

Autoren:
Elena Wilhelm

Titel:
Zehn Thesen zur Entwicklung der
Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Erschienen in:

Zeitschrift: Das Hochschulwesen (HSW)
Erscheinungsjahr: 2020
Ausgabe: 1+2
Jahrgang: 68
Seiten: 31-39
ISSN: 0018-2974
Verlag: UniversitätsVerlagWebler
Ort: Bielefeld

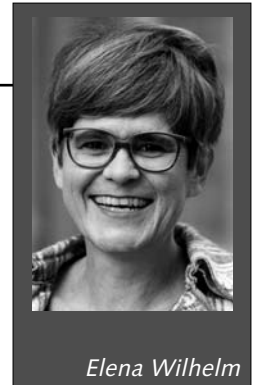
Verlagsanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Web: www.universitaetsverlagwebler.de
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de
Telefon: 0521/ 923 610-0



UniversitätsVerlagWebler – Der Fachverlag für Hochschulthemen

Elena Wilhelm



Elena Wilhelm

Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz

Since teachers have been trained in public educational institutions, various questions of their education have been the subject of repeated critical discussions. In talk shows and the mass media, the impression is sometimes given that teacher education consists mainly of deficits. But not only teacher education is under scrutiny. Rather, it is about different ideas of what the task of a teachers and university lecturers could still be in today's world. The article sheds light on a fundamental critique and a utopia of elementary schools and schools of education. They are pointed out in the criticism "teaching without learning" and in the utopia "learning without teaching". Based on this, ten theses for the future development of teacher training institutions are developed.

1. Die Kritik der Kompetenzorientierung: Lehren ohne Lernen

Exemplarisch für die Kritik „Lehren ohne Lernen“ steht die Gesellschaft für Bildung und Wissen. Die Aktivitäten der Gesellschaft sind getragen von der Sorge über die zunehmende Bürokratisierung und Ökonomisierung der Bildungslandschaft. Aus den Reihen der Mitglieder und Beiräte wurde auch die Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz ins Leben gerufen (vgl. 2017, 2018) auf der man sich im geschützten Rahmen, weitgehend ohne Widerspruch, eher anekdotisch und polemisch – seltener leider theoretisch und empirisch fundiert – über die Kompetenzorientierung auslässt. Gesellschaft und Konferenz zielen auf die Entlarvung des Kompetenzbegriffs, der in allen einschlägigen bildungspolitischen Profilen und Curricula eine beängstigende Karriere gemacht habe (vgl. Bethke 2017). Die Hauptkritik der „Inkompetenzler“ lautet, dass die heutigen Studierenden und Schülerinnen und Schüler immer inkompetenter werden bzw. inkompetent gemacht werden. Das Ziel kompetenzorientierter Bildungsprozesse sei nicht mehr Bildung, sondern der umfassend kompetent gewordene Mensch. Der Effekt der Kompetenzorientierung indes sei letztlich aber die Bildung zur Inkompetenz. Lehren ohne Lernen eben. Die Orientierung der Bildung an zu entwickelnden Kompetenzen wird als Ökonomisierung der Bildung interpretiert. Kompetenz werde im Hinblick auf die Arbeit domestiziert und es gehe in der Kompetenzorientierung um die reine Verwertung von Kompetenz. Nicht mehr die „Wahrung der Schöpfung“ sei das Ziel (was mit dem Bildungsbegriff zum Ausdruck gebracht sei), sondern die „Steigerung der Wertschöpfung“ (vgl. exemplarisch Geissler/Orthey 2002, S. 72). Der Neoliberalismus habe mit seiner Kompetenzorientierung das humanistische

Bildungsverständnis komplett zerstört. Das Wissen trage seinen Zweck nicht mehr in sich selbst, sondern unterliege nur noch dem Kriterium der Anwendbarkeit. Der fachliche Anteil in den Curricula werde immer kleiner. Das Verhältnis von Wissen und Können sei durch die Dominanz der Kompetenz vollkommen auf den Kopf gestellt worden, so Konrad Paul Liessmann, einer der Apologeten dieses Diskurses, (vgl. z.B. Liessmann 2008, 2014, 2016, 2017, 2018 sowie Liessmann/Lacina 2013). Was zählt, sei messbare Tätigkeit, Nützlichkeit und Problemlösung. Damit aber würde den Studierenden die Erkenntnislust und die Neugier genommen, deren sie doch bedürften, um die Wirklichkeit verstehend zu durchdringen.

Die „Inkompetenzler“ stützen sich kaum auf Empirie. Im Gegenteil wird die empirische Bildungsforschung ziemlich flächendeckend desavouiert. Die Kritik der Lehrerbildung ist, wie auch die Schulkritik, unterkomplex, einseitig und theoretisch und empirisch ziemlich uninformativ (vgl. dazu auch Reichenbach 2014, S. 226). Es handelt sich um eine Kritik, die zwischen Kompetenzentwicklung und Wissenserwerb unnötigerweise polarisiert. Es wird zunächst ein Popanz aufgebaut, um ihn hernach fulminant niederzureißen, und um schließlich – etwas ideenlos – zum Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts zurückzukehren. Man kann aber Kompetenz durchaus komplexer fassen (vgl. dazu Wilhelm/Forrer Kasteel 2014 sowie Forrer Kasteel et al. 2008): als relationalen Begriff, der eine Beziehung herstellt zwischen der Person bzw. dem individuell vorhandenen Wissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können), den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen auf der anderen Seite. Kompetenz basiert in dieser Fassung selbstverständlich unabdingbar auf

Wissen, wie auch auf Werten, Erfahrungen und Fähigkeiten. Es ginge bei einem solchen Verständnis dann weniger um die Frage, ob der Wissens- oder der Kompetenzbegriff zur Beschreibung von Bildungszielen geeignet ist, sondern um die Frage, wie sich der Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz bzw. zwischen Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung darstellt und was dies letztlich für Bildungsprozesse bedeutet. In der sich bildenden und lernenden Person muss sich das Wissen in einem reflexiven Prozess in situative Handlungskompetenz transformieren. Ein vernünftiger Gebrauch des Begriffs bzw. des Konzepts bestünde dann darin, Kompetenzen als orientierende Metakategorien bei der Planung und bei der nachgängigen Reflexion in der Lehre zu verwenden (vgl. Messner 2016, S. 32). Allerdings ist die von einigen geforderte schrittweise Abarbeitung von gestuften Kompetenzniveaus, die permanente Selbstevaluation der Zielerreichung in jedem einzelnen, kleinen Lernschritt bzw. die Steuerung der Lehre über ausdifferenzierte Kompetenzen meines Erachtens tatsächlich eine technizistisch anmutende Illusion (vgl. Messner 2016, S. 32). Das zu kritisierende Potential an der Kompetenzorientierung sind also nicht die Kompetenzen an sich, sondern die Illusion ihrer feingranulierten Mess- und Prüfbarkeit.

