Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 21

Artikel: Die Lehrerbildung von morgen
Autor: [s.n.]
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-533876

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.09.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

schweizer schule

Halbmonatsschrift für Erziehung und Unterricht

1. November 1975 62. Jahrgang Nr. 21

Die Lehrerbildung von morgen

Bericht und Kommentar (Kurzfassung)

I. Die Vernehmlassung des Berichts «Lehrerbildung von morgen»

Bedingungen – Organisation – Hinweise

1. Die Träger der Vernehmlassung

Nachdem die Kommision «Lehrerbildung von morgen» ihren Bericht[1] *in der Sitzung vom 23. 9. 1974 in Bern verabschiedet hatte, befasste sich zunächst die übergeordnete «Kommission für Mittelschulfragen» damit. Sie empfahl an ihrer Sitzung vom 25.11.1974 der EDK, den Kommissionsbericht in unveränderter Form in die Vernehmlassung zu geben. Der Vorstand der EDK folgte diesem Antrag und setzte eine ad hoc-Kommission zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Vernehmlassung sowie einen wissenschaftlichen Beauftragten in Teilzeitanstellung zur Unterstützung des Kommissionsauftrages ein.*

Die ad hoc-Kommission[2] *besteht aus einem Vertreter der Kommission der Departementssekretäre, drei Vertretern der Pädagogischen Kommission der EDK sowie drei Vertretern der (aufgelösten) Kommission «Lehrerbildung von morgen». Durch ein Kommissionsmitglied ist ferner die enge Verbindung mit dem Sekretariat der EDK in Genf gegeben.*

2. Die Rahmenbedingungen für die Organisation der Vernehmlassung

Die Organisation der Vernehmlassung «Lehrerbildung von morgen» kann sich zwar auf Erfahrungen mit den Vernehmlassungen «Mittelschule von morgen» und «Fremdsprachunterricht» stützen, muss aber der besonderen Situation Rechnung tragen, welche sich aus dem vorliegenden Kommissionsbericht ergibt:

Weil für alle Schulstufen Lehrer ausgebildet werden und weil die Wirkungen der Lehrerbildung in allen Bereichen des Bildungswesens spürbar sind, ist die Reform der Lehrerbildung ein Thema, das alle etwas angeht, die in irgend einer Form am Bildungswesen beteiligt sind. *Der Kreis der Vernehmlassungs-Teilnehmer wird daher sehr weit zu ziehen sein.*

Der Kommissionsbericht als Ganzes kann nicht Gegenstand pauschaler Bejahung oder Ablehnung sein, *da er relativ heterogenen Charakter aufweist und auch nicht die Funktion etwa eines Verordnungs- oder Gesetzes-Textes hat. Die Vernehmlassung bezweckt vielmehr das Einholen von differenzierten Urteilen über einzelne Aussagen oder Aussagezusammenhänge des Berichtes, auf Grund derer entweder gewisse Reform-Entscheidungen getroffen oder aber die Arbeiten an einzelnen Fragenkomplexen*

[1] Wenn im folgenden von «Kommissionsbericht» die Rede ist, so ist damit jeweils der Band 1 «Grundlagen – Strukturen – Inhalte» gemeint. Die im Kommissionsauftrag erstellten Bände mit Sammelreferaten und Anwendungsbereichen sind nicht Gegenstand der Vernehmlassung.

[2] Kommissionsmitglieder: Dr. W. Brandenberger (Basel, Präsident); Dr. U. Bühler (Genf); J. Eigenmann (Genf); Dr. H. Gehrig (Zürich); F. Guntern (Schwyz); Dr. F. Müller (Thun); Th. Richner (Zürich). Beauftragter: Dr. A. Strittmatter (Luzern).

weiter vorangetrieben werden können. Die Vernehmlassung ist dementsprechend nicht als Abschluss der Arbeiten an einer Konzeption «Lehrerbildung von morgen» zu verstehen. Sie knüpft vielmehr an die Kommissionsarbeit an und stellt deren direkte Fortsetzung dar. Sie markiert den Beginn einer fortlaufenden Entwicklungsarbeit und Diskussion *auf gesamtschweizerischer und regionaler Ebene und soll in diesem Sinne dauernd fortgeführt werden. Dieser Wegfall der sonst üblichen eindeutigen Zäsur zwischen Vorbereitungsarbeiten und nachfolgender Entscheidung und Verwirklichung entspricht auch den sehr unterschiedlichen Reformbedingungen in den Kantonen sowie dem Umstand, dass verschiedenenorts die Arbeiten im Sinne der Kommissionsempfehlungen bereits eingesetzt haben.*

Die Vielfalt der behandelten Probleme lässt einen verbindlichen umfassenden Fragenkatalog nicht zu, *da dieser entweder unangemessen pauschal oder dann zu umfangreich sein müsste und nicht mehr zu bewältigen wäre. Es kann daher an die Vernehmlassungs-Teilnehmer lediglich die Aufforderung gerichtet werden, sich zu denjenigen Teilen des Kommissionsberichtes zu äussern, die sie betreffen oder interessieren. Hingegen ist es möglich, einige allgemeine* reformpolitische Gesichtspunkte *zu nennen, zu denen sich alle Teilnehmer der Vernehmlassung äussern sollten (vgl. Abschnitt 6. f.).* Die zusammenfassenden Empfehlungen, wie sie am Schluss des Kommissionsberichtes aufgeführt sind, können nicht das Studium der Texte im Bericht ersetzen. *Hinter den Thesen stehen differenziert begründende, erklärende, ergänzende oder einschränkende Überlegungen, deren Lektüre vor unangemessenen Interpretationen der knappen Empfehlungen bewahrt und die Grundüberlegungen aufzeigt, bei denen vielleicht eine Kritik der Kommissionsmeinung ansetzen muss.*

Andererseits ist der Kommissionsbericht derart umfangreich, dass es für das Gros der aktiven Lehrer nicht zumutbar ist, den ganzen Bericht zu lesen. Aus diesem Grunde wurde die vorliegende Dokumentation erarbeitet, welche wenigstens eine minimale Meinungsbildung erlauben sollte. Die zusammenfassenden Empfehlungen mit Kommentaren (s. nachfolgendes III. Kapitel) dienen folgenden Zwecken:

- *Sie vermitteln ergänzende Informationen zu den Thesen (im Sinne einer Ausweitung oder Präzisierung).*
- *Sie geben Hinweise auf wünschbare Grundüberlegungen bzw. Argumentationswege bei der Diskussion der Thesen.*
- *Sie verweisen auf weiterführende Informationen im Kommissionsbericht.*
- *Sie vermitteln dem Leser, welcher sich nur mit einzelnen Kapiteln des Berichtes befassen will, den Gesamtzusammenhang, in dem das betreffende Kapitel gesehen werden muss.*

Dadurch sollte es jedermann ermöglicht werden, an den Stellen auf den Originalbericht zurückzugreifen, die ihn speziell interessieren.

Für eine zuverlässige zentrale Auswertung der Stellungnahmen ist die damit betraute Kommission auf eine Reihe von minimalen Informationen über die Herkunft dieser Stellungnahmen angewiesen. Die Auflagen, die in diesem Zusammenhang gemacht werden müssen, sind in Abschnitt 6 genannt.

3. Die Teilnehmer der Vernehmlassung

Zur Vernehmlassung eingeladen sind – wie bereits betont – alle an Lehrerbildung interessierten Kreise. Durch die Verteilung von Exemplaren werden insbesondere angesprochen:

- *Die Kantone*
- *Die regionalen Erziehungsdirektoren-Konferenzen*
- *Die Lehrerorganisationen (über KOSLO)*
- *Die Kommissionen und Institutionen der EDK, deren Arbeiten Probleme der Lehrerbildung berühren*
- *Bildungs- bzw. wissenschaftspolitische Instanzen des Bundes und privater Kreise.*

In den Kantonen sind insbesondere die Lehrerbildungsinstitutionen (Seminarien), die Gymnasien, die Universitäten, die Lehrerfortbildungsinstitutionen sowie natürlich die mit der Lehrerbildung betrauten Stellen der Verwaltung angesprochen.

Auch wenn hier in der Regel Organisationen als Adressaten genannt sind, bleibt es für jeden Einzelnen, auch wenn er einer solchen Organisation angehört, möglich, seine persönliche Meinungsäusserung direkt der aus-

wertenden Stelle der Vernehmlassung zu übermitteln.

4. Erwartungen an die Lehrer

«Als Lehrer von heute, der seine Lehrerausbildung von gestern bereits hinter sich gebracht hat, kümmert mich die Lehrerbildung von morgen ja eigentlich recht wenig», könnte sich manch einer sagen, und sich von der Diskussion um den Bericht dispensiert fühlen. Die mit der Vernehmlassung betraute ad hoc-Kommission und auch die Lehrerverbände sind demgegenüber der Meinung, dass in der Lehrerschaft aller Stufen eine intensive Beschäftigung mit dem Bericht bzw. den Kommissionsempfehlungen einsetzen muss. Es sind vor allem zwei Gründe, welche wertvolle Kritik und Vorschläge für die Weiterarbeit in der Lehrerbildungsreform von seiten der Lehrer erhoffen lassen: Zum einen sind die Lehrer in der Lage, zu praktisch allen Problemen der Grundausbildung *aus ihrer besonderen Optik kompetent Stellung zu beziehen. Diese besondere Optik ergibt sich aus dem kritischen Rückblick auf die eigene durchlaufene Ausbildung sowie aus dem Vergleich zwischen erfahrener Ausbildung und Erfolg und Schwierigkeiten in der nachfolgenden Praxis. Zum anderen enthält der Kommissionsbericht Teile, die direkt die heute tätigen Lehrer betreffen (z. B. Empfehlungen zur* Fortbildung). *Aus dieser existentiellen Betroffenheit leitet sich der Anspruch ab, dem Lehrer ein Mitspracherecht einzuräumen, welches über die erfolgte Lehrervertretung in der Kommission «Lehrerbildung von morgen» hinausgeht.*

Die Lehrerschaft ist deshalb eingeladen, zu allen Kommissionsempfehlungen Stellung zu nehmen. Insbesondere wird erwartet, dass sich die Lehrer zu den folgenden Problembereichen differenziert äussern *(die Ziffern in Klammern bezeichnen die entsprechenden Kapitel im Kommissionsbericht):*

- Berufsbild, Selbstverständnis *und Qualifikation des Lehrers (II. 1.)*
- Grundbildung *und Spezialisierung (II. 3.)*
- Lehrerfortbildung *(V. 3.)*
- Lehrerweiterbildung *(V. 4.)*
- *Besoldung der Lehrer (V. 5.)*
- *Stellung der Lehrer in der künftigen fortlaufenden Lehrerbildungsreform (VI. 2.)*

5. Formen der Meinungsbildung und -äusserung

Es ist in erster Linie die Aufgabe der KOSLO und der einzelnen Lehrerorganisationen, für die Durchführung meinungsbildender Veranstaltungen und für die Sammlung und Weiterleitung der Meinungen besorgt zu sein sowie eventuelle Richtlinien zu Form und Inhalt der einzuholenden Stellungnahmen festzulegen. Es kann von Seiten der EDK bzw. der für die Vernehmlassung verantwortlichen Kommission nur darum gehen, einige Anregungen zu geben und ihre minimalen Bedürfnisse betreffend die Form der abzugebenden Stellungnahmen zu äussern. Weitergehende bindende Vorschriften betreffend Inhalt und Form der Äusserungen von Vernehmlassungs-Teilnehmern müssten den Sinn der Vernehmlassung, das Einholen eines möglichst breiten Spektrums von Meinungen möglichst vieler an Lehrerbildung Interessierter, gefährden.

Die Erarbeitung kritischer Stellungnahmen in- und ausserhalb der angesprochenen Organisationen kann auf verschiedenste Art und Weise geschehen. Als Möglichkeiten mit Beispielcharakter seien genannt:

- *Der einzelne Lehrer setzt sich persönlich mit den Kommissionsempfehlungen auseinander und bringt seine Meinung den Kollegen, der Verbandsleitung oder direkt der Auswertungsstelle der Vernehmlassung zur Kenntnis.*
- *Spontane Gruppen von Lehrern setzen sich zu einer Diskussion von sie interessierenden Empfehlungen des Kommissionsberichtes zusammen.*
- *Lehrerkollegien einzelner Schulhäuser befassen sich in Lehrerzimmergesprächen und Lehrerkonferenzen mit dem Bericht.*
- *Örtliche oder kantonale Lehrerorganisationen finden in Arbeitsgruppen und Generalversammlungen zu Vorschlägen und Urteilen.*
- *Vorstände von Lehrervereinen widmen Sondersitzungen dem Thema der Vernehmlassung.*
- *Organisationen der Lehrerfortbildung nehmen Seminare zur Diskussion des Kommissionsberichts in ihr Programmangebot 1976 auf.*

Dort, wo die zeitlichen und personellen Möglichkeiten vorhanden sind, muss sich

die Arbeit nicht auf Diskussionen und auf die Abfassung von Urteilen und Empfehlungen beschränken. Ein wünschbarer Beitrag an die Weiterführung der Reformdiskussion und Reformarbeit wären auch direkte Entwicklungsarbeiten *in Form alternativer oder ergänzender Modelle, Curriculumteile usw. Die Auswertungsstelle möchte auch solche Produkte sammeln und einer Weiterverwertung im regionalen oder gesamtschweizerischen Rahmen zuführen.*

Bei all diesen Formen der Auseinandersetzung können kompetente Fachleute als Referenten oder Diskussionsteilnehmer *zugezogen werden, um Schwierigkeiten in der Problemstruktur des Diskussionsgegenstandes oder in der Interpretation von Stellen im Bericht zu beheben, oder auch nur um ein breiteres Spektrum von Standpunkten zu schaffen. Der Beauftragte für die Vernehmlassung ist in der Lage, auf Anfrage solche Referenten zu vermitteln.*

Die von «Kopforganisationen» angesprochenen Teilnehmer geben ihre Stellungnahmen «auf dem Dienstweg» weiter. Die direkt eingeladenen Institutionen senden ihr Gutachten direkt an die Auswertungsstelle. Es kann vorkommen, dass eine Stelle auf beide Arten an der Vernehmlassung teilnimmt (evtl. unter verschiedenen Aspekten). Die übergeordneten Instanzen (Kantone, Regionen, KOSLO) sind gebeten, zu Handen der Auswerter neben ihrer vielleicht synthetisierenden Äusserung Kopien der Originalpapiere der einzelnen Unterorganisationen abzuliefern. Damit kann die «Stimme der Basis» identifiziert werden. Es wird eine Liste der erhaltenen Vernehmlassungspapiere erstellt und veröffentlicht. So kann sich jede Organisation vergewissern, ob, bzw. in welchem Zusammenhang ihre Stellungnahme weitergeleitet wurde.

