

Studien und Forschungsberichte aus dem
Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz

Herausgegeben von Prof. Dr. L. Räber und der
Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL)

Band 11

Urs Isenegger, Iwan Rickenbacher, Anton Strittmatter

Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz

Über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten einer
dauernden Reform



Beltz Basel

Vorwort

Die Reform der Lehrerbildung hat mindestens als Schlagwort ihren festen Platz in der Diskussion um Schulreform gefunden. Nachdem Reformen im Bereich der Lehrerbildung bislang der Initiative einzelner Institutionen oder Kantone vorbehalten und in ihren Wirkungen weitgehend auf diese beschränkt blieben, scheint nun in der Schweiz eine Diskussion darüber langsam auch auf nationaler Ebene anzulaufen. Ein diesbezüglich vielversprechender Schritt wird die Publikation des Expertenberichts "Lehrerbildung von Morgen" im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektoren-Konferenz darstellen.

Die Ueberführung der Diskussion in konkrete Reformhandlungen auf gesamtschweizerischer Ebene bzw. mit gesamtschweizerischem Bezug steht allerdings noch bevor und sieht sich einer Reihe von Problemen gegenüber. Schulreform - und die Lehrerbildung macht hier keine Ausnahme - besteht nicht in der verbalen Einigung auf inhaltliche und strukturelle Leitideen allein. Ist eine solche Einigung erst einmal erfolgt, stellen sich handfeste Fragen nach der Art des Vorgehens bei der Realisierung der Reformziele, nach den Trägern der Reform, nach den institutionellen Garantien der Reform, nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Beteiligten, kurz: nach der Infrastruktur, welche Reformen überhaupt möglich macht.

Mit den folgenden Beiträgen wird versucht, solche Randbedingungen der Reform für den Bereich Lehrerbildung aufzuzeigen. Es werden Probleme aufgegriffen, deren adäquate Lösung u.E. für das Gelingen der Lehrerbildungsreform in der Schweiz von grosser Bedeutung ist. Die Beiträge entstanden im Umfeld der Arbeiten der Kommission "Lehrerbildung von Morgen" und sind z.T. in dieser Kommission diskutiert worden. Die gesonderte Publikation ermöglicht eine differenziertere und zugleich persönlichere Beschreibung der angegangenen Probleme.

Druck nach Typoskript

© 1975 Beltz Verlag · Basel
Printed in Germany

ISBN 3 407 68051 1

Der erste Beitrag von U. Isenegger und A. Strittmatter behandelt die Frage, wie die Reform der Lehrerbildung als dauernder und institutionell abgestützter Prozess angelegt werden kann. Das bislang praktizierte Verfahren, auf "in der Luft liegende" Schulreform-Probleme jeweils eine Milizkommission von Experten bzw. Interessevertretern anzusetzen, hatte sicher den Vorteil, rasch und mit relativ geringem personellem und finanziellem Aufwand zu greifbaren Ergebnissen (in Form von Gutachten, Empfehlungen, Materialien) zu führen. Wenn aber Reformen mit einer gewissen Kontinuität, unter Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse und unter aktiver Beteiligung möglichst vieler Betroffener geschehen sollen, drängt sich ein umfassenderes Reform-Instrumentar auf. Das Kapitel "Aufgaben und Organisation in einer dauernden Lehrerbildungsreform" versucht, eine solche Reform-Organisation für die Lehrerbildung aufzuzeigen.

Der Beitrag von I. Rickenbacher geht davon aus, dass den Lehrern selbst in der Schulreform und insbesondere auch in der Lehrerbildungsreform eine zentrale Bedeutung zukommt. Sie sind in der Reform nicht nur Objekt bzw. letztlich Ausführende, sie sind ebenso sehr (als Betroffene) Partner in der Zieldiskussion, (neben Bildungsforschern, Schulleitern, Inspektoren u.a.) Ideenlieferanten und Mitarbeiter bei der Entwicklung, Realisierung und Evaluation von Neuerungen. Die Wahrnehmung dieser Aufgaben, die Mitgestaltung der Reform, setzt bei den Lehrern jedoch bestimmte Fähigkeiten voraus, deren Vermittlung wiederum Aufgabe der Lehrerbildung darstellt. Das Kapitel "Lehrer für die Schulreform" unternimmt es, solche Grundlagen für die Ausbildung von "Reformlehrern" bereitzustellen.

Im abschliessenden Beitrag greift A. Strittmatter ein Thema auf, das in Nachbarländern als abgeschlossen erscheint. Es sind aber nicht zuletzt Schwierigkeiten, die aus einem sehr schnellen Einbezug der Lehrerbildung in bestehende Hochschulen erwachsen sind, die Anlass zur Frage geben, welchen Beitrag Hochschulen an die Ausbildung der Lehrer sowie an die Reform der Lehrerbildung allgemein leisten können. Die differenzierte Betrachtung des Problems mit Bezug auf die bildungspolitische Realität in der Schweiz zeichnet Aufgaben auf, deren Lösung möglich sein sollte.

Das Kapitel "Der Beitrag der Hochschulen an die Lehrerbildung und deren Reform" erhält seine besondere Aktualität auch auf dem Hintergrund der geplanten Universitäts-Neugründungen in Aarau und Luzern.

Freiburg im April 1974

Die Verfasser

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Urs Isenegger/Anton Strittmatter:	
Aufgaben und Organisation in einer dauernden Lehrerbildungsreform	13
1. Einführung	13
1.1 Zur Notwendigkeit eines dauernden Reformprozesses	13
1.2 Problemstellung	14
1.3 Grundüberlegungen zum Reformkonzept	15
1.4 Tätigkeitsfelder, die für einen dauernden Reformprozess erforderlich sind	17
2. Tätigkeitsbereiche und Institutionen einer dauernden Lehrerbildungsreform	19
2.1 Forschung, Planung und Entwicklung	19
2.1.1 Ebene der Lehrerbildungsanstalten und "Regionaler (interkantonaler) Pädagogischer Zentren"	19
2.1.2 Universitäre Ebene	22
2.2 Lehren und Lernen	23
2.2.1 Ausbildung der Volksschullehrer	23
2.2.2 Fortbildung der Volksschullehrer	24
2.2.3 Weiterbildung der Volksschullehrer	25
2.2.4 Ausbildung der Lehrerbildner	25
2.2.5 Fortbildung der Lehrerbildner	26
2.2.6 Fortbildung von Wissenschaftern, Politikern, Kaderpersonen im Bildungswesen, Eltern und Öffentlichkeit	27
2.3 Evaluation	29
2.3.1 Rückmeldungen aus der Lehrerbildung	29
2.3.2 Rückmeldungen aus der Praxis der Volksschullehrer	30
2.4 Politische Entscheidungen	31
2.4.1 Vorbereitung und Vorberatung bildungspolitischer Entscheidungen im Bereich "Lehrerbildungsreform"	31
2.4.2 Politische Entscheidung, staatliche Finanzierung	31
2.5 Koordination und Dienstleistung auf nationaler und regionaler Ebene, internationale Kontakte	32
3. Mittelfristige Reformaufgaben	33
3.1 Fortführung der Curriculumentwicklung	33

3.2 Intensivierung der Forschung im Bereich "Lehrerbildung/Lehrerrolle" und laufende Integration wissenschaftlicher Verfahren und Ergebnisse in die Lehrerbildung	34	61
3.3 Weiterentwicklung der Organisationsstruktur in Verbindung mit dem Hochschulwesen	35	62
3.4 Schaffung einer nationalen Koordinations- und Arbeitsstelle für Fragen der Lehrerbildung	37	62
4. Zusammenfassung	38	64
Literaturverzeichnis	39	64
		74
		75

Iwan Rickenbacher:

Erwartungen an den Lehrer von morgen - Folgerungen für die Ausbildung	41
---	----

Einleitung	41
1. Die künftige Schule als Bezugsrahmen für die Lehrerausbildung	42
1.1 Tendenzen in der Entwicklung des Schulsystems	42
1.2 Das Konzept der Stufenlehrerausbildung	43
1.3 Die Bestimmung stufenspezifischer Qualifikationen: Das Beispiel Sekundarstufe I	44
2. Der Prozess der Schulreform als Bezugsrahmen für die Lehrerausbildung	46
2.1 Reformstrategien zur Veränderung der Schule	47
2.2 Probleme im Zusammenhang mit lehrerzentrierter Reform	48
3. Lernziel "Innovationsfreudigkeit"	50
3.1 Der Einbezug der Forschung und Schulentwicklungsplanung in der Lehrerbildung	50
3.2 Die Schaffung von Bezügen zwischen Schulentwicklungsplanung und Lehrerfortbildung	51
3.3 Der Einbezug der Rahmenbedingungen, unter denen Lehrer arbeiten	52
Literaturverzeichnis	53

Anton Strittmatter:

Der Beitrag der Hochschulen zur Lehrerbildung und deren Reform	55
--	----

Einleitung	55
1. Mögliche Funktionen der Hochschule in der Ausbildung von Lehrern	56
1.1 Lehrer-Grundausbildung	56
1.2 Lehrer-Fortbildung	60

1. Einführung

Dieser Aufsatz begründet zuerst die Notwendigkeit eines dauernden Reformprozesses und beschreibt darauf die dazu erforderlichen Tätigkeiten und institutionellen Rahmenbedingungen. Dabei wird konkret, d.h. unter Berücksichtigung der spezifischen schweizerischen Verhältnisse, auf Institutionen hingewiesen, welche diese ständigen Tätigkeiten ausführen könnten. Zum Schluss skizzieren wir einige Aufgaben, die sich der Lehrerbildungsreform mittel- und kurzfristig stellen werden.

1.1 Zur Notwendigkeit eines dauernden Reformprozesses

Den meisten der heutigen Schulreformkonzepte ist die Forderung nach einem "dauernden Reformprozess" gemeinsam. Dahinter steht die Einsicht, dass die anstehenden Aufgaben mit einmaligen Reformmassnahmen nicht zu lösen sind, allein schon deshalb nicht, weil das Schulsystem in enger Wechselwirkung mit der dynamischen, gesamtgesellschaftlichen Entwicklung steht. Festlegungen, wie z.B. eine Pausenordnung oder Ferienregelung können nicht mehr für Jahrzehnte gelten. Für die Pflichtenhefte von Lehrern, Schulleitern, Schulinspektoren, Schulpsychologen oder Erziehungsdirektoren ergeben sich immer wieder neue Aufgaben. Lehrmittel sollen in einem regelmässigen Turnus von wenigen Jahren in überarbeiteter Form vorliegen. Das setzt voraus, dass innerhalb der Organisation "Schule" Organe tätig sind, die solche Arbeiten übernehmen. Der bisher schleppende Verlauf der Schulreform macht deutlich, dass das aktuelle Schulsystem über solche notwendigen Strukturelemente noch nicht verfügt.

Der Lehrer wird auch künftig die bedeutendste Person zur Vermittlung schulischer Lernprozesse sein. Wenn es stimmt, dass sein Verhalten in entscheidender Weise von der erfahrenen Ausbildung (Grundausbildung und Fortbildung) abhängt, so ist eine Reform der Lehrerbildung die logische Folge der Volksschulreform. Die Lehrerbildungsreform erhält ihre besondere Bedeutung aus der Tatsache, dass sich die Wirkungen der Lehrerbildung über zwei Stufen erstrecken: Erstens auf die künftigen Lehrer und zweitens auf deren Schüler.

Die Sozialwissenschaften (vor allem Pädagogik, Didaktik, Psychologie und Soziologie) haben sich in den letzten zwanzig Jahren stark entwickelt und sind heute in der Lage, der Schule weit mehr Hilfsmittel anzubieten, als dies zuvor möglich war. Leider hat die Schule, im Gegensatz vielleicht zur Wirtschaft, bisher recht sparsam davon Gebrauch gemacht. Ein Hauptgrund dürfte darin zu sehen sein, dass die notwendigen institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis noch wenig entwickelt sind.

1.2 Problemstellung

Bildungsreform besteht darin, dass neue Bildungsziele und -inhalte, Methoden, Medien, Organisationsformen und -strukturen ins Schulwesen eingeführt werden.

Wir gehen im folgenden davon aus, dass für das Zustandekommen und das Funktionieren einer dauernden Reform bestimmte Institutionen oder Personengruppen bestimmte Aufgaben in Kontakt und Kooperation mit andern erfüllen sollten. Es geht also nicht primär um inhaltliche Ziele der Lehrerbildungsreform, sondern um die Fragen: Welche Stellen müssen miteinander zusammenarbeiten, damit überhaupt eine gesamtschweizerische Lehrerbildungsreform zustande kommen kann? Welche Rollen oder Aufgaben wären in einem System "Schweizerische Lehrerbildungsreform" zu erfüllen? Wie sieht eine notwendige Arbeitsteilung aus? Welche neuen Aufgaben müssten schon bestehende Organe übernehmen? Braucht es neue Organe? Kurz: Wie müsste eine leistungsfähige Infrastruktur der schweizerischen Lehrerbildungsreform aussehen?

1.3 Grundüberlegungen zum Reformkonzept

Bei der Entwicklung und Einführung von Neuerungen (Innovationen) lassen sich in Anlehnung an eine OECD-Studie von P. Dalin (1973, 5455) folgende Phasen unterscheiden:

- Problemerfassung und -definition
- Innovationsplanung, Entwicklung und Erprobung von Lösungen
- Verbreitung (Dissemination)
- Einführung und Anwendung (Implementation)
- Evaluation und Revision.

Dieser Ablaufplan, der die relevanten Schritte in einem Innovationsprozess aufzeigt, ist heute allgemein anerkannt. Es handelt sich aber um ein relativ formales Modell, das für konkrete Strategien noch wenig Hilfe leistet.

Für die konkrete Planung von Reformen stellt sich u.a. die Frage, welche Personen oder Institutionen die Tätigkeiten nach diesen Phasen zu leisten haben; ferner auch, in welchen Organisationsformen gearbeitet werden soll.

Nach dem klassischen Innovationsmodell nach Miles (1964) erfolgte der Innovationsprozess mit relativ starker Arbeits- und Rollenteilung. Dem Lehrer kam die Rolle als Anwender (z.B. mit neuen Lehrmitteln), dem Wissenschafter jene des Problemerfassers und Entdeckers zu. Der Reformprozess sollte gewissermassen geradlinig "von oben nach unten" erfolgen.

Nach unserer Auffassung ist schwerpunktmaßig eine gewisse Arbeitsteilung zwar von Nutzen, aber es müssen in jeder Phase die verschiedenen an Reformen beteiligten Personengruppen zusammenarbeiten. Entdeckungen machen nicht nur die Wissenschafter, sondern auch die Politiker, die Öffentlichkeit oder die Lehrer. An der Entwicklung von Lehrplänen sind Lehrer beteiligt, aber auch andere Spezialisten (z.B. für Didaktik, Evaluation, Organisationsfragen) und politische Vertreter.

Das klassische Modell lässt unseres Erachtens zwei weitere wichtige Aspekte ausser Acht, nämlich: das ständige Lernen aller an Reform Beteiligter und deren Kommunikation. Unseres Erachtens bestehen günstigere Voraussetzungen für Reformen, wenn alle Beteiligten Lerngelegenheiten haben. Im klassischen Modell scheint

uns dieser Aspekt zu sehr auf die Phase der Verbreitung und die jeweiligen Abnehmer und Anwender eingeschränkt. Verschiedene Auffassungen gegenüber neuen Schulformen beruhen nicht nur auf ideologischen Positionen, sondern zum Teil auch auf unterschiedlicher Informiertheit. M.a.W. könnte durch Verbesserung des Informationsaustausches, durch günstigere Kommunikations- und Kooperationsformen mehr Konsens über Neuerungen hergestellt werden. Konkret bedeutet dies, dass der Politiker Gelegenheit haben muss, sich mit neuen Schulkonzeptionen auseinanderzusetzen und sie fachlich zu beurteilen. Er hat nicht nur die Aufgabe zu entscheiden, sondern ebenso sich laufend zu informieren und fortzubilden.

Der Wissenschaftler an der Universität soll nicht in Unkenntnis der praktischen Verhältnisse arbeiten, sondern regelmässig mit Praktikern zusammentreffen. Praxisbezogene Lerngelegenheiten bestehen z.B. in gemischten Arbeitsgruppen (mit Lehrern, Lehrerbildnern, Lehrerberatern, Politikern und Oeffentlichenvertretern), die Lösungen zu bestimmten Problemen erarbeiten. Für persönliche Lerngelegenheiten muss auch jeder Lehrende sorgen, indem er einen Unterrichtsstil wählt, der die Lernenden zur konstruktiven Kritik der Lehrveranstaltungen anregt.

Unsere Reformkonzeption, welche die enge Zusammenarbeit aller betroffenen Personengruppen in jeder Arbeitsphase betont, stützt sich zum Teil auf das sogenannte "linkage-model" (Verbindungsmodell) des Amerikaners Havelock (1971). Das Modell "setzt Institutionen und Personen, die an einem Innovationsprozess beteiligt sind und von ihm betroffen sind, in einen funktionspezifischen organisatorischen Zusammenhang" (Herz 1973, 589). Insbesondere geht es um die Verbindung von Universitäten, anderen Forschungseinrichtungen, Informationsdiensten mit den Schulen und Lehrern. Diese Verbindung muss organisatorisch und institutionell gesichert sein, wenn Neuerungen Eingang in die Praxis finden sollen.

In unseren Ausführungen zur Lehrerbildung versuchen wir, dieses Modell für die Schweiz zu konkretisieren, indem wir die koordinierte Zusammenarbeit von Lehrern, Lehrerverbänden, Lehrerbildungsanstalten, Universitäten und andern Forschungsinstituten, Regionalen Pädagogischen Zentren, Zentren der Lehrerfortbildung und politische Gremien wie Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) und die Pädagogische Kommission der EDK zu beschreiben versuchen.

1.4 Tätigkeitsfelder, die für einen dauernden Reformprozess erforderlich sind.

Im folgenden sind fünf Tätigkeitsfelder aufgewiesen, die wir für dauernde Reformen als unentbehrlich betrachten. M.a.W. hängt die Qualität der Schule in entscheidendem Masse davon ab, wie sich die Arbeit in und zwischen diesen Gebieten abspielt. Es handelt sich um:

- Forschung, Planung und Entwicklung
- Lehren und Lernen
- Evaluation (Rückmeldungen aus der Praxis)
- Politische Entscheidungen
- Koordination und Unterstützung dieser Tätigkeiten auf regionaler und nationaler Ebene.

Diese Tätigkeitsfelder bilden den Rahmen für die detailliertere Beschreibung von Einzelaufgaben in Abschnitt 2.