2. Die Utopie der Hochschule als offene Plattform: Lernen ohne Lehren

In einer Zukunftsutopie der Volks- und der Hochschule wird die Kompetenzorientierung sozusagen auf die Spitze getrieben. Die Reformbewegung zielt mit der Gesinnung „Lernen ohne Lehren“ sozusagen in die Gegenrichtung. Gegenüber dem Ist-Zustand wird ein sehr viel stärker selbstbestimmtes, selbstgesteuertes und intrinsisches Lernen gefordert. Die Hochschuldozentin wie auch der Lehrer spielen in diesem Fall nur noch eine Nebenrolle als Lerncoach, als Moderatorin des Lernprozesses, als Bildungsentertainer, als Entwicklungshelferin oder als Lernumgebungsgestalterin (Burow/Gallenkamp 2017). Der neue, private „Intrinsic Campus“ in Zürich soll der Prototyp für eine solchermassen gefasste Lehrerbildung der Zukunft werden. Die künftigen Lehrerinnen lernen dort auf die gleiche Art, wie die Schülerinnen in der Schule der Zukunft lernen sollen: nämlich jede gemäß eigenen Lernzielen und im eigenen Tempo. Als Lerncoaches des Intrinsic Campus stehen Kreative, Psychologinnen und Dozenten von Pädagogischen Hochschulen zur Verfügung. Sie beraten die Studierenden individuell und motivieren sie zum Lernen. Der „Intrinsic Campus“ ist ein zeitgeistiges Experiment – die Umsetzung der Idee, die Hochschule als eine offene Plattform und die Bildungsinstitutionen als agile Institutionen zu begreifen (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen Wilhelm 2019). Dirk Baecker (2017) versteht unter der agilen Hochschule ein spezifisches Konzept, in welchem insbesondere vertikale auf horizontale Strukturen umgestellt werden. Die Hierarchie an Hochschulen wird dabei ersetzt durch eine agile Auseinandersetzung mit Komplexität in Form von Projekten. Am Ende wird die Hochschule eine Plattform und eine technische Infrastruktur. Ein „empty diagram“,

„stage“, „interface“, wie Baecker sie beschreibt. Zugleich: Programm, Protokoll und Register (vgl. Baecker 2017, S. 26). Ein ähnliches Konzept schlug Patrick Masson, Direktor des Open Education Consortiums und Special Advisor der University of Massachusetts 2012 vor (Masson 2012). Auch bei ihm ist die agile Hochschule am Ende nur noch eine Plattform, die es interessierten Menschen erleichtert, sich zu versammeln. Die Hochschule wird zur Agora oder zu einem „Treibhaus“, wie es Barton Kunstler (2005) beschrieben hat: Sie bietet ein Umfeld, in dem kreative und innovative Aktivitäten gedeihen. Ihre Grenzen sind durchlässig und der Ein- und Ausstieg der „Teilnehmenden“ ist simpel, denn die agile Hochschule als Plattform hat keine formalen Zulassungsprozesse. Die Aktivitäten, die innerhalb der Plattform stattfinden, sind ungeplant und werden durch die Interaktionen zwischen den „Bewohner/-innen“ der Plattform bestimmt. Die Plattform ist instabil (Masson nennt es „proteisch“) und veränderbar. Aktivitätscluster werden geboren, leben, gedeihen und sterben. Eine solchermassen agile Hochschule besteht also aus freiwilligen Vereinigungen von Dozierenden und Studierenden. Die Curricula sind selbstorganisiert und fließend – basierend auf den Interessen der Fakultäten, Departemente und Institute sowie auf den Bedürfnissen der Studierenden. Die Hochschule bietet auch keine Anstellung mehr. Die Verweildauer der Angestellten wird über die gesamte Gemeinschaft bestimmt, die sich fließend zwischen der Wirtschaft, Gesellschaft und Hochschule hin und her bewegt. Es gibt keine Verwaltungsregeln, sondern ausschließlich Protokolle, die auf den Werten der Gemeinschaft basieren. Die agile Hochschule vergibt auch keine Diplome mehr, aber ihre Departemente vergeben individuelle Zertifikate. Die agile Hochschule fördert Spiel, Misserfolg und Experiment und macht alles in ihr geschaffene Wissen für jeden frei zugänglich. Sie hat eine fließende zeitliche Struktur: Es gibt keine Semester und das Lehren und Lernen ist eine fortlaufende Tätigkeit. Die agile Hochschule ist nicht ganz frei von Führung. Sie wird aber nicht durch Planung geführt, sondern durch Koordination. Die Rektorin oder die Präsidentin ist Gastgeberin und „Choice Architect“ (Thaler/Sunstein/Balz 2010). Sie ist „Chief Organizer“ oder „Scrum Master“, indem sie die Kommunikation erleichtert, Coaching anbietet und Hindernisse beseitigt. Sie führt über „Kultivierung und Fürsorge“ und nicht über „Führung und Kontrolle“. Und vor allem liebt sie Überraschungen.

Eine solche Hochschulutopie ist übrigens in vielen Zügen gar nicht mal neu. Bereits in den 1960er Jahren hat beispielsweise Clark Kerr, damals Rektor der University of California, die „Multiversity“ entworfen: Eine multiple, offene, flexible, permanent grenzüberschreitende, unternehmerische Hochschule (Kerr 2001; zitiert in: Von Wissel 2007, S. 277)

Die CODE University of Applied Sciences in Berlin (CODE) und die Ecole 42 in Paris und im Silicon Valley sind Prototypen einer Hochschule mit offenen Curricula. Sowohl die CODE als auch die Ecole 42 fokussieren auf Studiengänge im Bereich der Informatik (vgl. zu den nachfolgenden Ausführungen über die CODE und die Ecole 42 Wassmer 2019). Die CODE erhielt die Aner-

kennung des Deutschen Wissenschaftsrats als Fachhochschule und damit auch für das pädagogische Konzept. Das Lehr- und Lernprinzip basiert nicht auf Vorlesungen, sondern auf Projektarbeiten in Gruppen, wobei das praktische Handeln ohne große theoretische Bildung im Vordergrund steht. Die Professoren unterstützen die Studierenden in ihren Projekten als Mentoren anhand gemeinsam definierter Lernziele (vgl. Kloepfer 2017). Ist ein Projekt beendet, steigen die Studierenden in einem Kompetenzraster auf. Die Studierenden müssen in den Semestern also keine zeitlich festgelegten Module belegen oder sich zur Erlangung des Wissens an einem bestimmten Literaturkorpus orientieren. Auch klassische hochschulische Notennachweise existieren nicht (vgl. Kloepfer 2017). Die erlernten Kompetenzen versetzen die Studierenden in die Lage, drei Herausforderungen zu bewältigen: Kreatives und kooperatives Problemlösen, Einarbeiten in immer wieder neue Themen und das Entwickeln von unternehmerischen Fähigkeiten (vgl. Hanke 2017). Die Ecole 42 wurde vom Telecom-Unternehmer Xavier Niel mit 70 Millionen Euro gegründet. Das Ziel von Niel besteht darin, „die Bill Gates von morgen auszubilden“ (Meister 2015). An der Ecole 42 gibt es weder Professorinnen bzw. Dozenten, noch Vorlesungen oder Noten. Die Studierenden lösen selbstgesteuert Aufgaben, die durch die Schule bereitgestellt werden (vgl. Meister 2015; Crouzet 2019).