6. Minimale Auflagen unter dem Gesichtspunkt der Auswertung

Die Sammlung und Auswertung der Vernehmlassungsstimmen wird erhebliche methodologische Probleme stellen, müssen doch Stellungnahmen von verschiedenartigsten Teilnehmern, zu sehr vielen Diskussionsgegenständen und mit unterschiedlichsten Konkretheitsgraden zu einer Gesamtdarstellung mit gewichteten Ergebnissen (Empfehlungen) zu Handen der EDK verarbeitet werden. Damit diese Arbeit erleichtert und Informationsfälschungen vermieden werden können, ist die Einhaltung der folgenden Regeln zur Abfassung der Stellungnahmen erwünscht:

a) Genaue Bezeichnung des Absenders mit Adresse für eventuelle Rückfragen.

b) Genaue Bezeichnung der Teile bzw. Aussagen im Kommissionsbericht, auf die sich die Stellungnahme bezieht.

c) Kurze Beschreibung des Zustandekommens der Stellungnahme, z. B. als Originalbeitrag der absendenden Stelle (z. B. eines Vorstandes) oder als Synthese verschiedener Stellungnahmen von Unterverbänden.

d) Beilage der eingeholten Original-Stellungnahmen der «Basis» (bei zusammenfassenden oder synthetisierenden Stellungnahmen).

e) Verwendung der Terminologie des Kommissionsberichtes oder aber Definition abweichender Begriffe.

f) Beurteilung der Kommissionsempfehlungen wenn möglich immer unter den folgenden Kriterien:
- *Bedeutsamkeit bzw. Verwertbarkeit für die eigene Institution (Organisation, Person)*
- *Verständlichkeit*
- *Vollständigkeit bzw. ausreichende Differenziertheit der Argumentation*
- *Realisierbarkeit in der Zeit*
- *Hauptsächliche Schwierigkeiten, welche bei einer Realisierung der Empfehlungen auftreten würden (Diskrepanz zur gegenwärtigen Situation usw.)*
- *Mögliche oder wünschbare Ebene der Verwirklichung (Institution am Ort, Kanton, Region, Schweiz).*

Zur leichteren Abfassung der Angaben a) bis c) wird den zur Vernehmlassung geladenen Stellen ein kurzer Fragebogen abgegeben. Personen oder Institutionen, welche damit nicht bedient wurden und ihre Stellungnahme direkt der Auswertungsstelle übermitteln wollen, können diesen Fragebogen beim Beauftragten für die Vernehmlassung (Adresse untenstehend) anfordern.

7. **Daten**

Erscheinen des Kommissionsberichtes und Verteilung an die offiziellen Stellen:
November 1975

Einsendeschluss für Stellungnahmen:
31. Dezember 1976

Beauftragter für die Vernehmlassung und Kontaktadresse für Auskünfte und Vermittlung von Referenten:

Dr. Anton Strittmatter
Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen
Guggistrasse 7
6005 Luzern Telefon 041 - 42 19 13

II. Auftrag und Arbeitsweise der Kommission «Lehrerbildung von morgen»

Die Bemühungen um vermehrte Koordination im schweizerischen Bildungswesen haben infolge negativ verlaufener Volksabstimmungen im Bund und in einzelnen Kantonen teilweise Rückschläge erlitten oder sind ins Stocken geraten. Dazu kommt, dass im Lichte der heutigen wirtschaftlichen Rezession der Ausbau der Bildungseinrichtungen in den sechziger Jahren gelegentlich als «Bildungseuphorie» bezeichnet wird. Ein gewisser Bildungspessimismus breitet sich aus.

In diese bildungspolitische Landschaft hinein stellt eine Gruppe schweizerischer Pädagogen (Universitätsprofessoren, Bildungsforscher, Seminardirektoren, Lehrer) das Ergebnis ihrer mehrjährigen Arbeit zum Problem der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz. Der Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» ist auf Anregung der schweizerischen Seminardirektoren-Konferenz und im Auftrag der Erziehungsdirektoren-Konferenz (EDK) entstanden. Die Autoren haben versucht, hinsichtlich Bildungsauftrag und -inhalt der schweizerischen Lehrerbildungs-Institute zu einer Einigung zu gelangen und damit zugleich Vorschläge für eine Verbesserung und Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu unterbreiten.

Eine solche Absicht entsprach einem auch von der EDK neu gesetzten Akzent in der schweizerischen Bildungspolitik. Im Bericht wird also der Versuch unternommen, die Auseinandersetzungen um die künftige Schule von der Ebene der Schul*strukturen* (Schulaufbau, Schuldauer, Schuljahresbeginn, Schuleintrittsalter) auf die Ebene der Bildungs*inhalte* zu verlagern. Der Bericht wendet sich an zwei Interessenkreise: einerseits an diejenigen, die als Poliitker oder Verwaltungsleute mit der Lehrerbildung zu tun haben, und andererseits an alle Lehrer oder Lehramtskandidaten. Das Schwergewicht der Darstellung liegt auf der beruflichen Ausbildung des Lehrers. Daneben orientiert der Bericht über alle übrigen Fragen der gegenwärtigen Lehrerbildung. So gibt er unter anderem Auskunft über die Allgemeinbildung des Lehrers, das Berufsbild des Lehrers, über Grundbildung und Spezialisierung, die Organisation des Praxisbezugs und über neue Methoden in der Lehrerbildung. An besonderen Strukturproblemen werden behandelt: Eignung – Beratung – Selektion, die Berufseinführung, die Fort- und Weiterbildung.

Ohne naive Wissenschaftsgläubigkeit fordern die Autoren, dass sich die künftige Lehrerbildung auf erziehungswissenschaftliche Kenntnisse abstützt. So kamen zum eigentlichen Berichtband über Grundlagen, Strukturen und Inhalte der Lehrerbildung von morgen ergänzende Bände mit Sammelreferaten, die Auskunft geben über den Stand der Forschung in den für die Lehrerbildung wesentlichen Fachgebieten.

Der Bericht möchte eine *Brücke* schlagen *von der Wissenschaft zur Bildungspolitik und zum Alltag des Lehrerbildners.* Da die Bildungsaufgaben in unserem Land von so verschiedenen Institutionen getragen und von so zahlreichen Entscheidungsinstanzen bestimmt werden, entspricht es einem dringenden Bedürfnis der schweizerischen Bildungspolitik, eine Zusammenschau der Probleme und eine Zusammenarbeit bei den

Lösungen zu erreichen. Es lässt sich immer wieder feststellen, dass sich zahlreiche Erkenntnisse der Bildungsforschung im Schulalltag kaum auswirken, weil es am Informationsfluss fehlt. Allzuvieles versickert auf dem Weg von Hochschul-Institut zum Klassenzimmer der Volksschule. Dem müsste in Zukunft durch bessere Information und Kommunikation begegnet werden.

Zahlreiche Kantone, Universitätsinstitute, Berufs- und Fachverbände, Stufenkonferenzen, Interessengemeinschaften und politische Gruppierungen, haben sich in den letzten Jahren zum Problem der Lehrerbildung geäussert und Einzeluntersuchungen oder Programme vorgelegt. Die Expertenkommission hat von Anfang an versucht, möglichst viele der vorliegenden Untersuchungen in ihre Arbeit miteinzubeziehen. Die Koordination geschah und geschieht vor allem durch personelle Verbindung: die Institutsvorsteher zahlreicher pädagogischer Hochschulinstitute (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques; Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern; Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung u. a.) sowie die Projektleiter einzelner Untersuchungen (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer, Berner Studiengruppe für ein freiwilliges Weiterausbildungsjahr) sind Mitglieder der Kommission. Durch persönlich engagierte Kenner und Mitarbeiter sind zudem wesentliche Tendenzen im schweizerischen Bildungswesen (Gesamtschule, Lehrerfortbildung, Curriculum-Forschung) in unsere Arbeit miteingeflossen. Auf diese Weise hat es sich *vermeiden* lassen, *bei Null zu beginnen.* Ausserdem dürften dadurch die von der Kommission erarbeiteten Thesen in hohem Masse repräsentativ sein für die gegenwärtigen Strömungen in der Lehrerbildung unseres Landes.

Die Vorschläge der Kommission sind mit Absicht *konkret* und im Bereiche der Berufsbildung des Lehrers auch *sehr detailliert.* Es ist leicht vorauszusehen, dass einige Kritiker hinter diesen Detailvorschlägen dirigistische Neigungen vermuten werden. Sie tun der Kommission unrecht; denn wenn diese sich nicht im Unverbindlich-Deklamatorischen bewegt, sondern möglichst konkret wird, so deshalb, weil sie sich bewusst der Kritik öffnen will. Die wirklich fruchtbaren Auseinandersetzungen entzünden sich leichter, wenn als harter Kern handfeste Vorschläge mit Angaben von Stundenzahlen und Minimalpensen vorliegen.

Die detaillierte Darstellung der beruflichen Ausbildung des Lehrers hat noch einen anderen Grund: Die Vorschläge der Kommission führen zu einer Verlängerung der Lehrerbildung. Doch der Zeitaufwand, der gefordert wird, ist bis ins einzelne begründet. Es werden die Inhalte genannt, die in der künftigen Lehrerbildung zu vermitteln sind, und die dafür vorgesehenen Stundenzahlen sind angegeben. Wer der Kommission vorwerfen wollte, die Lehrerbildung ungebührlich zu verlängern, müsste nachweisen, was weggelassen oder gekürzt werden könnte.

Andererseits entsprechen die Kommissionsvorschläge einem Modell-Masskleid, das jeder Kanton mit wenig Mühe auf seine besonderen Masse und Verhältnisse zuschneiden kann. Dass dabei nicht alles bis ins Letzte geregelt – also weiterhin Freiheiten gestattet sind – versteht sich in einem föderalistischen Lande von selbst. Lehrerbildung muss den kulturellen und wirtschaftlichen, teilweise in starken Traditionen wurzelnden Besonderheiten eines Kantons (z. B. an der Sprachgrenze, oder Stadtkanton, oder konfessionell einheitlicher Kanton, oder Kanton mit starker Regionalisierung) angemessen sein.

Nach der Ablehnung der Bildungsartikel durch die Stände (1973) muss die schweizerische Bildungspolitik in den nächsten Jahren neue Wege finden. Die vorliegende Arbeit soll eine Hilfe sein für den sich anbahnenden kooperativen Föderalismus. Die beiden Bände wollen zweierlei: Sie wollen *Planungsgrundlagen* vermitteln für alle jene, welche in den nächsten Jahren Lehrerbildung ausbauen oder reformieren müssen; und sie wollen *Richtlinien* geben für eine gesamtschweizerische Koordination der Lehrerbildung.

Mit der Formel «Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen», welche die bildungspolitische Variante der Maxime «Einheit in der Vielfalt» darstellt, glaubt die Kommission, den beiden Polen eines kooperativen Föderalismus – der Zusammenarbeit und der Differenzierung – gerecht zu werden. Das vorliegende Dokument ist deshalb nicht eine Art Gesetzesentwurf,

dem man zustimmt oder den man ablehnt. Es ist ein Experten-Gutachten, welches die Frage beantwortet, was Lehrerbildung beinhalten muss und in welcher Form sie organisiert werden kann. Zusammen mit den Antworten des nachfolgenden Vernehmlassungsverfahrens bildet es eine Grundlage zur Entwicklung einer gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik.

Etwa zweieinhalb Jahre vor diesem Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» ist von der EDK der Expertenbericht «Mittelschule von morgen» in Vernehmlassung gegangen. Dies legt nahe, die beiden Expertenberichte miteinander zu vergleichen:

Die zwei Berichte lassen sich als ein Ganzes sehen. Beiden Arbeiten liegen dieselben Vorstellungen über die künftige Grob-Strukturierung der Schule zu Grunde (vgl. Bericht «Mittelschule von morgen», Seite 23, und «Lehrerbildung von morgen», Kapitel III.1.). Beide Arbeiten stimmen auch im Prinzip einer vermehrten Individualisierung der Bildung überein: Der Bericht «Mittelschule von morgen» befürwortet eine Studienstufe mit deutlich persönlicher Akzentsetzung; «Lehrerbildung von morgen» zeigt Möglichkeiten zur Individualisierung der Ausbildungsprofile des Primarlehrers auf (vgl. «Mittelschule von morgen», Seite 34, und «Lehrerbildung von morgen», Kapitel V.4.1.).

Noch deutlicher als die Übereinstimmung wird durch den Vergleich der beiden Expertenberichte aber die Verschiedenheit der Zielsetzung der zwei Arbeiten sichtbar:
Eine schweizerische Studie zur Reform des Gymnasiums kann ausgehen von einem festgefügten, durch die MAV sanktionierten Ausbildungsprogramm. Alle einigermassen gewichtigen Reformvorschläge im Bereich des Gymnasiums haben deshalb zunächst einmal Sprengfunktion. Die Kommission «Mittelschule von morgen» wäre ihrem Auftrag nicht gerecht geworden, wenn ihr Schlussbericht nicht eine gewisse Brisanz aufwiese.
Einer Studie zur Reform der Lehrerbildung in der Schweiz stellt sich eine anders akzentuierte Aufgabe. Eine schweizerische Übereinkunft zum Ausbildungsprogramm des künftigen Lehrers besteht nicht. Die Gewichtung der einzelnen Ausbildungsteile ist von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich. Die erste, aber auch die aufwendigste und anspruchsvollste Arbeit im Prozess der Lehrerbildungsreform lag in einer Besinnung auf die Inhalte der Lehrerbildung. Verglichen mit dem Bericht «Mittelschule von morgen» hat die vorliegende Studie deshalb wahrscheinlich weniger Brisanz. Die Aufgabe bestand weniger darin, vorhandene Strukturen zu sprengen, als darin, Planungshilfe für Neubauten zu leisten.

III. Zusammenfassende Empfehlungen der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»

(mit Kommentaren, verfasst im Auftrag der ad hoc-Kommission für die Vernehmlassung, von den Herren F. Müller, H. Gehrig und A. Strittmatter)

Die Bedeutung der Schule muss im Bezugsrahmen einer sich wandelnden Gesellschaft und der sich stets neu orientierenden Wissenschaften gesehen werden. Eine hochindustrialisierte und technologisch ausgerichtete Gesellschaft braucht ein wirkungsvolles Schulsystem von der Vorschule bis zur Universität. Es soll einerseits den gesteigerten Bedürfnissen von Wirtschaft und Technik Rechnung tragen können, und muss andererseits fähig und bereit sein, für eine Lerngesellschaft von morgen geistige und soziale Fertigkeiten einzuüben, die auf neue und andere Lebensformen ausgerichtet sind. Denn nur eine Gesellschaft, die ihre Zielsetzung und ihre Struktur bewusst und kritisch einer Prüfung unterzieht und sich aus sich selbst erneuert, wird in den zukünftigen Auseinandersetzungen Chance haben zu bestehen.

