pädagogische Hochschule>» (Forneck, 2011, S. 39) verbunden, das heisst, die innere Tertiarisierung wurde wesentlich mit Hochschulformigkeit, zu erbringenden Leistungen und Gelingensbedingungen verknüpft. Dahinter stand die Absicht, die äussere Tertiarisierung, das heisst die Positionierung der Lehrer:innenbildung in der Hochschulstufe, durch eine innere Ausgestaltung zu ergänzen und die Verbindung von Forschung und Entwicklung einerseits mit den anderen Leistungsbereichen andererseits zu stärken respektive eigentlich erst zu schaffen. Zweifelsohne wurde damit eine zentrale Un-

terscheidung getroffen: Denn weder Institutionen- noch Gebäudebeschriftungen, weder Studienordnungen noch Modulgruppenbeschreibungen, auf denen «Pädagogische Hochschule» steht, sind tragfähige Indikatoren dafür, dass der Prozess der inneren Tertiarisierung als fortgeschritten oder gar abgeschlossen gekennzeichnet werden könnte. Denn innere Tertiarisierung findet auf der Ebene der Kompetenzen und Orientierungen wie auch der Ansprüche und Haltungen der Mitarbeitenden hinsichtlich einer wissenschaftsbasierten Lehrer:innenbildung statt – und lässt sich auf der Ebene der Praktiken der Hochschulen grundsätzlich beobachten. Es schien insofern auch naheliegend zu sein, in Workshop 3 mit dem Titel «<Tertiarisiert?!> Was <leistet> Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen?» explizit und gesondert nach dem Stand der inneren Tertiarisierung und nach Indikatoren für ihr Fortschreiten zu fragen. Leicht gerät unter diesem Fokus jedoch aus dem Blick, dass es Pädagogischen Hochschulen auf der Ebene der Individuen hervorragend gelingt, auch Personen aus nicht akademischen Kontexten in das Hochschulsystem zu integrieren und damit neue Berufslaufbahnen zu ermöglichen.

2.2 Leistungen für spezifische Gesellschaftsbereiche: Der Terminus «Professionshochschule»

Pädagogische Hochschulen sind thematisch fokussiert: Unterricht, Schule und Bildung stehen im Zentrum – und damit ein spezifischer gesellschaftlicher Bereich. In neuerer Zeit wird vielfach der Terminus «Professionshochschule» verwendet, um diese Besonderheit des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» zu beschreiben. Dieser Terminus beinhaltet auf der einen Seite Anspruch und Selbstverständnis, eine *Profession* und nicht ein Handwerk zu adressieren, die sich «auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer <riskanten> technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befass[t]» (Terhart, 2011, S. 204). Mit dem Begriff der Profession ist insofern auch eine ernsthafte Bezugnahme auf Wissenschaft assoziiert.

Auf der anderen Seite sind mit der Kennzeichnung als Professionshochschule auch die Limitierung auf eine Spartenhochschule und zugleich eine Begrenzung von gesellschaftlicher Zuständigkeit verbunden. Auch wenn sich Pädagogische Hochschulen zunehmend als Expertiseagenturen für Lernen und Bildung – und nicht nur für die Bildung ihrer Professionellen – positionieren (siehe Abschnitt 2.3), kann die Selbstbeschreibung als Profes-

sionshochschule der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen und gleichwohl inhaltlich verwandten Einrichtungen oder Angeboten für Personen, die an Fragen von Erziehung und Bildung interessiert sind, ohne sich als Student:in immatrikulieren zu wollen, im Wege stehen. Die Kennzeichnung als Professionshochschulen legt es auch nicht nahe, sich als Orte einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Praxis mit einem elaborierten Instrumentarium für differenzierte Diskurse zu positionieren – wie dies in der in Abschnitt 2 dargelegten Charakterisierung von Hochschulen des deutschen Wissenschaftsrats (2010) zum Ausdruck kommt.

Die Frage, ob Pädagogische Hochschulen auch zwanzig Jahre nach ihrer Gründung noch eher «Implementing Agents» als «fünfte Gewalt im Staat» sind, lässt sich nicht generell beantworten. Relativ sicher ist aber davon auszugehen, dass die Aussenwahrnehmung Pädagogischer Hochschulen noch eng von der Wahrnehmung als Ausbildungsstätte von Lehrer:innen und damit dem Kernauftrag der Vorgängereinrichtungen geprägt ist. Diesem Kernauftrag, einen Berufs(feld)bezug herzustellen, werden Pädagogische Hochschulen auch weiterhin und besser als andere Hochschultypen gerecht. Auch eröffnen sie mittlerweile variantenreiche Wege in den Lehrberuf, die dennoch die Ansprüche, die an den Lehrberuf als Profession zu stellen sind, aufrechterhalten. Die Frage, welchen Beitrag Pädagogische Hochschulen angesichts erheblicher gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die in Schulen hineinragen, jenseits des Ausbildungsauftrags leisten, war Anlass für den nachfolgend dokumentierten vierten Workshop in diesem Themenstrang: «Im permanenten Wandel? Rolle, Beitrag und Verantwortung von Wissenschaft für die Weiterentwicklung schulischer Bildung.»

2.3 Leistungen für die Gesamtgesellschaft: Strategische Positionen der Kammer Pädagogische Hochschulen im Wandel

In den Diskussionen um das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) wurde versucht, die Profile und die Ausrichtungen der drei Hochschultypen distinkt zu beschreiben (siehe CRUS, COHEP & KFH, 2009). In einer Passage eines diesbezüglichen Dokuments der Rektor:innenkonferenzen geht es um den Aspekt «Auftrag in der Gesellschaft»:

Die gesellschaftliche Funktion Pädagogischer Hochschulen besteht in der wissenschaftlichen, berufsfeldorientierten Ausbildung und Wei-

terbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie weiterer pädagogischer Berufe. Weitere Aufgabe sind Rezeption, Produktion und Diffusion des wissenschaftlichen und berufsfeldorientierten Wissens über das Bildungssystem und die Unterrichts- und Vermittlungsprozesse als auch von wissenschaftsgestützten Verfahren und Methoden zur Gestaltung und Evaluation des Bildungssystems, seiner Prozesse und Effekte. Im Weiteren gilt es, das Expertenwissen für Dokumentations-, Beratungs- und Unterstützungsleistungen nutzbar zu machen. (CRUS et al., 2009, S. 2)

Interessant für die Positionierung der Pädagogischen Hochschulen ist der Vergleich mit den Universitäten. Denn diese «bilden den wissenschaftlichen Nachwuchs aus» und «antizipieren ... die Bedürfnisse der Gesellschaft von morgen. Sie schlagen keine gefertigten Lösungen vor, sondern tragen mit der erforderlichen kritischen Beurteilung zur Analyse der Probleme bei und entwickeln entsprechend wissenschaftsbasierte Instrumente zu deren Lösung, die dann der Gesellschaft zur Verfügung stehen» (CRUS et al., 2009, S. 2).

Im direkten Vergleich mit der Positionierung der Pädagogischen Hochschulen wird deutlich, dass sich die Pädagogischen Hochschulen bezüglich ihrer gesellschaftlichen Relevanz sehr zurückhaltend positioniert haben. Folgt man dem grundsätzlichen Leistungsspektrum von Hochschulen gemäss der Beschreibung des deutschen Wissenschaftsrats (2010), so zeigt sich, dass die Pädagogischen Hochschulen mögliche Leistungen für «spezifische Gesellschaftsbereiche» und für die «Gesamtgesellschaft» höchstens teilweise erbringen. Insbesondere ihre Rolle in Bezug auf die fundamentale Bedeutung von Bildungsprozessen für die und innerhalb der Gesellschaft sowie in Bezug auf die Arbeit an der gesellschaftlichen Strukturkrise der Generationalität (Ricken, 2015) und beispielsweise an den Herausforderungen zwischen Tradierung und Innovierung der Gesellschaft bildet sich in den Positionierungen des Hochschultypus bislang kaum ab.

Die strategischen Positionen der Kammer Pädagogische Hochschulen respektive ihrer Vorläufergremien zur gesellschaftlichen Rolle von Pädagogischen Hochschulen haben sich im Laufe der Zeit gewandelt. So heisst es in der Strategie 2012 bis 2016 der COHEP: «Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrer [sic] als Hauptauftrag der PH: Der Auftrag der Pädagogischen Hochschulen besteht in der qualitativ hochstehenden wissenschaftsbasierten Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller

Schulstufen. Forschung, Entwicklung und Dienstleistungen unterstützen diesen Auftrag» (COHEP, 2011, S. 2). Pädagogische Hochschulen wurden somit auch in dieser Strategieperiode noch sehr zurückhaltend als Institutionen positioniert, die Leistungen für die «Gesamtgesellschaft» erbringen könnten.

Im aktuellen Strategiepapier für die Jahre 2021 bis 2024 wird der vierfache Leistungsauftrag zwar bestätigt, aber gleichzeitig auch ausgeweitet und differenziert. Als Leitgedanke wird Folgendes festgehalten:

Pädagogische Hochschulen sind wissenschafts- und praxisorientierte Professionshochschulen mit dem spezifischen Fokus auf Bildung. Sie sind für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ..., Berufsbildungsverantwortliche [sic], Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie weiteren Akteurinnen und Akteuren des Bildungswesens verantwortlich und beteiligen sich an der Qualifikation von Doktorierenden. Sie betreiben Forschung und Entwicklung und erbringen Dienstleistungen für bildungsbezogene Institutionen und Organisationen. Mit diesen Tätigkeiten schaffen sie die Voraussetzungen für eine demokratische Gesellschaft, in der kulturelle Bildung einen zentralen Platz hat, eine auf internationalem Niveau erfolgreiche Forschung und eine prosperierende Wirtschaft unter dem Grundsatz von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. ... Um ihre gesellschaftlich relevante Rolle auch in Zukunft zu stärken, positionieren sie sich in der nächsten Strategieperiode noch stärker als autonome und vernetzte Professionshochschulen sowie als umfassende Expertinnen- und Expertenorganisationen für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 1)

Der Vergleich der Positionen im Abstand von circa zehn Jahren macht eine deutliche Ausdifferenzierung des Leistungsspektrums und eine Steigerung der Autonomieambitionen sichtbar, die den vierfachen Leistungs-«Auftrag» überschreiten und ihn hin zu einer Definition von «Aufgaben» verschieben, die hohe Übereinstimmungen mit dem vom deutschen Wissenschaftsrat (2010) formulierten Leistungsspektrum aufweist. Inwieweit dieses Selbstverständnis auch bereits ausserhalb der Hochschulen im

Berufsfeld sowie von Bildungspolitik und Zivilgesellschaft geteilt wird, ist eine Frage, die in Workshop 2 thematisiert wurde: «Leistungen sichtbar machen? Pädagogische Hochschulen in der Ökonomie der Aufmerksamkeit.»

2.4 Leistungen für das Wissenschaftssystem: Der Stellenwert von Wissenschaft an Pädagogischen Hochschulen

Auch im Zusammenhang mit den Leistungen, die für das Wissenschaftssystem erbracht werden, lohnt ein Blick in die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen», in denen 1993 der mit der Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen nicht nur unvermeidliche, sondern vielmehr auch konstituierende Aspekt der Wissenschaftlichkeit als zentrale Herausforderung gekennzeichnet wurde und das folgende «Zerrbild ... als eine Art Warntafel dienen» (EDK, 1993, S. 7) sollte: «Man befürchtet eine Akademisierung im negativen Sinn des Wortes als eines anonymen, unpersönlichen, lebens- und schulfernen, um Methodik und Didaktik wenig bekümmerten Lehrbetriebs» (EDK, 1993, S. 7). Entsprechend wird überaus ausgewogen «Wissenschaftlichkeit ... zwar nicht als die einzige und nicht als die dominante, aber als eine wichtige und wesentliche Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern postuliert» (EDK, 1993, S. 7).

Obwohl es wohl keine Pädagogische Hochschule geben dürfte, die insofern einseitig «akademistische» Positionen verträte, als sie die Studiengänge nicht mehr berufs- respektive schulstufenbezogen gestaltete, muss der Streit um die Akademisierung der Lehrer:innenbildung auch zwanzig Jahre nach der Gründung des Hochschultypus in der Schweiz als unbefriedet angesehen werden. Insbesondere der Stellenwert des Doktorats als Voraussetzung für die Hochschultätigkeit und die Aufgabe der Forschung in der Hochschule müssen als «Zankäpfel» der Deutungshoheit über die Leistungen Pädagogischer Hochschulen gelten. Der unbefriedete Streit zeigt sich auch in der wiederkehrenden, medial prominent platzierten Kritik an den Leistungen Pädagogischer Hochschulen, die einmal die eine und einmal die andere Hochschule trifft, im Kern aber immer darauf beruht, dass Studierende, Lehrpersonen und zum Teil auch Dozierende der Hochschulen selbst die Leistungen der Hochschulen seltsam uniform und bemerkenswert stabil als «praxisfern» und «theorielastig» kritisieren und ein institutionelles Übergewicht an Forschung monieren.

Ein Blick in die Hochschulstatistiken macht zwar schnell deutlich, dass sich ein institutionelles Übergewicht an Forschung in keiner Pädagogischen

Hochschule der Schweiz zeigt, ist doch der Anteil des Aufwands für Forschung gemessen am Gesamtaufwand an allen Pädagogischen Hochschulen vergleichsweise klein (siehe Bundesamt für Statistik, 2024, Tabelle 8). Das immer wiederkehrende Narrativ über Praxisferne und Theorielastigkeit verdeutlicht hingegen, dass Leistungen von Pädagogischen Hochschulen, die genuin für das Wissenschaftssystem erbracht werden, nach wie vor in breiten Kreisen kritisiert werden – dass also Leistungen, wie sie gemäss dem deutschen Wissenschaftsrat (2010) zur grundsätzlichen Aufgabe von Hochschulen gehören, offenbar nicht zum selbstverständlichen Leistungsspektrum von Pädagogischen Hochschulen gezählt werden. Dabei lässt sich durchaus argumentieren und an einschlägigen Forschungsprojekten belegen, dass die bildungswissenschaftliche, auf Schulsystem und Lehrberuf in der Schweiz fokussierte Forschung und damit das Wissen über diese Gegenstandsbereiche ohne die Forschungsleistungen Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz deutlich ärmer wären. Die Leistungen, die Pädagogische Hochschulen für die Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Diskurse über Bildung, Schule und Unterricht erbringen, belegen durchaus den Beitrag dieses Hochschultypus für das Wissenschaftssystem, werfen aber erneut die Frage von Workshop 2 auf, wie diese Leistungen auch adäquat sichtbar zu machen wären.

3 Bilanz

Was Pädagogische Hochschulen leisten – so lässt sich bilanzieren – bildet sich im vierfachen Leistungsauftrag nur ansatzweise ab. Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen bleiben zweifellos zentrale Aufgaben des Hochschultypus; das Leistungsspektrum ist damit aber nicht umfassend beschrieben. Und der Begriff des Auftrags wird den vielfältigen Aufgaben, die Pädagogische Hochschulen für Individuen, für spezifische Gesellschaftsbereiche, für die Gesamtgesellschaft und für das Wissenschaftssystem erfüllen, nicht gerecht. So sehr sich der Begriff des vierfachen Leistungsauftrags als geläufige Chiffre ins institutionelle Selbstverständnis Pädagogischer Hochschulen eingeschrieben hat, so sehr scheint es an der Zeit zu sein, ihn weder als invariante Orientierungsfigur noch als unbestrittene Beschreibung des Leistungsumfangs Pädagogischer Hochschulen weiterzuführen, sondern ihn zukünftig zeitgemäss weiterzuentwickeln.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Finanzen der pädagogischen Hochschulen 2023: Basisdaten* (su-d-15.06.03.03-2023). Neuchâtel: BFS.
- COHEP. (2011). *Strategie COHEP 2012–2016*. Bern: COHEP.
- CRUS, COHEP & KFH. (2009). *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Bern: Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Forneck, H. J. (2011). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? Die Wirkungen der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Lichte schweizerischer empirischer Untersuchungen. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 38–55). Bern: EDK.
- Guldimann, T. & Gather Thuler, M. (2010). Forschung und Entwicklung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Thesenpapier. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 80–84). Bern: EDK.
- Hackl, B. (2020). Jenseits von «Dazwischen»: Bildung durch Wissenschaft. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 26–29). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kanton Zürich. (1998). *Universitätsgesetz (UniG) vom 15. März 1998*. Zürich: Staatskanzlei.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (2024). *Pädagogische Hochschulen*. Stuttgart: MWK.
<https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschullandschaft/hochschularten/paedagogische-hochschulen>
- Regierungsrat des Kantons Bern. (2021). *Leistungsauftrag des Regierungsrates an die Universität Bern für die Jahre 2022–2025. Regierungsratsbeschluss vom 15. Dezember 2021*. Bern: Kanton Bern.

- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur* (S. 137–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Universitätsrat der Universität Basel. (2012). *Statut der Universität Basel (Universitätsstatut) vom 3. Mai 2012*. Basel: Kanton Basel-Stadt.
- von Matt, H.-K. (2022). *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.
- Zutavern, M. (2010). Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ). In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 59–60). Bern: EDK.

Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques ?

Tobias Leonhard, Bruno Leutwyler, Peter Tremp

Les hautes écoles, hautes écoles pédagogiques (HEP) incluses, fournissent des prestations variées. Ces prestations ne bénéficient pas toutes de la même attention et de la même reconnaissance publique. De plus, l'importance que les HEP accordent à ces différentes prestations varie non seulement entre les différentes hautes écoles, mais également au sein d'une même institution.

Dans cette introduction au troisième bloc thématique, nous nous interrogeons sur les prestations des HEP, nous les mettons en relation avec leur stade de développement institutionnel, et nous proposons de dresser un bilan intermédiaire des différents domaines dans lesquels et pour lesquels les HEP fournissent des prestations. Nous mettons en lumière certains points jugés prioritaires par les auteur-trice-s pour un débat approfondi, tout en renvoyant aux ateliers thématiques, documentés ci-après.

1 « Quadruple mandat de prestations » : une formule adaptée ?

Pour résumer les prestations des HEP, on se réfère régulièrement à la notion de « quadruple mandat de prestations ». Mais cette formule décrit-elle de manière adéquate les prestations de ce type de hautes écoles ? D'où provient ce terme et comment s'est-il imposé ? Les autres types de hautes écoles ont-ils un équivalent ? Enfin, quelle vision des HEP ce concept véhicule-t-il ?

La notion de « quadruple mandat de prestations » ne figure ni dans les documents conceptuels ayant précédé la création des HEP ni dans ceux des hautes écoles spécialisées fondées à la même époque (von Matt, 2022). À l'origine, il était plutôt question d'un « mandat de prestations élargi », établissant un lien avec les institutions qui ont précédé et qui se consacraient exclusivement à l'enseignement. Ce terme traduisait de manière pertinente l'élargissement de l'éventail de prestations résultant de la transition institutionnelle des écoles normales, et autres structures antérieures, vers les HEP. Lors de la conférence-bilan I de 2008 (« Tertiarisation de la formation des enseignant-e-s » ; voir Ambühl & Stadelmann, 2010), le terme « quadruple

mandat de prestations» (Zutavern, 2010) a été utilisé en parallèle de celui de «mandat de prestations élargi» (Guldimann & Gather Thurler, 2010). Aujourd'hui, l'expression «mandat de prestations élargi» n'est plus utilisée, ce qui se comprend aisément puisqu'elle ne prend tout son sens qu'en référence à une structure antérieure. Le caractère quadripartite du mandat de prestations est désormais inscrit dans de nombreuses bases légales des HEP, ce qui constitue toutefois une distinction notable par rapport aux hautes écoles universitaires, où les lois mentionnent souvent uniquement la «recherche scientifique et l'enseignement». ¹

Sur le plan terminologique, le terme «mandat» renvoie également à une configuration sociale spécifique, établissant une relation dans laquelle les HEP jouent le rôle de mandataires (prestataires), et les cantons celui de mandants. Cette dynamique n'est toutefois pas propre aux HEP. Ainsi, l'Université de Berne reçoit également un «mandat de prestations» du canton de Berne (Conseil-exécutif du canton de Berne, 2021). La notion de mandat soulève ainsi la question centrale de la place occupée par les hautes écoles et du degré d'autonomie qu'elles peuvent revendiquer au sein de la société. Les activités des hautes écoles peuvent être qualifiées de «mandat» lorsque leur autonomie est relativement limitée, ou de «tâches» lorsque celle-ci est plus affirmée. La réponse à la question de savoir quelle est la «bonne» version varie naturellement en fonction de la position adoptée. Dans une position d'indépendance maximale, on pourrait répondre à la question en se référant aux hautes écoles comme à un «cinquième pouvoir de l'État» (Hackl, 2020), les hautes écoles étant alors perçues comme un pilier central dans la séparation démocratique des pouvoirs. Il est évident que ce type de positionnement est en forte tension avec un «quadruple mandat de prestations» et ne devrait guère susciter de compréhension de la part des organes de gouvernance des HEP. Faut-il pour autant considérer une telle revendication comme relevant du «folklore universitaire» – présente dans les discours, mais sans portée réelle ?

1 Par exemple, dans la loi sur l'université du canton de Zurich : «L'université effectue un travail scientifique de recherche et d'enseignement au service de la collectivité. Dans ce contexte, elle fournit également des prestations de services» (canton de Zurich, § 2, al. 1, traduit de l'allemand). Ou dans le statut de l'Université de Bâle : «L'université est une institution d'enseignement scientifique, de recherche et de services. Elle remplit ses missions au service de la collectivité et respecte la dignité de l'homme et de la créature» (Conseil de l'Université de Bâle, 2012, § 1, al. 1, traduit de l'allemand).

Tout d'abord, il convient de souligner que l'omniprésence du terme «quadruple mandat de prestations», dans sa sémantique d'élargissement des tâches initiales des écoles normales, a pu être fonctionnelle sur le plan historique. Toutefois, lorsqu'il s'agit du développement passé et futur des HEP, on peut aussi considérer cette notion sous l'angle de ses limites et de ses possibilités de mise à jour et s'interroger non pas sur les mandats, mais sur les tâches – ainsi que les prestations qui en découlent – des hautes écoles.

La reconnaissance que le «quadruple mandat de prestations» n'est pas aussi «éternel» qu'il pourrait sembler dans son usage quotidien, et qu'il présente également des limites, a servi de point de départ au premier atelier du bloc thématique. Un deuxième axe de réflexion repose sur la question suivante : dans quelle mesure cette mission correspond-elle à l'image que les HEP ont d'elles-mêmes ? Ces dimensions sont explorées dans l'atelier intitulé «Le quadruple mandat de prestations des hautes écoles pédagogiques – modèle d'avenir ou structure dépassée ?».

2 Les hautes écoles et leurs prestations : où en sont les HEP ?

Comme alternative à la notion de «quadruple mandat de prestations», le Conseil scientifique allemand (Wissenschaftsrat, 2010, p. 17–18) propose une approche systématique permettant de structurer l'éventail des prestations des hautes écoles et, par conséquent, de définir leurs différentes tâches. Ainsi, il divise l'éventail des prestations des hautes écoles en quatre domaines. Selon cette classification, les hautes écoles fournissent :

- *Des prestations pour les individus :*
Les hautes écoles se positionnent comme des lieux d'éducation, de formation, de certification des qualifications et de soutien aux parcours professionnels.
- *Des prestations pour des domaines spécifiques de la société :*
Les hautes écoles assurent la qualification et la formation continue dans des domaines professionnels fondés sur la science, fournissent des services pour des missions d'intérêt public et jouent un rôle moteur dans les processus de transformation sociale.

– *Des prestations pour l'ensemble de la société :*

Les hautes écoles incarnent des espaces de liberté intellectuelle et de réflexion, enracinés dans une société plurielle, et servent de réservoirs de connaissances à vocation universelle.

– *Des prestations pour le système scientifique :*

Les hautes écoles constituent des lieux dédiés à la recherche systématique de connaissances scientifiques, au développement des disciplines, et représentent le noyau organisationnel des cultures d'expertise.

Dans ce qui suit, l'éventail des prestations décrit par le Conseil scientifique allemand sera mis en contraste avec les prestations des HEP telles qu'elles apparaissent aux auteur·trice·s en 2024. Cette démarche a pour objectif, d'une part, de mettre en lumière dans quelle mesure les HEP remplissent déjà cet éventail de prestations de manière particulièrement satisfaisante et, le cas échéant, avec un profil spécifique, et d'autre part, d'identifier plus précisément, à l'occasion de la conférence-bilan, les champs de développement possibles pour ce type d'institution.

2.1 Prestations pour les individus : qualification, certification et attribution de titres

Les HEP accompagnent le développement des compétences des étudiant·e·s et des participant·e·s à la formation continue à travers leurs offres de formations certifiantes et de programmes de formation continue, en attestant notamment les qualifications acquises par la délivrance de diplômes. Cependant, en ce qui concerne les diplômes académiques, leur offre se limite aux diplômes de Bachelor et de Master et à diverses attestations de formation continue.

Dans la thèse 2 des *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*, le droit de délivrer des doctorats et l'habilitation – une évidence séculaire dans les universités – a été décrit, il y a plus de trente ans, comme une évolution envisageable : « Les hautes écoles pédagogiques qui satisfont aux conditions matérielles et en personnel pour la recherche et la formation doivent pouvoir obtenir, dans le domaine des études conduisant à la qualification de formatrices, de formateurs et d'autres spécialistes de l'éducation, le droit de décerner des grades académiques et l'habilitation » (CDIP, 1993, p. 40). Cela ne s'est pas réalisé jusqu'à présent, bien qu'un certain nombre de HEP remplissent sans aucun doute les conditions de

recherche et de formation décrites par la CDIP. Il est également remarquable que les diplômes de Bachelor (BA) et de Master (MA) des HEP ne soient pas reconnus comme des titres académiques à part entière, car ils sont liés à l'achèvement d'une formation professionnalisante et ne donnent donc pas accès à un troisième cycle académique.

Cette situation se distingue donc nettement de celle des hautes écoles pédagogiques du Land allemand de Bade-Wurtemberg, par exemple, où ces institutions sont qualifiées de «hautes écoles en sciences de l'éducation à profil universitaire avec droit de délivrer des doctorats et l'habilitation» (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2024, s.p., traduit de l'allemand). Les discussions en cours concernant la possibilité d'attribuer aux HEP de Suisse le droit de délivrer des doctorats montrent clairement que ces institutions sont perçues comme des lieux offrant des prestations visant à la qualification professionnelle des individus, et non comme des espaces de qualification scientifique au sens propre, qui leur donneraient accès à des diplômes académiques supplémentaires.

Cela pose également la question de la véritable nature scientifique ou académique de la formation initiale et continue. Afin d'éviter les connotations négatives associées au terme «académisation» pour décrire la transformation de la formation des enseignant·e·s, le concept de «tertiarisation» a été introduit lors de la phase de fondation des HEP. Une des particularités de cette transformation en Suisse réside dans le fait qu'elle a été d'abord abordée en termes de «tertiarisation», mettant ainsi l'accent sur l'aspect structurel du positionnement.

Lors des conférences-bilan I (2008; Ambühl & Stadelmann, 2010) et II (2010; Ambühl & Stadelmann, 2011) consacrées à ce type de hautes écoles, cette tertiarisation de la formation des enseignant·e·s a été discutée en détail. Lors de la deuxième conférence-bilan, la notion de «tertiarisation interne» a été au centre des débats. Cette notion a été associée aux «qualités fondamentales du modèle de haute école *hautes écoles pédagogiques*» (Forneck, 2011, p.42), la tertiarisation interne étant donc principalement liée à la nature de l'institution, aux prestations qu'elle propose ainsi qu'aux conditions nécessaires à la réussite. L'intention était de compléter la tertiarisation externe, c'est-à-dire le positionnement de la formation des enseignant·e·s au sein des hautes écoles, par une organisation interne et de renforcer, voire de créer, le lien entre la recherche et le développement d'une part, et les autres domaines de prestations d'autre part. Il ne fait aucun doute

qu'il s'agit là d'une distinction centrale. En effet, ni les inscriptions sur les institutions ou les bâtiments, ni les règlements d'études, ni les descriptions de groupes de modules mentionnant «haute école pédagogique» ne sont des indicateurs solides permettant de dire que le processus de «tertiarisation interne» est avancé ou même achevé. Celui-ci se manifeste plutôt au niveau des compétences, des orientations, des exigences et des attitudes des collaborateur·trice·s vis-à-vis d'une formation des enseignant·e·s basée sur la science, et elle s'observe principalement dans les pratiques des hautes écoles. Il semblait donc pertinent de consacrer un atelier spécifique (atelier 3) à cette question. Intitulé «Tertiarisé?! Quelle est l'utilité de la science pour la formation initiale et continue du corps enseignant?», ce dernier permet notamment d'examiner l'état de la «tertiarisation interne» et les indicateurs de sa progression.

Cependant, sous cet angle, il semble facile d'oublier que les HEP parviennent remarquablement bien à intégrer dans leur système des personnes provenant de contextes non académiques, leur ouvrant ainsi de nouvelles perspectives professionnelles.

2.2 Prestations pour des secteurs spécifiques de la société: le terme «haute école professionnelle»

Les HEP se concentrent sur des thèmes précis: l'enseignement, l'école et la formation sont au centre des préoccupations, ce qui correspond à un domaine spécifique de la société. Depuis peu, le terme «haute école professionnelle» est utilisé pour décrire cette particularité du type «haute école pédagogique». Ce terme traduit, d'une part, l'exigence et la conscience de s'adresser à une profession qui «s'occupe, sur la base d'une formation scientifique, des situations problématiques complexes et donc toujours «risquées» de ses client·e·s, qu'elles soient techniques, économiques, sociales et/ou humaines» (Terhart, 2011, p. 204, traduit de l'allemand). Le concept de profession est ainsi étroitement lié à la dimension scientifique.

D'autre part, la désignation «haute école professionnelle» implique également une limitation en tant que haute école spécialisée et une restriction de la responsabilité au sein de la société. Bien que les HEP se positionnent de plus en plus comme des agences d'expertise en matière d'apprentissage et de formation – et pas uniquement en ce qui concerne la formation de leurs professionnel·le·s (voir 3.3) – l'autodéfinition en tant que haute école professionnelle peut freiner la collaboration avec d'autres entités ou avec des

personnes intéressées par les questions d'éducation et d'enseignement, sans nécessairement vouloir s'inscrire en tant qu'étudiant-e-s. Cette désignation ne permet pas non plus de se positionner en tant que lieux de réflexion critique sur les pratiques sociétales, disposant d'outils élaborés pour produire des discours différenciés – comme le propose le Conseil scientifique allemand dans sa caractérisation des hautes écoles (Wissenschaftsrat, 2010).

Il n'est pas possible de répondre de manière globale à la question de savoir si, vingt ans après leur création, les HEP restent avant tout des «agents de mise en œuvre» ou si elles ont pris le rôle de «cinquième pouvoir de l'État». Toutefois, il est relativement certain que la perception extérieure des HEP reste encore étroitement liée à leur rôle de centre de formation des enseignant-e-s, et par conséquent, à la mission principale des institutions qui les ont précédées. Les HEP continuent de remplir leur mission principale, qui est de tisser un lien avec la profession (ou le terrain), et ce mieux que d'autres types de hautes écoles. Elles offrent également des voies d'accès variées à la profession d'enseignant-e, tout en maintenant les exigences auxquelles cette dernière doit répondre en tant que profession. La question de la contribution que les HEP apportent, au-delà de leur mission de formation, aux vastes processus de changements sociaux qui affectent les écoles a été à l'origine de l'atelier 4 intitulé «En perpétuelle mutation ? Rôle, contribution et responsabilité de la science en matière de développement de la formation scolaire», documenté ci-après.

2.3 Prestations pour l'ensemble de la société : les positions stratégiques de la Chambre des HEP en mutation

Lors des discussions sur la Loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE ; Confédération suisse, 2011), on a tenté de décrire distinctement les profils et orientations des trois types de hautes écoles (voir CRUS, COHEP & KFH, 2009). Dans un passage, il est question de la «mission dans la société» :

Les missions sociales des hautes écoles pédagogiques consistent à assurer la formation initiale et continue des enseignant-e-s et, plus généralement, des professions travaillant dans les champs de l'éducation et de la formation. Elles consistent aussi à valider, promouvoir, produire et diffuser les savoirs théoriques et pratiques traitant du système éducatif ou des processus d'enseignement et d'apprentissage.

ge ainsi que le développement et l'utilisation de méthodes scientifiques nouvelles pour évaluer le système éducatif, ses processus et ses effets. Elles visent aussi à mettre à disposition de la société ses compétences dans les domaines experts de la documentation et du conseil. (CRUS et al., 2009, p.2, traduit de l'allemand)

La comparaison avec les universités est intéressante pour le positionnement des HEP. En effet, celles-ci « forment la relève scientifique » et « anticipe[nt] les besoins de la société de demain. Elles ne proposent pas de solutions toutes faites, mais apportent un éclairage de connaissance critique nécessaire à leur appréciation et des instruments basés sur cette connaissance permettant de construire les solutions que la société choisira » (CRUS et al., 2009, p. 2, traduit de l'allemand).

En comparaison directe avec le positionnement des HEP, il apparaît clairement que ces dernières ont adopté une posture très prudente en ce qui concerne leur importance dans la société. Si l'on se réfère à l'éventail des prestations fondamentales des hautes écoles tel que décrit par le Conseil scientifique allemand, on constate que les HEP assument, au mieux, de manière partielle les prestations possibles pour « des domaines spécifiques de la société » et pour « la société dans son ensemble ». En particulier, leur rôle par rapport à l'importance cruciale des processus de formation pour et au sein de la société, ainsi que leur travail sur la crise structurelle de la société liée à la « générationnalité » (Ricken, 2015) – et, par exemple, sur les défis liés à la transmission et à l'innovation au sein de la société – reste largement absent jusqu'à présent dans leur positionnement.

Les positions stratégiques de la Chambre des HEP, respectivement des organes qui l'ont précédée, concernant le rôle social des HEP, ont naturellement évolué au fil du temps. Ainsi, dans la Stratégie 2012–2016, on peut lire : « Le mandat des hautes écoles pédagogiques est d'offrir aux enseignant·e·s de tous les degrés scolaires une formation initiale et continue de haut niveau, scientifiquement fondée. La recherche, le développement et les prestations de services sous-tendent ce mandat. » (COHEP, 2011, p. 2, traduit de l'allemand) Durant cette phase stratégique, les HEP ont été positionnées de manière encore très prudente en tant qu'institutions pouvant offrir des services à « l'ensemble de la société ».

Dans le document stratégique actuel (2021–2024), le quadruple mandat de prestations est certes confirmé, mais il est en même temps élargi et différencié. L'idée directrice est la suivante :

Les hautes écoles pédagogiques sont des hautes écoles professionnalisantes qui remplissent leurs missions dans une perspective scientifique et pratique. Elles mettent l'accent sur la formation à l'enseignement et sont responsables de la formation initiale et continue des enseignant·e·s se destinant à l'enseignement primaire, secondaire I, et secondaire II ainsi que l'enseignement spécialisé et la pédagogie curative. Elles forment aussi des responsables de la formation professionnelle, des didacticien·ne·s disciplinaires et des directeur·trice·s d'école et d'autres acteur·trice·s de l'éducation. Par ailleurs, elles participent à la qualification des doctorant·e·s, se consacrent à la recherche et au développement et fournissent des prestations de services aux institutions et aux organisations actives dans le domaine de l'éducation. Grâce à ces activités, elles créent les conditions propices au développement d'une société démocratique, au sein de laquelle l'éducation culturelle joue un rôle clé, d'une recherche de pointe à l'échelle internationale et d'une économie florissante en respectant les principes d'équité et de développement durable. Une assurance et un développement de la qualité institutionnelle garantissent que les hautes écoles pédagogiques fournissent des prestations répondant à des exigences élevées. En vue de renforcer leur rôle sociétal, elles se positionneront encore plus, au cours de la prochaine période stratégique, comme des écoles professionnalisantes autonomes et interconnectées et comme des organisations d'expert·e·s dans les domaines des apprentissages, de l'enseignement, de la formation et de l'éducation. Elles renforcent ainsi leur profil en tant que type de hautes écoles au sein du système suisse des hautes écoles. (Chambre des hautes écoles pédagogiques, 2020, p. 1)

La comparaison des positions à un intervalle d'environ dix ans met en évidence une nette différenciation de l'éventail des prestations et une augmentation des ambitions d'autonomie, qui dépassent le « quadruple mandat de prestations » pour s'orienter vers une définition des « tâches » en forte concordance avec l'éventail des prestations proposé par le Conseil scientifi-

que allemand. La question de savoir dans quelle mesure cette autodéfinition est déjà partagée en dehors des hautes écoles, dans le champ professionnel, par la politique de l'éducation et la société civile, est abordée dans l'atelier 2 intitulé : « Rendre visibles les performances ? Les hautes écoles pédagogiques dans l'économie de l'attention ».

2.4 Prestations pour le système scientifique : la place de la science dans les HEP

Sur ce sujet également, il est pertinent de se pencher sur les thèses relatives au développement des HEP, où l'aspect scientifique, non seulement incontournable mais aussi fondamental pour leur création, était déjà identifié en 1993 comme un défi majeur, mais également comme « une utile mise en garde » : « On redoute l'académisme, au sens négatif du terme, à savoir un enseignement anonyme, dépersonnalisé, éloigné de la vie et de l'école, peu soucieux de méthodologie et de didactique » (CDIP, 1993, p. 38). En conséquence, on postule de manière très équilibrée que « la scientificité... n'est certes pas la seule ni la dominante, mais qu'elle constitue une attitude fondamentale importante et essentielle des enseignant·e·s » (CDIP, 1993, p. 38).

Bien qu'aucune HEP ne défende exclusivement des positions « académiques » au point de ne plus structurer ses filières d'études en fonction des professions ou des niveaux scolaires, le débat sur l'académisation de la formation des enseignant·e·s demeure irrésolu, même vingt ans après la création de ce type d'institutions en Suisse. La place du doctorat comme condition préalable à une activité universitaire et la tâche de recherche au sein des HEP restent des points de discordance majeurs dans l'interprétation de leurs missions. Ce conflit persistant se traduit également par des critiques récurrentes à l'égard des prestations des HEP, souvent relayées par les médias et visant tantôt l'une, tantôt l'autre institution. Ces critiques reposent néanmoins sur un constat sous-jacent récurrent : les étudiant·e·s, les enseignant·e·s et parfois même les professeur·e·s des hautes écoles dénoncent leurs prestations de manière étonnamment uniforme et constante, les qualifiant de « peu orientées vers la pratique », « trop centrées sur la théorie » et institutionnellement dominées par la recherche.

Un examen des statistiques des hautes écoles révèle qu'aucune HEP suisse n'accorde une place dominante à la recherche, la part des dépenses qui lui est consacrée restant relativement modeste par rapport à l'ensemble

des dépenses de ces institutions (voir OFS, 2024, tableau 8). Cependant, le récit récurrent de l'éloignement de la pratique et de la prédominance de la théorie montre que les prestations des HEP, dans le cadre du système scientifique, continuent de faire l'objet de critiques de la part de nombreux groupes. Les prestations qui, selon le Conseil scientifique allemand, font partie des tâches fondamentales des hautes écoles ne font manifestement pas partie de l'éventail de prestations des HEP. Pourtant, il est tout à fait envisageable d'argumenter et de démontrer, grâce à des projets de recherche pertinents, que la recherche en sciences de l'éducation, axée sur le système scolaire et la profession d'enseignant-e en Suisse, et, par conséquent, les connaissances dans ces domaines, seraient considérablement appauvries sans les contributions des HEP suisses à la recherche. Leurs contributions au développement des discours scientifiques sur l'éducation, l'école et l'enseignement témoignent de leur apport au système scientifique. Toutefois, ces contributions soulèvent une nouvelle fois, dans le cadre de l'atelier 2, la question de leur visibilité.

3 Bilan

On peut donc affirmer que le «quadruple mandat de prestations» ne reflète qu'une partie des contributions des HEP. La formation initiale, la formation continue, la recherche et les prestations de services demeurent sans conteste les missions centrales de ces institutions, mais l'éventail de leurs réalisations n'est pas entièrement couvert. Par ailleurs, la notion de «mandat» ne rend pas pleinement justice à la diversité des tâches accomplies par les HEP pour les individus, pour des domaines spécifiques de la société, pour la société dans son ensemble ainsi que pour le système scientifique.

Bien que la notion de «quadruple mandat de prestations» soit devenue un élément clé de l'identité institutionnelle des HEP, il semble désormais opportun de ne plus la considérer comme référence immuable ni comme une description exhaustive de l'étendue de leurs prestations. À l'avenir, cette notion devrait être modernisée et développée davantage.

Bibliographie

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I*. Berne : CDIP.
- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (dir.). (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II*. Berne : CDIP.
- Canton de Zurich. (1998). *Universitätsgesetz (UniG) vom 15. März 1998*. Zurich : Chancellerie d'Etat.
- CDIP. (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.
- Chambre des hautes écoles pédagogiques. (2020). *Stratégie 2021–2024 de la Chambre des hautes écoles pédagogiques*. Berne : swissuniversities.
- COHEP. (2011). *Stratégie COHEP 2012–2016*. Berne : COHEP.
- Confédération suisse. (2011). *Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE) du 30 septembre 2011*. Berne : Chancellerie fédérale.
- Conseil de l'Université de Bâle. (2012). *Statut der Universität Basel (Universitätsstatut) vom 3. Mai 2012*. Bâle : Canton de Bâle-Ville.
- Conseil-exécutif du canton de Berne. (2021). *Leistungsauftrag des Regierungsrates an die Universität Bern für die Jahre 2022–2025. Regierungsratsbeschluss vom 15. Dezember 2021*. Berne : Canton de Berne.
- CRUS, COHEP & KFH. (2009). *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Berne : Conférence des recteurs des universités suisses.
- Forneck, H. J. (2011). De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne ? Les effets de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses. Dans H. Ambühl & W. Stadelmann (dir.), *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence-bilan II* (p. 41–59). Berne : CDIP.
- Guldimann, T. & Gather Thurler, M. (2010). Six thèses sur la recherche et le développement dans le cadre de la formation tertiarisée des enseignantes et enseignants. Dans H. Ambühl & W. Stadelmann (dir.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I* (p. 83–87). Berne : CDIP.

- Hackl, B. (2020). Jenseits von «Dazwischen»: Bildung durch Wissenschaft. Dans A. Tettenborn & P. Tresp (dir.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (p. 26–29). Lucerne: Haute école pédagogique de Lucerne.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (2024). *Pädagogische Hochschulen*. Stuttgart: MWK.
<https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschullandschaft/hochschularten/paedagogische-hochschulen>
- Office fédéral de la statistique. (2024). *Finances des hautes écoles pédagogiques 2023: données de base* (su-d-15.06.03.03-2023). Neuchâtel: OFS.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. Eine anerkennungstheoretische Skizze. Dans J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (dir.), *Schulkultur* (p. 137–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. Dans W. Helsper & R. Tippelt (dir.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, p. 202–224). Weinheim: Beltz.
- von Matt, H.-K. (2022). *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Wissenschaftsrat. (2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck: Wissenschaftsrat.
- Zutavern, M. (2010). Le cas de la haute école pédagogique de Suisse centrale. Dans H. Ambühl & W. Stadelmann (dir.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Conférence-bilan I* (p. 61–62). Berne: CDIP.

Workshop 1: Der vierfache Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen: Zukunftsfähiges Modell oder ausgediente Struktur? – Impulsreferat

Ist der Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen noch zeitgemäss?

Claudia Crotti

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen, fokussiert auf die Bereiche «Ausbildung» sowie «Forschung und Entwicklung», zeitgemäss ist. Dabei wird in einem ersten Schritt die Genese des Leistungsauftrags Pädagogischer Hochschulen kurz skizziert. Anschliessend werden die beiden Leistungsaufträge «Ausbildung» sowie «Forschung und Entwicklung» in ihrer Umsetzung näher betrachtet, damit abschliessend die Frage nach der Zeitgemässheit des Leistungsauftrags bearbeitet werden kann.

1 Zum Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beeinflussen verschiedene Reformprojekte die Lehrer:innenbildung: die Schaffung von Fachhochschulen 1995, die Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung im gleichen Jahr sowie die Bestrebungen, die Lehrdiplome gesamtschweizerisch anerkennen zu wollen (Criblez, 2010; EDK, 1993a). Bereits 1993 verabschiedet die EDK die «Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten» (EDK, 1993b); im gleichen Jahr werden die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» publiziert (EDK, 1993a). Ausgehend von den Thesen zu den Fachhochschulen und in Abgrenzung zu diesen skizzierte eine Arbeitsgruppe die zukünftige Einrichtung Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz. Dieser Schritt wird unter anderem mit der Forderung nach verbesserter *Schulqualität* begründet (EDK, 1993a, S. 5). Als Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen werden definiert: Grundausbildung von Lehrer:innen aller Stufen, berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung (sic) sowie Weiterbildung und Dienstleistung (EDK, 1993a, S. 9). Zwei Jahre

später – 1995 – werden im Bundesgesetz über die Fachhochschulen die folgenden Aufgaben festgelegt: Die Rede ist von der Lehre, ergänzt durch ein Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen, von anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsarbeiten (sic) sowie von Dienstleistungen für Dritte (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995, Art. 3). Dieser Leistungsauftrag der Fachhochschulen zielte darauf ab, «den Wissenschafts- und Praxisbezug der Diplomstudien» zu stärken und «den Wissens- und Technologietransfer von den Hochschulen in die Wirtschaft und umgekehrt zu unterstützen» (Eidgenössische Fachhochschulkommission, 2002, S. 34). Die Regelungen für die Fachhochschulen in der Bundesgesetzgebung hatten für die Lehrer:innenbildungsinstitutionen keine rechtliche Bedeutung, da sie kantonalem Recht unterstanden; gleichwohl orientierten sich die Reformdiskurse zur Lehrer:innenbildung an den Eckwerten der Bundesvorgaben (Criblez & Lehmann, 2016, S. 52). Die Empfehlungen der EDK von 1995 halten fest, dass «Pädagogische Hochschulen ..., entsprechend der [sic] Thesen der EDK vom 18. Februar 1993, Fachhochschulen» seien (EDK, 1995, S. 2), die Aufgaben in der Grundausbildung, in Fort- und Weiterbildung, in der berufsfeldbezogenen Forschung sowie in Dienstleistungen wahrnehmen.

In der Folge unterscheidet das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 30. September 2011 *zwei* Hochschultypen, die *gleichwertig*, aber nicht *gleichartig* seien (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 3, lit. b): Universitäre Hochschulen einerseits, Fachhochschulen *und* Pädagogische Hochschulen andererseits (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011, Art. 2, Abs. 2). Erstere bieten eine akademische *Bildung* und betreiben *Grundlagenforschung*, während der zweite Hochschultyp für die *Ausbildung* zuständig ist und *anwendungsorientierte Forschung* beziehungsweise *praxisbezogene Bildungsforschung* betreibt.