Ähnliche Entwürfe existieren auch für die Volksschule (vgl. z.B. Burri 2019; Precht 2013). Auch die Schule der Zukunft kennt nach dieser Revolution keine Stundenpläne, keine Prüfungen und keine Noten mehr. Unterstützt werden soll ausschließlich das intrinsische – im Gegensatz zum heute verbreiteten extrinsischen Lernen. Die Kinder sollen nicht mehr Auswendiglernen, denn um sich in der Welt zurechtzufinden bräuchten sie weniger Wissen als vielmehr Empathie und andere soziale Kompetenzen, Kreativität und die Bereitschaft, lebenslang zu lernen. Auch der von vielen Medien zum Pädagogik-Rockstar hochstilisierte Philosoph Richard David Precht (2013) will die Schule in diesem Sinne revolutionieren und plädiert dafür, dass die Schule der Zukunft „echte Problemlöser“ ausbilde. Precht treibt die Kompetenzorientierung radikal auf die Spitze. Reimschemen auswendig lernen, Goethes Werther lesen oder Algebra lernen – das sei vollkommen passé. Denn, wenn man in der Schule ein Reimschema auswendig lernen müsse, werde man kein Problemlöser. Die heutige Schule bringe Konformisten hervor und bereite auf den Dienst nach Vorschrift vor, der in Zukunft überhaupt nicht mehr gefragt sei. Die Schule in ihrer bisherigen Form sei daher vollkommen obsolet. Precht findet es nicht so wichtig, dass der Lehrer Kinder mag. Hingegen könne man von niemandem etwas lernen, dem man nicht gerne zuhöre. Darum ist er dafür, Lehrer wie in einer Casting-Show auszuwählen. Dann wisse man bereits nach zwei Minuten, ob jemand Lehrerin oder Lehrer werden sollte oder lieber nicht. Es gehe darum, wie man dastehe, rede und Farbe in das Thema bringe (Precht 2019; zitiert in: Furger 2019, S. 10). Das wäre also schon mal ein Tipp für ein schlankes Assessment der Pädagogischen Hochschule der Zukunft. Es dauert nur zwei Minuten. Etwas inkonsistent ist Precht hier ja schon: Der Lehrer wurde

zwar abgeschafft in der Form des Redners und des Vortragenden, trotzdem ist das Auftreten und Referieren seine künftig wichtigste Kompetenz.

„Lernen ohne Lehren“ korrespondiert also mit der Forderung, dass die Studierenden vollkommen selbstbestimmt und selbstorganisiert lernen und die Dozierenden der Zukunft als Coaches fungieren. Die Vermutung ist, dass Lernen am besten wie von alleine geschehe, vor allem Spaß machen soll und eigentlich einem ganz natürlichen, spielerischen Prozess entspreche, der heute mehr zerstört als zugelassen werde (Reichenbach 2016, S. 3; zu einer übertriebenen und polemischen Kritik dieses Konzepts in der Volksschule vgl. auch Winterhoff 2019).

Es existiert jedoch keine überzeugende Konzeption für eine agile Hochschule. Die Utopie der „Hochschule als offene Plattform“ bietet aber anregende und weiterzufolgende Ideen. Ich komme weiter unten darauf zurück.

Bildung ist immer auch mit einem Ethos der Anstrengung und des Übens verbunden. Student oder Schülerin zu sein, heißt nicht primär, nach persönlichem Gusto aus einem Angebot das zu wählen, was einem gefällt, sondern auch zuzuhören, sich etwas zeigen und vermitteln zu lassen, auch etwas tun zu müssen, was nicht frei gewählt wurde. Bildung besteht in der subjektiven Aneignung objektivierter Kultur, die vor uns da war und nach uns sein wird. Bildung befähigt, an der kulturellen Welt zu partizipieren (vgl. Reichenbach 2016, S. 3). Studierende und Schüler sind keine Individualkunden, die sich ihre „eigene Welt“ bilden. Es erscheint notwendig, die Stellung der Bildungsinstitution als Repräsentantin der Kultur und ihre konstitutive Bedeutung für die moderne Gesellschaft in Erinnerung zu rufen. Schüler und Studenten sind keine Kunden. Bildung geschieht in Wechselwirkung mit der Welt. Das bedeutet, dass Vergesellschaftung notwendig und unausweichlich die andere Seite der Bildung darstellt (vgl. Tenorth 2020, S. 59). Bildung ist immer gleichzeitig Individuierung und Vergesellschaftung.

Basierend auf den angestellten Überlegungen entfalte ich nun ein paar Gedanken für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschule. Ich gewichte die Anregungen quantitativ unterschiedlich. Aber nicht, weil mir die einen wichtiger sind, als die anderen, sondern weil mir der Platz fehlt, auf alle gleichermaßen ausführlich einzugehen.

3. Anregungen für die Zukunft

3.1 Die Schule als konservativen Ort begreifen

Mit Hannah Arendt sollten wir verstehen, dass die Schule ein konservativer Ort ist und dies auch sein soll. Bildung und Erziehung können weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten, obwohl sie in einer Welt stattfinden, die, so Hannah Arendt, weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten sein dürfe.

„Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. Weil die Welt von Sterblichen

gemacht ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muss sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, dass wir so erziehen, dass ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss die Erziehung konservativ sein; dies Neue muss sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben." (Arendt 2016, S. 273)

Es sei also nicht die Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, den Kindern das Neue zu vermitteln. Arendts 1958 verfasster Text liest sich wie eine Kritik am Konzept des „Lernens ohne Lehren“: Die Schule ist gemäß Arendt die Institution, die wir speziell für die Heranwachsenden zwischen die Privatsphäre des Elternhauses und die „wirkliche Welt“ geschoben haben, um den Übergang von Familie zu Welt überhaupt zu ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich zu Kindern und Jugendlichen radikal anders verhalten, als sie sich zueinander verhalten. Die Qualifikation der Lehrerin bestehe daher darin, dass sie die Welt kennt und über sie belehren kann. Ihre Autorität beruhe darauf, dass sie für diese Welt die Verantwortung übernimmt (Arendt 2016, S. 270). Gegenüber dem Kind nimmt sie es auf sich, die Er wachsenen zu repräsentieren.