Mögliche Neuerungen (z.B. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe oder Aufhebung von Jahrgangsklassen) müssen zuerst entdeckt und aufgrund bereits vorliegender wissenschaftlicher Kenntnisse beurteilt werden; darauf gilt es, sie in der Praxis zu erproben und je nach Ergebnissen anzuerkennen und in grösstem Umfange anzuwenden. Das Entdecken ist vor allem Aufgabe der Forschung. Zu denken ist hier nicht nur an Grundlagenuntersuchungen an Hochschulen, sondern auch an schulpraktische Begleitforschung, wo Planungs- und Entwicklungsarbeiten, Praktiker und Wissenschaftler in enger Zusammenarbeit stehen. Forschung hat sich u.a. mit den soziokulturellen und individuellen Bedingungen des Lernens und der Abklärung von Bildungsbedürfnissen zu befassen. Dadurch liefert sie wesentliche Informationsgrundlagen, um sinnvolle Reformen zu ermöglichen.

Eine weitere Ueberlegung zeigt, dass neue Lernziele und -inhalte oder Methoden zuerst den Lehrenden zu vermitteln sind, bevor sie auf der Ebene der Lernenden wirksam werden können. Dieser Vermittlung von neuen Kenntnissen, Fertigkeiten und auch Einstellungen (Haltungen) dienen die Lehrergrundausbildung, -fortbildung und -weiterbildung sowie, auf einer weiteren Ebene, die analoge Ausbildung der Lehrerbildner. Insbesondere sind Fort-

und Weiterbildung unabdingbare institutionelle Voraussetzungen einer dauernden Bildungsreform. Es genügt aber nicht, wenn nur Lehrer und deren Ausbildner Lerngelegenheiten haben, sondern es müssen auch für alle andern Personengruppen, die am Schulwesen beteiligt sind, solche Möglichkeiten gegeben sein. Zu denken ist an die Eltern und die gesamte Oeffentlichkeit, an Schulleiter, Schulpsychologen, Lehrerberater und Inspektoren, an Bildungsforscher, Schulbehörden der Gemeinden, an Departementssekretäre und Departementsvorsteher. Die Wichtigkeit, dass alle diese Personengruppen (vor allem bei schulstrukturellen Veränderungen) ständig in geeigneter Form informiert werden, dürfte nach den Erfahrungen der letzten Jahre offensichtlich sein.

Wenn Neuerungen in der Praxis erprobt werden, kommt den Rückmeldungen (Feed-back) besondere Bedeutung zu. Die Rückmeldungen dienen der Verbesserung der Theorie, der Verbesserung der konkreten Instrumente (z.B. Lehrmittel) und praktischen Anleitungen (z.B. Anleitungen zur Bildung von Lerngruppen, zur Konstruktion von Prüfungsaufgaben).

Ein weiterer Tätigkeitsbereich, der mit "Koordination" umschrieben werden kann, ergibt sich aus dem Willen zur Zusammenarbeit der einzelnen Kantone. Jede Organisation, welche an einer ökonomischen Zusammenarbeit ihrer Glieder interessiert ist, besitzt leistungsfähige koordinierende Organe, um unnötige Doppelarbeiten zu vermeiden und Probleme, die das Ganze betreffen, zu erfassen und gemeinsam zu lösen. Dafür sprechen allein schon ökonomische Motive. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass sie ein eigenes Koordinationsorgan braucht, sofern die einzelnen Kantone oder die Regionen gemeinsame Probleme in Zusammenarbeit lösen wollen.

Neuerungsvorschläge können als Postulate Gegenstand eines politischen Entscheidungsprozesses werden. Z.B. ist über die erforderlichen finanziellen Mittel politisch zu entscheiden; ebenso bedürfen Bildungsziele oder Organisationsstrukturen einer politischen Anerkennung.

Das folgende Schema zeigt nun die genannten Tätigkeitsfelder in etwas differenzierterer Form auf. Es beschreibt als Ganzes das wünschbare System einer dauernden Lehrerbildungsreform, wie

es in vier bis fünf Jahren installiert sein könnte. Die einzelnen Subsysteme bezeichnen einen Tätigkeits- oder Aufgabenbereich, der von verschiedenen Institutionen wahrgenommen werden kann. Deshalb ist es auch möglich, dass eine bestimmte Institution mehrfach auftreten kann (siehe untere Hälfte der Kästchen). Um das Schema einfach zu halten, sind nur die einfachsten Verbindungen eingezeichnet.

2. Tätigkeitsbereiche und Institutionen einer dauernden Lehrerbildungsreform

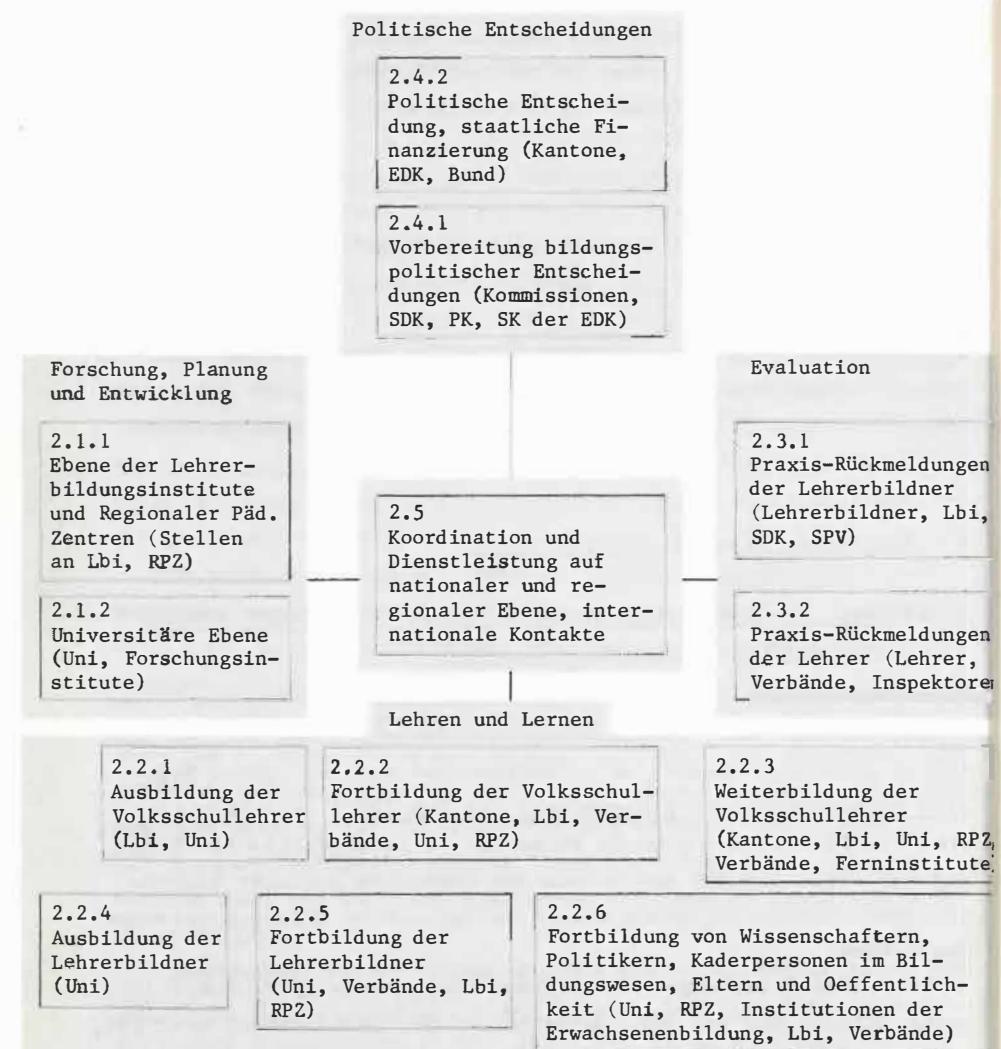
Es werden nun kurz die einzelnen Felder des Schemas kommentiert, die Reformhandlungen beschrieben, welche das jeweilige Subsystem zu leisten hat, die institutionellen Formen aufgezählt und Verbindungen zu anderen Subsystemen aufgezeigt.

2.1 Forschung, Planung und Entwicklung

2.1.1 Ebene der Lehrerbildungsanstalten und "Regionaler (interkantonaler) Pädagogischer Zentren"

Vor allem vom Standpunkt der Curriculumentwicklung für die Volkschule und der damit zusammenhängenden Lehrerbildung wird es auch in der Schweiz notwendig sein, während der nächsten Jahre Regionale (interkantonale) Pädagogische Zentren (RPZ) einzurichten. (Das Institut Romand pour la Recherche et la Documentation Pédagogique sowie das für die Reform der Oberstufe geplante Zentrum in Luzern können als erste Beispiele für solche Lösungen verstanden werden)

Vor allem Erfahrungen aus England (Brügelmann 1972; Kröll 1973) sowie Studien aus der BRD (Gerbaulet et al. 1972) machen deutlich, welche Leistungen solche Zentren für die Curriculumentwicklung erbringen können. Der Schwerpunkt solcher Zentren liegt auf der Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien, der Beratung und Fortbildung von Lehrern sowie der Untersuchung brennender Schulprobleme. Das Spezifische an der Idee der Regionalen Pädagogischen Zentren ist, dass Praktiker und Wissenschaftler eng



- Abkürzungen:
- EDK Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
 - Lbi Lehrerbildungsinstitute (Seminarien, Oberseminarien, Universitäten)
 - PK Pädagogische Kommission der EDK
 - SDK Seminardirektorenkonferenz
 - SK Sekretären-Kommission der EDK
 - SPV Schweizerischer Pädagogischer Verband (hat vor allem Seminarlehrer als Mitglied)
 - Uni Universitäten
 - RPZ Regionale Pädagogische Zentren

zusammenarbeiten. Lehrer sollen möglichst stark in die Planungs- und Entwicklungsarbeiten für die Schule einbezogen werden (Siehe dazu die Detailvorschläge in: Gerbaulet et al. 1972).

Da die genannten Aufgaben eines RPZ eng mit der Lehrerbildung zusammenhängen, dürfte es sinnvoll sein, dass solche Zentren mancherorts sich auch mit Planungs-, Entwicklungs- und Forschungsaufgaben auf dem Gebiet der Lehrerbildung befassen. Es sollte in einer eigenen Planungsstudie für die Schweiz abgeklärt werden, wo solche Zentren zu schaffen wären und welches die bestmögliche Aufgabenteilung mit den Lehrerbildungsanstalten sein könnte. Dabei müssten auch Institutionen erfasst werden, die zur Zeit (oft unter verschiedenen Bezeichnungen wie Didaktisches Zentrum oder Amt für Unterrichtsforschung) solche Aufgaben bereits bearbeiten.

Es ist aber in bestimmten Regionen u.U. auch sinnvoll, solche Zentren an Lehrerbildungsanstalten einzurichten. Solche Planungs- und Forschungsstellen müssten durch mindestens 3 Dozenten mit erziehungswissenschaftlichen Qualifikationen und Projekterfahrung halbamtlich besetzt sein. Je nach Grösse des jeweiligen Einzugsgebiets und Art der Aufgaben sind Erweiterungen notwendig.

Bezogen auf die Lehrerbildungsreform sind im folgenden einige konkrete Aufgaben genannt, die durch solche Stellen zu leisten wären:

- Kritische Adaptation¹ von Reformvorschlägen auf die eigenen Verhältnisse
- Entwicklung von Versuchsplänen für Schulversuche unter Absprache mit der Schulleitung und gesamtschweizerischen oder regionalen Koordinationsorganen

¹ Damit ist die Abänderung oder Ergänzung von Reformplänen gemeint, die ev. durch gesamtschweizerische Arbeitsgruppen oder andere regionale Zentren entwickelt wurden. Aus Koordinationsgründen ist es wichtig, dass für die eigenen Reformversuche klar formulierte Kriterien verwendet werden, damit eigene Erfahrungen in angemessener Form auch für andere anwendbar werden.

- Initiiierung und Kontrolle von Schulversuchen. Darin eingeschlossen sind versuchsspezifische Fortbildung der Seminaroberzentren, Durchführung kleinerer, selbst oder gesamtschweizerisch geplanter Erhebungen und Auswertung der erhobenen Daten.
- Pflege von Kontakten mit anderen Seminaren und mit Koordinationsstellen. Dabei werden Anregungen entgegengenommen oder eigene Erkenntnisse weitergeleitet.
- Vorbereiten der Institutionalisierung von bewährten Modellen
- Einleitung und Betreuung von Entwicklungsarbeiten im Rahmen der einzelnen oder mehrerer Lehrerbildungsanstalten (z.B. Entwicklung von Teilcurricula, von Semesterplänen, von neuen strukturellen Modellen usw.)
- Ev. Durchführen der seminarinternen Dozentenfortbildung und Unterrichtsberatung.

2.1.2. Universitäre Ebene

Unter Forschung auf universitärer Ebene verstehen wir die Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Rahmen von Grundlagen- oder Entwicklungsprojekten durch oder unter Leitung von vollamtlichen einzelnen oder in Gruppen arbeitenden Bildungsforschern. Es sind unterschiedliche Organisationsformen denkbar. Als gemeinsame Merkmale des angesprochenen Forschungstyps können genannt werden:

- Es wird nebst anderen Zielsetzungen Theoriebildung angestrebt.
- Es werden Fragen bearbeitet, welche explizit auf die Lehrerbildung bzw. Lehrerbildungsreform bezogen sind oder welche als unmittelbar relevant für Fragen der Lehrerbildung erkannt werden.
- An den Forschungen sind vollamtliche, graduierte Bildungsforscher beteiligt.

Als Beispiele solcher Forschungsprojekte seien die zwischen 1967 und 1969 an der Universität Freiburg stattgefundene Lehrplananalyse (Frey und Mitarbeiter) oder das seit 1969 laufende BIVO-Projekt an der Universität Zürich genannt (Isenegger 1972; Gehrig, Geppert 1974; Roth, Schellhammer 1974; Wanzenried 1974).

Es ist denkbar, dass in Zukunft nebst den Hochschulinstituten auch hochschulunabhängige Bildungsforschungszentren solche Projekte durchführen.

Unter dem Gesichtspunkt einer schweizerischen Lehrerbildungsreform stellen wir bezüglich der Forschung auf universitärem Niveau folgende Postulate auf:

- Die Wahl der Forschungsprojekte sollte nicht nur aufgrund der subjektiven Interessen der einzelnen Forscher oder Forschergruppen gefällt werden. Es sollten, ausgehend von einer gesamtschweizerischen Forschungspolitik (nicht nur im Bereich Volksschullehrerbildung), auch "von aussen" Forschungsanliegen an die Institute herangetragen werden.
- Die Aktivitäten der einzelnen Forscher oder Forschungsinstitute sollten so koordiniert werden, dass Überschneidungen vermieden oder besser genutzt werden, dass Lücken aufgedeckt werden, dass Untersuchungen auf bereits vorliegenden Ergebnissen aufbauen.
- Die Verbindung zwischen Forschungsstellen und den übrigen an Reform Beteiligten muss gewährleistet sein. Diese Verbindung kann zweifacher Natur sein:
 - Verbindung im Sinne von Weitergabe und Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis.
 - Verbindung im Sinne von Empfang von Rückmeldungen aus den übrigen Subsystemen (Kritik an den Forschungen, Anregungen für Forschungen).

Diese Verbindung muss alle Reform-Teilnehmer erfassen und kann entweder durch die Kontaktpartner selbst direkt hergestellt oder durch eine Koordinationsstelle vermittelt werden.

2.2 Lehren und Lernen

2.2.1 Ausbildung der Volksschullehrer (siehe dazu besonders den Beitrag von I. Rickenbacher in diesem Band)

Der Lehrer wirkt durch Rückmeldung seiner Praxiserfahrungen in der Lehrerbildungsreform mit. Andernteils erachten wir es als besonders wichtig, dass die Lehrer auch bei der Planung von Reformen beteiligt sind, sei es auf kantonaler oder auf schweizeri-

scher Ebene; denn sie bringen unerlässliche Erfahrungen in diese Arbeit ein und sind zudem von den entsprechenden Planungsergebnissen direkt betroffen.

Die Mitarbeit der Lehrer bei der Planung und Verwirklichung von Reformen setzt aber gewisse Verhaltenseigenschaften, die durch Ausbildung beeinflussbar sein dürften, voraus:

- Fähigkeit, Erfolge und Misserfolge in der Unterrichtspraxis als durch die absolvierte Lehrerbildung mitverursacht zu erkennen;
- Bereitschaft, solche Wahrnehmungen oder vermutete Zusammenhänge an Lehrerbildungsinstitute oder Planungsstellen zurückzumelden;
- Fähigkeit und Bereitschaft, in Reformgremien sachkompetent mitzuarbeiten und die Interessen der Lehrerschaft zu vertreten;
- Fähigkeit, bildungspolitische Konzeptionen und Reformpläne kritisch zu beurteilen und sich an deren Diskussion zu beteiligen;
- Bereitschaft, sich an neuen Formen der Lehrerfortbildung und -weiterbildung zu beteiligen und an deren Förderung durch konstruktive Kritik mitzuarbeiten.

2.2.2 Fortbildung der Volksschullehrer

Die Lehrerfortbildung kann ihren Beitrag durch Vermittlung bzw. Vertiefung derselben Lernziele leisten, wie sie soeben in 2.2.1 genannt wurden. Zudem können Fortbildungsveranstaltungen als "Sensoren" dienen, welche Erfahrungsberichte über die Lehrpraxis aufnehmen und an die Grundausbildung rückmelden.

Es wird eine vordringliche Aufgabe der Lehrerfortbildungsorganisationen in den einzelnen Kantonen sein, im Kommissionsgutachten den Bericht der EDK-Kommission "Lehrerbildung von morgen" zu analysieren. Die Postulate über Ziele und Inhalte der Lehrergrundausbildung sollen auf dem Hintergrund der Frage betrachtet werden, inwiefern diese Anforderungen von der bisherigen Grundausbildung nicht erfüllt wurden, um daraus kurzfristige Konsequenzen für die Fortbildung als Ergänzung der Grundausbildung zu ziehen.

Als didaktische Form der Fortbildung sollte mit Blick auf den Reformgedanken vermehrt Entwicklungsarbeit geleistet werden. Das geschieht z.B. dadurch, dass ausländische Curricula adaptiert oder Arbeitsblätter für individualisierten Unterricht hergestellt werden. Erfahrungen in Projekten zur Curriculumentwicklung haben gezeigt, dass die teilnehmenden Lehrer bei solchen Arbeitsformen ihre fachlichen Kenntnisse in theoretischer und praktischer Hinsicht erheblich vertiefen konnten. Betreffend den institutionellen Rahmen der Lehrerfortbildung ist abzuklären, welche Bedürfnisse durch "Regionale Pädagogische Zentren" gedeckt werden könnten (vgl. Gerbaulet et al. 1972, Kröll 1973).