Das Schulsystem kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Möglicherweise wird es sich im Zuge der gesamtschweizerischen

Koordinationsbestrebungen noch stärker auf die Vereinheitlichung der Grundstrukturen hinbewegen. Eine zentrale Leitidee der Reformtendenzen ist auf allen Stufen die Einigung auf verbindliche Inhalte im Sinne der elementaren Grundbildung, verbunden mit internen Differenzierungsmöglichkeiten, welche die Individualisierung des Unterrichts erlauben.

In diesem bereits einsetzenden und sich intensivierenden Lernprozess unserer Gesellschaft wird der Lehrer eine bedeutende Rolle zu übernehmen haben, und zwar gerade der Lehrer der Volksschule. Dass seine Ausbildung den gesteigerten Anforderungen angepasst werden muss, ist allgemein anerkannt. Dass es aber auch darum gehen muss, allen Lehrern in der ganzen Schweiz auf allen Stufen eine im Prinzip gleichwertige Ausbildung zu vermitteln, setzt sich allmählich als bildungspolitische Maxime durch. Das gemeinsame Anliegen aller Kantone, die für die Ausbildung von Lehrern verantwortlich sind, zeigt sich im Wunsch, qualifizierte Ausbildungsgänge anzubieten. Dabei ist nicht der zumeist durch Tradition bestimmte strukturelle Aufbau der Lehrerbildung entscheidend, sondern die angestrebte bessere Qualifikation des Lehrers, die ihn zu einem neuen beruflichen Selbstverständnis und zu einer seiner Funktion entsprechenden persönlichen Selbsteinschätzung führen kann.

Auf diesem gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergrund hat die von der EDK eingesetzte Kommission «Lehrerbildung von morgen» ihre Arbeit in Angriff genommen und durchgeführt. Sie fasst das Ergebnis ihrer vielseitigen Abklärungen in folgenden Thesen [1] zusammen:

Qualifikationen
II.1.2.

1.
Lehrerbildung zielt auf den Erwerb von Qualifikationen im Sinne der Professionalisierung, und zwar in dreierlei Hinsicht:

a) Ausbildung zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht (berufspraktisch-didaktische Qualifikation)

b) Ausbildung zu begründeten sozial-integrativen Verhaltensformen bei sich und anderen (erzieherische Qualifikation)

c) Ausbildung zur kritischen Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat (gesellschafts-politische Qualifikation).

Es entspricht der Grundhaltung der Kommission, wenn diese These an den Anfang gestellt wird: Die Reform der Lehrerbildung hat weniger bei den organisatorischen Strukturen als bei der Bestimmung der Lernziele, der Bildungsinhalte anzusetzen. Dies ist aber nur auf dem Hintergrund eines Berufsbildes des Lehrers in der künftigen Schule möglich. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung mit der «Anthropologie des Lehrers» hat zunächst *vier Grundeinsichten* erbracht. Erstens: Ergebnis jeder Lehrerbildung sind *Qualifikationen des Lehrers,* welche durch eine Berufsanalyse gewonnen werden können und welche auch zu einem grossen Teil *beschreibbar und kontrollierbar* sind. Zweitens: Diese Qualifikationen sind *prinzipiell lernbar,* sofern die Möglichkeiten der spezifischen Ausbildung und Selektion geschaffen werden (Professionalisierung). Drittens: *Lehrerbildung muss und kann immer auf alle genannten drei Arten von Qualifikationen ausgerichtet sein.* Eine Verabsolutierung der einen auf Kosten der anderen würde dem umfassenden Auftrag des Lehrers nicht gerecht. Viertens: Wie sehr auch die Bestimmung von Qualifikationen unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Berufsanalysen notwendig ist, so ist doch diese Bestimmung auch in einem weiteren Rahmen einer anthropologischen Diskussion um das *Menschenbild* zu sehen, welcher durch den *sozialen und personalen Charakter von Schule* gegeben ist. Dieser Aspekt gibt der Bestimmung von Qualifikationen ihre *Zeitgebundenheit,* den Charakter *prinzipieller Offenheit* und *Revidierbarkeit.* Nebst diesen grundsätzlichen Überlegungen versucht der Kommissionsbericht aber auch an verschiedenen Stellen, konkrete Qualifikationen, Lernziele und Lerninhalte zu nennen, an denen sich die curriculare Diskussion entzünden soll.

[1] Die Zahlen unter den Titeln weisen auf die Textstellen bzw. Kapitel hin, welche die betreffende These grundlegen.

Allgemeinbildung
II.2.

2.
Voraussetzungen für die geforderte Professionalisierung ist eine verbesserte Allgemeinbildung. Sie soll den Lehrer befähigen, durch ein individuell erarbeitetes Sachwissen in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezuges erkennend einzudringen. Darin sind Sache und Mensch in ihrer geschichtlichen Bedingtheit mit enthalten und die Lebensnähe mitberücksichtigt.

Die Vorstellung, welche Inhalte die Allgemeinbildung umfassen soll, hat sich nicht nur historisch gewandelt, auch innerhalb unserer eigenen Epoche ist *Allgemeinbildung nicht eine feste, vom einzelnen Menschen unabhängige Grösse.* Jede Konzeption einer Allgemeinbildung beruht auf einer – letzten Endes weltanschaulich bedingten – Selektion innerhalb der fast unendlichen Fülle der Bildungsstoffe. Ein mögliches Auswahlprinzip ist dabei der spätere Beruf. Im Falle des Lehrers kommt diesem Auswahlprinzip – neben anderen – eine besondere Bedeutung zu, denn in der Vorbereitung auf den Lehrerberuf ist die Allgemeinbildung Teil der Fachausbildung.

Die Besinnung auf das Wesen der Bildung spiegelt die Gegensätzlichkeiten, aus denen das Leben besteht, wider. Die Problematik der Allgemeinbildung in unserer Zeit wird im Bericht deshalb in Form von vier *Spannungsfeldern* beschrieben: Dem Versuch, für die Allgemeinbildung überpersönliche, allgemein gültige Werte und Bildungsgüter auszuwählen, steht der Wunsch gegenüber, auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers einzugehen. Dadurch wird der Kanon verbindlicher Fächer und Stoffe in Frage gestellt. Ein zweites Spannungsfeld ergibt sich aus dem Doppelwunsch, einerseits zeitloses, unüberholtes Wissen zu vermitteln und andererseits vorzugsweise Gegenwartsfragen zu behandeln. Ein dritter Zielkonflikt entwickelt sich aus der Tatsache, dass Allgemeinbildung zwar Kenntnisse und Wissen vermitteln und abverlangen muss, dass aber nicht die Fähigkeit des Reproduzierens, sondern die persönliche Betroffenheit und Handlungsfähigkeit des Einzelnen das entscheidende Merkmal der Bildung ist. Schliesslich gilt es viertens, das Gleichgewicht zu finden zwischen dem Extrem eines rein darbietenden, Fakten vermittelnden Unterrichts und der anderen extremen Forderung vieler Jugendlicher, dass Ausbildung vor allem Diskussion bedeute. Nicht nur für die Allgemeinbildung des angehenden Lehrers, sondern für jede Bildungskonzeption ergeben sich aus diesen Spannungsfeldern *zwei Grundsätze:* Das Prinzip der individuellen stofflichen Differenzierung erlaubt es, dem grundsätzlich offenen Menschenbild der Gegenwart Rechnung zu tragen. Und das Prinzip des Exemplarischen führt dort zur Vertiefung, wo die Urphänomene, die Grundprinzipien und Naturgesetzmässigkeiten am reinsten auftreten. Im Falle des künftigen Lehrers ermöglichen die beiden Prinzipien, seiner Allgemeinbildung durch die Berücksichtigung der Bildungsstoffe der Volksschule eine berufsbezogene und persönliche Ausrichtung, einen Brennpunkt zu verleihen.

Berufsbildung
III.1.3.–1.4.
II.3.4.

3.
Die theoretisch-praktische Berufsbildung ist die zweite unabdingbare Grundlage für die Qualifikation des Lehrers. Die berufliche Ausbildung gliedert sich in vier verschieden strukturierte Phasen, denen auch vier verschiedene Institutionen entsprechen:

a) Grundausbildung
b) Berufseinführung
c) Lehrerfortbildung
d) Lehrerweiterbildung.

Wenn in dieser und den folgenden Thesen von Berufsbildung gesprochen wird, so ist damit der *erziehungswissenschaftlich-didaktische Anteil* an der gesamten Lehrerausbildung gemeint, welche ihrerseits auch die Allgemeinbildung im Sinne der Hochschulreife einschliesst (vgl. Kommentar zu Empfehlung 2.). Mit dem Begriff der Berufsbildung in diesem engeren Sinne sollen auf keinen Fall *der berufsbildende Wert und die notwendige berufsbildende Akzentuierung der Allgemeinbildung* in Frage gestellt werden. Bei der Planung von Lehrerbildung sind denn auch immer beide inhaltlichen Bereiche in ihrer gegenseitigen Bedingtheit mitzubedenken.

Den vier Phasen bzw. institutionellen Bereichen der Lehrerbildung widmen sich entsprechende Kapitel im Kommissionsbericht (vgl. auch die folgenden Empfehlungen 4–6 und 13–17). Wichtig ist dabei, dass die vier Bereiche *gemeinsamen Zielen* der Lehrerbildung verpflichtet sind, im Sinne eines Baukastens *einander voraussetzen oder ergänzen* und – obschon eigenständigen Institutionen entsprechend – über Koordinationsinstanzen, Rahmencurricula und personelle Verflechtungen *zusammenarbeiten.*

Alternative Wege
II.1.3.

4.
Allgemeinbildung und berufliche Grundausbildung können gestaffelt nebeneinander oder nacheinander erworben werden. Wir unterscheiden demgemäss:
a) den seminaristischen Weg
b) den maturitätsgebundenen Weg.
Die Berufsbildung im engeren Sinne entspricht bei beiden Ausbildungsmöglichkeiten einer Studienzeit von zwei Jahren.

Die Verbindung von Allgemeinbildung im Sinne der Maturität und spezifischer Berufsausbildung zum Lehrer wird in der Schweiz gegenwärtig hauptsächlich auf zwei Arten verwirklicht: Im seminaristischen Weg, welcher an die obligatorische Volksschule anschliesst, findet eine Verzahnung der beiden Ausbildungsbereiche an derselben Institution statt. Der maturitätsgebundene Weg führt über eine Mittelschule mit einem Maturitätsabschluss in ein Institut für Lehrerbildung, welches dann die spezifische Berufsausbildung vermittelt. Die Kommission empfiehlt aus zwei Gründen die *Beibehaltung dieser beiden Wege:* Einerseits entspricht diese Empfehlung dem Grundsatz, der *Einigung auf die Inhalte und Lernformen* gegenüber der Vereinheitlichung organisatorischer Strukturen den Vorzug zu geben. *Andererseits besitzen beide Wege eine Anzahl unbestreitbarer Vorteile,* was einen generellen Entscheid zu Gunsten der einen Lösung nicht erlaubt. Allerdings wird in der Beschreibung der beiden Wege nicht einfach ein status quo festgehalten; es werden vielmehr *Bedingungen gesetzt,* unter denen sich die spezifischen Vorzüge der beiden Wege auswirken können, bzw. die Nachteile oder Schwierigkeiten verringert werden könnten. Die beiden Kapitel III.2.1. und 2.2. formulieren Normen, aus welchen sich für viele Lehrerbildungsinstitutionen z. T. beträchtliche Reformaufgaben ergeben.
Eine neue Situation würde bei der Einführung des *pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasiums* entstehen, indem dieses in Kombination mit einer nachfolgenden spezifischen Berufsausbildung Merkmale beider Wege vereinigen würde. Die Diskussion um den Stellenwert der beiden bisherigen Wege der Lehrerbildung müsste dann unter diesem Aspekt nochmals aufgenommen werden.

Der seminaristische Weg
III. 2.1.

5.
Beim seminaristischen Weg sind Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander verzahnt. Die frühe Ausrichtung auf das lernwillige Kind kann motivierende Rückwirkungen für das eigene Lernen haben, und der auf Schule und Erziehung ausgerichtete Fächerkanon schafft eine erwünschte Erweiterung der Allgemeinbildung. Der schon im Adoleszenzalter einsetzende Kontakt mit der Schulwirklichkeit ermöglicht eine Entfaltung sozialer und pädagogischer Begabungen.
Das sechsjährige Seminar führt alle Studenten zur Maturität. Dem fünfjährigen Seminar ist es freigestellt, sein Pensum so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird.
Sowohl das fünfjährige wie das sechsjährige Seminar können sich in eine Unterabteilung und in eine Oberabteilung gliedern.

Der Bericht fordert nicht die Erhaltung der bestehenden seminaristischen Ausbildung, sondern deren Neukonzeption. Anstelle des Nacheinander von Allgemeinbildung und Berufsbildung wie im maturitätsgebundenen Weg, oder des Nebeneinanders von Allgemeinbildung und Berufsbildung wie im gegenwärtigen Seminar, soll künftig ein Miteinander und Füreinander, d. h. eine *wechselseitig wirkende Durchdringung der beiden Grundkomponenten der Lehrerbildung* treten. Eine solche organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung er-

öffnet u. a. folgende Möglichkeiten: Die künftige Berufstätigkeit wird ein bedeutsames Auswahlprinzip zur Bestimmung der Fächer und Stoffe der Allgemeinbildung. Das Schwergewicht soll auf jene Stoffgebiete gelegt werden, welche um ihres besonderen Bildungswertes willen in der Volksschule behandelt werden. Dabei kommt dem Heimatprinzip (dem Prinzip des nahen Erfahrungsraumes) eine besondere Bedeutung zu.

- Das von vielen Jugendlichen vertretene Anliegen, dass die Bildungsstoffe eine unmittelbare Beziehung zu ihrer gegenwärtigen Lebenssituation haben, wird gewährleistet.
- Musische Bildung und handwerkliches Gestalten sind nicht Anhängsel, sondern Bestandteil des Bildungsprogrammes.
- Unter der Voraussetzung, dass andere Berufswege offen bleiben, erlaubt die Seminarzeit ein allmähliches Vertrautwerden mit den Besonderheiten des Lehrerberufs und damit eine sorgfältige Berufsbildung.
- Die stetige Besinnung auf die didaktischen Möglichkeiten der Stoffe auch im allgemeinbildenden Fachunterricht.
- Die systematische Einführung in Unterrichtshilfsmittel und Unterrichtsformen (z. B. Programmierter Unterricht, Gruppenunterricht, Epochenunterricht, Konzentrationswoche usw.) in den ersten Jahren der Ausbildung.