3.2 Den Agilitätsboom gelassen nehmen

Die Schule als „konservativen Ort“ begreifen, widerspricht radikal der zeitgeistigen Forderung nach agilen Institutionen, die permanent Innovation hervorbringen (vgl. dazu auch Wilhelm 2019). Dauerinnovation (nicht zu verwechseln mit Fortschritt) und Agilität sind auch Ansprüche, die an die Schule und die Hochschule gerichtet werden (Christensen/Eyring 2011). Die Forderung beruht auf der Annahme, dass sich Gesellschaft und Wirtschaft zunehmend disruptiv entwickeln. (Bildungs-)Institutionen müssten als Antwort darauf möglichst agil sein, um sich rasch an die zunehmend komplexer und unsicher werdende Umwelt anzupassen (Goldman et al. 1996). Und am agilsten seien möglichst hierarchielose Institutionen. Die Forderung nach Agilität beruht allerdings auf mehreren falschen Annahmen: Sowohl das Gefühl, dass die Anforderungen komplexer werden als auch die Agilitätsprinzipien sind nicht neu. Die Veränderungsdynamik, die wir heute beobachten, konnte man auch in der Hochphase der Industrialisierung Ende des 19. Jahrhunderts, in den 1920er Jahren oder in den 1970er Jahren wahrnehmen. Auch

die Einführung der Eisenbahn oder des Telefons hat die Wahrnehmung von Geschwindigkeit und Komplexität verändert. Die Forderungen nach Agilität und permanenter Innovation beruhen auf einer Dramatisierung der Entwicklungsdynamik. Der Blick für historische Entwicklungen verhilft zu etwas mehr Gelassenheit. Die aktuelle Literatur verfügt nicht über überzeugende und konsistente Konzeptionen für eine neue, agile Organisationsform. Beim Agilitätskonzept handelt es sich um die Neuverpackung von postbürokratischen Organisationsprinzipien, die seit langer Zeit bekannt sind. Auch die Forderung nach Enthierarchisierung findet sich bereits 1940 bei Mary Parker Follett (1941, S. 158; zitiert in: Kühl 2015a, S. 10). Entsprechende Experimente sind stets gescheitert. Es gibt keine große Organisation und keine Schule oder Hochschule, die ohne Hierarchie auskommt. Hierarchiefreie Organisationen sehen sich mit grundlegenden Koordinations- und Orientierungsproblemen konfrontiert (Kühl 2015b, S. 10).

3.3 Bildungsforschung stärken und beharrlich mehr Mittel einklagen

Wir haben gesehen, wie empiriefrei viele Postulate und Forderungen im Bildungsbereich sind. Die Pädagogischen Hochschulen müssen eine methodenplurale Bildungsforschung stärken und sie müssen, wohl hartnäckiger als bisher, sehr viel mehr Geld dafür einfordern. John Hattie sagte in einem Interview in der Aargauer Zeitung, dass es beschämend sei, dass es ausgerechnet in der Schweiz zu wenig Bildungsforschung und Bildungsforscherinnen gäbe (vgl. Hattie 2019). Selbst hartgesottene Bildungsforschungskritiker gestehen heute ein, dass die Reflexivität der Bildungstheorie gesteigert wird, wenn sie die Notwendigkeit ihrer Empirisierung anerkennt (vgl. Tenorth 2020, S. 47). Bildungsforschung muss sich mit den Prozessen und Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilbereichen befassen (vgl. Zedler 2002, S. 26; zitiert in: Tillmann 2016, S. 6). Bildungsforschung schließt ein sehr breites Spektrum sowohl an Themen wie auch an methodischen Vorgehensweisen mit ein: Erforderlich und erwünscht sind alle möglichen Designs von den large-scale-Studien bis zu Einzelfallanalysen und ethnographischen Studien. Sie muss aufzeigen, was im Unterricht geschieht und was allenfalls im Sinne der Zielsetzung des Bildungswesens als bessere Möglichkeit derselben Praxis geschehen könnte. Es geht um das Verstehen des Eigensinns des Unterrichtens: wie im Unterricht erfolgreich oder aber erfolglos erzogen, gelehrt und gelernt wird. Die Bildungsforschung muss die Bedingungen aufzeigen, die Bildungs- und Lernerfolg ermöglichen, behindern oder gar verhindern (vgl. Gruschka 2012, S. 10). Und: Die vorhandene Forschung muss selbstverständlich kritisch rezipiert und den Studierenden vermittelt werden.

3.4 Unverdrossen noch mehr (Fach-)Wissenschaftlichkeit einfordern

Lehrerinnen und Lehrer sind Expertinnen für Unterricht und Erziehung. Ihr Status als Expertinnen und Experten gründet sich auf wissenschaftliche Wissensbestände: auf

fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen über ihre Unterrichtsfächer und auf erziehungswissenschaftliches Wissen. Die Aneignung dieses Wissens ist anspruchsvoller als diejenige von monodisziplinären Wissensbeständen (vgl. Hedtke 2020, S. 91). Unterschiedliche Dimensionen von Wissenschaftlichkeit sind für die spätere Berufspraxis relevant: Wissenschaft als Gegenstand des Lehrens und Lernens, Wissenschaft als Grundlage und Instrument für die methodisch geordnete Wahrnehmung von Schul-, Bildungs- und Erziehungspraxis sowie Wissenschaft als Basis professionellen Handelns (vgl. Hedtke 2020, S. 91).

Studierende sollten, ob in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen, immer auf die Aufgabe bezogen werden, sich mit der Einstellung einer Forscherin bzw. eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln. Für die Dozierenden bedeutet dies die Verpflichtung, das Programm so vorzustellen und durchzuführen, dass der forschende Blick auf das Thema stets deutlich bleibt (vgl. Brinckmann et al. 2001). Es geht dabei nicht darum, dass eine Dozentin immer auch selber forschen muss oder wir aus den Studierenden kleine Forscherinnen machen. Doch Hochschulen müssen ihren Bildungsaufgaben durch die Vermittlung von wissenschaftlichen Wahrheiten und Methoden nachkommen. In einem Studium an der Pädagogischen Hochschule müssen also eine wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit erlangt werden. Urteils- und Handlungsfähigkeit sollen auch zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums noch nicht bekannt sind. Diesem Ziel dient die Forschungsanbindung eines Hochschulstudiums. Nebst der Vermittlung von Wissenschaft und der Einbindung der Studierenden in Forschung braucht es ein Einüben einer ethnographischen Sensibilität. Eine solche ist nur durch Forschendes Lernen zu entwickeln. Als pädagogische Fallgeschichten formulierte Erfahrungen müssen systematisch analysiert und verarbeitet werden. In Fallanalysen tritt den Studierenden die pädagogische Berufspraxis als eine immer wieder unbekannte und irritierende Wirklichkeit gegenüber (vgl. Somm/Wilhelm 1997). Die Notwendigkeit der Wissenschaftlichkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird durch die vehemente Forderung nach Schulpraxis immer wieder in Frage gestellt (vgl. dazu auch Hedtke 2020, S. 79ff.). Die Wissenschaftskompetenz der künftigen Lehrerinnen und Lehrer erfährt in der Öffentlichkeit vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit und Anerkennung. Die Strategie 2017–2020 der Kammer PH formuliert als eines von insgesamt zehn Zielen die „Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld, insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung“. Ich bin mir nicht ganz sicher, ob dies der richtige Fokus und ob Allianz der richtige Begriff ist. Die Pädagogische Hochschule muss sich auf das konzentrieren, was sie am besten kann: Wissenschaft in Form von Lehre und Forschung. Ich plädiere für einen radikalen Perspektivenwechsel hin zur Wissenschaft. Die lehramtspezifischen Studienanteile müssten eigentlich auf eine Masterphase verschoben werden. Ich weiß, dass das ein unerfüllter Wunsch bleibt. Grundsätzlich aber gilt: je stärker man in der Lehrerbildung auf Forschungstätigkeit, Distanz und Reflexion, auf methodisch angeleitete und kritische Analyse und Diskussion setzt,