2.2.3 Weiterbildung der Volksschullehrer

Reformen durchführen bedeutet m.a.W., neue Aufgaben zu bewältigen. Will eine dynamische Organisation solche Aufgaben lösen, so wird sie dazu meistens neue Funktionen oder Berufsrollen schaffen sowie die entsprechenden Ausbildungsgänge bereitstellen.

Durch Weiterbildung können Qualifikationen für neue Funktionen erworben werden, wie z.B. für Junglehrerberater, Spezialist für Prüfungsfragen, audiovisuellen Unterricht, Schulhausbau, Curriculumfragen.

Ein Weiterbildungssystem muss sehr beweglich sein und rasch auf neue Erfordernisse reagieren können. Dazu dürften Einrichtungen auf regionaler und nationaler Ebene erforderlich sein. Zu denken ist auch an Lehrgänge im Fernstudium.

2.2.4 Ausbildung der Lehrerbildner

Spezifische Ausbildungsgänge für Lehrerbildner existieren erst seit 1971 (Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern). Aufgrund der Erfahrungen in Bern und der wachsenden Einsicht, dass herkömmliche Pädagogik- und Psychologiestudien oder gar der direkte Weg von der Praxis als Volksschullehrer meist ungenügende Voraussetzungen für den Beruf des Lehrerbildners darstellen, werden wahrscheinlich ähnliche Ausbildungsgänge auch an anderen Orten der Schweiz entstehen (mindestens in der Westschweiz).

Es erscheint unabdinglich, dass die Ausbildungsstätten für Lehrerbildner bereit sind, sich als aktiven Bestandteil eines Systems "Lehrerbildungs-Reform" zu begreifen und ihr Curriculum zu gestalten. Erst wenn es gelingt, für die Lehrerbildungsanstalten "Reformdozenten" auszubilden, wird die Forderung nach "Reformlehrern" im Volksschulbereich glaubhaft und realisierbar sein (vgl. Rickenbacher, in diesem Band).

2.2.5 Fortbildung der Lehrerbildner

Vielen Lehrerbildnern, wozu vor allem Berater von Junglehrern, Uebungsschullehrer, Methodiklehrer, Lehrer der Pädagogik, Psychologie und Didaktik zu rechnen sind, konnte bisher keine Grundausbildung angeboten werden, die ihrer besonderen Aufgabe entsprechen würde. Dieser Ausbildungszweig ist erst im Aufbau begriffen. Umsomehr ergibt sich ein Nachholbedarf bei den bereits Berufstätigen, der in den nächsten Jahren nur durch Fortbildung stufenweise gedeckt werden kann.

Die Fortbildung von Lehrerbildnern soll im folgenden unter dem Gesichtspunkt einer dauernden Reform näher beleuchtet werden. Es geht um die Frage: Was sollte auf der Ebene der Ausbildung von Lehrerbildnern vor sich gehen, damit z.B. Schüler in der Volksschule tatsächlich in der Mathematik Grundbegriffe der Mengenlehre lernen, sich kreativer ausdrücken oder in einem neuen Fach wie Sozialkunde unterrichtet werden?

Hat sich eine Region oder ein Land für solche neue Bildungsziele, -inhalte oder -methoden entschieden, so sind auf verschiedenen Ebenen neue Lernprozesse erforderlich. Einenteils wird die Lehrergrundausbildung Veränderungen erfahren, was eben nur möglich ist, wenn die betreffenden Lehrerbildner die entsprechenden Voraussetzungen (z.B. in der Mengenlehre) mitbringen. Andernteils werden die neuen Bildungsziele durch die Lehrerfortbildung in die Schule hineingetragen. Dazu braucht es aber ein ausgebildetes Kader, das sich wohl aus Lehrerbildnern und Lehrern zusammensetzen wird, die durch Weiterbildung spezielle Qualifikationen erworben haben.

Diese Darlegungen erhellen die außerordentliche Bedeutung der Fortbildung von Lehrerbildnern für die Realisierung von Schulreformen. Die betreffenden Fortbildungskurse sollten daher besonders gründlich geplant werden. Solche Kurse bieten u.a. Gelegenheit, bereits vorliegende Arbeitsmittel (z.B. Lehrprogramme oder Verfahren zur Entwicklung von Testaufgaben) auf dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen und neuer theoretischer Kenntnisse zu diskutieren und weiterzuentwickeln, bestimmte Unterrichtseinheiten für die Lehrerbildung in sprachregionaler oder gesamtschweizerischer Zusammenarbeit gemeinsam zu entwickeln oder für dringende Probleme (z.B. Unterrichtung von Gastarbeiterkindern, geringe Lernmotivation von Studenten) in Zusammenarbeit mit Spezialisten mögliche Lösungen zu erarbeiten.

2.2.6 Fortbildung von Wissenschaftern, Politikern, Kaderpersonen im Bildungswesen der Eltern und der Oeffentlichkeit.

Wie zur Reformkonzeption schon ausgeführt wurde, betrachten wir ständige Lernprozesse bei allen an Reform Beteiligten als sehr wichtig.

Wissenschaftler an Universitäten, Lehrerbildungsanstalten, Regionalen Pädagogischen Zentren oder kantonalen Planungsstellen bilden sich durch Studium von Fachliteratur, Teilnahme an Tagungen sowie die eigene Forschungs- und Berufstätigkeit fort. Besondere Fortbildungsbedürfnisse bestehen unseres Erachtens hinsichtlich der Fähigkeit, wissenschaftliche Ergebnisse für Nicht-Wissenschaftler sprachlich umzusetzen. Das erfordert gewissermassen das Beherrschung zweier Sprachen. Auf Mängel in diesem Gebiet wurde in den letzten Jahren von Seiten von Praktikern deutlich hingewiesen. Ein weiteres Lerndefizit besteht vielerorts auf dem Gebiete der Durchführung praxisbezogener Untersuchungen im Sinne der "Handlungsforschung" (Klafki 1973). Es handelt sich hier um Arbeitsformen, die teilsweise vom klassischen Forschen abweichen und an den Wissenschaftler neue Anforderungen stellen.

Kaderpersonen im Bildungswesen: Wir denken hier an Schulleiter, Inspektoren, Chefbeamte in Erziehungsdepartementen, aber auch an Junglehrerberater und Schulpsychologen. Vielerorts ist die Arbeitsbelastung für diese Personen derart gross, dass nur wenig

Zeit für Fortbildung gegeben ist. Das Kursangebot ist aber auch sehr gering und erst im Aufbau begriffen. Bezüglich der Kursformen sind u.a. praxisbezogene Seminare ("workshops") zu erwähnen, in denen bestehende Probleme diskutiert und Lösungen in Zusammenarbeit mit andern Fachleuten erarbeitet werden. Oft dürfte es auch sinnvoll sein, Personen mit verschiedenen Funktionen wie Lehrerbildner und Inspektoren gemeinsam fortzubilden. Durch solche Kurse können die gegenseitige Verständigung und Zusammenarbeit verbessert werden.

Politiker (Exekutivbehörden auf Gemeinde, Kantons- und Bundesebene sowie Parlamentarier und Parteivertreter): Analog zu Managementkursen in der Wirtschaft sollten auch für Politiker vermehrt Gelegenheiten zur Fortbildung geschaffen werden. Auch für diese Personengruppe dürften Kursformen günstig sein, wo zu hängigen Problemen Lösungsvarianten entwickelt und analysiert werden. Wir finden es ausserordentlich wichtig, dass der Politiker seine Entscheidungen auf unmittelbare Sachkenntnis abstützen kann; so etwa, wenn er neue Schulkonzeptionen gegenüber der Öffentlichkeit zu vertreten hat. Dazu müssen ihm durch Planungsstellen die erforderlichen Unterlagen bereitgestellt werden.

Eltern und Öffentlichkeit: Da die Lehrerbildung Instrument zur Realisierung von Reformen auf der Volksschulstufe sein kann, ist auch der Zusammenhang zur Elternbildung herzustellen. Wenn z.B. Lehrer ausgebildet werden, für Schülerleistungen statt den herkömmlichen Zensuren neue Bewertungsformen einzuführen, ist die Vorbereitung und das Verständnis der Eltern für die neue Methode Voraussetzung für deren erfolgreiche Anwendung. Reformkonzeptionen der Lehrerbildung liefern m.a.W. Anhaltspunkte für die Programmierung der Eltern- und Erwachsenenbildung. Eine so konzipierte Elternbildung könnte zur Überwindung der Trennung von Schule und Elternhaus beitragen (vgl. Schleicher 1971). Entscheidend dürfte dann allerdings die Auswahl und Vorbereitung von Lehrern der Erwachsenenbildung sein. Unseres Erachtens wäre es wünschenswert, wenn sich vor allem für die Elternbildung viele Lehrer zur Verfügung stellten, da sie die erforderlichen Informationen ohnehin besitzen müssen. Wenn Lehrer als Elternbildner tätig sind, lässt sich der Kontakt von Schule und Elternhaus auch

leichter fördern. Eine praktische Form der Elternbildung stellt die Mitarbeit von Eltern in der Schule dar, z.B. in der Form von Elternräten (vgl. dazu ein dänisches Modell: Rasmussen 1973) oder auch in der Form von Tutorenaufgaben. Elternräte könnten teilweise herkömmliche Aufsichtsformen der Schulkommissionen ablösen.

Die Fortbildung der weiteren Öffentlichkeit sollte durch ein ausgebauts System der Erwachsenenbildung getragen werden, wobei auch Presse, Radio und Fernsehen einzubeziehen sind. Vor allem sollte das Fernsehen als sehr einflussreiches Medium vermehrt in den Dienst der Erwachsenenbildung gestellt werden.

2.3 Evaluation

Bei der Evaluation geht es um die Überprüfung und Beurteilung der erreichten Ergebnisse der Lehrerbildung. Die Ergebnisse sollten an den Zielen gemessen werden, welche zu formulieren und zu begründen sind. Zur Evaluation gehört aber nicht bloss, das Defizit gegenüber dem festgelegten Soll zu erfassen, sondern auch die Ursachen, die zum jeweiligen Resultat geführt haben, sind zu identifizieren. Es kann der Fall sein, dass die Erwartungen (Ziele) falsch gesetzt waren und zu überprüfen sind. Zur Zeit fehlt ein eigentliches Evaluationsmodell für die Lehrerbildung. Theoretische Vorarbeiten hat in den letzten Jahren (vor allem im Zusammenhang mit Curriculumentwicklung) Wulf zusammengefasst (1972) und weiterentwickelt (1974).

Im folgenden ist von "Rückmeldungen" die Rede, die als Ansatz zu einem umfassenderen Evaluationsmodell zu verstehen sind.

2.3.1 Rückmeldungen aus der Lehrerbildung

Reformen an den einzelnen Lehrerbildungsanstalten sollten so geplant und durchgeführt werden, dass sie sowohl für die betreffende lokale Institution förderlich sind, als auch den anderen Lehrerbildungsanstalten zugute kommen. Das bedingt, dass Absprachen stattfinden. Werden geplante Schulversuche unter Zuzug von Spezialisten aus Forschungsinstituten koordiniert, so lassen sich Resultate gewinnen, die breitere Gültigkeit und Verwendung

haben können. Der Informationsaustausch darf sich aber nicht auf die Planungsphase beschränken. Besonders bedeutungsvoll sind die gemachten Erfahrungen beim praktischen Vollzug von Reformen. Wenn diese Erfahrungen systematisch ausgetauscht werden, lassen sich rascher und sicherer gute Lösungen finden.

Dieser Erfahrungsaustausch muss aber irgendwie organisiert sein und stimuliert werden. Es braucht Stellen, die solche Erfahrungsmeldungen oder Rückmeldungen aus der Praxis anregen, auffangen und verarbeiten. Das könnten Forschungsstellen, Regionale Pädagogische Zentren oder andere Koordinationsstellen sein. Wichtig dabei ist, dass die Rückmeldungen einem breiten Kreis zugänglich sind und die Rückmeldenden für ihre Arbeit eine Bestätigung erhalten.

Ein gutes Rückmeldesystem setzt voraus, dass die einzelnen Lehrerbildungsanstalten bekanntgeben, wann und warum bestimmte Reformvorschläge erprobt oder eingeführt werden oder welche Erfahrungen damit gemacht wurden. In den meisten Fällen stützen sich solche Erfahrungsberichte nicht auf differenzierte, allgemein anerkannte Kriterien oder auf empirische Begleituntersuchungen. Es ist jedoch erforderlich, dass Kriterien, Methoden und Bedingungen bei der Durchführung des Versuchs beschrieben werden.

2.3.2 Rückmeldungen aus der Praxis der Volksschullehrer

Letztlich muss die Reform der Lehrerbildung in eine Verbesserung der Unterrichtspraxis an den Volksschulen ausmünden. So gesehen, ist das feed-back der Volksschullehrer auf die von ihnen durchlaufene Lehrerbildung für die Lehrerbildungsreform von grosser Bedeutung. Damit der im Beruf stehende Volksschullehrer seine Funktion im oben erwähnten Regelkreis wahrnehmen kann, müssen die entsprechenden Fähigkeiten und Einstellungen während der Lehrergrundausbildung aufgebaut werden.

2.4 Politische Entscheidungen

2.4.1 Vorbereitung und Vorberatung bildungspolitischer Entscheidungen im Bereich "Lehrerbildungsreform"

Die Notwendigkeit eines Bindegliedes zwischen den direkt an Entwicklungsarbeiten beteiligten Elementen und dem politischen Entscheidungsträger liegt darin begründet, dass einerseits ersteren von ihrer Tätigkeit, Ausbildung und Legitimation her oft die politische Dimension abgeht, und dass anderseits dem politischen Entscheidungsträger meist die Zeit und Fachkompetenz für die Wahrnehmung von Ausbildungs- und Entwicklungsfunktionen fehlt. So notwendig die Vermittlungsarbeit zwischen diesen beiden Gruppen ist, so vielfältig sind die Schwierigkeiten, welche sich daraus ergeben.

Als Hauptaufgaben solcher Organe lassen sich nennen:

- Bearbeitung von Reformplänen unter nationalen bildungspolitischen Gesichtspunkten
- Ausarbeiten von Mandaten für Entwicklungsarbeiten in der Bildungsreform
- Erarbeiten von Textentwürfen für Gesetze oder Konkordate z.H. der politischen Entscheidungsinstanzen
- Vorbereiten der Realisierung bildungspolitischer Entscheidungen
- Aufnahme und Auswertung von Rückmeldungen aus dem Bildungssystem, welche für bildungspolitische Entscheidungen von Bedeutung sind

2.4.2 Politische Entscheidung, staatliche Finanzierung

Unter dem Gesichtspunkt der Lehrerbildungsreform ergeben sich an die bildungspolitischen Instanzen - kantonale Regierungen, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bund - verschiedene Forderungen, welche gegenwärtig teilweise noch nicht eingelöst sind; Kantonale Reformtätigkeiten sollten stärker unter gesamtschweizerische Aspekte gestellt werden. Bildungspolitische Entscheide sollten in verstärktem Masse durch Bildungsfachleute vorbereitet sein. Fachleute der Unterrichtspraxis und Bildungsforschung sollten zur Kommunikation und Kooperation mit Bildungspolitikern fähig sein. Die Gesetzgebung sollte

Formen entwickeln, welche dem experimentellen, laufend in Revision stehenden Charakter von Reformprojekten des Bildungswesens vermehrt Rechnung tragen.

Einige zentrale Aufgaben des Politikers im Bereich "Lehrerbildungsreform" können sein:

- Wahrnehmung der Interessen der Lehrerbildung in Relation zu den Interessen anderer Bereiche des Bildungswesens und Aufgaben der öffentlichen Hand
- Verabschiedung und Durchsetzung von Gesetzen, welche die Lehrerbildung betreffen
- Verabschiedung und Durchsetzung von Vereinbarungen auf dem Konkordatsweg
- Beschaffung und Verteilung von Finanzen für die Lehrerbildung und Lehrerbildungsreform
- Beratung von Arbeitsgruppen in Hinsicht auf die politische Dimension von Fragestellungen

2.5 Koordination und Dienstleistung auf nationaler und regionaler Ebene, internationale Kontakte

Wir gehen davon aus, dass einerseits die bisher beschriebenen Reformtätigkeiten einer Koordination bedürfen, und dass sich die Kantone durch Delegation verschiedener Aufgaben an mehrere koordinierende (regional und national) Organe entlasten könnten. Es stehen die folgenden Aufgaben an:

- Anregung und Förderung des direkten Informationsaustausches aller an Reform Beteigter (Grundsatz: Jeder informiert alle und erhält auch von allen Informationen.)
- Koordination und Beratung von Projekten und Reformen im Bereich Lehrerbildung
- Anregung von wissenschaftlich begleiteten Reformen
- Aufnahme und Verarbeitung von Rückmeldungen aus Reform- und Forschungsprojekten
- Führen von Kontakten mit in- und ausländischen Forschungsinstituten, Reformorganisationen (z.B. Kommissionen des Deutschen Bildungsrates) und Lehrerbildungsinstitutionen

- Anregung von Fortbildungskursen für Kader des Bildungswesens (im Themenbereich "Lehrerbildung"), Wissenschaftler und Bildungspolitiker
- Aufbau einer Dokumentation "Lehrerbildung" (Literatur, Kommissionsprotokolle, Gesetzestexte, Statistische Daten usw.)
- Sensibilisierung einer weiteren Öffentlichkeit für Probleme der Lehrerbildung durch Massenmedien mit nationaler oder sprachregionaler Ausdehnung
- Analyse des Lehrerbedarfs auf nationaler Ebene und ev. Bereitstellen von Daten für eine Steuerung des Lehrereinsatzes in den Kantonen (vor allem der Spezialisten)
- Analyse und Adaptation von Unterrichtsmitteln, deren Anschaffung oder Aufbereitung sich nur bei breiter (nationaler oder sprachregionaler) Verwendung lohnt (z.B. Fernkurse, Teilcurricula, Kurseinheiten zum Lehrertraining)

3. Mittelfristige Reformaufgaben

Die im Kapitel 2 aufgelisteten Reformaufgaben haben sich aus einer eher idealtypischen Sicht des Systems "Schweizerische Lehrerbildungsreform" ergeben. Die einzelnen Aufgaben wurden in diesem Rahmen auch nicht gewichtet oder in einen zeitlichen Ablauf gestellt. Das soll nun geschehen, indem nachfolgend einige mittelfristig (nächste 5 Jahre) vordringliche Aufgabenkomplexe genannt werden.