Dem oft gehörten Einwand, dass der Schüler im seminaristischen Weg in einem viel zu jugendlichen Alter mit pädagogischen Problemen konfrontiert werde, stellen die Vertreter dieses Ausbildungsweges die Erkenntnis der neuen Psychologie gegenüber, dass pädagogisches Verhalten und erzieherische Begabung nicht einfach eine Folge der «Reifung» sind. *Erzieherische Begabung entfaltet sich nicht zuletzt durch den prägenden Einfluss einer pädagogisch orientierten Schule.*

Der maturitätsgebundene Weg
III. 2.2.

6.
Beim maturitätsgebundenen Weg werden alle heute möglichen und auch künftigen Maturitätstypen als Vorbildung anerkannt. Ergänzungskurse beheben allfällige Vorbildungsdefizite. Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium stellt eine wünschbare Ergänzung der bisherigen Maturitätstypen dar.
Am Institut für Lehrerbildung ist mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsgrundausbildung vorgesehen. Damit wird eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Lehrer aller Stufen eine gleichrangige optimale Berufsbildung erlangen. Im zweiten Jahr sind beschränkte Wahlmöglichkeiten nach Stufen und Fächern gegeben.
Der Unterricht auf der nachmaturitären Stufe erfordert einen intensiven Praxisbezug.
Das Kapitel «Der maturitätsgebundene Weg» ist wie das Kapitel «Der seminaristische Weg» von engagierten Vertretern dieser Ausbildungsart geschrieben worden. Es werden die Vor- und Nachteile dieses Ausbildungsweges erörtert und die wünschbare Weiterentwicklung skizziert.
Die Alternative zum seminaristischen Weg besteht im wesentlichen darin, dass die Lehrerbildung in diesem Fall von einer *Institution der dritten Bildungsstufe* getragen ist und insofern Hochschulcharakter hat, als sie sich an Erwachsene richtet, die eine Mittelschulbildung mit Maturität abgeschlossen haben. Als unbestreitbaren Vorteil sehen die Vertreter dieses Ausbildungsweges die Möglichkeit der *Konzentrierung der Ausbildung auf die beruflichen Bedürfnisse* des künftigen Lehrers.
Den Vertretern des maturitätsgebundenen Weges ist die Möglichkeit der Angleichung und der Koordination der Primarlehrerausbildung mit den Institutionen der Lehrerfort- und Weiterbildung wichtig. Voraussetzung für eine sinnvolle Abstimmung der Lehrpläne für die Grund- und Weiterbildung sowie für die Fortbildung ist allerdings die Schaffung von Rahmengesetzen und Rahmenlehrplänen für die Ausbildung aller Lehrer. Das Kapitel verschweigt auf der anderen Seite die besonderen Probleme dieses Ausbildungsweges nicht. Die Einstufung des maturitätsgebundenen Weges der Lehrerbildung auf die Hochschulebene könnte die Gefahr in sich tragen, dass unbedacht jene didaktischen Formen des Hochschulbetriebes übernommen werden, die heute an den Hochschulen selber als reformbedürftig be-

zeichnet werden. Dieser Gefahr kann begegnet werden, wenn die ausführlichen Vorschläge der Kommission zur künftigen Didaktik der Lehrerausbildung verwirklicht werden.
Ein besonderes Problem stellte für die Kommission die Frage der *Namengebung* dar. Sie zog verschiedene Möglichkeiten in Betracht: «Pädagogische Hochschule», «Höhere Pädagogische Lehranstalt», «Institut für Lehrerbildung». Es erscheint ihr wichtig, dass künftig der doch bis zu einem gewissen Grad belastete Begriff «Oberseminar» ersetzt wird. Unter den oben erwähnten Möglichkeiten erscheint der Kommission der Name «Institut für Lehrerbildung» (IL) unbelastet, neutral und sachlich adäquat.

Curriculum
IV. 3.
7.
Bei beiden Wegen sind nicht die Organisationsformen entscheidend, sondern die curricularen Bestimmungen der Lehrerausbildung. Die Curriculumentwicklung für die Lehrerbildung orientiert sich einerseits am Stand der für die Lehrerbildung massgebenden wissenschaftlichen Disziplinen und andererseits an konkreten Anwendungssituationen und Tätigskeitsbereichen des Lehrers. So ergeben sich für die Grundausbildung fünf Fachgruppen:
a) Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und entsprechende Anwendungsbereiche);
b) Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und entsprechende Anwendungsbereiche);
c) Unterrichtspraxis;
d) Kunstfächer und Turnen (persönliche Ausbildung und Ausübung);
e) Fachstudien (persönliche Schwerpunktbildung im Wahlfachbereich).

Zeitlicher Rahmen der Berufsbildung
IV. 5.
8.
Die Berufsausbildung erfordert 2000 Unterrichtslektionen von 45–50 Min. Dauer und 1000 Stunden Hausarbeit. Im maturitätsgebundenen Weg sollen die Erziehungswissenschaften 20 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je 25 % und die Kunstfächer und die Fachstudien je 15 % der Unterrichtszeit umfassen. Im berufsbildenden Teil des seminaristischen Weges sollen die Erziehungswissenschaft ungefähr 30 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 35 % der Unterrichtszeit umfassen.
Damit der seminaristische Weg als gleichwertige Alternative neben dem maturitätsgebundenen bestehen kann, ist es unumgänglich, die Ausbildung an den Seminaren zu verlängern, und zwar auf sechs Jahre, eine neunjährige Schulzeit vorausgesetzt.
Eine Ausbildungsdauer von 5 Jahren stellt eine Übergangslösung dar. In diesem Falle verteilen sich Allgemeinbildung und Berufsbildung im Verhältnis 3½ : 1½.
Hervorzuheben ist, dass beide Wege das gleiche Curriculum der Berufsgrundausbildung anstreben, nur in anderer zeitlicher Verteilung.
Obwohl in der Kommissionsarbeit die Probleme der Schulstrukturen und bildungspolitische Überlegungen einen sehr breiten Raum einnahmen, war von Anfang an klar, *dass der Bericht in erster Linie und fundiert zu inhaltlichen und didaktischen (curricularen) Fragen Stellung zu nehmen habe.*
Das Kapitel Curricuulm geht von einem sehr weiten Verständnis des Lehrplanbegriffs aus und schenkt der inhaltlichen und der prozessualen Seite der Berufsbildung des Lehrers in gleicher Weise Beachtung. Das Kapitel IV beschäftigt sich mit dem Problem der *Zielsetzung,* den Problemen der *Auswahl* und *Anordnung* der Inhalte, der *zeitlichen Abfolge* und *Koordination;* es geht ein auf *schulorganisatorische* und *technologische Aspekte* und schliesst ab mit Erörterungen über die *Fähigkeitsprüfung* des Lehrers.
Ein Grundproblem, dem sich die Kommission gegenübergestellt sah, bestand darin, für die Auswahl und Anordnung der Ausbildungsinhalte ein Ordnungsprinzip zu entwickeln. Es boten sich grundsätzlich drei Möglichkeiten an:
– die Orientierung des Curriculums an *wissenschaftlichen Disziplinen* (z. B. Wissenschaftstheorie und empirische Unterrichtsforschung, dazu Pädagogik i. S. einer Erziehungs- und Führungslehre, Pädagogische Psychologie, Didaktik, Schultheorie);

- die Orientierung des Curriculums an Problemfeldern, welche im Sinne eines Konsensus verschiedener Institutionen, Teildisziplinen und persönlicher Auffassungen *Kerninhalte eines erziehungswissenschaftlichen Studiums* darstellen, z. B.: Erziehen, Entwicklung, Lehren/Lernen/Unterrichten, gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht, pädagogische Institutionen;
- die Orientierung des Curriculums an *Tätigkeits- bzw. Anwendungsbereichen* des Lehrers. In diesem Fall würden im Curriculum berufsorientierte Kurseinheiten erscheinen wie z. B. «Schülerbeurteilung», «Schule und Elternhaus», «Unterrichtsvorbereitung», «Auffällige Kinder».

Die Kommission hat aufgrund eingehender Literaturanalysen, eigener Forschungsarbeiten der Mitarbeiter und der Auswertung vieler praktischer Erfahrungen die verschiedenen Möglichkeiten überprüft und ist zu einem Kompromissvorschlag gelangt, indem sie einerseits die Grundausbildung nach Bereichen bzw. Fachgruppen und Fächern (a–e, siehe oben) gliedert, andererseits diese *disziplinorientierte Struktur* im Sinne eines originalen Beitrags durch ein *Inventar von bedeutsamen Anwendungsbereichen* ergänzt.

Es erwies sich als notwendig, zu den Fächern Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und Allgemeine Didaktik eingehende *Zielanalysen* vorzunehmen. Das Bedürfnis nach Konkretisierung der inhaltlichen Fragen erwies sich auch in der Gesamtkommission als so gross, dass zu allen erziehungswissenschaftlichen Fächern im engeren Sinn, zur Allgemeinen Didaktik und zu den einzelnen Fachdidaktiken sogenannte *«Modellpensen»* (Modellstoffpläne) erstellt wurden. Diese Modellpensen beanspruchen im Bericht rund 40 Seiten; sie sind also relativ detailliert gehalten. Die Gesamtkommission hat der integralen Veröffentlichung dieses Berichtsteils nicht bedenkenlos zugestimmt. Schliesslich aber haben die folgenden Überlegungen die Veröffentlichung der Modellpensen zu rechtfertigen vermocht:

- Der Kommisionsbericht will eine Reform der Lehrerbildung *über eine inhaltliche Besinnung* in die Wege leiten und ihre Forderungen inhaltlich belegen. Aus der allgemeinen Formulierung von Ausbildungszielen wäre keineswegs klar geworden, welche Zeit z. B. für die Erreichung dieser Ziele zur Verfügung stehen muss. Die Modellpensen sollen möglichst konkret aufzeigen, welche Ausbildungsbedürfnisse des werdenden Lehrers durch eine zeitgemässe Lehrerbildung befriedigt werden müssen.
- Auch wenn die vorliegenden Modellpensen (bedingt durch die Arbeitsweise der Kommission: ad hoc-Beizug aussenstehender Fachleute) in ihrem Abstraktionsniveau und in der Detaillierung noch gewisse formale Unterschiede aufweisen, können sie vor allem eine *«moralische» Wirkung* entfalten. Sie sollen den Ausbildern von Lehrern Anregung, ja Provokation zur Besinnung und Selbstkontrolle sein, sie gegebenenfalls anregen, begründete Alternativen zu formulieren und eine intensive Curriculumsdiskussion einzuleiten. Den verantwortlichen Instanzen sollen die Modellpensen zeigen, *dass der quantitative und qualitative Ausbau der Lehrerbildung* von der Nachfrage, d. h. *von den Ausbildungsbedürfnissen der werdenden Lehrer her notwendig und vom Angebot der Wissenschaft her möglich ist.*
- Allerdings stellen die im Bericht vorgestellten Modellpensen *nicht verbindliche Lehr- bzw. Stoffpläne* dar. Würden sie als verbindliche Stoffpläne verstanden, wären sie zu detailliert und liessen dem Dozenten nicht jene Freiheit der Auswahl und Anpassung an örtliche Gegebenheiten einerseits, an die Entwicklungen in den Wissenschaften andererseits. Der Begriff des Modells meint hier, dass diese Pensenvorschläge den verantwortlichen Fachdozenten als *bedenkenswerte Entwürfe, also als mögliche Realisierungen ihres Auftrages* vorgelegt werden.
- Die Praxis hat im übrigen bereits bestätigt, dass solche Modellpensen dem neu in die Lehrerbildung eintretenden Dozenten eine wertvolle *Orientierungshilfe* sind und vor allem an grösseren Lehrerbildungsanstalten, wo sich das Problem der *Fachabgrenzungen* und der *Koordination* stellt, wertvolle gemeinsame Diskussionsgrundlagen darstellen.
- Ausserdem können die Modellpensen als *Vorarbeit* für eine anzustrebende baldige

Einigung auf Minimalpensen und die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Fähigkeitszeugnisse betrachtet werden.

Es entspricht der Konzeption des Berichtes, der konkrete Anregungen und Hilfen zur Realisierung von Reformen geben will, dass er sich auch den harten Fragen der *Zeiteinteilung,* der *Studendotationen* usw. nicht entzieht. So sind durch die Curriculumkommission bis ins Detail gehende Berechnungen für eine ausgewogene Zeiteinteilung durchgeführt worden. Es werden zwei *Modelle für die Einteilung des Zeitbudgets* vorgestellt (für den seminaristischen und den maturitätsgebundenen Weg) und auch Vorschläge für die *Abfolge der Inhalte* skizziert. Natürlich stecken auch in diesen Werten und Vorschlägen gewisse Zufälligkeiten, welche mit der personellen Zusammensetzung und der Arbeitsweise der Kommission zusammenhängen.

Wo man sich aber an die Arbeit macht, die Vorschläge gemäss eigenen Auffassungen an die je eigenen Verhältnissen anzupassen, vermag der Bericht durch die offene Darlegung von Vorentscheidungen und das konkrete Beispiel eines aufgeschlüsselten Zeitbudgets bestimmt manche Diskussionen in sachliche Bahnen zu lenken.

Didaktische Prinzipien der Grundausbildung
IV. 4.1., 6.

9.

Zwei fundamentale didaktische Prinzipien für die Grundausbildung sind zu betrachten:

a) das durchgängige Prinzip eines wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftsbezogenen Unterrichts;

b) das klinische Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs.

Das Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit fordert die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden in wissenschaftlichen Kategorien und Begriffen, die Weckung des Verständnisses für komplexe Sachzusammenhänge, die Erziehung zu einem kritischen Methodenbewusstsein und die Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis.

Das klinische Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges fordert eine Ausbildungsform, in der theoretische Reflexion und unterrichtspraktische Tätigkeit ineinandergreifen. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der begleitenden und anschliessenden Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulwirklichkeit erfahren und Fragen aufgeworfen, welche dann in der Theorie eine kritische Durchleuchtung bzw. Erklärung erfahren. Das Funktionieren dieses Prinzips bedingt eine enge Zusammenarbeit von Theorie-, Übungsschul- und Praktikumslehrern sowie von Schulleitern und Behörden.

