

7 918 859 : 12 / a
12a März 1978

Informationsbulletin

Auswertung
der Vernehmlassung
zum Bericht

LEHRERBILDUNG
VON MORGEN

ETH-Bibliothek



EM000006774930

Schweizerische Konferenz
der kantonalen
Erziehungsdirektoren

Palais Wilson, 1211 Genf 14



Auswertungsgruppe
der
Kommission für Mittelschulfragen
und der
Pädagogischen Kommission

Sekretariat – Secrétariat

- 9: Egger, Eugen; Blanc, Emile. Neuerungen im schweizerischen Schulwesen. Besonderheiten und Tendenzen. 1977. - V, 87 S.

Pädagogische Kommission – Commission pédagogique

- Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit – Commission d'experts pour l'introduction et la coordination de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire.

- 1: [Beiträge von/Contributions de] H. Hauri, P. Vaney, H. Stricker, [etc.] 1974. - 64 S. (Vergriffen/Epuisé)
- 2a: Bericht und Anträge zur Einführung des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. 1974. - 122 S. (Vergriffen/Epuisé)
- 2b: Rapport et propositions sur l'introduction de l'enseignement des langues vivantes pendant la scolarité obligatoire. 1974. - 125 p.
- 5: Beiträge zum Fremdsprachunterricht. - Contributions à l'enseignement des langues vivantes. 1975. - 71 S. (Vergriffen/Epuisé)
- 7a: Fremdsprachunterricht: Unterrichtskonzept - Lehrwerkkonzept. 1976. - 58 S.
- 7b: Enseignement des langues étrangères : Projet d'enseignement – projet de manuel. 1977. - 60 p.

– Ausschuss Mathematik – Groupe mathématique

- 3a: Reform und Koordinationsbestrebungen im Mathematikunterricht in der Schweiz. Übersicht über den Stand der Reform im Jahr 1974, in allen Kantonen, während der obligatorischen Schulzeit. 1975. - 72 S.
- 3b: Réformes et efforts de coordination dans l'enseignement mathématique en Suisse. Aperçu sur l'état des réformes en 1974, dans tous les cantons, durant la scolarité obligatoire. 1975. - 75 p.
- 8: Bericht über das 1. schweizerische Forum für den Mathematikunterricht. Rapport sur le 1^{er} Forum suisse pour l'enseignement mathématique. 1976. - 66 p.
- 10a: Mathematik-Forum II: Motivierende Situationen im Mathematikunterricht. Bericht. 1977. - 83 p.
- 10b: Forum II Mathématique: Situations motivantes dans l'enseignement des mathématiques. Rapport. 1977. - 83 p.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Auswertungsgruppe
der Kommission für Mittelschulfragen
und der Pädagogischen Kommission

Auswertung
der Vernehmlassung zum Bericht
LEHRERBILDUNG VON MORGEN

Informationsbulletin 12a
Genf 1978

Das Sekretariat der Erziehungsdirektorenkonferenz hat den Bericht über die Ergebnisse der Vernehmlassung, wie er von der Auswertungsgruppe redigiert wurde, zur Veröffentlichung freigegeben. Vorstand und Plenarversammlung der EDK haben ihn noch nicht behandelt.

1. März 1978

<u>INHALT</u>	<u>Seite</u>
Vorwort	4
1. Zweck und Inhalt des Auswertungsberichts	6
2. Ablauf der Vernehmlassung und Auswertungsmethode	8
2.1. Der Ablauf der Vernehmlassung	8
2.2. Die Auswertungsmethode	10
3. Gesamtbewertung der Vernehmlassung und der Ergebnisse	15
3.1. Beteiligungsstärke	15
3.2. Zusammensetzung der Teilnehmerschaft	17
3.3. Charakter der Stellungnahmen (Argumentationskategorien)	17
3.4. Die Bewertung der Kommissionsempfehlungen	22
3.5. Bewertung nach Teilnehmerkategorien	25
3.6. Hat die Vernehmlassung ihren Zweck erfüllt ?	29
4. Vorschläge für weiterführende Massnahmen	31
5. Vorschlag bereinigter Empfehlungen "Lehrerbildung von morgen"	37
Anhang:	
6. Die Vernehmlassungsergebnisse zu den Empfehlungen 1 bis 21	51
E 1 Qualifikationen	52
Originalempfehlung	
Ergebnisse der Vernehmlassung	
Kommentar	
Leitidee	
E 2 Allgemeinbildung	57
Originalempfehlung	
Ergebnisse der Vernehmlassung	
Kommentar	
Leitidee	
E 3 Berufsbildung	61
Originalempfehlung	
Ergebnisse der Vernehmlassung	
Kommentar	
Leitidee	
E 4 Alternative Wege	71
Originalempfehlung	
Ergebnisse der Vernehmlassung	
Kommentar	
Leitidee	
E 5 Der seminaristische Weg	78
Originalempfehlung	
Ergebnisse der Vernehmlassung	
Kommentar	
Leitidee	