Mit der Neugestaltung des Hochschulbereichs veränderten sich die *Steuerungsorgane* Pädagogischer Hochschulen. Auf nationaler Ebene bringen sich der Bund, die EDK sowie die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities in den Diskurs ein. Auf kantonaler Ebene sind dies die Mitglieder der Regierungsräte, die Amtsvorsteher:innen der Bildungsverwaltungen sowie die Mitglieder der Kantonsparlamente (Lehmann, 2016, S. 324). Auf institutioneller Ebene sind schliesslich die Mitglieder der Hochschul- beziehungsweise Fachhochschulräte zu nennen. In diesem Gefüge unterschiedlicher Interessen haben die Pädagogischen Hochschulen in der

Schweiz zu agieren. Wie konkretisieren sich deren Leistungsbereiche «Ausbildung» sowie «Forschung und Entwicklung»?

2 Leistungsaufträge «Ausbildung» und «Forschung und Entwicklung»

Für den Leistungsbereich «Ausbildung» formuliere ich die folgende These: Der Leistungsbereich «Ausbildung» weist eine beliebige Profilbildung auf und spiegelt traditionelle Vorstellungen eines Lehrkörpers. Bei der Ausarbeitung des Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich und im Vorfeld der Diskussionen zum Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz haben die damaligen Rektor:innenkonferenzen der Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen 2009 die Funktion Letztgenannter definiert als Ort «der wissenschaftlichen, berufsfeldorientierten Ausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie weiterer pädagogischer Berufe» (CRUS, KFH & COHEP, 2009, S. 2). Der Ausbildungsauftrag wird auf die *Lehrberufe* aller Schulstufen und auf *pädagogische Fachpersonen* eingeschränkt, jedoch mit einer grossen Varianzbreite, was die Lehrberufe betrifft. So umfasst die Primarstufe den Kindergarten in der Zählung der Schuljahre eins und zwei sowie die Primarschule in der Zählung der Schuljahre drei bis acht. Die heute an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen ausgestellten Lehrdiplome weisen eine «Spannweite von zwei bis hin zu acht Schuljahren» (Huber & Wyss, 2023, S. 70) aus, und dies bei einem schweizweit regulierten dreijährigen Bachelorstudium sowie einem schweizweit gültigen Lehrdiplom. Als noch vielgestaltiger erweist sich das Curriculum der Ausbildung für diese Bildungsstufe.

Deutlich wird, dass die Lehrer:innenbildung nach wie vor primär eine *kantonale Ausrichtung* hat, was in deutlichem Widerspruch zum Koordinationsvorhaben der 1970er-Jahre steht (Lehmann, 2016). Für die Profilbildung und damit verbunden für die Weiterentwicklung Pädagogischer Hochschulen wäre meines Erachtens die Präzisierung des Grundauftrags im Bereich der Ausbildung zentral. Alle Bemühungen der Kammer Pädagogische Hochschulen, hier ordnend und strukturierend einzuwirken, scheiterten an den Kantonen, die die finanziellen Mittel weder aufwenden konnten noch aufwenden wollten und plötzlich vor dem Problem Hunderter offener

Lehrer:innenstellen standen. Die Reaktionen auf den Lehrpersonenmangel folgten sodann weitgehend traditionellen Mustern. Gravierend ist dabei, dass diese Massnahmen auf der *Problemoberfläche* verweilen und dadurch die Profession insgesamt und die Pädagogischen Hochschulen *schwächen*.

Ähnlich wie beim Leistungsbereich «Ausbildung» wird der Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung» auf das Unterrichts-, Schul- und Bildungssystem eingeschränkt. Meine These lautet hier: Angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen ist die Einschränkung auf anwendungsorientierte beziehungsweise berufsfeldorientierte Forschung überholt.

Das Bundesgesetz über die Fachhochschulen regelte die Forschungstätigkeit in Artikel 9 als «anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung», welche «die Verbindung zur Wissenschaft und zur Wirtschaft» sichern soll (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1995, Art. 9, Abs. 1). 2009 definierten die Rektor:innenkonferenzen die Spezifika des institutionell festgeschriebenen Forschungsverständnisses für die Pädagogischen Hochschulen als Forschungsbereich, der sich auf die komplexe pädagogische Praxis «im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Berufsfelder» konzentrieren sollte (CRUS et al., 2009, S. 3). Projekte sollen sich beispielsweise um Schule, Unterricht, Fachdidaktik oder Lernpsychologie gruppieren. So gewonnene Forschungs- und Evaluationsergebnisse bilden die *Grundlage* für die Weiterentwicklung von «Unterricht und Schule wie auch für evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen» (CRUS et al., 2009, S. 3). Indem ein spezifisches Profil im Forschungsfeld festgelegt wurde, war festgeschrieben, was Wissenschaft an Pädagogischen Hochschulen zu leisten hatte. Bildungs- und standespolitische Kreise formulierten darüber hinaus ihre Ängste vor einer «Akademisierung der Berufsbildung» (Lehmann, 2016, S. 330). Forschung sollte die *Schulentwicklung* vorantreiben, die *Schulqualität* verbessern und gutes pädagogisches Handeln der Lehrpersonen unterstützen (EDK, 1993a) – kurz: die Praxis verbessern. Aber der Leistungsauftrag «Forschung» definierte nicht näher, was unter anwendungsorientierter oder berufsfeldbezogener Forschung zu verstehen ist (Criblez, 2016). Angesichts gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen ist die strikte Trennung zwischen Grundlagenforschung und berufsfeldbezogener Forschung zu hinterfragen.

3 Ist der Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen zeitgemäss?

Der vierfache Leistungsauftrag und im Speziellen die Leistungsaufträge «Ausbildung» sowie «Forschung und Entwicklung» strukturieren nachvollziehbar und sinnstiftend die Aufgabenfelder Pädagogischer Hochschulen. Nicht der Leistungsauftrag selbst steht meines Erachtens zur Disposition, sondern dessen Umsetzung und Weiterentwicklung angesichts gegenwärtiger Herausforderungen, unter anderem bedingt durch den Lehrer:innenmangel, gesellschaftliche Bildungsherausforderungen und finanzielle Einschränkungen. So werden die Kürzungen der finanziellen Mittel auf Bundesebene – so die Annahme – die Pädagogischen Hochschulen zusätzlich herausfordern, denn einerseits sind die Forschungsfelder in der Scientific Community teilweise noch wenig etabliert, wie zum Beispiel die Fachdidaktiken, und andererseits stehen den Pädagogischen Hochschulen mit ihren auf ein thematisch vergleichsweise eng abgestecktes Forschungsfeld bezogenen Fragestellungen weniger Finanzierungstöpfе zur Verfügung als beispielsweise den Fachhochschulen. Schliesslich werden mit den Kürzungen wohl auch jene Stimmen erfolgreich bedient, die den Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen auf die Aus- und Weiterbildung reduziert wissen wollen.

Im Bereich der Ausbildung drängt sich die Frage auf, inwieweit es den Pädagogischen Hochschulen gelingen wird, innovative Studiengänge zu entwickeln, korrespondierend mit dem derzeitigen Auftrag der Schule, der sich sowohl quantitativ als auch qualitativ als zunehmend anspruchsvoller erweist. Für das Gesundheitswesen hat Beat Sottas, ein freischaffender Berater, Forscher und Publizist, betont, dass die *Zukunft* nicht nur bei Professionals mit Tertiärdiplom liege, sondern in der *Ausdifferenzierung des Tätigkeitsfeldes*. Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts bewirkten im Gesundheitsbereich *neue* Ausrichtungen in der Ausbildung (Sottas, 2015). Es galt das «one profession image» (Sottas, 2015, S. 14) zu überwinden und *neue Berufsfelder* zu entwickeln, ausgehend von der Frage, welche Kompetenzen wann und wo im Gesundheitssystem benötigt werden. Statische Berufsbilder werden gemäss Sottas (2015) in einer sich laufend differenzierenden Welt problematisch. Auch im Bildungsbereich werden seit der Jahrtausendwende solche Diskussionen um Professionalisierung durch Differenzierung geführt (beispielhaft Abächerli & Leutwyler, 2018). Im Ge-

gensatz zum Gesundheitswesen ist für die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen – zumindest für den Bereich der Primarstufe – jedoch nach wie vor das «one profession image» leitend. Es stellt sich die Frage, weshalb diese Diskussionen im Kontext des Lehrberufs nicht weiter vorankommen.

Wir könnten noch einen Schritt weiter gehen, indem die Pädagogischen Hochschulen nicht nur im Rahmen des schulischen Lehrkörpers über neue Berufsprofile nachdenken, sondern als Expert:innenorganisationen für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung ihre Expertise auch *anderen* Ausbildungsinstitutionen zur Verfügung stellen und in Kooperation neue Ausbildungen entwickeln. Die heute umgesetzte Engführung des Leistungsbereichs «Ausbildung» auf Lehrer:innen und pädagogische Fachpersonen war nicht von Beginn an gegeben. Dies zeigt die erste These zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen aus dem Jahr 1993. Neben dem Lehrberuf wurden hier Heimerziehung, Früherziehung oder die Erwachsenenbildung als weitere mögliche Ausbildungsaufgaben erwähnt (EDK, 1993a, S. 9).

Nach zwanzig Jahren des Bestehens Pädagogischer Hochschulen sollte im Leistungsbereich «Ausbildung» mit Fokus «Primarstufe» einerseits über kantonale Grenzen hinweg die Profilbildung geschärft werden und andererseits wäre angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen in Bildungsfragen darüber nachzudenken, wie der Leistungsbereich «Ausbildung» der Pädagogischen Hochschulen erweitert werden könnte. In der Strategie der Kammer Pädagogische Hochschulen für die Jahre 2021 bis 2024 ist zu lesen, dass die Pädagogischen Hochschulen mit einer «einzigartigen Expertise für Unterrichts- und Vermittlungsprozesse» aufwarten können (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 3). Vor diesem Hintergrund positionieren sie sich «als *wissenschaftliche Kompetenzzentren* für Pädagogik und Didaktik sowie als massgebliche Akteurinnen im Bildungswesen und in der Forschungsgemeinschaft» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 3, Hervorhebung hinzugefügt). Pädagogische Hochschulen nehmen damit eine relevante gesellschaftliche Rolle in der Ausgestaltung der Zukunft ein, die weiter gestärkt werden soll. Diese Positionierung geht über den *eigentlichen Auftrag Pädagogischer Hochschulen hinaus*, wie er sich im derzeitigen vierfachen Leistungsauftrag spiegelt. Pädagogische Hochschulen sind so qua Selbstdefinition mehr als Lehrer:innenbildungsinstitutionen, die einen Forschungs- und Entwicklungsauftrag im schulnahen beziehungsweise bildungsnahen Umfeld wahrnehmen. Sie werden zunehmend eine zentrale Rolle als Hochschultyp *eigener Prägung spielen*, der gesamtgesellschaftli-

che Herausforderungen aktiv *mitbearbeitet*. Digitalisierung, Klimawandel, Artensterben, Umweltverschmutzung und so weiter spiegeln einerseits schulische Themen und andererseits gesamtgesellschaftliche Problemlagen, die nicht einzig über das Bildungssystem bearbeitet werden können. Pädagogische Hochschulen haben hier einen zentralen Auftrag, der über das Schulsystem hinausgeht. Vor diesem Hintergrund ist der Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen aktueller denn je.

Literatur

- Abächerli, A. & Leutwyler, B. (2018). Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Postulate und Kandidaten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 82–102.
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I* (S. 22–58). Bern: EDK.
- Criblez, L. (2016). Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 289–321). Zürich: Chronos.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit 1990. Ausgangslage und Kontexte der Reformen. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 33–66). Zürich: Chronos.
- CRUS, KFH & COHEP. (2009). *Die drei Hochschultypen im schweizerischen Hochschulsystem*. Bern: CRUS.
- EDK. (1993a). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK. (1993b). *Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten*. Bern: EDK.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- Eidgenössische Fachhochschulkommission. (2002). *Fachhochschulen 2002. Bericht über die Schaffung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

- Huber, C. & Wyss, M. (2023). Das Desiderat der Harmonisierung der Ausbildung für die Primarstufe – Lehrdiplomkategorien und Ausbildungsstrukturen in der Ausbildung von Lehrpersonen für die Primarstufe (Schuljahre 1 bis 8). In P. Tresp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 69–77). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Lehmann, L. (2016). Hochschulwerdung und die Frage der Autonomie. In L. Criblez, L. Lehmann & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 323–339). Zürich: Chronos.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (1995). *Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995*. Bern: Bundeskanzlei.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- Sottas, B. (2015). Perspektiven der Berufsbildungsforschung in einer intersektoralen Gesundheitspolitik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 15(Spezial 10), 1–18.

Workshop 1: Der vierfache Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen: Zukunftsfähiges Modell oder ausgediente Struktur? – Kommentar

Praxisrelevanz lässt sich nicht verordnen – und weitere Gedanken zum vierfachen Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen

Christian Brühwiler

Ausgehend von der Frage, ob der vierfache Leistungsauftrag als strukturierendes Prinzip Pädagogischer Hochschulen noch zeitgemäss sei, formuliert Claudia Crotti (2025) je eine These für die Leistungsbereiche «Ausbildung» und «Forschung und Entwicklung». Sie kommt zur Schlussfolgerung, eine Pädagogische Hochschule solle sich als Expertiseorganisation für Lehren, Lernen, Bildung und Erziehung verstehen, die über den Schul- und Bildungsbereich hinauswirke und gesamtgesellschaftliche Herausforderungen bearbeite. Der vorliegende Beitrag nimmt diese Thesen auf und thematisiert nochmals die Ausgangsfrage des Workshops, ob der vierfache Leistungsauftrag ein zukunftsfähiges Modell sei oder ausgedient habe.

1 Innovation ermöglichen

Gemäss der ersten These von Crotti (2025) weist der Leistungsbereich «Ausbildung» eine beliebige Profilbildung auf und der Lehrkörper spiegle traditionelle Vorstellungen wider. Unabhängig davon, inwieweit die These zutrifft, bedarf es zur Überwindung traditioneller Vorstellungen zunächst einer Unvoreingenommenheit und Offenheit gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen und gegenüber Neuem, aber auch der «Offenheit», nicht einfach dem «Mainstream» zu folgen und Neues zu übernehmen, weil es neu ist, sondern versprochene Mehrwerte kritisch zu hinterfragen. Zur Entwicklung einer solchermassen kritisch-reflexiven Haltung – sowohl bei Dozierenden als auch bei Studierenden beziehungsweise (künftigen) Lehrpersonen – kann die Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs im Sinne einer über alle Leistungsbereiche hinweg etablierten Hochschulkultur einen wich-

tigen Beitrag leisten. Diese Kultur soll unter anderem die angehenden Lehrpersonen in ihrer gedanklichen Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen prägen, sodass sie eine akademische, kritisch-reflexive Haltung entwickeln können, die den Gehalt von Theorie und Evidenz im Vergleich zu subjektiven Überzeugungen oder unüberprüften Alltagstheorien wertschätzt. Im bestmöglichen Fall soll es gelingen, persönliches Erfahrungswissen (zum Beispiel reflektierte Praxiserfahrungen) mit wissenschaftlichem Reflexionswissen (zum Beispiel Theorien, empirische Erkenntnisse) zu verbinden oder es durch geeignete Analysestrategien (zum Beispiel durch kritisches Hinterfragen vermeintlicher Gewissheiten) gezielt zu erweitern, um die beruflichen Anforderungen besser bewältigen zu können.

Eine enge Verbindung von Lehre und Forschung kann dazu beitragen, das Innovationspotenzial in der Ausbildung zu stärken, denn Forschung bezweckt primär die Genese neuen Wissens und ist wie die «experimentelle Entwicklung» (Prenzel, 2020, S. 12) systemimmanent auf Innovation ausgerichtet. Wenn sich Hochschullehrende in Forschungs- und Entwicklungsprojekten intensiv mit aktuellen Theorien und neuen Erkenntnissen auseinandersetzen, bereiten sie somit gleichzeitig den Boden für eine an aktuellem Wissen und Innovation orientierte Lehre. Dabei übernehmen Lehrpersonenbildner:innen für die Studierenden eine wichtige Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis (Shavelson, 2020).

Die zweite These von Crotti (2025) bezieht sich auf den Leistungsbeereich «Forschung und Entwicklung» und kritisiert die Begrenzung auf anwendungsorientierte beziehungsweise berufsfeldorientierte Projekte. Vordergründig erscheint es allerdings naheliegend, dass sich Forschung in einem professionsorientierten Studium wie der Lehrer:innenbildung auf einen Anwendungsbezug ausrichtet und sich mit dem beruflichen Praxisfeld befasst. Unbestritten dürfte sein, dass Forschungs- und Entwicklungsprojekte an Pädagogischen Hochschulen Relevanz für die Praxis erzeugen sollen. Weniger klar ist hingegen, wer die Deutungshoheit darüber hat, was praxisrelevant ist. Heid (2015) argumentiert, dass sich Praxisrelevanz nicht einseitig durch Forschende bestimmen lasse, sondern wissenschaftliche Erkenntnisse von der Praxis rezipiert werden müssten, um für die Praxis überhaupt relevant werden zu können. Praxisrelevanz lässt sich somit nicht verordnen, sondern ist als eine gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis zu sehen (Brühwiler & Leutwyler, 2020). Dies soll nun nicht heissen, dass sich der Wert von Forschung eng über die Nützlichkeit für die Praxis

legitimiert, denn primär geht es bei der Forschung um Erkenntnisfortschritt und gerade ohne den einengenden Blick auf Nützlichkeit kann aus Grundlagenforschung Wissen entstehen, das früher oder später zu praxiswirksamen Innovationen führen kann.

Der Anspruch an eine hohe Praxisrelevanz setzt ein breites Verständnis der Art und Wirkungsweise von Forschung und Entwicklung in der Lehrer:innenbildung voraus. Dabei lassen sich mindestens vier verschiedene Arten von Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit je unterschiedlichen Erwartungen an die Wirkung in die Praxis unterscheiden:

1. Projekte *mit der Praxis* unterstützen Schulen oder andere Bildungseinrichtungen direkt bei Herausforderungen in der Praxis (zum Beispiel Mentoringprogramme zur Integration von Flüchtlingskindern). Dabei profitieren nicht nur die Schulen und die Kinder direkt vom Mentoring, sondern auch die Studierenden können in authentischen Settings ihre professionellen Kompetenzen erweitern.
2. Projekte *für die Praxis* entwickeln basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen Produkte (zum Beispiel Lehrmittel oder digitale Tools), die von Lehrpersonen und Schulen genutzt sowie in Aus- und Weiterbildung behandelt und reflektiert werden können.
3. Projekte *mit verzögerter Wirkung in die Praxis* sind typischerweise (nutzeninspirierte) Grundlagenforschungsprojekte. Sie erschliessen neue Erkenntnisse, auch wenn diese nicht unmittelbar einen Nutzen für das Praxisfeld bringen, sondern (so die Erwartung) erst vermittelt, zum Beispiel über Lehrmittelenwicklung, Weiterbildungsangebote oder Schulentwicklungsberatungen.
4. Projekte des Bildungsmonitorings (zum Beispiel PISA, ÜGK, PIAAC) sollen *Steuerungswissen für das Bildungssystem* generieren. Auch Bildungsmonitoring intendiert keine direkte Verwertbarkeit, sondern kann Evidenz für mögliche Optimierungen im Bildungssystem bereitstellen.

Bezogen auf die zweite These bedeutet dies, dass für die Lehrer:innenbildung eine am Berufsfeld ausgerichtete und praxisrelevante Forschung bedeutsam und zentral ist. Um eine Engfassung zu vermeiden, gilt es einerseits vielfältige Forschungszugänge zu nutzen, die sowohl Grundlagenforschung in für den Bildungsbereich relevanten Themenbereichen als auch unterschiedliche theoretische und forschungsmethodische Zugänge einschlies-

sen. Andererseits darf auch der zu untersuchende Gegenstandsbereich nicht eng gefasst sein.

2 Spielräume für die Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen nutzen

Betrachtet man abschliessend die grundlegende Fragestellung des Workshops, ob der vierfache Leistungsauftrag an Pädagogischen Hochschulen zukunftsfähig oder überholt sei, so scheint es angesichts der grossen Offenheit in Bezug darauf, wie der vierfache Leistungsauftrag umgesetzt werden kann, nicht notwendig zu sein, den vierfachen Leistungsauftrag materiell umzugestalten oder – wie bisweilen gefordert – einen zusätzlichen Leistungsbereich für die Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Themen, die über den Schul- und Bildungsbereich hinausgehen, einzuführen. Bedeutungsvoller für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen dürfte vielmehr sein, dass sie den (vierfachen) Leistungsauftrag breit denken und den Spielraum nutzen, um als Expertiseinstitutionen innovative Beiträge und Lösungsentwürfe für die Bearbeitung gesellschaftlicher Herausforderungen zu erarbeiten und so die Zukunft über den Bildungsbereich hinaus mitzugestalten.

Eine von Pädagogischen Hochschulen bisher (zu) selten wahrgenommene Perspektive betrifft die Entwicklung und die aktive Förderung sozialer Innovationen, die über den Bildungskontext hinaus in die Gesellschaft hineinwirken können (zum Beispiel über Innosuisse-Projekte). Dies erforderte eine enge Zusammenarbeit mit Akteur:innen ausserhalb der Bildungspraxis, etwa mit Industriebetrieben, Berufsverbänden oder sozialen Einrichtungen. Ein gewichtiges Argument für die grosse gesellschaftliche Bedeutung von Bildungsprojekten liegt darin, dass der Bildungsbereich mit Schulen oder Lehrpersonen als mächtigen Multiplikator:innen erhebliche Chancen bietet, innovative Ideen zu skalieren und gesellschaftliche Entwicklungen auch ausserhalb des Bildungskontexts mitzuprägen. Eine innovative und wirksame Lehrer:innenbildung lässt sich als hybrider Raum verstehen, der die Wissenszirkulation (Vosseler, 2020) zwischen Forschung, Aus- und Weiterbildung, Berufspraxis und weiteren Gesellschaftsbereichen befördert und sich so aktiv am Dialog mit gesellschaftlichen Akteur:innen beteiligt.

Literatur

- Brühwiler, C. & Leutwyler, B. (2020). Praxisrelevanz von Forschung als gemeinsame Aufgabe von Wissenschaft und Praxis: Entwurf eines Angebots-Nutzungs-Modells. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 21–36.
- Crotti, C. (2025). Ist der Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen noch zeitgemäss? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 263–270). Bern: hep.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 390–409.
- Prenzel, M. (2020). «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 8–20.
- Shavelson, R.J. (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 37–53.
- Vosseler, B. (2020). Pädagogische Hochschule und Fachhochschule – gleich und doch verschieden! In A. Tettenborn & P. Tresp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 54–62). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Workshop 1: Der vierfache Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen: Zukunftsfähiges Modell oder ausgediente Struktur? – Einblicke in die Diskussion

Dem Auftragsverhältnis entwachsen?

Tobias Leonhard

1 Bilanz und Ausblick

In der Diskussion zur Frage, wie zeitgemäss der vierfache Leistungsauftrag (noch) sei, wurde die Position Pädagogischer Hochschulen im doppelten Verhältnis zu den *Leistungen* einerseits und zum *Auftrag* andererseits zum zentralen Gegenstand. Dabei wurde bilanzierend deutlich, dass das Auftragsverhältnis und die damit verbundene Erweiterung der institutionellen Zuständigkeiten einen notwendigen Schritt im Prozess der «Hochschulwerdung» darstellten, unter anderem um das Leistungsspektrum auch zwischen den neuen Hochschulen vergleichbar zu gestalten. Insofern lässt sich das Auftragsverhältnis nicht nur historisch erklären, sondern auch als kluge Entscheidung verstehen, die zur Gestaltung der Institutionen in der empirischen Vielfalt ihrer Organisationsformen ebenso beigetragen hat wie zu einem entsprechenden Selbstverständnis der Akteur:innen.

Mehr als zwanzig Jahre später, so könnte man einen zweiten Strang der Diskussion fassen, steht das Auftragsverhältnis infrage, denn das Selbstverständnis vieler anwesender Akteur:innen scheint sich gewandelt zu haben. Die Skepsis in Bezug darauf, ob Hochschulen einen Auftrag benötigen, um ihrer gesellschaftlichen Funktion gerecht zu werden, scheint in den Vordergrund gerückt zu sein. Diese gewissermassen emanzipatorische Position erachtet den vierfachen Leistungsauftrag als im Wesentlichen obsolet und einengend – *obsolet* insofern, als die Verantwortung und die Zuständigkeit Pädagogischer Hochschulen für Bildung und Lernen als buchstäblich fundamentale gesellschaftliche «Kernkompetenz» das Selbstverständnis der Institutionen mittlerweile prägen würden und es deshalb auch keinen externen Auftrag brauche. Als *einengend* wird der vierfache Leistungsauftrag insofern betrachtet, als die Verantwortung Pädagogischer Hochschulen als deutlich breiter und grundlegender angesehen wird, als der Leistungsauftrag dies

abbildet. Denn gehe man davon aus, dass Pädagogische Hochschulen einen massgeblichen Beitrag für die konstitutiv spannungsreichen Prozesse der Reproduktion und der Innovation einer Gesellschaft leisten, sei damit deutlich mehr verbunden, als es der vierfache Leistungsauftrag bisher umfasse. Dazu gehörten dann zum Beispiel auch die kritische Beobachtung und die eigenständige Positionierung der Pädagogischen Hochschulen zu gesellschaftlichen und (bildungs)politischen Entwicklungen. Ein klares Votum der Anwesenden bestand dementsprechend auch darin, diese Zuständigkeiten zukünftig stärker zu beanspruchen, anstatt sich darauf zu beschränken, den politischen Auftrag auszuführen.

2 Offene Fragen

Im begrenzten Zeitrahmen der Diskussion fanden zwei Aspekte keine hinreichende Berücksichtigung. Mit der Etablierung des vierfachen Leistungsauftrags haben sich unter anderem für die zentralen Aufgaben der Aus- und Weiterbildung unterschiedliche Finanzierungs- und Steuerungslogiken und entsprechende Strukturen etabliert. Diese bringen sowohl für die Mitarbeitenden als auch für die Adressat:innen der Bereiche einen Wechsel in der Systemlogik mit sich, der in berufsbiografischer Sicht für beide Gruppen fragwürdig ist. Denn weder ist die Ausbildung mit Abschluss des Studiums abgeschlossen, noch bildet die Marktgängigkeit der Weiterbildungsangebote ein tragfähiges Kriterium für die Professionalisierung als individuelles berufsbiografisches Projekt. Die Herausforderung, auch in dieser *strukturellen* Dimension die Grundlage für flexible und kontinuierliche Entwicklungen von Bildungs- und Berufsbiografien zu schaffen, ragt neben der Dimension eines robusten *Selbstverständnisses* der Institutionen und Akteur:innen in die Zukunft.

Mit dem Selbstverständnis hängt auch der zweite Aspekt zusammen. Denn das Einvernehmen der Diskussionsteilnehmenden darüber, dass Pädagogische Hochschulen mehr leisten und noch mehr leisten können, als der Leistungsauftrag dies beschreibt, erwies sich als hoch. Wie bildungspolitische Akteur:innen jedoch davon zu überzeugen wären, dass das Leistungsspektrum breiter zu fassen und in dieser Breite auch anzuerkennen und zu finanzieren wäre, wurde im Workshop nicht zum Gegenstand.

Workshop 2: Leistungen sichtbar machen? Pädagogische Hochschulen in der Ökonomie der Aufmerksamkeit – Impulsreferat

Wissenschaftskommunikation im Wandel: Über den Bedarf an weiteren Professionalisierungsbemühungen an Pädagogischen Hochschulen

Horst Biedermann, Olivia Rütli-Joy

1 Einleitung

Die Weiterentwicklung aller Gesellschaftsfelder hängt von Wissenschaft und Bildung beziehungsweise spezifischen Erkenntnisgewinnen und deren kritisch-konstruktiven Reflexionen, Aneignungen und Anwendungen ab (Wissenschaftsnetzwerk, 2020). Fehlen der Wissenschaft gesellschaftliche Akzeptanz und Legitimation, können Erkenntnisgewinne ins Stocken geraten und Weiterentwicklungen ausbleiben (Wissenschaftsnetzwerk, 2020). Es ist daher bedeutsam, dass der Mehrwert wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse beziehungsweise akademischer Arbeit der Gesellschaft im Rahmen eines konstruktiv-kritischen Austauschs nähergebracht wird – ein Prozess, zu welchem die Wissenschaftskommunikation massgeblich beitragen kann (Wissenschaftsnetzwerk, 2020). So gehört das Betreiben partizipativer und für die Öffentlichkeit verständlicher Wissenschaftskommunikation zu den institutionellen Aufgaben von Hochschulen (Jenert & Scharlau, 2022). Für Pädagogische Hochschulen ist diese Aufgabe Chance und Herausforderung zugleich. Chance ist sie einerseits, weil die Öffentlichkeit grosses Interesse an den Themen der Pädagogischen Hochschulen mit Blick auf die Lehrpersonen, den Unterricht, die Schulen und damit verbunden die (Lern-)Entwicklungen von Schüler:innen zeigt. Herausforderung ist sie andererseits im Hinblick auf die Erwartung und die Notwendigkeit der Verschmelzung von Nützlichkeits- und Wissenschaftsfundierung. Zudem sind Pädagogische Hochschulen kontinuierlich mit gesellschaftlichen und medialen Veränderungen sowie damit einhergehenden Verschiebungen hin zu wettbewerbsorientierten Relevanzordnungen und strategischer Profilierung innerhalb der Wissenschaft konfrontiert – Entwicklungen, die auch die

Wissenschaftskommunikation prägen (Hegglin & Schäfer, 2015). Wie sich Wissenschaftskommunikation an Schweizer Pädagogischen Hochschulen in den letzten zwanzig Jahren vor diesem Hintergrund entwickelt hat, wo sich Pädagogische Hochschulen diesbezüglich gegenwärtig verorten und wie sie ihre Wissenschaftskommunikationspraktiken weiter professionalisieren können, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Gesprächsimpuls, ausgehend von der subjektiven Betroffenheit zweier Personen, die nicht mit dem Schwerpunkt «Wissenschaftskommunikation» arbeiten, aber im Kontext der Pädagogischen Hochschulen damit konfrontiert sind.

2 Wissenschaftskommunikation

Wissenschaftskommunikation konstituiert sich in einem kommunikativen Raum zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (Bauernschmidt, 2018). Nebst dem Forschungsfeld «Science Communication» steht Wissenschaftskommunikation auch für den Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (Bauernschmidt, 2018). Letzterer umfasst «alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation, sowohl innerhalb als auch außerhalb der institutionalisierten Wissenschaft inklusive ihrer Produktion, Inhalte, Nutzung und Wirkung» (Schäfer, Kristiansen & Bonfadelli, 2015, S. 13). Im Zuge der Hochschulreformen der vergangenen zwanzig Jahre sowie gesellschaftlicher und medialer Veränderungen (Hegglin & Schäfer, 2015) haben sich die öffentliche Präsenz und die Kommunikation von Wissenschaft, Hochschulen und ihren zentralen Akteur:innen zunehmend zu einem integralen Bestandteil ihrer Arbeit entwickelt (Bauer & Jensen, 2011). So werden sie durch Zivilgesellschaft, (Wissenschafts-)Politik, Förderorganisationen und Fachverbände gefordert (Fähnrich & Schäfer, 2020). Diese Entwicklungen zeichnen sich auch in der Schweiz ab (siehe Strategische Planung 2025–2028, swissuniversities, 2022). Verlangt werden unter anderem eine aktive Beteiligung von Wissenschaftler:innen am Dialog mit gesellschaftlichen Akteur:innen und eine Stärkung der Wissenschaftskommunikation sowie die Förderung von neuen Formen des Dialogs zwischen Wissenschaft und Gesellschaft im Bereich von Open Science (swissuniversities, 2022). Im Gegensatz zum Defizitmodell von Wissenschaftskommunikation («Science Popularisation»),

welches von einer Wissensasymmetrie zwischen der Wissenschaft und einer passiven, un- und desinformierten Öffentlichkeit und einseitiger Informationsvermittlung ausgeht, gilt der von swissuniversities (2022) geforderte dialogische Zugang zu Wissenschaftskommunikation als effektiver für die Förderung der gesellschaftlichen Relevanz von Wissenschaft und des Vertrauens in die Wissenschaft (Fährnrich & Schäfer, 2020). Dieses Modell («Public Engagement of Science») anerkennt die Öffentlichkeit als aktive, auf Augenhöhe an der Wissenschaft Teilhabende (Fährnrich & Schäfer, 2020). Obwohl dieser Ansatz in der Fachcommunity seit Jahrzehnten gefördert und das Defizitmodell ebenso lange kritisiert wird, dominiert Letzteres nach wie vor (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017).

3 Wissenschaftskommunikation an Pädagogischen Hochschulen: Die letzten zwanzig Jahre

Obwohl sich die Wissenschaftskommunikation in den letzten Jahren stark professionalisiert hat, gibt es diesbezüglich insbesondere im Kontext von Schweizer Pädagogischen Hochschulen kaum Forschung. Trotz fehlender empirischer Evidenz zeichnen sich über die vergangenen zwanzig Jahre Entwicklungstendenzen ab. Diese zeigen sich zum Beispiel in der Öffentlichkeitsarbeit und in Kooperationen mit Schulen, Medien und Politik, in der Organisation von Veranstaltungen und Tagungen, in der Dissemination von Evaluations- und Forschungsergebnissen durch Publikationen verschiedener Formate oder in der Nutzung digitaler und sozialer Medien zur Wissenschaftskommunikation. Mit der Digitalisierung steigen die Möglichkeiten zur Partizipation eines breiten Publikums und ein beträchtlicher Teil dieser Kommunikation findet heute online statt (Fährnrich & Schäfer, 2020). Im Vergleich zu den anderen Hochschultypen in der Schweiz hinken Pädagogische Hochschulen hinsichtlich der Nutzung dieser Möglichkeiten jedoch hinterher (Sörensen, Fürst, Vogler & Schäfer, 2023). Das geringe Engagement der Pädagogischen Hochschulen beispielsweise in den sozialen Medien spiegelt sich unter anderem auch darin wider, dass die Medienberichterstattung in den letzten zwanzig Jahren primär über Pädagogische Hochschulen generell und kaum durch Pädagogische Hochschulen in Bezug auf zentrale Themen der Lehrpersonenbildung erfolgte. Medial präsent waren etwa Themen wie die Gründung, die Weiterentwicklung und die Tertiarisierung der Päd-

gogischen Hochschulen, das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug, Föderalismus und Harmonisierung als Vorgabe für Pädagogische Hochschulen, Studienprogramme für Quereinsteigende, Lehrpersonenmangel, Zulassung zum Hochschulstudium oder Diskussionen zu Standardisierung und Kompetenzmodellen in der Lehrpersonenbildung – Themen und Kommunikationsformen also, die grösstenteils der Hochschulkommunikation anstatt der Wissenschaftskommunikation zuzuordnen sind (für eine Definition und einen Überblick siehe Fähnrich, Metag, Post & Schäfer, 2019), sich primär auf Fragen zum allgemeinen Leistungsauftrag und spezifisch zum Leistungsbereich der Ausbildung beziehen und die anderen Leistungsbereiche der Pädagogischen Hochschulen (Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistungen) unberührt lassen.

Dass tendenziell mehr *über* anstatt *durch* Pädagogische Hochschulen kommuniziert wurde, lässt sich auf deren Rahmenbedingungen zurückführen. So stehen Pädagogischen Hochschulen (auch im Vergleich mit den anderen Hochschultypen) keine Bundesmittel zur Verfügung, weshalb finanzielle Mittel für Forschung und Entwicklung, für Dienstleistungen sowie für die Förderung von Wissenschaftskommunikation häufig nur eingeschränkt genutzt werden können. Mit Blick auf Wissenschaftskommunikation bietet der Schweizerische Nationalfonds zwar Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote, zum Beispiel im Rahmen der «Agora-Projekte», doch handelt es sich dabei um kleinere Gefässe, die näher am Defizitmodell als am partizipativen Modell zu verorten sind und die die Kluft zwischen empirischem Wissen hinsichtlich Wissenschaftskommunikation und ihrer praktischen Umsetzung (Seethaler, Evans, Gere & Rajagopalan, 2019) an Pädagogischen Hochschulen noch nicht zu überwinden vermocht haben.

Es lassen sich dennoch vereinzelte Beispiele an Pädagogischen Hochschulen finden, welche ein entstehendes partizipatives Verständnis von Wissenschaftskommunikation erkennen lassen. Im Projekt «FHNW Goes Public» wird beispielsweise ein Wissenschaftskommunikationsmodell entwickelt, das Wissenschaft als für die Gesellschaft zugänglichen Teil der Kultur versteht. Umgesetzt wird dies unter anderem durch den Podcast «Lagerfeuer Wissenschaft», in welchem gemeinsam mit den Mitarbeitenden der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hochschulinterne Forschungsprojekte diskutiert werden. Nach jeder Podcast-Folge können Zuhörende über unterschiedliche Kanäle mit den Wissenschaftler:innen in

den Austausch treten. Ähnlich aufgebaut ist der Podcast des Instituts für Frühe Bildung der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, der Fragen zur frühen Bildung aufgreift, über Erkenntnisse aus der Wissenschaft informiert und Fachpersonen aus der Praxis eine Diskussionsplattform bietet. Auch das Centre de Didactique des Langues Étrangères (CeDiLE), angesiedelt an der Pädagogischen Hochschule Fribourg, fördert den Austausch zwischen Praxis, Ausbildung und Forschung durch die Verbreitung und die Diskussion von zielgruppenspezifisch aufbereiteten Informationen zu Forschung und Praxis der Fremdsprachendidaktik in Form von Blog- und Zeitschriftenbeiträgen, Podcasts und Ringvorlesungen.

4 Ausblick und Konklusion

Auch wenn die Wissenschaftskommunikationspraktiken an Schweizer Pädagogischen Hochschulen nach wie vor vom Defizitmodell geprägt zu sein scheinen, lassen die in Abschnitt 3 genannten Beispiele erkennen, dass Entwicklungen hin zu einem partizipativen Ansatz stattfinden. Um diesen für die Wissenschaftskommunikation notwendigen Weg ihrer Professionalisierung weiter zu stärken, bedarf es unterschiedlicher Initiativen. Zunächst ist die Etablierung eines evidenzbasierten und partizipativen Verständnisses von Wissenschaftskommunikation nötig (Jenert & Scharlau, 2022). Diese Basis ist zentral, um Wissenschaftskommunikation an Pädagogischen Hochschulen in Zukunft – gerade auch mit Blick auf die Entwicklung hin zu Open Science – zugänglich sowie partizipativ zu gestalten und sie zu einem zentralen und strategischen Profilelement von Pädagogischen Hochschulen zu entwickeln. Damit das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftskommunikation, Nützlichkeiterwartungen und Wettbewerb konstruktiv genutzt werden kann, muss sichergestellt werden, dass institutionelles und individuelles Marketing zum Ausweisen der eigenen Leistungen und Legitimation nicht zu dominierenden Funktionen von Wissenschaftskommunikation werden (Jenert & Scharlau, 2022). Ein reflektierter Umgang mit Wissenschaftskommunikation umfasst anstelle dessen ein Bestreben, Erkenntnisse aus der eigenen akademischen Tätigkeit zu kommunizieren – und dies über alle Leistungsbereiche hinweg –, um die Öffentlichkeit in ihrem Handeln zu informieren und zu beraten, konstruktiv-kritische Interaktionen zu ermöglichen, in denen alle Beteiligten eine gestaltende Funktion übernehmen, und

Wissenschaftskommunikation als Gelegenheit zu verstehen, wissenschaftliche Ziele und Praktiken kritisch zu prüfen und Veränderungsimpulse zu setzen (Jenert & Scharlau, 2022). Dazu braucht es mehr empirisches Wissen über und eine evidenzbasierte praktische Umsetzung und Professionalisierung von Wissenschaftskommunikation (Jenert & Scharlau, 2022; Seethaler et al., 2019). Letzteres bedarf eines gezielten Kompetenzaufbaus zu Wissenschaftskommunikation durch Aus- und Weiterbildungsangebote (Seethaler et al., 2019; Wissenschaftsnetzwerk, 2020).

Wissenschaftskommunikation muss auch institutionell und strukturell besser gefördert werden, beispielsweise durch evidenzbasierte, kollaborativ und transinstitutionell erarbeitete Leitlinien, durch die Bereitstellung von Ressourcen und die Förderung von (partizipativer) Forschung im Bereich der Wissenschaftskommunikation oder durch verstärkte Zusammenarbeit interdisziplinärer Interessengruppen inner- und ausserhalb der Pädagogischen Hochschulen (Seethaler et al., 2019; Wissenschaftsnetzwerk, 2020). Letztlich ist eine adäquate Finanzierung von Anstrengungen im Bereich der Wissenschaftskommunikation vonnöten, beispielsweise durch eine Zuweisung eines designierten Teils von Projektgeldern für die Realisierung partizipativer Wissenschaftskommunikation (Seethaler et al., 2019; Wissenschaftsnetzwerk, 2020).

Obwohl Wissenschaftskommunikation hauptsächlich in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen liegt, liesse sich der Aufbau eines die einzelnen Pädagogischen Hochschulen übergreifenden Konsortiums (zum Beispiel einer zentralen Fachstelle für Wissenschaftskommunikation) im Sinne eines Beratungsangebots für alle Schweizer Pädagogischen Hochschulen prüfen. Eine transinstitutionelle Kollaboration könnte durch die Bündelung der bisher noch spärlichen Ressourcen zur Stärkung und weiteren Professionalisierung von Wissenschaftskommunikation spezifisch in Pädagogischen Hochschulen und durch diese beitragen. Eine überregionale Sicherstellung der kontinuierlichen Ansprechbarkeit dieser Stelle könnte eine mögliche Herausforderung darstellen.

Mit diesen Entwicklungen hin zu einer Kultur der Zusammenarbeit, in welcher der Austausch mit der Öffentlichkeit über ihre Arbeit zur Selbstverständlichkeit gehört, sollten sich Pädagogische Hochschulen als spezialisierte Expert:inneneinrichtungen im Bildungssektor weiter profilieren, über partizipative Wissenschaftskommunikation die Nützlichkeitserwartungen und die Wissenschaftsfundierung nicht nur intern, sondern auch in der öf-

fentlichen Wahrnehmung eng miteinander verzahnen und somit nachhaltige Veränderungsimpulse in der Lehrpersonenbildung anregen.

Literatur

- Bauer, M. W. & Jensen, P. (2011). The mobilization of scientists for public engagement. *Public Understanding of Science*, 20(1), 3–11.
- Bauernschmidt, S. (2018). Öffentliche Wissenschaft, Wissenschaftskommunikation & Co. In S. Selke & A. Treibel (Hrsg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften: Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Fähnrich, B., Metag, J., Post, S. & Schäfer, M. S. (Hrsg.). (2019). *Forschungsfeld Hochschulkommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fähnrich, B. & Schäfer, M. S. (2020). Wissenschaftskommunikation zwischen Gesellschafts-, Wissenschafts- und Medienwandel. *Publizistik*, 65(4), 515–522.
- Hegglin, T. & Schäfer, M. S. (2015). Der Ranking-Effekt. *Publizistik*, 60(4), 381–402.
- Jenert, T. & Scharlau, I. (2022). Wissenschaftskommunikation als Verständigung: Chance für die Hochschulentwicklung?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(2), 263–280.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Communicating science effectively: A research agenda*. Washington: National Academies Press.
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (Hrsg.). (2015). *Wissenschaftskommunikation im Wandel*. Köln: Herbert von Halem.
- Seethaler, S., Evans, J. H., Gere, C. & Rajagopalan, R. M. (2019). Science, values, and science communication: Competencies for pushing beyond the deficit model. *Science Communication*, 41(3), 378–388.
- Sörensen, I., Fürst, S., Vogler, D. & Schäfer, M. S. (2023). Higher education institutions on Facebook, Instagram, and Twitter: Comparing Swiss universities' social media communication. *Media and Communication*, 11(1), 264–277.
- swissuniversities. (2022). *Gesamtschweizerische Hochschulpolitische Koordination 2025–2028. Strategische Planung*. Bern: swissuniversities.
- Wissenschaftsnetzwerk. (2020). *Wissenschaftskommunikation: Wie sollen Gesellschaft, Politik und Wissenschaft interagieren?* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Atelier 1 : Rendre visibles les performances ? Les hautes écoles pédagogiques dans l'économie de l'attention – Commentaire

Les hautes écoles pédagogiques dans l'économie de l'attention : de l'art ou de la nécessité de rendre visibles les performances ? Mais pour qui et avec quelles finalités ?

Delphine Etienne-Tomasini

1 L'économie de l'attention et les hautes écoles pédagogiques de Suisse : quelques éléments contextuels

L'économie de l'attention est un concept de plus en plus vital dans le contexte éducatif contemporain, notamment pour les hautes écoles en général, en Suisse et à l'international. Ce terme désigne un cadre dans lequel l'attention des individus est considérée comme une ressource précieuse et limitée. Avec la montée des médias numériques et des réseaux sociaux, l'attention des consommateur·trice·s a été ciblée et exploitée commercialement, devenant ainsi un objectif central dans les stratégies de marketing et la production de contenu.

L'économie de l'attention se caractérise en outre par la concurrence mise en œuvre pour capter l'intérêt des individus dans un monde saturé d'informations, soulevant des enjeux significatifs dans le contexte des hautes écoles pédagogiques (HEP) de Suisse, et ce après vingt années d'existence.

Par extension, dans un monde où les acteurs sociaux sont constamment sollicités par une multitude d'informations, de médias et d'interactions numériques, la capacité à capter et à maintenir l'attention des étudiant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s, est devenue un enjeu primordial pour les sphères politiques et les acteurs de l'école. Cet enjeu se décline à différents niveaux :

- Les HEP en tant qu'institutions formant les futur·e·s enseignant·e·s doivent intégrer les principes de l'économie de l'attention dans leurs pratiques. Cela implique de concevoir des cours et des programmes qui non seulement attirent l'attention des étudiant·e·s, mais aussi qui la retiennent sur le long terme. L'utilisation de méthodes actives et partici-

patives, telles que les projets collaboratifs ainsi que la mobilisation de démarches pédagogiques innovantes, doivent permettre l'engagement des étudiant·e·s et favoriser non seulement une meilleure intégration des connaissances, mais aussi un réel développement des compétences professionnelles.