umso eher kann man Wissenschaftlichkeit als einen Teil des professionellen Selbstbildes von Lehrerinnen fördern. Je früher, je mehr und je intensiver man hingegen das wissenschaftliche Studium handlungsorientiert auf Schulpraxis und Unterrichtspraxis verankert – das heißt mit dem Ziel professioneller Handlungskompetenz des Lehrers und institutionell durch Beteiligung von außerhochschulischen Lehrpersonen im Studium – desto reibungsloser kann sich die praktische Logik samt ihrer disziplinierenden Macht in der Hochschule reproduzieren (vgl. Hedtke 2020, S. 97). Das aber verhindert einen prägenden Perspektivwechsel von der Praktik Unterricht zur Praktik Wissenschaft. Ich trete daher ein für einen möglichst späten und im größtmöglichen Maße kritisch begleitet und wissenschaftlich reflektierten Praxisbezug. Das führt mich zur nächsten These.

3.5 Die Mischwesen entmythologisieren

Die Pädagogischen Hochschulen und die Fachhochschulen sind mit der Forderung nach einem „doppelten Kompetenzprofil“ der Lehrenden konfrontiert bzw. haben sich diese Forderung ein Stück weit auch selber auferlegt. Swissuniversities führt ein entsprechendes Förderprogramm. Nachdem der Praxisanteil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch nie so hoch war wie heute (vgl. Criblez 2011), ist die Forderung nach dem doppelten Kompetenzprofil der Hochschullehrenden ein weiteres Zugeständnis an eine vermeintliche Stärkung der Praxisorientierung des Studiums. Aber wie kommen wir auf den Zusammenhang zwischen der Güte von Lehre und Mischprofilen? Studien verweisen eher auf die Notwendigkeit der Stärkung des wissenschaftlichen Profils. So auch die soeben erschienene Studie „Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz“ von Christine Böckelmann, Annette Tettenborn und Kolleginnen und Kollegen (vgl. Böckelmann et al. 2019). Die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz sind aus primär ausbildungsorientierten Institutionen hervorgegangen und es stehen ihnen vergleichsweise sehr geringe Ressourcen für die Forschung zur Verfügung. Trotz fehlender empirischer Evidenz tragen auch einige Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen das doppelte Kompetenzprofil wie eine Monstranz vor sich her. Aber wenn es keine entsprechende empirische Evidenz gibt (vgl. Hedtke 2020, S. 102): welche normativen Theorien und Ideologien begründen denn dann die Sinnhaftigkeit und Güte des doppelten (eigentlich ja dreifachen) Kompetenzprofils? Warum nehmen wir politisch und öffentlichkeitsinduzierte Themen häufig so rasch und unkritisch auf? Wieso teilen wir die Idee, die Praxis auch noch in die Hochschule hinein zu holen? Kaum jemand wird die notwendige doppelte Sozialisation der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer bestreitet. Aber wir haben für jede Qualifikation und Sozialisation ihren je spezifischen Ort. Es gibt keinen Grund, diese Systeme zu zersetzen.

3.6 Die Differenzierung des Hochschulsystems selbstbewusst ignorieren

Das führt mich gleich zur nächsten Forderung: Wir sollten die politisch gewollte Differenzierung des Hoch-

schulsystems ignorieren. Das Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) ist diesbezüglich ein anachronistischer Versuch, eine künstlich geschaffene Differenz zwischen Grundlagen- und Anwendungsorientierung zu schaffen, die in Realität so gar nie existiert hat. Die Universitäten haben nie reflektiert, was die Differenz für sie bedeuten könnte. Oder haben Sie schon einmal von einem Dokument gehört „Merkmale des Hochschultyps Universität“? Die Universitäten haben in den letzten Jahren vielmehr verständlicher und richtigerweise all jene Ziele, Programme und Projekte in Angriff genommen und teilweise sogar ins Zentrum ihres Tuns gerückt, von denen die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen immer noch etwas trotzig glauben, es sei doch ihr genuiner Auftrag: So zum Beispiel den Berufsfeldbezug, die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung, die Innovation, die Produkteentwicklung, die Start-up Förderung, Practical Impact Programme, Citizen Science Programme, die Third Mission usw. Die Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen haben ihrerseits nach wie vor Hemmungen, sich in die umgekehrte Richtung zu bewegen und tun dies, wenn überhaupt, möglichst klandestin. Die angestrebte „Andersartigkeit“ (vgl. HFKG, Art. 3b) zwischen Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und universitären Hochschulen wird zunehmend erodieren. Sie war ein Stück weit immer schon Illusion. Denn der allergrößte Teil der Universitätsabsolventinnen und -absolventen ist später ja nicht in der Wissenschaft tätig. Die klare Trennung zwischen Relevanz in der Wissenschaft und Relevanz in Gesellschaft und Wirtschaft bildet keine Dichotomie mehr. Alle Hochschulen müssen, um zu überleben, die gesamte Palette des Leistungsspektrums anbieten. Das führt zwangsläufig zu Angleichungsprozessen in Folge der Übernahme andernorts erfolgreicher Konzepte und Programme (vgl. Rogge et al. 2013; Flink/Simon 2013). Diversifikation geschieht daher künftig nicht mehr über den Typus, sondern eher über spezifische Expansionen und Kooperationen. Expansion bedeutet für die Pädagogische Hochschule beispielsweise die unermüdliche und legitime Forderung nach Masterstudiengängen und nach dem Promotionsrecht, das Einklagen einer grundfinanzierten Forschung, die selbstverständlich sowohl grundlagen- als auch anwendungsorientiert ist – sofern diese Differenzierung überhaupt noch irgendeinen Sinn ergibt – und das Angebot einer umfassenden, wissenschaftlichen Weiterbildung. Nebst der Expansion werden aufgrund der Ökonomisierung des Hochschulsystems auch Kooperationen für die Positionierung einer Hochschule relevanter. Bis anhin wurden bei Kooperationen eher Ähnlichkeiten zusammengeführt. In einer wettbewerblichen Ausrichtung (vgl. Lange/Schimank 2007, S. 525) ist es für eine Hochschule vorteilhaft, dort zu kooperieren, wo eine alleinige Stärke vorhanden ist. Komplementäre Kooperationen dienen der Profilierung im internationalen Umfeld und der Bildung von Einrichtungen, die breite und tiefe Bildungs- und Lernwege, einen stärker integrierten Lehrplan und gemeinsame Forschungsprogramme und -plattformen bieten. Strategische Kooperationen werden meines Erachtens zu einer der wichtigsten Aufgabe

einer Hochschulleitung. Auch im Bereich Infrastrukturen werden Zusammenschlüsse zwischen Hochschulen an Bedeutung gewinnen. Die Hochschulen müssen sich entscheiden, in welchen Bereichen sie Infrastruktur alleine oder gemeinsam anbieten und in welchen Bereichen sie Infrastruktur beziehen wollen.