3.1 Fortführung der Curriculumentwicklung

Im Rahmen der EDK-Kommissionsarbeit "Lehrerbildung von morgen" konnten Vorarbeiten für eine künftige Curriculumentwicklung geleistet werden. Es wurde in der Form von Gutachten der Forschungsstand sozialwissenschaftlicher Disziplinen aufgearbeitet, welche für die Lehrerbildung relevant sind. Diese wissenschaftlichen Informationen orientieren sich aber vorwiegend an der Fachsystematik. Ihre Übernahme in die Lehrerbildung setzt (mit Ausnahme der Didaktik) eine Umstrukturierung voraus, die sich an den Tätigkeiten des Lehrers (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Schü-

lerbeurteilung, Zusammenarbeit mit Kollegen usw.) orientiert. Der einzelne Dozent der Lehrerbildung ist in seiner Arbeitskapazität überfordert, wenn er diese Aufgabe im Rahmen der üblichen Unterrichtsvorbereitung selber lösen soll.

In der Form von Arbeitswochen, die gleichzeitig als praxisbezogene Fortbildungsveranstaltungen zu verstehen sind, sollten in gemeinsamer Arbeit durch Lehrerbildner und Wissenschaftler Grobstrukturen und Materialien für Unterrichtseinheiten entwickelt werden.

3.2 Intensivierung der Forschung im Bereich "Lehrerbildung/Lehrerrolle" und laufende Integration wissenschaftlicher Verfahren und Ergebnisse in die Lehrerbildung

Wir gehen von der Auffassung aus, dass Methoden und Ergebnisse der Sozialwissenschaften insbesondere die zahlreichen Untersuchungen zum Lehrerverhalten oder die Fortentwicklung der Fachwissenschaften und deren Didaktik für den Unterricht fruchtbar gemacht werden sollten. Zwischen der praktizierten Lehrerausbildung, dem Unterricht auf der Volksschulstufe und den Wissenschaften sollte eine dauerhafte Zusammenarbeit aufgebaut werden.

Wir wissen heute erst sehr wenig über die möglichen Wirkungen von Ausbildung, über die Beziehungen zwischen Rekrutierung (Merkmale eintretender Kandidaten), Ausbildung und beruflicher Situation (Thomas 1972). Deshalb wird sich die Begleitforschung in besonderem Masse mit Effizienzuntersuchungen befassen müssen, welche z.B. die Anordnung von Unterrichtsinhalten, die Effizienz von Unterrichtsmethoden wie Microteaching, Rollenspiel usw. betreffen.

Ein weiterer bedeutender Untersuchungsbereich stellen die Reformvorgänge selber dar, da die Wahl von Planungstechniken, die Nutzung von Informationsquellen usw. die Resultate von Reformbemühungen stark beeinflussen. Für die Wahl solcher Untersuchungen sprechen daher allein schon ökonomische Überlegungen. In diesem Zusammenhang ist besonders auf die notwendige Schaffung von Planungsinstrumenten hinzuweisen. Dazu gehört u.a. eine interkantonale Bildungsstatistik zur Lehrerbildung, mit deren Hil-

fe längerfristige Bedarfsberechnungen angestellt werden könnten. Dieses Datenmaterial würde auch als Grundlage für die Schaffung einer gemeinsamen interkantonalen Politik zur Behebung des Lehrermangels, zum Austausch von Lehrkräften und zur Schaffung neuer Studienplätze dienen.

3.3 Weiterentwicklung der Organisationsstruktur in Verbindung mit dem Hochschulwesen

Die Reform der Lehrerbildung berührt direkt Entwicklungspläne für den Ausbau der Hochschulen. Es stellt sich die Frage, welche pädagogischen Studiengänge an Hochschulen anzubieten sind, um das notwendige Kader für das Bildungssystem, hier insbesondere für die Lehrerbildung, zu gewinnen. Zur Zeit besteht diesbezüglich ein ausgesprochener Engpass. Erst eine Hochschule (Universität Bern, Abteilung für Pädagogische Psychologie) weist ein Studienprogramm auf, das auf Tätigkeiten in der Lehrerbildung der Volksschule ausgerichtet ist. Abzuklären ist, welche weiteren Studiengänge zu planen sind (z.B. für Lehrerberater, Inspektoren, Schülerberater, Unterrichtstechnologen, Curriculumspezialisten, Schulleiter, Schuladministratoren, Bildungsplaner, Elternberater, Bildungsforscher und Bildungspolitiker). Eine besondere Aufgabe wird die hochschuldidaktische Konzeption für diese Studiengänge darstellen. Dieser Aufbau sollte in den nächsten 5 Jahren stattfinden, um das bestehende Defizit an Bildungsfachleuten einigermaßen zu decken. Gleichzeitig könnte auch die heutige grosse Nachfrage nach sozialwissenschaftlichen Studien im Rahmen des Ausbaus und der Reform des Bildungswesens sinnvoll befriedigt werden.

In organisationsstruktureller Hinsicht zeigt sich für eine befriedigende Schul- und Lehrerbildungsreform ein ausgesprochenes Vakuum auf regionaler (interkantonaler) Ebene. Es fehlen leistungsfähige Zentren mit vollamtlichen Mitarbeitern (Praktiker und Wissenschaftler), welche die anspruchsvollen Planungs- und Fortbildungsaufgaben bearbeiten.

Nach Erfahrungen und Studien anderer Länder (vgl. Gerbaulet et al. 1972) bedarf es dazu Regionaler Pädagogischer Zentren.

Es sollte im Rahmen einer eigenen Planungsstudie für die Schweiz näher untersucht werden, in welcher konkreten Ausgestaltung und wo solche Zentren am besten zu situieren sind, damit alle Kantone einen ausreichenden Kontakt unterhalten können. Es ist auch denkbar, dass Regionale Zentren mit Stätten der Lehrerbildung oder auch Universitäten verbunden sind.

Es fragt sich in diesem Zusammenhang, welche Zielsetzungen von einer Stätte der Lehrerbildung verfolgt werden könnten. Untersuchungen zur Organisationssoziologie deuten darauf hin, dass Organisationen, die mehrere Ziele anstreben, auf Ganze gesehen, leistungsfähiger sind. Sie haben gegenüber dem Personal auch eine grössere Anziehungskraft (Etzioni 1969, 28 - 32). Denkbare Zielsetzungen für eine Stätte der Lehrerbildung wären:

- Vermittlung theoretischer und praktischer Grundlagen für die Lehrertätigkeit
- Vermittlung von Lehrerfortbildung
- Durchführung von Lehrerberatung
- Curriculumentwicklung für Lehrerstudenten sowie für Volkschüler (inkl. Entwicklung von gewissen Unterrichtsmitteln)
- Begleitforschung zur Lehrerbildung, zum Unterricht an Volkschulen und zu Reformvorgängen.

Die enge Verbindung von Lehrerbildung und Forschung gibt dem Lehrerstudenten Gelegenheit, Einblick in den Forschungsprozess zu gewinnen. Die Zusammenarbeit von Wissenschaftern und Praktikern, die bereits während der Lehrerbildung aufgenommen wird, hat den Vorteil, dass man gegenseitige Erwartungshaltungen und Bedürfnisse kennenlernen. Ein objektives Bild über die Arbeit des andern dürfte dem weiteren Kontakt zwischen Lehrer und Spezialisten wohl förderlich sein.

Als Beispiel einer engen Verbindung von Forschung und Lehrerbildung kann die Lehrerhochschule von Malmö in Schweden (Teschner 1972) genannt werden. Das für Schweizerverhältnisse analoge Modell könnte aus Fachhochschulen oder - längfristig gesehen - Universitäten mit erziehungswissenschaftlichem Schwerpunkt bestehen (vgl. Heckhausen et al. 1970, 142).

Die hier kurz geschilderten Problemfelder verstehen sich als Ausschnitt aus den Aufgaben des gesamten Bildungswesens. Weitere

Fragen werden in den nächsten Jahren hinzukommen, wenn mit der Reform des gesamten Bildungswesens ernst gemacht wird (Ausbau der Erwachsenenbildung, der Vorschulerziehung usw.). Reform- und Entwicklungsarbeiten können aber nur gelingen, wenn rechtzeitig die notwendige Infrastruktur aufgebaut wird. U.a. sind Planungszentren für die Reform der Volksschule an Hochschulen und im besonderen an den Stätten der Lehrerbildung aufzubauen. Da die Lösung aller anderen Probleme im Volksschulwesen von dieser Planungsarbeit stark abhängt, kommt der Schaffung solcher Stellen erste Dringlichkeit zu.

3.4 Schaffung einer nationalen Koordinations- und Arbeitsstelle für Fragen der Lehrerbildung

Wir betrachten es als unabdinglich, eine Koordinations- und Arbeitsstelle für Fragen der Lehrerbildung auf nationaler Ebene mit mindestens 1 bis 2 hauptamtlichen Mitarbeitern einzurichten, um die bereits beschriebenen Koordinationsaufgaben zu bewältigen (siehe 2.5). Ein solches Organ ist für die Fortsetzung der von der EDK-Kommission "Lehrerbildung von morgen" geleisteten Arbeiten ausschlaggebend und wird als Testfall für den Koordinationswillen der Kantone angesehen.

Diese Stelle müsste offen konzipiert sein, um sich nach Vorliegen einer Reformkonzeption für das gesamte Bildungswesen in übergreifende Institutionen integrieren zu lassen. Ein Gesamtkonzept der Reform-Infrastruktur würde gestatten, die einzelnen Bedürfnisse (z.B. der Lehrerbildung, der Mittelschulreform, der Primarschulreform usw.) in Relation zu den übrigen Aufgaben zu setzen und unnötige Doppelinvestitionen zu vermeiden. So ist z.B. denkbar, dass Beratungen in Bezug auf die Methodologie von Schulversuchen (Evaluationen) von einer, alle Sektoren des Bildungswesens umfassenden Stelle geleistet werden können.

Die Schaffung einer Arbeitsstelle "Lehrerbildung" müsste daher von vorneherein in dieser Perspektive erfolgen. Das bedeutet, dass die Stelle mit einem provisorischen Statut und einem Auftrag zur Mitarbeit in der Entwicklung des angesprochenen Gesamtkonzepts versehen werden müsste.

Zur Weiterentwicklung von Gesamtkonzeptionen des Bildungswesens bedarf es wiederum institutioneller Voraussetzungen. Die Schaffung eines Schweiz. Bildungsrates, eine Idee, die von Bundesrat Hürlimann schon vor einigen Jahren geäussert wurde, wäre dazu erforderlich. Das Scheitern der Koordinationsbemühungen für das Schweiz. Bildungswesen während der letzten Jahre hängt u. E. eng mit dem Fehlen der dazu erforderlichen Organe und Institutionen zusammen. Gegenüber andern (auch nicht zentralistisch regierten) Ländern sind bei uns zentrale Organe zu wenig ausgebaut.

Aehnlich wie das Schools Council in England (vgl. Gerbaulet et al. 1972) sollte man möglichst bald eine Koordinationsstelle schaffen, welche die Schulen auf regionaler und lokaler Ebene durch Informations- und Beratungsdienste unterstützt. Die Zentrale sollte aber wenig Entscheidungsbefugnisse haben und nicht über Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrbewilligungen u.ä. entscheiden können. Sie müsste mit Empfehlungen arbeiten, die auf breitem Konsens beruhen, und mit informatorischen Mitteln und Ueberzeugung die Schulentwicklung lenken. Dazu bestehen in der gegenwärtigen Bundesverfassung keine schlechten Voraussetzungen.

Eine solche Koordinationsstelle sollte von Bund und Kantonen gemeinsam getragen und finanziert werden (vor allem im Hinblick auf eine Gesamtkonzeption), da einzelne Sektoren des Bildungswesens mehr kantonal und andere mehr eidgenössisch geregelt werden. Die gegenwärtige rechtliche Situation würde die Schaffung einer solchen Stelle durchaus erlauben, von der EDK her im Rahmen des Konkordats (Art. 3 und 4), vom Bund her im Rahmen von Forschung und Dokumentation sowie von internationalen Kontakten.

4. Zusammenfassung

Wir haben einige Grundüberlegungen zur Reform der Lehrerbildung und zu mittelfristigen Aufgaben angestellt. Diese Gedanken mündeten aus in die Skizze eines Systems der Lehrerbildungsreform, wie es uns wünschenwert erscheint. Es ging dabei vor allem darum zu zeigen, welches die tragenden Funktionen in diesem System

sind, welche Aufgaben zu leisten und welche Kommunikationsflüsse notwendig sind, sowie welches mögliche wünschenswerte Institutionen für die Verwirklichung der angestrebten Ziele sind. Dabei haben wir aufzuzeigen versucht, dass für viele Aufgaben im Bereich "Koordination, Entwicklungsarbeit, Entscheidungsvorbereitung und Beratung auf nationaler und regionaler Ebene" die institutionellen Entsprechungen gegenwärtig fehlen. Sollte dieses Vakuum nicht behoben werden können, ist die Realisierung des skizzierten Reformkonzepts grundsätzlich in Frage gestellt.

Literaturverzeichnis

- Brügelmann H.: Die englischen Teachers' Centres. Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf lokaler Ebene. In: Die Deutsche Schule. 64 (1972) Heft 9, 534-546.
- Etzioni A.: Soziologie der Organisationen. München (Juventa) 1969.
- Frey Karl und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim (Beltz) 1969.
- Frey Karl und Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform. Weinheim (Beltz) 1969.
- Gehrig H., Geppert M.: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Basel (Beltz) 1974 (im Druck).
- Gerbaulet S., Herz O., Huber L., Nevermann K., Petry C., Pistor H.-H., Raschert J., Richter I., Rienits H.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart (Klett) 1972.
- Havelock R.G.: The utilisation of educational research and development. In: British Journal of Educational Technology. 2 (1971) 84-98.
- Heckhausen H., Anweiler G., Dihle A., Menzec., Penselin S.: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf (Bertelsmann) 1970.

- Herz O.: Ansätze und Beispiele für Innovationsstrategien in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) Nr. 4, 583-601.
- Isenegger U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Weinheim (Beltz) 1972.
- Klafki W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) Nr. 4, 487-516.
- Kröll U.: Die englischen Teachers' Centres - Curriculumentwicklung und Lehrerweiterbildung auf lokaler Ebene. D.I.P.-Information Nr. 3
Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1973.
- Miles M.B. (Ed.): Innovation in Education. New York (Teachers' College Press) 1964.
- OECD (Dalin P.): Case studies of educational innovation: IV. Strategies for innovation in education. OECD/CERI. Paris 1973.
- Rasmussen V.: Dänische Schulen als "Elternschulen"? In: Schweiz. Lehrerzeitung. 1973, Nr. 21, 760-762.
- Roth P., Schellhammer E.: Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Basel (Beltz) 1974.
- Schleicher K. (Hrsg.): Elternhaus und Schule. Düsseldorf (Schwann) 1971.
- Teschner W.: Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö. Stuttgart (Klett) 1972.
- Thomas H.: Probleme der Lehrerbildung und der Forschung zur Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972) Heft 1, 30-40.
- Wanzenried P.: Die Beratung der Junglehrer. Kritische Entscheidungssituationen aus der Sicht der Junglehrer und ihrer Berater. Basel (Beltz) 1974.
- Wulf Chr. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München (Piper) 1972.
- Wulf Chr.: Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung. In: Isenegger U., Santini B. (Hrsg.): Curriculum. Konzeptionen, Organisationsformen und institutionelle Bedingungen. Basel (Beltz) 1974.

Iwan Rickenbacher: Erwartungen an den Lehrer von morgen – Folgerungen für die Ausbildung

Einleitung

Es gibt nicht viele Berufsgruppen, über die in den letzten Jahren mehr geschrieben worden ist, als über Lehrer. Da die meisten Publikationen über den Lehrer in direktem Zusammenhang mit Überlegungen zur Schulreform oder Plänen zur Reform der Lehrerbildung stehen, muss angenommen werden, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Merkmalen wie "Lehrerverhalten" (Döring 1970; Gerner 1972; Kirsten 1973), "Gesellschaftspolitisches Bewusstsein des Lehrers" (so etwa in Betzen, Nipkow 1971; Combe 1971), "Rollenauffassung des Lehrers" (z.B. in Groothoff 1972; Müller-Fohrbrodt 1973; Schuller 1971) usw. und Veränderungen in der Schule postuliert wird.

Hinter dem Interesse am Lehren und seiner Funktion dürften u.a. Einsichten und Motive stehen wie

- die Erfahrung, dass sich Reformen in der Schule ohne direkte Beteiligung der Betroffenen in der Planung und Verwirklichung von Veränderungen nur mühsam bewerkstelligen lassen (siehe auch den Artikel Isenegger, Strittmatter in diesem Band);
- die Erkenntnis, dass Lehrer eine spezifische Problemsicht bei der Formulierung von Innovationszielen miteinbringen können, die Forschern oft abgeht;
- die Absicht, über eine Erhöhung der Entscheidungsspielräume für Lehrer diejenigen der Schüler zu erweitern; usw.

(Zur Argumentation für eine stärkere Beteiligung der Lehrer siehe u.a. Sachs, Scheilke 1973; Aregger, Winiger 1973; Aregger 1974).

Unsere Fragen lauten:

Wie kann in der Lehrerausbildung gewährleistet werden, dass Lehrer nicht nur an der Schule von gestern für die Schule von morgen ausgebildet werden?

Ist es möglich, die Konturen der künftigen Schule, ihre Zielsetzungen und Formen und deren Konsequenzen für die Berufsausübung der Lehrer in der Ausbildung von Lehrerstudenten vorwegnehmen? Gibt es Möglichkeiten, die Prozesse der Schulreform selbst, und im speziellen die Rolle der Lehrer in Entwicklungsprozessen als Hintergrund für die Reform der Lehrerbildung auszuloten?

1. Die künftige Schule als Bezugsrahmen für die Lehrerausbildung

1.1 Tendenzen in der Entwicklung des Schulsystems

Die Forderung nach einer Vorwegnahme der künftigen Schule, ihrer Organisation, ihrer Struktur, ihres Auftrages im Rahmen der Lehrerausbildung scheint selbstverständlich zu sein. "Jede Lehrerausbildung muss von Ueberlegungen zur Verbesserung des Schulwesens ausgehen, ja, eine solche Verbesserung schon im Entwurf voraussetzen" (Heckhausen 1970, 14).

Die Verwirklichung dieser Forderung stellt erhebliche Probleme. Schon eine oberflächliche Analyse der verschiedenen Schulmodelle im schweizerischen Raum zeigt die Vielfalt neuer Ideen und Projekte zur Verbesserung eines beschränkten Ausschnittes des Schulsystems (vgl. Haeberlin 1972). Trotzdem sind Autoren wie Heckhausen der Ansicht, es liessen sich einige Tendenzen in der künftigen Schulreform absehen, welche zumindest im europäischen Raum langfristigen Charakter hätten, so z.B.