- Dans un environnement où la technologie joue un rôle prépondérant, il est essentiel pour les HEP de former leurs étudiant·e·s à naviguer dans l'économie de l'attention. Cela implique le développement de compétences numériques solides, permettant aux futur·e·s enseignant·e·s de guider leurs élèves dans la gestion de l'information, l'esprit critique et le discernement face à la surcharge informationnelle.
- L'économie de l'attention ne concerne pas uniquement l'engagement des étudiant·e·s, mais aussi la création d'environnements d'apprentissage inclusifs. Les enseignant·e·s se doivent d'être formé·e·s à comprendre les divers styles d'apprentissage et à adapter leur pédagogie afin de capter l'attention de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Les futures générations d'enseignant·e·s ont également pour défi de s'interroger sur les questions de durabilité et d'éthique face aux problématiques et aux défis liés à la sauvegarde de la planète : comment former des enseignant·e·s capables de promouvoir une éducation de qualité tout en cultivant une attention soutenue chez les apprenant·e·s et en les rendant responsables et coacteurs du monde de demain ?
- Enfin, reconnaître l'importance de l'économie de l'attention peut avoir un effet significatif sur la qualité de l'éducation. Des étudiant·e·s plus engagé·e·s et attentif·ive·s sont généralement plus motivé·e·s et réussissent mieux académiquement. Pour les HEP de Suisse, cela signifie non seulement former des enseignant·e·s compétent·e·s, mais aussi contribuer à l'amélioration globale du système éducatif.

2 Dialogue entre exposé introductif en allemand et contrepoint en français

L'invitation initiale, dans la présentation en allemand de Horst Biedermann, était, en référence à une citation de Johann Wolfgang von Goethe, de «faire bien les choses et de le communiquer». Avec Olivia Rütli-Joy, Horst

Biedermann a mis l'accent sur la nécessité de la communication scientifique dans le but de faire interagir les différents acteurs de la société, au sein du monde politique et des médias, avec les chercheur·e·s (Biedermann & Rütli-Joy, 2025). Il envisage par ailleurs la communication scientifique en tant que tâche officielle des hautes écoles, et reconnue explicitement à ce titre.

Se référant aux directives 2025–2028 sur l'Open Science de swissuniversities, Horst Biedermann rappelle la nécessité de faire circuler librement les savoirs, de manière transparente et accessible, afin d'encourager le dialogue et le débat entre tous les acteurs susmentionnés. Il distingue d'une part le «modèle déficitaire», basé sur une vulgarisation scientifique des chercheur·e·s vers la société et à sens unique et, d'autre part, le modèle de Public Science qui encourage le dialogue bilatéral et les démarches participatives entre tous les acteurs concernés.

Afin de mieux appréhender les possibles origines de la notion d'«économie de l'attention», nous avons remonté l'histoire jusqu'à Gabriel Tarde (1843–1904): Tarde était un sociologue et criminologue français, dont les idées ont eu un effet significatif sur la pensée sociale et économique. Bien qu'il ne soit pas spécifiquement l'inventeur de ce que l'on appelle l'«économie de l'attention», certaines de ses théories ont anticipé des concepts clés qui ont été, plus tard, associés à cette notion. Gabriel Tarde a soutenu que l'attention et le désir étaient au cœur des interactions sociales et économiques; il a également analysé comment les idées se propageaient dans la société, en insistant sur le rôle de l'imitation et de la «contagion sociale».

Dès lors, si l'imitation est au cœur des interactions économiques, nous en percevons aisément les liens avec l'économie de l'attention: en étant attentif·ive·s aux nouveautés et aux innovations des institutions voisines, d'ici ou d'ailleurs, un potentiel de créativité peut se mettre en œuvre en développant par exemple, sous l'impulsion ou la pression du marché, un nouveau dispositif, basé sur un modèle existant ailleurs, mais réinventé selon les normes et besoins institutionnels et locaux.

3 Perspectives conclusives

Cette relecture des idées de Gabriel Tarde nous a inspirée et nous a amenée à nous questionner sur la capacité d'imitation et d'innovation au cœur

de l'économie de l'attention. Assez logiquement, comme l'économie de l'attention est un paradigme qui souligne la valeur croissante de l'attention humaine dans un monde saturé d'informations, l'innovation joue, dans ce contexte, un rôle clé pour plusieurs raisons :

- a) la saturation de l'information, où les individus sont constamment bombardés d'informations et où il est ainsi nécessaire de se démarquer pour capter l'attention des consommateur·trice·s de manière créative ;
- b) la personnalisation, car l'innovation permet de développer des technologies et des outils qui améliorent l'« expérience utilisateur », qui proposent des contenus adaptés aux préférences des usager·ère·s ;
- c) l'engagement dans le lien et l'interaction avec les étudiant·e·s des HEP et les « client·e·s », en innovant pour interagir avec les étudiant·e·s, notamment par la mobilisation de réseaux sociaux adaptés, ou en favorisant des expériences immersives comme les « portes ouvertes » virtuelles ou l'utilisation de la réalité augmentée afin de créer des expériences « mémorables » ;
- d) la mobilisation de technologies émergentes comme l'intelligence artificielle et l'analyse de données, permettant de mieux comprendre les besoins et les comportements des utilisateur·trice·s, futur·e·s étudiant·e·s des HEP, et de cibler la stratégie de marketing. La mobilisation de ces technologies peut amener à la création de nouveaux modèles économiques.

Ce point de l'imitation et de l'innovation a pu, entre autres, être débattu lors de la discussion en plénum. Comment les HEP peuvent-elles être complémentaires dans la restitution et la circulation des savoirs ? Doivent-elles se démarquer les unes des autres et si oui, comment ? Ces institutions devraient-elles penser de manière encore plus collaborative et interconnectée le « devoir de restitution » des recherches qu'elles financent seules ou de manière interreliée ? Nous pensons ici au « devoir de restitution » qui se situe entre un « impensé des sciences sociales » selon Dayer, Schurmans et Charmillot (2014), ou une « épreuve de la recherche », selon Farnarier (2015).

Au-delà des finalités stratégiques et des demandes des bailleurs de fonds, l'occasion a également été donnée en plénum de s'interroger ensemble sur la question suivante : à qui profitent les résultats de la recherche ? Est-ce au monde économique ? aux instances politiques ? aux services qui engagent les

diplômé·e·s des HEP ? aux enseignant·e·s ? aux élèves et à leurs parents ? aux étudiant·e·s en formation, en tant que futur·e·s enseignant·e·s ? aux médias ? à d'autres acteurs sociaux ?

Enfin, l'échange avec le public a également été l'occasion de thématiser fortement que la communication concerne tous les mandats de prestations des HEP de Suisse, et plus particulièrement aussi le secteur des formations continues et prestations de services, soulignant ainsi les acquis, les réussites et le fort développement des HEP de Suisse durant les vingt dernières années, dans l'intégralité des missions qui leur incombent.

Bibliographie

- Biedermann, H. & Rütli-Joy, O. (2025). Wissenschaftskommunikation im Wandel: Über den Bedarf an weiteren Professionalisierungsbemühungen an Pädagogischen Hochschulen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 279–286). Berne: hep.
- Dayer, C., Schurmans, M.-N. & Charmillot, M. (dir.). (2014). *La restitution des savoirs. Un impensé des sciences sociales?* Paris: Harmattan.
- Farnarier, C. (2015). La restitution comme épreuve de la recherche. Dans L. Vidal (dir.), *Les savoirs des sciences sociales. Débats, controverses, partages* (p. 203–224). Marseille: IRD Éditions.

Workshop 2: Leistungen sichtbar machen? Pädagogische Hochschulen in der Ökonomie der Aufmerksamkeit – Einblicke in die Diskussion

Leistungen sichtbar machen? Reflexionen und Anregungen

Bruno Leutwyler

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in einige zentrale Diskussionspunkte, die im Rahmen des Workshops «Leistungen sichtbar machen? Pädagogische Hochschulen in der Ökonomie der Aufmerksamkeit» eingebracht wurden. Dieser Einblick fasst zunächst bilanzierende Reflexionen über bisherige Entwicklungen zusammen und stellt sodann die eingebrachten Anregungen für weitere Entwicklungen zusammen.

1 Reflexionen über bisherige Entwicklungen

Ausgehend von den einführenden Überlegungen (siehe Biedermann & Rütti-Joy, 2025) stellte sich zunächst die Frage, inwiefern der Zugang über «Wissenschaftskommunikation» angemessen sei, um die Leistungen von Pädagogischen Hochschulen sichtbar zu machen. Dabei wurde festgehalten, dass es den Pädagogischen Hochschulen bis anhin noch relativ wenig gelungen sei, ihr gesamtes Leistungsspektrum in der Öffentlichkeit darzustellen. Die Aktivitäten der Wissenschaftskommunikation seien stark auf die Vermittlung von Forschungserkenntnissen fokussiert, sodass die Leistungen von Aus- und Weiterbildung insgesamt noch wenig sichtbar würden. Und dennoch würden die Pädagogischen Hochschulen nach wie vor vornehmlich als Aus- und Weiterbildungsstätten wahrgenommen und weniger als wissenschaftliche Einrichtungen, die mit einer spezifischen Expertise beispielsweise öffentliche Diskurse zu Bildung, Schule und Unterricht mitprägen könnten. Dies sei aber auch der Tatsache geschuldet, dass die Kommunikation der Pädagogischen Hochschulen bislang insgesamt zu reaktiv gewesen sei und oft erst als Reaktion auf öffentliche Kritik und auf an sie herangetragene Erwartungen erfolge.

2 Anregungen für weitere Entwicklungen

Angesichts dieser bilanzierenden Einschätzungen schienen in der Diskussionsrunde die Entwicklungsdesiderate klar zu sein: *Erstens* sei künftig stärker darauf hinzuwirken, nicht nur Forschungsergebnisse zu kommunizieren, sondern insbesondere auch die Leistungen von Aus- und Weiterbildung deutlich zu machen und dabei die wissenschaftliche Qualität der Lehre zu zeigen. Dabei sei auch die Bedeutung der Wissenschaft für die Lehrer:innenbildung besser verständlich zu machen. Dazu brauche es allerdings auch vermehrt empirische Evidenz, um die Bedeutung der Wissenschaft nicht nur zu behaupten, sondern auch belegen zu können. Eine entsprechend breit verstandene Wissenschaftskommunikation sei eine gemeinsame Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen. Die teilweise gut ausgebauten Abteilungen der Organisationskommunikation (die sich primär um die Reputation einzelner Hochschulen kümmern würden) müssten sich dafür stärker zu Agenturen der Wissenschaftskommunikation entwickeln, bei der die Reputation von Wissenschaft in der Gesellschaft – und nicht die wissenschaftlichen Leistungen der eigenen Hochschule – in den Fokus rücken müsse.

Zweitens sollten die Pädagogischen Hochschulen eine aktivere Rolle in den öffentlichen Diskursen anstreben. Dazu seien vermehrt für Pädagogische Hochschulen relevante Themen proaktiv zu platzieren und Expert:innen aus den Pädagogischen Hochschulen sollten sich häufiger zu Bildungsthemen öffentlich wahrnehmbar einbringen. Dies stärke die Rolle von Pädagogischen Hochschulen als Expertiseagenturen für Fragen der Bildung. So seien die Pädagogischen Hochschulen auch gezielt als Orte der kritischen Reflexion gesellschaftlicher (pädagogischer) Praxis zu positionieren, die einen unabhängigen Beitrag zu einem differenziert und evidenzinformiert geführten öffentlichen Diskurs über Bildungsthemen leisten. Das bedinge aber sowohl Investitionen in die Kommunikation und in eine entsprechende Personalentwicklung der Wissenschaftler:innen als auch eine Kulturentwicklung, welche das Selbstverständnis vieler Dozierender als «Aus- oder Weiterbildner:innen» infrage stelle und dieses in Richtung «Akademiker:in» und «Wissenschaftler:in» weiterentwickle.

Dieses zweite Entwicklungsdesiderat wurde allerdings durchaus kontrovers diskutiert: Während einerseits eine aktive Diskursprägung durch

Pädagogische Hochschulen als Selbstverständnis der gesellschaftlichen Akteurin «Hochschule» dargestellt wurde, wurde andererseits darauf hingewiesen, dass es weder in der Zuständigkeit noch im Möglichkeitsbereich von Hochschulen liege, öffentliche Diskurse zu steuern. Die Aufgabe der Hochschulen sei insbesondere, für eine qualifizierte Aus- und Weiterbildung zu sorgen und neue Erkenntnisse zur Verfügung zu stellen.

In dieser Kontroverse wurde deutlich, wie heterogen die Einschätzungen in Bezug darauf sind, was Pädagogische Hochschulen leisten können und welche gesellschaftliche Aufgabe sie wahrnehmen. Diese unterschiedlichen Positionierungen dürfen durchaus auch als Anlass interpretiert werden – quasi als drittes Entwicklungsdesiderat –, die Frage nach dem Aufgabenspektrum von Pädagogischen Hochschulen jenseits des vierfachen Leistungsauftrags zu diskutieren und damit die Identität als *hochschulische* Orte der Lehrer:innenbildung zu stärken.

Literatur

- Biedermann, H. & Rütli-Joy, O. (2025). Wissenschaftskommunikation im Wandel: Über den Bedarf an weiteren Professionalisierungsbemühungen an Pädagogischen Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 279–286). Bern: hep.

Workshop 3: «Tertiarisiert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? – Impulsreferat

«Tertiarisiert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen?

Tobias Leonhard

1 Das Konzept der inneren Tertiarisierung

Es gehört zu den Eigenheiten der Entstehung und der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, dass der Übergang von Ausbildungsgängen auf Sekundarstufenniveau zu Studiengängen auf Hochschul- und damit Tertiärstufe als «Tertiarisierung» bezeichnet und dabei zwischen «äusserer» und «innerer» Tertiarisierung unterschieden wird. So richtig diese Bezeichnung in der Sache ist, so bemerkenswert ist jedoch auch, was darin zum Ausdruck kommt und was damit eben auch ausgeblendet wird. Denn der Begriff der Tertiarisierung bestimmt den Wandel *formal und als Distinktion* zum Vorherigen;¹ mit ihm wird eine *inhaltliche* Bestimmung des Wandels aber gerade vermieden – dies wohl aus der Befürchtung heraus, das Konzept der Akademisierung einer negativistischen Lesart der Gegner:innen preiszugeben, wie sich dies in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK, 1993, S. 7) abbildet. Bereits im Konzept der Tertiarisierung wurde damit eine Wissenschaftsskepsis in Bezug auf den Lehrberuf antizipiert und im Modus terminologischer Marginalisierung des Kernmerkmals der Arbeit von Hochschulen auf eine robuste Positionierung verzichtet.

1 Dass damit zum einen bisherige Lehrdiplome nur noch «sekundär» und damit alt aussehen und zum anderen im Übergang zur Hochschule für «sekundär» qualifizierte Lehrer:innen keine systematischen Möglichkeiten des Anschlusses an die Hochschulbildung konzipiert wurden, stellt zwei wohl weiterhin wirksame Hypothesen für die Anerkennung Pädagogischer Hochschulen im Berufsfeld dar.

2 Thesen zum Stand der inneren Tertiarisierung

Gut zwanzig Jahre nach der Gründung darf gleichwohl in dieser Terminologie die Frage gestellt werden, wo die Hochschulen im Prozess ihrer inneren Tertiarisierung stehen. Doch die Antwort ist schwierig. Denn welche Indikatoren stehen zur Verfügung, um auf welchen Ebenen Bilanz zu ziehen? Bezieht man sich auf die Mitspielfähigkeit Pädagogischer Hochschulen im Kontext akademischer Publikationstätigkeit und den Erfolg in der einschlägigen Bildungsforschung, so lassen sich die vergangenen zwanzig Jahre sicher als Erfolgsgeschichte lesen.

Trotz höchster Anerkennung und Freude des Autors ob dieser Erfolge wird der Blick im Folgenden jedoch auf das «Kerngeschäft» Pädagogischer Hochschulen gerichtet und gefragt, wie es in den Bereichen der Aus- und Weiterbildung, und zwar auf der Ebene der *Praktiken der Lehre* in diesem Feld, um die innere Tertiarisierung bestellt ist. Damit ist im Kern die Frage verbunden, welchen Stellenwert die Wissenschaft in diesen Bereichen hat und was sie dort zu leisten vermag. Dazu werden im Folgenden zwei Thesen formuliert und knapp ausgeführt.

These 1: Es steht empirisch nicht gut um die innere Tertiarisierung. Statt einer «Bildung durch Wissenschaft» als Teilhabe an (berufsfeldbezogener) Wissenschaftspraxis werden traditionelle Gewissheitsordnungen implizit durchgesetzt.

Hintergrund der These sind Befunde der drei Jahre umfassenden qualitativen Längsschnittstudie «TriLAN» (siehe Leonhard, 2025), in der Studierende der Bachelorstudiengänge «Kindergarten-/Unterstufe» und «Primarstufe» an drei Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz durch ihr drei Jahre dauerndes Studium ethnografisch begleitet wurden. Deutlich wurde unter anderem, dass das in der Lehre vermittelte Wissen durchgängig von Gewissheit geprägt war und normative Ansprüche implizit und normalisiert tradiert, von den Studierenden aber auch weitgehend fraglos ratifiziert und «fleissig» reproduziert wurden. Auf das Studium zurückblickende studentische In-vivo-Codes drücken das als «Fleissstudium» und «Schreibstudium» oder «kein richtiges Studium» aus. Keiner dieser Codes legt es nahe,

sie als Ausdrucksformen studentischer Anerkennung sinnstiftender akademischer Herausforderungen aufzufassen.

Dem methodologischen Zugang entsprechend beanspruchen diese Befunde keine Repräsentativität im statistischen Sinne, aber sie stehen für ein institutionenübergreifend beobachtetes Phänomen, das wohl auch nicht vorschnell als stufentypisch gerahmt werden sollte. Entscheidend ist jedoch, vor welchem normativen Horizont man das Phänomen rahmt. Angesichts beharrlich wiederkehrender, unter anderem bildungspolitischer Zuschreibungen von «Praxisferne» und «Theorielastigkeit» an die Studiengänge Pädagogischer Hochschulen können die Befunde als deutlicher Beleg für das *Gegenteil* interpretiert werden. Alle untersuchten Lehrveranstaltungen waren in den Gegenständen und den Zugängen engagiert auf die berufliche Praxis und die Perspektive späterer Vermittlung ausgerichtet. Unter der Fragestellung innerer Tertiarisierung als Akademisierung werfen die Befunde aber insofern Fragen auf, als Momente der Diskursivität, der expliziten Bezugnahme auf die wirksamen Normen sowie der Relativität und der Vorläufigkeit des Wissens und damit das, was Neuweg (2011) als «Kultur der Distanz» bezeichnet, kaum Raum in den Lehrveranstaltungen findet.

These 2: Liest man das empirische Phänomen zugespitzt als «Halbakademisierung», wird deutlich, dass das (auch salutogene) Potenzial der Wissenschaft für den Lehrberuf nicht nur verkannt wird, sondern transintentional gerade zur Geringschätzung der Leistungen Pädagogischer Hochschulen beiträgt.

Mit dem Konzept der «Halbakademisierung» beziehe ich mich sehr lose und nur insofern auf Adornos «Theorie der Halbbildung» (Adorno, 2003), als «Halbakademisierung» das Schicksal der Halbbildung teilt, nicht bereits halber Weg zum Ziel, sondern das Gegenteil zu sein. Im Modus der Halbakademisierung werden Studierende nicht als Erkenntnissubjekte (siehe unten) adressiert, sondern als Schüler:innen. Eine solche Adressierung ist – so die zweifelsohne «steile» These – die Ursache für das studentische Erleben von inhaltlicher Bedeutungslosigkeit des Studiums und die sich daran anschließende strategische Anpassung im Modus des «Fleissstudiums». Wenn diese Diagnose nicht ganz schiefliegt, ist die Halbakademisierung auch Ursache dafür, dass die Studierenden einfach analog zum «Schülerjob» (Breidenstein, 2006) ihren «Job» machen, mittlerweile nicht selten als Nebenjob,

und den Angeboten der Hochschule eher Geringschätzung entgegenbringen. Die Halbakademisierung kann auch als Ursache dafür betrachtet werden, dass der Streit um die Akademisierung des Studiums zum Lehrberuf auch nach mehr als zwanzig Jahren als unbefriedet gelten muss.

Der Autor liesse sich gerne davon überzeugen, dass die etwas missmutigen Thesen empirisch widerlegt werden können. Das methodische Instrumentarium für die Dokumentation und die Analyse akademischer *und* berufsfeldnaher «Best Practice» der Hochschullehre, die Überzeugung, dass die Hochschullehre *den* entscheidenden Prüfstein hinsichtlich des Stands der inneren Tertiarisierung darstellt, und die Bereitschaft, dies an aussichtsreichen Szenarien empirisch zu prüfen, liegen vor und könnten in Anspruch genommen werden.

3 Perspektiven der Entwicklung

Spricht man den in Abschnitt 2 ausgeführten Thesen eine mindestens partielle Geltung zu, stellt sich die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten. Diese sehe ich in vier Schlüsselaspekten, in denen Wissenschaft etwas für die Aus- und Weiterbildung «leisten» könnte:

- Theoretische Konzepte im Sinne von «Theoremen» als *Werkzeuge der Wahrnehmung*: Es schiene lohnenswert, jenseits disziplinärer Systematiken über einen Kernbestand solcher Theoreme für ein Bachelorstudium zum Lehrberuf nachzudenken.
- Sozialwissenschaftliche und hier vor allem qualitative Methoden, um Aussagen über schulische *Situationen* als empirisch dominante Realität von Lehrer:innen treffen zu können, die Geltung beanspruchen können.
- Argumente statt Meinungen als identitäre Positionierungen.
- Eine explizite Auseinandersetzung mit der Normativität pädagogischer Programme.

In Anlehnung an Wernet, der sich mit dem folgenden Zitat auf kasuistische Lehre bezieht, kann die pointierte Frage gestellt werden, ob es Pädagogischen Hochschulen in Zukunft (noch) besser «gelingt, den Wissenschaftsanspruch der Lehrerbildung zu stärken, indem wir die Studierenden als *Subjekte eines Erkenntnisprozesses adressieren*, oder ob die ... Lehre ein Gehäuse ist, in dem *der Fallbezug dem pädagogischen Jargon ein wissen-*

schaftlich aufgehübschtes Zuhause bietet» (Wernet, 2016, S. 312, Hervorhebung hinzugefügt).

Literatur

- Adorno, T.W. (2003). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften, Band 8* (S. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Leonhard, T. (Hrsg.). (2025). *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuweg, G.H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Wiesbaden: Springer VS.

Workshop 3: «Tertiarisiert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? – Kommentar

Tertiarisiert! Im Dialog und kooperativ problemlösend mit Partner:innen des gesamten Bildungssystems

Annelies Kreis

Tobias Leonhard (2025) wirft in seinem Impuls auf der Grundlage von Thesen einen kritischen Blick auf den Zustand der inneren Tertiarisierung des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule», wobei sich diese Wahrnehmung an einer Dichotomie von Wissenschaftspraxis und Berufspraxis orientiert. Diese Gegenüberstellung kann so verstanden werden, dass – ohne eine klare Abgrenzung – die Wissenschaftspraxis durch Berufspraxis in ihrem Potenzial zur Befähigung der zukünftigen Lehrpersonen bedrängt und entkräftet werde. Während die Wissenschaftspraxis unter ständigem Rechtfertigungsdruck vor allem seitens der Studierenden und der Politik steht und vom «Verschwinden» bedroht ist, wenn sie sich denn überhaupt bereits etablieren konnte, scheint die Berufspraxis in diesem Wettstreit stets am längeren Hebel zu sitzen.

Dieser kritischen Einschätzung des Zustands der inneren Tertiarisierung an den Pädagogischen Hochschulen möchte ich eine alternative Perspektive gegenüberstellen:

Es stellt sich erstens die Frage, ob die kritische Einschätzung sowohl der Wissenschaftspraxis der Studierenden und des Personals an den Pädagogischen Hochschulen als auch der Kraft und der Wirkung der zumindest in den Medien oft wiederholten Akademisierungskritik zutrifft.

Da wäre einmal die Frage der Perspektive: Die Einträge in der Projektdatenbank des Schweizerischen Nationalfonds (SNF) etwa zeigen ein positiveres Bild: Seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen und von Forschungsabteilungen mit Schwerpunkten in der schulbezogenen Forschung ist der Umfang an Mitteln, die vom SNF an Forschende an Pädagogischen Hochschulen gesprochen wurden, stetig gewachsen. Eine

Suchabfrage in der SNF-Projektdatenbank mit dem Suchbegriff «PH» im August 2024 lieferte ein geradezu verdächtig wirkendes Ergebnis von genau 1000 Treffern. Wer an diesem Wettbewerb teilnimmt, weiss, dass die Konkurrenz beträchtlich ist und uns hier nichts geschenkt wurde. Schon diese rudimentäre Abfrage verdeutlicht, dass an den Pädagogischen Hochschulen in den letzten zwanzig Jahren robuste Forschungskompetenzen entwickelt wurden. Wir sind im Vergleich mit unseren forschenden Kolleg:innen an den Universitäten konkurrenzfähig. Im Forschungsfeld des schulischen Lernens und Lehrens wie auch der Professionalisierung werden an Pädagogischen Hochschulen laufend wissenschaftsbasierte Einsichten und Erkenntnisse gewonnen. Damit verbunden ist die Entwicklung von wissenschaftskompetentem Personal, auch durch mittlerweile unzählige Promotionen in den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Dieses Personal wiederum ist im besten Fall nicht lediglich forschend aktiv, sondern auch in der Aus- und Weiterbildung sowie in Führungspositionen dieser Leistungsbereiche tätig.

Zweitens stellt sich die Frage, inwiefern eine düstere und selbstkritische Diagnose uns weiterhilft bei der wissenschaftsbasierten Bearbeitung unserer Hauptaufgaben, das heisst a) der Aus- und Weiterbildung von handlungskompetenten Professionellen für die Schulen und b) der Erweiterung von Erkenntnissen über Lehr- und Lernprozesse im Bildungssystem.

Immer wieder und auch derzeit, unter der Voraussetzung eines je nach Kanton, Fach und Unterrichtsstufe unterschiedlich dramatischen Mangels an qualifiziertem Lehrpersonal, gibt es Kräfte, welche die Lehrpersonenbildung lieber als Berufsausbildung sähen. So stehen etwa die Zugangsvoraussetzungen für die Studiengänge für den ersten und den zweiten Zyklus unter Druck. Die Berufsmatura soll ohne zusätzlichen Vorkurs oder Passerelle zum Studium an der Pädagogischen Hochschule berechtigen. Im benachbarten deutschen Bundesland Baden-Württemberg wird eine duale Ausbildung von Grundschullehrpersonen als gleichberechtigte Alternative zu den Hochschulabschlüssen eingeführt. Trotz dieser Entwicklungen und der Krisenhaftigkeit des schulischen Arbeitsmarkts besteht in der Schweiz allerdings nach wie vor der Konsens, dass akademisches Wissen und eine akademische Ausbildung für eine erfolgreiche Berufsausübung von Lehrper-

sonal aller drei Zyklen der Volksschule erforderlich sind. Die bildungspolitischen Debatten mit ihren häufig polarisierten Positionen gehören zu unserer Demokratie.

Als Dozierenden, Forschenden und Leitungsverantwortlichen an Pädagogischen Hochschulen kommt uns die gesellschaftliche Verpflichtung zu, das von uns verantwortete Bildungsteilsystem im Hinblick auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen weiterzubringen. Ich plädiere diesbezüglich für einen konstruktiv-kooperativen Umgang zwischen den Akteur:innen der unterschiedlichen Teilsysteme. Erkenntnisgewinn und wissenschaftlichen Prinzipien verpflichtete Entwicklung erfolgen dabei im besten Fall in Kooperation zwischen Akteur:innen der unterschiedlichen Teilsysteme und sozialen Netzwerke des Bildungssystems, das heisst der Schulen, der Hochschulen, der Bildungsverwaltung und der Bildungspolitik. Die Bewältigung alltäglicher wie auch krisenhafter Herausforderungen des Schulfeldes und die Qualifizierung des Personals für diese Aufgaben erfordern nicht Abgrenzung – mit einer Tendenz zur Abwertung –, sondern kooperative Formen der gemeinsamen Problemlösung und Entwicklung.

In Begegnungen mit Lehrpersonen und Schulleitungen, mit denen wir in der Ausbildung und in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zusammenarbeiten und zusammenzuarbeiten haben, begegnet mir immer wieder die Metapher des Kommunizierens «auf Augenhöhe». Was ist damit gemeint? Ich gehe davon aus, dass die Metapher zum Ausdruck bringen soll, dass sich Menschen als gleichwertig wahrgenommen erleben, dass sie sich verstanden und anerkannt fühlen und dass sie ihr Gegenüber auch selbst verstehen. Wichtige Kontaktstellen zwischen den bildungsrelevanten Teilnetzwerken generieren Konzepte der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen. In Projekten, in denen kooperative Ausbildung an Partnerschulen, Kooperationsschulen oder Praxiszentren erprobt und entwickelt wird, zeigt sich, dass durch gemeinsam verantwortete Tätigkeit in netzwerkartigen Beziehungen Vertrauen und Wissenstransfer gestärkt werden. Wenn Tertiarisierung und Wissenschaftspraxis hingegen mit expliziter Abgrenzung, Bewertung und hierarchisierender Profilierung einhergehen, steigt das Risiko für Reaktanz und gegenseitige Abwertung; Akademisierung wird zum Schimpfwort, statt dass ein gesellschaftlicher Fortschritt beschrieben würde.

Ein abschliessendes Fazit: Die Wissenschaftspraxis hat in den letzten zwanzig Jahren viel geleistet und bewegt in unseren Bildungssystemen. Auch wenn immer wieder die Legitimation einer wissenschaftsbasierten

Ausbildung von Lehrpersonen infrage gestellt wird, tragen die Pädagogischen Hochschulen doch dazu bei, dass zahlreiche ihrer Abgänger:innen zumindest gemäss ihrer Selbsteinschätzung gut vorbereitet in den anspruchsvollen Beruf einsteigen und da auch mehrheitlich bleiben (SKBF, 2023). Das sollten wir offensiv kommunizieren.

Literatur

- Leonhard, T. (2025). «Tertiarisiert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyh & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 297–302). Bern: hep.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Workshop 3: «Tertiariert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen? – Einblicke in die Diskussion

Dank innerer Tertiarisierung zum eigenständigen Hochschultypus

Reto Givel-Bernhard

1 Was ist innere Tertiarisierung?

Der Begriff der inneren Tertiarisierung – dies verdeutlichte die Diskussion – ist mehrdeutig. Unter «Tertiarisierung» wird im Kontext der Lehrpersonenbildung der Wechsel von der Sekundarstufe II zur Hochschulbildung verstanden – dies ganz im Gegensatz zum allgemeinen Sprachgebrauch, in dem «Tertiarisierung» den Wechsel zur Dienstleistungsgesellschaft bezeichnet. In Anlehnung an Hermann Forneck (2009) wird gemeinhin zwischen einer *äusseren* und einer *inneren* Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung unterschieden. Im Zentrum der *äusseren* Tertiarisierung stehen strukturelle Elemente wie die Akkreditierung der Lehrpersonenbildungsinstitutionen als Hochschulen, die Vorbildung der Studierenden, die Qualifikation der Dozierenden sowie das Zusammenspiel von Forschung und Lehre. Im Zentrum der *inneren* Tertiarisierung steht demgegenüber ein mit dem genannten Wechsel von der Sekundarstufe II zur Tertiärstufe einhergehendes Selbstverständnis, das auch kulturelle und inhaltliche Aspekte umfasst. Eine erfolgreiche innere Tertiarisierung führt somit über die genannten äusseren respektive formalen Elemente des Hochschulwerdens hinaus. Gleichwohl hat die Diskussion deutlich hervorgebracht, dass auch die innere Tertiarisierung die Institution, die Studierenden, die Dozierenden und die forschungsbasierten Studiengänge gleichermassen betrifft. Einige Elemente der inneren Tertiarisierung werden im Folgenden in Frageform formuliert, da sie in der Diskussion vager blieben als bei der äusseren Tertiarisierung:

- *Institutionen*: Sollen sich die Institutionen der Lehrpersonenbildung in ihrem Aufbau an der *fachlichen Logik* ausrichten, sodass der Bezug zwischen den vier Leistungsbereichen innerhalb der fachlichen Institute zu spielen beginnt? Oder sollen die Institutionen in der *Logik des vierfa-*

chen Leistungsauftrags organisiert sein, um die Leistungserbringung im jeweiligen Leistungsbereich in den Fokus zu nehmen?

- *Studierende*: Sollen sich die Studierenden *bedingungslos in die Materie einarbeiten*, um dadurch die Distanz und die «Flughöhe» zu gewinnen, die ihnen im Berufsfeld dereinst den konzeptionellen Überblick gewährt? Oder sollen sich die Studierenden beim Einarbeiten in die Materie stets die *Anwendung im Berufsfeld vor Augen halten*, um die erlernten Konzepte mit Beispielen zu füllen und sie so im Berufsfeld nutzbar zu machen?
- *Dozierende*: Sollen sich die einzelnen Dozierenden auf Forschung oder auf Lehre *spezialisieren*, um entweder den tertiären Ansprüchen der Forschung oder den praxisbezogenen Ansprüchen des Berufsfelds zu genügen? Oder sollen die einzelnen Dozierenden *in mehreren Leistungsbereichen arbeiten*, um so den Berufsfeldbezug der Forschung und den Forschungsbezug der Lehre zu stärken?
- *Studiengänge*: Sollen sich die Studiengänge aus Modulen aufbauen, die sich mit den Themen der einzelnen *Disziplinen und Subdisziplinen* befassen? Oder sollen die Studiengänge allgemeindidaktische Themen der Erziehungswissenschaften mit fachdidaktischen Themen und den konkreten Herausforderungen der berufspraktischen Ausbildung *inter- und transdisziplinär* verbinden?

2 Wie viel innere Tertiarisierung?

Neben der Ausdehnung wurde auch die Wertung des Begriffs der inneren Tertiarisierung diskutiert. Während der Begriff der *Verakademisierung* eindeutig als negativ konnotiert angesehen wurde, erachteten manche auch die Begriffe der *Tertiarisierung* und der *Akademisierung* als pejorativ (siehe dazu den von Rudolf Strahm geprägten Begriff der *Akademisierungsfalle* [Strahm, 2014] und das bisweilen im Sinne von «zu akademisch» verwendete Adjektiv «akademisch»). In Anlehnung an Theodor W. Adornos Begriff der *Halbbildung* (Adorno, 2003) kann mit dem Begriff der *Halbakademisierung* umgekehrt auch die Tertiarisierung als zu wenig weit gehend gewertet werden.

Neben der Frage, inwieweit die Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung fortgeschritten ist oder fortschreiten soll, wurde auch die Frage aufgeworfen, inwiefern sich der tertiäre Anspruch des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» insbesondere vom tertiären Anspruch des Hochschultyps «Universitäre Hochschule» unterscheiden soll. In der Diskussion wurde unter anderem angemerkt, dass die Universitäten und die Fachhochschulen vornehmlich auf *Einzelfächer* ausgerichtete Studiengänge anboten, die im Falle der Universitäten nur vereinzelt berufsbefähigend seien; ihre Studierenden absolvieren in der Regel einen Major und einen Minor. Die Pädagogischen Hochschulen hingegen bilden Lehrpersonen aus; die Studierenden der Primarschulstudiengänge beispielsweise absolvieren Module in Erziehungswissenschaften, in der Berufspraxis und in mindestens *sechs weiteren Fächern*. Die Verflechtung der Studiengänge mit einer einzelnen Fachdisziplin ist dadurch naturgemäss weniger ausgeprägt, was durchaus Folgen für die Ausgestaltung der inneren Tertiärisierung haben kann.

3 Lassen sich Wissenschafts- und Berufsfeldbezug verbinden?

Interessanter als die Frage nach Ausgestaltung und Ausmass der inneren Tertiärisierung ist vermutlich ohnehin eine andere Frage: Wie muss die Hochschulentwicklung ausgestaltet sein, damit die künftigen Lehrpersonen lernen, in ihrem professionellen Handeln auf Modelle und empirische Daten zurückzugreifen? Vielleicht müssen wir – wie es ein Diskussionsteilnehmer gesagt hat – *weg vom klassischen Doppelstundenaufbau*, bei dem nach einer Viertelstunde Theorie versucht wird, einen Praxisbezug herzuleiten, hin zu einem Lernsetting, das es den Studierenden ermöglicht, sich ein berufsadäquates Orientierungswissen anzueignen und dieses im professionellen Handeln *tatsächlich und konkret nutzbar* zu machen. Womöglich begründet sich darin das neue Selbstverständnis eines eigenständigen Hochschultyps.

Literatur

- Adorno, T. W. (2003). Theorie der Halbbildung. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften, Band 8* (S. 93–121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Forneck, H. J. (2009). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung – Entwicklungslinien der Professionalisierung. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli, H. Linne-weber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (S. 207–221). Bern: hep.
- Strahm, R. (2014). *Die Akademisierungsfalle. Weshalb nicht alle an die Uni müssen*. Bern: hep.

Workshop 4: Im permanenten Wandel? Rolle, Beitrag und Verantwortung von Wissenschaft für die Weiterentwicklung schulischer Bildung – Impulsreferat

Das Problem mit der Praxisrelevanz – oder: zur Schlüsselrolle Pädagogischer Hochschulen für eine zeitgemässe Bildungsforschung

Kenneth Horvath

1 Einleitung

Forschung gehört zu den Kernaufgaben Pädagogischer Hochschulen. Gleichzeitig sieht sich wissenschaftliche Forschung im Kontext der Pädagogischen Hochschulen gerade in Zeiten des Lehrpersonenmangels mit reflexartigen Zweifeln konfrontiert. Forschung wird assoziiert mit einem Zuviel an Theorie und einer unangemessenen Akademisierung. Konzentriert Ausdruck findet diese Argumentationsfigur in der Diagnose einer fehlenden «Praxisrelevanz» von Forschung.

Die Forderung nach «mehr Praxisrelevanz» der Bildungsforschung ist alles andere als neu. Sie wird im Folgenden zum Dreh- und Angelpunkt für Überlegungen zur Rolle und Aufgabe von Forschung im Kontext der Pädagogischen Hochschulen. Der Beitrag hat den Charakter eines Kommentars und nähert sich der Problematik tentativ und thesenartig. Diese tastende Ausrichtung soll vor allem eines unterstreichen: Dass die Frage der Praxisrelevanz tatsächlich eine drängende ist, dass wir aber – entgegen vorschnellen Diagnosen – bislang wenig ausgereifte Antworten darauf haben, was genau eine praxisrelevante Bildungsforschung eigentlich ausmacht. Klar ist, dass solche Antworten für eine zeitgemässe Lehrer:innenbildung von grosser Bedeutung sind – und Pädagogische Hochschulen einen entscheidenden Beitrag zu ihrer Erarbeitung liefern können und müssen.

2 Was macht Forschung «relevant»?

Welche Anforderungen muss Forschung erfüllen, um als praxisrelevant gelten zu können? Für eine systematische Begriffsarbeit bietet dieser kurze Beitrag nicht den Raum. Einige wichtige Eckpunkte lassen sich aber in einer ersten Skizze festhalten. Die nachfolgende Annäherung ist inspiriert von einer pragmatischen Wissens- und Wissenschaftsauffassung (Dewey, 2002). Einem solchen pragmatischen Verständnis folgend kann als relevant gelten, was für konkrete Akteur:innen einen effektiven Unterschied macht – und zwar einen Unterschied im Hinblick darauf, ob problematische (ungewisse, spannungsreiche, ...) Situationen besser verstanden und bewältigt werden können. Wissen kann für diese Bewältigungsarbeit auf verschiedene Arten relevant werden. Es kann helfen, Herausforderungen klarer zu sehen, es kann Massstäbe liefern, nach denen Erfolg oder Misserfolg der Problembewältigung beurteilt wird, es kann die Form vordefinierter Handlungsanleitungen annehmen oder es kann dazu beitragen, die ausschlaggebenden Aspekte einer Situation zu identifizieren (Kvernbekk, 2019).

Diese simple Definition muss um weitere Aspekte ergänzt werden, damit gehaltvoll über die Relevanz der Bildungsforschung diskutiert werden kann:

1. Damit sie als eigenständiges Praxisfeld Relevanz beanspruchen kann, muss der Beitrag der Bildungsforschung über das hinausgehen, was die Praxis aus sich selbst heraus an Wissen erarbeiten und zur Verfügung stellen kann. Bildungsforschung muss Einsichten liefern, die im Verhältnis zu etabliertem Wissen einen Neuigkeitswert haben und nicht ohne Weiteres aus der Praxis selbst entstehen können.
2. Der spezifische Wert wissenschaftlicher Wissensproduktion liegt in ihrer Ausrichtung auf das Ziel der Verallgemeinerbarkeit. In anderen Worten: Wissenschaft stellt Wissen bereit, das über konkrete lokale Situationen hinweg Gültigkeit beanspruchen kann. Dieser Generalisierungsanspruch kann auf verschiedene Arten erreicht werden (Little, 1993) – mit qualitativen wie auch quantitativen Designs und Methoden. Um eine «transssituative» Übertragbarkeit von Wissen belastbar beanspruchen zu können, muss wissenschaftliche Erkenntnis aber in jedem Fall an den jeweiligen methodologischen Standards orientiert sein. *Exzellenz* ist in diesem Sinne eine Voraussetzung für die Relevanz wissenschaftlicher Forschung.

3. Neben dem epistemischen Ziel der Verallgemeinerbarkeit ist Bildungsforschung als öffentlich finanziertes Praxisfeld auch dem Gemeinwohl verpflichtet. Ganz unabhängig von vertrackten Debatten über das Verhältnis von Fakten und Werten hat sie damit auch einen kritischen Auftrag im Verhältnis zum Schulfeld: Sie ist nicht einfach willfähige Adjutantin, sondern auch aufmerksame Beobachterin. Die gesamtgesellschaftliche Relevanz von Bildungsforschung wird daher einmal mehr, einmal weniger darin liegen, dass sie für die Praxis zunächst unangenehme oder herausfordernde Punkte anspricht.
4. Praxisrelevanz darf daher auch nicht mit Praxisnähe oder unmittelbarer Anschlussfähigkeit gleichgesetzt oder verwechselt werden. Wenn es darum geht, Schule «besser» und/oder «gerechter» zu machen, liegt die Relevanz neuen Wissens fast definitionsgemäss in den Aspekten, die etablierte Sichtweisen und Praktiken irritieren. Soll Forschung nicht einfach den Status quo legitimieren, wird sich eine praxisrelevante Forschung immer in einer Spannung von Kritik und Dialog mit dem Berufsfeld bewegen.
5. Praxisrelevante Forschung steht damit vor der Aufgabe, Wissen, das irritiert, situativ anschlussfähig zu machen. Das kann nur auf der Basis einer vertrauensvollen Zusammenarbeit gelingen. Die Organisationsform von Forschung und insbesondere die Art und Weise, wie Forschung und Praxis ganz konkret aufeinander bezogen und miteinander in Austausch sind, sind von der epistemischen Dimension der Relevanz nicht zu trennen.

3 Praxisrelevanz in Zeiten gesellschaftlichen Wandels

Das Problem der Praxisrelevanz gewinnt vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen zusätzlich an Gewicht. Zwei kombinierte Entwicklungen sind dabei hervorzuheben. Erstens ergibt sich die Relevanzforderung im Gegenzug zur Erwartung der *Evidenzbasierung* von Politik und Praxis (Biesta, 2010). Die Diskussionen um den Begriff der Evidenz in Bildungskontexten sind seit ihrem Aufkommen Ende der 1990er-Jahre nie abgerissen und haben einen wichtigen Impuls zur Entwicklung einer ganzen Fülle von Programmen und Perspektiven der praxisorientierten Bildungsforschung gegeben – von orthodoxen EBP-Modellen mit ihrer

Fokussierung auf randomisierte Zufallsstudien und Systematic Reviews über Design-Based Research bis hin zu radikaler partizipativ ausgerichteten Ansätzen (Yurkofsky, Peterson, Mehta, Horwitz-Willis & Frumin, 2020).

Zweitens gewinnt der Anspruch der Evidenzbasierung vor dem Hintergrund derzeitiger gesellschaftlicher Dynamiken an Tragweite. Schlagworte wie «Digitalisierung», «Migrationsgesellschaft» oder «Klimawandel» verweisen auf Transformationen, die einen vielschichtigen Veränderungsdruck auf Schule und pädagogische Praxis ausüben. Dieser Veränderungsdruck ist profund, weil er einen Wandel von Bildungszielen und Bildungsinhalten ebenso impliziert wie – unter anderem – neue Lehr- und Lernformen, neue Kopplungen von schulischen und ausserschulischen Umgebungen oder neue Aufgaben und Rollen für Lehrkräfte. Die Bildungsforschung steht in der Verantwortung, «Evidenz» bereitzustellen, die Reflexions-, Problematisierungs- und Gestaltungsaktivitäten für die Bewältigung von sich abzeichnenden Veränderungsprozessen unterstützen kann.

4 Bildungsforschung unter Veränderungsdruck

Der Veränderungsdruck auf Praxis hat zu einem ebenso spürbaren Druck auf Forschung geführt, die eigene Wissensproduktion zu verändern. Dieser Veränderungsdruck schlägt sich unter anderem in Richtlinien von Förderinstitutionen nieder – ein folgenreiches Beispiel ist das «Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung» des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2018), das seit 2017 für Bewegung und Diskussion in der Bildungsforschung sorgt. Auch dieser Veränderungsdruck ist facettenreich und mehrschichtig. Er betrifft methodologische Fragen ebenso wie die Organisationsformen von Forschung oder die Wahl geeigneter Kommunikationsformen und Kommunikationsformate für den Austausch zwischen den beteiligten Handlungsfeldern. Beispielsweise ergibt sich ein verstärkter Druck zur Verschränkung von Forschungsperspektiven. Die wissenschaftliche Kernleistung der Verallgemeinerung geht zwangsläufig mit zwei Engführungen einher. Erstens erfordert sie, dass von lokal-situativen Gegebenheiten abstrahiert wird. Zweitens macht sie eine Festlegung auf eine spezifische Generalisierungsstrategie und damit auf eine Art von Forschungsdesign notwendig. Probleme der pädagogischen Praxis sind demgegenüber immer konkret und erfordern, dass auf verschiedene Arten von

Wissen zurückgegriffen wird – je nachdem, welche Art von Ungewissheit gerade bearbeitet wird. Manchmal mag es ausreichen, die durchschnittliche Effektstärke einer Massnahme zu kennen. In anderen Situationen wird eher relevant, *wie* (und nicht *ob*) eine Massnahme wirkt oder wovon die Streuung ihrer Effekte abhängt. Methodologisch betrachtet erfordert Praxisrelevanz, dass verschiedene Formen wissenschaftlichen Wissens aufeinander bezogen und miteinander verzahnt werden. Methodologische Pluralität ist daher eine Voraussetzung für die Konkretisierungsarbeit, die mit der Übersetzung abstrakter Erkenntnis in situativ nutzbares Wissen einhergeht.