E 6	Der maturitätsgebundene Weg	84
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 7	Curriculum	89
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 8	Zeitlicher Rahmen der Berufsbildung	99
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 9	Didaktische Prinzipien der Grundausbildung	104
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 10	Neue Methoden	109
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 11	Fähigkeitszeugnis	112
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 12	Beratung und Selektion	116
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 13	Berufseinführung	121
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 14	Weiterführende Qualifizierung	126
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	

E 15	Fortbildung	128
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 16	Weiterbildung	134
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 17	Weiterbildung zum Lehrer für die Sekundarstufe I	139
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 18	Besoldung	144
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
E 19	Mitverantwortung in der Schulführung	148
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 20	Die Lehrerbildner	153
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
E 21	Permanente Reform	160
	Originalempfehlung	
	Ergebnisse der Vernehmlassung	
	Kommentar	
	Leitidee	
7.	Die Stellungnahmen zu weiteren Themen ausserhalb der Empfehlungen 1 bis 21	166
7.1.	Multifunktionalität einer Lehrerbildungsinstitution	166
7.2.	Durchlässigkeit und Standort im Bildungssystem	166
7.3.	Finanzierung und Trägerschaft	167
7.4.	Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung	168
7.4.1.	Befürwortung der Gleichwertigkeit beider Aus- bildungsgänge	168
7.4.2.	Ablehnung der Gleichwertigkeit beider Ausbil- dungswege	169
7.4.3.	Gleichwertigkeit der Ausbildung für Lehrer aller Stufen	170
8.	Deskriptoren für die Inhaltsanalyse	172
9.	Liste der Vernehmlassungsteilnehmer	177

VORWORT

Ende 1975 ging die deutschsprachige Fassung, Anfang 1976 die französische Version des EDK-Expertenberichts "Lehrerbildung von morgen" in die Vernehmlassung. Der Vorstand der EDK hatte bereits am 22. Mai 1975 durch ein Mandat eine ad hoc-Kommission zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Vernehmlassung sowie einen teilzeitlich angestellten Beauftragten eingesetzt.

Die ad hoc-Kommission "Vernehmlassung Lehrerbildung von morgen" legt hiermit nach gut zweijähriger Arbeit ihren Auswertungsbericht vor. Weil in Hinsicht auf den Fortgang des Geschäfts in den vorberatenden Gremien der EDK der Bericht über die blosse beschreibende Darstellung der eingegangenen Meinungen hinaus auch schon Vorschläge zur Konsequenzziehung im Sinne bereinigter Empfehlungen und weiterführender Massnahmen enthalten musste, geben wir diesen Bericht mit gemischten Gefühlen weiter: Einerseits sind wir davon überzeugt, die eingegangenen Stellungnahmen im Rahmen des methodologischen Möglichen zuverlässig und objektiv ausgewertet und dargestellt zu haben. Andererseits konnten wir bei der Frage nach den Konsequenzen aus der Meinungslage erfahren, wie schwierig sich - vom Gegenstand und von der Heterogenität der Vernehmlassungsteilnehmer und Meinungen her - die "Ableitung" verantwortbarer Aussagen postulativer Art in diesem Fall gestaltet. Die nachfolgenden bildungspolitischen Instanzen werden in eine Verantwortung hineingestellt, welche nicht nur die empirische Auseinandersetzung mit dem Vernehmlassungsmaterial beinhaltet, sondern ebenso sehr den seit Ablieferung des Expertenberichts stattgefundenen Entwicklungen der Lehrerbildung und des Schulwesens allgemein wie auch insbesondere den geweckten Erwartungen vieler Hundert in der Vernehmlassung engagierter Lehrer, Lehrerbildner, Eltern, Wissenschaftlern und Behörden gerecht werden muss. Die grösstenteils kontroverse Meinungslage lässt nicht viele "evidente" Schlussfolgerungen zu; die stattgefundenen Entwicklungen und die Sensibilisierung breiter Kreise in Schule und Lehrerbildung erlauben andererseits auch keine "Schubladisierung" des Geschäfts oder ein Ausweichen in Unverbindlichkeit. Wir geben den Auswertungsbericht mit unseren ersten Vorschlägen in die Hände der bildungspolitischen Instanzen mit dem Vertrauen in deren Willen und Fähigkeit zur Fortsetzung des sachgerechten Umgangs mit den Stellungnahmen und in deren Mut zu gleichzeitig verantwortungsvollen und substantiellen Entscheidungen.