3.7 Die digitale Transformation wissensbasiert und inhaltlich gestalten

Ich möchte auch zu diesem Thema kurz Stellung beziehen, obgleich ich weiß, dass die meisten zumindest auf diskursiver Ebene etwas übersättigt davon sind. Die digitale Transformation hat selbstverständlich Implikationen auf Bildung und Forschung. Meines Erachtens sind die inhaltlichen Implikationen der digitalen Transformation größer, als die didaktischen, die aber den Diskurs in meiner Wahrnehmung bisher stärker prägten. Der didaktischen Anwendung gewisser personalisierter Lernsoftware bzw. der Steuerung des Lernverhaltens durch Algorithmen stehe ich persönlich kritisch gegenüber. Von der kommerziellen Software profitieren vor allem die Anbieter, die immer exaktere Lern- und Persönlichkeitsprofile auf der Basis von immer größeren Datenmengen generieren (vgl. Lankau 2019). Das „affective computing“ und die „persuasive technologies“, mit deren Hilfe Einstellungen und Verhalten von Schülern und Studentinnen auch unbemerkt erfasst und verändert werden können, sind aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes problematisch. Wir sollten Lernsoftware wie Schulbücher und Lehrmittel einsetzen. Wo sinnvoll und gewinnbringend, kann damit gelernt und geübt werden. Aber niemand protokolliert, wer welche Bücher wie lange liest (vgl. Lankau 2017). Wir sollten (digitale) Medien als das begreifen, was sie im strukturierten Präsenzunterricht sind: didaktische Hilfsmittel bzw. hilfreiche Werkzeuge für konkrete, definierte Aufgaben (vgl. Lankau 2017, S. 144). Die didaktische Anwendung von digitalen Medien muss laufend erforscht und auf der Grundlage der aktuellen Studien kritisch diskutiert werden. Studien zum Lesenlernen beispielsweise weisen darauf hin, dass die Leseleistungen beim Lesenlernen mit Tablets geringer sind als beim Lesenlernen mit Büchern (Lankau 2019). Die Auseinandersetzung mit digitalen Techniken muss demnach gestärkt werden, um diese Werkzeuge wissensbasiert, qualifiziert und reflektiert einzusetzen. Immer aber brauchen wir auch den direkten, nicht medial vermittelten Dialog. Reale Räume, Werkstätten und Studios werden als Begegnungsräume umso wichtiger, je stärker Digitaltechniken die Bildungsprozesse sowie zwischenmenschliche Kommunikation mitbestimmen und -prägen.

Auch „Informatische Bildung“ ist selbstverständlich unabdingbar. IT-Systeme sind allgegenwärtig und eine Teilnahme und Teilhabe in unserer Gesellschaft, sowie die Mitgestaltung der Lebenswelt, setzen zunehmend informatische Kompetenzen voraus (vgl. Gesellschaft für Informatik 2019). Trotzdem ist es natürlich unsinnig, Programmieren zur fünften Landessprache der Schweiz zu erklären, wie dies der frühere Präsident der EPFL, Patrick Aebischer, gefordert hat (vgl. Aebischer 2017). Erstens hat Aebischer bereits 2014 Englisch zur fünften Landessprache erhoben. Programmieren wäre dann also die

sechste Landessprache. Zweitens ist Programmieren eine formal-abstrakte und keine natürliche Sprache. Drittens ist es eine Welt- und keine Landessprache. Und viertens gibt es mehrere Programmiersprachen. An der Pädagogischen Hochschule geht es unter digitalen Voraussetzungen auch darum, den Studierenden nicht nur beizubringen, wie sie Wissen verinnerlichen, sondern auch, wie sie Wissen aussortieren. Die Orientierungsfunktion der Lehrenden nimmt damit zu und nicht ab. Digital- und Medienkompetenz (vgl. dazu auch Jarrén/Wassmer 2009), vom Coding bis zur vollständigen Medienproduktion, kann man, pädagogisch sinnvoll und datenschutzrechtlich gesichert, auch sehr gut analog und offline im lokalen Intranet lernen, ohne Daten von Schülern und Studentinnen ins Netz zu stellen und sie dort zu verlieren. Es gibt technische Lösungen für den reflektierten Einsatz von Informationstechnologie in Schulen und Hochschulen, die sich den Forderungen der Datenökonomie nicht unterordnen (vgl. Lankau 2019). Hochschulen und Schulen sollten daher gemeinsam ihre eigene Informationstechnologie-Struktur aufbauen unter den drei Prämissen der Datensparsamkeit, der Dezentralisierung mittels lokaler Netze und Server sowie der verschlüsselten Datenübertragung zwischen kooperierenden Schulen.

3.8 Die „neuen“ Kompetenzen entromantisieren

Im Diskurs über die digitale Transformation werden Kompetenzen fokussiert, die es künftig braucht. Kreativität ist eine davon. Sie ist auch zum Leitbegriff der Bildungsrevolution „Lernen ohne Lehren“ geworden. Das Zulassen oder das Fördern von Kreativität ist das Ziel selbstorganisierten Lernens. Dabei ist der Begriff alles andere als klar und es bestehen seltsame Vorstellungen dessen, was Kreativität ist und wie sie entsteht. Denn Kreativität erfordert zunächst ein sehr breites, verinnerlichtes Wissen. Josef Krems (1995) beschreibt eine Serie von Experimenten, in denen Novizen und Experten unterschiedlicher Gebiete (Internisten, Auto-mechaniker, Programmierer) Hypothesen bilden mussten und Schlussfolgerungen aus bestimmten, vorgegebenen Symptomaten ziehen sollten. Man kann dies als eine Form von Kreativität begreifen. Über alle von ihm untersuchten Gegenstandsbereiche hinweg zeigte sich, dass Expertinnen ihre Hypothesen bei der Ursachensuche häufiger modifizieren als Novizinnen, dass Experten in geringerem Maße als Novizen einer Bestätigungstendenz unterliegen, und dass die Fähigkeit zum flexiblen Hypothesenwechsel auf Wissen basiert und damit an bestimmte Gegenstandsbereiche und die darin gemachten Erfahrungen gebunden ist (vgl. Funke 2000). Auch die aktuelle Kreativitätsforschung geht davon aus, dass es sich bei Kreativität um eine Neuformation von Wissen handelt. Wir benutzen also das, was wir bereits wissen, formen es um und setzen es in neue Beziehung zueinander. Je mehr wir wissen, desto leichter fällt es uns, Lücken zwischen einzelnen Konzepten und Ideen zu schließen (vgl. Reichlin 2015). Um Informationen und Wissen neu zu kombinieren und zu verarbeiten, müssen sie zunächst durch Lernen im Gedächtnis vorhanden sein (vgl. Holm-Hadulla 2011). Es nützt also gar nichts, wenn die Information nur im digi-

talen Gerät abgelagert ist. Wir haben hier zu wenig Zeit, um uns eingehend mit diesem hoch befrachteten Begriff und Thema zu befassen. Eine interessante Abhandlung über Kreativität hat Thomas Osborne geschrieben (2003). Er kritisiert die flächendeckende Installation der heroisierten und romantisierten Kreativitätserwartungen. Kreativität wird für Osborne aufgrund ihrer semantischen Aneignung durch managementaffine Diskurse zu einer Kapitalsorte und zum Selbstzweck.