Um ein weiteres Beispiel für die methodologischen Implikationen von Relevanzforderungen zu geben: Eine Leitidee orthodoxer Formen der Evidenzbasierung liegt in der experimentellen Feststellung der Effektstärken verschiedener Massnahmen. Diese Idee verlangt die Definition eines übergreifenden Indikators – durchgesetzt haben sich psychometrische Lernerfolgsmessungen. Diese Festlegung hat den Vorteil einer hohen situationsübergreifenden Vergleichbarkeit. Sie hat gleichzeitig jedoch den manifesten Nachteil, dass andere Aspekte schulischer Bildung nicht angemessen in die «Erfolgsrechnung» einfließen. Im pädagogischen Alltag können diese anderen Effekte aber nicht einfach ausgeblendet werden. Ganz im Gegenteil muss jede Massnahme hinsichtlich möglicher nicht bedachter Folgen reflektiert werden. Für die Bildungsforschung ergibt sich daraus die Anforderung, Wirkungs- mit Nebenwirkungsanalysen zu ergänzen.

5 Pädagogische Hochschulen als Orte praxisrelevanter Forschung

Für die Pädagogischen Hochschulen ergibt sich aus der beschriebenen Konfiguration ein Leistungsauftrag mit grosser gesellschaftlicher Bedeutung. Um eine zeitgemässe Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu gewährleisten, sind sie auf empirische Forschung angewiesen, die von den Relevanzhorizonten der pädagogischen Berufspraxis ausgeht. Pädagogische Hochschulen brauchen Forschung, um ihren Kernaufgaben in der Lehrer:innenbildung in Zeiten tiefgreifenden Wandels nachkommen zu können.

Umgekehrt sind Pädagogische Hochschulen auch privilegierte Orte für das Vorantreiben einer solchen Forschung, weil sie für die Realisierung der

vielen Ansprüche, die mit der Forderung nach Praxisrelevanz verbunden sind, hervorragend positioniert sind. Ein Grund dafür ist ihre enge Verwobenheit mit dem Berufsfeld. Darüber hinaus zeichnen sich Pädagogische Hochschulen aber auch durch ihre methodologische Diversität und durch disziplinen- und fächerübergreifende Querbezüge aus, die im Hochschulalltag deutlich stärker spürbar und wirksam sind als an klassischen Universitäten. Sie bieten damit eine wichtige Rahmenbedingung für die Verschränkung von Forschungsperspektiven, die eine Voraussetzung für die Erfüllung von Relevanzforderungen ist. Pädagogische Hochschulen können schliesslich als Orte der Reflexion und des Austauschs wie auch des Empowerments von Lehrkräften funktionieren, wenn sie Räume schaffen, in denen Forschung und Praxis einen ebenso vertrauensvollen wie kritischen Dialog miteinander etablieren.

Literatur

- Biesta, G. (2010). Why «what works» still won't work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- BMBF. (2018). *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/>
- Dewey, J. (2002). *Logik: Die Theorie der Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kvernbekk, T. (2019). Practitioner tales: Possible roles for research evidence in practice. *Educational Research and Evaluation*, 25(1–2), 25–42.
- Little, D. (1993). On the scope and limits of generalizations in the social sciences. *Synthese*, 97(2), 183–207.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on continuous improvement: Exploring the complexities of managing educational change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403–433.

Workshop 4: Im permanenten Wandel? Rolle, Beitrag und Verantwortung von Wissenschaft für die Weiterentwicklung schulischer Bildung – Einblicke in die Diskussion

Wissenschaft, schulische Bildung und ihr Verhältnis zueinander

Urs Oberthaler

Die schulische Bildung sei mit dem Anspruch stetiger Veränderung und Verbesserung konfrontiert, hiess es einleitend in der Ausschreibung des Workshops. Die Teilnehmenden waren eingeladen, die Rolle, den Beitrag und die Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen bei der Weiterentwicklung der schulischen Bildung zu diskutieren.

Aufgrund realer Qualitäts- und Gerechtigkeitsprobleme in den Schulen sei der Entwicklungsanspruch alles andere als imaginär, hielt der Referent gleich zu Beginn des Workshops fest. Gleichzeitig werde den Pädagogischen Hochschulen von einigen Medien sowie von Exponent:innen der Bildungspolitik und der Verbände immer wieder ihr Beitrag abgesprochen, weil sie das Studium der Lehrpersonen zu kopflastig und zu praxisfern gestalteten, zu viel Forschung betrieben oder unnötiges, in der Praxis nicht anwendbares Wissen generierten. Sind diese Vorwürfe möglicherweise in der Eigenart von Hochschulen begründet, die durch wissenschaftliche Forschung per definitionem abstrakte Modelle produzieren und damit keine direkten Antworten auf konkrete Herausforderungen für die in der schulischen Bildung Tätigen liefern?

In der Diskussion wurde angedeutet, dass man sich vom Referenten und vom Diskutanten konkrete Anregungen dazu erhofft habe, wie die Relevanz wissenschaftlicher Forschung erhöht werden könne. Nur kurze Zeit darauf wurde aber auch gleich angemerkt, dass der Begriff der Praxisrelevanz eigentlich suggeriere, dass es nur genau eine Praxis gebe. Das Schulfeld selbst sei jedoch äusserst heterogen. Um der schulischen und der gesellschaftlichen Pluralität gerecht zu werden, bedürfe es immer wieder der Konkretisierung wissenschaftlich entwickelten Wissens in der Praxis. Die Relevanz sei nicht im Prozess der Wissensgenerierung beziehungsweise

Forschung angelegt, sondern werde wissenschaftlich generierten Wissensbeständen bestenfalls im Nachhinein zugeschrieben.

Die Voten der Teilnehmenden zeigten auf, wie differenziert und reflektiert die Auseinandersetzung der Pädagogischen Hochschulen mit dem Verhältnis von Wissenschaft und schulischer Bildung ist. Doch was kann in Zukunft noch (mehr) getan werden? Die Pädagogischen Hochschulen sollten weiterhin viel in den Dialog mit den verschiedenen Anspruchsgruppen investieren. Beispielsweise könnten Foren des Austauschs geschaffen werden, wurde angeregt. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten zudem in geeigneter Form für schulische Bildung «übersetzt» werden – eine reine Transkription, das heisst eine bloss Übertragung theoretischer Erkenntnisse in die Schulen, sei schlichtweg nicht möglich. Auch könnten sich die Pädagogischen Hochschulen noch stärker an anderen wissenschaftlichen Disziplinen orientieren, wurde vorgeschlagen. Tatsächlich beschäftigt sich beispielsweise die wissenschaftliche Weiterbildung/Erwachsenenbildung aufgrund der stärkeren Nachfrageorientierung intensiv mit dem Verhältnis zwischen den Hochschulen und der beruflichen Praxis (siehe zum Beispiel Seitter, 2017). Diesem Vorschlag wurde aber auch gleich einschränkend entgegengehalten, dass dann genau angeschaut werden müsse, was von anderen Hochschulen verallgemeinerbar sei und was spezifisch für die Pädagogischen Hochschulen gelte. Passend zu diesem Einwand war auch der Hinweis mit Bezug auf Helmut Heid (2015), dass sich die Pädagogischen Hochschulen der Frage notwendigerweise im Kontext des pädagogischen Denkens und Handelns annähern müssten. Auch könnten Lehrpersonen noch vermehrt dabei unterstützt werden, komplexe berufsbezogene Sachverhalte und wissenschaftliche Modelle immer wieder miteinander in Beziehung zu setzen. Dies sei schliesslich ihre Rolle im Kontext der Professionalisierung, so wie es die Rolle ihrer Schüler:innen sei, sich immer wieder auf Neues und Ungewohntes einzulassen, das heisst, quasi *ihren* «Job» zu machen.

Die mögliche Bedeutung anderer Formen wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Praxisforschung, wurde im Referat zwar angesprochen, aber in der Diskussion nicht mehr aufgegriffen. Ein solcher Diskussionsstrang hätte gut zu der Frage des Referenten gepasst, ob es Zeit sei für einen neuen Goldstandard wissenschaftlicher Forschung. Brauchen wir nicht dringend neue Formen der Kooperation zwischen Hochschule und Praxis unter Einbezug von Verbänden und Bildungsverwaltung? Gemeinsam definierte Forschungsdesiderate und gemeinsam verantwortete Momente

der verantwortungsvollen und kontextualisierten Erprobung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis könnten helfen, den komplementären Auftrag von Schule und Hochschule zur Verbesserung schulischer Bildung weiter zu klären. Durch ihre hohe Kontextsensibilität hätte die Praxisforschung das Potenzial, die praxis- und gesellschaftsseitig wahrgenommene Relevanz wissenschaftlicher Forschung für die schulische Praxis zu erhöhen. Die grosse Zahl der am Workshop Teilnehmenden zeugte jedenfalls von der Bereitschaft der Pädagogischen Hochschulen, ihren Beitrag und ihre Verantwortung für die Weiterentwicklung der schulischen Bildung auch in Zukunft weiter zu reflektieren.

Literatur

- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 390–409.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151.

**Themenstrang 4: Personal und
Laufbahnen an Pädagogischen
Hochschulen**

**Thème 4: Personnel et carrières au sein
des hautes écoles pédagogiques**

Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen

Andrea Schweizer, Barbara Kohlstock

1 Einleitung

Ansprüche an Professionshochschulen, wie es die Pädagogischen Hochschulen sind (Schärer, 2017, S.255), bewegen sich in einem vielfältigen Spannungsfeld von Hochschule(n), Scientific Community, Berufsverbänden, Bildungsverwaltungen, Studierenden, Weiterbildungsteilnehmenden und weiteren Akteur:innen im Bildungsbereich. Diese zahlreichen Ansprüche zeigen sich auch in den Anforderungen und Kriterien, welche die Hochschulen an ihr eigenes Personal auf den verschiedenen Ebenen stellen.

Ein Blick zurück macht deutlich, dass sich bereits 1975 im Bericht «Lehrerbildung von morgen» (LEMO; Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975, S. 80–85) Ausführungen zu den Ansprüchen an das Personal der Lehrpersonenbildung finden. Auf die Wichtigkeit dieses Elements innerhalb der Reform der Lehrpersonenbildung wird auch in der Vernehmlassung zum LEMO-Bericht verwiesen: «Mit der Ausbildung der Lehrerbildner steht oder fällt die gesamte Lehrerbildungsreform» (EDK, 1978, S. 153). Fünfzehn Jahre später wird das Thema des Personals als «Problem der Qualifizierung des Lehrpersonals Pädagogischer Hochschulen» in den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» erneut adressiert (EDK, 1993, S.28). Der Fokus wird dann aber einseitig auf die in diesem Zusammenhang bestehenden Herausforderungen der Etablierung der Forschung an Pädagogischen Hochschulen gelegt (EDK, 1993, S.28). Zwei Jahre später findet der Themenbereich «Personal» in den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» (EDK, 1995) keinerlei Erwähnung mehr, sondern er wird zu diesem Zeitpunkt einzig administrativ über die Diplomanerkennungsreglemente abgehandelt. Diese Entwicklung spiegelt sich auch darin, dass es, ergänzend zu diesen bildungspolitischen Dokumenten aus der Gründungsphase der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, über längere Zeit an einer soliden Datengrundlage zum Aspekt des Personals fehlte. Dies ist ein Umstand, der auch in deutschsprachigen Nachbarländern bemängelt wird (siehe Schrittmesser, 2020, S. 843). Erst seit 2015 wird dem Personalaspekt in

wissenschaftlichen Publikationen Rechnung getragen (unter anderem Böckelmann, 2020; Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019; Criblez & Lehmann, 2015). 2023 stellten Tettenborn und Baumann (2023, S.184) schliesslich fest, dass die Datenlage zur Personalstruktur an Pädagogischen Hochschulen mittlerweile konsolidiert sei.

Angesichts der Tatsache, dass die Leistungsfähigkeit einer Organisation gefährdet wäre, wenn der Aspekt des Personals vernachlässigt würde (siehe von Eckardstein, 2002, S. 309), setzt sich Themenstrang 4 der Bilanztagung vom 22. und 23. August 2024 gezielt mit *Personal und Laufbahnen* an Pädagogischen Hochschulen auseinander. Die vier Workshops verfolgen hierbei zwar unterschiedliche Zugänge zum Thema, sind jedoch nicht trennscharf voneinander abgrenzbar. Ausgangspunkt der Auseinandersetzungen in diesem Themenstrang bildet in Workshop 1 der Fokus auf das akademische Personal beziehungsweise die Perspektive des Individuums; es geht um die Dozierenden und die an sie gerichteten Ansprüche eines zu erfüllenden Kompetenzprofils. Im Anschluss daran wird der Fokus in Workshop 2 um die Perspektive der Institution «Hochschule» erweitert. Wie gehen Hochschulen mit diesen hohen Anforderungen an ihr akademisches Personal um? Es zeigt sich, dass die Bewältigungsstrategie der möglichst umfassenden Zertifizierung vor beziehungsweise während der Anstellung von vielen Hochschulen angewandt wird, um den Kriterien für die Anstellung des Lehrkörpers gerecht zu werden. Diese Bewältigungsstrategie in Bezug auf die einzelnen Mitarbeitenden und die damit verbundene individuelle Ebene können und sollten aus institutioneller Perspektive aber in einen Kontext von übergeordneter Laufbahnentwicklung und damit der strategischen Hochschulentwicklung als solcher gestellt werden. Diese Aspekte werden als weiterer Zugang zum Thema «Personal und Laufbahnen» in Workshop 3 aufgegriffen. Zum Abschluss wird in einem letzten Schritt eine institutionelle Perspektive auf die Zu- und Abgänge des Personals auf der Führungsebene eingenommen, wobei in Workshop 4 die Zusammensetzung dieser Personalgruppe an Pädagogischen Hochschulen im Fokus steht. Mögliche Ursachen werden aufgezeigt und Auswirkungen der zurzeit dominierenden Zusammensetzung diskutiert.

2 Qualifikationsanforderungen an das akademische Personal Pädagogischer Hochschulen

Der Hochschultypus der Pädagogischen Hochschule weist als Professionshochschule im Vergleich zu den beiden weiteren Hochschultypen der Universität und der Fachhochschule Spezifika auf. So werden die Pädagogischen Hochschulen beispielsweise durch ihre Nähe zur Berufspraxis oder zu Bildungsverwaltungen wesentlich stärker durch deren Erwartungen und Anforderungen geprägt: «Die hochschultypenspezifische <Verschränkung> von *Bildungswissenschaften* (inklusive Fachdidaktiken) und *Bildungspraxis* ist im Selbstverständnis Grundlegung der Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags, als Professionshochschule im Bildungsbereich zu fungieren» (Tettenborn & Baumann, 2023, S. 184, Hervorhebung im Original). Diese Eigenheiten und die daraus resultierenden Spannungsfelder zeigen sich in den Anforderungsprofilen der Mitarbeitenden in der Lehre (Aus- und Weiterbildung), in der Forschung und in den Dienstleistungen, aber auch in der Verwaltung (siehe dazu auch Leutwyler, Moroni, Brühwiler, Reusser, Weil & Wilhelm, 2020).

Die Grundlage für das Anforderungsprofil von Dozierenden bilden die von der EDK festgelegten Kriterien (siehe EDK, 2019), welche für die Anerkennung von Lehrdiplomen relevant sind: Dozierende müssen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fach sowie über didaktische Qualifikationen, die dem Hochschulunterricht entsprechen, verfügen und in der Regel ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe des Studiengangs aufweisen, in dem sie tätig sind (EDK, 2019, Art. 20). Diese Kriterien konstituieren zusammen mit der geforderten Praxisnähe das sogenannte «doppelte Kompetenzprofil». Im Vergleich zu Dozierenden an Universitäten ist der Anspruch an die Qualifikation der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen entsprechend breiter: Es wird faktisch der erfolgreiche Abschluss von zwei hochschulischen Ausbildungen verlangt. Zudem wird darüber hinaus oft eine hochschuldidaktische Weiterbildung, eine Beratungsausbildung oder eine Promotion erwartet. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Aspekt, dass, obwohl sich die Leistungen von Pädagogischen Hochschulen im Kerngeschäft hauptsächlich nach dem Berufsfeld richten, Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Expertise nicht ohne Weiteres angestellt werden können, da ihnen die zusätzlich erforderli-

chen Qualifikationen auf Hochschulebene fehlen. Im Laufe der Etablierung der Pädagogischen Hochschulen im schweizerischen Bildungssystem wurden Lösungen gefunden, die es ermöglichen, das doppelte Kompetenzprofil zumindest teilweise selbst aus- beziehungsweise abzubilden. In Kooperation zwischen Hochschulen werden beispielsweise Studiengänge angeboten, die zu einem Masterabschluss in Fachdidaktik führen (swissuniversities, 2024).

Die Erfahrungen mit dem Anspruch beziehungsweise der Erwartung der vielfältigen Kompetenzen von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und die damit verbundenen Grenzen wurden in Workshop 1 diskutiert, wie die Dokumentation der abschliessenden Gruppendiskussion von Christine Künzli David (2025) zeigt.

3 Bewältigungsstrategien zur Erfüllung der Qualifikationsanforderungen an das akademische Personal

Die skizzierten vielfältigen Ansprüche an das Personal Pädagogischer Hochschulen führen dazu, dass an Pädagogischen Hochschulen eine ganze Reihe von Zertifikaten, Abschlüssen und Arbeitserfahrungen vorgelegt beziehungsweise vorhanden sein muss, wenn eine unbefristete Anstellung gesucht wird (siehe swissuniversities, 2018). Die anspruchsvollen Anstellungskriterien zielen darauf ab, dass Personen für die jeweiligen Leistungen und Angebote engagiert werden, die über die erforderlichen Qualifikationen verfügen und von einem entsprechenden Erfahrungshintergrund profitieren. Oft ist es jedoch so, dass diese Qualifikationen über einen längeren Verlauf der beruflichen Karriere sequenziell erworben werden und zum Zeitpunkt der Anstellung an einer Pädagogischen Hochschule noch nicht vorhanden sein können. Individuelle Laufbahnentwicklung sowie Laufbahnförderung bekommen somit ein bedeutendes Gewicht innerhalb der Pädagogischen Hochschulen. Dabei handelt es sich um eine Verantwortung, welche sowohl auf der Ebene der einzelnen Mitarbeitenden und ihrer Führungspersonen wahrgenommen werden muss als auch als gesamtinstitutionelle Aufgabe zu verstehen ist.

Amaury Daele (2025) setzt sich in seinem Beitrag im Rahmen von Workshop 2 mit den erwähnten Themen auseinander: Welche Qualifikationen, welche Kompetenzen soll das akademische Personal zu Beginn der Anstellung an Pädagogischen Hochschulen aufweisen und welche können

im Verlauf der beruflichen Laufbahn im Rahmen der Weiterbildung und der professionellen Weiterentwicklung ergänzend erworben und vertieft werden? Angesichts der aufgeworfenen Fragen interessieren Bewältigungsstrategien der Pädagogischen Hochschulen. Es könnte die These formuliert werden, dass sich zur Kompensation des fehlenden Promotionsrechts Pädagogischer Hochschulen ein «Zertifizierungswahn» entwickelt hat. Adrian Baumgartner (2025) plädiert angesichts dieser wenig zielführenden Bewältigungsstrategie für eine heterogenere Personalzusammensetzung und für ein selbstbewusstes Entstehen zugunsten ebensolcher Personalkörper, deren Qualifikationen anhand von Kompetenzrastern abgebildet werden könnten. In der abschliessenden Diskussion waren sich die Teilnehmenden gemäss dem Bericht von Christine Neresheimer Mori (2025) einig, dass es an Hochschulen mehr Mut für die Zusammensetzung multidisziplinärer Teams brauche, wobei weniger die Homogenität des Personalkörpers als vielmehr dessen Heterogenität gezielt gefördert werden müsse.

4 Individuelle Laufbahnentwicklungen in Bezug zu institutioneller Hochschulentwicklung

Ausgehend von den Fragen rund um die Anstellungsanforderungen und die berufsbegleitende Weiterentwicklung des akademischen Personals legt Annette Tettenborn (2025) in ihrem Beitrag den Fokus in Workshop 3 auf die Entwicklung des gesamten Personalkörpers und stellt dessen Entwicklung in einen Zusammenhang mit der institutionellen Hochschulentwicklung. Auch wenn die Anforderungen an die Mitarbeitenden in Aus- und Weiterbildung, in Dienstleistungen oder in Forschung und Verwaltung unterschiedlich sind, so werden diese Mitarbeitenden trotzdem übergreifend in Kategorien wie «wissenschaftliche Mitarbeitende» beziehungsweise «akademisches Personal» sowie «Verwaltungsmitarbeitende» beziehungsweise «administrativ-technisches Personal» zusammengefasst. Diese Kategorien sind jedoch selbst längst nicht trennscharf. Die einzelnen Kategorien lassen sich oft auch nicht ausschliesslich einzelnen Organisationseinheiten wie zum Beispiel der Verwaltung zuteilen. Zudem gilt es bei allen Kategorien, den jeweiligen Grad des Berufsfeldbezugs zu berücksichtigen. Tettenborn (2025) spricht in diesem Zusammenhang vom Spannungsfeld der berufsfeldorientierten Hochschulbildung.

Als Bildungsinstitutionen haben Hochschulen einen ausgewiesenen Anspruch, ihre Mitarbeitenden weiterzuentwickeln und zu fördern, nicht zuletzt in der Absicht, einen spürbaren Mehrwert für die Hochschule zu erzielen. Dies mündet in der Regel in die Formulierung einer breit aufgestellten Personalstrategie. Hochschulen bieten ihren Mitarbeitenden eine Vielzahl von Qualifizierungsmöglichkeiten sowie Entwicklungsräume auf individueller und organisational-institutioneller Ebene. Diese werden zwischen Mitarbeitenden und ihren Vorgesetzten in Personalgesprächen regelmässig thematisiert. Teilweise werden Ansprüche jedoch auch implizit spürbar: Interessiert sich wissenschaftliches Personal für eine Führungsfunktion, so ist es meist mit der Erwartung einer Promotion konfrontiert. Institutionelle Personalstrategien, die unter anderem Laufbahnoptionen für definierte Personalkategorien aufzeigen, lassen Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der Hochschulen und deren strategische Hochschulentwicklung zu. Deniz Gyger Gaspoz (2025) weist in ihrem Diskussionsbeitrag darauf hin, dass das «doppelte Kompetenzprofil» zwar als Standardprofil für akademisches Personal an Pädagogischen Hochschulen angesehen werde, die Hochschulen jedoch einen Interpretationsspielraum bei der Anwendung dieses Profils besäßen. Seit ihrer Gründung sind Pädagogische Hochschulen gezwungen, eine Balance zwischen dem Berufsfeldbezug und der Wissenschaftlichkeit zu finden. In diesem Zusammenhang erscheint es wesentlich, die bestehenden Personalkategorien an Pädagogischen Hochschulen zu überdenken und transversale Rollen gemäss dem Konzept des «Third Space» besser zu berücksichtigen, um den komplexer werdenden Ansprüchen breiter gerecht werden zu können.

Monika Baumann und Andrea Schweizer (2025) fassen die abschliessende Diskussion zusammen und ermutigen Hochschulen darin, ihren Gestaltungsspielraum in Bezug auf die Ausgestaltung ihres Personalkörpers noch gezielter zu nutzen. Sie laden dazu ein, nicht nur innerhalb der bestehenden Kategorien zu denken, sondern Mitarbeitendenkategorien durchaus offener beziehungsweise durchlässiger zu konzipieren.

5 Qualifikationsverläufe und Zusammensetzung des Führungspersonals Pädagogischer Hochschulen

Die Förderung des eigenen Personals ist eine mögliche Massnahme zur Unterstützung individueller, aber auch hochschulischer Entwicklung. Ergänzend zur internen Personalförderung spielen jedoch immer auch Zu- und Abgänge des Personals eine grosse Rolle für die Personalentwicklung. Welches Know-how geht durch Kündigungen oder Pensionierungen verloren oder kann mit spezifischen Massnahmen gesichert werden und welches Wissen, welche Expertise kann mit geschickter Anstellungspolitik dazugewonnen werden? Mit einem fokussierten Blick auf die Laufbahnen der Hochschulleitungen der Pädagogischen Hochschulen stellt sich Jürg Arpagaus (2025) in Workshop 4 die Frage, ob sich diesbezüglich charakteristische Merkmale zeigen. Die Komplexität der Institutionen selbst, aber auch des spezifischen Umfelds, gepaart mit der Anforderung an eine wissenschaftliche Qualifikation sowie der Erwartung ausgewiesener Berufsfeldnähe, erschwert das Rekrutieren von Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors. Arpagaus (2025) diskutiert in seinem Beitrag Ein- und Austrittswege der Hochschulleitungen von Pädagogischen Hochschulen. Für Führungspersonen Pädagogischer Hochschulen stellen sich aufgrund der vielfältigen Anforderungen und zahlreichen Rahmenbedingungen spezifische Fragen: Ist eine Führungsposition an einer Pädagogischen Hochschule ein Sprungbrett für herausfordernde Führungsaufgaben in der Privatwirtschaft oder Verwaltung? Oder stammen Führungskräfte Pädagogischer Hochschulen selbst aus dem Hochschulkontext und bleiben sie für den gesamten Berufsverlauf in dieser Branche? Es bleibt zu klären, ob eine «PH-Bubble» existiert oder ob es sich dabei nur um einen (weiteren) Mythos zu Professionshochschulen wie den Pädagogischen Hochschulen handelt. Franziska Zellweger (2025) rückt das Bild der Bubble anhand von vier Thesen in ein kritisches Licht. Diese Thesen entwickelte sie aus ihrer eigenen Forschung, unter anderem zum Thema der lateralen Führung an Hochschulen, aber auch aus Gesprächen mit Führungspersonen an Pädagogischen Hochschulen. Anhand der Voten und Vorschläge zu möglichen Bildern und Metaphern, die in der Gruppe aufgeworfen und eingebracht wurden, illustriert Barbara Kohlstock (2025) die abschliessende Diskussion in Workshop 4.

Literatur

- Arpagaus, J. (2025). Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 383–394). Bern: hep.
- Baumann, M. & Schweizer, A. (2025). Vielfältige Kompetenzprofile und nicht lineare Laufbahnen – ein Potenzial für die zukunftsorientierte Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 379–382). Bern: hep.
- Baumgartner, A. (2025). Wahnhaft oder sinnvoll? Plädoyer für eine heterogenere Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 357–360). Bern: hep.
- Böckelmann, C. (2020). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypenspezifisches Konzept. In A. Tettenborn & P. Tresp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 67–76). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2015). Das Personal der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(2), 12–21.

- Daele, A. (2025). L'obsession de la qualification des hautes écoles pédagogiques? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant·e·s. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 349–356). Bern: hep.
- EDK. (1978). *Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht LEHRERBILDUNG VON MORGEN*. Genf: EDK.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK. (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Gyger Gaspoz, D. (2025). Hautes écoles pédagogiques: entre héritage et renouveau, quels profils de personnel pour demain? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 375–378). Bern: hep.
- Kohlstock, B. (2025). Die «PH-Bubble»? Von Bildern und Metaphern zum Thema des Führungspersonals an Pädagogischen Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 401–404). Bern: hep.
- Künzli David, C. (2025). Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 345–348). Bern: hep.
- Leutwyler, B., Moroni, S., Brühwiler, C., Reusser, K., Weil, M. & Wilhelm, M. (Hrsg.). (2020). Doppeltes Kompetenzprofil [Themenheft]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3).

- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»*. Hitzkirch: Comenius.
- Neresheimer Mori, C. (2025). Personalstrategien an Pädagogischen Hochschulen: Kompetenzen statt Zertifikate? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 361–364). Bern: hep.
- Schärer, H.-R. (2017). Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 251–253.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- swissuniversities. (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2024). *Master in Fachdidaktik*. Bern: swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch/themen/fachdidaktiken/masterprogramme-fachdidaktik>
- Tettenborn, A. (2025). Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 365–374). Bern: hep.
- Tettenborn, A. & Baumann, M. (2023). Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen. In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 184–194). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- von Eckardstein, D. (2002). Personalmanagement in NPOs. In C. Badelt & F. Pomper (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management* (3. Auflage, S. 309–336). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Zellweger, F. (2025). Die «PH-Bubble»? Thesen für mehr Durchlässigkeit und Diversität in der Führung. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 395–400). Bern: hep.

Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques

Andrea Schweizer, Barbara Kohlstock

1 Introduction

Les attentes vis-à-vis des hautes écoles professionnelles, telles que les hautes écoles pédagogiques (HEP) (Schärer, 2017, p.255), s'inscrivent dans un champ de tensions multiples impliquant les institutions de formation, la communauté scientifique, les associations professionnelles, les administrations éducatives, les étudiant-e-s et les participant-e-s à la formation continue, entre autres. Ces nombreuses attentes se reflètent également, à tous les niveaux, dans les exigences et les critères que les hautes écoles définissent pour leur personnel.

Un coup d'œil rétrospectif montre clairement que les exigences envers le personnel impliqué dans la formation des enseignant-e-s ont été abordées dès 1975 dans le rapport *La formation des maîtres de demain* (LEMO; Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1976). L'importance de cet aspect pour la réforme de la formation des enseignant-e-s est également mise en avant dans la consultation liée à ce rapport: «La réforme de la formation des maîtres implique également l'amélioration de la formation et du perfectionnement des formateurs de maîtres» (CDIP, 1978, p.153). Quinze ans plus tard, dans les *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*, le thème du personnel est à nouveau abordé dans une partie intitulée «La qualification du personnel enseignant des hautes écoles pédagogiques et la mise en place de la recherche» (CDIP, 1993, p. 60). Toutefois, l'accent est surtout mis sur les défis liés à l'intégration de la recherche au sein des HEP. Deux ans plus tard, ce thème n'est plus évoqué dans les *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques* (CDIP, 1995). Dans ce document, la question du personnel est abordée uniquement sous un angle administratif, à travers les règlements régissant la reconnaissance des diplômes. Cette évolution se manifeste également dans l'absence, depuis longtemps, d'une base de données solide concernant le personnel, en complément des documents de politique éducative élaborés lors de la phase de création des HEP en Suisse. Cette

situation fait également l'objet de critiques dans les pays germanophones voisins (voir Schrittemser, 2020, p. 843). Ce n'est qu'à partir de 2015 que le personnel est pris en compte dans les publications scientifiques (par exemple Böckelmann, 2020; Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019; Criblez & Lehmann, 2015). En 2023, Tettenborn et Baumann (2023, p. 184) constatent que les données relatives à la structure du personnel des HEP sont désormais consolidées.

La performance d'une institution pouvant être compromise par la négligence de l'aspect du personnel (voir von Eckardstein, 2002, p. 309), le bloc thématique 4 de la conférence-bilan des 22 et 23 août 2024 se concentre spécifiquement sur le sujet «Personnel et carrières» au sein des HEP. Les quatre ateliers abordent ce thème sous des angles variés, sans frontières strictement définies. Les discussions sur ce sujet débutent avec le premier atelier, qui met l'accent sur le personnel académique et adopte une perspective individuelle, en se concentrant sur les enseignant·e·s et les exigences liées à un profil de compétences à remplir. Dans le deuxième atelier, l'accent est mis sur la perspective de la haute école en tant qu'institution, avec pour objectif de répondre à la question suivante : comment les hautes écoles gèrent-elles ces exigences élevées envers leur personnel académique ? Afin de répondre aux critères d'embauche du corps enseignant, de nombreuses hautes écoles appliquent la stratégie consistant à obtenir la certification la plus complète possible avant ou pendant l'embauche. Cette stratégie liée aux différent·e·s collaborateur·trice·s, axée sur les individus, devrait toutefois être considérée, dans une perspective institutionnelle, comme faisant partie d'un développement de carrière plus large et donc d'un développement stratégique global des hautes écoles. Ces aspects sont repris dans le troisième atelier en tant qu'approche thématique complémentaire. Enfin, la perspective institutionnelle est abordée du point de vue des entrées et des sorties du personnel dirigeant. Ainsi, dans le quatrième atelier, la composition actuelle de cette catégorie du personnel des HEP est examinée, en mettant en évidence les causes possibles et en discutant des implications de la composition dominante.

2 Exigences de qualification pour le personnel académique des hautes écoles pédagogiques

En tant que haute école professionnelle, le type HEP présente des spécificités par rapport aux deux autres types que sont l'université et la haute école spécialisée. Ainsi, en raison de leur proximité avec la pratique professionnelle ou avec les administrations de l'éducation, les HEP sont notamment fortement influencées par les attentes et les exigences de ces dernières. «L'imbrication, spécifique à ce type d'établissement, entre les *sciences* de l'éducation (y compris les didactiques disciplinaires) et la pratique éducative constitue la base de l'accomplissement de la mission sociale des HEP, à savoir agir en tant que haute école professionnelle dans le domaine de l'éducation» (Tettenborn & Baumann, 2023, p.184, traduit de l'allemand, italique dans l'original). Ces particularités et les champs de tension qui en découlent se reflètent dans les profils exigés des collaborateur·trice·s, que ce soit dans l'enseignement (formation initiale et continue), la recherche, les services ou encore l'administration (voir Leutwyler, Moroni, Brühwiler, Reusser, Weil & Wilhelm, 2020).

Le profil exigé des formateur·trice·s se fonde sur les critères définis par la CDIP (2019) pour la reconnaissance des diplômes d'enseignement: les formateur·trice·s doivent être titulaires d'un diplôme d'une haute école dans la discipline qu'ils enseignent et posséder des qualifications didactiques correspondant à l'enseignement universitaire; ils doivent en règle générale être titulaires d'un diplôme d'enseignement et avoir une expérience de l'enseignement au niveau correspondant à la filière dans laquelle ils exercent (CDIP, 2019, art. 20). Ces critères, associés à l'orientation pratique requise, forment ce que l'on appelle le «double profil de compétences». Par rapport aux universités, l'exigence de qualification des enseignant·e·s des HEP est plus étendue: dans les faits, il est nécessaire d'avoir accompli avec succès deux formations de niveau universitaire. De plus, il est souvent attendu des enseignant·e·s qu'ils suivent une formation continue en didactique de l'enseignement supérieur, une formation en conseil ou encore un doctorat. Dans ce contexte, il est intéressant de noter que, bien que les prestations des HEP soient principalement axées sur le champ professionnel, les enseignant·e·s ne peuvent pas être engagé·e·s uniquement sur la base de leur expertise professionnelle, car il leur manque les qualifications supplémentaires requi-

ses au niveau universitaire. Au cours de l'implantation des HEP au sein du système éducatif suisse, des solutions ont été trouvées afin de pouvoir, du moins en partie, développer ou reproduire en interne ce double profil de compétences. Les hautes écoles ont par exemple coopéré pour proposer des filières d'études menant à un «Master en didactique disciplinaire» (swissuniversities, 2024).

Les expériences faites avec l'exigence ou l'attente de compétences multiples de la part des enseignant·e·s des HEP, ainsi que les limites qui en découlent, ont été abordées lors du premier atelier, comme le montre la documentation de la discussion de groupe finale de Christine Künzli David (2025).

3 Stratégies d'adaptation pour répondre aux exigences de qualification du personnel académique

Les multiples exigences auxquelles doit répondre le personnel des HEP impliquent qu'au moment de l'embauche, une série de certificats, de diplômes et d'expériences professionnelles doivent être présentés ou possédés pour un engagement à durée indéterminée (swissuniversities, 2018). Les critères d'engagement exigeants visent à recruter, pour les prestations et les offres concernées, des personnes disposant des qualifications requises et d'un bagage d'expérience adéquat. Cependant, ces qualifications sont souvent acquises de manière progressive au fil d'une longue carrière professionnelle et ne sont pas toujours présentes au moment de l'embauche au sein d'une HEP. Dès lors, le développement et la promotion des carrières individuelles prennent une importance considérable. Cette responsabilité doit être assumée à la fois par les individus et leurs supérieurs hiérarchiques et par l'institution dans son ensemble.

Dans sa contribution au deuxième atelier, Amaury Daele (2025) aborde les questions suivantes : quelles qualifications et compétences le personnel académique doit-il posséder dès son entrée en fonction au sein des HEP, et lesquelles peuvent être acquises ou approfondies tout au long de la carrière grâce à la formation continue et au développement professionnel ? Compte tenu des questions soulevées, il est pertinent d'examiner les stratégies d'adaptation des HEP. On pourrait avancer l'idée qu'une «folie de la certification» s'est développée pour pallier l'absence de droit de délivrer des

doctorats au sein des HEP. Face à l'inefficacité de cette approche, Adrian Baumgartner (2025) plaide en faveur d'une composition plus diversifiée des équipes et d'un engagement en faveur d'un personnel dont les qualifications pourraient être représentées à l'aide de grilles de compétences. Lors de la discussion finale, les participant-e-s, selon le rapport de Christine Neresheimer Mori (2025), s'accordent sur le fait que les hautes écoles doivent faire preuve de davantage de courage pour constituer des équipes pluridisciplinaires. Ils soulignent également la nécessité de promouvoir activement l'hétérogénéité des équipes plutôt que leur homogénéité.

4 Évolution de carrière individuelle au regard de l'évolution institutionnelle de l'enseignement supérieur

En se basant sur les questions liées aux exigences d'embauche et au développement en cours de carrière du personnel académique, Annette Tettenborn (2025) met l'accent, lors du troisième atelier, sur le développement de l'ensemble du personnel. Elle inscrit son évolution dans le contexte plus large du développement institutionnel des hautes écoles. Bien que les exigences varient selon qu'on collabore à la formation initiale et continue, aux services, à la recherche ou à l'administration, les collaborateur-trice-s sont néanmoins regroupé-e-s en grandes catégories, par exemple le personnel scientifique ou académique (PAC), ou le personnel administratif et technique (PAT). Ces catégories ne sont toutefois pas clairement définies. Souvent, elles ne peuvent pas non plus être attribuées exclusivement à des unités organisationnelles spécifiques, comme l'administration, par exemple. Il est également important de prendre en compte le degré de lien avec le domaine professionnel concerné. Dans ce contexte, Tettenborn (2025) évoque le champ de tension propre à l'enseignement supérieur orienté vers le monde professionnel.

En tant qu'institution de formation, les hautes écoles ont l'ambition affichée de faire évoluer et de promouvoir leurs collaborateur-trice-s, notamment dans le but d'obtenir une plus-value tangible pour l'institution. Cela se manifeste généralement par une stratégie de ressources humaines très vaste. Les hautes écoles offrent à leurs collaborateur-trice-s de nombreuses possibilités de qualification, ainsi que des espaces de développement au niveau tant individuel qu'organisationnel/institutionnel. Ces questions sont

régulièrement évoquées lors des entretiens entre les collaborateur·trice·s et leurs supérieur·e·s. Cependant, certaines exigences restent parfois implicites : lorsqu'un membre du personnel scientifique exprime un intérêt pour une fonction de direction, il se voit généralement confronté à l'exigence d'un doctorat. Les stratégies institutionnelles en matière de personnel, qui incluent notamment des possibilités de carrière pour des catégories de personnel spécifiques, reflètent l'image que les établissements d'enseignement supérieur ont d'eux-mêmes et leur développement stratégique. Dans sa contribution à la discussion, Deniz Gyger Gaspoz (2025) souligne que le « double profil de compétences » est certes perçu comme un standard pour le personnel académique des HEP, mais que les hautes écoles ont une certaine marge d'interprétation dans son application. Depuis leur création, les HEP sont constamment tenues de trouver un équilibre entre leur lien avec le monde professionnel et leur dimension scientifique. Dans ce contexte, il semble essentiel de reconsidérer les catégories de personnel existantes au sein des HEP et de mieux intégrer les rôles transversaux selon le concept de « troisième espace », afin de pouvoir répondre de manière plus approfondie aux exigences de plus en plus complexes.

Monika Baumann et Andrea Schweizer (2025) résument la discussion finale en incitant les hautes écoles à exploiter de manière encore plus ciblée leur marge de manœuvre concernant la structure de leur personnel. Elles invitent à ne pas penser uniquement à l'intérieur des catégories existantes, mais à concevoir des catégories de collaborateur·trice·s de manière plus ouverte et perméable.

5 Parcours de qualification et composition du personnel de direction des hautes écoles pédagogiques

La promotion du personnel constitue une mesure pouvant soutenir à la fois le développement individuel et celui des hautes écoles. En complément de la promotion interne du personnel, les entrées et sorties de collaborateur·trice·s jouent un rôle clé dans le développement du personnel. Quels savoir-faire sont perdus lors de licenciements ou de départs à la retraite, ou peuvent être préservés grâce à des mesures spécifiques ? De même, quelles connaissances et expertises peuvent être acquises grâce à une politique d'embauche judicieuse de nouveaux collaborateur·trice·s ? En se concen-

trant sur les carrières du personnel de direction des HEP, Jürg Arpagaus (2025) se demande, lors du quatrième atelier, si des caractéristiques spécifiques émergent à cet égard. La complexité des institutions elles-mêmes, ainsi que de l'environnement spécifique au sein duquel elles évoluent, combinée à la nécessité d'une qualification scientifique et à l'attente d'une proximité avérée avec le domaine professionnel, rendent difficile le recrutement de cadres en dehors du secteur de l'éducation. Dans sa contribution, Jürg Arpagaus (2025) discute des trajectoires d'entrée et de sortie du personnel de direction des HEP. En raison de la diversité des exigences et des nombreux règlements, des questions spécifiques se posent pour les cadres des HEP : un poste de direction au sein d'une HEP est-il perçu comme un tremplin vers des responsabilités de direction dans le secteur privé ou l'administration ? Au contraire, les cadres des HEP sont-ils majoritairement issu·e·s du secteur des hautes écoles et y restent-ils tout au long de leur carrière ? Il reste à clarifier si une « bulle HEP » existe réellement, ou si cela ne constitue qu'un (autre) mythe des hautes écoles professionnelles telles que les HEP. Franziska Zellweger (2025) examine cette idée de manière critique à l'aide de quatre thèses qu'elle a développées à partir de ses propres recherches, notamment sur le leadership latéral au sein des HEP, ainsi que grâce à des entretiens menés avec des cadres des HEP. Barbara Kohlstock (2025) illustre la discussion finale du quatrième atelier en s'appuyant sur les images et métaphores possibles qui ont été soulevées et introduites dans le groupe.

Bibliographie

- Arpagaus, J. (2025). Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 383–394). Berne : hep.

- Baumann, M. & Schweizer, A. (2025). Vielfältige Kompetenzprofile und nicht lineare Laufbahnen – ein Potenzial für die zukunftsorientierte Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 379–382). Berne : hep.
- Baumgartner, A. (2025). Wahnhaft oder sinnvoll? Plädoyer für eine heterogenere Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 357–360). Berne : hep.
- Böckelmann, C. (2020). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der Pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypenspezifisches Konzept. Dans A. Tettenborn & P. Tresp (dir.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug* (p. 67–76). Lucerne : Haute école pédagogique de Lucerne.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Lucerne : Haute école spécialisée de Lucerne.
- CDIP. (1978). *Évaluation de la consultation sur le rapport «Formation des maîtres de demain»*. Genève : CDIP.
- CDIP. (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : CDIP.
- CDIP. (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques du 26 octobre 1995*. Berne: CDIP.
- CDIP. (2019). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité (règlement de reconnaissance des diplômes d'enseignement, RRDE) du 28 mars 2019*. Berne: CDIP.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2015). Das Personal der pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(2), 12–21.

- Daele, A. (2025). L'obsession de la qualification des hautes écoles pédagogiques? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignants. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 349–356). Berne: hep.
- Gyger Gaspoz, D. (2025). Hautes écoles pédagogiques: entre héritage et nouveau, quels profils de personnel pour demain? Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 375–378). Berne: hep.
- Kohlstock, B. (2025). Die «PH-Bubble»? Von Bildern und Metaphern zum Thema des Führungspersonals an Pädagogischen Hochschulen. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 401–404). Berne: hep.
- Künzli David, C. (2025). Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 345–348). Berne: hep.
- Leutwyler, B., Moroni, S., Brühwiler, C., Reusser, K., Weil, M. & Wilhelm, M. (dir.). (2020). Doppeltes Kompetenzprofil [numéro thématique]. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3).
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (dir.). (1976). *La formation des maîtres de demain. Rapport de la commission mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique*. Genève: CDIP.
- Neresheimer Mori, C. (2025). Personalstrategien an Pädagogischen Hochschulen: Kompetenzen statt Zertifikate? Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 361–364). Berne: hep.

- Schärer, H.-R. (2017). Einleitung zum Grundlagenpapier «Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 251–253.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dans C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (dir.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (p. 843–850). Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- swissuniversities. (2018). *Carrières dans les hautes écoles pédagogiques. Directives en matière de stratégie du personnel en vue de la promotion de la relève*. Berne : swissuniversities.
- swissuniversities. (2024). *Master en didactique disciplinaire*. Berne : swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/didactique-disciplinaire/master-en-didactique-disciplinaire>
- Tettenborn, A. (2025). Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin ? Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 365–374). Berne : hep.
- Tettenborn, A. & Baumann (2023). Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen. Dans P. Tremp (dir.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (p. 184–194). Lucerne : Haute école pédagogique de Lucerne.
- von Eckardstein, D. (2002). Personalmanagement in NPOs. In C. Badelt & F. Pomper (dir.), *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management* (3^e édition, p. 309–336). Stuttgart : Schäffer-Poeschel.
- Zellweger, F. (2025). Die «PH-Bubble»? Thesen für mehr Durchlässigkeit und Diversität in der Führung. Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 395–400). Berne : hep.

Workshop 1: Agilität und Professionalität: Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden – Einblicke in die Diskussion

Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden

Christine Künzli David

1 Einleitung

Der Begriff des doppelten Kompetenzprofils wurde 2016 im Rahmen eines mit projektgebundenen Beiträgen (PgB) des Bundes geförderten Programms von swissuniversities in die Diskussion eingebracht. Die geförderten Projekte sollten dazu beitragen, «dass Fachhochschulen (FH), Pädagogische Hochschulen (PH) ... über eine ausreichende Anzahl Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfügen, die sich durch ein doppeltes Kompetenzprofil auszeichnen. Fach- und Pädagogische Hochschulen können so ihre spezifischen Profile an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis weiter schärfen» (swissuniversities, 2016, S.1). Vor diesem Hintergrund stand im Mittelpunkt des Workshops die Frage, ob es mehr individueller Nachwuchsförderung oder angepasster institutioneller Strukturen bedürfe oder ob gegebenenfalls grundsätzlich neu gedacht werden müsse, um dem mit dem doppelten Kompetenzprofil verbundenen Anspruch von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug Rechnung tragen zu können.

2 Bilanzierung und offene Fragen

Aus institutionentheoretischer Perspektive wurde betont, dass es – nach zwanzig Jahren des Bestehens Pädagogischer Hochschulen – durchaus gute Gründe dafür gebe, am doppelten Kompetenzprofil und dem damit verbundenen Anspruch grundsätzlich festzuhalten, um die Legitimität auch gegenüber den Trägerkantonen zu gewährleisten. In der Diskussion zeigte

sich jedoch eine Vielfalt von Perspektiven auf das doppelte Kompetenzprofil und es wurde deutlich, dass weder Konsens noch Klarheit dahingehend besteht, was genau mit dem doppelten Kompetenzprofil bezeichnet wird und an wen sich der Anspruch konkret richtet. Die Fokussierung auf die einzelne Person, wie sie in den Ausschreibungen der PgB-11-Projekte zum Ausdruck kommt (und wie sie auch in den EDK-Bestimmungen für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen festgeschrieben ist, siehe EDK, 2019, Art. 20), wurde sehr kontrovers diskutiert: Das doppelte Kompetenzprofil könne nicht nur als individuelles Profil von Mitarbeitenden, sondern durchaus auch als Merkmal der Institution beziehungsweise des Personals insgesamt verstanden werden. Der jeweilige Fokus habe jedoch sehr unterschiedliche Implikationen für die Laufbahnentwicklung und die Personalauswahl.