Die Auswertungsarbeiten wurden geleistet durch:

Kommissionsmitglieder

Dr. Walter Brandenberger, Basel (Vorsitz, Vertreter der DSK)
Dr. Urs Bühler, Genf (PK, Sekretariat EDK, bis Februar 1976)
Jean Eigenmann, Genf (LEMO-Kommission)
Dr. Hans Gehrig, Zürich (LEMO-Kommission)
Ferdinand Guntern, Schwyz (PK)
Dr. Max Huld, Liestal (KOSLO, ab April 1976)
Dr. Jean-Pierre Meylan, Genf (PK, Sekretariat EDK, ab April 1976)
Dr. Fritz Müller, Thun (LEMO-Kommission)
Theophil Richner, Zürich (PK, KOSLO, bis Februar 1976)

Beauftragter

Dr. Anton Strittmatter, Luzern

Temporäre Mitarbeiter

Othmar Fries, Luzern (deskriptive Auswertung)
Brigitte Pfäffli, Freiburg (deskriptive Auswertung)
Georges Rhein, Zürich (EDV-Analyse)

An dieser Stelle sei es dem Präsidenten gestattet, allen Mitgliedern der ad hoc-Kommission für ihre intensive Mitarbeit und angenehme Zusammenarbeit zu danken.

Insbesondere verdient aber unser Beauftragter, Herr Dr. Anton Strittmatter, einen besonderen Dank. Er hat in unermüdlicher Arbeit mitgeholfen, den an die ad hoc-Kommission gestellten Auftrag zu erfüllen. Zu danken ist auch der temporären Mitarbeiterin und den Mitarbeitern des Beauftragten für all das, was sie während der eigentlichen Auswertung geleistet haben.

In allen Phasen der Auswertung konnte die ad hoc-Kommission auf die Unterstützung des Generalsekretariates der EDK zählen. Unser Dank richtet sich deshalb auch an die Mitarbeiter des Generalsekretariates der EDK in Genf.

Basel, 21. 12. 1977

Der Kommissionspräsident
Walter Brandenberger

1. ZWECK UND INHALT DES AUSWERTUNGSBERICHTS

Der vorliegende Auswertungsbericht zur Vernehmlassung "Lehrerbildung von morgen" dient entsprechend dem Mandat der ad hoc-Kommission zunächst als Grundlage für die Entscheidungsfindung in den vorberatenden Instanzen der EDK (Pädagogische Kommission, Mittelschulkommission, Kommission der Departementssekretäre und im Vorstand und Plenum der EDK selbst. Er soll nach Meinung der ad hoc-Kommission aber auch den Vernehmlassungsteilnehmern und weiteren interessierten Kreisen der Lehrerbildung als Rechenschaftsbericht und als Anregung und Entscheidungshilfen zugänglich gemacht werden.