3.9 Lustvoll und mutig experimentieren

Obgleich ich persönlich der Hochschule als offene Plattform eher skeptisch gegenüberstehe: Wir sollten unbedingt punktuell mit neuen Formaten und Modellen experimentieren. Die „Hochschule als offene Plattform“ ist dabei nicht als Ersatz, sondern integrativ zu denken. Wir müssen mehr selbstverwaltete, explorative und offene Orte und Räume schaffen. Der „Intrinsic Campus“ ist insofern ein interessantes Experiment. Wohler wäre mir, diesen als PH-integratives Experiment zu gestalten. Ich habe der Hochschulleitung meiner Hochschule eine entsprechende Diskussionsgrundlage für ein offenes Curriculum unterbreitet. Ein solches funktioniert aber nicht für alle Studierenden und nicht für jedes Fach. Es ist ja kein Zufall, dass die beiden existierenden offenen Hochschulen – die CODE und die Ecole 42 – ausschließlich für Informatik ausbilden.

3.10 Begriffe bedacht verwenden

Ich komme zum letzten Punkt. Als Außenstehende ist man über die Verwendung einzelner Begriffe etwas irritiert. Dazu gehört beispielsweise der Begriff der „Tertiarisierung“. Im Kontext der Fachhochschulen existiert dieser Terminus nicht. Eigentlich wird mit Tertiarisierung ja der volkswirtschaftliche Prozess der Umwandlung einer Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft beschrieben. Erst recht ratlos steht man als Fachfremde dann dem Begriff der „inneren Tertiarisierung“ gegenüber. Und warum eigentlich sind Lehrerinnen und Lehrer Lehrpersonen? Oder Lehrkräfte? Es kann nicht nur um den Versuch einer gendergerechten Sprache gehen, denn mit diesem Problem sind alle Berufe konfrontiert. Eine Person oder eine Kraft, die lehrt? Wir finden solche Bezeichnungen ausschließlich dort, wo ein Beruf entwertet wird. Wie beispielsweise auch bei der Pflegekraft. Da scheint die Hauptsache, dass sie kräftig Hand anlegt. Eine Person, die lehrt, ist nicht dasselbe wie ein Lehrer. Man stelle sich eine Behandlungsperson vor anstelle einer Ärztin oder eine Konstruktionsperson, anstelle eines Ingenieurs. In den Dokumenten von Swissuniversities und der EDK werden diese Begriffe flächendeckend genutzt (Swissuniversities 2017a, 2017b; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 1993, 1995). Wir sollten diesen wichtigen Beruf nicht begrifflich entwerten. Eine Lehrerin, ist eine Lehrerin, ist eine Lehrerin.

Literaturverzeichnis

Aebischer, P. (2014): Englisch für alle. Gastkommentar. In: Neue Zürcher Zeitung. 28.08.2014.