Wissenschaftsbezogene Lehrerbildung meint, dass der Unterricht versuchen sollte

- über die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden die *kritische Reflexion* beim Lehrer zu fördern;
- beim Lehrer das *Verstehen grundlegender Begriffe* der Wissenschaften zu fördern (z. B. für die Lektüre wissenschaftlicher Publikationen);
- den Lehrer auf die *Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten* des Erziehungs- und Bildungswesens vorzubereiten (Partizipation an Reformen);
- beim Lehrer die Motivation zu wecken bzw. zu fördern, *sich mit den Methoden und Ergebnissen der Wissenschaften auseinanderzusetzen.*

Die wissenschaftlich orientierte Lehrerbildung und die damit verbundene Intellektualisierung der Lehrerbildung bedeutet nicht, dass der künftige Unterricht des Schülers unter Verzicht auf das Gemüthafte einseitig intellektualisiert werden soll. Sie vermag aber dem Lehrer zu helfen, seine eigene Unterrichtstätigkeit kritisch zu durchleuchten und besser zu reflektieren. Sie will den Lehrer in die Lage versetzen, sich zu recht *als Fachmann zu fühlen.* Indem sie seine Kompetenz erhöht, vermag sie dem Lehrer einen Teil seines beruflichen Selbstvertrauens zurückzugeben, das ihm nach dem Wegfall verbindlicher Werthierarchien in unserer Zeit abhanden gekommen ist.

Wissenschaftlich orientierte Ausbildung versucht, die Unterrichtsabläufe zu objektivieren. Sie legt Wert auf *sorgfältige Erfolgskontrolle* und stellt dadurch Argumente bereit gegen die dumpfe, schwer fassbare Kritik an der Arbeit des Lehrers.

Eine bewusste Hinwendung zur Erziehungswissenschaft erhöht den theoretischen

Kenntnisstand und hilft dadurch viele berufliche Irrwege, Fehlgriffe und im besonderen auch vorhandene Fixierungen in der praktischen Tätigkeit vermeiden. Denn: «Die Praxis lehrt nicht, wie sie selber zu beurteilen ist» (A. Flitner).

Andererseits genügt es in der Pädagogik und damit in der Ausbildung der Lehrer nicht, Sachverhalte möglichst objektiv darzustellen, ihnen mit Hilfe aller zur Verfügung stehenden Wissenschaften gerecht zu werden. Wir sind im Feld pädagogischen Denkens und Wirkens immer auch aufgerufen, Stellung zu beziehen und Entscheidungen zu treffen. Wenn Pädagogik nur phänomenal festhält, was sich an objektiv erfahrbaren Gelegenheiten mit dem Instrument begrifflicher Klärung und wissenschaftlicher Systematik einfangen lässt, geht sie erst eine ihrer Aufgaben an. Sie ist jederzeit auch aufgerufen, *Normansprüche zu formulieren* und ihre Erfüllung zu fordern.

Der *Schock der Praxis* bewirkt vielfach einen Rückfall auf primitivste Unterrichtsformen, eine Regression in autoritäre und resignierte Haltung. Eine geeignete Gegenmassnahme ist der intensive *Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung.* Der Kommissionsbericht geht an verschiedenen Stellen auf dieses Problem ein. In einem speziellen Kapitel werden die verschiedenen möglichen Organisationsformen zur Herstellung eines Theorie-Praxis-Bezuges und ihre Aufgaben genannt. In einem weiteren Kapitel («Neue Methoden in der Lehrerbildung») werden zudem mit dem Micro-Teaching und dem Lehrerverhaltenstraining zwei Verfahren differenzierter dargestellt, welche den Aufbau eines adäquaten Theorie-Praxis-Verständnisses beim Lehrer begünstigen können (vgl. Empfehlung und Kommentar 10).

Wichtig ist, dass nicht eine der vielen möglichen Formen verabsolutiert wird, sondern dass verschiedene Verfahren in Kombination und bezogen auf die jeweils herrschenden Voraussetzungen bei den Lehrerstudenten und auf die jeweils angestrebten Lernziele angewandt werden.

Neue Methoden

IV. 7.

10.

Wirkungsvolle methodische Ansätze in der Lehrerbildung sind das Micro-Teaching (oder Lehrverhaltenstraining) sowie Übungen, die den Zweck haben, sich selbst in der Wirkung auf andere besser zu verstehen und sich im Sozialgefüge einer Schulklasse erzieherisch adäquat zu verhalten (Lehrerverhaltenstraining).

Gruppendynamische Übungen verlangen entsprechend geschulte Fachleute und eine grundsätzliche Zurückhaltung, welche die persönliche Sphäre der Beteiligten achtet. Eigentliche Selbsterfahrungsgruppen dürfen nur auf freiwilliger Basis durchgeführt werden.

Neben vielen organisatorischen und inhaltlichen Verbesserungen der Lehrerbildung sind in den letzten Jahren auch neue Ausbildungsmethoden vorgeschlagen worden.

Die Kommission hat es als ihre Aufgabe aufgefasst, die kaum mehr überblickbare Vielfalt von Konzepten und Begriffen zu ordnen und auch eine wertende Stellungnahme vorzunehmen.

Zunächst kann festgestellt werden, dass die verschiedenen methodischen Ansätze *auf zwei unterschiedliche Gruppen von psychologischen Ideen* zurückgeführt werden können. Die erste Gruppe ist inspiriert von Erkenntnissen und Begriffen einer *behavioristischen und empirischen Psychologie.* Die Ideen der Verhaltensanalyse, des Aufbaus von komplexen Verhaltensabläufen aus einfachen Elementen und die Idee ihrer objektiven Erfassung stehen hier im Zentrum. Sie führen zu den Techniken des *Micro-Teaching,* zu bestimmten Formen des *Lehrerverhaltenstrainings* und zu Modellen für eine *objektive Beurteilung des Lehrerverhaltens* mittels standardisierter Beurteilungsinstrumente.

Die zweite Gruppe basiert auf Einsichten der *Psychoanalyse* und der *Sozialpsychologie.* Man geht von der Tatsache aus, dass sich der Lehrer dauernd mit Menschen auseinandersetzen und in der sozialen Interaktion bewähren muss. Im Schüler und Lehrer selbst spielen sich vielfältige und komplexe, zum Teil unbewusste Prozesse ab, welche tiefe Schichten der Persönlichkeit berühren. Die Techniken, die aus diesen Konzeptionen hervorgegangen sind, kursieren unter den verschiedensten Bezeichnungen. Sie können mit den Stichworten Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Selbsterfahrung zusammengefasst werden.

Der Kommissionsbericht enthält eine kurze Charakterisierung dieser Formen und ergänzt die oben angeführten Thesen mit folgenden konkreten Empfehlungen, welche sinngemäss auch für die Lehrerfortbildung Geltung haben:

- Die Ziele der Lehrerbildung können nicht ausschliesslich über den kognitiven Weg der Wissensvermittlung erreicht werden.
- Zu den Methoden, die ihren Platz in der Lehrergrundausbildung haben, gehören in erster Linie das Micro-Teaching (oder Lehrverhaltenstraining) und das Lehrerverhaltenstraining, soweit dieses themazentriert auf Unterrichtssituationen bezogen ist. Beide Formen sollten von Pädagogen, Psychologen und Didaktikern durchgeführt werden können.
- Auch die Durchführung gruppendynamischer Übungen und die methodische Gestaltung des Unterrichts nach bewährten gruppendynamischen Prinzipien sollten in den Pädagogik-, Psychologie- und Didaktikunterricht integriert werden. In diesem Fall stehen diese Methoden nicht isoliert neben dem stoff- und inhaltsbezogenen Unterricht, sie werden als Mittel zur Erreichung bestimmter Ausbildungsziele verstanden.
- Die Durchführung gruppendynamischer Seminare (im Sinn von T-Gruppen) und von Selbsterfahrungsgruppen stellt an die Leiter bestimmte Anforderungen. Es muss auf die Gefahren hingewiesen werden, die sich einstellen, wenn ungenügend geschulte Leiter laienhafte Experimente in Gang setzen. Unabdingbar erscheint daher eine anerkannte psychologische Ausbildung mit Lehranalyse und eine Ausbildung in Psychopathologie einschliesslich klinischer Erfahrung.
- Gruppendynamische Seminarien und Selbsterfahrungsgruppen sollen nur im Wahlfach angeboten werden.

Fähigkeitszeugnis

IV. 8.

11.

Am Ende der Grundausbildung an einer Lehrerbildungsinstitution wird festgestellt, ob der Lehramtskandidat theoretisch und praktisch zur selbständigen Erteilung des Unterrichts fähig ist. Die Prüfung umfasst alle Ausbildungsbereiche und ist so anzulegen, dass sie den Kriterien der Objektivität und der Lernzielorientiertheit entspricht und durch den Fachlehrer in Anwesenheit eines Experten abgenommen wird. Das erworbene Diplom (Fähigkeitszeugnis) ist provisorisch und gilt für die Zeit der Berufseinführung für das 1.–9. Schuljahr.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrerprüfung stellt ein ähnlich brisantes Thema dar wie die Diskussion über die neuen Methoden.

Bevor in dieser Frage extreme Positionen eingenommen werden (wie z. B. «Schafft alle Prüfungen ab!»), hat eine sorgfältige Analyse das Problem zu klären, was mit Prüfungen bezweckt werden kann bzw. soll und was Prüfungen zu erfassen vermögen und was nicht. Ein bedeutsamer Gesichtspunkt ergibt sich aus der Forderung an den Lehrer, dass er die *theoretischen und praktischen Grundlagen zur Gestaltung von Prüfungen kennt.* Die Prüfungen an Lehrerbildungsanstalten sollten deshalb in dem Sinne beispielhaft angelegt und durchgeführt werden, als sie auf *dem heutigen Stand von Forschung und Erfahrung den grundlegenden prüfungstheoretischen Anforderungen genügen!* Als Ergänzung zur oben aufgeführten und allgemein gehaltenen Empfehlung seien nachstehend einige zentrale Empfehlungen der Kommission zu diesem Problemkreis herausgegriffen:

- Die Abklärung der *«charakterlichen» Eignung* zum Lehrerberuf kann nur sehr bedingt Gegenstand einer Prüfung sein. Diese Aufgabe ist vielmehr im Sinne *der fortlaufenden Studentenbeobachtung und -beratung* zu lösen (vgl. Empfehlung 12 und entsprechenden Kommentar).
- Die eigentlichen Prüfungen beziehen sich auf einen *Kern vorwiegend professioneller Kenntnisse und Verhaltensweisen,* die zur kompetenten Berufsausübung unabdingbar sind.
- Die Fähigkeitsprüfung als Abschluss der Grundausbildung kann nicht mehr sein, als eine *«Prognose für den Start» des Junglehrers.* Das Prüfungsergebnis soll ihn nicht gewissermassen «ein für allemal» als «guten» oder «schlechten» Lehrer stempeln. Die Kommission empfiehlt deshalb eine besondere Art der Gestaltung der Dokumente.

- Der Bericht setzt sich im übrigen eingehend mit den *inhaltlichen* und *formalen* Aspekten der Prüfung auseinander.
  In inhaltlicher Hinsicht kommt die Kommission zum Ergebnis, dass in den fünf Ausbildungsbereichen (vgl. Empfehlung 7) *je spezifische Qualifikationen* zu erwerben sind, die alle unabdingbare Komponenten einer Gesamtqualifikation darstellen. Die Fähigkeitsprüfung wird demzufolge eine *differenzierte Prüfung* sein, die auf alle Ausbildungsbereiche Bezug nimmt.
- In formaler Hinsicht ist zu fordern, dass die Prüfung den Kriterien der *Objektivität*, der *Gültigkeit* (Validität), der *Verlässlichkeit* (Reliabilität) genügt. Objektivität, Gültigkeit und Verlässlichkeit werden erhöht, wenn die Prüfung entsprechend dem breiten Qualifikationsspektrum differenziert wird und die Anforderungen *minimal operationalisiert* werden. Der Bericht zeigt exemplarisch ein entsprechendes Modell auf und nimmt auch zur Frage Stellung, wo bei der *kumulativen* (einmalige Schlussprüfung) und wo bei der *fortlaufenden* (über die Ausbildungszeit verteilte) *Evaluation* die Vor- und die Nachteile liegen. Sie empfiehlt schliesslich ein kombiniertes Verfahren.

Das Kapitel über die Prüfungen bringt eindeutig den Willen der Kommission zum Ausdruck, die Ausbildungsziele jenen Anforderungen anzupassen, die heute an den jungen Lehrer gestellt werden. Durch strenge – aber begründete – Prüfungsanforderungen kann nach Meinung der Kommission das Berufsansehen des Lehrers entscheidend gehoben werden.

Beratung und Selektion

V. 1.

12.

Vor und während der Ausbildung für den Lehrerberuf ist die Eignungsabklärung, Beratung und Selektion sorgfältig und durch besonders ausgebildete Fachleute durchzuführen. Der charakterlichen Eignung ist die gleiche Aufmerksamkeit zu schenken wie den intellektuellen Fähigkeiten. Neben der gesonderten Beratung bei vereinzelt auftretenden Schwierigkeiten soll auch der gesamte Unterricht im Dienst der stetigen Verarbeitung auftauchender persönlicher Probleme stehen, damit der Lehrer psychisch gesund seinen erzieherischen Auftrag wahrnehmen kann. In keiner Weise dürfen Lehrerausbildung und Lehrerberuf als Therapiemöglichkeit für unbewältigte Lebensproblematik und neurotische Entwicklungsschwierigkeiten aufgefasst werden.

Das hier angeschnittene Thema ist sowohl bezüglich seiner wissenschaftlichen Erhellung wie auch bezüglich den Bedürfnissen von Seminarleitungen und Bildungspolitikern und nicht zuletzt für die betroffenen Lehrerstudenten selbst von ausserordentlicher Brisanz. Im Kapitel «Eignung – Beratung – Selektion» des Kommissionsberichtes wird denn auch zunächst eine reichhaltige Übersicht über den Erkenntnisstand in den Bereichen «Eignungsmerkmale des Lehrerberufs» sowie «Verfahren und Instrumente zu deren Messung» gegeben. Zentrale Folgerungen aus dieser Literaturanalyse sind:

- Die meisten beruflichen Fertigkeiten und Einstellungen sind lernbar und in hohem Masse durch Ausbildung veränderbar. Die Eignungsabklärung und Selektion sollte daher *nicht als einmaliger Akt vor Beginn der Ausbildung,* sondern ebenso im Laufe und am Schluss der Ausbildung geschehen.
- *Die Anfangsselektion sollte sich auf wenige, eher stabil bleibende bzw. in der Lehrerausbildung kaum zu verändernde Merkmale des Kandidaten beschränken.* Abzuweisen sind vor allem Kandidaten mit schweren psychischen Störungen beziehungsweise charakterlichen Mängeln, mit mässiger Intelligenz oder mit erheblichen schulischen Defiziten, vor allem im Bereich der Muttersprache.
- Die Auslese sollte nicht aufgrund eines einzigen Verfahrens geschehen (z. B. nur Schulleistungstest, Intelligenztest oder Aufnahmegespräch), sondern *sich auf verschiedene, voneinander unabhängig eingesetzte Selektionsmittel abstützen.*
- Die Handhabung und Auswertung solcher vielfältiger diagnostischer Mittel in der Selektion und Beratung erfordert den *Einsatz psychologisch geschulter Fachleute.*

Auf diesem Hintergrund werden sodann je gesondert für den seminaristischen und den

maturitätsgebundenen Weg Vorschläge zur Gestaltung des Ausleseverfahrens formuliert. Die dabei aufscheinende Diskrepanz zwischen Wünschbarem bzw. technisch Möglichem und der Zahl und Qualität der aktuell vorhandenen Selektionsmittel macht deutlich, dass die Überprüfung bestehender und Entwicklung neuer diagnostischer Mittel in der Schweiz ein dringliches Bedürfnis darstellt.
Bei der erwähnten Akzentverlagerung von der Selektion auf die Ausbildung kommt der Beratung während des Studiums eine erhöhte Bedeutung zu. Der Kommissionsbericht nennt im gleichen Kapitel V. 1. Motive, Verfahren und Probleme der Beratung von Lehrerstudenten an ihrer Schule, einer Einrichtung, die nicht zuletzt auch als Modell für die immer wichtiger werdende Rolle des Lehrers als Berater der Schüler eine wichtige Funktion zu erfüllen hat.