In Bezug auf das doppelte Kompetenzprofil einer einzelnen Person stellen sich Fragen wie die folgenden: Wie kann eine einzelne Person die «doppelten» Anforderungen langfristig aufrechterhalten und ausbalancieren? Wer kann die jeweiligen Kompetenzen (beziehungsweise die damit verbundenen Expertisen) im Zuge der Laufbahn überhaupt erwerben? Doppelt à jour zu bleiben, scheint eine ständige Aufgabe zu sein, aber worin besteht sie genau?

Im Hinblick auf das doppelte Kompetenzprofil als «Teamkompetenzmodell» stellen sich Fragen wie die folgenden: Wie kann Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und Expertisen ermöglicht werden? Wie können die damit verbundenen strukturellen Herausforderungen hinsichtlich unterschiedlicher Einstufungen, Hierarchien etc. gelöst werden? Welche Implikationen hätten Zusammenarbeitsformen für die Hochschuldidaktik? Wie kann ein Bewusstsein für die eigene Expertise, deren Grenzen und die Anerkennung der Bedeutung und der Gleichwertigkeit anderer Expertisen geschaffen werden?

3 Perspektiven

Unabhängig von der Frage «Team versus Individuum» war man sich einig, dass mit Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug unterschiedliche Kompetenzen einhergingen, die sich aber im Hinblick auf die Gestaltung der Hochschullehre und anderer Aufgabenbereiche noch erweitern würden. Daher wurde die Frage aufgeworfen, ob der Begriff des doppelten Kompe-

tenzprofils nicht eine Verkürzung darstelle und eher von einem multiplen Kompetenzprofil gesprochen werden müsse. Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils verstelle möglicherweise auch den Blick auf die notwendige Vielfalt des Personals, die als Ressource genutzt werden könnte und müsste: Wenn aufgrund des doppelten Kompetenzprofils an Pädagogischen Hochschulen immer nur Personen mit «gleichen (doppelten) Profilen» gesucht werden, besteht infolge der sich daraus ergebenden Homogenität der Mitarbeitenden eher wenig Anreiz und kaum eine Notwendigkeit für eine Zusammenarbeit, bei der sich die Teammitglieder gegenseitig bereichern. Es wäre daher zentral, gezielt heterogene Teams zu bilden, das heisst, Personen mit unterschiedlichen beziehungsweise komplementären Expertisen anzustellen (beispielsweise akademisches Personal mit langjähriger Unterrichtserfahrung und Personen mit ausgewiesener Forschungsexpertise). Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit benötigen Hochschulmitarbeitende in heterogenen Teams jedoch ein deutliches Bewusstsein für ihren jeweiligen Fokus und damit auch für die Spezifik und die Grenzen der eigenen Expertise. Daher solle die Aufgabenorientierung in den Vordergrund rücken: Es gehe darum, die unterschiedlichen Aufgaben und deren Qualität zu beschreiben und mit deren Bearbeitung vielfältig zusammengesetzte Teams zu betrauen.

Immer wieder wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit die in der Diskussion um das doppelte Kompetenzprofil verbreitete Dualität von Wissenschaft (Hochschule) und Praxis (Schule) überwunden werden könne. Inwiefern könnte ein neues Verständnis des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» beziehungsweise eine Identität der Mitarbeitenden als «Professionals» die Dualität von Berufsfeldbezug und Wissenschaftsorientierung auflösen? Beinhaltet der Berufsfeldbezug einer Profession nicht immer auch eine Wissenschaftsorientierung – oder umgekehrt gefragt: Was wäre ein Berufsfeldbezug ohne Wissenschaftsorientierung? Und vielleicht könnten wir diesbezüglich von anderen Disziplinen lernen, beispielsweise von der Medizin, die sich als selbstbewusste praxisbezogene Wissenschaft versteht und die (medizinische beziehungsweise in unserem Falle pädagogische) Forschung und die (medizinische beziehungsweise pädagogische) Praxis mit einer gemeinsamen Fachsprache umfasst (siehe Göhlich, 2011). Vor diesem Hintergrund könnte es das Konzept der Relationierung, welches davon ausgeht, dass «Theorie und Praxis zwei unterschiedlichen Kategorien angehören, die nicht unmittelbar (z. B. im Sinne von Verknüpfung) aufeinander bezogen, wohl aber in ihrer Relation zueinander beschrieben werden

können» (Schneider & Cramer, 2020, S. 24), ermöglichen, auch strukturelle Fragen neu zu diskutieren und zu denken.

Literatur

- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 138–152). Weinheim: Beltz.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- swissuniversities. (2016). *Ausschreibung: Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs (projektgebundene Beiträge 2017–2020)*. Bern: swissuniversities.

Atelier 2 : L'obsession de la qualification des HEP? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant-e-s – Exposé introductif

L'obsession de la qualification des hautes écoles pédagogiques? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant-e-s

Amaury Daele

1 Introduction

Les exigences de qualification des personnels enseignants en haute école pédagogique (HEP) sont élevées et diverses. Elles trouvent en partie leur origine dans les critères de reconnaissance des diplômes d'enseignement définis par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP): ils doivent disposer d'un titre de haute école dans la discipline à enseigner, de qualifications didactiques qui répondent à l'enseignement en haute école et, en règle générale, d'un diplôme d'enseignement et d'une expérience d'enseignement dans le degré concerné. Ces exigences sont à mettre en parallèle avec l'idée de «double compétence» scientifique et pratique des enseignant-e-s HEP qui est au cœur de leur identité professionnelle.

Recruter en HEP revient dès lors souvent à «trouver la perle rare»: une personne enseignant en primaire ou secondaire, ayant réalisé un doctorat ou ayant une expérience de recherche et s'étant formée ou ayant une expérience dans l'enseignement supérieur... Les stratégies des HEP sont assez variées en la matière et les méthodes de recrutement également. Cependant, cela ne résout pas les questions liées à la formation continue de ces personnes, ni celles, plus complexes, liées à leurs compétences pour d'autres fonctions: responsabilité d'équipe, enseignement à des adultes en formation continue, direction de laboratoire de recherche, accompagnement de doctorat, etc.

Dans cet article, nous proposons dès lors une réflexion sur trois questions :

- Qui sont les personnes formatrices du personnel enseignant ? Quel est ou devrait être leur profil ?
- Comment les recruter ? Quels sont les enjeux du recrutement ?
- Comment les soutenir dans leur développement professionnel ?

Pour tenter d'y répondre, nous partons de l'expérience de quelques HEP romandes en cherchant à comprendre comment atteindre un certain équilibre entre « exigences de recrutement » et « accompagnement du développement professionnel des enseignant·e·s en HEP ».

2 Profils

Comme évoqué plus haut, le recrutement des personnes formatrices en HEP doit généralement répondre à différents types de critères ou recommandations :

- les critères de la CDIP, exigeants, puisque d'eux dépend la reconnaissance des diplômes délivrés ;
- les recommandations de swissuniversities (double compétence de pratique et de recherche) ;
- les règles pour l'engagement du personnel de l'État dans chaque canton.

À titre d'exemple, nous reproduisons ici l'extrait d'une annonce de recrutement de la HEP-VD pour un poste de « Professeure HEP associée ou Professeur HEP associé » :

Vous êtes au bénéfice d'un Doctorat (ou d'un Master accompagné d'un MAS), dans le domaine requis par le poste. Vous disposez d'un diplôme d'enseignement de la scolarité (post)obligatoire reconnu, ainsi que de qualifications pédagogiques qui répondent aux exigences de l'enseignement supérieur. Vous pouvez faire valoir une expérience professionnelle pertinente par rapport aux exigences plurielles du poste. Vous êtes au bénéfice d'une expérience de 3 ans au moins dans l'enseignement obligatoire ou postobligatoire. Vous avez des compétences en matière d'activités de recherche et de publication.

Vous possédez par ailleurs de bonnes connaissances des systèmes scolaires suisses.

Dans cette annonce, on reconnaît les exigences de la CDIP (diplôme et expérience d'enseignement), la vision de swissuniversities (expérience pratique et activités de recherche) ainsi que le cadre cantonal vaudois de la loi sur la HEP-VD (Doctorat ou Master et MAS). En 2023, la HEP-VD comptait 370 personnes formatrices avec des profils très diversifiés (personnes enseignantes, universitaires, spécialistes en didactique...) réparties en cinq statuts différents. Leurs origines disciplinaires et leurs cultures institutionnelles sont aussi très variées. À l'engagement, il est donc difficile de trouver des personnes enseignantes avec doctorat et de l'expérience dans le milieu scolaire et de la formation de personnels enseignants. Le recrutement se réalise donc sur la base d'un profil formel, mais en tenant compte des expériences en lien avec la fonction spécifique à pourvoir.

Dans d'autres pays, comme les États-Unis, le Royaume-Uni ou les Pays-Bas, le recrutement se base sur un profil de compétences beaucoup plus cadré quoique pas toujours officiel. Par exemple, aux États-Unis, le profil de l'Association of Teacher Educators (2024) est largement utilisé et propose une liste de neuf compétences liées à l'enseignement dans le supérieur, la capacité à se former tout au long de sa carrière ou à développer une vision de l'enseignement et de l'apprentissage basée sur les résultats de recherche.

En Suisse, même si la CDIP a créé un cadre commun, il reste des différences cantonales importantes liées également à chaque politique interne des HEP et aux objectifs spécifiques qui en découlent.

3 Enjeux

Il y a à peine vingt ans, les enjeux de recrutement dans les nouvelles HEP étaient différents. Comme l'évoque Walther (2012, 2017), il s'agissait surtout pour les personnes formatrices de se professionnaliser en tant qu'expertes dans la formation des enseignant·e·s : transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, accompagner, analyser les pratiques, etc. La recherche en HEP s'est petit à petit développée en lien avec l'académisation des formations des personnels enseignants. L'identité professionnelle des personnes formatrices a donc évolué.

À la HEP-VD, toutes les personnes formatrices ont à présent dans leur cahier des charges un temps réservé pour mener des recherches. Ce n'est pas toujours le cas dans les autres HEP romandes, mais il est toujours prévu une large place pour des activités de veille scientifique nécessaire à la préparation des enseignements (HEP-BEJUNE et HEP-FR notamment).

Cependant, les compétences en recherche ne sont pas les seuls enjeux actuels liés au recrutement de personnes formatrices en HEP. Nous en citons ici quatre autres :

- Les compétences en didactiques disciplinaires sont liées aux exigences de la CDIP, or l'offre de formation de niveau Master en didactique des disciplines est difficile à maintenir sur un petit territoire comme la Suisse romande ;
- L'expérience d'enseignement avant d'obtenir un poste dans une HEP constitue également une exigence de la CDIP, mais pour certains profils (sociologie de l'éducation, psychologie du développement, contenus disciplinaires, etc.), il est parfois difficile de recruter des personnes possédant cette expérience ;
- La formation et l'expérience en recherche constituent aussi des critères de compétence recherchés, mais les personnes candidates aux postes offerts ne les possèdent pas toujours ;
- D'autres compétences sont nécessaires pour d'autres fonctions que la formation initiale ou continue des personnels enseignants : responsabilité d'équipe ou institutionnelle, coordination d'équipes de recherche, accompagnements divers sur le terrain scolaire, etc. Il n'existe pas de profils de compétences spécifiques pour ces fonctions.

Ces enjeux sont vécus différemment d'une HEP à l'autre. Par exemple, le recrutement des personnes formatrices à l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFE) de l'Université de Genève est conduit par les différentes facultés partenaires qui ont, elles aussi, d'autres enjeux. À la HEP-BEJUNE, les personnes qui souhaitent faire de la recherche sont intégrées dans des équipes dédiées qui se chargent de les accompagner dans ce développement de compétences. À la HEP-FR, le cahier des charges des personnes formatrices inclut un temps de développement professionnel en lien avec leur fonction.

4 Formations et développement de l'identité professionnelle

Face à ces enjeux brièvement présentés, les HEP romandes ont mis en place diverses stratégies internes ou en collaboration pour accompagner les personnes qu'elles recrutent dans leur carrière :

- Formations courtes internes ou externes sur des sujets variés (recherche, culture institutionnelle, problématiques scolaires, gestion d'équipe, enseignement hybride, etc.). Par exemple, à la HEP-FR, ces formations prennent la forme de séances courtes « Lunch & Learn », de même qu'à la HEP-VD où le Centre de soutien à l'e-learning organise de telles séances sur des sujets liés aux usages pédagogiques des technologies.
- Formations diplômantes internes ou externes : Master romand en didactique des disciplines par exemple, CAS de la HEP-FR pour la formation des personnes chargées de cours, MAS « Métiers de la formation dans l'enseignement supérieur » organisé par la HEP-VD en collaboration avec les HEP-VS et HEP-FR.
- Stages de terrain dans des établissements scolaires : par exemple le CAS « Connaissance des pratiques d'enseignement » organisé en interne par la HEP-VD qui propose des stages d'enseignement.
- Supervision en petits groupes (analyse de pratiques, communautés de pratique, etc.).
- Enseignement en équipe, observation entre pairs.
- Projets de recherche en équipe, notamment à la HEP-BEJUNE.
- Participation à des groupes de travail ou à des projets internes.
- Mise en place de centres de soutien comme le Centre de soutien à l'enseignement et du développement de la formation (CSEDeF) et le Centre de soutien et promotion de la recherche (CeSPRe) à la HEP-BEJUNE ou le Centre de soutien à l'e-learning à la HEP-VD.

Nous pourrions considérer ces stratégies comme des initiatives visant à accompagner les personnes formatrices dans le développement de leur identité professionnelle. Celles-ci, une fois recrutées, sont amenées à « passer » d'une fonction d'enseignement dans une école à une fonction de formatrice de personnels scolaires, ou d'une expérience d'enseignement et de recherche universitaire à une entrée dans une institution de formation tertiaire professionnalisante, ou d'une expertise disciplinaire à une expertise d'enseigne-

ment de cette discipline, ou d'une pratique d'enseignement en classe à une pratique de coordination d'équipe de formation... Cette transition n'est pas toujours facile à négocier (Daele, Rossier Morel, Moraes & Sá, 2023; Daele, Rossier & Sá, 2022). En effet, l'identité professionnelle, pouvant être définie comme une représentation de soi dans un domaine professionnel donné (Donnay & Charlier, 2006), se situe à l'intersection entre trois « champs » : un champ « personnel » (vision de soi, valeurs, relations, projet personnel, etc.), un champ « professionnel » (image sociale, compétences reconnues, éthique, etc.) et un champ « organisationnel » (relations avec l'historique, le fonctionnement, les règles, etc. de l'organisation dans laquelle s'insère la personne). C'est en trouvant un équilibre entre ces trois champs qu'une personne fait évoluer son identité professionnelle. L'offre de formation des HEP évoquée brièvement ci-dessus vise ainsi autant à développer les compétences des personnes qu'elles engagent qu'à les accompagner dans le développement de leur identité professionnelle en travaillant spécifiquement sur les trois champs de cette identité.

5 Perspectives

En termes de perspectives (pour les vingt années à venir...), nous proposons cinq questions que les HEP pourraient se poser à l'avenir à propos du recrutement de personnes formatrices et de leur accompagnement dans leur parcours professionnel :

- Quel équilibre trouver entre « exigences de recrutement » et « développement professionnel » ? S'il est complexe de recruter des personnes ayant le « bon profil », quels efforts les HEP sont-elles prêtes à réaliser pour qu'elles continuent à se développer une fois recrutées ? Pour ce faire, il pourrait être utile de constituer à l'avenir un profil de compétences plus clair.
- Quel temps (court et long terme) les HEP sont-elles prêtes à offrir à ces personnes pour se développer professionnellement ? La même question se pose également pour former la relève des personnes formatrices.
- La recherche devenant de plus en plus importante pour affirmer le caractère académique des HEP, quel temps de recherche devrait-on inscrire idéalement dans les cahiers des charges des personnes recrutées et quelle formation à la recherche pourrait-on imaginer ?

- Quel soutien et quel accompagnement des personnes formatrices devrait-on organiser dans les HEP ?
- Des tensions subsistant en termes d'identité professionnelle (expérience professionnelle vs activités et expérience de recherche), comment accompagner les personnes formatrices dans les transitions qu'elles vivent dans cette nouvelle fonction ?

Bibliographie

- Association of Teacher Educators. (2024). *Teacher educator standards*. Manassas : ATE.
- Daele, A., Rossier Morel, A., Moraes, T. & Sá, S. (2023). Identité professionnelle en mouvement dans un contexte mouvementé. *Éducation et formation*, e-318, 92–106.
- Daele, A., Rossier, A. & Sá, S. (2022). Construction de l'identité professionnelle des formateurs d'enseignants : études de cas en formation continue diplômante. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2), 1–20.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Walther, E. (2012). *Formateur d'enseignants. Le pays d'où je viens*. Le Mont-sur-Lausanne : Éditions Ouverture.
- Walther, E. (2017). *Formateur d'enseignants. Défis au quotidien*. Le Mont-sur-Lausanne : Éditions Ouverture.

Workshop 2: Qualifizierungswahn der Pädagogischen Hochschulen? Zertifikate oder Kompetenzen bei der Anstellung und der Weiterentwicklung von Dozierenden – Kommentar

Wahnhaft oder sinnvoll? Plädoyer für eine heterogenere Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen

Adrian Baumgartner

Die Debatte darüber, was Dozierende an Pädagogischen Hochschulen an Kompetenzen und Erfahrungen mitbringen sollen, ist bildungs- und hochschulpolitisch wie auch gesellschaftlich hochgradig aufgeladen und emotionalisiert. Sie ist hinsichtlich ihrer Emotionalität sozusagen die kleine Schwester der Diskussion um das «richtige» Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrpersonenbildung. In diesem Klima fällt es bisweilen schwer, sich auf die eigentliche Kernfrage zu fokussieren: Welche Dozierenden braucht es an den Pädagogischen Hochschulen?

Die hier dargestellten Überlegungen wurden in einem Workshop mit dem (leicht) provokanten Titel «Qualifizierungswahn der Pädagogischen Hochschulen?» vorgetragen – was sofort die Frage aufwirft, worin dieser Wahn denn besteht, wer ihn diagnostiziert hat und ob bereits therapeutische Interventionen angezeigt sind. Dabei bezieht sich «Qualifikation» ganz harmlos und basal auf die individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensmuster einer Person, die sie für eine bestimmte Tätigkeit oder Aufgabe benötigt respektive für die Ausübung dieser Tätigkeit erworben hat (siehe zum Beispiel Schmid & Klenk, 2018). Kurz: Es geht um die Passung zwischen Anforderungen, die sich aus einer Aufgabe ergeben, und personalen Dispositionen. Eine solche Passung anzustreben, scheint mir nicht «wahnhaft», sondern arbeitspsychologisch geradezu gesund und ökonomisch sinnvoll zu sein.

Wenn somit nicht der Anspruch der Qualifizierung selbst «wahnhaft» ist, bleiben zwei Optionen übrig: A) Es werden Qualifizierungen verlangt, die nicht (genügend) zu den aufgabenbezogenen Anforderungen passen, oder B) es werden Qualifizierungen verlangt, über die nur wenige verfügen.

Gemeinhin werden Qualifizierungsansprüche an Dozierende, die an Pädagogischen Hochschulen tätig sein, unter dem Label des doppelten respektive dreifachen Kompetenzprofils diskutiert. Dreifach ist das Profil dann, wenn man eine hochschuldidaktische Befähigung neben Lehrdiplom/Berufserfahrung und Hochschulstudium explizit mitaufnehmen will. Die Treiber, die hinter dem doppelten Kompetenzprofil stehen, sind vielseitig. Im Ideal leiten sie sich aus den beruflichen Aufgaben ab, denen Dozierende gerecht werden müssen und die neben der Lehrtätigkeit in Aus- und Weiterbildung auch Tätigkeiten des Forschens, der Projektarbeit, der Dienstleistungserbringung, der Team- und Fachleitung und der Hochschulentwicklung umfassen. Abseits von diesem Idealfall mag ein Treiber in der Institution der Pädagogischen Hochschulen selbst liegen, da sie sich als junge tertiäre Hochschulen nach wie vor von ihrer seminaristischen Vergangenheit abgrenzen wollen und deshalb aus Gründen der Statussicherung «hochschulwürdige» Kompetenzprofile von den Lehrenden verlangen. Oder ist es lapidar der gehorsame Nachvollzug der EDK-Vorgaben für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen (EDK, 2019, Abs. 20), welcher die Pädagogischen Hochschulen umtreibt – Vorgaben, die stärker politisch als fachlich begründet sind? Oder aber ist das doppelte Kompetenzprofil gar die Währung, mit der sich die Pädagogischen Hochschulen gegenüber Angriffen und Forderungen der Berufsverbände, der Medien und der Bildungspolitik legitimieren, indem sie mantraartig rapportieren, wie viele ihrer Dozierenden bereits als Lehrperson unterrichtet hätten?

Doch kehren wir zu den beiden Optionen A und B zurück, die ich zuvor erwähnt habe. Zentraler als die Treiber ist nämlich die Frage, ob das doppelte Kompetenzprofil die passenden Qualifizierungen für die Aufgaben von Dozierenden enthält (Option A). Amaury Daele (2025) hat Kompetenzprofile als «formale Profile» bezeichnet. Als solche sind sie generelle Anstellungsvorgaben, die nur bedingt eine Aussage oder Prognose über die Passung zur jeweiligen Aufgabe zulassen. Ziehen wir gängige Definitionen von Qualifikation heran, dann liegt der Fokus dort ganz auf den *individuellen* Fähigkeiten und Eigenschaften. In der Schweiz fehlt es jedoch – trotz vielversprechender Vorschläge (siehe zum Beispiel Honegger et al., 2019) – an inhaltlichen Kompetenzrastern für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen. Ich spreche dabei bewusst von Kompetenzrastern im Plural, weil es entscheidend ist, dass wir Dozierende an Pädagogischen Hochschulen nicht als Generalist:innen, sondern als Spezialist:innen verstehen. Zu unterschiedlich sind letztlich

die Lern-, Beratungs- und Betreuungssettings, das Themenspektrum, die übertragenen Leitungs-, Konzept- und Projektaufgaben und die notwendigen fachlichen Spezialisierungen mit ihren je eigenen Praxisverhältnissen, um all dies in einem einzigen Raster abbilden zu können. Kompetenzraster könnten uns dabei helfen, die Anforderungen an Dozierende differenzierter auszugestalten und den Förder- und Qualifizierungsbedarf im Kontext konkreter Aufgaben und Funktionen bedarfsgerecht abzuleiten.

Konstitutiv für die Idee des doppelten Kompetenzprofils ist die Tatsache, dass diese formalen Qualifizierungen gleichzeitig vorliegen müssen. Wir sind somit bei Option B angelangt: Es werden Qualifizierungen verlangt, über die in dieser Kombination nur wenige verfügen. Dass diese Option etwas für sich hat, ist nicht von der Hand zu weisen. Je mehr (anspruchsvolle) Qualifikationen gleichzeitig vorliegen müssen, desto kleiner wird der Pool an infrage kommenden Kandidat:innen und somit die statistische Wahrscheinlichkeit, in Besetzungsverfahren jene Personen zu finden, welche die gewünschte Passung zwischen individuellen Dispositionen und aufgabenbezogenen Anforderungen aufweisen.

Bei der Diskussion rund um Qualifizierungsanforderungen an Dozierende müssen wir uns deshalb stets fragen: Sind die relevanten Treiber hinter unseren Anstellungsprofilen wirklich die konkreten Aufgaben in Aus- und Weiterbildung, in der Forschung, in Dienstleistungen, in Projekt- und Konzeptarbeit und in der Hochschulentwicklung? Oder geht es doch eher um Legitimation, Einhaltung von Formalien, Rechtfertigung und Reduktion von Angriffsflächen im bildungspolitischen Diskurs?

Die Pädagogischen Hochschulen sollten nach ihren Erfahrungen aus zwanzig Jahren genug «gereift» sein, um selbstbewusst festzuhalten, dass bei Dozierenden aufgabenspezifische Expertisen und Praxisbezogenheit oftmals mehr Wert sind als Formalien und dass es mehr Wege gibt, eine praxisnahe und praxisrelevante Expertise für die Lehrer:innenbildung zu entwickeln, als das doppelte Kompetenzprofil dies suggeriert. Genau dabei – bei der Herstellung von Praxisbedeutsamkeit – sollten die Pädagogischen Hochschulen ihre derzeitigen und künftigen Dozierenden unterstützen.

Amaury Daele (2025) hat am Ende seines Beitrags die Frage aufgeworfen, wie das Gleichgewicht zwischen formalen Anstellungsanforderungen und beruflicher Weiterentwicklung aussehen soll. Ich plädiere dafür, kein Gleichgewicht anzustreben, sondern die Waage in Richtung der beruflichen Weiterentwicklung kippen zu lassen. Dozierende können sich auf ganz

verschiedenen Wegen und in unterschiedlichsten Kombinationen dieser Wege für ihre Aufgaben qualifizieren, sei dies durch eigene Berufsfelderfahrung, durch eine enge und intensive Zusammenarbeit mit Schulen, durch eigene thematische Forschung, durch den Besuch von passenden Weiterbildungen oder durch eine intensive Teilhabe an praxisrelevanten Fachdiskursen. Einzufordern ist von Pädagogischen Hochschulen insbesondere, dass Dozierende zum einen ihre berufliche Weiterentwicklung aus einer Haltung der interessierten Offenheit gegenüber dem Berufsfeld und seinen Herausforderungen heraus gestalten und zum anderen konsequent transferierbare Verbindungen zum Fachdiskurs und zum Forschungsstand herstellen. Langfristig würde eine solche Anstellungs- und Förderpolitik dazu führen, dass die Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen heterogener wird. Und diese Heterogenität – abgeleitet aus und verortet in inhaltlichen und aufgabenbezogenen Kompetenzrastern – gilt es gegenüber der Bildungspolitik, den Medien und dem Berufsfeld als gewollt und sinnvoll zu vertreten und mitunter zu verteidigen.

Literatur

- Daele, A. (2025). L'obsession de la qualification des hautes écoles pédagogiques? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant-e-s. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 349–356). Bern: hep.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Honegger, M., Joller-Graf, K., Klingovsky, U., Looser, B., Ricciardi Joos, P., Scheidig, F., Scherrer, C. & Zellweger, F. (2019). *Fundamentals for a competency framework for lecturers at universities of teacher education* (unveröffentlichtes Dokument). Bern: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik an Pädagogischen Hochschulen.
- Schmid, J. & Klenk, J. (2018). Qualifikation. In *Gabler Wirtschaftslexikon* (online). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/qualifikation-45959/version-269245>

Workshop 2: Qualifizierungswahn der Pädagogischen Hochschulen? Zertifikate oder Kompetenzen bei der Anstellung und der Weiterentwicklung von Dozierenden – Einblicke in die Diskussion

Personalstrategien an Pädagogischen Hochschulen: Kompetenzen statt Zertifikate?

Christine Neresheimer Mori

Der Workshop «Qualifizierungswahn der Pädagogischen Hochschulen? Zertifikate oder Kompetenzen bei der Anstellung und der Weiterentwicklung von Dozierenden» war in den Themenstrang «Personal und Laufbahnen» eingebettet und wurde von Amaury Daele (2025) eröffnet, dessen Inputreferat anschliessend von Adrian Baumgartner (2025) kommentiert wurde. Der vorliegende Beitrag soll die nachgelagerte Diskussion etwas näher umreissen und die wichtigsten Schwerpunkte beleuchten.

Die Teilnehmenden diskutierten die Frage der *Passung* von Person, Profession und Organisation intensiv. Die *Identität* einer Pädagogischen Hochschule als eigenständiger Hochschultypus wurde von einem Teil der Teilnehmenden und den Referierenden auch nach rund zwanzig Jahren «als immer noch nicht gefestigt» erachtet; sie bleibt somit weiterhin ein zu klärendes Konstrukt. Ob dabei die Person, die Profession oder die Organisation der entscheidende Faktor sein wird, war Gegenstand des ersten Teils der Diskussion. Die Voten reichten von «Das ist die Aufgabe der Organisation, welche diese Identitätsbildung leisten muss» bis zu «Es sind die Personen einer Organisation, welche die Identität einer Pädagogischen Hochschule bilden».

Ein weiterer Diskussionspunkt – lanciert durch den Diskutanten – bezog sich darauf, ab wann akademisches Personal als «gut» oder «passend» für den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» eingestuft werden solle. Eine weitere Frage lautete, welcher *Zeitpunkt* in einer Laufbahn als das für die Institution passende Personalzeitfenster angesehen werden solle. Dieser Punkt wurde von den Teilnehmenden intensiv erörtert. In der Diskussion wurde auch die seit Langem bestehende Forderung nach dem *Promotionsrecht* der Pädagogischen Hochschulen gestreift, aber auch die Frage, ob überhaupt für jede Tätigkeit eine Promotion sinnvoll und nötig sei, da es

an einer Pädagogischen Hochschule unterschiedliche Arbeitsfelder gebe im Vergleich zu beispielsweise universitären Hochschulen, die lange Zeit Personalkategorien aufwiesen, die sich klar voneinander abgrenzten (zum Beispiel Mittelbau, Professuren und weitere). Baumgartner (2025) führte aus, dass das akademische Personal an einer Pädagogischen Hochschule neben der Lehrtätigkeit oftmals auch forschend tätig sei, Projekte leite oder eine Team- oder Fachleitung innehave. In der Diskussion wurde neben anderen Punkten angemerkt, dass sich Universitäten offensichtlich vermehrt auch bei den Pädagogischen Hochschulen als Inspirationsquelle bedienen würden, insbesondere bei sogenannten «Third-Space-Stellen», zum Beispiel bei lateralen Führungsaufgaben wie Studiengangleitung oder Projektleitung. Wie oben erwähnt, waren universitäre Hochschulen bezüglich ihrer Personalstruktur während vieler Jahre gleichbleibend, da die Lehrstühle lange Zeit gleich hiessen oder mit der gleichen Fachlichkeit besetzt wurden. Mit dem Aufkommen des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» sind weitere Personalkategorien entstanden. Dem Tenor der Diskussion zufolge scheint dieser Hochschultypus in *Personalstrukturfragen* somit durchaus innovativ zu sein.

Des Weiteren stellte sich die Frage, ob Pädagogische Hochschulen beim Zeitpunkt der Rekrutierung bereits eine verbindliche *Personalstrategie* umsetzen sollten, das heisst, ob sie eine Person mit zum Zeitpunkt des Eintritts noch fehlenden *Qualifikationen*, dafür aber nachgewiesenen *Kompetenzen* anstellen sollten und ob dem Thema «Profil versus Kompetenzen» ein Stück weit entgegengekommen werden könnte, indem die Institution Möglichkeiten für Nachqualifizierung schaffe.

Gestreift wurde in einem Teil der Diskussion die Frage nach kantonalen oder regionalen Unterschieden der einzelnen Pädagogischen Hochschulen. Ein Teil der Teilnehmenden war klar der Meinung, dass es solche gebe; dies zeige sich beispielsweise in der Art der Rekrutierung von Personal. Ein anderer Teil der Teilnehmenden verneinte das. Eine Frage blieb im Raum stehen: Gehen die Pädagogischen Hochschulen bei der Personalförderung schweizweit den gleichen Weg oder sind die Angebote (zu) unterschiedlich?

Die Teilnehmenden waren sich zum Schluss der Diskussion einig, dass es mehr Mut zu *multidisziplinären Teams* auch an Hochschulen brauche und dass die Heterogenität sogar bewusst gesucht und vertreten werden solle. Wenn Teams aus multiprofessionellen Mitarbeitenden analog zum Schulfeld zusammenarbeiten würden, würden sich die Mitarbeitenden gegenseitig

inspirieren, weil nicht alle alles machen (und können), sondern durch die Expertise dann insgesamt mehr als die Teile dieses Ganzen gebildet werden könne. Oder anders ausgedrückt: Pädagogische Hochschulen sollen mit einer Haltung der *Offenheit* – gegenüber Personalfragen wie Rekrutierung und Personalförderung – die kommenden Herausforderungen gestalten lernen.

Literatur

- Baumgartner, A. (2025). Wahnhaft oder sinnvoll? Plädoyer für eine heterogenere Dozierendenschaft an Pädagogischen Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 357–360). Bern: hep.
- Daele, A. (2025). L'obsession de la qualification des hautes écoles pédagogiques? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant·e·s. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 349–356). Bern: hep.

Workshop 3: Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin? – Impulsreferat

Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin?

Annette Tettenborn

1 Wechselseitige Bedingtheit von Hochschul- und Personalentwicklung

Die an einer Strategie ausgerichtete Entwicklung einer Hochschule (oder auch eines Hochschultypus wie Universität, Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule) benötigt entsprechendes Personal. Das erforderliche Kompetenzprofil des Personals ist ausgerichtet auf die zugewiesenen Aufgaben, die Tätigkeitsfelder und die sich dort stellenden Anforderungen und Herausforderungen:

These 1: Die expliziten (oder auch impliziten) Erwartungen an das Kompetenzprofil des Personals einer Hochschule und die Vorstellungen über interne wie auch externe Laufbahnentwicklungen geben Hinweise darauf, was die Hochschule sein will, was sie vor allem tun will und wie sie ihren Auftrag versteht und ausführen kann.

Verdeutlichen möchte ich die erste These am Beispiel der ETH, die für sich ein exzellentes Forschungsprofil in Anspruch nimmt. Damit herausragende Forscher:innen die Hochschule als einen für ihre Forschungsarbeit attraktiven Entwicklungsraum wahrnehmen und unter anderem aus diesem Grund an die Hochschule kommen und dort auch bleiben wollen, braucht es

- ein ausgezeichnetes Renommee mit Arbeitskulturen, die die Hochschule als anregenden, der Forschungskarriere förderlichen Ort der Wissensgenerierung ausweisen,
- eine sehr gute finanzielle, personelle und räumliche Ausstattung,
- Lehr-, Lern- und Forschungskulturen, die attraktiv sind für leistungsstarke Studierende und Nachwuchswissenschaftler:innen,

- eine Administrations- und Unterstützungskultur, die Freiräume öffnet und in Form von Wissenschaftskommunikation und Forschungsmarketing aktiv zur Erhöhung der Visibilität der Forschung beiträgt.

Diese Aufzählung ist nicht vollständig und trifft, abgesehen vom explizit formulierten Anspruch in Bezug auf Forschungsexzellenz, auch auf andere Hochschultypen zu. Hochschulangehörige ordnen sich den Entwicklungszielen und den wissenschaftskulturellen Gepflogenheiten ihrer Institution allerdings nicht einfach zu, sondern sie gestalten diese aktiv mit. Die (Teil-)Autonomie des wissenschaftlichen Personals ist eines der Kernmerkmale der Hochschule als Organisation. Festzuhalten ist, dass sich Hochschulentwicklung und hochschulische Personalentwicklung wechselseitig bedingen.¹ Dies gilt auch für Pädagogische Hochschulen.

2 Die Pädagogische Hochschule als Professionshochschule

Die Schweizer Pädagogischen Hochschulen sind seit über zwanzig Jahren Teil der Schweizer Hochschullandschaft. Im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) heisst es in Artikel 5:

¹ Der Bund achtet auf die von den Trägern gewährleistete Autonomie der Hochschulen sowie auf die Grundsätze der Freiheit und der Einheit von Lehre und Forschung.

² Er nimmt zur Erfüllung seiner Aufgaben Rücksicht auf die Besonderheiten von universitären Hochschulen, Fachhochschulen, pädagogischen Hochschulen und anderen Institutionen des Hochschulbereichs.

Was aber sind die Besonderheiten der Pädagogischen Hochschulen, die im Unterschied zu Universitäten und Fachhochschulen aus der Sicht des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) den Auftrag haben, «qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer für alle Schulstufen aus-

1 An der Bilanztagung wurden Fragen zum Hochschultypus, zu seinen Leistungen und zum Personal in getrennten Themensträngen diskutiert, obwohl eine integrale Betrachtung aller drei Aspekte durchaus aufschlussreich gewesen wäre.

zubilden» (SBFI, 2024a, o.S.)? Der Versuch, die Hochschultypen mit ihren Besonderheiten zu markieren, wirft einige Fragen auf (siehe Abbildung 1). So ist beispielsweise die Zuordnung zu einer Forschungsausrichtung weder als Konzept noch auf den Hochschultypus bezogen eindeutig: Universitäre Hochschulen sind nicht nur in der Grundlagenforschung tätig und Pädagogische Hochschulen generieren mittlerweile einen steigenden Anteil ihrer Drittmittel im Rahmen der sogenannten nutzeninspirierten Grundlagenforschung (siehe Bundesamt für Statistik, 2024).

Typologische Merkmale:	ETH	Universität	Fachhochschule	Pädagogische Hochschule / EHB
Orientierung	Wissenschaftlich		Berufsbefähigend	Berufsbefähigend
Zugang	Gymnasiale Matur		Berufslehre und Berufsmatur	Gymnasiale Matur (EHB: Berufsmatur)
Forschung	Grundlagenforschung		Angewandte Forschung&Entwicklung	Angewandte Forschung&Entwicklung
Regelabschluss	Master		Bachelor	Bachelor/Master
Trägerschaft/ Finanzierung	Bund	Kantone/Bundessubvention		Kantone (EHB: Bund)

Abb. 1: Merkmale der Hochschultypen der Schweiz (SBFI, 2024b, S. 6)

Schweizer Pädagogische Hochschulen sind gemäss dem hochschulübergreifenden Qualifikationsrahmen für Lehre und Studium «wissenschaftsbasierte Professionshochschulen» (swissuniversities, 2021b, S. 2) – ein Begriff, der ausserhalb des Schweizer Diskurses kaum verstanden wird. Die seit bereits vierzig Jahren bestehenden Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (Deutschland) kennzeichnet ebenfalls ein starkes professionsorientiertes Ausbildungsprofil. Zugleich verstehen sich diese Hochschulen jedoch «als bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht» (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2024, o.S.), was die auch wissenschaftliche Orientierung des Personals betont. Den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz ist es im Gegensatz dazu bisher noch nicht möglich, ihr eigenes Personal wissenschaftlich zu qualifizieren (Biedermann, Rhyn & Rütli-Joy, 2023).

Das zentrale Kriterium für das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen der Schweiz ist das «doppelte Kompetenzprofil» (swiss-universities, 2024) mit einer starken Ausrichtung auf die Berufsfeldorientierung aufgrund des zugeschriebenen und eigenen Anspruchs an eine «ausdrückliche Verbindung von Hochschulstudium und Berufsausbildung» (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020, S. 327). Als stark auf ein spezifisches Berufsfeld ausgerichtete Hochschulen formulieren Pädagogische Hochschulen damit explizit den Anspruch an ihr wissenschaftliches Personal, «Wissenschafts- und Forschungsorientierung *und* Berufsvorbereitung zu verbinden» (Leutwyler, Brovelli & Brühwiler, 2022, S. 420, Hervorhebung im Original).

Meine zweite These bezieht sich auf dieses Spannungsfeld zwischen Hochschulstudium und Berufsausbildung, den jeweiligen Verantwortlichkeiten von Hochschule und Berufsfeld und den Folgen für die Kompetenzen der an der Lehrpersonenbildung Beteiligten:

These 2: Im doppelten Kompetenzprofil legitimiert die Berufsfeldorientierung die «Praxistauglichkeit» des Hochschultyps. Über Praxistauglichkeit entscheidet die Praxis, während die Entscheidungshoheit hinsichtlich der Praxis an der Hochschule (Studienprogramme, Curricula, hochschuldidaktische Settings) bei der Hochschule selbst liegt. Die Berufsfeldorientierung des akademischen Personals ist für die Bewirtschaftung der Grenzgebiete zur Schullandschaft notwendig. Die Pädagogischen Hochschulen bestehen aber nicht nur aus diesen Grenzgebieten.

In einem weiten Verständnis finden sich Lehrpersonenbildner:innen keineswegs nur an der Hochschule. Gemäss einer Definition der Europäischen Kommission (European Commission, 2013) sind «Lehrkräftebildner*innen ... all jene, die das (formale) Lernen von (angehenden) Lehrer*innen aktiv unterstützen» (Dreer-Göthe, 2024, S. 7; siehe Tabelle 1). Je nach Arbeitskontext des Personals mit den jeweiligen Referenzsystemen aus Hochschule oder Schule und Berufsfeld dürften die Motive und die Selbstwahrnehmungen mit Folgen für die Zielsetzungen und mit Fokus auf die Professionalisierung der Lehrpersonen unterschiedlich ausfallen.

Arbeitskontext «Hochschule»	Arbeitskontext «Hybrider Raum»	Arbeitskontext «Schule, Berufsfeld»
Fachwissenschaftler:innen aus den Bildungswissenschaften, den Fächern und den Fachdidaktiken	Mentor:innen der Hochschule zusammen mit Schulmentor:innen	Schulmentor:innen Berufseinstieg Praxislehrpersonen Schulleitungen

Tab. 1: Fachpersonal der Lehrpersonenbildung (in Anlehnung an Dreer-Göthe, 2024)

Im Spannungsfeld einer berufsfeldorientierten Hochschulausbildung steht für das Personal der Hochschule die folgende Frage im Zentrum der Überlegungen: Wie können die Wissens- und Handlungslogiken von Wissenschaft und Praxis an der Hochschule zugunsten eines akademischen *und* berufsfeldbezogenen und somit praxistauglichen Studiums miteinander in Beziehung gebracht werden? Dieses «In-Beziehung-Bringen» dürfte eine Herausforderungen darstellen und berührt in einer einphasigen Lehrer:innenbildung hochschuldidaktische, an der wissenschaftsbasierten Reflexion erster Unterrichtserfahrungen anknüpfende Lehr- und Lernsettings. Das wissenschaftliche Personal der Hochschule ist diesbezüglich in den berufspraktischen Studienanteilen, im sogenannten «hybriden Raum», besonders gefordert, weil wissenschaftliche Modelle und Konzepte hinsichtlich ihrer Eignung zur (Praxis-)Reflexion und zur Erweiterung professioneller Handlungsoptionen in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonenbildner:innen aus Schule und Berufsfeld zur Diskussion stehen (siehe Tabelle 1).

3 Neue Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen?

Hochschulen sind Teil einer Hochschullandschaft und haben – räumlich gesprochen – Innenräume mit Aussenkontakten (siehe Abbildung 2). Im Vergleich zu den Aussenkontakten einer Fachhochschule oder Universität sind die Pädagogischen Hochschulen diesbezüglich fokussierter. Zum Aussen gehören vor allem die Schulen, aber auch Museen, Behörden, Gemeinden und Verbände. Das erfolgreiche Arbeiten in den Grenzbezirken erfordert vom dort eingesetzten Hochschulpersonal kulturelles Grenzwissen und eine spezifische Praxis im Umgang mit den Aufgaben von sogenannten Grenzgänger:innen oder Broker:innen (Scherrer & Thomann, 2020). «Den Berufsfeldbezug stärken!», so lautete die Stossrichtung eines

Qualifizierungsangebots von swissuniversities für Nachwuchswissenschaftler:innen an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen (swissuniversities, 2021a). Jedoch zeigen Befunde aus einer schweizweiten Befragung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019), dass circa 90 Prozent der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen nach eigenen Angaben bereits über relevante Praxiserfahrungen verfügen und womöglich eher die ausreichende Wissenschaftsorientierung eines Teils des Personals infrage steht.

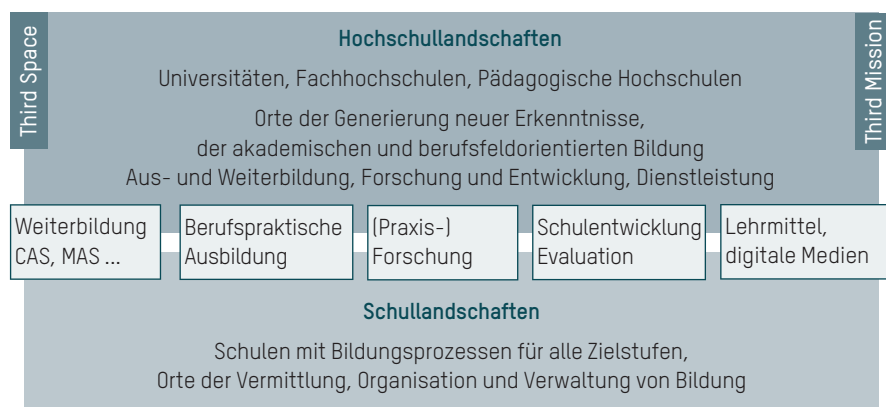


Abb. 2: Arbeitsfelder der Pädagogischen Hochschulen in Grenzbereichen (Tettenborn & Baumann, 2023, S. 190)

Laufbahnperspektiven des wissenschaftlichen Personals einer Pädagogischen Hochschule erschöpfen sich aber nicht in einem Austarieren und einer Weiterqualifizierung in Richtung Berufsfeld oder Wissenschaft (inklusive Promotion). Neben Führungslaufbahnen könnte und sollte die Hochschule auch attraktive Laufbahnentwicklungen im «Innenraum» gestalten. Davon handelt meine dritte These:

These 3: Neben den «offiziellen» Personalkategorien (der kantonalen Besoldungsverordnungen, des Bundesamts für Statistik) sollten sich hochschulintern weitere Laufbahnen für wissenschaftsorientierte Tätigkeitsfelder abbilden können, wie zum Beispiel Curriculumsentwickler:in, Koordinator:in «Third Space/Third Mission», Wissensmanagement und Wissenschafts- und Forschungskommunikation.

Hochschulen benötigen – neben Forschenden und Lehrenden – Mitarbeitende mit Expertise im Bereich der Hochschulentwicklung. Es geht hier um die «Steuerung, Führung und Gestaltung der eigenen Hochschule und der Schnittstellen gegen aussen» (Tettenborn, 2022, S. 436). Diese Aufgaben erfordern Kompetenzen für Projekte in Überlappungsbereichen von Wissenschaft und Verwaltung, wie etwa Studienplanreformen, Akkreditierungen oder auch Hochschulbauprojekte. In ihrem Bericht «Next Generation und Third Space: neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem» plädieren Schmidlin, Bühlmann und Muharremi (2020) angesichts der zu beobachtenden Zunahme von Anstellungen im Third Space für die Schaffung einer eigenen Personalkategorie. Das Papier «Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung» (swissuniversities, 2018) verdient in diesem Sinne eine Überarbeitung und Erweiterung.