- Aebischer, P. (2017): So wird das Programmieren zur fünften Landessprache. Gastkommentar. In: Neue Zürcher Zeitung. 18.11.2017.
- Antoni, C. H. (1996): Teilautonome Arbeitsgruppen. In: Königsberg zu mehr Produktivität und einer menschengerechten Arbeit? Weinheim.
- Arendt, H. (2016): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Berlin/Zürich.
- Baecker, D. (2008): Creativity as artificial evolution. In: Jansen, S. A./Schröter, E./Stehr, N. (Hg.): Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität. Wiesbaden, S. 61-66.
- Baecker, D. (2017): Agilität in der Hochschule. In: die hochschule, 1, S. 19-28.
- Beglinger, M. (2019): Verblöden unsere Schulen? In: Neue Zürcher Zeitung. 14.11.2019.
- Bethke, H. (2017): Die Trauer der Universitäten. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 11.07.2017.
- Böckelmann, C./Tettenborn, A./Baumann, S./Elderton, M. (2019): Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen. Luzern.
- Brinckmann, H./Omar, G./Gruschka, A./Lenhardt, G./zur Lippe, R. (2001): Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität. Abschlussbericht der Sommerakademie im Zentrum für internationale Studien: „Die Gegenwart und Zukunft der Universität in Schwellenländern“. Cuernavaca. 11. bis 12.10.2001.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2011): Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG). Bern.
- Buraw, O.-A./Gallenkamp, C. (Hg.) (2017): Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim.
- Burri, A. (2019): Revolution in der Schule: Lernen nach dem Lustprinzip. In: Neue Zürcher Zeitung. 17.08.2019.
- Christensen, C. M./Eyring, H. J. (2011): The Innovative University. Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out. Hoboken/New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Criblez, L. (2011): Praxisferne Lehrerbildung? In: Neue Zürcher Zeitung. 19.11.2011.
- Crouzet, O. (2019): 42. A digital transformation in education. Vortrag an der Bürgenstock-Konferenz am 11. Januar 2019. Online unter: <https://www.buegenstock-konferenz.ch/index.php/de/konferenz/2019> (17.10.2019).
- Flink, T./Simon, D. (2015): Profilbildung an deutschen Universitäten: Herausforderungen, Optionen und Grenzen der Hochschulgovernance. In: Bungarten, P./John-Ohnesorg, M. (Hg.): Hochschulgovernance in Deutschland. Berlin: FES Schriftenreihe Hochschulpolitik, S. 29-54.
- Follett, M. P. (1941): Dynamic Administration. The Collected Papers of Mary Parker Follett. London: Sir Isaac Pitman and Sons.
- Forrer Kasteel, E./Markwalder, S./Parpan-Blaser, A./Wilhelm, E. (2008): Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. In: Neue Praxis, 38 (2), S. 213-229.
- Fotilas, P. (1980): Arbeitshumanisierung und teilautonome Produktionsgruppen: wirtschaftliche, soziale und technische Aspekte. Berlin.
- Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz (2017): Kompetent in Kompetenz? Frankfurt am Main. 07./08.07.2017.
- Frankfurter (In-)Kompetenzkonferenz (2018): Plenum digitale – Vacuum mentale? Frankfurt am Main. 06.10.2018.
- Funke, J. (2000): Psychologie der Kreativität. Berlin/Heidelberg.
- Furger, M. (2019): Precht fordert eine Bildungsrevolution. Ein Interview mit Richard David Precht. In: Neue Zürcher Zeitung. 17.08.2019.
- Geissler, K. A./Orthey, F. M. (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49, S. 69-79.
- Gesellschaft für Informatik (2019): Kompetenzen für informatische Bildung im Primarbereich. Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e.V. erarbeitet vom Arbeitskreis Bildungsstandards Informatik im Primarbereich. Beilage zu LOG IN, 39 (191/192).
- Goldman, S. N./Nagel, R. N./Preiss, K./Warnecke, H.-J. (1996): Agil im Wettbewerb: Die Strategie der virtuellen Organisation zum Nutzen des Kunden. Berlin/Heidelberg.
- Gregersen, J. (2011): hochschule@zukunft 2030. Ergebnisse und Diskussionen des Hochschuldelphis. Wiesbaden.
- Gruschka, A. (2012): „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche? Vortrag auf dem Forum 11 zur Tagung „Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“ des BMBF. Berlin 29./30.03.2012.
- Gruschka, A. (2015): Entsachlichung. Vortrag an der Tagung „10 Jahre Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Bilanz und Fortsetzung“. Frankfurt am Main. 14.11.2015.
- Gruschka, A. (2016): Entsachlichung – wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. In: Pädagogische Korrespondenz, 53, S. 48-57.
- Hanke, F. (2017): „Wir brauchen mehr unternehmerische Freiheit im Bildungssystem“ – Interview mit Manuel Dolderer von der CODE Universität. Online unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/interview-mit-manuel-dolderer-code-university> (17.10.2019).
- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisorientierten Lehrerbildung. In: Scheid, C./Wenzl, T. (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 79-108.
- Holm-Hadulla, R. M. (2011): Kreativität. Konzept und Lebensstil. Göttingen.
- Jansen, S. A./Schröter, E./Stehr, N. (Hg.) (2009): Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität. Wiesbaden.
- Jarren, O./Wassmer, C. (2009): Medienkompetenz – Begriffsanalyse und Modell. Ein Diskussionsbeitrag zum Stand der Medienkompetenzforschung. In: merz 53 (3), S. 46-51.
- Kaube, J. (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Berlin.
- Kerr, C. (2001): The Uses of the University. Cambridge: Harvard University Press.
- Kirchgeßner, K. (2018): Lernen für Pioniere. In: Charta 2020, S. 46-50. Online unter: <https://www.stifterverband.org/charta-2020-ausgabe-2018> (17.10.2019).
- Klein, H. P. (2020): Die wundersame fachliche Entkernung der Lehrerausbildung und ihre Folgen. In: Scheid, C./Wenzl, T. (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 37-51.
- Kloepfer, I. (2017): Informatik mal ganz anders. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 17.10.2019.
- Kühl, S. (2015a): Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. Frankfurt am Main/New York.
- Kühl, S. (2015b): Sisiphus im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. Frankfurt am Main/New York.
- Kunstler, B. (2005): The hothouse effect: a model for change in higher education. In: On the Horizon, 13 (3), pp. 173-181.
- Laloux, F. (2015): Reinventing Organizations: Ein Leitfadens zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit. München.
- Lange, S./Schimank, U. (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, K./Helge, J./Knill, C. (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 38. Wiesbaden, S. 522-568.
- Lankau, R. (2017): Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht. Weinheim.
- Lankau, R. (2019): Der Bildungsferne Campus. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 05.10.2019.
- Liessmann, K. P./Lacina, K. (Hg.) (2013): Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien: facultas.wuv.
- Liessmann, K. P. (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München.
- Liessmann, K. P. (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2017): Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2018): Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (Hg.) (2016): Neue Menschen! Bilden, optimieren, perfektionieren. Philosophicum Lech. Wien: Zsolnay.
- Masson, P. (2012): The Agile University. University of Massachusetts.
- Messner, R. (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, S. 23-44.
- Meister, M. (2015): Ecole 42 – gratis und ohne Vorzeugnis zum Tech-Nerd. Online unter: www.tagesanzeiger.ch/wirtschaft/frankreichs-weg-zum-startupparadies/story/26253796 (17.10.2019).
- Müller, B. (2019): Lebenslanges Lernen als soziale Innovation. Online unter: <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/lebenslanges-lernen-als-soziale-innovation/> (01.11.2019).
- Nock, Y. (2018): Was ist guter Unterricht? Star-Bildungsforscher John Hattie erklärt, wie Kinder am besten lernen. Interview in: Schweiz am Wochenende. 28.04.2018.
- Oelkers, J. (2014): Schulkritik und die Zukunft der Schule. Vortrag im Konferenzzentrum der Hanns-Seidel-Stiftung. 19.02.2014.
- Osborne, T. (2003): Against 'creativity': a philistine rant. In: Economy and Society, 32 (4), pp. 507-525.
- Pollmanns, M. (2020): Lernen und Forschen. Von falschen Enebnungen ihrer Differenz und von ihrer Strukturhomologie. In: Scheid, C./Wenzl, T. (Hg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium. Wiesbaden, S. 53-75.
- Precht, R. D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München.
- Reichenbach, R. (2014): Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung. In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. Weinheim, S. 226-240.

- Reichenbach, R. (2016): In der Schule wird nicht gekauft, sondern gelernt. In: Neue Zürcher Zeitung. 24.11.2016.
- Reichlin, M. (2015): Kreativität – Was ist das eigentlich? Online unter: www.uni.de (06.11.2019).
- Rogge, J.-C./Flink, T./Roßmann, S./Simon, D. (2013): Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. In: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung (2), S. 69-84.
- Scherrer, L. (2014): „Leider gibt es an den Schulen eine Neo-Manie“. Interview mit Roland Reichenbach. In: Neue Zürcher Zeitung. 26.07.2014.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1993): Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1995): Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Bern.
- Somm, I./Wilhelm, E. (1997): Forschendes Lernen am Fall als Voraussetzung eines situationsspezifischen Praxisverstehens in der Lebenswelt Schule. In: Beck, E./Guldemann, T./Zutavern, M. (Hg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen: UVK, S. 335-368.
- Swissuniversities (2017a): Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen. Bern.
- Swissuniversities (2017b): Strategie 2017–2020 der Kammer PH. Bern.
- Tahler, R./Sunstein, C. R./Balz, J. P. (2010): Choice Architecture. Online unter: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1583509 (14.11.2019).
- Tenorth, H.-E. (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung, Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Baumert, J./Tillman, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 3, S. 45-71.
- Tillmann, K. (2016): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: Baumert, J./Tillman, K.-J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 3, S. 5-22.
- Von Wissel, C. (2007): Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland. Bielefeld.
- Von Wissel, C. (2012): Wissenschaftliche Kreativität. Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): Arbeitspapier 251. Düsseldorf.
- Wassmer, C. (2019): Strategisches Observatorium ZHAW Teil III: „Offenes Curriculum“ und „Societal Impact Plattform“. Internes Manuskript. Winterthur.
- Wilhelm, E./Forrer Kasteel, E. (2014): Forschungsbasierte und kooperative Studiengangsentwicklung im Fach Soziale Arbeit: ein Beitrag zur Hochschulentwicklung. In: Huber, L./Pilniok, A./Sethe, R./Szczyrba, B./Vogel, M. (Hg.): Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. Bielefeld, S. 257-278.
- Wilhelm, E. (2019): The university as an open platform? A critique of agility. Beiträge zur Hochschulforschung, 41 (3), S. 66-79.
- Winterhoff, M. (2013): SOS Kinderseele. Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet und was wir dagegen tun können. München.
- Winterhoff, M. (2019): Deutschland verdimmt. Wie das Bildungssystem die Zukunft unserer Kinder verbaut. Gütersloh.
- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 21-40.

■ **Elena Wilhelm**, Prof. Dr., Leiterin Hochschulentwicklung, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
E-Mail: elena.wilhelm@zhaw.ch