- Die Tendenz zur Verlängerung der Schulpflichtzeit
- Die Tendenz zum erhöhten Besuch weiterführender Schulen
- Die Hinausschiebung unwiderruflicher Entscheidungen in der Schullaufbahn
- Die Einführung gesamtschulartiger Schulsysteme.

Da diese Prognosen einen sehr allgemeinen Charakter haben, ist die Spannbreite möglicher Konsequenzen für die Lehrerausbildung gross, vielleicht so gross, dass auch sich konkurrenzierende Folgerungen zugeordnet werden könnten.

Es dürfte illusorisch sein zu glauben, dass sich in den nächsten Jahren eine allgemeine Uebereinstimmung über die strukturelle Gliederung des Schulsystems herbeiführen lässt. Wenn die Aussage Heckhausens, die europäischen Schulsysteme entwickelten sich in Richtung auf "gesamtschulartige" Organisationsformen hin, den Eindruck erwecken sollte, damit seien definierbare Modelle abgegrenzt, so widerspricht dies der heutigen Situation; Das Spektrum an Alternativen unter dem Begriff "Gesamtschule" nimmt Dimensionen an, unter denen die Unterschiede zwischen traditionellem, dreigliedrigem Schulsystem und bestimmten Ausgestaltungsformen der Gesamtschule in ihren Wirkungen auf Schüler und Lehrer untergeordnet erscheinen.

1.2 Das Konzept der Stufenlehrerausbildung

In den Materialien und Dokumenten zur Lehrerbildung des Deutschen Bildungsrates (zitiert aus Hanssler 1971) wird davon ausgegangen, dass der künftige Lehrer durch die künftige Schule definiert werde. Aber auch der Deutsche Bildungsrat, bzw. die entsprechenden Kommissionen konnten nicht über das Mittel der Lehrerbildungsreform die Kontroverse über die künftige Gestalt des Schulsystems lösen. Nach den Vorstellungen des Unterausschusses "Lehrerbildung" sollte es möglich sein, Lehrerqualifikationen stufenspezifisch zu erwerben, ohne eine bestimmte Schulorganisation (Gesamtschule oder dreigliedriges Schulsystem) vorauszusetzen.

Auch für schweizerische Verhältnisse dürfte es realistisch sein davon auszugehen, dass die künftige Lehrerbildung sich nicht mit der Ausrichtung auf eine einzige schulorganisatorische Gestaltung der Schule belasten sollte, da damit die Verwirklichungschancen erheblich eingeschränkt würden. Die Lösung des Strukturproblems für die Lehrerbildung mit Hilfe eines Stufenlehrerkonzepts wirft Fragen auf, die vorgängig zu einer Revision der Lehrerbildung zu entscheiden wären.

Da stellt sich beispielsweise die Frage, wieviele Stufen im Schulsystem vom Kindergarten bis zur Universität angenommen werden. Schon bei dieser Frage zeichnen sich in der Schweiz unterschiedliche Tendenzen ab. Während in der deutschen Schweiz die Sekundarstufe I (in der Regel 7. - 9. Schuljahr) als eine eigenständige Stufe betrachtet wird, werden im Kanton Genf für Lehrer der Sekundarstufe I und II (also für die letzten Jahre der obligatorischen Schulzeit bis zur Matura) die gleichen Qualifikationen gefordert. In solchen Entscheidungen spielen auch standespolitische Motive der Lehrerorganisationen eine Rolle.

Wir dürfen vorläufig festhalten, dass es wohl unrealistisch wäre davon auszugehen, dass die Lehrerbildung auf ein bestimmtes Schulmodell hin konzipiert werden könnte.

Aus dem Fehlen eines allgemeinen gültigen Schulmodells folgt der Versuch, die Lösung der Lehrerbildungsfrage in Stufenmodellen zu suchen. Auch diese Lösungsvariante wirft Fragen auf.

1.3 Die Bestimmung stufenspezifischer Qualifikationen: Das Beispiel Sekundarstufe I

Am Beispiel der Schulentwicklungsplanung für die Gestaltung der Sekundarstufe I (7. - 9. Schuljahr) in der Zentralschweiz kann aufgezeigt werden, welche Probleme die Ausrichtung der Lehrerbildung auf Schulstufen stellt, bzw. welche Informationen aus der Definition von Schulstufen für die Lehrerbildungsreform gewonnen werden können.

(Die Beispiele sind aus dem Bericht der Kommission zur Gestaltung der Oberstufe "Die Orientierungsstufe in kooperativen Schulzentren", zitiert als "Kommission Oberstufe 1974" entnommen.)

Innerhalb der Schulsysteme der Zentralschweiz wird der Bereich des 7. - 9. Schuljahres als eigene Schulstufe bezeichnet, in der die Berufsfindung das zentrale Bedürfnis der Schüler darstellen dürfte. Berufswahlentscheidungen fallen auch über Schulwahlentscheidungen - im heutigen Schulsystem weitgehend schon am Ende der Primarschulzeit (6. Schuljahr), wenn Schüler in die verschiedenen Typen der Sekundarstufe I eingewiesen werden. Die

Orientierungsstufe, welche alle Schüler des 7. - 9. Schuljahres in gemeinsamen Schulzentren umfassen soll, hätte zu gewährleisten, dass Berufswahlentscheidungen erst gefällt werden, wenn sie verantwortet werden können. Ohne im Detail auf diese Forderung einzugehen, bedingt dies von seiten der Schulorganisation eine grosse Flexibilität, welche Schullaufbahnentscheidungen korrigierbar erhält.

Auf dem Hintergrund dieser Vorentscheidungen formuliert die Kommission Oberstufe (1974) u.a. folgende Konsequenzen für die Funktion und die Ausbildung des Orientierungsstufenlehrers:

"Ohne Kooperation der Lehrer lassen sich Berufswahlentscheidungen kaum durch den Wechsel des Schultyps oder der Lerngruppe unterstützen". (a.a.O.,3)

Um diese Kooperation zu gewährleisten, fordert die Kommission: "Die gegenwärtigen Formen der Lehrerbildung für die Orientierungsstufe müssen aufeinander abgestimmt werden, um Gleichwertigkeit der Ausbildung und gleiche Besoldung der Orientierungsstufenlehrer zu erzielen" (a.a.O.,10).

Eine gemeinsame erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Orientierungsstufenlehrer ist anzustreben" (a.a.O.,10).

"Die fachspezifische Ausbildung der Lehrer an der Orientierungsstufe muss qualitativ gleichwertig sein" (a.a.O.,10).

"Mit der Idee der Orientierungsstufe ist das Ziel der Gleichwertigkeit der Arbeit (des Lehrers) in allen Typen der Orientierungsstufe verbunden" (a.a.O.,12).

Diese Aussagen haben nur Richtliniencharakter und müssen in ihrer Offenheit eingeschränkt werden, wenn Kriterien für die Auswahl der Inhalte und Methoden in der Lehrerbildung gewonnen werden sollen. Diese Richtlinien aber helfen Probleme zu lokalisieren, welche bei der Ausrichtung der Lehrerbildung auf Schulstufen entstehen:

- Die Ausrichtung der Lehrerbildung auf Schulstufen setzt die Definition dieser Schulstufen voraus, welche auch eine Beschreibung der gemeinsamen Merkmale dieser Schulstufe in Bezug auf den Schüler und die damit verbundene Tätigkeit der Lehrer beinhaltet.

- Die Eingangsqualifikationen der Lehramtskandidaten für ein bestimmtes Stufendiplom sind zu bezeichnen.
- Ein Stufenmodell in der Lehrerbildung muss auch den sukzessiven Erwerb von Qualifikationen für andere Stufen ermöglichen. Damit erweitert sich das Spektrum an Eingangsqualifikationen der Kandidaten (Praxiserfahrung, Erststudium usw.). Diese Tatsache bedingt eine individuelle Studienberatung der Lehramtskandidaten und die flexible Zusammenstellung des Ausbildungsprogramms für die Lehramtskandidaten.
- Keine der bestehenden Lehrerbildungsinstitutionen dürfte in der Lage sein, alle Qualifikationen zu erzeugen, welche von der Gesamtheit der Stufenlehrer erbracht werden müssen. In Bezug auf die Sekundarstufe I in der Schweiz besteht im Rahmen universitärer Studiengänge u.a. ein Defizit im Bereich Arbeitslehre, musischer Unterricht, Zeichnen und Gestalten, Berufswahlorientierung usw. Es stellt sich die Frage, inwiefern bestehende Ausbildungsinstitutionen ihr Lehrangebot erweitern können, bzw. welche Institutionen in einem Verbandsystem gemeinsam die Qualifikationen erzeugen, welche auf einer bestimmten Stufe erforderlich sind.
- Nicht zu negieren ist die Tatsache, dass für längere Zeit Lehrer auf allen Stufen unterrichten werden, welche die Qualifikationen für den Unterricht an ihrer Stufe nur teilweise erbringen. Bei der hohen Berufsmobilität gerade junger Absolventen dürften diese Lehrer sehr oft die Kontinuität in den Schulen gewährleisten. Diesen Lehrern muss die Gelegenheit eröffnet werden, sich berufsbegleitend weiterzuqualifizieren, wenn die Reformen nicht gefährdet werden sollen.

2. Der Prozeß der Schulreform als Bezugsrahmen für die Lehrerausbildung

Im Bewusstsein, dass die Reform der Schule, u.a. als Antwort auf neue gesellschaftliche Anforderungen an die Schule, ein dauernder Prozess ist, dürfte die Ausrichtung auf die künftige Schule schon im Ansatz fragwürdig sein. Es dürfte deshalb lohnend sein, die Prozesse der Reformen selbst zu analysieren, um Funktionen

und Aufgaben der Lehrer in einer sich verändernden Schule zu beschreiben.

2.1 Reformstrategien zur Veränderung der Schule

Chin, Benne (1971, 344 - 345) unterscheiden drei wesentliche Gruppen von Strategien zur Veränderung sozialer Systeme: Einen ersten Typ bezeichnen sie als "empirisch-rationale Strategien". Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass Mitglieder sozialer Systeme, beispielsweise der Schule, sich rational überzeugen lassen, bestimmte Dinge zu tun oder nicht zu tun, sofern die Informationen über die Veränderungen ihren Eigeninteressen entsprechen. Diese Änderungen werden von Personen oder Gruppen innerhalb des zu verändernden Systems vorgeschlagen, welche davon ausgehen zu wissen, was (a) wünschenswert ist und (b) den Eigeninteressen der betroffenen Personen entspricht.

"Normativ-reduktive Strategien" setzen ebenfalls Vernunft und Selbsterkenntnis der betroffenen Personen voraus. Diese Strategien aber stellen in Rechnung, dass Eigeninteressen von Personen stark durch Normen geprägt werden, welche beispielsweise innerhalb eines Lehrkörpers oder einer Lehrerbildungsinstitution als verpflichtend betrachtet werden. Änderungen im Handeln setzen daher sehr oft Veränderungen von Einstellungen, Werten und nicht nur von Wissen voraus.

Die dritte Gruppe von Strategien beruht auf der Machtverteilung und Machtausübung. Die Beeinflussung der Betroffenen beruht im wesentlichen im Sichfügen des weniger Mächtigen in die Anweisungen des Mächtigeren.

Während die Anwendung von Strategien der dritten Gruppe in der Schule auf Grund der speziellen Situation des Lehrers selten erfolgsversprechend ist (die Situation des Lehrers kann nach Lortie (1972, 42) durch Merkmale gekennzeichnet werden wie: "Kein anderer Erwachsener greift in den Unterricht ein", "Lehrer sind gleichberechtigt", "Lehrer mischen sich nicht in Angelegenheiten von Kollegen ein"), werden vor allem Strategien angewendet, welche über Wissensvermittlung Verhaltensveränderungen bewirken sollen (empirisch-rationale Strategien). Wo bereits eine latente Be-

reitschaft besteht, Veränderungen durchzuführen, kann durch Informationszufuhr tatsächlich Veränderung bewirkt werden. Ein Beispiel für die Anwendbarkeit solcher Strategien unter bestimmten Voraussetzungen könnte der verstärkte Einbezug technischer Unterrichtshilfen in der Schule sein. Die Bereitschaft zur Verwendung von Projektoren, Ton- und Bildaufzeichnungsgeräten wurde wahrscheinlich zum Teil durch den Einbezug solcher Mittel im privaten Bereich mitbewirkt. Andererseits zeigen Erfahrungen mit der Einführung des täglichen Haltungsturnens in der Schule, dass unter Umständen auch massive Information und gesetzliche Bestimmungen wenig ausrichten.

Normativ-reduktive Strategien beziehen auch Gewohnheiten und Wertvorstellungen mit in die Veränderungsprozesse ein. Diese Veränderungen aber können schwerlich mittels Information von aussen her bewirkt werden. Lehrer, als eine wichtige Bezugsgruppe im Veränderungsprozess, müssen selbst die Bereitschaft entwickeln, Vorstellungen, Normen und Präferenzen zu verändern. Man ist heute der Ansicht, dass solche Bereitschaften dann gewährleistet sind, wenn die eigenen Erfahrungen der Beteiligten an einem Veränderungsprozess lernend aufgearbeitet werden können. Solche Reformansätze werden u.a. unter der Bezeichnung "Aktionsforschung" oder (bezogen auf die Schulreform) "Lehrerzentrierte Reform" beschrieben.

2.2 Probleme im Zusammenhang mit lehrerzentrierter Reform

Die Voraussetzungen für empirisch-rationale Strategien zur Veränderung sozialer Systeme sind in der Schulreform sehr oft nicht gegeben. Weder kann eine Expertengruppe in der Regel zu Beginn eines Reformprozesses mit genügender Präzision sagen, was wünschenswert ist, noch können sie sich anmassen, sämtliche im Augenblick und im Verlaufe des Reformprozesses auftretenden Bedürfnisse der Beteiligten zu kennen.

Zu Beginn oder im Verlaufe eines Reformprozesses stehen keine abgeschlossenen Theorien der Schule oder Modelle zur Verfügung, sondern im besten Falle Zielvorstellungen mit Richtliniencharakter, die in ihren Konsequenzen auf das ganze Schulsystem selten überblickt werden können.

Zudem zielt heute Forschung im Schulbereich, im Sinne von Handlungsforschung sehr oft auf die Lösung praktisch-pädagogischer Probleme und greift unmittelbar in die Praxis ein. Sie berührt daher den Lehrer und seine Tätigkeit unmittelbarer als in Arbeitsverfahren "klassischer" Forschung, in denen der Lehrer vielfach als "Variable" konstant gehalten werden muss in seinen Werturteilen, in seinen Vorlieben und den daraus resultierenden Tätigkeiten (vgl. dazu Klafki 1973).

Empirisch-pädagogische Forschung mit dem erkenntnisleitenden Interesse, die Schule unmittelbar auf formulierte Ziele hin zu verändern, muss den Lehrer aus der "Objekttrolle" empirischer Forschung in die "Subjektrolle" im Forschungsprozess führen.

Dieser Forderung aber stehen Schwierigkeiten gegenüber. Das Verhältnis vieler Lehrer zur Wissenschaft wird einerseits geprägt durch eine gewisse Gläubigkeit in die Wahrheit und Unumstößlichkeit von Arbeitsergebnissen, welche durch wissenschaftliche Methoden gewonnen werden. Diese Gläubigkeit schlägt aber sehr schnell auch in eine übersteigerte Skepsis gegenüber der "praxisfernen" Wissenschaft um, sobald Praktiker erfahren, dass Forscher im Rahmen eines länger dauernden Entwicklungs- und Forschungsprozesses ihre Vorannahmen aufgeben.

Ein weiteres Problem ist die Frage der Kommunikation zwischen Forschern und Lehrern. Verständigungsschwierigkeiten entstehen zum Teil auf Grund unterschiedlicher Ausgangspositionen und Sichtweisen und auf Grund einer differenzierten Fachsprache, die der Forscher für die präzise Beschreibung gewisser Merkmale seines Problems verwenden muss. Die Frage der Kommunikation kann allerdings nicht durch eine einseitige Anstrengung der Praktiker gelöst werden. Eine Didaktik der Wissensvermittlung bei der Übermittlung von Forschungsergebnissen ist notwendig.

Die Zusammenarbeit zwischen Praktikern und Forschern wird auch dadurch nicht erleichtert, dass beide sich bei verschiedenen Auseinandersetzungen der Kritik aussetzen. Während der Forscher vor seinen Fachkollegen bestehen muss, steht der beteiligte Praktiker im Spannungsfeld zwischen Eltern, Schülern und Kollegen, die nicht am Reformprozess beteiligt sind.

3. Lernziel „Innovationsfreudigkeit“

Die Schulreform verwirklicht sich in Veränderungen des Verhaltens von Schülern und Lehrern. Da wir annehmen können, dass Verhaltensveränderungen mit überdauernder Wirkung sehr oft Umorientierungen im Bereich von Normvorstellungen voraussetzen, kann die Bereitschaft, eigene Gewohnheiten zu verändern, nicht allein durch Informationszufuhr bewirkt werden.

In der Curriculumentwicklung kennt man heute Verfahren, um Informationsbedürfnisse genügend umfassend beschreiben zu können. Wir möchten die Frage noch etwas beleuchten, in welchen Lernsituationen angehende Lehrer die Bereitschaft entwickeln könnten, ihre eigene Berufsausübung als im Wandel stehend zu begreifen.

3.1 Der Einbezug der Forschung und Schulentwicklungsplanung in der Lehrerbildung

Wir nehmen an, dass Innovationsbereitschaft, d.h. die Bereitschaft, eigene Präferenzen, Normvorstellungen und daraus resultierende Handlungen in Frage zu stellen entwickelt werden kann, wenn Alternativen oder Diskrepanzen in der Praxis erfahren und nach Mustern gelöst werden, die u.a. in der Ausbildungszeit als problemlösend erkannt wurden. Die Ausbildung des Lehrers im Sinne von "Persönlichkeitsbildung" ohne Bezug auf die Schulsituation einerseits, die Einübung von Sozialtechniken ohne Hinterfragung der Merkmale des Schulsystems, welche diese Techniken erforderlich machen (z.B. im Bereich von Formen der Konfliktbewältigung ohne Analyse der Ursachen von Konflikten) andererseits könnten die Tendenz verstärken, das Schulsystem als gegeben zu betrachten und Schwierigkeiten beispielsweise immer im Sinne von eigenem Ungenügen zu erklären.