Die EDK kann drei Arten von Entscheidungen treffen: Sie kann erstens positive Empfehlungen (z.B. Verlängerung der Ausbildungszeit auf sechs Jahre) zuhanden der Kantone erlassen. Zweitens kann sie zu einer bestimmten Fragestellung bewusst auf eine Empfehlung verzichten bzw. die Lösung der Frage ausdrücklich den Kantonen zur eigenständigen Ausgestaltung überlassen. Und drittens kann die EDK Massnahmen im Sinne der Bereitstellung weiterführender eigener Dienstleistungen und Projekte beschliessen. Die Zusammenschau der eingegangenen Stellungnahmen im Auswertungsbericht stellt eine der Entscheidungsgrundlagen dar. Daneben gilt nach wie vor der Expertenbericht mit seinen Argumenten und Empfehlungen als weitere wichtige Grundlage. Und schliesslich kommen neue eigenständige Überlegungen auf Grund der beiden Berichte und der inzwischen in vielen Kantonen erfolgten Weiterentwicklung der Lehrerbildung hinzu. Im Auswertungsbericht werden sowohl positive Empfehlungen wie auch offen zu haltende Freiräume und weiterführende EDK-Massnahmen genannt. Sie sind in erster Linie aus dem Vergleich zwischen den Empfehlungen der Expertenkommission und den eingegangenen Stellungnahmen, aber auch aus eigenen Überlegungen zur Sache und zu zwischenzeitlich stattgefundenen Entwicklungen entstanden.

Es wäre schade, die hier zusammengetragenen Stellungnahmen bloss in ihrer instrumentellen Funktion zur EDK-internen Entscheidungsbegründung zu sehen, d.h. sie nach gewalteter Diskussion in den EDK-Gremien zu archivieren. In den Stellungnahmen liegt eine Fülle von (teils neuen) Argumenten, Ergänzungen, Alternativvorschlägen und Präzisierungen zu einer Fülle von Themen vor, welche gewissermassen den Kommissionsbericht fortschreiben und als Materialien in der Meinungsbildung, Planung und Entscheidung auf kantonaler Ebene und in den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen auf grosses Interesse stossen werden. Die ad hoc-Kommission empfiehlt daher, mindestens die deskriptive Auswertung (Kapitel 6) zu veröffentlichen. So wird das Versprechen den Vernehmlassungsteilnehmern gegenüber eingelöst, die Ergebnisse zu publizieren und abzugeben. Auf Anfrage hin sollten überdies auch die Original-Stellungnahmen (evt. in thematischen Auszügen) zur Verfügung gestellt werden können.

Der Auswertungsbericht besteht aus drei Teilen: Ein erster Teil (Kapitel 1. und 2.) informiert über die stattgefundene Vernehmlassung und deren Auswertung. Insbesondere werden die gewählten Auswertungsmethoden und -kriterien offengelegt. Der zweite Teil enthält eine zusammenfassende Charakterisierung und Bewertung der eingegangenen Stellungnahmen zu den Kommissionsempfehlungen (Kapitel 3.) sowie einen ersten Vorschlag weiterführender Massnahmen (Kapitel 4.) und bereinigter Empfehlungen "Lehrerbildung von morgen" (Kapitel 5.). Es sei betont, dass es sich dabei nicht um EDK-Empfehlungen sondern um den Vorschlag der ad hoc-Kommission handelt, welcher im Verlaufe dieses Jahres durch die vorberatenden Kommissionen der EDK und zu Anfang 1979 dann durch die EDK selbst erst noch bearbeitet werden müssen! Der Anhang stellt den umfangmässig gewichtigsten Teil dar: Die Kapitel 6. und 7. enthalten einerseits die beschreibende Darstellung der eingegangenen Meinungen und andererseits eine Bewertung dieser Meinungen hinsichtlich ihres relativen Gewichts und ihrer Konsequenzen im Sinne einer Veränderung der Kommissionsempfehlungen. An diesen "Kommentar" schliesst jeweils, bezeichnet als "Leitidee", der Vorschlag zu einer Neufassung der ursprünglichen Kommissionsempfehlung. Weil diese "Leitideen" insgesamt ziemlich umfangreich sind und einige ausgesprochen deklamatorische sowie allzu detaillierte unterrichtsmethodische oder schuladministrative Teile enthalten, sind sie zwar in Einklang jedoch nicht identisch mit dem gestrafften Vorschlag zu EDK-Empfehlungen (Kapitel 5.). Immerhin sind die Lehrerbildungsinstitutionen selbst an gesamtschweizerischen Tendenzen und Richtlinien auch zu solchen nun eliminierten Themen interessiert, weshalb die ad hoc-Kommission der Pädagogischen und der Mittelschulkommission beantragt, die "Leitideen" in den Kapiteln 6. und 7. im zustimmenden Sinne zur Kenntnis zu nehmen. Die letzten beiden Kapitel 8. und 9. enthalten schliesslich eine Liste der Auswertekategorien für die EDV-Analyse sowie das Verzeichnis der Vernehmlassungsteilnehmer.