Berufseinführung
V. 2.

13.
Der Übergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit soll fliessend gestaltet werden und in einer ein- bis zweijährigen Berufseinführung mit leicht reduziertem Pensum bestehen. Ein für seine Aufgabe vorbereiteter, nebenamtlicher Berater betreut je 5–8 Junglehrer. Je ca. 10 Junglehrerberater unterstehen einem hauptamtlichen Berater, der organisatorisch und personell in der Lehrerbildungsinstitution bzw. in der Fortbildung integriert ist. Bei der Beratungstätigkeit ist wesentlich, dass die Junglehrer nicht als Gruppe isoliert, sondern auch zu Kontakten und zur Zusammenarbeit mit älteren Kollegen angeregt werden.
Erst nach der Berufseinführung wird ein definitives Wählbarkeitszeugnis für die 1.–5. bzw. 6. Klasse abgegeben. Wer an der Oberstufe unterrichten will, braucht eine zusätzliche Ausbildung. In einer zweiten Ausbauphase ist auch für die Unter- und Mittelstufe eine obligatorische stufenspezifische Weiterbildung vorzusehen.

Die Junglehrerzeit ist eine der unterentwickeltsten und gleichzeitig umstrittensten Einrichtungen der Lehrerbildung. Der Begriff der *Berufseinführung* und seine Begründung in Kapitel V. 2. des Kommissionsberichtes machen deutlich, dass es hier keinesfalls darum geht, patentierte Lehrer noch möglichst lange «am Gängelband der Schulaufsicht zu behalten», kostengünstig vollwertige Aufgaben leisten zu lassen, an den ausbildenden Kanton zu ketten oder der «Wirklichkeit» anzupassen. Es wird vielmehr deutlich gemacht, dass einer organisierten und betreuten Phase der Berufseinführung *zwei wichtige Aufgaben* zukommen:
Einerseits stellt die Berufseinführung einen *integralen Bestandteil der Grundausbildung* dar, *insofern als gewisse Verhaltensweisen und Einstellungen erst in dieser Phase erlernt oder gefestigt werden können.* Gründe dafür sind entweder die zu kurze Dauer der Ausbildung am Seminar bzw. am Institut für Lehrerbildung oder die dort fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten in Bereichen wie Elternkontakte, Kontakte mit Lehrerkollegen oder Verantwortung für die Schulführung.
Andererseits stellen die *Wechsel* vom Lehrerbildungsinstitut in ein Schulhaus der Volksschule, vom Methodikzimmer ins Klassenzimmer, von modellhaften didaktischen Übungen zur andauernden Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, vom Elternhaus oder Internat zu einer selbständigen Existenz, von den Schulkollegen zu den Lehrerkollegen usw. viele Junglehrer vor enorme *Übergangsprobleme.* Eine gute Betreuung in diesem Übergang kann entscheidend dazu beitragen, negative Effekte wie Rückfall in alte Verhaltensmuster, unkritische Anpassung an Normen von Lehrerkollegen, Gefühl der Überforderung und des Versagens oder soziale Vereinsamung zu vermeiden.
Auf dem Hintergrund dieser Aufgaben werden im Kommissionsbericht mögliche *Arbeitsformen* in der Berufseinführung, notwendige *organisatorische und personelle Voraussetzungen* sowie *Funktionen des Beraters* aufgezeigt. Bei der Bedeutung und Schwierigkeit der Aufgabe versteht es sich von selbst, dass mit Nachdruck eine *spezielle Ausbildung und dauernde Fortbildung für Junglehrerberater* gefordert wird.
Weil die berufseinführende Phase Bestandteil der Grundausbildung ist, wird das *Wahlfähigkeitszeugnis* für die Primarschule erst am Ende dieser Zeit abgegeben. Das dabei entstehende *Problem der Verquickung von Beratung und Beurteilung/Selektion* muss

von den einzelnen Kantonen sehr sorgfältig unter Einbezug der speziellen Verhältnisse gelöst werden.

Weiterführende Qualifizierung
II. 3.

14.
Mit dem Beginn der Unterrichtszeit nach der berufseinführenden Phase setzt eine neue Form der Qualifizierung des Lehrers in Richtung auf persönliche Schwerpunktbildung ein. Wir unterscheiden zwei Formen weiterführender Qualifizierung:
a) die Fortbildung
b) die Weiterbildung.

Weiterbildung
V. 4.1.

16.
In der Weiterbildung, die vorwiegend im Baukastensystem organisiert wird, erwirbt der Lehrer neue Qualifikationen durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionsspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden; alle Abschlüsse sind besoldungseinwirkend.
Die Weiterbildung ist institutionell eigenständig, personell und curricular jedoch eng mit der Grund- und Fortbildung verflochten und koordiniert. Neue Aufgaben erwachsen den Universitäten, die sich fachlich und didaktisch der Lehrerbildung anzupassen und bestehende Institute gezielt auszubauen und /oder neue Forschungsinstitutionen zu errichten haben. Insbesondere sind auch kurzzeitige Weiterbildungsgänge anzubieten.

Der Bericht fordert eine vermehrte *Individualisierung der Ausbildungsprofile.* Er zeigt Möglichkeiten auf, wie durch die Einführung eines «Baukastenprinzips» Ausbildungsteile der wahlfreien Grundbildung, der Fort- und Weiterbildung zu einer den persönlichen Bedürfnissen, Neigungen und Fähigkeiten des einzelnen Lehrers Rechnung tragenden Ausbildung zusammengefügt werden können. Die Grundausbildung des Lehrers soll künftig ergänzt werden durch *«kleine» und «grosse» Fach- und Stufenausweise.* Das kleine Fachpatent bedeutet nicht, dass der betreffende Lehrer künftig nur noch dieses eine Fach unterrichten wird. Sowohl für die Unterstufe wie für die Mittelstufe möchte man am Klassenlehrerprinzip festhalten. Ein «kleines» Fachpatent zeigt lediglich an, dass der Träger in diesem Fach besonders kompetent ist oder im Lehrerteam besondere Funktionen übernehmen kann. Der Lehrer mit dem «kleinen» Fachpatent ist kein Wissenschafter, aber er soll fähig sein, Wissenschaft zu übersetzen.

Die Individualisierung der Ausbildungsprofile soll es dem Lehrer ermöglichen, sich auf einem Spezialgebiet seiner Tätigkeit zu perfektionieren, so dass der gesamte Lehrkörper eines Primarschulhauses genügend Spezialisten aufweisen könnte, welche das Teamwork der Kollegen ständig mit neuen Anregungen und Erkenntnissen bereichern. Auf diese Weise kann nicht nur eine sinnvolle Arbeitsteilung und dadurch eine *verbesserte Strukturierung der Lehrerschaft eines Schulhauses* oder eines Kreises erreicht werden, es kann auch der Isolierung des Lehrers, welche gegenwärtig von vielen jüngeren Lehrern als eine Hauptschwierigkeit des Berufes empfunden wird, gesteuert werden.

Die verbesserte und individualisierte Ausbildung der Lehrer der unteren Stufen kann der nicht selten zu beobachtenden *Stufenflucht entgegenwirken.* Gegenwärtig wechselt der Weiterbildungs- und der Sozial-Aufstiegswillige nach seiner zusätzlichen Ausbildung die Stufe. Dies führt zu einer Benachteiligung und einer gewissen personellen Aushöhlung der Unter- und Mittelstufe.

Fortbildung
V. 3.

15.
Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich vertiefte didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben. Die Fortbildung begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit. Neben dem Ausbau der kantonalen Fortbildungsorganisationen sind regionale und gesamtschweizerische Organe zu schaffen oder zu fördern. Diese haben vor allem Dienstleistungen von allgemeinem Interesse wie die Adaptation von Fernstudien, die Vorbereitung curricularer Entscheidungen oder die Ausbildung von Kursleitern zu übernehmen.

In allen vorbereitenden und entscheidenden Gremien sollen die Lehrerschaft und die Lehrerbildner repräsentativ vertreten sein.
Für gezielte Reformanliegen ist überall ein minimales Obligatorium anzustreben, denn über fakultative Kurse kann keine verbindliche Reform zustande kommen. Daneben ist jedoch auch die freiwillige und individuelle Fortbildung vermehrt zu fördern.
Die Notwendigkeit einer Lehrerfortbildung zum Zwecke der Vertiefung und Erweiterung der individuellen Qualifikation des Lehrers sowie der Einführung von Neuerungen (Reformen) wird heute kaum mehr in Zweifel gezogen, und die diesbezüglichen Anstrengungen von Kantonen und Lehrerorganisationen haben ein beträchtliches Ausmass angenommen. Noch stark in Diskussion sind jedoch die Fragen des Verhältnisses von obligatorischer und fakultativer Fortbildung, der regionalen und gesamtschweizerischen Koordination sowie der didaktischen Formen, in denen sich Fortbildung vollziehen soll. Der Kommissionsbericht legt denn auch ein Schwergewicht auf diese Problemkreise.
Die Kommission befürwortet ein *Obligatorium* im Gesamtumfang von ca. einer Woche, welches – nebst der weiter zu fördernden freiwilligen Fortbildung – wichtige Aufgaben wahrzunehmen hat: Das zeitliche *Obligatorium* garantiert eine minimale Fortbildung aller Lehrer und lässt im Sinne von Wahlkursen individuelle Schwerpunktsetzungen zu. Ein *inhaltliches Obligatorium* drängt sich dort auf, wo *alle* Lehrer einer Gruppe (z. B. Mittelstufe) mit bestimmten Neuerungen bekannt gemacht werden müssen (z. B. Einführung neuer Lehrmittel oder Lehrpläne), wo bestimmte Inhalte der Grundausbildung an die Fortbildung delegiert werden, weil Praxis vorausgesetzt werden muss und wo Lehrkräfte nach längerem Unterbruch auf die Wiederaufnahme ihres Berufes vorzubereiten sind.
Der Grad an *regionaler und gesamtschweizerischer Zusammenarbeit und Koordination in der Fortbildung* ist jeweils auf dem Hintergrund der Zusammenarbeit und Koordination in anderen Bereichen des Bildungswesens zu bestimmen. Ist z. B. ein neuer regionaler Rahmenlehrplan zustande gekommen, so scheint ein entsprechendes Zusammengehen bei der Einführung dieses Lehrplans nicht nur konsequent, sondern auch ökonomisch. Die Eröffnung dieser Möglichkeit bedingt aber *leistungsfähige Organe auf regionaler und gesamtschweizerischer Ebene,* welche in Zusammenarbeit mit den kantonalen Stellen und den Lehrervereinen solche Fortbildungsunternehmungen durchführen oder unterstützen können. Diese Organe könnten auch weitere dringliche Dienstleistungen erbringen wie Erhebung regionaler und nationaler Bedürfnisse, Einsatz oder Adaptation von Programmen im Medienverbund (z. B. Funkkollegs), Organisation von Kursleiteraustausch und -fortbildung oder Auslandkontakte.
Gefordert wird ferner die *Entwicklung und Erprobung neuerer Formen der Fortbildung.* Neben der Verbesserung der traditionellen Formen der seminarartigen Kurse sollten vermehrt auch Möglichkeiten wie Fernkurse, private Studien (z. B. Kontaktstudien), Arbeit in Lehrergruppen an didaktischen Zentren, Verbindung von Entwicklungsarbeit (z. B. Lehrmittel, Lehrpläne) und Fortbildung oder Kontakte mit anderen Berufsgattungen geprüft werden.

Lehrerbildung für die Sekundarstufe I
V. 4.2.

17.
Für die Weiterbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I wird eine mit dem Lehrer der Primarstufe gemeinsam absolvierte Grundausbildung von ein bis zwei Jahren vorausgesetzt. Daran schliesst eine stufen- bzw. schulartspezifische Ausbildung an, nämlich:

a) für Lehrer der abschliessenden Schulen, die ihre Schüler ins Berufsleben entlassen;

b) für Lehrer der weiterführenden Schulen, welche auf die Mittelschulen und anspruchsvollen Berufslehren vorbereiten.

Beide Ausbildungswege sollen einander durch gemeinsame Rahmenlehrpläne angeglichen werden. Besonders dringlich ist die Schaffung neuer Ausbildungsmöglichkeiten mit einem überregionalen Konzept für die Lehrer der abschliessenden Schulen.
Eine neu zu schaffende Studienkommission sollte die in diesem Bericht nur grob skizzierten Ausbau- und Koordinationspläne weiter entwickeln und spezifizieren.

Mit dem Einbezug der Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I in die Problemstellung der Kommissionsarbeit ergaben sich eine Reihe von Komplikationen. Dies einmal deshalb, weil diese Stufe – anders als die Primarstufe – innerhalb der einzelnen Kantone nochmals *in verschiedene Typen gegliedert* ist. Auf der Sekundarstufe I gibt es von Kanton zu Kanton nur ungenaue Entsprechungen, beispielsweise zwischen der genferischen (cycle d'orientation), der aargauischen (Bezirks-, Sekundar- und Oberschule) und der zürcherischen Organisation (Gymnasium, Sekundar-, Real- und Oberschule). Eine Analyse des statuts quo zeigte, dass die Lehrerbildungskonzepte und Studiengänge, die die Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit an diesen Schultypen vermitteln, nur schwer oder nicht vergleichbar sind.

Zur Bearbeitung der komplexen Fragen musste die Kommission durch den Beizug von Fachleuten dieser Ausbildungsstufe verstärkt werden.

Das Ergebnis dieser besonderen Arbeitsgruppe besteht zunächst in einer *Analyse des Ist-Zustandes,* sodann werden die *Entwicklungstendenzen,* die sich auf dieser Schulstufe abzeichnen, untersucht. Den Hauptteil des Kapitels machen aber die *Richtlinien und Reformvorschläge* aus. Diese streben eine *Vereinfachung der Strukturen* sowie eine *gewisse Vereinheitlichung der Ausbildungskonzeptionen* an.