Eine Alternative in der Ausbildung zeichnet sich z.B. in der schwedischen Lehrerbildung ab, wo Forschung und Schulentwicklungsplanung direkt in die Ausbildung der Lehramtskandidaten mit einbezogen werden (vgl. u.a. Stimpel 1968; Bierschenk 1970).

Durch die Beteiligung von Lehrerstudenten hofft man u.a. folgende Zielsetzungen zu erfüllen:

- Durch die Beteiligung an Entwicklungsprojekten im Schulfeld, in dem die Studenten später tätig sein werden, lernen diese Studenten die Schule als veränderbar zu verstehen.
- Lehrerstudenten erwerben in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit wissenschaftliche Arbeitsmethoden zur Bewältigung von Problemen, welche heute und in naher Zukunft die Berufstätigkeit begleiten werden.
- Der Einbezug der Studenten in die Forschung und Entwicklung hilft mit, den "Modernitätsrückstand" (Heckhausen) zwischen erziehungswissenschaftlichem Erkenntnisstand und erziehungswissenschaftlicher Information im Studium abzubauen.

Der Einbezug von Forschung und Entwicklung in die Lehrerbildung fordert von den Dozenten in der Lehrerbildung entsprechende Qualifikationen (siehe auch den Beitrag Strittmatter in diesem Band). Auf der andern Seite sind höhere Investitionen für Sachmittel erforderlich.

Für die seminaristischen Wege der Lehrerbildung stellt sich die Frage der Situierung erziehungswissenschaftlicher Lerninhalte im Gesamtkurriculum. Die berufsspezifische Ausbildung wird unter solchen Ansprüchen erst dann sinnvoll sein, wenn die Studenten Hochschulreife erlangt haben, d.h. in den letzten zwei Jahren der Ausbildung, im "Oberseminar".

3.2 Die Schaffung von Bezügen zwischen Schulentwicklungsplanung und Lehrerfortbildung

Innovationsbereitschaft als überdauernde Verhaltensbereitschaft von Lehrern muss an eine permanente Ausbildung der Lehrer gebunden sein, da die Bereitschaft zur Veränderung erst dann aktiviert wird, wenn Alternativen oder Diskrepanzen zu eigenem Handeln erfahren werden.

- Solche Diskrepanzen oder Alternativen können erfahren werden, wenn Lehrerfortbildung und Schulentwicklung aufeinander abgestimmt werden, damit Lehrer
- Bedürfnisse aus der Praxis mitteilen können.
 - Reformziele mitdiskutieren können
 - Voraussetzungen für Reformen abklären können,

- an Versuchen teilnehmen können,
 - Hilfsmittel erproben können usw. (siehe Aregger 1974, 101).
- Im Zusammenhang mit der Lehrerfortbildung stellen sich erhebliche didaktische Probleme für die Dozenten und Animatoren solcher Veranstaltungen. An Stelle der didaktisch wenig aufwendigen aber wahrscheinlich wenig wirksamen Bildungsvorträge müssten die Lehrer Gelegenheit haben, direkt in die Entwicklungsarbeit miteinbezogen zu werden, die eigene Praxis auf dem Hintergrund der Alternativen in der Entwicklungsarbeit zu durchdenken und ihre eigenen Bedürfnisse korrigierend oder ergänzend miteinzubringen.

3.3 Der Einbezug der Rahmenbedingungen, unter denen Lehrer arbeiten

Innovationsbereitschaft ist nicht nur eine Frage "des guten Willens". Beschwörende Appelle an Lehrer, sich doch zahlreich an Vernehmlassungsverfahren oder an Entwicklungsarbeiten zu beteiligen, erwecken hin und wieder den Eindruck, Innovationsbereitschaft sei einzig eine Frage der Motivation oder des Charakters.

Wir meinten, dass schulnahe, lehrerzentrierte Entwicklungsarbeit die Rahmenbedingungen miteinbeziehen muss, unter denen Lehrer arbeiten, sei es, um diese zu verändern, sei es, um Begrenzungen in der Projektstrategie zu akzeptieren.

Lehrer unterrichten in unseren Schulen zwischen 25 und 35 Stunden in der Woche. Ihre Arbeitszeit wird durch zusätzliche administrative Tätigkeiten bestimmt. Sie unterrichten zwischen 25 und 35 Schüler - und wenn sich zu wenig Lehrer finden auch mehr. Lehrer können noch kaum Bildungsurlaube beziehen, um losgelöst von täglichen Verpflichtungen neue Informationen zu verarbeiten. Lehrer arbeiten in einer Öffentlichkeit, in der durch Selbsterfahrung bestimmte Vorstellungen vom Lehrerberuf vorherrschen.

Während Innovation sozusagen zum Habitus des Planers und Forschers gehört, werden Lehrer eher als Vermittler und Wahrer der Kultur betrachtet und durch die Bestimmung ihrer Arbeitsbedingungen auch in dieser Funktion festgelegt.

Wenn Lehrer zu entscheidenden Innovationsträgern werden sollen, so bedingt dies auch eine Veränderung bestimmter Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit und eine Anpassung des Entwicklungszeitraumes an die freisetzbare Arbeitskapazität.

In der Analyse der Unterrichtstätigkeit der Lehrer, in der Einübung neuer Arbeitsverfahren wie z.B. Team Teaching, in der Einführung in Entlastungstechniken, vom Maschinenschreiben, zur Verwendung technischer Unterrichtshilfen, zur Anwendung programmierter Instruktionshilfen bis zu Verfahren zur ökonomischen Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, liegt ein Arbeitsfeld für Institutionen, die Lehrer ausbilden.

Innovationsbereitschaft kann nicht in einem einmaligen Ausbildungsprozess gewährleistet werden. Deshalb müssen sich Ausbildungsinstitutionen vermehrt mit der Situation des ausgebildeten Lehrers in der Situation "Klassenzimmer", "Lehrerkollegium", "Gemeinde" usw. beschäftigen, wenn sie ihre eigenen Ausbildungsziele nicht dem Schicksal überlassen wollen.

Literaturverzeichnis

Aregger K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform. Planungsformen, Verlauf und organisatorische Modelle eines schulnahen Entwicklungsprojektes. Bern 1974 (Haupt).

Aregger K., Winiger X.: Der Lehrer in der Curriculumentwicklung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 52 (1973), 2155-2161.

Betzen K., Nipkow K.E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971 (Piper).

Bierschenk B.: Die Lehrerhochschule und das Pädagogisch-Psychologische Forschungsinstitut an der Lehrerhochschule Malmö: Organisation, Ausbildung und Forschung. In: didakometrie und soziometrie Nr. 7. Malmö 1970.

Chin R., Benne K.D.: Strategien zur Veränderung sozialer Systeme. In: Gruppendynamik, Forschung und Praxis 4 (1971), 343-374.

Combe A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins. München 1971 (List).

- Döring K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim 1970 (Beltz).
- Gerner B.: Der Lehrer - Verhalten und Wirkung. Darmstadt 1972 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Groothoff H.H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972 (Juventa).
- Haeberlin U. (Hrsg.): Schweizer Gesamtschulmodelle. Basel 1972 (Beltz).
- Hanssler B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 17. Stuttgart 1971 (Klett).
- Heckhausen H.u.a.: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970 (Bertelsmann).
- Kirsten R.E.: Lehrerverhalten. Stuttgart 1973 (Klett).
- Klafki W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973), Heft 4, 487 - 516
- Kommission zur Gestaltung der Oberstufe: Die Orientierungsstufe in kooperativen Schulzentren. Luzern 1974 (Erziehungsdepartement).
- Lortie D.C.: Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert H.W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München 1972, 37 - 76 (Piper).
- Müller-Fohrbrodt G.: Wie sind Lehrer wirklich. Stuttgart 1973 (Klett).
- Sachs W., Scheilke Ch.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973), Heft 3, 375-390.
- Schuller A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971 (Beltz).
- Stimpel H.D.: Zur Lehrerbildung in Schweden. In: Bögli W. u.a.: Beiträge zur schwedischen Schulreform. Weinheim 1968, 130-205 (Beltz).

Anton Strittmatter: Der Beitrag der Hochschulen zur Lehrerbildung und deren Reform

Einleitung

Wenn im Zusammenhang mit Lehrerbildung der Begriff "Hochschule" fällt, so kann kaum von einem allgemein anerkannten Konsens über den Bedeutungsgehalt dieses Begriffes ausgegangen werden. Sicher dürfte die Auffassung, dass die Hochschule eine Institution des sog. "tertären Bildungssektors" sei, allgemeine Anerkennung finden. Welche weiteren Merkmale den Begriff konstituieren ist unklar, wenn verschiedene "Hochschulen" als Beispiele herangezogen werden: Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Höhere Lehranstalt, Lehrerhochschule usw.

Wir halten uns in unseren Überlegungen beim Gebrauch des Begriffs "Hochschule" an die folgenden Merkmale, welche unter dem Gesichtspunkt der Titelfrage von Bedeutung sind:

- Die Hochschule nimmt vorwiegend Studenten auf, welche als Eintrittsberechtigung eine Maturität oder ein äquivalentes Zeugnis mitbringen.
- Die Hochschullehrer haben sich in der Regel durch weitere wissenschaftliche Arbeiten nach ihrer Promotion qualifiziert.
- Die Hochschule verfolgt mindestens teilweise das Ziel, Nachwuchs für Forscherberufe auszubilden.
- Die Hochschule verfolgt das Ziel, nebst der Ausbildung von Studenten selbst neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen und zu verbreiten.
- Die Hochschule kann aufgrund ihrer Mehrfunktionalität, ihrer weiterhin zu bewältigenden Studentenzahlen, ihrer kostspieligen Einrichtungen auch in absehbarer Zukunft nicht von einem Kanton allein getragen werden, bedarf der Mitfinanzierung durch den Bund und ist deshalb einer Einflussnahme durch den Bund unterworfen.

Die folgenden Ueberlegungen gehen davon aus, dass auch in bezug auf ihren Beitrag an die Lehrerbildung bzw. deren Reform die Hochschule unter ihren beiden allgemeinen Zielsetzungen betrachtet werden kann: Lehre und Forschung. Lehre wird dabei in einem weiteren Sinne verstanden als Ausbildung von Studenten einerseits und als Beratung von Institutionen oder Personengruppen anderseits. Zur Lehre und Forschung hinzu wird ein dritter Bereich skizziert werden, welcher Dienstleistungen im Bereiche der Dokumentation, Koordination und der internationalen Kontakte umfasst.

Von den Bedürfnissen der Lehrerbildung her sind wir unter Berücksichtigung dieser Ziele zu einer Dreigliederung unserer Ueberlegungen gekommen: Ein erster Teil beschreibt mögliche Funktionen der Hochschule in der Ausbildung von Lehrern. Dies führt uns im zweiten Teil zur Frage nach der Ausbildung der Lehrerbildner. Sodann werden im dritten Teil wünschbare Aufgaben der Hochschule als Bestandteil der Infrastruktur einer schweizerischen Lehrerbildungsreform skizziert.

1. Mögliche Funktionen der Hochschule in der Ausbildung von Lehrern

1.1 Lehrer-Grundausbildung

Es ist hier nicht der Ort, die Ziele und die Lernorganisation der Lehrer-Grundausbildung zu diskutieren. Wir verweisen dazu insbesondere auf den Bericht "Lehrerbildung von Morgen" einer Expertenkommission der Schweizerischen Erziehungsdirektoren-Konferenz (in Vorbereitung) sowie auf die Berichte aus den Werkstattseminaren des Instituts für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung (1973). Es geht hier lediglich um die Frage, ob eine Hochschule institutioneller Träger der Lehrer-Grundausbildung sein kann oder soll bzw. um die mit dieser Frage verbundenen Probleme.

Die Kommission "Lehrerbildung von morgen" hält für die Berufsgrundausbildung nach absolvierte Maturität fest: "Die Ausbildung auf diesem Weg hat aber insofern eindeutig Hochschulcharakter, als sie sich an Erwachsene richtet, welche vorher eine Mittel-

schulbildung mit Maturität abgeschlossen haben. Sie kann daher jene geistige Reife voraussetzen, die grundsätzlich zum Universitäts-Studium berechtigt, m.a.W. sie kann und soll ihren Unterricht auf Universitätsniveau einrichten. Als Institution der tertiären Stufe sollte sie dies auch in der Namengebung zum Ausdruck bringen" (Kapitel III.2.2., polykopierte Reinfassung z.H. der Gesamtkommission, Mai 1974). Gleichzeitig wird jedoch auch von den Vertretern dieser Auffassung betont, dass es sich nicht darum handeln könne, die bestehenden Lehrerbildungsinstitutionen (Seminare, Oberseminare) in die bestehenden Universitäten zu integrieren bzw. die heutigen didaktischen Formen der Universität für die Lehrerbildung zu übernehmen. Dabei wird meist auf die mangelnde Bereitschaft der Universität, Berufsbildung zu betreiben, auf die mangelnde didaktische Ausbildung der Hochschullehrer oder auf den einseitigen Vorlesungsstil der Universität hingewiesen.

Anderseits wird an Hochschulen schon seit längerer Zeit Lehrerausbildung praktiziert. Dies nicht nur im Ausland (Pädagogische Hochschulen in der BRD, Lehrerhochschule in Schweden usw.), sondern auch in der Schweiz: Die meisten Deutschschweizer Universitäten bilden Sekundar- und Gymnasiallehrer aus und in Lausanne und Genf ist selbst die Primarlehrerausbildung in Teilen in die Universität integriert. Am jeweiligen Verhältnis von erziehungswissenschaftlich-didaktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung sowie an der jeweiligen Ausgestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses lässt sich jedoch aufzeigen, dass die Institution "Hochschule" an verschiedenen Orten ihren Beitrag an die Lehrerbildung in unterschiedlicher Art und Weise realisiert.

Hinter der Forderung, die berufliche Grundausbildung aller Lehrer auf universitärem Niveau anzusiedeln, dürften verschiedene Motive stehen: Hebung des Sozialprestiges des Lehrerberufes (vgl. Kaiser 1971); die Ueberlegung, dass das Gros der gleichaltrigen Maturanden seine Studien an der Universität fortsetzt; die Forderung nach einer stärkeren wissenschaftlichen Ausrichtung des Lehrerstudiums; die Forderung nach hochqualifiziertem Lehrpersonal bzw. nach Verbesserung der Rekrutierungsbedingungen für Lehrerbildner durch Angleichung der Saläre an diejenigen des Universitätspersonals; der Ruf nach Verbesserung der Fachdidaktiken,

wofür u.a. mehr fachwissenschaftliche Kompetenz benötigt wird; das Postulat einer stärkeren Beteiligung von Lehrerstudenten an Projekten der Bildungsforschung; die Möglichkeit, gewisse administrative, räumliche und unterrichtstechnologische Angebote der Universitäten zu nutzen oder über die staatliche Hochschulförderung weitere Mittel für die Lehrerbildung frei zu bekommen; usw.

Dass neben diesen Motiven auch Bedenken stehen, wurde bereits weiter oben angetönt. Es wurde jedoch deutlich gemacht, dass diese Bedenken sich weniger gegen eine Lehrerausbildung an der Universität generell denn gegen die Universität in ihrem heutigen Selbstverständnis bzw. mit ihren heutigen didaktischen Formen richten. Es erscheint somit gerechtfertigt, den Gedanken der Hochschule als Lehrerbildungsstätte aufzunehmen und auf deren Funktionen in der Lehrerbildung im einzelnen einzugehen.

Dass eine Universität Lehrer ausbilden kann, - auch unter Berücksichtigung von neueren didaktischen Postulaten - scheint uns prinzipiell möglich. Unter Hinzunahme der in der Einleitung genannten Motive kann diese Möglichkeit sogar als wünschbar erachtet werden. Ob die heutigen Universitäten in der Lage sind, ihre traditionellen didaktischen Formen neueren Vorstellungen von Lehrerbildung anzupassen, ist allerdings eine Frage, deren Beantwortung nicht leicht fällt. Die Erfahrungen in der BRD lehren, dass es verhängnisvoll sein kann, aufgrund von Standesprestigemotiven und unter Hinweis auf das Postulat der Verwissenschaftlichung vorschnell in die Universität einzusteigen bzw. die Ziele und Ausbildungsmethoden der Universität zu übernehmen mit der Hoffnung, die Ausbildungsziele und -Methoden könnten sich "allmählich so einander nähern, dass auch hier die endliche Verschmelzung möglich erscheint oder erreicht wird" (v. Engelhardt 1965, 31).¹

1 Zur Entstehungsgeschichte des "Wandels zur Universität" in der BRD vgl. die Dokumentation "Die Universitäten und die Lehrerbildung" (1964/65). Zur Kritik der heutigen Situation vgl. auch Beckmann (1971) und Dietrich, Elzer, Frank, Malsch (1972).

Auch bei Universitäts-Neugründungen muss die Frage gestellt werden, ob die Ansprüche an eine zeitgemäße Lehrerbildung angesichts des bestehenden Angebots an Hochschullehrern, angesichts der Mehrfunktionalität einer Hochschule eingelöst werden können.

Praktisch stellt sich für den Bildungspolitiker die Frage so: Sollen nebst den bestehenden Lehrerbildungsinstitutionen (Lehrerseminare, Oberseminare, Lehramtsschulen) an einer oder mehreren Universitäten neue Ausbildungsgänge mit gleichen Zielsetzungen geschaffen werden? Sollen die bestehenden Lehrerbildungsinstitutionen einfach administrativ den Universitäten angegliedert werden? Oder sollen gar die bestehenden Lehrerausbildungsgänge an den Universitäten (mit Ausnahme der fachwissenschaftlichen Studien) wieder von den Universitäten abgetrennt und an eigenständige kantonale Lehrerbildungsinstitute übergeben werden? Oder ist eine gemischte Lösung denkbar: Eigenständige kantonale Lehrerbildungsinstitute, basierend auf der Maturität, mit Dozenten-Salären zwischen den Niveaus der Universität und der Mittelschule und mit teilweiser Kooperation mit der Universität in bezug auf Dozenten-Austausch, Räumlichkeiten, Material, Forschung?

Wir sind der Ansicht, dass eine solche gemischte Lösung unter den mittelfristig abzusehenden Bedingungen zu postulieren ist. Die Lehrerbildung könnte bei dieser Lösung von den Vorteilen der Universität profitieren, ohne ihre autonomen Ansprüche irgendwelchen Zielkonflikten der Universität auszusetzen und ohne auf die vielbeschworene hochschuldidaktische Reform warten zu müssen. Die Hochschule ihrerseits gewinne in der Lehrerbildung einen Partner, von dem sie fruchtbare didaktische Impulse zu erwarten hat und der sich als Prüfstein sozialwissenschaftlicher Forschung anbietet.