Literatur

- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342.
- Biedermann, H., Rhyn, H. & Rütli-Joy, O. (2023). Zur Bedeutung des dritten Zyklus für Pädagogische Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 42(1), 7–21.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Leistungsarten nach Hochschultypen, 2014 und 2023* (gr-d-15.06.03b). Neuchâtel: BFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.assetdetail.32866571.html>
- Dreer-Göthe, B. (2024). Versteckte Profis? Ein Überblick über die Motive, Modellwirkung und Selbstwahrnehmung von Lehrkräftebildner*innen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 17(1), 5–24.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Brüssel: European Commission.

- Leutwyler, B., Brovelli, D. & Brühwiler, C. (2022). Forschung und Entwicklung: Alte Herausforderungen, neue Entwicklungen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 407–424.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. (2024). *Pädagogische Hochschulen*. Stuttgart: MWK. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschullandschaft/hochschularten/paedagogische-hochschulen>
- SBFI. (2024a). *Fachhochschulen und pädagogische Hochschulen*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/kantonale-hochschulen/fh-ph.html>
- SBFI. (2024b). *Hochschulen und Forschung in der Schweiz*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Scherrer, C. & Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 380–393.
- Schmidlin, S., Bühlmann, E. & Muharremi, F. (2020). *Next Generation und Third Space: neue Karriereprofile im Wissenschaftssystem* (Swiss Academies Reports 15/3) Bern: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- swissuniversities. (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2021a). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Schlussbericht P-11 2017–2020*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2021b). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2024). *P-11 Doppeltes Kompetenzprofil (2021–2024)*. Bern: swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil-2021-2024>
- Tettenborn, A. (2022). Das langsame Aufscheinen von Laufbahnwegen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(3), 425–440.

Tettenborn, A. & Baumann, M. (2023). Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen. In P. Tremp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 184–194). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Atelier 3 : Le développement des hautes écoles au miroir du développement du personnel. Quelle direction prendre ? – Commentaire

Hautes écoles pédagogiques : entre héritage et renouveau, quels profils de personnel pour demain ?

Deniz Gyger Gaspoz

1 Un regard vers le passé

Il y a plus de vingt ans, la transformation des écoles normales en hautes écoles pédagogiques (HEP) a marqué un tournant décisif, tant dans les cursus de formation pour devenir enseignant·e que dans le profil attendu des formateur·trice·s des nouvelles HEP. Cette transition s'est manifestée à travers un triple processus de tertiarisation, d'académisation et d'ancrage scientifique, ce qui corrobore la première thèse avancée par Annette Tettenborn :

Les attentes explicites (ou implicites) concernant le profil de compétences du personnel d'une haute école et les idées sur les évolutions de carrière internes et externes donnent des indications sur ce que la haute école veut être, sur ce qu'elle veut faire avant tout et sur la façon dont elle comprend et peut accomplir sa mission. (Tettenborn, 2025, p. 365, traduit de l'allemand)

Ce changement de « statut » a été soutenu par plusieurs mesures visant à permettre aux formateur·trice·s des écoles normales d'acquérir de nouvelles qualifications, ou de développer leurs compétences, afin de répondre aux nouvelles missions des HEP : comme entamer une thèse de doctorat, suivre des cours en sciences de l'éducation ou dans le domaine de la didactique auprès d'une haute école universitaire. Par ailleurs, la mise en place du fonds Do Research, collaboration entre le Fonds national suisse de la recherche scientifique et la Commission pour la technologie et l'innovation, pour promouvoir la recherche orientée vers la pratique au sein des HEP, a permis de soutenir le développement des activités scientifiques au sein des HEP.

Ces mesures ont été pensées et mises en place en amont de la création des HEP, car portées par une vision : celle d'un nouveau type de haute école, de niveau tertiaire, pour la formation des enseignant·e·s. Elles se sont accompagnées de ressources financières, allouées tant par les cantons que par la Confédération. La thèse exprimée par Annette Tettenborn présuppose une volonté qui dépasse la seule haute école et doit être soutenue par l'entier des acteurs engagés avec l'apport de moyens concrets.

2 Le double profil de compétences : diversité d'application et enjeux cantonaux

On entend souvent que les HEP ont désormais atteint leur maturité, par analogie avec le développement humain. Si cette métaphore est séduisante, il nous semblerait plus pertinent de la penser en termes d'évolution générationnelle (environ tous les vingt-cinq ans) du personnel. Dans cette perspective, les HEP entrent dans une nouvelle phase de leur évolution corrélée à une volonté de valoriser le « double profil de compétences » de leur personnel académique. En effet, les formateur·trice·s devraient disposer à la fois de compétences pratiques et scientifiques. Toutefois, la seconde thèse avancée par Annette Tettenborn souligne le risque d'un déséquilibre :

Dans le « double profil de compétences », l'orientation vers le champ professionnel légitime l'« adéquation avec la pratique » de la haute école. L'adéquation pratique est évaluée par la pratique. En ce qui concerne la pratique au sein de l'institution (programmes d'études, curricula, dispositifs pédagogiques), c'est la haute école qui en décide. Une orientation vers le champ professionnel du personnel académique est nécessaire pour la gestion des zones frontalières avec le paysage scolaire. Toutefois, les HEP ne se limitent pas à ces zones frontalières. (Tettenborn, 2025, p. 368, traduit de l'allemand)

Si le « double profil de compétences » est considéré comme le profil standard du personnel académique des HEP, ces dernières disposent d'une marge d'interprétation quant à son application. L'utilisation de cette latitude reflète la manière dont chaque institution entend se positionner, en référence à la thèse une. Ainsi, il existerait autant de profils de formateur·trice·s

qu'il existe de HEP, chacune définissant sa propre réglementation sur le personnel, sous l'égide du ou des cantons dans le(s)quel(s) elle se situe. Ainsi, chaque canton façonne les pratiques de sa HEP en fonction de ses priorités éducatives, de ses attentes de la formation des enseignant·e·s et du budget qu'il lui alloue. Cela s'illustre, par exemple, dans les différences notables entre les cantons en ce qui concerne le financement de la recherche et sa reconnaissance. Ainsi, bien que les HEP partagent une origine commune, elles ont évolué dans un écosystème spécifique répondant à des injonctions cantonales portées par une vision spécifique de ce que devrait être une HEP et, par ricochet, le profil de son personnel académique. Dans ce sens, il y a effectivement un risque que les HEP soient limitées aux zones frontalières qu'elles entretiennent avec le système scolaire, au détriment de ses autres versants pourtant constitutifs de l'appellation haute école.

Si toutes les HEP ont été fondées en même temps, et délivrent des diplômes équivalents et reconnus, leurs pratiques divergent quant aux profils de leurs formateur·trice·s. Depuis leur création, elles sont amenées à trouver un équilibre entre un modèle inspiré du monde scolaire et un modèle académique qui, selon les contextes et les cantons, continue à susciter des réticences. La thèse deux peut ainsi être perçue comme un avertissement éclairant les enjeux soulevés par la thèse une.

3 Vers de nouveaux profils et modèles?

Dans ce contexte, il paraît essentiel de repenser les catégories de personnel des HEP et d'élargir la réflexion au-delà du personnel académique, comme le propose Annette Tettenborn dans sa troisième et dernière thèse. Elle invite, au-delà des catégories de personnel formellement reconnues (formateur·trice·s, chercheur·e·s, personnel administratif, etc.), à mieux prendre en compte les rôles plus transversaux, selon le concept de *third space* (il fait référence à des fonctions qui ne relèvent pas directement de la recherche ou de l'enseignement, mais qui sont essentielles, comme la gestion de projets ou le soutien à la recherche):

En plus des catégories de personnel «officielles», d'autres parcours de carrière pourraient/devraient être développés en interne dans la gestion des ressources humaines pour des champs d'activités

qui, entre autres, desservent le third space et – en tant que partie intégrante du paysage des hautes écoles – travaillent sur une base scientifique. (Tettenborn, 2025, p. 370, traduit de l'allemand)

Pour compléter cela, et ouvrir la réflexion, nous aimerions partager ce que nous avons mis en place au sein de la HEP-BEJUNE. Dès 2019, nous avons introduit la nouvelle fonction d'enseignant·e·s chargé·e·s de recherche, soit des enseignant·e·s du terrain qui vont intégrer une équipe de recherche, sous la responsabilité d'un·e professeur·e, et disposer pour cela d'un temps de travail auprès de la HEP-BEJUNE.

Cette initiative vise à créer des profils complémentaires au sein des équipes de recherche tout en permettant aux enseignant·e·s de terrain de s'impliquer dans le processus scientifique et d'encourager le transfert des résultats de la recherche vers la pratique. Cette approche partenariale illustre parfaitement la nécessité de sortir des sentiers battus pour repenser les HEP et envisager de nouvelles catégories de personnel. Il conviendra aux HEP de trouver des voies pour poursuivre leur développement en imaginant et donnant vie à de nouvelles catégories de personnel pour se forger une véritable identité au sein du système suisse des hautes écoles.

Bibliographie

Tettenborn, A. (2025). Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin? Dans B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (dir.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (p. 365–374). Berne: hep.

Workshop 3: Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin? – Einblicke in die Diskussion

Vielfältige Kompetenzprofile und nicht lineare Laufbahnen – ein Potenzial für die zukunftsorientierte Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen

Monika Baumann, Andrea Schweizer

Attraktive Arbeitgeber:innen zeichnen sich durch eine Vielfalt von Kriterien aus. Dazu zählen herausfordernde und sinnstiftende Aufgaben, eine leistungsfördernde und wertschätzende Arbeitskultur sowie eine inspirierende Führung. Gleichermassen wichtig sind faire Vergütungsmodelle und flexible Arbeitsorganisationsmodelle, die Möglichkeit zur betrieblichen Mitwirkung und nicht zuletzt interessante Entwicklungs- und Laufbahnoptionen.

Die Pädagogischen Hochschulen können diese Kriterien erfüllen und sehr attraktive Arbeitgeberinnen sein. Sie bieten eine Vielzahl von Tätigkeitsfeldern und Qualifizierungsmöglichkeiten – in der Lehre von Grundausbildung und Weiterbildung, in der Forschung, in der Erbringung von Dienstleistungen, in der Entwicklung von Bildungsprojekten und Bildungsprodukten sowie im Hochschulmanagement. In diesem breit gefächerten Aufgabenportfolio liegt ein grosses Potenzial für interessante Entwicklungsmöglichkeiten – innerhalb der Organisation, hochschulübergreifend und mit Schnittstellen zum Berufsfeld (siehe Tettenborn & Baumann, 2023).

Eine akademische Qualifikation und der Bezug zur Schule – in der Regel gegeben durch ein Lehrdiplom – gelten heute als Voraussetzung für eine Anstellung in der Lehre an einer Pädagogischen Hochschule. 2020 hielt die Kammer Pädagogische Hochschulen in ihrer Strategie diesbezüglich Folgendes fest: «Die Förderung und Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses für das hochschultypenspezifische Profil der Pädagogischen Hochschulen ist eine existenzielle Notwendigkeit für deren Weiterentwicklung» (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 9). Dies verdeutlicht das Verständnis, dass Personalentwicklung und Hochschulentwicklung untrennbar zusammenhängen.

Wo stehen die Pädagogischen Hochschulen heute, vier Jahre später, mit der Förderung, der Qualifizierung und auch der Gewinnung des (wissenschaftlichen) Nachwuchses?

- Schöpfen sie das Entwicklungspotenzial in und über die verschiedenen Leistungsbereiche und Aufgabenportfolios hinweg ausreichend aus und welche Erwartungen dürfen sie an die Mobilität der Mitarbeitenden stellen?
- Wie müssen sich bisherige Kompetenzprofile weiterentwickeln, damit die Pädagogischen Hochschulen den sich schnell wandelnden Anforderungen, welche auch das Berufsfeld «Schule» verändern, gewachsen sind?
- Welche Bedeutung messen die Pädagogischen Hochschulen nicht linear verlaufenden Karrieren oder der Qualifizierung «on the job» bei – auch angesichts des Fachkräftemangels?
- Welche Entwicklungsmöglichkeiten stehen dem ambitionierten akademisch-administrativen Nachwuchs (Stichwort «Third Space») offen? Wie können seine spezifischen Kompetenzen noch breiter genutzt werden – etwa durch die Bildung von interdisziplinären Teams, die sich der Lösung von bereichs- beziehungsweise institutsweiten oder -übergreifenden Aufgaben annehmen?
- Und wie gelingt es den Pädagogischen Hochschulen, attraktive Arbeitgeberinnen für zukünftige Generationen zu sein?

Diese und viele weitere wichtige Fragen waren leitend im Impulsreferat von Annette Tettenborn (2025) sowie in der daran anschliessenden Reflexion und Diskussion von Deniz Gyger Gaspoz (2025). Dass die Pädagogischen Hochschulen ihre Personalgewinnung und ihre Personalentwicklung weit-sichtig und zielgerichtet auf die Weiterentwicklung ihrer Organisation ausrichten, wurde von beiden Referierenden als essenziell betrachtet. Dies trägt massgeblich dazu bei, dass sie auch in Zukunft über hervorragend und vielfältig qualifizierten Nachwuchs verfügen, innovationsfähig bleiben und sich fortschrittsorientiert bewegen.

Die auf die Referate folgende Diskussion drehte sich hauptsächlich um zwei Schwerpunkte. Einerseits wurde einmal mehr die Autonomie der Pädagogischen Hochschulen angesprochen. Je nach Einbindung in kantonale oder fachhochschulbezogene Regelungen erweist sich die Möglichkeit einer eigenständigen Personalentwicklung als herausfordernd. So geben

Reglemente beispielsweise Mitarbeitendenkategorien vor, die für die Personalstruktur an Pädagogischen Hochschulen nicht zwingend passend sind. Diese Kategorisierung kann zu einer mangelnden Ausschöpfung des Potenzials führen und weiter dazu, dass Aufgaben in Zusammenhang mit Hochschulentwicklung zu wenig Rechnung getragen werden kann. Erneut wurde auch das doppelte Kompetenzprofil kritisch betrachtet und als von aussen aufgedrückt, aber mit starker Innenwirkung bezeichnet.

Andererseits verwies die Diskussion auf die Chancen, welche sich eröffnen, wenn der Blick über das akademische Personal im engeren Sinne hinaus erweitert wird. Entwicklungswege lassen sich so breiter denken, Teams werden vielfältiger und es entstehen Karriereoptionen sowie Entfaltungspotenzial. Dies wirkt sich auch positiv auf die Nachwuchsförderung im Sinne der Organisationsentwicklung aus. Operativ ist es wünschenswert, dass in der Angebotsentwicklung enger zwischen Grund- und Weiterbildung zusammengearbeitet wird. Dasselbe gilt für die Zusammenarbeit von Weiterbildung und Dienstleistung mit der Forschung. Durch Mitarbeitende mit einem «erweiterten Kompetenzprofil», welche Tätigkeiten in den verschiedenen Leistungsbereichen wahrnehmen oder wahrgenommen haben, lassen sich Bedürfnisse schneller erkennen und Innovationen vernetzt vorantreiben. Die Diskussion zeigte somit

- erstens, dass die Pädagogischen Hochschulen ihre Autonomie im Rahmen der Möglichkeiten pflegen sollten und damit auch den Gestaltungsspielraum im bestehenden Rahmen noch stärker ausloten und instituts- sowie hochschulübergreifend innovieren sollten;
- zweitens, dass die Personalstrategien Pädagogischer Hochschulen auch auf Mitarbeitende ausgerichtet sein sollten, welche nicht in bisher bestehenden Strukturen kategorisiert werden können. Dies dient dazu, dass das Potenzial der Kompetenzen im Sinne der innovativen Organisationsentwicklung bestmöglich genutzt werden kann. Hierbei könnten eine offenere Definition von Mitarbeitendenkategorien oder eine gewisse Durchlässigkeit ebendieser hilfreich sein, da auf an die Hochschulen gestellte Anforderungen flexibler reagiert werden könnte.

Literatur

- Gyger Gaspoz, D. (2025). Hautes écoles pédagogiques : entre héritage et renouveau, quels profils de personnel pour demain ? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilans et perspectives* (S. 375–378). Bern: hep.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Tettenborn, A. (2025). Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin? In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tresp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école : Bilan et perspective* (S. 365–374). Bern: hep.
- Tettenborn, A. & Baumann, M. (2023). Nachwuchsförderung und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Möglichkeiten für die Profilierung des wissenschaftlichen Personals in den Grenzgebieten zwischen Hochschulen und Schulen. In P. Tresp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz* (S. 184–194). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Workshop 4: Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors – Impulsreferat

Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors

Jürg Arpagaus

1 Einführung

Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz haben seit ihrer Entstehung vor rund zwanzig Jahren eine Transformation durchlaufen und sich als eigener Hochschultyp etabliert. Wesentliche Treiber dieser Entwicklung sind die Hochschulleitungen der einzelnen Pädagogischen Hochschulen. Diesbezüglich stellen sich die folgenden Fragen: Wer sind die Personen in den Hochschulleitungen? Woher kommen sie? Bewegen sich die Mitglieder der Hochschulleitungen der Pädagogischen Hochschulen vor allem innerhalb der Landschaft der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz oder werden die Stellen in der Hochschulleitung auch mit branchenfremden Personen besetzt? Auf der Basis einer Analyse des sozialen Netzwerks der Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen stellt der vorliegende Beitrag einige Überlegungen zur Offenheit beziehungsweise Geschlossenheit der Hochschulleitungen an Pädagogischen Hochschulen an.

2 Pädagogische Hochschulen und ihr Profil

Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz zeichnen sich gemäss den Merkmalen des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» insbesondere aus durch 1) die Wahrnehmung einer gesellschaftlichen Rolle als Professionshochschulen im Bildungsbereich, 2) ihre lokale Verankerung in nationaler Verantwortung und 3) die Zusammenarbeit in der Ausbildung mit

Schulen der Zielstufe (siehe Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017). Die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen verfügen in der Regel (zu über 90 Prozent) über ein «doppeltes Kompetenzprofil», rund drei Viertel besitzen ein Lehrdiplom und die Mehrheit verfügt über Erfahrung als Lehrperson an einer Schule (siehe Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019).

Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz und die Institutionen der Lehrpersonenbildung sind in der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities organisiert, die die strategische Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen koordiniert und fördert (swissuniversities, 2024). So hat die Kammer Pädagogische Hochschulen 2018 einen Orientierungsrahmen für die Nachwuchsförderung mit Empfehlungen formuliert (swissuniversities, 2018). Darin wird unter anderem ein Weg innerhalb der Pädagogischen Hochschulen in die Hochschulleitung dargestellt. Damit wird einerseits den Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschulen eine wichtige Laufbahnperspektive aufgezeigt, während andererseits der Arbeitsmarkt für Führungspersonen an Pädagogischen Hochschulen strukturiert wird.

Nach gut zwanzig Jahren des Bestehens der Pädagogischen Hochschulen stellt sich die Frage, ob sich eine stark kohäsive Struktur innerhalb des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» formiert hat, die als «PH-Bubble» betrachtet werden kann – ein Netzwerk also, das vorwiegend interne Karrieren befördert und wenig externe Durchlässigkeit zeigt. Nachfolgend wird am Beispiel der Hochschulleitungsmitglieder von Pädagogischen Hochschulen dargestellt, ob beziehungsweise inwieweit eine «PH-Bubble» besteht.

3 Die «PH-Bubble»

3.1 Was ist eine «Bubble»?

Der Bubble-Begriff ist nicht eindeutig definiert. Ganz generell könnte eine Bubble definiert werden als Phänomen eines abgeschlossenen Raumes, der keine oder nur vereinzelte Verbindungen zwischen Innen- und Aussenraum besitzt. Aus der Wirtschaft kennen wir die platzenden Bubbles wie beispielsweise die Housing Bubble von 2008, die zur grössten weltweiten ökonomischen Krise dieses Jahrhunderts führte, oder die Dotcom-Bubble von 2001, die im Silicon Valley viele Firmen betraf, die neue Geschäftsmodelle auf

der Basis des Internets entwickelt hatten. Die erste bekannte ökonomische Bubble, die Tulpen-Bubble, platzte bereits 1637 (siehe Quinn & Turner, 2023). Bubbles entstehen, wenn die Preise stark steigen, ohne dass sich der darunterliegende Wert erhöht. Ursachen dafür können unvollständige oder fehlerhafte Informationen sowie ungewöhnliche Risikobereitschaft auf dem Markt sein.

Der Begriff der Bubble wird auch im Kontext der neuen Medien verwendet, wo sogenannte «Echokammern» (Sunstein, 2001) oder «Filter-Bubbles» (Pariser, 2001) entstehen. In Echokammern werden vorherrschende Meinungen verstärkt, während neue Ideen und abweichende Meinungen gedämpft oder «geschluckt» werden. Besonders bekannt sind die politisch homogenen Echokammern, die zu politischer Polarisierung und negativen Einstellungen gegenüber anderen Gruppen führen. Dadurch findet keine Auseinandersetzung mit neuen Informationen, die nicht die vorherrschende Meinung verstärken, statt. Filter-Bubbles wiederum sortieren Informationen so, dass nur noch ein begrenztes, homogenes Set an Inhalten zugänglich ist.

Im vorliegenden Beitrag werden Bubbles aus einer sozialen Netzwerkperspektive betrachtet (siehe zum Beispiel Wasserman & Faust, 1994). Soziale Netzwerke können Eigenschaften von Bubbles aufweisen, und zwar insbesondere dann, wenn sie geschlossen sind, das heisst, kaum Verbindungen (Brücken) zu anderen sozialen Netzwerken (zum Beispiel sozialen Gruppen) aufweisen. Netzwerke unterscheiden sich in ihrer Dichte: Netzwerke mit hoher Dichte weisen viele Verbindungen innerhalb des Netzwerks auf; die Dichte ist maximal, wenn innerhalb des Netzwerks jeder «Knoten» mit jedem anderen «Knoten» im Netzwerk verbunden ist (siehe zum Beispiel Wasserman & Faust, 1994). Verbindungen zwischen zwei «Knoten» können stark oder schwach sein. «Strong ties» sind unter anderem charakterisiert durch emotionale Nähe, regelmässige Interaktionen und hohes Vertrauen. «Weak ties» zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie Zubringer von neuen Informationen sind, die im eigenen Netzwerk nicht vorhanden sind (siehe Granovetter, 1973). Dichte geschlossene soziale Netzwerke weisen mit vielen «strong ties» und wenigen «weak ties» eine hohe soziale Kohäsion auf. Herrscht innerhalb eines dichten geschlossenen sozialen Netzwerks gegenseitiges Vertrauen und werden Normen, Meinungen und Ansichten zu zentralen Themen geteilt, dann kann von einer Bubble gesprochen werden.

3.2 Netzwerk der Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen

Die Mitglieder der Hochschulleitungen der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sind in vielfältiger Weise untereinander verbunden. Sie arbeiten in den Gremien von swissuniversities zusammen, engagieren sich in Kooperationsprojekten (zum Beispiel in PgB-Projekten), begegnen sich regelmässig an Konferenzen (zum Beispiel an der Bürgenstock-Konferenz des Vereins «Higher Education Management») und Anlässen (zum Beispiel an Hochschultagen) und stehen auch darüber hinaus sporadisch in formellem oder informellem Kontakt. Es darf daher angenommen werden, dass sich die Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz gegenseitig persönlich kennen. Im Folgenden werden jedoch nicht diese individuellen Beziehungen betrachtet, sondern der Fokus liegt auf dem sozialen Netzwerk, das durch die berufliche Mobilität der Hochschulleitungsmitglieder entsteht. In Abbildung 1 repräsentieren die Knoten Institutionen wie Pädagogische Hochschulen (PH), Universitäten (Uni) und Fachhochschulen (FH) sowie Schulen, Verbände und privatrechtliche Unternehmen. Die Kanten beziehungsweise Pfeile zeigen die Wechsel einer Person aus einer Institution in eine Hochschulleitung einer Pädagogischen Hochschule. Personen, die innerhalb derselben Pädagogischen Hochschule in die Hochschulleitung gewechselt haben, sind nicht dargestellt. Die Grundlage der Analyse bildeten die öffentlich zugänglichen Daten der Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen, wie sie im August 2024 auf den Websites der Hochschulen oder auf LinkedIn zugänglich waren. Die Daten sind Selbstdeklarationen und können Unschärfen enthalten, da sie nicht mit den Personen verifiziert wurden.

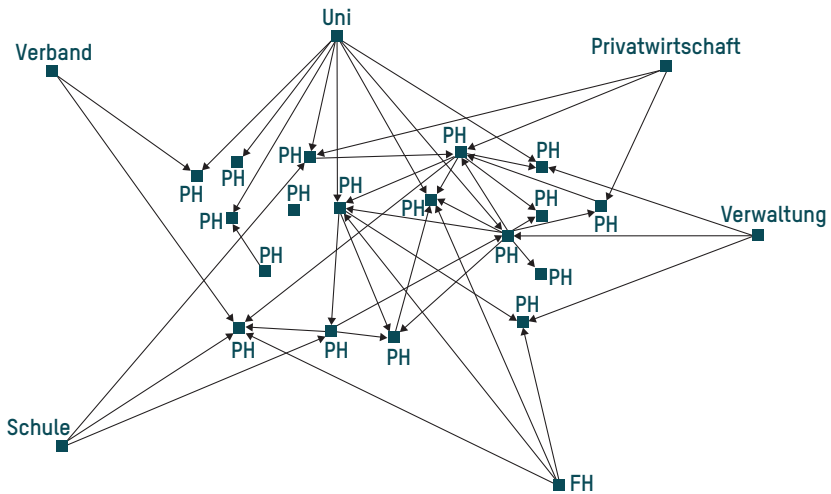


Abb. 1: Soziales Netzwerk der Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen

Eine erste visuelle Analyse zeigt, dass die Anzahl der Verbindungen zwischen den Pädagogischen Hochschulen in etwa der Anzahl der Verbindungen zu Institutionen ausserhalb einer allfälligen «PH-Bubble» entspricht. Würden auch interne Wechsel innerhalb derselben Pädagogischen Hochschule dargestellt, wäre die Anzahl der Verbindungen innerhalb der Landschaft der Pädagogischen Hochschulen jedoch dreimal höher als die Anzahl der Verbindungen mit anderen Institutionen, was stärker auf eine «PH-Bubble» hindeuten könnte.

Des Weiteren fällt auf, dass die häufigsten Verbindungen von Knoten ausserhalb der «PH-Bubble» mit Universitäten bestehen, während die Verbindungen mit der Privatwirtschaft – mit lediglich drei Verbindungen – relativ rar sind. Das heisst, dass derzeit nur gerade drei Hochschulleitungsmitglieder ihre letzte Arbeitsstelle in der Privatwirtschaft hatten. Eine vertiefte Analyse zeigt, dass diese drei Verbindungen ausschliesslich von Verwaltungsdirektoren gebildet werden.

Das dargestellte soziale Netzwerk zeigt ausserdem deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Anzahl ihrer Verbindungen. Dies hat vor allem zwei Gründe: die Anzahl der Hochschulleitungsmitglieder sowie die Häufigkeit interner Rekrutierungen. Zurzeit (Stand: August 2024) haben 76 Prozent aller Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen bereits bei ihrer letzten Arbeitsstelle

an einer Pädagogischen Hochschule gearbeitet, 49 Prozent bereits bei ihrer vorletzten Stelle. Gesamthaft wurde über die Hälfte (51 Prozent) der Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen aus den eigenen Reihen rekrutiert. Innerhalb der Branche der Pädagogischen Hochschulen scheinen somit Laufbahnoptionen zu bestehen. Wenn die Hochschulmitglieder nicht aus einer Pädagogischen Hochschule in die Hochschulleitung gewechselt haben, stammen sie vor allem aus Universitäten (8 Prozent aller Hochschulleitungsmitglieder).

Eine besondere Rolle nehmen die Verwaltungsdirektor:innen ein. Von den insgesamt zehn Verwaltungsdirektor:innen in der Hochschulleitung kommen sieben aus Institutionen ausserhalb der «PH-Bubble». Die Mehrheit (6 von 10) war bei ihrer vorletzten Arbeitsstelle in der Privatwirtschaft tätig. Derzeit gibt es keine weiteren Hochschulleitungsmitglieder an Pädagogischen Hochschulen, die direkt aus der Privatwirtschaft in die Hochschulleitung einer Pädagogischen Hochschule gewechselt haben. Dies wirft die Frage auf, was diese Struktur bedeuten könnte. Deutet das Netzwerk auf eine Bubble im Sinne einer Echokammer beziehungsweise Filter-Bubble hin oder bildet das Netzwerk eine wichtige Vertrauensbasis für die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz?

4 «PH-Bubble» – Vorteile und Herausforderungen

4.1 Vorteile

Dichte soziale Netzwerke deuten auf ein hohes Sozialkapital hin. Sozialkapital kann in ökonomisches und/oder kulturelles Kapital umgewandelt und produktiv eingesetzt werden (Bourdieu, 1983). Sozialkapital erlaubt es zum Beispiel, dass schnell etwas bei Kolleg:innen an einer anderen Pädagogischen Hochschule nachgefragt werden kann. Das ist sehr effizient.

Dichte Netzwerke mit vielen «strong ties» (Granovetter, 1973) schaffen Vertrauen. Vertrauen innerhalb der Branche der Pädagogischen Hochschulen ist eine wichtige Grundlage, die es ermöglicht, die Pädagogischen Hochschulen weiterzuentwickeln, Probleme zu lösen und gemeinsame Positionen zu finden. Denn Vertrauen ist gemäss dem Ökonomie-Nobelpreisträger Kenneth Joseph Arrow (1974) nicht nur ein wichtiges Gleitmittel in einem sozialen System, sondern auch sehr effizient, wenn unabhängige Organisationen zusammenarbeiten oder gemeinsam Lösungen finden müssen.

Wenn sich Personen innerhalb einer Branche bewegen, akkumulieren sie nicht nur ihr persönliches Branchenwissen, sondern sie bringen es auch in die neue Organisation mit und weisen eine grosse kulturelle Kompatibilität auf. Die Wichtigkeit der kulturellen Kompatibilität wird vor allem dann sichtbar, wenn diese nicht gegeben ist. Wenn fundamentale Werte nicht geteilt werden, eine gemeinsame Sprache fehlt oder von unterschiedlichen Annahmen oder «Selbstverständlichkeiten» ausgegangen wird, ist die Zusammenarbeit erschwert. Des Weiteren sind Rekrutierungen über soziale Netzwerke effizient und effektiv (Granovetter, 1974). Der schnelle Informationsfluss innerhalb des Netzwerks trägt dazu bei, dass bei einer Rekrutierung beide Parteien über fundierte Informationen verfügen und daher eher einschätzen können, ob es zu einer Passung kommen kann. Brancheninterne Rekrutierungen unterstützen die Stabilität eines Feldes, indem bewährte Praktiken und Normen innerhalb der Branche verbreitet und unterhalten werden.

4.2 Herausforderungen

So viele Vorteile ein dichtes Netzwerk oder eine Bubble mit sich bringen, so viele Herausforderungen sind damit verbunden. Die erste Herausforderung bei dichten geschlossenen sozialen Netzwerken ist, dass die Diffusion von Innovationen in die Organisation seltener stattfindet. Das hemmt sowohl die Weiterentwicklung der Organisation als auch die Fähigkeit zur Anpassung an äussere Veränderungen. Wenn sich eine Organisation zu stark auf brancheninterne Praktiken fixiert, dann bietet dies zwar Stabilität, kann aber auch in Trägheit umschlagen.

Die Rekrutierung von Führungskräften aus den eigenen Reihen impliziert, dass diese oft ähnliche Perspektiven mitbringen. Dadurch wird die Möglichkeit reduziert, neue und unkonventionelle Lösungen für komplexe Probleme zu finden (Page, 2019). Zudem kann es innerhalb einer Branche zu einem Kreislauf von Ideen mit positiver Rückkopplung kommen, was die Gefahr einer inzestuösen Verstärkung der bestehenden Denkmuster erhöht, andere Ideen und Innovation hemmt und zu einer Verengung des Blicks führen kann. Die Tendenz zur Homophilie reduziert auch die Chancengleichheit und die Vielfalt in einer Hochschulleitung. Ausserdem führt ein ständiges «Abwerben» von Führungskräften innerhalb der Branche langfristig zu einer Erschöpfung des Talentpools und zu einem Mangel an frischen Talenten.

5 Fünf Thesen

Die Darstellung des sozialen Netzwerks der Hochschulleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sowie die Auseinandersetzung mit möglichen Vorteilen und Herausforderungen, die relativ geschlossene soziale Netzwerke mit sich bringen, laden zur Reflexion ein. Die folgenden fünf Thesen bieten einen Einstieg in die Diskussion darüber, ob es eine unerwünschte «PH-Bubble» gibt oder ob die derzeitige Rekrutierungspraxis der Pädagogischen Hochschulen bei der Auswahl ihrer Hochschulleitungsmitglieder für den Hochschultyp «Pädagogische Hochschule» von Vorteil ist.

5.1 These 1: Die «PH-Bubble» hat den Entwicklungsprozess des jüngsten Hochschultyps begünstigt

Soziale Netzwerke mit mehr internen als externen Verbindungen bieten Stabilität in Zeiten von Unsicherheit, wie sie in der Anfangsphase der Tertiärisierung der Lehrpersonenbildung und der Etablierung der Pädagogischen Hochschulen vorherrschten. Vertrauensvolle Informationen als Entscheidungshilfen, gegenseitige Unterstützung und geteilte Werte haben den Transformationsprozess und auch die Selbstfindung unterstützt. Zudem haben die hohe Dichte an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und die relativ geringe Ausdifferenzierung der Studiengänge dazu geführt, dass Personen aus der Branche wertvoller wurden als Branchenfremde (siehe Datta, Guthrie & Rajagopalan, 2002). Diese Effekte legen die Vermutung nahe, dass die «PH-Bubble» die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen in den ersten zwanzig Jahren begünstigt hat.

5.2 These 2: Die «PH-Bubble» hat «mutige» Entwicklungsschritte verhindert

Die idiosynkratischen Kräfte in einer Bubble sind stark, und dies gilt besonders im Bildungsbereich (siehe Meyer & Rowan, 1978). Dies führt einerseits dazu, dass «Schulen» selten scheitern. Andererseits verhindern diese Kräfte Abweichungen und Innovationen (siehe Mayer & Rowan, 2006). Powell und DiMaggio (1991) sprechen von einem unaufhaltsamen Drang zur Homogenisierung innerhalb einer Branche. Auf der Suche nach Legitimität als neuer Hochschultyp haben die meisten Pädagogischen Hochschulen gemäss Arpagaus (2019) das «pragmatische» Organisationsmodell – mit

einem starken Prorektorat «Ausbildung» – dem für die Lehrpersonenbildung in der Schweiz innovativeren «Professor:innen-Modell» vorgezogen. Die «PH-Bubble» hat eher eine Nivellierung in die Mitte und weniger die Förderung von Exzellenz begünstigt.

5.3 These 3: Die «PH-Bubble» ist offen für Innovationen, die von den Universitäten kommen

Die Diffusion von Innovationen wird durch Verbindungen zu Universitäten gefördert. Viele Industrie- oder Technologie-Cluster haben sich um Universitäten formiert, um sowohl junge Talente aus den Universitäten zu rekrutieren als auch von den Spillover-Effekten der Forschung zu profitieren. Auf dem Weg der Tertiarisierung der Lehrpersonenbildung waren die Pädagogischen Hochschulen auf Personal aus den Universitäten angewiesen. Auch für die Nachwuchsförderung an Pädagogischen Hochschulen ist der Zugang zu den Universitäten aufgrund des fehlenden Promotionsrechts wichtig. Daher verwundert es nicht, dass Personen aus den Universitäten in die Hochschulleitungen rekrutiert werden.

5.4 These 4: Die «PH-Bubble» ist ein Ergebnis der Nachwuchsförderung

Die Kammer Pädagogische Hochschulen hat im November 2018 das Dokument «Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung» (swissuniversities, 2018) verabschiedet. Darin wurden dem Personal an Pädagogischen Hochschulen nicht nur die Laufbahnmöglichkeiten innerhalb der Pädagogischen Hochschulen aufgezeigt, sondern es wurden implizit auch Präferenzen in der Hochschulleitung signalisiert. Es verwundert daher nicht, dass im Jahr 2024, das heisst sechs Jahre nach der Veröffentlichung der personalstrategischen Leitlinien, über die Hälfte (51 Prozent) der Hochschulleitungsmitglieder aus der eigenen Pädagogischen Hochschule rekrutiert wurden und mehr als zwei Drittel der Hochschulleitungsmitglieder bereits an einer Pädagogischen Hochschule gearbeitet hatten. Dies deutet darauf hin, dass die «PH-Bubble» auch ein Ergebnis der Nachwuchsförderung sein könnte.

5.5 These 5: Die Verwaltungsdirektor:innen nehmen als «Brücken» eine Schlüsselrolle in der Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen ein

Die Pädagogischen Hochschulen sind organisatorisch keine Universitäten, deren Organisationsform auch als «organisierte Anarchie» bezeichnet wird (siehe Cohen, March & Olsen, 1972). Die Hochschulleitung einer Pädagogischen Hochschule setzt sich aus den Prorektor:innen der vier Leistungsbezüge beziehungsweise den entsprechenden Institutsleitenden zusammen, oft ergänzt durch eine:n Verwaltungsdirektor:in. Diese Verwaltungsdirektor:innen kommen häufig aus der Privatwirtschaft oder aus anderen Institutionen ausserhalb der Pädagogischen Hochschulen. Sie schlagen sozusagen die Brücke zu Unternehmen und Organisationen, die private Güter und Dienstleistungen herstellen beziehungsweise anbieten und auf dem Wettbewerbsmarkt bestehen müssen. Im Zuge der zunehmenden Managerialisierung der Hochschulen (Musselin, 2007) sind es die Verwaltungsdirektor:innen, die die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen stark mitprägen.

6 Schlussbetrachtung

Die Analyse des sozialen Netzwerks der Hochschulleitungsmitglieder an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz zeigt eine ausgeprägte interne Vernetzung mit einer begrenzten Anzahl an externen Zugängen. Diese enge Bindung innerhalb des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule» bringt Stabilität und fördert ein hohes Mass an sozialem Kapital und Vertrauen – wesentliche Voraussetzungen für kohärente Entscheidungsprozesse und kooperative Projekte. Die durchlässige Netzwerkstruktur innerhalb der «PH-Bubble» ermöglicht den Austausch bewährter Praktiken und unterstützt eine brancheninterne Karriereentwicklung, die den Aufbau eines qualifizierten Führungskräftenachwuchses fördert. Gerade in der Anfangszeit des Hochschultyps war dies vorteilhaft, da es den Pädagogischen Hochschulen half, sich institutionell und strukturell zu etablieren.

Gleichzeitig birgt die relativ geringe Vernetzung nach aussen Risiken für die langfristige Innovationsfähigkeit und die Anpassungsbereitschaft der Pädagogischen Hochschulen. Eine zu starke Binnenorientierung kann dazu führen, dass innovative Impulse von aussen nicht wahrgenommen oder

integriert werden und alternative Lösungsansätze für komplexe Probleme unberücksichtigt bleiben. Die Gefahr eines Echokammer-Effekts besteht, was dazu führen kann, dass etablierte Praktiken weiter verstärkt und innovative Ansätze gebremst werden.

Eine differenzierte Strategie, die sowohl die Stärkung des internen Netzwerks als auch gezielte externe Kooperationen umfasst, könnte den Herausforderungen dieser «PH-Bubble» begegnen. Eine verstärkte Zusammenarbeit mit Universitäten und anderen Bildungsinstitutionen könnte die Diffusion von Innovationen fördern und einen dynamischeren Wissens- und Erfahrungsaustausch ermöglichen. Besonders die Verwaltungsdirektor:innen nehmen hier eine Schlüsselfunktion ein, da sie mit ihrer Erfahrung aus anderen Bereichen und Branchen eine Brücke zwischen den Pädagogischen Hochschulen und externen Partner:innen der Privatwirtschaft schlagen können.

In Anbetracht dieser Überlegungen erscheint es zielführend, die Rekrutierungspraxis der Pädagogischen Hochschulen für Hochschulleitungsmitglieder weiter zu öffnen, ohne die Stabilität der internen Netzwerke zu gefährden. So kann gewährleistet werden, dass die Pädagogischen Hochschulen in einem dynamischen Bildungsumfeld weiterhin attraktiv, innovativ und anpassungsfähig bleiben.

Literatur

- Arpagaus, J. (2019). *Constructing universities for teacher education*. London: London School of Economics and Political Science.
- Arrow, K. J. (1974). *The limits of organization*. New York: Norton.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderheft 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1–25.

- Datta, D. K., Guthrie, J. P. & Rajagopalan, N. (2002). Different industries, different CEOs? A study of CEO career specialization. *Human Resource Planning*, 25(2), 14–25.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a job. A study of contacts and careers* (2. Auflage). Chicago: University of Chicago Press.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Meyer, H. & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. W. Meyer (Hrsg.), *Environments and organizations* (S. 78–109). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, H. & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*. New York: State University of New York Press.
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63–84). Bielefeld: Transcript.
- Page, S. E. (2019). *The diversity bonus: How great teams pay off in the knowledge economy*. Princeton: Princeton University Press.
- Pariser, E. (2001). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. New York: Penguin.
- Powell, W. & DiMaggio, P. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Quinn, W. & Turner, J. D. (2023). Bubbles in history. *Business History*, 65(4), 636–655.
- Sunstein, C. R. (2001). *Echo chambers: Bush v. Gore, impeachment, and beyond*. Princeton: Princeton University Press.
- swissuniversities. (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- swissuniversities. (2024). *Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-paedagogische-hochschulen>
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Workshop 4: Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors – Kommentar

Die «PH-Bubble»? Thesen für mehr Durchlässigkeit und Diversität in der Führung

Franziska Zellweger

1 Die Bubble – Mehr als die Frage der Zusammensetzung der Hochschulleitung?

Werden Führungskräfte an Schweizer Pädagogischen Hochschulen primär aus den eigenen Reihen rekrutiert und laufen Hochschulleitungen in ihren Diskussionen und Entscheidungen in der Folge Gefahr, auf eine eingeschränkte Perspektivenvielfalt zurückzugreifen? Die Erörterungen von Jürg Arpagaus (2025) verweisen auf eine eher geringe Vernetzung der Hochschulleitungen der Pädagogischen Hochschulen mit ihrer Umwelt. Mit der Bubble wird eine metaphorische Figur portiert, die ein geschlossenes soziales System mit kaum passierbaren Aussengrenzen charakterisiert. Eine Bubble droht zu platzen.

Der vorliegende Diskussionsbeitrag geht vom Standpunkt aus, dass die defizitorientierte Metapher der Bubble wenig zielführend ist und es sich lohnt, die Frage nach der Diversität und der Durchlässigkeit der organisationalen Grenzen als Gestaltungsaufgabe in der Gesamtorganisation zu betrachten. Grenzen werden gezogen, um Identitätsbildungsprozesse und die Kohäsion im Inneren zu unterstützen, und sie werden geöffnet, um Austauschprozesse mit externen Stakeholder:innen zu stärken (Scherrer & Thomann, 2020; Thomann, Bucher, Hagmann & Kuhn, 2009). Wissensdiversität wird in der Literatur zu Teamlernen als zentrale Strategie für Innovation ambivalent diskutiert (Roberson, 2019). Dabei ist nach Edmondson und Harvey (2018) Boundary Crossing besonders herausfordernd, wenn Wissen sehr kontextspezifisch und schlecht explizierbar ist. Zudem entstehen Hürden durch unterschiedliche Werte der beteiligten Systeme an der Grenze. Innovationen, die in einem System als potenziell entwertend wahrgenommen

werden oder die soziale Struktur stören, haben es schwer (Edmondson & Harvey, 2018, S. 351–352).

2 Vier Thesen zum Grenzmanagement an Hochschulen

Basis für die nachfolgenden Thesen sind die eigene Arbeit zu lateraler Führung an Hochschulen (zum Beispiel Zellweger & Thomann, 2018) sowie Gespräche mit Führungspersonen aus der Mitte von Pädagogischen Hochschulen, die jüngst einen Grenzübertritt in die oder aus der Hochschule getätigt hatten. In diesen Gesprächen wurde thematisiert, was im Transitionsprozess überrascht hatte, ob Anzeichen einer «Bubble» spürbar waren und welche Rolle Führungshandeln auf den verschiedenen Managementebenen spielt.

2.1 These 1: Hohe Anforderungen führen zu Barrieren beim Eintritt in die Führung und zu einer Standardisierung der Perspektiven

In einschlägigen Stelleninseraten wird sichtbar, dass an Führungspersonen von Pädagogischen Hochschulen hohe und spezifische Anforderungen gestellt werden: Dazu gehören meist eine Promotion, vorzugsweise ein erziehungswissenschaftliches Studium, Leitungserfahrung an Hochschulen sowie profunde Kenntnisse der Volksschule. Dies hat zur Folge, dass Führungspersonen über eher ähnliche Laufbahnwege verfügen und damit auch über ähnliche fachliche Perspektiven und Erfahrungen. Ebenso dürften sich die Verbindungen zur Organisationsumgebung und die sozialen Netzwerke teilweise überschneiden.

Gerade im Aufbau der jungen Pädagogischen Hochschulen war in der doppelten Orientierung an Berufspraxis und Wissenschaft die Anschlussfähigkeit sowohl im System der Hochschulen als auch in der Volksschule zentral, da es wesentliche Übersetzungsleistungen zu erbringen galt. Es war daher gerechtfertigt, auch von den Leitungspersonen ein sogenanntes «doppeltes Kompetenzprofil» zu erwarten. Wie für Dozierende diskutiert, ist jedoch zu konstatieren, dass das doppelte Kompetenzprofil eigentlich ein mehrfaches ist (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020) und auf der Teamebene betrachtet werden kann (Haldemann et al., 2024). Dieser Anspruch an Führung ist in Zukunft differenziert zu diskutieren.

2.2 These 2: Die Erwartungen der Mitarbeitenden an die Führung zeugen von wenig Organisationserfahrung ausserhalb der Pädagogischen Hochschulen

Führung ist immer eine Interaktion und vollzieht sich im Dialog – zwischen Führenden und Geführten in einer Führungssituation (Kaudela-Baum & Nagel, 2018). Entsprechend sind auch die Erwartungen der Mitarbeitenden an die Führung in den Blick zu nehmen. Aussagen der Interviewpartner:innen weisen darauf hin, dass Mitarbeitende an Pädagogischen Hochschulen in der Tendenz wenig Einblick in die organisationale Realität in anderen Kontexten haben. Dies zeigt sich exemplarisch am mangelnden Bewusstsein für die eher privilegierten Arbeitsbedingungen im Vergleich zur häufig prekären Situation des akademischen Personals im universitären Kontext. Neu eintretende Führungskräfte wundern sich auch über die Selbstwahrnehmung von Mitarbeitenden, Teil einer aussergewöhnlich komplexen Organisation zu sein.