Die Kommission hat die Verwirklichungsmöglichkeiten realistisch abgewogen und schlägt «Varianten» und «Etappen» für den weiteren Ausbau der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I vor. Trotz der Kompromissbereitschaft soll nicht übersehen werden, dass auch dieses Kapitel von einem starken *Strukturierungswillen* der Kommission durchdrungen ist, indem sie die *Ausbildung zum Primar- und zum Oberstufen-Lehrer (Lehrer an der Sekundarstufe I) im Sinne des «Baukastensystems» als ein Ganzes betrachtet und eine gleich lange und gleichwertige Ausbildung für alle Lehrer der Sekundarstufe I fordert.*

Wenn es der Kommision auch aus zeitlichen und personellen Gründen nicht möglich war, für die Lehrerbildung dieser Stufe in gleicher Weise ein Curriculum auszuarbeiten, wie sie dies für die Primarlehrerausbildung getan hat, ist sie doch überzeugt, dass die didaktischen Richtlinien, die sie erarbeitet hat, vollumfänglich auch für die Lehrerbildung dieser Stufe Gültigkeit haben und dass die im Bericht enthaltenen Impulse zur inhaltlichen Gestaltung der Lehrpläne durch eine Spezialkommission weiterentwickelt werden können.

Besoldung

V. 5.

18.

Die gleich lange Grundausbildung und die dadurch angestrebte Gleichwertigkeit bewirken für alle Lehrerkategorien gleiche Grundlöhne. Kriterien für die Besoldung sind: Erworbene Qualifikation in der Grund- und Weiterbildung, Erfahrung (Alter), Funktion und Bewertung des Arbeitsplatzes.

Selbstverständlich hat die Kommission davon abgesehen, detaillierte Besoldungsrevisionen vorzuschlagen, sie musste sich aber insofern zu diesem Problem äussern, als gewisse Zusammenhänge zwischen Lohn und Ausbildung und damit zwischen Lohnpolitik und Ausbildungsreform bestehen. Dem gegenwärtig geltenden Prinzip der Lehrerbesoldungen, wonach sich der Lohn nach dem Stand der Intellektualität und nach dem Alter der unterrichteten Schüler richtet, stehen die Verfasser kritisch gegenüber. Sie schlagen vor, aus der Forderung nach einer grundsätzlich gleich langen und gleichwertigen pädagogischen Ausbildung der Lehrer aller Stufen die lohnpolitischen Konsequenzen zu ziehen, und *die Besoldungsunterschiede zwischen den einzelnen Lehrerkategorien zu verkleinern.*

Mitverantwortung in der Schulführung

V. 6.

19.

Das Mitspracherecht von Lehrern und Schülern an der Schulleitung soll gewährleistet sein.

Die Lehrer an der Lehrerbildungsinstitution sollen direkt bzw. durch die Lehrervertretung über grundsätzliche Probleme mitberaten und mitbestimmen können.

Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu insti-

tutionalisieren. Dabei sollen jedoch die Besonderheiten jeder Lehrerbildungsstätte beachtet werden. Daneben ist die informelle Partizipation zwischen Schüler und Fachlehrer im Sinne der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Unterricht zu fördern. Wichtiger als ausgeklügelte Organisationssysteme ist der Wille zur Einübung grundlegender demokratischer Haltungen in gegenseitiger Achtung.

Im Kapitel V. 6. befasst sich der Kommissionsbericht mit den Motiven und Möglichkeiten, den Grenzen und den Formen einer kooperativen Schulleitung in der Lehrergrundausbildung.

Zentrale Motive für eine kooperative Gestaltung der Schulleitung sind einerseits (mit Blick auf die Schüler) *der berufsvorbereitende Zweck der Ausbildung,* die Einführung in einen Beruf, in dem Verantwortung, sozialintegrative Verhaltensweisen, Vermittlung demokratischer Grundwerte und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen von grosser Bedeutung sind, andererseits der Umstand, dass das Leben an der Schule für alle Beteiligten, für Leiter, Lehrer, Schüler und Eltern ein *Ort der Selbstverwirklichung als Individuum* darstellt.

Grenzen sind gegeben oder festzulegen durch die Tatsachen,

- dass Schulleiter und Lehrer gegenüber Behörden und Öffentlichkeit juristisch Verantwortung tragen, wogegen dies bei den Schülern nicht der Fall ist;
- dass zu gewissen Sachfragen bzw. Entscheidungsgegenständen der einen oder anderen Gruppe von Beteiligten von ihrer Erfahrung oder ihrer Ausbildung her die Fachkompetenz weitgehend fehlt;
- dass Bedürfnissen und Entscheidungen der Schüler, welche nur kurze Zeit an der Schule weilen, notwendigerweise die Kontinuität abgeht, welche eine Schule in einem gewissen Masse nötig hat;
- dass Konzessionen an andere Gruppen von Beteiligten unvermeidlich sind, sofern alle Interessen für achtenswert gehalten werden.

In der Diskussion um Modelle der Mitverantwortung sind zunächst einmal die *zahlreichen möglichen Formen und Abstufungen* zur Kenntnis zu nehmen, welche vom Kommissionsbericht genannt werden. Differenzierung der Diskussion um die Mitverantwortung bedeutet aber auch, dass *kein Einheitsmodell* festgelegt wird, sondern jede Schule die ihren Bildungszielen, personellen und organisatorischen Verhältnissen gemässe Form selbst bestimmt. Das Ausmass, in dem die gefundenen Normen institutionalisiert werden, hängt nicht zuletzt von der Grösse der betreffenden Institution ab. Institutionelle Formen der Mitverantwortung kommen aber nur dann zur vollen Wirkung, wenn auch der *Unterricht,* das Lehr- und Lernverhalten von Lehrern und Schülern von einem Geist der Kooperation, Transparenz und gegenseitigen Achtung geprägt ist.

Die Lehrerbildner

V. 7.

20.

Bei der Verwirklichung der neuen Konzeption einer schweizerischen Lehrerbildung von morgen kommt dem Lehrerbildner eine erstrangige Bedeutung zu. Er trägt die Grundausbildung in der Allgemeinbildung, der weitgefächerten erziehungswissenschaftlichen Theorie und in der Unterrichtspraxis. Daneben beteiligt er sich je nach Neigung und Kompetenz an der Lehrerfort- und -weiterbildung, an der Beratung von Junglehrern, an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen, an Forschungsprojekten, an der Aufstellung von Curricula und an der Schaffung von Lehrmitteln. Bei der Festlegung des Pflicht-Lehrpensums von Lehrerbildnern soll diese anspruchsvolle Funktion berücksichtigt werden. Darin einzuschliessen sind auch die Beratungs- und Betreuungsfunktionen.

Es ist notwendig, dass Bund und Kantone die Weiterbildung von bewährten Lehrern aller Stufen zu Lehrern der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) wirksam unterstützen durch materiellen und personellen Ausbau der Universitäten und ihrer Institute, welche für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern sorgen. Vordringlich sind mindestens vierjährige Studiengänge mit Diplomabschluss für Psychologie- und Pädagogiklehrer und für Lehrer der Didaktik.

Ein Vergleich der Schweizerischen Lehrerbildungsanstalten zeigt, dass es entsprechend der organisatorischen Vielfalt und

dem unterschiedlichen Status dieser Institutionen, *den* Lehrerbildner (Seminarlehrer) nicht gibt. Ausbildungsprofile und Anstellungsbedingungen weisen grosse Unterschiede auf.
Die Arbeit der Kommission wäre unvollständig gewesen, wenn sie sich mit strukturellen und curricularen Vorschlägen begnügt und die personelle Frage ausgeklammert hätte.
In einem ersten Ansatz analysiert der Bericht die grundsätzlichen *Aufgaben,* die sich an einer Lehrerbildungsanstalt, ergeben, bzw. die Gesichtspunkte unter denen man sie betrachten kann.
In einem zweiten Ansatz werden dann mögliche *Gruppierungen von Teilaufgaben* im Sinne von Aufgabenpensen und Fächerkombinationen untersucht. Schliesslich wird nach der Rekrutierung der «Lehrer für die Lehrer» gefragt und werden *Kriterien* oder *Anforderungen* genannt, welche bei ihrer Auswahl anzulegen sind.
Abschliessend formuliert das Kapitel einige konkrete *Empfehlungen zuhanden der Universitäten und Hochschulinstitutionen,* die ihrerseits Bedingungen zu schaffen haben, um die *Ausbildung* von qualifizierten Lehrerbildnern sicherzustellen.

Permanente Reform

VI.

21.

Damit in der Lehrerbildung eine dauernde Reform gewährleistet ist, sind – wie in jeder Institution des Bildungswesens – besondere Einrichtungen notwendig. Die Aufgaben in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform könnten teilweise durch schon bestehende Institutionen übernommen werden. Ein anderer Teil soll neu zu schaffenden Organen auf nationaler und regionaler Ebene übertragen werden. Zu den dringlichen Reformaufgaben gehören:

a) Fortführung der Curriculumentwicklung (Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission, Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftern und Lehrerbildnern).

b) Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrerbildungsreform (wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen, Erprobung alternativer Modelle).

c) Errichtung eines Zentrums für Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung und Forschungskoordination in Verbindung mit den Hochschulen.

d) Profilierung der Lehrerbildungspolitik im Rahmen der nationalen Bildungspolitik (Wecken des Interesses der Bildungspolitiker für die Notwendigkeit einer permanenten Reform der Lehrerbildung).

Wenn die Reform der Lehrerbildung auch eine regionale und nationale sein soll – und die Schaffung einer EDK-Kommission «Lehrerbildung von morgen» scheint einen solchen Willen zur kantonsübergreifenden Reform zu dokumentieren –, dann genügen Zielvorstellungen und gute Arbeit an einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen nicht. Komplexe Einrichtungen, wie dies regionale oder gar nationale Schulsysteme sind, benötigen zu ihrer ständigen Weiterentwicklung und Reform bestimmte organisatorische Voraussetzungen in Form von eingespielten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie von spezialisierten Organen, welche die Reform durch Dienstleistungen unterstützen. Soll die Reform dauernd und mit einer gewissen Kontinuität verlaufen, so sind solche Kommunikationsstrukturen und Organe überdies – im Gegensatz etwa zur Arbeit mit ad hoc-Kommissionen – fest einzurichten.
Im letzten Kapitel des Kommissionsberichtes wird denn auch versucht, für die «Lehrerbildung Schweiz» eine Reform-Infrastruktur zu begründen und zu skizzieren. Es wird konkret aufgezeigt, wie in den Aufgabenbereichen «Lehren und Lernen», «Forschung, Planung und Entwicklung», «Evaluation», «Politische Entscheidungen» und «Koordination und Unterstützung dieser Tätigkeiten auf regionaler und nationaler Ebene» verschiedenste bestehende und neu zu schaffende Institutionen ihren Beitrag leisten und zusammenarbeiten müssten.
Von der Schaffung dieser Infrastruktur, vor allem aber von der Erfüllung der in der Empfehlung genannten vier vordringlichen Reformaufgaben dürfte abhängen, ob mit der Kommissionsarbeit «Lehrerbildung von morgen» ein kantonsübergreifendes Unternehmen seinen Abschluss oder aber seinen Anfang genommen hat.

Liste der Mitglieder der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen»

Es wird der Arbeitsort der Mitglieder zum Zeitpunkt des Abschlusses der Kommissionsarbeiten Ende 1974 genannt.
* = Vertreter der KOSLO

Präsident:
Dr. Fritz Müller (Thun)

Vizepräsident:
Jean Eigenmann (Genf)

Wiss. Sekretariat:
Dr. Anton Strittmatter (Freiburg, seit September 1971)
Dr. Urs Peter Lattmann (Brugg-Windisch, bis September 1971)

Mitglieder:
Prof. Dr. Hans Aebli M.A. (Bern)
Vreni Atzli * (Solothurn)
François Bettex (Yverdon, seit Februar 1973)
Leo Biollaz (Sitten)
Dr. Martin Bruppacher (Aarau, bis September 1972)
Dr. Theodor Bucher (Schwyz)
Sr. Iniga Dober (Menzingen, bis April 1971)
Prof. Dr. Karl Frey (Kiel, bis Juni 1971)
Dr. Hans Gehrig (Zürich)
Dr. Ursula Germann-Müller (Sargans)
Dr. Urs Isenegger (Freiburg, seit Juni 1971)
Dr. Carlo Jenzer (Solothurn, seit November 1971)
Dr. Lothar Kaiser (Hitzkirch)
Dr. Guido Marazzi (Locarno)
Dr. Jean Perrenoud (Yverdon)
Paul Rohner (Zug)
Prof. Dr. Samuel Roller (Neuenburg)
Walter Salvisberg * (Cologny, seit April 1971)
Dr. Paul Schäfer (Wettingen)
Louis-Marc Suter (Biel/Bern)
Max Suter * (Zürich)
Dr. Peter Waldner (Solothurn, seit September 1971)
Dr. Traugott Weisskopf (Basel)

IV. Grundmodell der Lehrerbildung von morgen

Kommentar zu nebenstehendem Schema (Zielvorstellungen)

1. Obligatorische Schulzeit
Es wird eine obligatorische Schulzeit von neun Jahren vorausgesetzt, deren Struktur und Inhalt sich durch Reformen voraussichtlich noch verändern werden. Im Gegensatz zu «Mittelschule von morgen» befürworten wir auch in Zukunft eine Mittelstufe (Primarstufe II).
Zwei Wege führen zur Lehrergrundbildung:

2. Der seminaristische Weg
Der seminaristische Weg dauert 6 Jahre (5 Jahre als Übergangslösung). Die Berufsgrundbildung beginnt 1–2 Jahre früher als beim maturitätsgebundenen Weg, doch ist sie im zeitlichen Umfang gleich. Weil der zugunsten der Berufsgrundbildung immer kleiner werdende Anteil der Allgemeinbildung erst am Ende der Seminarzeit abgeschlossen werden kann, wird das Maturitätszeugnis erst am Schluss der Grundbildung zusammen mit dem Fähigkeitszeugnis ausgehändigt. Dieses provisorische Diplom für das 1. – 9. Schuljahr gilt für die Zeit der Berufseinführung.