Schliesslich ist ein staatspolitischer Gesichtspunkt zu bedenken: Solange das Volksschulwesen Sache der Kantone ist, ist es zumindest diskutabel, die Ausbildung der Lehrer dieser Schulstufe an eine Institution zu vergeben, welche aufgrund ihrer Finanzstruktur mehr oder weniger grösseren Einflüssen des Bundes unterliegt.

Wir empfehlen, zusammenfassend, die Grundausbildung der Volkschullehrer vorwiegend den kantonalen Lehrerbildungsinstituten zu

überlassen, jedoch vermehrt die Kooperation zwischen Hochschule und Lehrerbildungsinstitut zu suchen. Solche Kooperationsmöglichkeiten werden im Austausch von Dozenten (bzw. Pensen-Aufteilung), in der Realisierung gemeinsamer Forschungs- und Entwicklunguprojekte unter Beteiligung von Lehrerstudenten, in gemeinsamen Lehrveranstaltungen sowie in der gemeinsamen Nutzung von Räumlichkeiten und technischen Einrichtung gesehen. Wenn das Postulat der qualitativ gleichwertigen fachwissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrer aller Stufen bejaht wird, ist die Aufgabe der fachwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer den Universitäten zuzuweisen. Dies im Sinne einer Niveau-Bewahrung für die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe einerseits, der Niveau-Anhebung für die Ausbildung der Lehrer der Primarstufe anderseits.

Besondere Beachtung erheischt bei dieser Arbeitsteilung die Gewährleistung des adäquaten Theorie-Praxis-Bezuges (z.B. im Rahmen der Fachdidaktiken) sowie die Flexibilität der Hochschulen bei der Schaffung neuer Ausbildungsgänge.

1.2 Lehrer-Fortbildung

Die Lehrer-Fortbildung ist in allen Kantonen und auch auf gesamtschweizerischer Ebene in stetem Ausbau begriffen. Sie umfasst neben spezifisch berufsgerichteten Angeboten (Erziehungswissenschaften, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik) auch allgemeinbildende bzw. fachwissenschaftliche Themenstellungen.

Mit dem Ausbau der Fortbildungssangebote wächst auch der Bedarf an qualifizierten Lehrerfortbildern. Das Lehrpersonal der Universitäten könnte hier wertvolle Aufgaben übernehmen:

- Lehrer der Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaftlichen Disziplinen in Kursen zur Erziehungsphilosophie, Lernpsychologie, Allgemeinen Didaktik, Schülerbeurteilung usw.
- Sozialwissenschaftler in der Evaluation von Fortbildungskursen.
- Fachwissenschaftler in fachdidaktischen Kursen bzw. in allgemeinbildenden und fachwissenschaftlichen Kursen.

Eventuelle didaktische Mängel von Hochschullehrern könnten dadurch ausgeglichen werden, dass sie Fortbildungskurse im Team zusammen mit Lehrerbildnern vorbereiten und durchführen.

Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bereich der Sozialwissenschaften, an denen Lehrer beteiligt sind, können als eine mögliche Art der Lehrerfortbildung aufgefasst werden und sollten von den betreffenden Projektleitern entsprechend gestaltet werden.

Wo Hochschullehrer zugleich in der Lehrer-Grundausbildung tätig sind, sollten sie verpflichtet werden, ein bestimmtes Pensem in der Lehrer-Fortbildung zu übernehmen, da so wirkungsvoll ein feed-back von der Unterrichtspraxis (Kursteilnehmer) zurück in die Grundausbildung erfolgen kann.

Für Lehrer, welche in den Genuss eines Bildungsurlaubes kommen (Sabbatjahr), sollten die Hochschulen in Absprache mit dem Urlauber individuelle Studienprogramme zusammenstellen.

1.3 Lehrer-Weiterbildung

In der Lehrer-Weiterbildung werden Ausbildungsgänge angeboten, welche Lehrer mit absolvierter Grundausbildung und einem bis mehreren Jahren Schulpraxis berufsbegleitend oder als Vollstudium zu neuen Qualifikationen mit entsprechenden Fähigkeitszeugnissen, Funktionen und Gehaltseinstufungen führen. Es können prinzipiell 3 Arten von Weiterbildungsmöglichkeiten unterschieden werden:
a) Stufenspezifische Weiterbildung (Unter-, Mittel-, Ober-, Gymnasial-Stufe)
b) Fachspezifische Weiterbildung (Französisch, Deutsch, Mathematik, Musik usw.)
c) Funktionsspezifische Weiterbildung (Schulleiter, Lehrerbildner, Berater/Inspektor, Junglehrerbetreuer, Medienfachmann, Sonderschullehrer usw.).

Es lässt sich auch hier kaum die Frage beantworten, ob die Weiterbildung vorwiegend durch die ausseruniversitären Lehrerbildungsinstitutionen oder aber durch die Hochschule organisiert werden sollte. Es gelten weitgehend dieselben Überlegungen, wie wir sie unter 1.1 angestellt haben. Dennoch sind wir der Ansicht, dass hier eine künftige Aufgabe der Hochschulen liegt. Mit Ausnahme der Weiterbildung zum Lehrer für die Sekundarstufe I und die Gymnasialstufe existieren noch kaum Weiterbildungs-Studiengänge. Die bestehenden Lehrerbildungsinstitute werden Mühe haben,

in absehbarer Zeit nebst der Grundausbildung zusätzliche Weiterbildungsprogramme anzubieten. Da Weiterbildung zumeist auch Spezialisierung, d.h. Vertiefung und wissenschaftliche Durchdringung bestimmter Probleme bedeutet, dürften für die Weiterbildungskurse zu einem grossen Teil wissenschaftlich qualifizierte Hochschullehrer benötigt werden.

In Anbetracht des breiten Spektrums an Weiterbildungsbedürfnissen sowie mit Rücksicht auf die notwendige Berufsausrichtung solcher Studien ist es kaum denkbar, dass eine einzelne Hochschule dieses ganze Spektrum anbieten kann. Es sind vielmehr Absprachen unter den Hochschulen erforderlich, als deren Resultat die einzelnen Hochschulen einzelne bestimmte Weiterbildungs-Studiengänge übernehmen würden.

Besondere Probleme werden sich für die Hochschule stellen, wenn nebst vollzeitlichen Studiengängen auch berufsbegleitende Studienprogramme angeboten werden sollen. U.a. müssen namentlich sozial- bzw. bildungswissenschaftliche Forschungs- und Entwicklungsprojekte an Hochschulen vermehrt als Weiterbildungsveranstaltungen für beteiligte Lehrer begriffen werden.

Für bestimmte, durch Weiterbildung zu erwerbende Qualifikationen bzw. Berufsdiplome dürften im Sinne eines "Baukastensystems" nur kurze, wenige Wochen oder Monate dauernde Programme genügen. Die heutigen Hochschulen sind jedoch keineswegs auf solche "Kurzstudien" eingestellt und müssten dafür neue Lehrangebote und Organisationsformen entwickeln.

2. Die Hochschule als Ausbildungsstätte für Lehrerbildner

2.1 Grundausbildung der Lehrerbildner

Sowohl die Lehrer der sog. "allgemeinbildenden Fächer" und der "Kunstfächer" wie auch die Lehrer der berufsbildenden Fächer im engeren Sinne (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Heilpädagogik usw.) weisen bereits heute grösstenteils einen Hochschulabschluss auf (Diplom, Lizentiat, Doktorat). Im Unterschied dazu besteht das Gros der sog. Methodik- und Uebungslehrer aus

erfahreneren Volksschullehrern ohne weiteren Abschluss und mit vielfach nur teilzeitlicher Verpflichtung an der Lehrerbildningsinstitution. Spezielle Studiengänge für angehende Lehrerbildner existierten an Hochschulen bis 1970 keine. Seit dem Wintersemester 1971/72 bietet die Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie (H. Aebli), Studienprogramme an, in denen Volksschullehrer mit einigen Jahren Praxiserfahrung zum Pädagogik/Psychologie-Lehrer, Lehrer der allgemeinen Didaktik oder Fachdidaktiker ausgebildet werden.

Auf die Aufgaben, Rekrutierung, Ausbildung und Anstellungsverhältnisse der Lehrerbildner gehen wir im einzelnen nicht ein. Hier muss die Forderung genügen, dass (mit Einschränkungen bezüglich der Praktikums- und Uebungslehrer) alle Lehrerbildner einen Hochschulabschluss mit funktionsspezifischer Ausrichtung besitzen sollten.

In Anbetracht der Tatsache, dass gegenwärtig ein akuter Mangel an Lehrerbildnern herrscht (Ende 1973 ca. 15 offene Lehrstellen), welcher sich bei der Realisation gewisser Forderungen von "Lehrerbildnung von Morgen"¹ noch verschärfen dürfte, ist die Schaffung weiterer Ausbildungsgänge für Lehrerbildner an anderen Universitäten zu fordern.

Dass die heute bestehenden Studiengänge für Fach-Pädagogen und Psychologen nicht die wünschbaren beruflichen Qualifikationen für eine Tätigkeit als Lehrerbildner erbringen, dürfte weitgehend unbestritten sein, bzw. ist allein schon durch die Analyse der praktizierten hochschuldidaktischen Methoden und der Themenstellungen in den Vorlesungsverzeichnissen belegbar. Trotzdem geht der Grossteil der Hauptfachpädagogen und ein grosser Teil der Hauptfachpsychologen heute in die Lehrerbildnung. Diese Realitäten müssten eigentlich genügen, entsprechende Änderungen der Hochschulprogramme im sozialwissenschaftlichen Bereich zu motivieren.

Noch keine Modelle existieren für die Ausbildung der Lehrer allgemeinbildender Fächer an den sog. Unterseminaren. Trotzdem

¹ z.B. Verlängerung der Ausbildungsdauer; Reduktion der Lehrpflichtstunden von Seminarlehrern.

von den Vertretern des sog. "seminaristischen Weges" der Lehrerbildung auf die Idee der Verzahnung von Allgemeinbildung (mit Maturitätsabschluss) und Berufsbildung Wert gelegt wird, unterscheiden sich die betreffenden Seminarlehrer bezüglich ihrer Ausbildung (und zumeist auch bezüglich ihres Unterrichts) durch nichts von den Lehrern an Gymnasien. Es ist anzunehmen, dass diese Verzahnung bzw. die stärkere Berufsgerichtetetheit der Allgemeinbildung nur dann wirklich erreicht werden kann, wenn auch die Lehrer der allgemeinbildenden Fächer eine spezifische Ausbildung als Lehrerbildner erfahren haben. Zu fordern ist u.E. sowohl für ein "Didaktikum" nach Abschluss der Fachstudien mit Lizentiat oder Doktorat wie auch für eine mehr integrierte Ausbildung zum Mittelschullehrer eine Differenzierung der didaktischen Ausbildung in einen auf den Gymnasialunterricht und in einen auf den Unterricht am Seminar ausgerichteten Zweig.

2.2 Fortbildung der Lehrerbildner

Die Fortbildung der Lehrerbildner wurde bis anhin allein durch den VSG, vor allem durch den SPV (Schweizerischer Pädagogischer Verband im VSG) bestritten. Es fanden in den letzten Jahren im Rahmen des SPV jährlich 1 bis 2 Wochenkurse statt.

Wenn dem Grundsatz zugestimmt wird, dass die Stätte der Grundausbildung auch in der Fortbildung ihrer Absolventen beteiligt werden sollte, müsste auch für die Hochschule, welche Lehrerbildner ausbildet, die Uebernahme von Leistungen in der Fortbildung der Lehrerbildner gefordert werden. Dies kann in der Beteiligung an bzw. Durchführung von Kursen, in der Integration von Lehrerbildnern in Forschungs- und Entwicklungsprojekte und in der Dissemination wissenschaftlicher Ergebnisse auf dem Wege von Fachzeitschriften geschehen. Bei der Anstellung von Hochschullehrern für den Bereich Ausbildung von Lehrerbildnern sollte die Verpflichtung zur Mitwirkung in der Fortbildung Teil des Pflichtenheftes darstellen.

3. Funktionen der Hochschule in einer „Schweizerischen Lehrerbildungsreform“

Basis der folgenden Überlegungen ist der Beitrag von Isenegger/Strittmatter in diesem Band. Ging es dort um den Aufweis der notwendigen, miteinander kooperierenden Elemente für eine wirksame Reform-Infrastruktur, so stellt sich hier die engere Frage nach den Aufgaben des Elements "Hochschule" in dieser Konzeption. Dieser Abschnitt stellt eine differenziertere und neu strukturierte Ausführung dessen dar, was im erwähnten Text zur Rolle der Hochschule gesagt wurde.

3.1 Forschung

Dass Forschung generell Bestandteil des Selbstverständnisses einer Hochschule darstellt, braucht hier nicht weiter begründet und erläutert zu werden. Ebenso wenig dürfte bestritten sein, dass Forschung bzw. wissenschaftliche Erkenntnis für die Schulreform von Bedeutung ist. Für die Reform der Lehrerbildung lässt sich leicht aufzeigen, wie Forschungsergebnisse zu Anstossmomenten und Orientierungspunkten der Reform werden können. In der Schweiz wären – als neuere Beispiele – die Lehrerbildungsanalyse von K. Frey und Mitarbeitern (1969) und das Projekt "Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer (BIVO)" (Gehrig 1970–1974; Isenegger 1972) zu nennen, welche u.a. den Anstoss für die Bildung der EDK-Kommission "Lehrerbildung von Morgen" gegeben und die Kommissionsarbeiten in wesentlichen Teilen beeinflusst haben.

Den Gegenstand der Forschung im Bereich "Lehrerbildungsreform" zu bestimmen, ist allerdings nicht leicht. Versuche, das Forschungsfeld "Lehrerbildung/Lehrerbildungsreform" zu analysieren, fehlen weitgehend und haben bisher vor allem (und u.E. auch dort nur in rudimentären Ansätzen) im angelsächsischen Sprachraum stattgefunden (vgl. z.B. Lomax 1973; Smith 1971). Bibliographien wie diejenigen von Schmidt, Lützenkirchen (1968) oder Forschungsdokumentationen wie die kürzlich von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1973) herausgegebene zeigen aber deutlich, dass bereits von einer relativ umfangreichen For-

schungstätigkeit in diesem Bereich gesprochen werden kann. Selten jedoch unternehmen einzelne Projekte den Versuch, über ihr unmittelbares Erkenntnisinteresse hinaus ihre Forschungen in einen weiteren Bezugsrahmen, in eine übergreifende Konzeption der Lehrerbildungs-Forschung hineinzustellen.

Auch der "Bericht zur Hochschule Luzern 1973" äussert sich nicht zur Problematik einer Forschungspolitik im Bereich "Lehrerbildung" und gibt im Abschnitt 2.3.2.5. "Forschung im Zentrum 'Lehrerbildung'" lediglich "Beispiele solcher Forschungsprojekte:

- Ueberprüfung und Neuentwicklung der Lehrpläne in einer "Curriculum-Werkstatt",
- Erforschung der Sprachentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld zwischen Mundart und Hochsprache,
- Wandlung der Bildungsanforderungen durch Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und politischem System (...),
- Aspekte der Bildung psychisch resp. physisch Geschädigter,
- Unterrichtsorganisation,
- Lerntheorien,
- Sozialstruktur und Auslese im Bildungswesen" (S. 27-28).

Der Katalog bringt allerdings deutlich zum Ausdruck, dass Lehrerbildungsforschung immer auch zugleich Sozialforschung und Lernforschung ist bzw. auf diese Forschungszweige Bezug nehmen muss sowie in einem übergreifenderen bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext steht. Diese Bezüge nun aufzuzeigen würde heißen, das oben beklagte Defizit anzugehen, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und auch kaum von einem einzelnen Bildungsforscher zu leisten wäre.

Wenn wir nun trotzdem eine Liste von Problembereichen für die Forschung angeben, so ist diese Liste nur als Diskussionsbeitrag bzw. als Ideensammlung zu verstehen. Sie müsste in einem Projekt "Forschungskonzeption für den Bereich Lehrerbildung(sreform)" neu gewonnen, gewichtet und spezifiziert werden. In Anbetracht der Tatsache, dass verschiedene Hochschulinstitute bereits entsprechende Forschungen durchführen, dass zwei neue Universitäten mit Möglichkeiten oder expliziten Absichten in diesem Forschungsbereich geplant werden, dass der Forschungsbericht des Wissenschaftsrates nicht von Lehrerbildung spricht und dass die Kommission "Lehrerbildung von morgen" mit Nachdruck auf ein Forschungsbedürfnis im Rahmen der voraussichtlich anlaufenden "Schweizerischen Lehrerbildungsreform" hinweist, wäre ein solches interuni-

versitäres Vorprojekt dringendst in Angriff zu nehmen.

Der nachfolgende Problemkatalog resultiert aus einer Analyse der bisher vorliegenden Papiere im Rahmen der Kommission "Lehrerbildung von morgen". Er nennt Problembereiche, welche in einer künftigen Lehrerbildungsreform von grosser Bedeutung sein dürfen. Es handelt sich also nicht um einen umfassenden Katalog von Untersuchungsthemen zum Bereich "Lehrerbildung" schlechthin, sondern um eine Nennung derjenigen Themen, welche u.e. für die mittelfristige Lehrerbildungsreform von zentraler Bedeutung sind.