2.3 These 3: Um die Perspektivenvielfalt zu erhöhen, sollte Führung breiter geteilt werden

Pädagogische Hochschulen und Fachhochschulen wurden um die Jahrtausendwende gegründet und somit in einer Zeit, in welcher Konzepte des New Public Managements in Europa und auch in der Schweiz leitend waren (Schedler & Proeller, 2006). Über Leistungsvereinbarungen und Pflichten zur Rechenschaftslegung wurde der Hochschulleitung viel strategische und operative Verantwortung übertragen (Truniger, 2017). In den heutigen Governance-Strukturen sind Informations- und Entscheidungswege über die verschiedenen Hierarchiestufen in der Tendenz lang und aufwendig. Für die fachliche Weiterentwicklung bleibt Führungspersonen, die sich meist auch als fachliche Expert:innen verstehen, wenig Zeit, was viele bedauern.

Um die Attraktivität und die Perspektivenvielfalt in der Führung zu stärken, wäre zu prüfen, ob Führungsaufgaben in Pädagogischen Hochschulen nicht breiter geteilt werden könnten. Durch ein Verteilen von Führungsaufgaben auf mehr Personen (zum Beispiel Formen von Topsharing) und das gemeinschaftlichere Führen im Sinne von Shared-Leadership-Praktiken könnte die Perspektivenvielfalt erhöht und gleichzeitig die Attraktivität zur Übernahme von Führungsaufgaben gesteigert werden (Endres & Weibler, 2019, S. 6). Auf diese Weise könnten mehr und unterschiedliche Perspekti-

ven in die Führung einbezogen werden. Zudem liesse sich auch die Mitverantwortung der Mitarbeitenden für die Organisationsziele erhöhen.

2.4 These 4: Es geht nicht nur um die Mobilität in der Führung, sondern auch um die Öffnung der Diskurse

Ein aktives Grenzmanagement betrifft nicht primär die Personalauswahl, sondern vielmehr das Öffnen von Diskursen, um die Weiterentwicklung einer wirksamen Lehrer:innenbildung voranzutreiben. Es ist jedoch zu beobachten, dass Pädagogische Hochschulen nur mit Zurückhaltung herausfordernde Fragestellungen mit Stakeholder:innen über die organisationalen Grenzen hinaus bearbeiten. Angesichts der politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, die die Lehrer:innenbildung begleitet, ist dies nachvollziehbar. Dennoch wäre es für die Entwicklung innovativer und tragfähiger Lösungen wünschenswert, wenn mehr Grenzgänger:innen den Diskurs unterstützten oder beispielsweise eine Bilanzierung der Entwicklung der Lehrer:innenbildung öffentlicher im Diskurs mit internen und externen Stakeholder:innen erfolgen würde. Dies hätte überdies zur Folge, dass die Verantwortung für eine qualitativ hochwertige Lehrer:innenbildung breiter auch von der Bildungspolitik und der Schulpraxis getragen würde.

2.5 Fazit: Durchlässigkeit und Diversität sind ein hochschulweites Thema

In der Summe weisen die vier Thesen darauf hin, dass Durchlässigkeit und Diversität in der Führung nicht isoliert für die Leitung, sondern als Thema der gesamten Hochschule diskutiert werden sollten. Es geht im Kern um die Frage, wie Zusammenarbeits- und Führungsbeziehungen innerhalb und ausserhalb der Organisation zu gestalten sind, um die drängenden Fragen der Lehrer:innenbildung anzupacken.

3 Lohnende Arbeit an neuen Bildern

In Anbetracht der Leistungen, die die Pädagogischen Hochschulen und das Bildungssystem als Ganzes in Zeiten starken Wandels erbracht haben, ist es schade, dass mit der Bubble eine Metapher im Zentrum steht, die eher negativ konnotiert ist. Für die Stärkung der Identität und der Ausstrahlung nach innen und aussen ist zu prüfen, welche Bilder sinnstiftende Wirkung

entfalten könnten. Welches Bild könnte eine Pädagogische Hochschule als Netzwerk mit starken Verbindungen im Kern («strong ties») und einer Vielzahl starker und schwächerer Verbindungen («weak ties»), das heisst eine Organisation mit fluideren Grenzen und einer Offenheit für Grenzgänger:innen, besser beschreiben? Wäre ein dynamisches Netzwerk, das sich als Hub, Verkehrsknotenpunkt oder Marktplatz versteht, ein Ansatzpunkt?

Literatur

- Arpagaus, J. (2025). Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 383–394). Bern: hep.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342.
- Edmondson, A. C. & Harvey, J.-F. (2018). Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations. *Human Resource Management Review*, 28(4), 347–360.
- Endres, S. & Weibler, J. (2019). *Plural Leadership: Eine zukunftsweisende Alternative zur One-Man-Show*. Wiesbaden: Springer.
- Haldemann, R., Sender, A., Stucki-Sabeti, S., Kocher, M., Zellweger, F., Eckhardt, C., Strauss, N.-C., Merz, N., Vollmer, A. & Rack, O. (2024). *Teams als Lernorte. Ansätze zur Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils in Hochschulteams*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Hochschule Luzern & Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Kaudela-Baum, S. & Nagel, E. (2018). Führung lernen – Reflexionsfähigkeit entwickeln. In S. Kaudela-Baum, E. Nagel, P. Bürkler & V. Glanzmann (Hrsg.), *Führung lernen: Fallstudien zu Führung, Personalmanagement und Organisation* (S. 13–22). Berlin: Springer.
- Roberson, Q. M. (2019). Diversity in the workplace: A review, synthesis, and future research agenda. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 69–88.
- Schedler, K. & Proeller, I. (2006). *New Public Management* (3. Auflage). Bern: Haupt.

- Scherrer, C. & Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 380–393.
- Thomann, G., Bucher, B., Hagmann, T. & Kuhn, R. (2009). *Grenzmanagement*. Bern: hep.
- Truniger, L. (2017). Schlaglichter auf Entwicklungen und Differenzierungsprozesse in Hochschulen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 15–29). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Zellweger, F. & Thomann, G. (2018). Lateral führen an Hochschulen. Wirksam handeln auf sich verschiebenden Bodenplatten. In P. Kels & S. Kaudela-Baum (Hrsg.), *Experten führen: Modelle, Ideen und Praktiken für die Organisations- und Führungsentwicklung* (S. 51–68). Wiesbaden: Springer Gabler.

Workshop 4: Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors – Einblicke in die Diskussion

Die «PH-Bubble»? Von Bildern und Metaphern zum Thema des Führungspersonals an Pädagogischen Hochschulen

Barbara Kohlstock

Das Thema des Personals der Pädagogischen Hochschulen lässt sich in vielerlei Hinsicht betrachten und diskutieren, was die Bilanztagung in Zürich einmal mehr auf aufschlussreiche Art und Weise vor Augen geführt hat. Das komplexe Zusammenspiel rechtlicher Vorgaben, institutioneller oder politischer Rahmenbedingungen, personaler Entwicklungsverläufe und (betriebswirtschaftlicher) Führungskonzepte birgt zahlreiche Anknüpfungspunkte, anhand derer man sich mit dem vielfältigen Thema auseinandersetzen kann. In solchen thematischen Auseinandersetzungen lassen sich mit Bildern Sachverhalte illustrieren oder mit Metaphern Bedeutungszusammenhänge herstellen und Emotionen hervorrufen, die die rein sprachliche, sachliche Schilderung des Themas ergänzen. Ein Beispiel für die Verwendung eines Bildes stellte Jürg Arpagaus (2025) in seinem Beitrag vor, in dem er spezifische Aspekte der Personalfluktuations auf Hochschuleitungsebene der Pädagogischen Hochschulen mit dem Bild der «PH-Bubble» illustrierte. Er zeigte den Umstand auf, dass Hochschuleitungsmitglieder der Pädagogischen Hochschulen, mit Ausnahme der Verwaltungsdirektor:innen, beinahe ausschliesslich aus den Reihen der Pädagogischen Hochschulen selbst rekrutiert werden und sich damit in einem relativ geschlossenen System bewegen. Dieses geschlossene System bezeichnete er als «PH-Bubble». Mit diesem Bild der Bubble beziehungsweise der Luftblase würden über den reinen Sachverhalt hinaus Zuschreibungen und Bedeutungen wie «schillernd», «zauberhaft», aber auch «fragil», «aufgebläht» oder «abgeschlossen» verbunden. In der Wirtschaft werde das Bild der Blase verwendet, um Marktverzerrungen zu beschreiben oder Vorgänge zur Korrektur solcher Verzerrungen durch das «Platzen der Blase» zu charakterisieren.

Franziska Zellweger (2025) kritisierte in ihrem Diskussionsbeitrag die Verwendung dieses Bilds im Zusammenhang mit den beruflichen Verläufen von Führungspersonen der Pädagogischen Hochschulen, da zu viele negative Bedeutungen mit diesem Bild assoziiert würden.

In der nachfolgenden Diskussion wurden spontan weitere Bilder und Metaphern erwähnt, die jedoch nicht vertieft besprochen wurden, was im vorliegenden Beitrag in groben Ansätzen nachgeholt werden soll. Könnte man Pädagogische Hochschulen und ihr Führungspersonal zum Beispiel als «Cluster» bezeichnen, wie jemand dies vorschlug? Eine kurze Einordnung des Begriffs «Cluster» im Kontext dieses Beitrags legt zwei mögliche Bedeutungen nahe: Statistisch gesehen handelt es sich bei einem Cluster um eine «homogene Gruppe von bezüglich eines bestimmten Merkmals gleichartigen Elementen» (Haas, Neumair, Wübbenhorst, Kamps & Schlesinger, 2018, o.S.). Clusterbildungen sind für Personalphänomene der Pädagogischen Hochschulen statistisch sicher möglich, wie auch der Beitrag von Jürg Arpagaus aufzeigte. Allerdings vermittelt das Bild des Clusters über die statistischen Ordnungsmomente hinaus wenig Emotionen oder weiterführende Inhalte – und gerade solche würde man sich von einem treffenden Bild meines Erachtens wünschen.

Wirtschaftsgeografisch steht «Cluster» für eine «räumliche Konzentration miteinander verbundener Unternehmen und Institutionen innerhalb eines bestimmten Wirtschaftszweiges» (Haas et al., 2018, o.S.). Auch aus dieser zweiten Perspektive lässt sich der Begriff meiner Meinung nach nicht halten, selbst wenn man den Bildungsbereich als «ein bestimmtes Tätigkeitsfeld» bezeichnen könnte. Eine räumliche Konzentration der Pädagogischen Hochschulen ist angesichts ihrer Verteilung über die ganze Schweiz und der, verglichen mit den Universitäten oder den beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen, grossen Zahl an Institutionen wohl nicht gegeben. Zudem dürften auch stark ausgeprägte institutionelle Verbindungen zwischen den Hochschulen, die eine konzertierte Anstellung von Personal und dessen arbeitsmässige Verteilung auf mehrere Institutionen gezielt verfolgen, fehlen, abgesehen von wenigen, punktuellen Kooperationen zwischen einzelnen Hochschulen.

Darüber hinaus wurde im Workshop für das geschilderte Phänomen der Leitungspersonen an Pädagogischen Hochschulen das Bild des Basars vorgeschlagen, das hier im Nachgang nun ebenfalls kurz eingeordnet werden soll. Der Duden erklärt «Basar» unter anderem mit «Händlerviertel in ori-

entalischen Städten» (Dudenredaktion, 2024, o. S.). Auch dieses Bild dürfte nicht in der Lage sein, die Situation der Leitungspersonen Pädagogischer Hochschulen treffend zu umreissen, da diese Leitungspersonen nicht als Ware gehandelt werden, im Unterschied beispielsweise zu Fussballprofis. Vor diesem Hintergrund sind auch Begriffe wie «Transfer» oder «Transfermarkt», die für Fussballprofis gang und gäbe sind, für das Leitungspersonal Pädagogischer Hochschulen ungeeignet. In eine ähnliche Kategorie fallen auch die Bilder der «Broker:innen» beziehungsweise der «Brokerage», die in der Diskussion eingebracht wurden: Ein aktiver Handel oder ein gesteuertes Vermitteln von Leitungspersonal zwischen den Hochschulen wird nicht betrieben, weshalb diese Bilder ebenfalls als unzutreffend einzuschätzen sein dürften.

Auch in der Diskussion stiess kein Bild auf uneingeschränkte Akzeptanz oder einhellige Zustimmung. Allerdings wurde der Wunsch nach einer positiven Wertigkeit eines möglichen Bildes laut. Die im Vergleich mit anderen Institutionen seltenen Quereinstiege auf der Führungsebene Pädagogischer Hochschulen könnten auch als Stärke des Systems beziehungsweise als Aussage zu den äusserst vielseitigen und hohen Anforderungsbedingungen interpretiert werden, mit denen sich Führungspersonen Pädagogischer Hochschulen konfrontiert sehen würden. Weil damit die Zahl möglicher Bewerbender automatisch eingeschränkt werde, sollte das daraus resultierende Phänomen auch nicht erstaunen. Ein Bild, das diesen Umstand der hohen Qualitätsanforderungen mit negativen Konnotationen verbinde, würde diese Situation schlechtreden und den anspruchsvollen Führungsaufgaben sowie dem vielfältig qualifizierten Personal nicht gerecht.

Vor diesem Hintergrund wurde mit «Kaleidoskop» ein letztes Bild in die Diskussion eingeworfen, das mit positiveren Emotionen verbunden wurde. Das Kaleidoskop sei ein faszinierendes Gerät, das mit einem bestehenden Set an bunten Steinen – wenn in Bewegung gebracht – immer wieder neue Muster bilden könne, obwohl das System in sich geschlossen sei. Auch dieses Bild erfuhr jedoch keine abschliessende Zustimmung. Allerdings wurde der Aspekt des geschlossenen Systems, der sich auch im Bild der Blase wiederfindet, in der Diskussion aufgegriffen: Angesichts des geringen und zuweilen einseitigen oder gar gänzlich fehlenden durch Externe eingebrachten Anregungs- und Innovationspotenzials seien ein offener (interner) Austausch und ein Einbezug der an den Institutionen vorhandenen Expertisen und Fachlichkeiten in disziplinärer, aber auch in

erfahrungsspezifischer Hinsicht gefordert. Auf diese Weise entstünde ein lebendiger, nicht nur an Führungsfunktionen gebundener Diskurs, der den unterschiedlichen Perspektiven möglicher Fragestellungen Rechnung tragen und inter- beziehungsweise transdisziplinäre sowie erfahrungsspezifische Zugänge unterstützen würde. Ein solcher Einbezug könnte zur institutionellen Stärke werden, wenn vorhandenes Wissen innerhalb der Hochschule zielführend integriert und genutzt würde, ungeachtet der institutionellen Zu- und Abgänge auf der Leitungsebene der Hochschulen. Damit verlagerte sich der Fokus der Diskussion im Workshop weg von der Personalrekrutierungsthematik der Hochschulen beziehungsweise den Hochschulleitungen hin zu Formen des Wissens- und Innovationsmanagements (siehe beispielsweise North, 2021) – und zu möglichen neuen Bildern. Es wird sich zeigen, anhand welcher Bilder und Metaphern diese Themen Pädagogischer Hochschulen an zukünftigen Tagungen illustriert und diskutiert werden.

Literatur

- Arpagaus, J. (2025). Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 383–394). Bern: hep.
- Dudenredaktion. (2024). Basar. In Dudenredaktion (Hrsg.), *Duden – das digitale Wörterbuch* (online). Berlin: Cornelsen. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Basar>
- Haas, H.-D., Neumair, S.-M., Wübbenhorst, K., Kamps, U. & Schlesinger, D. (2018). Cluster. In *Gabler Wirtschaftslexikon* (online). Wiesbaden: Springer Gabler. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/cluster-30562/version-254140>
- North, K. (2021). *Wissensorientierte Unternehmensführung. Wissensmanagement im digitalen Wandel* (7. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Zellweger, F. (2025). Die «PH-Bubble»? Thesen für mehr Durchlässigkeit und Diversität in der Führung. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 395–400). Bern: hep.

Fazit

Conclusion

Pädagogische Hochschulen – gemeinschaftlich in die Zukunft

Martin Schäfer

1 Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext

In den Workshops des ersten Themenstrangs «Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext» wurden die Themen «Autonomie der Pädagogischen Hochschulen», «Innovation an Pädagogischen Hochschulen» sowie «Pädagogische Hochschulen der Zukunft» diskutiert. Die Diskussionen schlossen an Diskussionen und Zwischenbilanzen an, welche schon zu früheren Zeitpunkten im Kreise der Pädagogischen Hochschulen erfolgt waren (siehe beispielsweise Ambühl & Stadelmann, 2010; Wannack & Rhyn, 2016). Der Autor des vorliegenden Beitrags hat im Artikel «Herausforderungen und Entwicklungslinien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft» (Schäfer, 2016) Überlegungen zu Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Pädagogischen Hochschulen dargelegt. Aus seiner Sicht hat sich seit der Publikation des Artikels wenig verändert, weshalb im Folgenden die Perspektiven in den aktuellen Diskussionen beschrieben und mit eigenen Überlegungen angereichert werden.

2 Tagungsbeobachtungen und Reflexionen

2.1 (Relative) Autonomie der Pädagogischen Hochschulen

Der Beitrag von Lucien Criblez hat wesentliche Impulse für die Debatte rund um die Autonomie Pädagogischer Hochschulen geliefert (siehe Criblez & Lehmann, 2025). Besonders überzeugend war die differenzierte Betrachtung des Autonomiebegriffs, die den vielschichtigen Charakter dieses Themas unterstreicht. Statt sich auf allgemeine Klagen über mangelnde Autonomie zu beschränken, regte Criblez dazu an, die komplexen Governance-Strukturen und die daraus resultierenden Rahmenbedingungen anzuerkennen. Dies erfordert ein Umdenken: Es genügt nicht, Autonomie einzufordern. Vielmehr sollten die spezifischen Konstellationen und Herausforderungen aktiv in die Überlegungen einbezogen werden.

Ein zentraler Punkt, der zum Nachdenken angeregt hat, ist die Unterscheidung zwischen der Autonomie von Individuen (Lehr- und Forschungsfreiheit) und der institutionellen Autonomie (zum Beispiel Freiheit in der strategischen Ausrichtung). Diese Differenzierung ist essenziell, um Missverständnisse in der Debatte zu vermeiden. Besonders im Kontext Pädagogischer Hochschulen zeigt sich, dass individuelle Freiheiten oft als relativ gesichert gelten, während die institutionelle Autonomie von verschiedenen legitimen Ansprüchen eingeschränkt wird. Diese Einschränkungen sollten nicht per se als Hindernis betrachtet werden, sondern als Bestandteil eines komplexen Verhandlungsprozesses zwischen Hochschule, Auftraggebenden und Bezugsgruppen.

Eine weitere Frage, die gestellt werden muss, lautet, inwieweit die Pädagogischen Hochschulen die bestehenden Spielräume tatsächlich nutzen. Es scheint, dass Potenziale – wie beispielsweise im Bereich der Kooperationsautonomie – oft ungenutzt bleiben. Hier gibt es Handlungsbedarf, nicht nur bezüglich konkreter Kooperationen zwischen den Hochschulen, sondern auch in der Art und Weise, wie sie ihre Autonomie gegenüber Politik und Gesellschaft kommunizieren. Eine aktive Nutzung bestehender Freiräume könnte dazu beitragen, das Vertrauen der relevanten Stakeholder:innen zu stärken. Dieses Vertrauen ist ein zentraler Aspekt, der als entscheidend für die weitere Entwicklung der institutionellen Autonomie betrachtet werden sollte. Vertrauen kann jedoch nicht einfach eingefordert werden; es kann nur durch kontinuierliche, transparente und lösungsorientierte Zusammenarbeit aufgebaut werden. In diesem Zusammenhang stellen sich die folgenden Fragen: Wie kann die Kooperation mit dem Berufsfeld «Schule» so gestaltet werden, dass gegenseitiges Vertrauen gefördert wird? Und welche Strategien sind notwendig, um die Politik von der Handlungsfähigkeit und der Innovationskraft der Pädagogischen Hochschulen zu überzeugen?

Insgesamt sollte die Diskussion rund um die Autonomie Pädagogischer Hochschulen weniger auf das Defizitdenken fokussiert sein. Stattdessen könnte ein stärker zukunftsorientierter Ansatz verfolgt werden, der nicht nur bestehende Einschränkungen akzeptiert, sondern auch die aktiven Gestaltungsspielräume sichtbar macht und nutzt. Dies würde nicht nur zur Klärung der Debatte beitragen, sondern auch konkrete Fortschritte ermöglichen.

2.2 Innovation und Innovationsgeist

In Bezug auf das Thema «Innovation an Pädagogischen Hochschulen» wurde einerseits beanstandet, dass sowohl der Handlungsspielraum als auch die Ressourcen für die Umsetzung von Innovationen an Pädagogischen Hochschulen unzureichend seien. Andererseits wurde postuliert, dass es Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen sei, sich die Akzeptanz von Innovationen über Koalitionen mit dem Berufsfeld oder über solche innerhalb der Landschaft der Pädagogischen Hochschulen zu verschaffen. Die Akzeptanz von Innovationen kann erhöht werden, wenn diese für real existierende Fragestellungen beziehungsweise Probleme im Berufsfeld oder in der Hochschullandschaft entwickelt werden. Dass dies möglich ist, zeigen gelungene Innovationen der Pädagogischen Hochschulen für das Berufsfeld (insbesondere in gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit Schulen), aber auch solche innerhalb der Hochschullandschaft (beispielsweise die Masterstudiengänge in Fachdidaktik). Solche erfolgreichen Vorhaben können als Good-Practice-Beispiele für die Weiterentwicklung des Innovationspotenzials der Pädagogischen Hochschulen dienen.

2.3 Pädagogische Hochschulen der Zukunft

In seiner Einführung in die Tagung bediente sich Christian Kraler (2025) einer entwicklungspsychologischen Metapher, um den Entwicklungsstand der Pädagogischen Hochschulen zu beschreiben. Unter Anwendung der Metapher lässt sich festhalten, dass die Pädagogischen Hochschulen als Institutionen das Erwachsenenalter erreicht haben. Die Hochschulen haben demnach einen Status erlangt, in dem sie die eigenen Besonderheiten sowie die geltenden Rahmenbedingungen kennen und akzeptieren und diese als Potenziale für die eigene Weiterentwicklung betrachten sollten.

Die Pädagogischen Hochschulen der Zukunft nutzen somit die vorhandene institutionelle und personale Autonomie, akzeptieren die Besonderheiten und die Grenzen der institutionellen Autonomie, kollaborieren auf Augenhöhe miteinander und kooperieren selbstbewusst mit formellen und informellen Bezugsgruppen. Die gegenwärtigen Herausforderungen, beispielsweise Inklusion und Fachkräftemangel, sowie generelle Entwicklungen, insbesondere die Bildung in einer Kultur der Digitalität, erfordern neue Konzepte im Berufsfeld «Schule», aber auch an den Pädagogischen Hochschulen. Die Hochschulen sind dabei gefordert, unter Anwendung der Prinzipien

der Offenheit, der Individuumsorientierung, der Gemeinsamkeitsorientierung sowie der Partizipation neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Schulleitenden und weiteren Fachpersonen im Berufsfeld «Schule» zu entwickeln. Zugleich sind sie gefordert, Schulen darin zu unterstützen, vergleichbare Prozesse zu durchlaufen.

Beim skizzierten Entwicklungsbedarf handelt es sich um einen generellen Bedarf und nicht um einen institutionsspezifischen Bedarf. Dies bedeutet, dass Hochschulen gemeinsam Konzepte entwickeln und erproben können. Die entsprechende Kooperation wird im besten Fall auf regionaler und nationaler Ebene angestrebt, im Sinne einer «PH Schweiz». Dieser Gedanke bezieht sich auf die Vision einer stärker vernetzten und kooperativen Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen. Ziel ist es, Synergien zu schaffen, knapper werdende Ressourcen effizienter zu nutzen und durch gemeinsame Vorhaben Qualität und Innovation in Lehre, Forschung und Weiterbildung zu steigern. Unter einer «PH Schweiz» kann ein Netzwerk verstanden werden, in dem hochschulübergreifende Angebote entwickelt werden, beispielsweise gemeinsame Studiengänge oder Module, gemeinsame Forschungsprojekte, gemeinsame Angebote in der Nachwuchsförderung oder koordinierte Strategien zur Bewältigung bildungspolitischer Herausforderungen.

Ein solches Konzept könnte die Vielfalt der Erfahrungen und Kompetenzen, die in den einzelnen Pädagogischen Hochschulen vorhanden sind, für alle nutzbar machen. Wenn es gelingt, für anstehende Herausforderungen kooperative Lösungen unter den Pädagogischen Hochschulen zu entwickeln, werden Schulen schweizweit von diesen Erfahrungen profitieren können. So könnte eine optimierte und gebündelte Sichtbarkeit der unterschiedlichen Angebote der Pädagogischen Hochschulen beispielsweise im Bereich von Open Educational Resources für Schule und Unterricht sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, Fachpersonen und Schulleitenden Schulen direkt unterstützen. Durch eine gemeinsame adressat:innengerechte Präsentation von schulrelevanten Forschungserkenntnissen könnte die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht gestärkt werden. Durch den intensivierten Austausch unter den Hochschulen könnten schrittweise gemeinsame Anforderungsprofile für Lehrpersonen aller Stufen entstehen oder eine gemeinsame berufsbezogene Fachsprache von Lehrpersonen könnte entwickelt werden. Beides könnte die Professionalisierung aller an Schule und Unterricht beteiligten Fachpersonen unterstützen.

Die intensivierte Zusammenarbeit zwischen den Pädagogischen Hochschulen würde nicht nur die Innovationskraft der einzelnen Hochschulen stärken, sondern auch ihre Position im Schweizer Bildungssystem festigen. Zugleich erfordert die Umsetzung des «PH Schweiz»-Gedankens eine Bereitschaft zur Öffnung und Abstimmung: Es gilt, die Balance zwischen institutioneller Autonomie und sprachregionaler beziehungsweise nationaler Kooperation zu finden. Dennoch sind die Chancen gross, dass eine intensivere Vernetzung der Pädagogischen Hochschulen den Bildungsstandort Schweiz nachhaltig stärken und die Attraktivität der Lehrberufe erhöhen kann.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann W. (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Criblez, L. & Lehmann, L. (2025). Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 117–126). Bern: hep.
- Kraler, C. (2025). Denkfiguren zur Lehrpersonenbildung an Pädagogischen Hochschulen. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant·e·s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 37–44). Bern: hep.
- Schäfer, M. (2016). Herausforderungen und Entwicklungslinien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft. In E. Wannack & H. Rhyn (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen. 10 Jahre PHBern* (S. 118–138). Bern: hep.
- Wannack, E. & Rhyn, H. (2016). *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen. 10 Jahre PHBern*. Bern: hep.

Hochschultypus «Pädagogische Hochschule»: Was für eine Hochschule darf es denn sein?

Guido McCombie

1 Auf der Suche nach der eigenen (Hochschul-)Identität

Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet. Diese Grundhaltung besteht in der Bereitschaft, sich in Bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen. (EDK, 1993, These 8, S. 12)

Dieses Zitat aus den EDK-Thesen aus dem Jahr 1993 zeigt auf, was der ursprüngliche Anspruch an den neuen Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» war: die Verstärkung des Wissenschaftsbezugs durch eine forschungsgestützte Ausbildung (Ambühl, 2011). Wissenschaftlichkeit war, neben eher formalen Gründen wie zum Beispiel der späteren Berufswahl, besserer vertikaler Durchlässigkeit oder der Angleichung an das europäische Hochschulsystem, das zentrale Anliegen der Tertiarisierung der Ausbildung von Lehrpersonen. Heute ist die Ausbildung zwar formal tertiarisiert, die Pädagogischen Hochschulen scheinen aber immer noch auf der Suche nach ihrer spezifischen (Hochschul-)Identität zu sein, was wesentlich mit der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung zusammenhängt.

Dies zeigt ein zweiter Blick in die EDK-Thesen von 1993. So wird in den Vorbemerkungen zu den Thesen auf das Spannungsfeld hingewiesen, welches sich mit der Wissenschaftsorientierung ergebe: Wissenschaftlichkeit gelte «nicht als die einzige und nicht als die dominante, aber als eine wichtige und wesentliche Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern» (EDK, 1993, S. 7). Schon zu Beginn wurde somit statt eines klaren Bekenntnisses zur Wissenschaft ein ausweichendes «Ja, aber» formuliert, welches die Diskussion um die wissenschaftsbasierte Ausbildung und die Forschung an den Pädagogischen Hochschulen bis heute bestimmt.

Hochschulen zeichnen sich grundsätzlich durch Disziplinarität und die Einheit von Forschung und Lehre aus. Im Zentrum steht die Suche nach der Wahrheit durch Forschung. Jaspers (1945, S. 11) formuliert es folgendermaßen: «Weil Wahrheit durch Wissenschaft zu suchen ist, ist Forschung das Grundanliegen der Universität. ... [Und] weil Wahrheit überliefert werden soll, ist Unterricht die zweite Aufgabe der Universität.» Hochschulen sind somit im universitären Sinn Orte der Suche nach und der Vermittlung von gesicherten Erkenntnissen, gewonnen durch Forschung mittels anerkannter wissenschaftlicher Methoden.

Um als Hochschulen gelten zu können, müssen die Pädagogischen Hochschulen anhand eigener Forschung belastbare Erkenntnisse generieren können, welche kein anderer Hochschultypus bereits vorlegt, und sie müssen diese adäquat vermitteln. Eine solche postulierte und für Hochschulen konstitutive Einheit von Forschung und Lehre ist aber für die Pädagogischen Hochschulen nicht unproblematisch, denn sie sind nicht nur der Vermittlung von Wissen verpflichtet, sondern müssen ihre Bemühungen immer auch auf die Qualifizierung für einen konkreten Beruf ausrichten. Herzog (2015, S. 156) bezeichnet die Einheit von Forschung und Lehre im Kontext der Pädagogischen Hochschulen daher als Dogma, denn «[e]ine integrale Verwissenschaftlichung der pädagogischen Handlungsbasis ist nicht möglich», da das Handeln von Lehrpersonen immer auch von nicht wissenschaftlich generiertem Wissen bestimmt ist.

Eine rein auf wissenschaftlich generiertem Wissen aufbauende Ausbildung von Lehrpersonen ist deshalb nicht möglich und verkompliziert die Bemühungen der Pädagogischen Hochschulen, sich zu «echten» Hochschulen in Sinne der oben eingeführten Definition entwickeln zu können (zum Beispiel durch den Aufbau von wissenschaftlichen Hochschulstrukturen, in welchen die Kopplung von Forschung und Lehre erfolgreich umgesetzt werden könnte; siehe Forneck, 2011). Erschwerend kommt hinzu, dass die breite Öffentlichkeit, die Bildungsverwaltung und die Bildungspolitik, die Lehrpersonen und nicht zuletzt auch die Studierenden selbst die Lehrpersonenbildung meist als eine Ausbildung verstehen, welche primär zum praktischen Handeln anleiten soll. Die Pädagogischen Hochschulen sehen sich somit, insbesondere unter den Bedingungen des Lehrpersonenmangels, wieder mit der Frage konfrontiert, ob die Ausbildung von Lehrpersonen überhaupt an einer Hochschule angesiedelt sein soll und, wenn ja, wie eine solche Hochschule dann ausgestaltet werden soll.

Ein kritischer Blick auf die Entwicklung der letzten zwanzig Jahre zeigt aber auch, dass es den Pädagogischen Hochschulen selbst noch nicht genügend gelungen ist, ihre spezifische Hochschulidentität angemessen zu definieren. Gerade im Bereich der fachdidaktischen Forschung, welche ein Alleinstellungsmerkmal der Pädagogischen Hochschulen darstellt, zeigt sich einerseits, dass sich die verschiedenen Fachdidaktiken, bei allen Erfolgen der letzten Jahre, noch nicht abschliessend als eigene wissenschaftliche Disziplinen konstituieren konnten (siehe Fink, 2025), und andererseits, dass vielleicht gerade deswegen zumindest noch nicht in allen Disziplinen jene belastbaren Erkenntnisse generiert werden können, die man sich erhofft und die für die Professionalisierung von Lehrpersonen benötigt würden.

Auch nach zwanzig Jahren erscheint der Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» somit immer noch fragil. Die Suche nach der eigenen Identität geht weiter. Dabei sind die Pädagogischen Hochschulen aber auch nicht frei und es stellt sich deshalb nicht nur die Frage, welche Art von Hochschule die Pädagogischen Hochschulen sein *sollen* oder *wollen*, sondern vor allem auch die Frage, welche Art von Hochschule sie sein *dürfen*.

2 Professionshochschule als Ausweg oder Sackgasse?

Pädagogische Hochschulen sind keine Universitäten, aber auch keine Fachhochschulen, denen sie zwar zugeordnet sind, unter denen sie aber eine spezielle Rolle einnehmen (Schweizerischer Bundesrat, 2009, S. 4604). Die Pädagogischen Hochschulen sind einerseits dem Anspruch verpflichtet, ihren Studierenden einen (selbst)reflexiven wissenschaftsbasierten Habitus zu vermitteln (siehe Helsper, 2016), und folgen dabei grundsätzlich der Idee einer universitären Hochschulbildung. Andererseits sind sie aufgefordert, ihren Studierenden auch einen praktischen Habitus professionellen Könnens zu ermöglichen (siehe Helsper, 2016), und stehen so ganz in der Tradition berufsvorbereitender Studiengänge, wie sie vor allem an Fachhochschulen angeboten werden.

Dieser Anspruch einer doppelten Professionalisierung ist eine grosse Herausforderung, vor allem auch deshalb, weil die Erwartung besteht, dass die Studierenden in einer Grundausbildung nahezu vollumfänglich für die Praxis qualifiziert werden können. Diese Forderung ist zwar nachvollziehbar, da der Lehrberuf wahrscheinlich der einzige (akademische)

Beruf ist, bei welchem man von Tag eins an die gesamte Verantwortung übernehmen muss. Eine vollumfängliche Professionalisierung während der Grundausbildung ist aber eine Illusion und der Berufseinstieg wird deshalb immer ein Sprung ins kalte Wasser bleiben. Expertise kann nur iterativ, das heisst erst im Zusammenspiel von wissenschaftsorientierter Grundbildung, Berufseinstieg und stetiger Weiterbildung, entstehen (siehe Kraus, 2017).

Die Pädagogischen Hochschulen stehen nun vor der Herausforderung, ihr Selbstverständnis als «echte» Hochschulen nicht nur gegen innen, sondern vor allem auch gegen aussen so zu verkaufen, dass ihnen der Status «Hochschule» auch tatsächlich zugestanden wird. Dies wird aber, wenn überhaupt, nur dann gelingen, wenn gleichzeitig der Anspruch an die Praxisrelevanz eingelöst werden kann. Wissenschaftlichkeit gibt es im gegenwärtigen Umfeld, in welchem sich die Pädagogischen Hochschulen bewegen, nur als Zusatz, das heisst, erst wenn der Praxisbezug erfüllt ist, wird den Pädagogischen Hochschulen zugestanden, auch in der Forschung tätig sein zu dürfen. Die Pädagogischen Hochschulen können sich diesem Praxisanspruch nicht entziehen, auch wenn er faktisch nie vollständig erfüllbar ist (siehe Neuweg, 2022), und müssen gleichzeitig die Wissenschaftlichkeit garantieren. Dass Forschung die Bedingung für eine qualitativ hochstehende Lehre darstellt, wird bis heute nicht vorbehaltlos anerkannt. Dieses Spannungsfeld von Selbstverständnis und öffentlich legitimer Ausprägung ist entscheidend, denn die Aus- und die Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen müssen einerseits wissenschaftlich legitim und andererseits bildungspolitisch durchsetzbar sein (siehe Hoffmann-Ocon, 2025).

Für die Bearbeitung dieses Spannungsfelds, welchem sich die Pädagogischen Hochschulen ausgesetzt sehen, wird häufig der Begriff der Professionshochschule bemüht (siehe Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020, S. 1). Professionshochschulen versprechen die verschiedenen Welten zu vereinen und den Anspruch der doppelten Professionalisierung einzulösen: eine Hochschule, welche sich der Wissenschaft verpflichtet fühlt und gleichzeitig explizit für einen praktischen Beruf qualifiziert. Das heisst, es handelt sich um einen Hochschultypus, welcher dieses Spannungsfeld nicht auflösen will, sondern vielmehr die Relationierung von Wissenschaft und Praxis aktiv gestaltet.

Die Selbstbeschreibung als Professionshochschule birgt aber auch die Gefahr, in der Fremdwahrnehmung zu einer Art «Praxishochschule» degradiert zu werden. Die Pädagogischen Hochschulen dürfen sich in diesem

Verständnis zwar «Hochschule» nennen, was dann aber im Wesentlichen höchstens einer formalen Tertiarisierung entspräche, wodurch die Forderung nach einer praktischen (Handwerks-)Ausbildung nur noch gestärkt werden könnte. Es besteht deshalb die Gefahr, dass sich die Pädagogischen Hochschulen unter dem Label «Professionshochschulen» eher zurückentwickeln könnten – zurück zu einer «auf Praxisbewältigung ausgerichteten Berufsvorbereitung» (Criblez, 2011, S. 25), wie es in der seminaristischen Tradition der Fall war.

Letztlich wird die begriffliche Umschreibung der Pädagogischen Hochschulen nicht entscheidend sein und die Frage nach der angemessenen Ausgestaltung dieses Hochschultypus nicht beantworten können. Die Pädagogischen Hochschulen müssen sich über *die bestehenden beruflichen Anforderungen* als Hochschulen legitimieren können. Die heutige, in der Tendenz eher unterkomplexe Beschreibung der Tätigkeiten von Lehrpersonen wird den effektiven, sehr anspruchsvollen und vielfältigen Aufgaben von Lehrpersonen auf allen Schulstufen aber nicht gerecht. Erst wenn sich das Berufsfeld selbst als Teil der Wissenschaftlichkeit sehen wird und die verschiedenen Stakeholder:innen diese Sichtweise ebenfalls teilen, das heisst, erst wenn der Lehrberuf als «echte» Profession und somit als Beruf anerkannt wird, für welchen ein akademisches Studium hinreichende Bedingung ist, erst dann werden die Pädagogischen Hochschulen «echte» Hochschulen sein dürfen (und dann wird sich wahrscheinlich auch der Begriff «Professionshochschule» als passend erweisen).

Schon in den EDK-Thesen von 1993 wurde genau darauf hingewiesen. So heisst es dort: Die Gründe, «die für die Entwicklung von ... Pädagogischen Hochschulen sprechen ..., ergeben sich vor allem aus den veränderten Ansprüchen an den Schulunterricht und aus der Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität» (EDK, 1993, S. 5). Die Legitimation und entsprechend auch die Identität als Hochschule ergeben sich somit nicht über den Nachweis der üblichen Hochschulmerkmale wie Forschung in angemessener Qualität oder die Verbindung von Forschung und Lehre, sondern erst aus der aus der Praxis abgeleiteten und von der Praxis anerkannten Notwendigkeit.

Literatur

- Ambühl, H. (2011). Zur Einleitung: Wie steht es um die Ziele, die mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbunden waren? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 14–21). Bern: EDK.
- Criblez, L. (2011). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 22–58). Bern: EDK.
- EDK. (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- Fink, N. (2025). De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 169–174). Bern: hep.
- Forneck, H.J. (2011). Von der äusseren zur inneren Tertiarisierung? In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II* (S. 38–55). Bern: EDK.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2015). Müssen Forschung und Lehre eine Einheit bilden? Einspruch gegen ein Dogma der pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(1), 152–163.
- Hoffmann-Ocon, A. (2025). Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung. In B. Leutwyler, D. Gyger Gaspoz, B. Kohlstock, H. Rhyn & P. Tremp (Hrsg.), *Zwei Jahrzehnte hochschulische Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanzierungen und Perspektiven. Deux décennies de formation des enseignant-e-s en haute école: Bilans et perspectives* (S. 203–210). Bern: hep.
- Jaspers, K. (1945). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- Kammer Pädagogische Hochschulen. (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.

- Kraus, K. (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 287–300.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann: Münster.
- Schweizerischer Bundesrat. (2009). *Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) vom 29. Mai 2009*. Bern: Bundeskanzlei.

Etablierung eines neuen Hochschultypus – Leistungen der Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz

Kathrin Krammer, Peter Tresp

Im Rahmen der Bilanztagung befasste sich der dritte Themenstrang mit der Frage, was Pädagogische Hochschulen leisten. Diese Frage gibt Anlass, den Fokus darauf zu richten, was die Pädagogischen Hochschulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten erreicht haben, welches Leistungsspektrum sie auszeichnet und ihr spezifisches Profil begründet, welche Ansprüche an sie gestellt werden und welche Funktion sie im Bildungssystem einnehmen sollen. Auf der Grundlage dieser Bilanz eröffnen sich Felder für die weitere Entwicklung.

1 Einen Hochschultypus etablieren

Der Begriff der Bilanz versteht sich unter anderem als Situationsanalyse und ist damit auch eine willkommene Gelegenheit, gemeinsam Erreichtes zu sichten. Der Blick auf die Leistungen der Pädagogischen Hochschulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten in Themenstrang 3 rückt die Errungenschaften der Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zur früheren seminaristischen Lehrpersonenbildung ins Bewusstsein.

Vergleichen wir die heutigen Pädagogischen Hochschulen mit den Konzeptpapieren und den damaligen Zukunftsabsichten, beispielsweise aus dem LEMO-Bericht von 1975 (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975), so dürfen wir festhalten: Die damals angestrebte wissenschaftsfundierte, fachdidaktisch orientierte Ausbildung ist realisiert. Und gerade auch die Kombination verschiedener Aufgaben beziehungsweise Leistungsaufträge, die in der Regel in einer Pädagogischen Hochschule integriert sind, schafft einen erfahrbaren Mehrwert, beispielsweise indem Aus- und Weiterbildung koordiniert weiterentwickelt werden können und dadurch die ganze berufliche Laufbahn sowie die Funktionsdifferenzierung ins Blickfeld geraten oder indem Forschungs- und Entwicklungsprojekte Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen.

Um in der Gesellschaft das Bewusstsein für die Errungenschaften der Pädagogischen Hochschulen und für deren Bedeutung für die Qualität schulischer Bildung zu stärken, gilt es die Frage zu klären, wie wir einer interessierten Öffentlichkeit aufzeigen können, was wir in den letzten zwanzig Jahren erreicht haben, was uns gelungen ist und was Pädagogische Hochschulen leisten, und wie wir beispielsweise auch darauf hinweisen können, dass wir einen eigenen Hochschultypus aufgebaut und diesen im Schweizer Hochschulsystem verankert haben. Denn tatsächlich: Wir haben nicht nur einzelne Hochschulen aufgebaut, sondern gemeinsam erfolgreich einen Hochschultypus etabliert, den es weiterzuentwickeln gilt. Die Bilanztagung bot eine Gelegenheit, als Hochschultypus – und gerade nicht als einzelne Hochschulen – gemeinsam über diese Hochschulform und ihre besondere Ausprägung, ihre Stärken und ihren weiteren Entwicklungsbedarf nachzudenken.

2 Vielfalt von Leistungen

Themenstrang 3 der Tagung hat sich explizit mit den Leistungen des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» auseinandergesetzt. Diese Leistungen sind vielfältig, einige indessen bleiben in der internen wie auch in der öffentlichen Diskussion oft im Hintergrund und werden kaum beleuchtet. Gerade der Bildungsbericht Schweiz 2023 bietet jedoch einen Blick auf einige interessante und erfreuliche Besonderheiten von Pädagogischen Hochschulen (SKBF, 2023):

- Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch einen beachtenswerten Zuwachs an Studierenden aus. Es ist uns somit gelungen, ein für viele Personen attraktives Studium anzubieten, und wir können sogar festhalten, dass die Attraktivität durch die Tertiarisierung gesteigert wurde. Dazu gehört auch, dass es unserem Hochschultypus gelingt, auch Personen mit nicht akademischer Herkunft zu adressieren und sie in beeindruckender Anzahl zu Studienabschlüssen zu führen.
- Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl die Abschlussquote als auch die Berufseinstiegsquote sehr hoch ist, ebenso wie die Berufsverbleibquote. Es gelingt uns demnach, geeignete Personen für das Studium zu gewinnen und sie für die Aufgaben der Berufspraxis zu qualifizieren.

- Die Pädagogischen Hochschulen konzipieren und unterbreiten vielfältige Weiterbildungs- und Dienstleistungsangebote, was Inhalte wie auch Formate betrifft. Das Postulat «Lifelong Learning» wird hier umgesetzt, Schul- und Unterrichtsentwicklung werden angeregt und begleitet und die Qualifizierung für weitere Aufgaben wie zum Beispiel Schulleitung wird ermöglicht. Lehrpersonenbildung als berufsbiografisches Projekt im Sinne eines lebenslangen Professionalisierungsprozesses findet in unseren Hochschulen ihre strukturelle Unterstützung.
- Der Umfang der Forschungsanträge aus den Pädagogischen Hochschulen beim Schweizerischen Nationalfonds nahm zwar zu, blieb aber im Vergleich mit Universitäten noch sehr gering, wobei die Erfolgsquote der eingereichten Anträge jedoch durchaus vergleichbar ist und von der Qualität der Projekte zeugt.
- Der für die Pädagogischen Hochschulen spezifische Bereich der Fachdidaktiken konnte mit Unterstützung von projektgebundenen Beiträgen des Bundes gestärkt und profiliert werden. Dies förderte zum einen die Entwicklungsarbeit der Pädagogischen Hochschulen zum Beispiel im Bereich der Lehrmittel. Zum anderen wurden mit den Fachdidaktik-Masterstudiengängen wichtige Qualifizierungsmöglichkeiten für den Nachwuchs geschaffen.

Diese Leistungen belegen, dass sich die Pädagogischen Hochschulen als Hochschultypus etablieren konnten. Gleichwohl wurden sie in den Workshops auch kritisch diskutiert. Die eingesetzten Mittel insbesondere für Forschung sind im Vergleich mit anderen Hochschultypen deutlich geringer und in Bezug auf die erreichte Tertiarisierung wurde mehrfach darauf verwiesen, dass es die Wissenschaftlichkeit der Pädagogischen Hochschulen und die Forschung über die Lehrpersonenbildung noch deutlich auszubauen gelte. Insgesamt, so können wir wohl festhalten, würde auch eine verstärkt evidenzbasierte Darstellung unserer Leistungen es erleichtern, überzeugend zu kommunizieren.