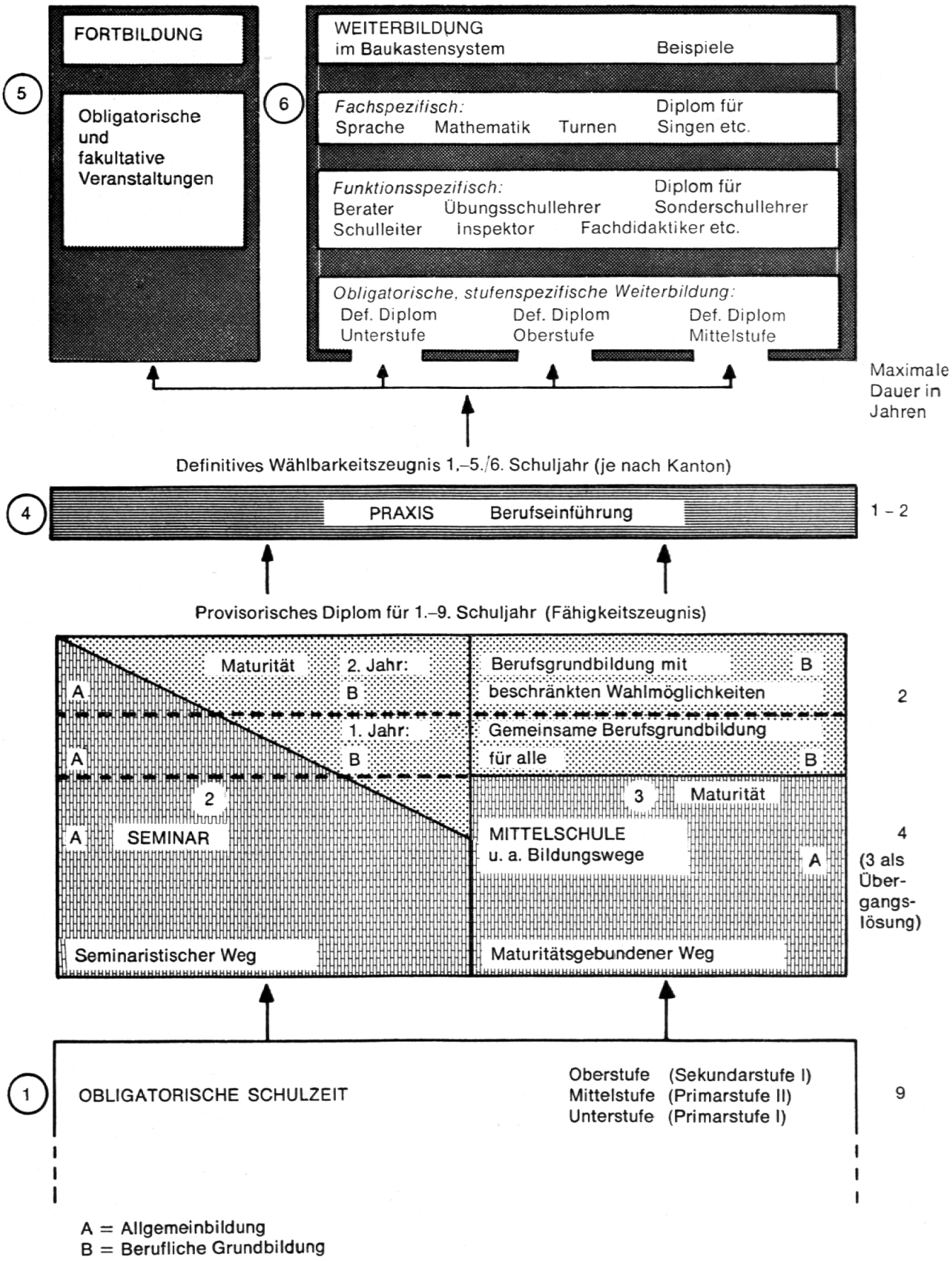
3. Der maturitätsgebundene Weg
Alle heute üblichen und auch künftigen Maturitätstypen werden als Vorbildung anerkannt. Die eigentliche Berufsgrundbildung dauert 2 Jahre, wobei im ersten eine gemeinsame Berufsgrundbildung für Lehrer aller Stufen vorgesehen ist. Im zweiten Jahr sind beschränkte Wahlmöglichkeiten nach Fächern und Stufen möglich. Das provisorische Diplom für das 1. – 9. Schuljahr gilt für die Zeit der Berufseinführung.

4. Berufseinführung
In der Berufseinführung übernimmt der Junglehrer vollamtlich eine Klasse, wobei er in seiner Tätigkeit beraten wird (Junglehrerberatung). Ein definitives Wählbarkeitszeugnis wird am Ende der Beratung nur für die 1. – 5. bzw. 6. Klasse abgegeben. Wer an der Oberstufe (Sekundarstufe I) unterrichten will, bedarf einer zusätzlichen Ausbildung. Auch für Unter- und Mittelstufe (Primarstufe I und II) ist eine obligatorische Weiterbildung vorzusehen.

5. Fortbildung
Die Fortbildung, obligatorisch und fakultativ, bildet die berufsbegleitende Fortsetzung der Lehrerbildung. Sie bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich mit Neuerungen und Ergänzungen auseinanderzusetzen. Sie begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Diplomierung während seiner ganzen Amtszeit.

6. Weiterbildung
In der Weiterbildung erwirbt sich der Lehrer eine neue Qualifikation durch ein weiteres Studium, das eine Schlussprüfung erfordert. Die Weiterbildung wird in Zukunft vermehrt auch im Baukastensystem organisiert. Es können für alle Stufen stufenspezifische Ausweise erworben werden. Fachspezifische Diplome werden für Lehrer aller Stufen angeboten. Für verschiedene Funktionen können Lehrgänge mit Abschluss je nach Bedürfnis (strukturierte Lehrerschaft) konzipiert werden. Alle Abschlüsse sind besoldungswirksam.

Grundmodell der Lehrerbildung von morgen



A = Allgemeinbildung
B = Berufliche Grundbildung

V. Terminologie

Die Kommission hat sich um neutrale Begriffe bemüht und auf Bezeichnungen verzichtet, die sich ideologisch mit bestimmten Konzeptionen der künftigen Schule verbinden. Die verwendeten Begriffe decken sich z. T. nicht mit denjenigen der Kommission «Mittelschule von morgen».
Eine Präzisierung dieser Terminologie sowie terminologische Vorschläge zu Einzelfragen finden sich in verschiedenen Kapiteln des Berichts. Die Terminologie ist alphabetisch geordnet.

Allroundlehrer: Lehrer, der grundsätzlich alle Fächer unterrichtet.

Berater: Haupt- oder nebenamtlicher Mitarbeiter im Beratungsdienst für Lehrer (v. a. Junglehrer). Betreut und beurteilt hauptsächlich Junglehrer in der Phase der Berufseinführung.

Berufseinführung: Erste, betreute Phase der Lehrtätigkeit (mindestens ein Jahr) nach Erwerb des Fähigkeitsausweises.

Curriculum: Mit wissenschaftlichen Methoden entwickelter Lehrplan, welcher die Ziele, Inhalte, Methoden usw. des Unterrichts beschreibt.

Didaktiklehrer: Lehrerbildner, der die Allgemeine Didaktik und/oder die Didaktik mehrerer Schulfächer unterrichtet (mit oder ohne praktische Übungen).

Diplom: Ausweis, der nach Abschluss eines Ausbildungsganges der Weiterbildung abgegeben wird (z. B. Diplom für Oberstufen-Lehrer, Diplom für Französischlehrer an der Primarstufe II, Diplom für Berater usw.).

Fachdidaktiker: Lehrerbildner, der die Didaktik eines Schulfaches unterrichtet.

Fachgruppenlehrer: Lehrer, der eine Gruppe von Schulfächern unterrichtet, z. B. im sprachlich-historischen Bereich Deutsch, Französisch und Geschichte.

Fachlehrer: Lehrer, der ein einzelnes Schulfach unterrichtet.

Fähigkeitszeugnis (Primarlehrerdiplom): Ausweis, den der Lehrerstudent am Ende der Grundausbildung am Seminar oder am Institut für Lehrerbildung erhält. Er berechtigt zur Führung einer Klasse während der Zeit der Berufseinführung.

Fortbildung: Berufsbegleitende oder vollzeitliche obligatorische und fakultative Ausbildungsveranstaltungen zur Vermittlung von Neuerungen oder zur Ergänzung und Vertiefung der beruflichen Qualifikationen.

Gesamtschule: Eine integriert-differenzierte Gesamtschule umfasst die gesamte Schülerschaft der Sekundarstufe I (oft auch II) eines Schulkreises (comprehensive school). Der Schüler wird teils in leistungsmässig sehr unausgeglichenen (heterogenen) Kerngruppen (z. B. in den Realfächern), teils in (homogenen) Niveaukursen (in den sog. Leistungsfächern), teils in Wahl- und Freifächern unterrichtet. Hauptziel dieser Unterrichtsorganisation: die Individualisierung des Unterrichts.

Grundausbildung: Zusammenhängende Ausbildung an einer Institution der Lehrerbildung, welche zu einem ersten Abschluss (Fähigkeitszeugnis) führt.

Informationspraktikum (Hospititium): Praktikum als erster Kontakt des Lehrerstudenten mit der Schulwirklichkeit. Gezieltes Beobachten des Unterrichts.

Institut für Lehrerbildung: Maturitätsgebundener Typ der Lehrerbildung (anschliessend an die Maturität).

Junglehrerberatung: Aufgabe bzw. Institution der Beratung von Lehrerstudenten während der Berufseinführung (durch haupt- und nebenamtliche Berater).

Lehrerbildner: Lehrer an einer Institution der Lehrerbildung.

Lehrerseminar (Mittelschulseminar): Unter-Abteilung; Ober-Abteilung. Seminaristischer Typ der Lehrerbildung (anschliessend an die obligatorische Volksschulzeit).

Lehrerstudent: Schüler an beiden Typen der Lehrer-Grundausbildung.

Praktikum: Zeitraum, während dem der Lehrerstudent in Anwesenheit des Praktikumslehrers stufenweise die Verantwortung für eine Klasse übernimmt.

Praktikumslehrer: Erfahrener Lehrer, der seine Klasse Lehrerstudenten für das Praktikum zur Verfügung stellt und den Lehrerstudenten berät und beurteilt. Er hält sich bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Theorie auf dem laufenden und steht mit der Lehrerbildungsinstitution in Verbindung.

Praktische Übung: Praktische Übungen mit gezielten Aufgabenstellungen aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Fächern (Pädagogik, Psychologie, Didaktik usw.) als Ausgangspunkt, Anwendung und Erprobung der Theorie. Die

Übungen umfassen meist nur kleine Ausschnitte bzw. Aspekte des Unterrichts und werden vom Theorielehrer in Zusammenarbeit mit dem Übungslehrer geleitet.

Primarstufe I: Volksschule-Unterstufe (1.–3. Schuljahr).

Primarstufe II: Volksschule-Mittelstufe (4.–5./6. Schuljahr).

Sekundarstufe I: Volksschule-Oberstufe (6./7.–9. Schuljahr).

Sekundarstufe II: Mittelschule (10.–13. Schuljahr).

Selbständiges Praktikum (Lehrvikariat): Der Lehrerstudent übernimmt voll verantwortlich eine Klasse (ohne Beisein eines Lehrers). Ein solches Praktikum dauert insgesamt ca. 1 Monat, setzt eine gute Vorbereitung von seiten des Kandidaten voraus und wird in Zusammenarbeit von Schulleitung, Behörden, Beratern und Inspektoren organisiert und betreut.

Seminarist: Schüler am seminaristischen Weg der Lehrerbildung.

Übungsklassenlehrer: Lehrer, der die Übungsklasse leitet. Er organisiert die Arbeit, schlägt die Übungen vor und diskutiert die Ergebnisse mit den anwesenden Lehrerstudenten.

Übungslehrer: Lehrer, der an der Übungsschule und in Zusammenarbeit mit dem Theorielehrer mit Gruppen von Lehrerstudenten praktische Übungen durchführt.

Übungsschule: Veranstaltung, bei der der Lehrerstudent berufliche Verhaltensweisen auf der Ebene von Lektionsteilen oder Unterrichtseinheiten praktisch einübt. Die Leitung liegt beim Übungsklassenlehrer. Es wird in Kleingruppen von 4–6 Studenten gearbeitet.

Volksschule: Umfassender Begriff für die obligatorische Schulzeit (1.–9. Schuljahr).

Wahlfähigkeitszeugnis: Ausweis, den der Lehrerstudent am Ende der Berufseinführung erhält. Er berechtigt zur Übernahme einer Lehrstelle im Rahmen der Primarstufen I und II.

Weiterbildung: Berufsbegleitende oder vollzeitliche Ausbildungsveranstaltungen mit dem Zweck der Spezialisierung oder der Übernahme neuer Aufgaben (mit besoldungswirksamem Abschluss).

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Gegen die Diplommittelschule

Die Schweizerische Direktorenkonferenz gewerblich-industrieller Berufs- und Fachschulen mit Sitz in Vevey hat eine Resolution gegen die Bildung von Diplommittelschulen verabschiedet. Sie habe sich auf Grund des Projektes im Kanton Zürich zu diesem Schritt veranlasst gesehen. In der Resolution heisst es: «Die allgemeine Diplommittelschule entbehrt des Wirklichkeitsbezugs und vernachlässigt die Arbeitswelt.» Ferner erübrige sich die «Aufblähung» der Diplommittelschule, da durch Schaffung der Berufsmittelschule, durch Stundenausbau, Wahlfächer und neue Lehrpläne im Pflichtunterricht die Berufslehre attraktiver gestaltet worden sei.

CH: Trennung oder Eingliederung?

Sollen Kinder mit besonderen Voraussetzungen – z. B. lernbehinderte, leicht störbare oder fremdsprachige Kinder – in Sonderklassen unterrichtet oder in die regulären Klassen integriert werden? Mit dieser Frage beschäftigte sich die Vereinigung Schweizerischer Schulpsychologen und Erziehungsberater (VSSE) an ihrer diesjährigen zweitägigen Tagung im September in Rüschlikon. Während in den letzten Jahrzehnten vielenorts ein vielschichtiges Angebot an Kleinklassen und Sonderschulen entstanden sei, stelle sich heute die Frage, ob nicht vermehrt wieder in Richtung Integration von besonderen Fällen gearbeitet werden müsse, heisst es in einem Communiqué der VSSE. Über einen solchen Versuch berichtete Prof. Dr. Th. Hellbrügge, München, in seinem Referat: In einer Klasse von 24 Schülern wurden zwei Drittel gesunde und ein Drittel behinderte Kinder gemeinsam unterrichtet. Laut Prof. Hellbrügge funktioniert dieser Versuch seit 7 Jahren mit grossem Erfolg. Er soll ausgedehnt und wenn möglich bis zur Mittelschule weitergeführt werden.

ZH: Broschüre der Aktion «Mittelschule oder Berufslehre?»

Im Bestreben, die Berufslehre attraktiver zu machen, haben der Arbeitgeberverband, die Kauf-