Wir unterteilen der Übersicht halber die Probleme in

a) Curriculum

b) Lernorganisation

c) Schulstrukturen

d) Reformstrategie und -organisation

Selbstverständlich bestehen zwischen einzelnen Problemen starke Abhängigkeiten, welche durch die hier gewählte Form der Liste nicht unmittelbar ersichtlich werden.

a) Curriculum

- Quellen der Zielfindung (Wissenschaftssystematik der trad. Disziplinen; Curriculum der Schulstufe oder des Schulortes als späteres Tätigkeitsfeld des Lehramtsstudenten; Probleme der Lehrertätigkeit; Probleme der ausserunterrichtlichen, aber inneren schulischen Lehrertätigkeit; Probleme des ausserschulischen Lebens des Lehrers; Maturitätsverordnungen)
- Probleme der Legitimation von und Entscheidung über Ziele und Inhalte der Lehrerbildung
- (Kodifizierungs-)Formen eines Curriculums der Lehrerbildung
- Relatives Gewicht der gefundenen Lehrerqualifikationen/Ausbildungsziele
- Verteilung der Ausbildungsziele auf Grund-, Fort- und Weiterbildung

b) Lernorganisation

- Allg. Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung
- Didaktik der "Theorie-Stunden", der Uebungsschule, der Praktika
- Einsatz von Trainingsverfahren wie Micro-Teaching, Verhaltentraining usw.
- Mischformen (Konzentrationswochen, Sozialpraktika)
- Verhältnis dieser Formen (auch zeitliche Anordnung)
- Verhältnis von Allgemeinididaktik und Fachdidaktik
- Verhältnis von Schulstrukturen (auch Grösse) und angestrebten Lernzielen und lernorganisatorischen Massnahmen
- Rolle des Lehrerbildners
- Junglehrerbetreuung
- Verhältnis von Theorie und Praxis in der Fortbildung

- Organisationsformen der Fortbildung
- Rolle der Lehrerfortbildner
- Rolle der Unterrichtsberater/Inspektoren
- Lernkontrollen/Abschlussprüfungen
- Eingangsvoraussetzungen der Kandidaten (Aufnahmeselektion)

c) Schulstrukturen

- Stellung des Lehrers und der Lehrerbildung in Bildungs- und Gesellschaftspolitik
- Zeitliche Dauer der Grundausbildung und Weiterbildung
- Maturitätsgebundener und seminaristischer Weg
- Hochschulcharakter der Lehrerbildungsinstitutionen
- Sonderkurse
- Schulleitung, Lehrkörper, Schülermitverantwortung
- Institutionelle Verbindungen zwischen Lehrerbildungsanstalt, Fortbildungsinstitutionen, Schulbehörden, Beratungs- und Kontrollorganen und Bildungsforschungsinstitutionen
- Baufragen, Infrastruktur (Bibliothek, Ausstattung, Mensa)
- Organisation der Fortbildung
- Organisation der Weiterbildung
- Schuleigene Forschungs-, Entwicklungs- und Evaluationsorgane

d) Reformstrategie und -organisation

- Strategie der Curriculumkonstruktion und -evaluation
- Verhältnis von Curriculum und Schulstrukturen
- Verhältnis von Lehrerbildung und Innovation im Volksschulwesen
- Verhältnis von Lehrerbildung und wissenschaftlicher Forschung
- Beitrag der Lehrerbildung an den Lehrer als Reformteilnehmer bei Schulreformen
- Informationsflüsse in einem System "Schweizerische Lehrerbildung"
- Aus- und Fortbildung der Lehrerbildner
- Entwicklungsarbeiten auf nationaler Ebene
- Schulversuche an Lehrerbildungsanstalten
- Rolle der Verbände und der bildungspolitischen Organe in der Lehrerbildungsreform
- Lehrerbildung und Schulversuche an Volksschulen
- Dienstleistungsstellen in einem System "Schweizerische Lehrerbildung"
- Quellen von Innovationen für die Lehrerbildung

3.2 Begleitung von Schulversuchen in der Lehrerbildung

Unter dem Aspekt der Lehrerbildungsreform bzw. deren Diskussion erhalten Schulversuche an Lehrerbildungsinstitutionen bzw. Versuche in der Lehrerfortbildung eine zentrale Bedeutung. Die Diskussion um verschiedene Modelle der Lehrerbildung bzw. um einzelne Probleme der Lehrerbildung (vgl. den obenstehenden Katalog) verlaufen heute weitgehend auf der Basis von Argumenten wie "Es

ging bisher auch so!", "Auch aus dieser Schule sind gute Lehrer hervorgegangen!", "Wir glauben, dass ..." oder "Es ist ja doch nicht zu beweisen, dass die Methode X dem Verfahren Y überlegen ist!".

In der Tat hat kaum je eine Lehrerbildungsinstitution den Versuch unternommen, Neuerungen auf ihre Effizienz oder Schwächen hin zu untersuchen und etwaige Ergebnisse in allgemein nachvollziehbarer Form einem breiteren Kreis zugänglich zu machen bzw. aufgrund solcher Daten in die bildungspolitische Diskussion einzugreifen. Dass die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen sowohl hinsichtlich der aktuell vorhandenen Erfahrungen und methodologischen Instrumenten auf Grenzen, wie auch bei verschiedenen Interessierten auf sehr unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Erwartungen stösst (vgl. Nagel, Preuss-Lausitz 1972), wird hier nicht bestritten. Wir vertreten jedoch die Ansicht, dass mittel- bis langfristig das Zustandekommen einer nationalen Lehrerbildungsreform und einer vermehrten Koordination entscheidend davon abhängt, ob eine rationalere Basis, d.h. intersubjektiv nachvollziehbare Evaluationsergebnisse zur Verfügung stehen oder nicht.

Es muss daher gefordert werden, dass die Realisierung von Reformvorschlägen wie diejenige der Kommission "Lehrerbildung von morgen" an den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen bzw. im Rahmen der Lehrerfortbildungsorganisationen wo möglich als wissenschaftlich begleitete Schulversuche angelegt werden. Solche Schulversuche können durch die betreffenden Lehrerbildungsinstitutionen entweder mit eigenem Personal oder unter Bezug ausserhalb der betreffenden Schule stehender Wissenschaftler durchgeführt werden. Ersteres würde das Vorhandensein eigener Dozenten bedingen, welche für die Planung und Durchführung von Versuchen und Erhebungen qualifiziert und freigestellt sind. Es wäre denkbar, dass grössere oder mehrere kooperierende kleine Lehrerbildungsinstitute eigentliche Planungs- und Forschungsstellen unterhalten, welche solche Aufgaben übernehmen und auch die notwendigen Aussenkontakte (mit anderen Instituten, mit Koordinationsorganen usw.) besorgt sein könnten.

Mindestens mittelfristig wird es jedoch noch kaum gelingen, an den Lehrerbildungsinstituten selbst geeignete Versuchsdesigns zu entwickeln und zu verwirklichen. Hier würden sich vielmehr spezialisierte Forschungsinstitute anbieten, welche bereits Erfahrung in Begleitforschung besitzen und mehr Zeit investieren könnten. Solche "aussenseitenden" Evaluationsstellen hätten zudem den Vorteil der geringeren Voreingenommenheit gegenüber den jeweiligen Reformplänen und aufgrund ihrer mehrfachen Engagements die Möglichkeit, Vergleichsuntersuchungen an mehreren Lehrerbildungsinstituten durchzuführen. Wenn solche Forschungsinstitute an Hochschulen mit Funktionen in der Lehrerbildung angesiedelt sind, besteht weiters die Möglichkeit, über Schulversuche direkte Rückmeldungen für die selbst praktizierte Lehrerbildung zu erhalten, Wissenschaftler mit Lehrerfahrung in der Lehrerbildung einzusetzen und Lehrerstudenten an den Projekten zu beteiligen.

Schliesslich ist noch zu betonen, dass im Rahmen einer Minimalkoordination auf gesamtschweizerischer Ebene bestimmte Regeln für die Durchführung, Auswertung und Ergebnisdissemination von Schulversuchen an Lehrerbildungsinstituten zu vereinbaren wären. Angesprochen sind damit vor allem Klärungen im Bereich der Evaluations-Terminologie, die Festlegung von Minimaldaten für die Beschreibung von Schulversuchen sowie die Vereinbarung gewisser Regeln des gegenseitigen Austausches von Informationen.

3.3 Planung und Beratung

Die Mitwirkung von Bildungsforschern an Universitäten in kantonalen oder schweizerischen Kommissionen, in Planungsgremien der betrieblichen Ausbildung oder der Erwachsenenbildung gehört schon lange zu den Selbstverständlichkeiten im Wochen- oder Monatsablauf eines Hochschullehrers oder -forschers. Im Bereich der Lehrerbildung wären etwa die Betreuung des wissenschaftlichen Sekretariats der Kommission "Lehrerbildung von morgen" durch das Pädagogische Institut der Universität Fribourg oder verschiedene Berateraufträge von Hochschullehrern in kantonalen Lehrerbildungskommissionen zu nennen. Die Wahrnehmung von Beratungs- und Planungsaufgaben stellt eine mögliche und oft die wirksamste Form

der Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse vor allem in bildungspolitische Kreise hinein dar und bildet somit ein integraler Bestandteil der Zielsetzungen einer bildungswissenschaftlichen Abteilung einer Hochschule.

3.4 Weitere Dienstleistungen

Im Beitrag "Aufgaben und Organisation in einer dauernden Lehrerbildungsreform" in diesem Band wurde auf ein Strukturelement hingewiesen, welches mit "Koordination und Dienstleistung auf nationaler und regionaler Ebene" überschrieben ist. Der Katalog der dort genannten Aufgaben soll hier nicht vollumfänglich, sondern reduziert auf mögliche Aufgaben eines Hochschulinstituts wiedergegeben werden. Die Aufgaben bzw. deren Zuweisung an die Hochschule werden nicht weiters begründet, da der Katalog lediglich die Funktion eines ersten Diskussionsanstosses erfüllen soll. Eine definitive Aufgabenzuteilung kann ohnehin nur in einer Gesamtschau aller zu beteiligenden Gremien bzw. nach erfolgter Bejahung eines solchen Katalogs durch die bildungspolitischen Instanzen und nach Abklärung der tatsächlichen zeitlichen, personellen und finanziellen Möglichkeiten auf Bundesebene sowie an den einzelnen betroffenen Institutionen erfolgen.

Für die Hochschule also schlagen wir die Uebernahme folgender Dienstleistungen vor:

- Auswertung von Rückmeldungen aus der Praxis der Volksschullehrer und Lehrerbildner;
- Auswertung bzw. Dissemination und Kritik von Ergebnissen von Lehrerbildungs-Schulversuchen, welche durch die betreffenden Schulen oder Organisationen selbst durchgeführt wurden;
- Herstellen von internationalen Kontakten im Bereich "Lehrerbildung" und Dissemination ausländischer Forschungsergebnisse und Reformmodelle;
- Beteiligung an der Fortbildung von Kadern des Bildungswesens (Bildungspolitiker, Departementssekretäre, Schulinspektoren usw.);
- Durchführung und Dissemination von Literaturanalysen (Forschungsliteratur, Dokumente von Kommissionen usw.);
- Beteiligung an der Öffentlichkeitsarbeit (Sensibilisierung der Öffentlichkeit für Fragen der Lehrerbildung) über die Massenmedien;
- Analyse und Adaptation von Unterrichtsmitteln, deren Anschaffung sich nur bei breiter nationaler oder sprachregionaler Verwendung lohnt.

4. Zusammenfassung

Es dürfte nach unseren Ueberlegungen klar geworden sein, dass die Titelfrage losgelöst von der konkreten Situation einer bestimmten kantonalen Hochschule nicht im Sinne eines sehr konkreten und verbindlichen Pflichtenheftes für die Hochschule beantwortet werden kann. Wir haben vielmehr versucht, Aufgabenkomplexe aufzuweisen, an denen eine bestimmte Hochschule ihre spezifischen Ziele im Bereich Lehrerbildung diskutieren kann. Ferner haben wir versucht, die einzelnen Aufgabenkomplexe etwas zu differenzieren und mögliche Gesichtspunkte für den Entscheid zur Uebernahme bestimmter Aufgaben aufzuzeigen.

Für die Grundausbildung der Lehrer haben wir festgestellt, dass dies prinzipiell eine Aufgabe der Hochschule sein könnte. Die gegenwärtige hochschuldidaktische und bildungspolitische Situation legen jedoch nahe, mindestens die Grundausbildung der Volksschullehrer vorwiegend eigenständigen kantonalen Lehrerbildungsinstituten zu überlassen. Allerdings wäre eine vermehrte Kooperation der Lehrerbildungsinstitute mit den Hochschulen wünschenswert: Dozenten mit Pensen an beiden Institutionen; verschiedene gemeinsame Lehrveranstaltungen; gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit Beteiligung der Lehrerstudenten; gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten und technischen Einrichtungen.

Für die Lehrerfortbildung wurde vorgeschlagen, dass Hochschullehrer sich an Fortbildungskursen beteiligen sollten, und dass das vorhandene Forschungsinstrumentar für die Evaluation von Fortbildungsveranstaltungen genutzt wird. Wo die Hochschullehrer in der Lehrer-Grundausbildung tätig sind, müsste eine Verpflichtung zur Mitwirkung in der Fortbildung gefordert werden.

Stark auszubauen sind an den Hochschulen Ausbildungsgänge für die Lehrer-Weiterbildung. In Anbetracht der vorzunehmenden Neuinvestitionen sowie zur Gestaltung eines vernünftigen Berufsmarktes für die auszubildenden Spezialisten wären Absprachen und eine Arbeitsteilung unter den Hochschulen erforderlich.

Als dringliche Aufgabe wurde die Ausbildung von Lehrerbildnern bezeichnet. Diese hätte auch die Lehrer der allgemeinbildenden Fächer an den sog. "Unterseminaren" zu umfassen.

Für die Fortbildung der Lehrerbildner gelten die analogen Ueberlegungen zu den zur Lehrerfortbildung angestellten. Es wäre eine Kooperation mit dem SPV zu suchen.

Als gewichtiger Komplex erwies sich die Beteiligung an der Reform der Lehrerbildung und darin die Forschung über Lehrerbildnung. Wir haben eine Reihe möglicher Forschungsthemen genannt und dabei auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Wahl von Forschungsprojekten u.a. an einer systematischen Analyse des ganzen Forschungsfeldes "Lehrerbildung" zu orientieren.

In Hinblick auf die Arbeiten der Kommission "Lehrerbildung von morgen" sowie auf die sich voraussichtlich anschliessende gesamtschweizerische Diskussion wurde die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen an Lehrerbildungsinstitutionen betont. Da auch in Zukunft ein Grossteil der Bildungsforscher an Hochschulen tätig sein wird, würde diese Aufgabe vor allem den Hochschulen zufallen. Wenn die Ergebnisse von Schulversuchen eine Breitenwirkung erzielen sollen, sind Absprachen unter den verschiedenen Begleitforschungs-Teams erforderlich.

Als eine wirksame Form der Dissemination wissenschaftlicher Erkenntnisse haben wir die Beratung von Kommissionen u.ä. in Planungsarbeiten zur Lehrerbildungsreform bezeichnet.

Bedeutsame Leistungen kann die Hochschule auch durch Erfüllung der als "Weitere Dienstleistungen" bezeichneten Aufgaben erbringen. So z.B.: Sammeln und Verarbeiten von Rückmeldungen aus der Schulpraxis; Pflege internationaler Kontakte; Dokumentation von Literatur und Quellenmaterial; Leisten von Oeffentlichkeitsarbeit im Bereich Lehrerbildungsreform; usw. Solche Aufgaben sind oft wissenschaftlich von geringerem Interesse; ihre Erfüllung ist jedoch im Rahmen eines nationalen Reformsystems von grosser Bedeutung und auch für die breitere Oeffentlichkeit als echte Dienstleistung der Hochschule unmittelbar einsichtig.

Literaturverzeichnis

- Beckmann H.-K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft 1971.
- Bericht zur Hochschule Luzern 1973. Hochschulplanung Luzern, Arbeitsdokument 4. Luzern 1973.
- Dietrich Th., Elzer H.-M., Frank K.-O., Malsch O. (Hrsg.): Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Zeitschr.f.Päd., 11. Beiheft 1972.
- Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. Weinheim 1964 (Heft I) und 1965 (Heft II). (Erweiterter Sonderdruck der Hefte 2/64 und 4/65 der Zeitschr.f.Päd.) (Beltz).
- Engelhardt W.v.: Lehrerbildung an der Universität. In: Die Universitäten und die Lehrerbildung. Heft II. Weinheim 1965, 16-33 (Beltz).
- Frey K. u. Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim 1969 (Beltz).
- derselbe: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim 1969 (Beltz).
- Gehrig H. (Hrsg.): Forschungsberichte zur Schweizerischen Lehrerbildung. Div. Arbeitsberichte zum Projekt BIVO (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer). Zürich/Basel 1970-1974.
- Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung: Arbeitspapiere zum Kurs "Schulentwicklung und Lehrerbildung" vom 21.-23.6.73. Basel 1973 (Polykop.).
- Isenegger U.: Lernzielerhebung zur Curriculumkonstruktion. Weinheim 1972 (Beltz).
- Kaiser L.: Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule 58 (1971), Heft 23/24, 927-941.
- Lomax D.: An Introduction to Research in Teacher Education. In: Lomax D. (Ed.): The Education of Teachers in Britain. London 1973, 379-386 (Wiley).
- Nagel K., Preuss-Lausitz U.: Thesen zur wissenschaftlichen Begleitung von Versuchen und Modellen im Bildungssystem. In: Wulf Ch. (Hrsg.): Evaluation. München 1972, 344-353 (Piper).
- Schmidt H., Lützenkirchen F.J.: Bibliographie zur Lehrerbildung. Zeitschriften-Nachweis 1947-1967. Weinheim 1968 (Beltz).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung: Bildungsforschungsprojekte in der deutschen Schweiz 1972. 2 Bände. Aarau 1972.
- Smith O.B. (Ed.): Research in Teacher Education. New Jersey 1971 (Prentice-Hall).

Kurzbiographie der Autoren

Urs ISENEGGER, Jahrgang 1943, Studium der Psychologie und Pädagogik an der Universität Freiburg/Schweiz, Diplom-Psychologe, Dr. phil. Seit 1969 Mitarbeiter der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung. 1971-1974 Ko-Leiter der Arbeitsgruppe und Assistent am Pädagogischen Institut der Universität Freiburg. Veröffentlichungen zu Fragen der Curriculumforschung der Lehrerbildung und der Schulreform. Bearbeitet gegenwärtig als Stipendiat des Schweiz. Nationalfonds ein Projekt über die künftige Rolle von Schulinspektoren.

Anschrift: Forschungszentrum FAL Universität Freiburg, Pérolles 6, CH - 1700 Freiburg.

Iwan RICKENBACHER, Jahrgang 1943, Studium der Pädagogik an der Universität Freiburg/Schweiz, Primarlehrer 1963-1966, Tätigkeit als Sekundarlehrer seit 1968, Dr. phil. Seit 1971 Lehrbeauftragter für Didaktik an der Universität Freiburg und Mitarbeiter am Forschungszentrum-FAL. Veröffentlichungen zu Fragen der Schulentwicklungsplanung und Lehrerbildung.

Anschrift: Pädagogisches Institut Universität Freiburg, Place de la Gare 39, CH - 1700 Freiburg.

Anton STRITTMATTER, Jahrgang 1948, Studium der Pädagogik an der Universität Freiburg/Schweiz, Dr. phil. Wiss. Sekretär der EDK-Kommission "Lehrerbildung von Morgen". Seit 1970 wiss. Mitarbeiter, seit 1974 Ko-Leiter am Forschungszentrum-FAL. Veröffentlichungen zu Fragen der Curriculumentwicklung und Lehrerbildung.

Anschrift: Forschungszentrum FAL Universität Freiburg, Pérolles 6, CH - 1700 Freiburg.