3 Spannungsfeld von Wissenschaft, Berufspraxis und Politik

Unsere Leistungen und unser Hochschultypus bewegen sich – so wurde bei der Bilanztagung II festgehalten (Ambühl & Stadelmann, 2011) – im

Dreieck von Bildungswissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik. Wir können immer wieder feststellen, dass sich gerade in der Bildungspolitik das Dringliche der Praxis oft einfacher Gehör verschaffen kann als die Leitidee «Wissenschaft», gerade in Zeiten des Lehrpersonenmangels. Der Referenzpunkt der Berufspraxis hat viele Stimmen, die sich laut artikulieren. Der Praxisbezug ist auch ein wichtiges Anliegen und Qualitätskriterium der Pädagogischen Hochschulen. Zugleich sind Pädagogische Hochschulen als wissenschaftliche Einrichtungen an der Generierung von wissenschaftlichem Wissen beteiligt, sie sind Anwältinnen und Kuratorinnen dieses Wissens und sie tragen Sorge zu diesem Wissen und zu seiner Weiterentwicklung ebenso wie zu seiner Dissemination zum Zwecke der Kompetenzförderung von (angehenden) Lehrpersonen sowie zum Zwecke von Schul- und Unterrichtsentwicklung und ihrer wissenschaftlich fundierten Erörterung und Überprüfung. Wer leistet dies, wenn nicht die Hochschulen?

Und tatsächlich sind auch die Forschungsleistungen beeindruckend, wie in einem Workshop betont wurde, gerade wenn man die Einschränkungen der Rahmenbedingungen im noch jungen Hochschultypus der Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt. Sie sind mit ihren Leistungen in bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Zeitschriften sowie an Tagungen gut vertreten. Allerdings – und dies haben die Diskussionen in den Workshops auch gezeigt – gilt es ebenfalls zu konstatieren, dass der Bereich «Forschung und Entwicklung» im Verhältnis zur Lehre noch nicht breit ausgebaut ist. Eine weitere Stärkung der Wissenschaftlichkeit setzt eine Erhöhung der kantonalen Grundfinanzierung für diese Aufgaben voraus, da die Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zu den Universitäten und den Fachhochschulen keine Grundfinanzierung durch den Bund erhalten und deshalb sehr von Drittmitteln wie denjenigen des Schweizerischen Nationalfonds abhängig sind und zugleich nicht über das Promotionsrecht verfügen.

4 Kantonale Zuständigkeiten – Schweizer Hochschultypus

In den zuvor dargelegten Vergleichen wird Folgendes deutlich: Wenn wir unseren Hochschultypus diskutieren, so machen wir damit gleichzeitig das Schweizer Hochschulsystem insgesamt zum Thema. Die Unterschiede zwischen den Hochschultypen sind bildungspolitisch gewollt und bieten

zugleich eine Chance, unseren Hochschultypus so zu gestalten, dass er zu unseren Aufgaben passt.

Gleichwohl gibt es auch Gemeinsamkeiten aller Hochschultypen, zum Beispiel was grundlegende Aufgaben von Hochschulen betrifft. Die Möglichkeiten zu deren Erfüllung sind jedoch sehr unterschiedlich, insbesondere auch aufgrund der ausschliesslich kantonalen Trägerschaft und Finanzierung der Pädagogischen Hochschulen. Für uns könnte dies Folgendes bedeuten: Bei aller Anerkennung der einzelnen Pädagogischen Hochschulen durch die jeweiligen Trägerkantone sollten wir prüfen, wie wir die Weiterentwicklung des Hochschultypus auch zu einer gesamtschweizerischen Angelegenheit machen und entsprechend die gesamtschweizerische Bildungspolitik ansprechen könnten – mit der Absicht, eine solidere Finanzierung der Aufgaben einer Hochschule in ihrer ganzen Breite und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Forschung und die Nachwuchsförderung, zum Beispiel mittels des Promotionsrechts, zu erreichen. Dies würde uns nicht zuletzt auch in die Lage versetzen, gemeinsame Entwicklungsaufgaben besser zu lösen, wie dies beispielsweise beim Ausbau der Fachdidaktiken dank gesamtschweizerischer Finanzmittel mit projektgebundenen Beiträgen des Bundes möglich geworden ist.

5 Institutioneller Anspruch: Das Bildungswesen mitgestalten

Die (meisten) Pädagogischen Hochschulen haben vor Kurzem ihr Zwanzig-Jahre-Jubiläum feiern können – so auch die Pädagogische Hochschule Luzern. Wir haben dieses Jubiläum mit dem Motto «Verantwortung übernehmen – Bildung gestalten» überschrieben. Andere Hochschulen haben ähnliche Leitideen formuliert. Und tatsächlich könnten solche Leitideen auch für unseren Hochschultypus insgesamt gelten.

Die Bilanztagung bestätigt die Errungenschaften und die Bedeutung der Pädagogischen Hochschulen für die Qualität der schulischen Bildung und bestärkt uns in unserem Verständnis, Verantwortung zu übernehmen und damit unser Bildungswesen aktiv mitzugestalten – als Hochschulen mit ihren spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten. Zugleich zeigen die Diskussionen auch die Herausforderungen auf, die es bei der weiteren Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zu beachten gilt. Die Verbindung von Wissenschaft und Berufspraxis und die Generierung von weiterführenden Erkennt-

nissen über die Lehrpersonenbildung erfordern eine Stärkung der Mittel, die dafür eingesetzt werden können.

Um das Bildungswesen wahrnehmbar mitzugestalten, ist auch eine aktive Kommunikation über die Leistungen der Pädagogischen Hochschulen erforderlich. Im Format einer Bilanztagung adressieren wir insbesondere Personen innerhalb des eigenen Hochschultypus – und erreichen damit keine öffentliche Aufmerksamkeit. Insofern wäre zu fragen, wie wir unsere Leistungen breiter sichtbar machen und das Bewusstsein für die selbstverständliche Notwendigkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen über Unterricht, Schule und Bildungssystem als Basis für erfolgreiche Lehrpersonenbildung und evidenzbasierte Innovationen für das Berufsfeld schärfen können.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II*. Bern: EDK.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»*. Hitzkirch: Comenius.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Kompetenzen und Karrierewege an Pädagogischen Hochschulen: Herausforderungen und Perspektiven

Barbara Fäh

1 Ausgangslage

Das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen muss vielfältigen Anforderungen genügen. Der Leistungsauftrag der Pädagogischen Hochschulen umfasst Lehre in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen. An einer Pädagogischen Hochschule erfolgreich und wirksam zu arbeiten, erfordert vom wissenschaftlichen Personal eine Kombination aus berufsfeldbezogener Expertise und wissenschaftlicher Qualifikation. Der Brückenschlag zwischen dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit und dem Anspruch des Praxisbezugs wirkt sich auch auf die Rekrutierung, die Anstellungsbedingungen und die Laufbahnen aus.

2 Erkenntnisse der Tagung

An der Bilanztagung wurden unterschiedliche Perspektiven auf das wissenschaftliche Personal und dessen Laufbahnen eingenommen. Im Kern ging es um die Frage, welche Kompetenzen das wissenschaftliche Personal braucht, ob alle dieselben Kompetenzen benötigen und wie diese Kompetenzen aus einer Laufbahnperspektive gesehen werden können.

Im Dokument «Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung» (swissuniversities, 2018) werden sowohl die typischen Funktionen an Pädagogischen Hochschulen und die dazu notwendigen Kompetenzen als auch mögliche Laufbahnwege innerhalb der Pädagogischen Hochschulen aufgezeigt. Dieses Dokument wurde als Grundlage für die Inputs in manchen Workshops genutzt.

Einig waren sich die Teilnehmenden hinsichtlich der Wichtigkeit des Berufsfeldbezugs und der wissenschaftlichen Fundierung der Inhalte – dies in Anerkennung der Tatsache, dass an Pädagogischen Hochschulen pädagogische Professionen ausgebildet werden. Dadurch verschränken sich Praxis und Wissenschaft unweigerlich. Allerdings beschränken sich die not-

wendigen Kompetenzen nicht auf diese zwei Kompetenzbereiche, sondern sie gehen darüber hinaus. Neben dem oft beschriebenen und geforderten doppelten Kompetenzprofil werden weitere Kompetenzen benötigt. Scherrer, Heller-Andrist, Suter und Fischer (2020) benennen Kompetenzen der Verwendungsformen wie Administration, Digital Skills, Beratung, Coaching, Forschung und Hochschuldidaktik sowie Kompetenzen in Management und Leadership. Es ist somit nicht zu verleugnen, dass das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen vielfältige Kompetenzen benötigt, die es entweder mitbringen muss oder aber parallel zur Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule erwerben kann.

3 Herausforderungen und Desiderate

Vor dem Hintergrund der vorhergehenden Ausführungen lassen sich die im Folgenden dargelegten Herausforderungen und Desiderate in Bezug auf die Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen benennen.

3.1 Funktionen und Kompetenzen

Kompetenzen, in welchen Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug ineinandergreifen, sind zentral für die Qualität in Lehre und Forschung an Pädagogischen Hochschulen. Mitarbeitende sind allerdings in unterschiedlichsten und mehreren Funktionen tätig und benötigen deshalb verschiedene Kompetenzen. Dies ist bei der Anstellung zu berücksichtigen und erfordert eine kontinuierliche Weiterbildung und Qualifizierung. Ebenso sollen die Laufbahnen so aufgebaut sein, dass weitere oder andere Funktionen übernommen werden können. Die Qualifikationsangebote könnten im Verbund zwischen den Hochschulen umgesetzt werden, so wie der CAS-Lehrgang «Den Berufsfeldbezug stärken!», welcher im Kontext der projektgebundenen Beiträge 2017 bis 2020 entwickelt wurde und nun von mehreren Hochschulen getragen wird.

3.2 Qualifizierte Berufsfelderfahrung

Es wird immer wieder darauf hingewiesen und in den massgebenden Anerkennungsreglementen der EDK verlangt, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen qualifizierte Berufsfelderfahrung aufweisen sollen (siehe EDK, 2019, Art. 20). Gemäss Böckelmann und Baumann (2020) verfügen die meis-

ten Personen, die in der Ausbildung tätig sind, im Schnitt über einschlägige Praxiserfahrung von über zehn Jahren. Der Berufsfeldbezug ist wie die wissenschaftliche Weiterqualifikation kontinuierlich und in einem iterativen Prozess in die Weiterbildungen und die Karrieren des wissenschaftlichen Personals zu integrieren.

3.3 Strukturelle Professionalisierung

Eine umfassende Professionalisierung, gestützt durch klare Karrierepfade und Qualifikationsmöglichkeiten, ist essenziell. Dazu zählt auch die Förderung von Promotionen an Pädagogischen Hochschulen, die in Kooperation mit Universitäten in den letzten Jahren vorangetrieben wurden. Für eine gleichwertige Zusammenarbeit bei Betreuung, Begutachtung und Evaluation von Dissertationen, insbesondere in von Pädagogischen Hochschulen geführten Projekten, sind jedoch weitere Anstrengungen erforderlich. In den Workshops wurde die Erteilung des Promotionsrechts an die Pädagogischen Hochschulen mehrmals gefordert, damit diese den eigenen Nachwuchs gezielt fördern können. Diese Forderung ist derzeit politisch nicht konsensfähig, weshalb der Fokus auf der gemeinsamen Begleitung und Begutachtung liegt.

3.4 Gewichtung und Entwicklungsmöglichkeiten

Die Gewichtung der Kompetenzdimensionen kann je nach Funktion und Aufgaben variieren. Es stellt sich die Frage, ob alle Personen dieselben Qualifikationen benötigen und welche Kompetenzen gegenwärtig für die jeweilige Funktion beziehungsweise Aufgabe entscheidend sind. Dabei bleibt die Durchlässigkeit zwischen Aufgaben und Funktionen zentral, weil dies vielfältige Laufbahnoptionen ermöglicht. Dies bedingt einerseits regelmäßige Standortbestimmungen und andererseits Entwicklungsmöglichkeiten. Das Mitarbeitendengespräch als strukturierendes Element wurde zwar in mehreren Workshops angeführt, jedoch gleichzeitig als nicht immer genügend klassifiziert. Es brauche individualisierte Angebote, die von den Führungspersonen der Hochschulen hohe Aufmerksamkeit verlangen würden.

3.5 Management und Leadership

Das wissenschaftliche Personal an Pädagogischen Hochschulen übernimmt unterschiedliche Aufgaben auch in der direkten und der lateralen Führung – in der Begleitung von Studierenden wie auch in Modulleitungen,

Fachleitungen, Projektleitungen, Institutsleitungen und Rektoraten. Diese Aufgaben sind mit weiteren Kompetenzen verbunden. In einem Workshop wurde eine Ad-hoc-Analyse zu den Besetzungen von Leitungspositionen an Pädagogischen Hochschulen gezeigt: Führungskräfte wechseln zwischen den Pädagogischen Hochschulen und selten übernehmen Personen von ausserhalb des Bildungssektors solche Positionen. Dies ist eine Feststellung, die so interpretiert werden kann, dass Pädagogische Hochschulen selbst Kaderschmieden sind, dafür aber relativ selten Inputs von aussen erhalten. Es wurde nicht abschliessend diskutiert, welche Auswirkungen diese Feststellung auf die Führung von Pädagogischen Hochschulen haben könnte.

4 Fazit und Wünsche für die Zukunft

Die Pädagogischen Hochschulen haben viel erreicht, sind in der Hochschulwelt etabliert und stehen trotzdem und erst recht der grossen Herausforderung gegenüber, sich weiter zu positionieren und ihre Leistungen zu profilieren. Dazu ist das entsprechende Personal erforderlich. Es stellt sich hier die Frage, ob jede einzelne Person diese Qualifikationen mitbringen muss.

Für die Weiterentwicklung dieser Fragestellung bringe ich noch die folgenden Gedanken vor: Anstelle der klassischen individuellen Zuständigkeit für Forschungs-, Lehr- und Verwaltungsaufgaben könnten Teams, die sich aus Dozierenden, Forschenden und administrativem Personal mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen zusammensetzen, die Verantwortung für bestimmte Aufgabenbereiche übernehmen. Diese Teams würden Aufgaben wie Curriculumsentwicklung, Forschung und administrative Koordination flexibel unter sich aufteilen, basierend auf den Stärken und Interessen ihrer Mitglieder. Diese Diversität würde es ermöglichen, komplexe Aufgaben gemeinsam anzugehen, zu entwickeln und zu lösen. So könnte ein Teammitglied in einem Semester schwerpunktmässig forschend tätig sein, während ein anderes Teammitglied hauptsächlich administrative Aufgaben übernimmt. Im nächsten Semester könnten die Rollen wechseln. Innerhalb aufgabenbezogener Teams könnten Stärken eingesetzt, Weiterqualifizierungen angegangen sowie Laufbahnoptionen eröffnet und entsprechend unterstützt werden.

Diese Vision beinhaltet Durchlässigkeit sowohl der Aufgaben als auch der Strukturen innerhalb der Pädagogischen Hochschulen. Fragen könnten umfassend angegangen und Kompetenzen dort eingesetzt werden, wo sie gebraucht werden und wirksam sind, bei gleichzeitiger Möglichkeit der gezielten Laufbahnentwicklung. Dadurch wäre der Anspruch, dass alle die gleichen Kompetenzen mitbringen sollen, nicht gänzlich aufgehoben, aber deutlich entschärft. Diese Idee liesse sich auch über die Grenzen einzelner Pädagogischer Hochschulen hinausdenken. Pädagogische Hochschulen könnten gemeinsam und im Austausch dafür sorgen, dass Mobilität untereinander möglich ist, zum Beispiel für Promotionen.

Literatur

- Böckelmann, C. & Baumann, S. (2020). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68(1+2), 14–21.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD) vom 28. März 2019*. Bern: EDK.
- Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter, C. & Fischer, A. (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 422–434.
- swissuniversities. (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.

Anhang

Annexe

Programmübersicht

Donnerstag, 22. August 2024

12.00–13.00	Eintreffen und Stehlunch
13.00–14.15	Eröffnung
Begrüssung Heinz Rhyh (Rektor Pädagogische Hochschule Zürich) Barbara Fäh (Präsidentin Kammer Pädagogische Hochschulen)	
Impulse zur Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung Christian Kräler (Universität Innsbruck); Pascale Marro (Generalsekretärin der EDK-Regionalkonferenz Westschweiz und Tessin [CIIP]); Raphaela Porsch (Universität Vechta); Falk Scheidig (Ruhr-Universität Bochum)	
14.30–15.45	Workshop-Runde 1
Themenstrang 1: Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext Workshop 1.1: Vom Innovationsgeist in den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen	
Themenstrang 2: Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» Workshop 2.1: Von der normativen Theorie zur sozialwissenschaftlichen Disziplin: Die Entwicklung der Fachdidaktiken in der schweizerischen Hochschullandschaft	
Themenstrang 3: Was leisten Pädagogische Hochschulen? Workshop 3.1: Der vierfache Leistungsauftrag Pädagogischer Hochschulen: Zukunftsfähiges Modell oder ausgediente Struktur?	
Themenstrang 4: Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen Workshop 4.1: Agilität und Professionalität: Erfahrungen und Reflexionen zum Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil von Teams und Dozierenden	
16.15–17.30	Workshop-Runde 2
Themenstrang 1: Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext Workshop 1.2: Zentrale Stossrichtungen der Identifikation und der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen von ihrer Gründung bis zu ihrer Etablierung	
Themenstrang 2: Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» Workshop 2.2: Der Campus der Lehrpersonenbildung	
Themenstrang 3: Was leisten Pädagogische Hochschulen? Workshop 3.2: Leistungen sichtbar machen? Pädagogische Hochschulen in der Ökonomie der Aufmerksamkeit	
Themenstrang 4: Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen Workshop 4.2: Qualifizierungswahn der Pädagogischen Hochschulen? Zertifikate oder Kompetenzen bei der Anstellung und der Weiterentwicklung von Dozierenden	
19.00	Abendprogramm: Apéro und Abendessen

Freitag, 23. August 2024

8.15–8.30	Eröffnung des zweiten Tages Heinz Rhyn (Pädagogische Hochschule Zürich)
8.30–9.45	Workshop-Runde 3
Themenstrang 1: Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext Workshop 1.3: Zur relativen Autonomie Pädagogischer Hochschulen	
Themenstrang 2: Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» Workshop 2.3: Mehr Wissenschaft wagen? PH-Kulturen zwischen Handwerks-, Lehrkunst- und Wissenschaftsorientierung	
Themenstrang 3: Was leisten Pädagogische Hochschulen? Workshop 3.3: «Tertiariert?!» Was «leistet» Wissenschaft für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen?	
Themenstrang 4: Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen Workshop 4.3: Hochschulentwicklung im Spiegel von Personalentwicklung. Wo wollen wir hin?	
10.15–11.30	Workshop-Runde 4
Themenstrang 1: Pädagogische Hochschulen in ihrem Kontext Workshop 1.4: Wie können Institutionen der Lehrpersonenbildung in Zukunft aussehen?	
Themenstrang 2: Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» Workshop 2.4: Pädagogische Hochschulen als Professionshochschulen	
Themenstrang 3: Was leisten Pädagogische Hochschulen? Workshop 3.4: Im permanenten Wandel? Rolle, Beitrag und Verantwortung von Wissenschaft für die Weiterentwicklung schulischer Bildung	
Themenstrang 4: Personal und Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen Workshop 4.4: Die «PH-Bubble»? Attraktivität und Abschreckungspotenzial von Pädagogischen Hochschulen für Führungspersonen ausserhalb des Bildungssektors	
11.45–13.00	Abschluss: Bilanzierungen und Perspektiven
Heinz Rhyn (Pädagogische Hochschule Zürich) Tagungsbeobachtungen Pascale Marro (CIIP) & Martin Schäfer (Pädagogische Hochschule Bern); Christian Kraller (Universität Innsbruck) & Guido McCombie (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz); Raphaela Porsch (Universität Vechta) & Kathrin Krammer (Pädagogische Hochschule Luzern); Falk Scheidig (Ruhr-Universität Bochum) & Barbara Fähr (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik)	
13.00–14.00	Farewell-Stehlunch

Aperçu du programme

Jeudi 22 août 2024

12.00-13.00	Arrivée et buffet dînatoire
13.00-14.15	Ouverture
Accueil Heinz Rhyh (recteur Pädagogische Hochschule Zürich) Barbara Fäh (présidente de la Chambre des hautes écoles pédagogiques)	
Impulsions pour le développement de la formation des enseignant-e-s Christian Kraller (Universität Innsbruck); Pascale Marro (secrétaire générale de la Conférence régionale CDIP Suisse romande et Tessin); Raphaela Porsch (Universität Vechta); Falk Scheidig (Ruhr-Universität Bochum)	
14.30-15.45	1 ^{re} séance d'ateliers
Thème 1 : Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte Atelier 1.1 : L'esprit d'innovation au sein des hautes écoles pédagogiques	
Thème 2 : Le type « haute école pédagogique » Atelier 2.1 : De théorie normative à discipline de science sociale : développement du champ des didactiques disciplinaires dans le paysage institutionnel helvétique	
Thème 3 : Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques ? Atelier 3.1 : Le quadruple mandat de prestations des hautes écoles pédagogiques – un modèle d'avenir ou une structure dépassée ?	
Thème 4 : Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques Atelier 4.1 : Agilité et professionnalisme : expériences et réflexions dans le domaine des exigences en matière de double profil de compétences des équipes et des enseignant-e-s des HEP	
16.15-17.30	2 ^e séance d'ateliers
Thème 1 : Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte Atelier 1.2 : Les principaux vecteurs d'identification et de développement des HEP, de leur naissance à leur majorité	
Thème 2 : Le type « haute école pédagogique » Atelier 2.2 : Le campus de formation des enseignant-e-s	
Thème 3 : Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques ? Atelier 3.2 : Rendre visibles les performances ? Les hautes écoles pédagogiques dans l'économie de l'attention	
Thème 4 : Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques Atelier 4.2 : L'obsession de la qualification des HEP ? Certificats ou compétences lors de l'engagement et du développement des enseignant-e-s	
19.00	Programme de la soirée : Apéritif et repas du soir

Vendredi 23 août 2024

8.15-8.30	Ouverture de la deuxième journée Heinz Rhyn (Pädagogische Hochschule Zürich)
8.30-9.45	3^e séance d'ateliers
Thème 1: Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte Atelier 1.3: L'autonomie relative des hautes écoles pédagogiques	
Thème 2: Le type « haute école pédagogique » Atelier 2.3: User plus de science? Les cultures des HEP entre artisanat, enseignement et orientation scientifique	
Thème 3: Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques? Atelier 3.3: « Tertiarisé?! » Quelle est l'utilité de la science pour la formation initiale et continue du corps enseignant?	
Thème 4: Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques Atelier 4.3: Le développement des hautes écoles au miroir du développement du personnel. Quelle direction prendre?	
10.15-11.30	4^e séance d'ateliers
Thème 1: Les hautes écoles pédagogiques dans leur contexte Atelier 1.4: À quoi ressembleront les instituts de formation du corps enseignant dans le futur?	
Thème 2: Le type « haute école pédagogique » Atelier 2.4: Les hautes écoles pédagogiques en tant que hautes écoles professionnelles	
Thème 3: Quelles prestations fournissent les hautes écoles pédagogiques? Atelier 3.4: En perpétuelle mutation? Rôle, contribution et responsabilité de la science en matière de développement de la formation scolaire	
Thème 4: Personnel et carrières au sein des hautes écoles pédagogiques Atelier 4.4: Les HEP dans une « bulle »? Attractivité et potentiel de dissuasion des hautes écoles pédagogiques pour le personnel dirigeant non issu du secteur de l'éducation	
11.45-13.00	Clôture: bilans et perspectives
Heinz Rhyn (Pädagogische Hochschule Zürich) Observations de la réunion Pascale Marro (CIIP) & Martin Schäfer (Pädagogische Hochschule Bern); Christian Krater (Universität Innsbruck) & Guido McCombie (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz); Rapphela Porsch (Universität Vechta) & Kathrin Krammer (Pädagogische Hochschule Luzern); Falk Scheidig (Ruhr-Universität Bochum) & Barbara Fäh (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik)	
13.00-14.00	Buffet dînatoire d'adieu

Verzeichnis der Autor:innen

Liste des auteur-trice-s

Jürg Arpagaus

Prof. Dr., Leiter Institut Weiterbildung und Dienstleistungen, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung, Professions- und Professionalitätsentwicklung, Bildung und Arbeitsmarkt.

Prof. Dr, directeur de l'Institut de formation continue et de services, Haute école pédagogique de Berne. Axes de travail: formation continue, développement de la profession et de la professionnalité, éducation et marché du travail.

Monika Baumann

Dr., Leiterin Zentrum für Professionalitäts- und Laufbahnentwicklung, Institut für Weiterbildung und Dienstleistungen, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Laufbahnen von Lehrpersonen an Schulen und ergänzend zur Schule, Professionalisierung im Lehrberuf, Weiterentwicklung von Berufsbildern.

Dre, directrice du Centre pour le développement de la professionnalité et des carrières, Institut de formation continue et de services, Haute école pédagogique de Berne. Axes de travail: parcours professionnels des enseignant-e-s en milieu scolaire et parascolaire, professionnalisation du métier d'enseignant-e, évolution des profils professionnels.

Adrian Baumgartner

Prof. Dr., Leiter Institut Weiterbildung und Beratung, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungs- und Hochschulmanagement, Hochschuldidaktik, überfachliche Kompetenzen, Gesundheitsförderung.

Prof. Dr, directeur de l'Institut de formation continue et de conseil, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: gestion de la formation continue et des hautes écoles, didactique des hautes écoles, compétences transversales, promotion de la santé.

Horst Biedermann

Prof. Dr., Rektor, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Hochschulmanagement.

Prof. Dr, recteur, Haute école pédagogique de Saint-Gall. Axes de travail: formation des enseignant-e-s, recherche en éducation, sciences de l'éducation, psychologie pédagogique, gestion des hautes écoles.

Christian Boll

Leiter Services Finanzen und IT, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulmanagement, Finanzsteuerung, Controlling, (agiles) Projektmanagement, Prozessmanagement.

Responsable des services Finances et IT, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: gestion des hautes écoles, pilotage financier, controlling, gestion (agile) de projet, gestion des processus.

Achim Brosziewski

Prof. Dr., Bildungssoziologe in der Forschungsabteilung, Pädagogische Hochschule Thurgau, Ko-Direktor des Binationalen Zentrums für Qualitative Methoden (gemeinsam mit der Universität Konstanz). Arbeitsschwerpunkte: Bildungssystem, Medien, Kommunikation und Organisation, Digitalisierung der Bildung.

Prof. Dr, sociologue de l'éducation au sein du Département de recherche, Haute école pédagogique de Thurgovie, codirecteur du Centre binational pour les méthodes qualitatives (en collaboration avec l'Université de Constance). Axes de travail: système éducatif, médias, communication et organisation, numérisation de l'éducation.

Christian Brühwiler

Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, Lehrpersonenbildung, Lehr- und Lernforschung, Bildungsmonitoring.

Prof. Dr, vice-recteur Recherche & Développement, Haute école pédagogique de Saint-Gall. Axes de travail: compétences professionnelles des enseignant-e-s, formation des enseignant-e-s, recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, monitoring de l'éducation.

Lucien Criblez

Prof. em. Dr., emeritierter Professor für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems, Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitikanalysen, Schultheorie, Bildungsgeschichte, Lehrpersonenbildung.

Prof. émérite Dr, professeur émérite en histoire de l'éducation et pilotage du système éducatif, Université de Zurich. Axes de travail: analyses des politiques éducatives, théorie scolaire, histoire de l'éducation, formation des enseignant·e·s.

Claudia Crotti

Prof. Dr., Leiterin Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Mädchen-, Frauen- und Lehrerinnenbildung 19./20. Jahrhundert, Lehrpersonenbildung, Hochschulmanagement.

Prof. Dre, directrice de la filière Formation primaire, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: formation des jeunes filles, des femmes et des enseignantes aux XIX^e et XX^e siècles, formation des enseignant·e·s, gestion des hautes écoles.

Amaury Daele

Dr., assoziierter Professor, Leiter Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Waadt. Arbeitsschwerpunkte: Steuerung und Qualität von Weiterbildungsprogrammen, berufliche Entwicklung von Lehrpersonen, Hochschulpädagogik, Konzipierung von Hybrid- und Fernstudienangeboten.

Dr, professeur associé, responsable de la filière Formation continue certifiée, Haute école pédagogique du canton de Vaud. Axes de travail: pilotage et qualité des programmes de formation continue, développement professionnel des enseignant·e·s, pédagogie de l'enseignement supérieur, ingénierie pédagogique de dispositifs de formation hybride et à distance.

Stefan Denzler

Dr. sc. pol., stellvertretender Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmonitoring, Forschung im Bereich Hochschulen (insbesondere Lehrkräfteausbildung), Forschung im Bereich Weiterbildung.

Dr sc. pol., directeur adjoint du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Axes de travail: monitoring de l'éducation, recherche dans le domaine des hautes écoles (en particulier la formation des enseignant-e-s), recherche dans le domaine de la formation continue.

Philipp Eigenmann

Prof. Dr., Leiter Forschung, Pädagogische Hochschule Thurgau. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung und Bildungssystementwicklung, Geschichte der Lehrpersonenbildung, Bildung und Migration, Berufs- und Hochschulbildung.

Prof. Dr, directeur de la recherche, Haute école pédagogique de Thurgovie. Axes de travail: recherche en histoire de l'éducation et développement des systèmes éducatifs, histoire de la formation des enseignant-e-s, éducation et migration, formation professionnelle et enseignement supérieur.

Delphine Etienne-Tomasini

Prof. Dr., Rektorin und assoziierte Professorin, Pädagogische Hochschule Fribourg. Arbeitsschwerpunkte: Aufbau der beruflichen Identität von Lehrpersonen, Mobilität in Bildung und Beruf, Change-Management, berufliche Übergänge.

Prof. Dre, rectrice et professeure associée, Haute école pédagogique Fribourg. Axes de travail: construction de l'identité professionnelle des enseignant-e-s, mobilité éducative et professionnelle, gestion du changement, transitions professionnelles.

Barbara Fäh

Prof. Dr., Rektorin, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Präsidentin der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulführung, Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Curriculumsentwicklung, New Work im Hochschulkontext, Chancengerechtigkeit in Bildung und Gesellschaft.

Prof. Dre, rectrice de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée, présidente de la Chambre des hautes écoles pédagogiques de swissuniversities. Axes de travail: direction des hautes écoles, gestion de la science, gestion des hautes écoles, développement des plans d'études, New Work dans le contexte des hautes écoles, égalité des chances dans l'éducation et la société.

Nadine Fink

Dr., Professorin für Didaktik der Human- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Waadt. Arbeitsschwerpunkte: Wissen und Wissenspraxis im Geschichtsunterricht, didaktische Reflexivität in der Ausbildung zum Geschichtsunterricht, Unterricht zu gesellschaftlich relevanten Fragen.

Dre, professeure au sein de l'Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des sciences humaines et sociales, Haute école pédagogique du canton de Vaud. Axes de travail: savoirs et pratiques de savoir en enseignement de l'histoire, réflexivité didactique dans la formation à l'enseignement de l'histoire, enseignement des questions socialement vives.

Barbara Fontanellaz

Dr., Direktorin, Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung (EHB). Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung, Hochschulmanagement, Chancengerechtigkeit, Bildung und Erziehung.

Dre, directrice, Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP). Axes de travail: développement des hautes écoles, gestion des hautes écoles, égalité des chances, formation et éducation.

Reto Givel-Bernhard

Prof. Dr., Rektor, Pädagogische Hochschule Graubünden. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulmanagement, Bildungsverwaltung, Metaethik, normative Ethik, Sprachphilosophie.

Prof. Dr, recteur, Haute école pédagogique des Grisons. Axes de travail: gestion des hautes écoles, administration de l'éducation, métaéthique, éthique normative, philosophie du langage.

Deniz Gyger Gaspoz

Dr., Prorektorin für Forschung und Bibliotheken, Pädagogische Hochschule der Kantone Bern, Jura und Neuenburg. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulmanagement, Hochschulentwicklung, Transitionen in Bildungslaufbahnen, Bildungssystem.

Dre, vice-rectrice pour la recherche et les bibliothèques, Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel. Axes de travail: gestion et développement des hautes écoles, transitions dans les parcours de formation, système de formation.

Hanja Hansen

Prof. Dr., Innovationsmanagerin Hochschulentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsmanagement, Hochschulmanagement, Gestaltung von Veränderungsprozessen im Bildungsbereich, Organisationsentwicklung.

Prof. Dre, directrice de l'innovation dans le développement des hautes écoles, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: gestion de la formation continue, gestion des hautes écoles, conception de processus de changement dans le domaine de l'éducation, développement organisationnel.

Andreas Hoffmann-Ocon

Prof. Dr., Leiter Zentrum für Schulgeschichte, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Lehrpersonenbildung, Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung.

Prof. Dr, directeur du Centre d'histoire de l'éducation, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: histoire de la formation des enseignant-e-s, théorie et histoire des savoirs en éducation et pédagogie.

Kenneth Horvath

Prof. Dr., Leiter der Abteilung Bildungswissenschaftliche Forschung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheiten, Bildungsgerechtigkeit, Methoden und Methodologien der Bildungsforschung.

Prof. Dr, directeur du Département de recherche en sciences de l'éducation, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: inégalités dans l'éducation, équité dans l'éducation, méthodes et méthodologies de la recherche en éducation.

Barbara Kohlstock

Prof. Dr., Prorektorin Weiterbildung und Dienstleistungen, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Geleitete Schulen, Führungskräfteweiterbildung, Organisationsentwicklung, Weiterbildungsmanagement, Hochschulmanagement.

Prof. Dre, vice-rectrice de la formation continue et des services, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: direction des écoles, formation continue des cadres, développement organisationnel, gestion de la formation continue, gestion des hautes écoles.

Christian Kraler

Prof. Dr., Leiter des Forschungsbereichs «Lehrer:innenbildung und Lernen», Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung, Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung, Theorie und Praxis formaler Bildungssysteme, Lernforschung.

Prof. Dr, directeur du domaine de recherche sur la formation des enseignant·e·s et les apprentissages, Institut de formation des enseignant·e·s et de recherche scolaire, Université d'Innsbruck. Axes de travail: recherche sur la formation des enseignant·e·s, théorie et pratique des systèmes d'éducation formels, recherche sur l'apprentissage.

Kathrin Krammer

Prof. Dr., Rektorin, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung, Hochschulmanagement, Lehrpersonenbildung, videobasierte Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Dre, rectrice, Haute école pédagogique de Lucerne. Axes de travail: développement et gestion des hautes écoles, formation des enseignant·e·s, recherche et développement de l'enseignement basé sur la vidéo.

Annelies Kreis

Prof. Dr., Leiterin Studiengang Sekundarstufe I und Projektleiterin am Institut für Professions- und Unterrichtsforschung, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, Kooperation von Lehrpersonen.

Prof. Dre, directrice de la filière Enseignement secondaire (I) et cheffe de projet à l'Institut de recherche sur les professions et l'enseignement, Haute école pédagogique de Lucerne. Axes de travail: professionnalisation des enseignant·e·s, coopération des enseignant·e·s.

Christine Künzli David

Prof. Dr., Leiterin Institut Kindergarten-/Unterstufe, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Generalist:innen, Entwicklungen in Zyklus 1, Professionsmethoden, transversaler Unterricht, Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Prof. Dre, directrice de la filière École enfantine et Premier cycle primaire, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: professionnalisation des généralistes, développe-

ments dans le cycle 1, méthodes professionnelles, enseignement transversal, éducation en faveur d'un développement durable.

Lukas Lehmann

Dr., Leiter Schwerpunkt Öffentliches Bildungsmanagement, Hochschule Luzern – Wirtschaft. Arbeitsschwerpunkte: Educational Governance, bildungspolitische Analysen, Hochschulmanagement.

Dr, responsable du pôle Gestion publique de la formation, Haute école de Lucerne – Économie. Axes de travail: gouvernance en éducation, analyse des politiques éducatives, gestion des hautes écoles.

Tobias Leonhard

Prof. Dr., Abteilungsleiter Professions- und Systemforschung, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Forschung zum Lehrberuf, qualitative Methoden.

Prof. Dr, directeur du département de recherche sur les professions et les systèmes, vice-rectorat Recherche & Développement, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: recherche qualitative et reconstructive sur la profession d'enseignant-e, méthodes qualitatives.

Bruno Leutwyler

Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Bildungsforschung, Wissensmanagement, Hochschulmanagement.

Prof. Dr, vice-recteur Recherche & Développement, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: formation des enseignant-e-s, recherche en éducation, gestion de la science, gestion des hautes écoles.

Olivier Maradan

lic. phil., selbstständiger Berater im Bereich «Bildung und institutionelle Organisation», zuvor stellvertretender Generalsekretär der EDK, dann Generalsekretär ihrer lateinischen Konferenz CIIP, ehemaliger Leiter der Projekte HARMOS und PER, und Pädagogische Hochschule Fribourg. Arbeitsschwerpunkte: Steuerung und Management institutioneller Projekte, Leitung von Reflexionsarbeiten mit beteiligten Gremien, Geschichte und Beobachtung der Harmonisierung und der Koordinierung des Bildungswesens in der Schweiz.

Consultant indépendant dans le domaine de la formation et de l'organisation institutionnelle, précédemment secrétaire général adjoint de la CDIP puis secrétaire général de sa conférence intercantonale latine, la CIIP, ancien chef des projets HARMOS et PER, Haute école pédagogique Fribourg. Axes de travail: pilotage et gestion de projets institutionnels, conduite de travaux de réflexion avec des panels impliqués, histoire et suivi de l'harmonisation et coordination de l'éducation en Suisse.

Pascale Marro

Prof. Dr., Generalsekretärin der CIIP. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik und Bildungssysteme.

Prof. Dre, secrétaire générale de la CIIP. Axes de travail: politiques éducatives et systèmes de formation.

Caroline Mayor

Vertreterin des Zukunftsforschungsvereins «Futurs» für den Bildungsbereich, Begleiterin für berufliche Entwicklung in Schulen. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung von Lehrpersonen und Teams, Steuerung von Veränderungen, Zukunftsforschung im Bildungsbereich, Reflexion über gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen.

Représentante de l'association en prospective Futurs pour l'enseignement, accompagnante en développement professionnel au sein d'établissements scolaires. Axes de travail: accompagnement des enseignant·e·s et des équipes, conduite du changement, prospective en éducation, réflexion sur les enjeux de société et de l'éducation.

Guido McCombie

Prof. Dr., Direktor, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Hochschulmanagement, Hochschulentwicklung.

Prof. Dr, directeur, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: formation des enseignant·e·s, gestion et développement des hautes écoles.

Susanne Metzger

Prof. Dr., Stellvertretende Direktorin des Instituts für Bildungswissenschaften, Universität Basel und Pädagogische Hochschule der Fach-

hochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Physik, Naturwissenschaftsdidaktik, MINT-Bildung, Lehrpersonenbildung an verschiedenen Hochschul(typ)en.

Prof. Dre, directrice adjointe de l'Institut des sciences de l'éducation, Université de Bâle et Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: physique, didactique des sciences naturelles, formation MINT, formation des enseignant-e-s dans différentes (typologies de) hautes écoles.

Thomas Minder

dipl. Sekundarlehrer phil. II, Schulleiter Primarschule am Stutz, Volksschulgemeinde Eschlikon, Präsident Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz. Arbeitsschwerpunkte: Unterricht, Führung im Volksschulwesen, Verbands- und Bildungspolitik.

Enseignant diplômé du secondaire (phil. II), directeur de l'école primaire am Stutz (Eschlikon), président de l'Association suisse alémanique des directeur-trice-s d'école. Axes de travail: enseignement, direction dans l'enseignement obligatoire, politique associative et éducative.

Zoe Moody

Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Wallis und Universität Genf. Arbeitsschwerpunkte: Psychosoziale Entwicklung von Kindern, gesellschaftliche Sozialisierung aus epistemologischer und soziohistorischer Perspektive.

Prof. Dre, professeure à la Haute école pédagogique du Valais et chercheuse à l'Université de Genève. Axes de travail: développement psychosocial de l'enfant, apprentissage du vivre ensemble dans une perspective épistémologique et sociohistorique.

Christine Neresheimer Mori

Dr., Abteilungsleiterin Primarstufe, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Personalentwicklung und Personalförderung, Hochschulmanagement, Professionalisierung von Schulen.

Dre, directrice de la filière Formation primaire, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: formation des enseignant-e-s, développement et promotion du personnel, gestion des hautes écoles, professionnalisation des écoles.

Urs Oberthaler

Prof. Dr., Leiter Zentrum Professionen in Schulfeld, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung von Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen, transformative Lernprozesse, Methoden kooperativer Unterrichtsentwicklung.

Prof. Dr, directeur du Centre des professions dans le domaine scolaire, Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse. Axes de travail: formation continue des enseignant-e-s et des spécialistes de la pédagogie, processus d'apprentissage transformateurs, méthodes de développement coopératif de l'enseignement.

Corinne A. Pernet

Dr. habil., Abteilungsleiterin Internationale Bildungsentwicklung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Universitäre Forschung und Lehre, Bildungs Kooperationen, Hochschulmanagement.

Dr habil., responsable du département Développement international de l'éducation, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: recherche et enseignement universitaires, coopération en matière d'éducation, gestion des hautes écoles.

Raphaela Porsch

Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, stellvertretende Direktorin des Zentrums für Lehrer*innenbildung und wissenschaftliche Leiterin des Kompetenzzentrums, Universität Vechta. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Schul- und Unterrichtsforschung.

Prof. Dre, professeure de pédagogie scolaire et de didactique générale, directrice adjointe du Centre de formation des enseignant-e-s et directrice scientifique du Centre de compétences pour la formation continue régionale des enseignant-e-s, Université de Vechta. Axes de travail: formation des enseignant-e-s, recherche sur l'école et l'enseignement.

Michael C. Prusse

Prof. Dr., Abteilungsleiter Master Fachdidaktik, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Aufbau, Entwicklung und Leitung fachdidaktischer Masterstudiengänge, Forschung und Lehre in Fachdidaktik Englisch, Lesefertigkeiten, englischsprachige Kinder- und Jugendmedien.

Prof. Dr, directeur du Master en didactique disciplinaire, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: conception, développement et direction de programmes de Master en didactique disciplinaire, recherche et enseignement en didactique de l'anglais, compétences en lecture, médias anglophones pour enfants et adolescent·e·s.

Heinz Rhyn

Prof. Dr., Rektor, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungsverwaltung, Hochschulmanagement.

Prof. Dr, recteur, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: recherche en éducation, administration de l'éducation, gestion des hautes écoles.

Nicolas Robin

Prof. Dr., Prorektor Ausbildung, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Wissenschaftsmanagement, Hochschulmanagement, Fachkultur der Naturwissenschaften.

Prof. Dr, vice-recteur de la formation, Haute école pédagogique de Saint-Gall. Axes de travail: formation des enseignant·e·s, gestion de la science, gestion des hautes écoles, culture disciplinaire des sciences naturelles.

Olivia Rütli-Joy

Dr., wissenschaftliche Referentin des Rektors, Pädagogische Hochschule St.Gallen, Oberassistentin am Lehrstuhl Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ) am Departement für Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik, Universität Fribourg. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Ausbildung von Fremdsprachenlehrpersonen, Sprachlehr- und -lernforschung, Testen von Sprache.

Dre, conseillère scientifique du recteur, Haute école pédagogique de Saint-Gall, maître-assistante à la chaire d'allemand langue étrangère/langue seconde au Département de plurilinguisme et didactique des langues étrangères, Université de Fribourg. Axes de travail: formation des enseignant·e·s, formation des enseignant·e·s de langues étrangères, recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, évaluation des compétences linguistiques.

Martin Schäfer

Prof. Dr., Rektor, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulentwicklung, Schulentwicklung, Innovation in Bildungsinstitutionen, Bildung in einer Kultur der Digitalität, Führung in Bildungsinstitutionen.

Prof. Dr, recteur, Haute école pédagogique de Berne. Axes de travail: développement des hautes écoles et du système scolaire, innovation dans les institutions de formation, formation en contexte numérique, direction des institutions de formation.

Lennart Schalk

Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung, Pädagogische Hochschule Schwyz. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Fachdidaktik, Hochschulmanagement.

Prof. Dr, vice-recteur Recherche & Développement, Haute école pédagogique de Schwyz. Axes de travail: recherche sur l'enseignement, didactique des disciplines, gestion des hautes écoles.

Falk Scheidig

Prof. Dr., Professur für Lebenslanges Lernen, Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung.

Prof. Dr, chaire d'apprentissage tout au long de la vie, Université de la Ruhr, Bochum. Axes de travail: formation des enseignant-e-s, formation supérieure, formation d'adultes.

Andrea Schweizer

Prof. Dr., Vizerektorin, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulmanagement, Entwicklung von Hochschulen und Hochschulprozessen.

Prof. Dre, vice-rectrice, Haute école pédagogique de Berne. Axes de travail: gestion des hautes écoles, développement des hautes écoles et de leurs processus.

Daniel Steiner

Prof. Dr., Leiter Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Digitalisierung, Hochschulmanagement. Prof. Dr, directeur de la filière Formation primaire, Haute école pédagogique de Berne. Axes de travail: formation des enseignant-e-s, numérisation, gestion des hautes écoles.

Annette Tettenborn

Prof. Dr., Leiterin des Instituts für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Lehr- und Lernforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung. Prof. Dre, directrice de l'Institut de recherche sur les professions et l'enseignement, Haute école pédagogique de Lucerne. Axes de travail: enseignement et apprentissage, professions et professionnalisation.

Peter Tremp

Prof. Dr., Leiter Zentrum für Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, akademische Bildung, Forschungsorientierung in Studium und Lehre. Prof. Dr, directeur du Centre de didactique universitaire, Haute école pédagogique de Lucerne. Axes de travail: didactique universitaire, formation académique, orientation de la recherche dans les études et l'enseignement.

Markus Wilhelm

Prof. Dr., Leiter Institut für Fachdidaktik MINT und Nachhaltigkeit, Leiter Masterstudiengang Fachdidaktik NMG+NE, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft, Didaktik der Naturwissenschaften, Interdisziplinarität der Fachdidaktiken, Professionskompetenzen von Lehrpersonen in NT, NMG und BNE. Prof. Dr, directeur de l'Institut de didactiques disciplinaires MINT et durabilité, directeur du Master en didactique disciplinaire (sciences humaines et naturelles et développement durable), Haute école pédagogique de Lucerne. Axes de travail: didactique des sciences de la durabilité, didactique des sciences naturelles, interdisciplinarité des didactiques disciplinaires, compétences professionnelles des enseignant-e-s en sciences naturelles, en sciences humaines et sociales et en développement durable.

Franziska Zellweger

Prof. Dr., Co-Leiterin Forschungsgruppe empirische Hochschuldidaktik, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Curriculumentwicklung, Teamlernen, laterale Führung.

Prof. Dre, codirectrice du groupe de recherche en didactique de l'enseignement supérieur, Haute école pédagogique de Zurich. Axes de travail: développement de programmes d'études, apprentissage en équipe, leadership latéral.

Wailea Zülch

Vertreterin des Zukunftsforschungsvereins «Futurs» in der Deutschschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Transdisziplinarität in der Zukunftsforschung, Prozessgestaltung, akademische Lehre, Kuratierung, neue Formate und Ausdrucksformen.

Représentante pour la Suisse alémanique de l'association de prospective Futurs. Axes de travail: transdisciplinarité dans la recherche prospective, conception de processus, enseignement académique, curation, nouveaux formats et formes d'expression.