2. ABLAUF DER VERNEHMLASSUNG UND AUSWERTUNGSMETHODE

2.1. Der Ablauf der Vernehmlassung

Der Kommissionsbericht " Lehrerbildung von morgen " wurde in Manuskriptform am 22. Mai 1975 vom Vorstand der EDK entgegengenommen. Der Vorstand beschloss, auf Antrag der zuständigen " Kommission für Mittelschulfragen " (MSK), den Bericht unverändert in die Vernehmlassung zu geben. Der gedruckte Bericht, welcher auch über den Buchhandel erhältlich gemacht wurde, konnte dem Plenum der EDK anlässlich der Jahresversammlung vom 31. Oktober 1975 in Zug übergeben werden. Die Vernehmlassung wurde über die deutschsprachige Version am 1. November 1975, über die später erschienene französische Uebersetzung bzw. welsche Adaptation anfangs März 1976 eröffnet. Entsprechend wurden zwei Schlusstermine festgelegt, der 31. Dezember 1976 für deutschschweizerische Teilnehmer und der 28. Februar 1977 für die westschweizerischen und Tessiner Teilnehmer sowie die sprachregionenübergreifenden Organisationen.

Eingeladen zur Vernehmlassung wurden über die Presse alle an Lehrerbildung interessierten Kreise. Durch Verteilung von Berichtsexemplaren wurden insbesondere die folgenden Stellen zur Teilnahme gebeten:

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

Insgesamt gelangten über 1000 Gratisexemplare zur Verteilung. Zusätzlich haben weit über 1000 Personen den Bericht käuflich erworben.

Um die Kommissionsempfehlungen noch breiteren Kreisen zugänglich zu machen, wurde durch die Kommissionsvertreter in der Auswertungsgruppe eine Kurzfassung in Form einer kommentierten Ausgabe der 21 Empfehlungen erstellt. Die Kurzfassung erschien Ende 1975 bzw. Anfang 1976 in den Zeitschriften " Schweizerische Lehrerzeitung " (Nr. 44 / 1975), " schweizer schule " (Nr. 21 / 1975) und " éducateur " (Nr. 1 / 1976) und gelangte ebenfalls in einer grösseren Anzahl zur Verteilung. Die beiden deutschsprachigen Lehrerzeitungen veröffentlichten überdies im Verlaufe des Jahres 1976 noch je eine zusätzliche Sondernummer zum Thema.

Eine den Gratisexemplaren beigelegte und weiteren Interessenten abgegebene

Wegleitung orientierte über den Rahmen, den Zweck und den Teilnehmerkreis der Vernehmlassung, und enthielt allgemeine Fragestellungen an die Teilnehmer sowie Regeln zur Abfassung der Stellungnahmen. Die Teilnehmer wurden aufgefordert, bei ihren Stellungnahmen zum Gesamtbericht oder zu einzelnen Empfehlungen des Berichts jeweils die folgenden allgemeinen Fragen mit zu beantworten:

1. Welches ist die Bedeutung (Wichtigkeit, Verantwortlichkeit) des Berichts bzw. des besprochenen Teils für Sie, für Ihre Institution oder Organisation?
2. Ist die Argumentation im Bericht verständlich (klar, eindeutig)?
3. Ist die Argumentation im Bericht vollständig bzw. ausreichend differenziert? Fehlen wichtige Argumente und Gesichtspunkte?
4. Welches sind hauptsächliche Schwierigkeiten, welche einer Realisierung der Empfehlung (en) entgegenstehen (Art und Ausmass der Diskrepanz zur heutigen Situation, fehlende personelle und finanzielle Voraussetzungen, ideelle Differenzen usw.)?
5. Welche (im Bericht genannten oder auch nicht genannten) Voraussetzungen müssten zur Realisierung der Empfehlung(en) vordringlich gegeben sein bzw. geschaffen werden?
6. Welche Zeit würde Ihrer Meinung nach die Realisierung der Empfehlung(en) beanspruchen?
7. Aus welcher institutionellen bzw. politischen Ebene (einzelne Schule am Ort, Kanton, Region, Schweiz) könnte oder müsste die betreffende Empfehlung verwirklicht werden?

Als Regeln formaler Art wurden festgehalten:

1. Verwenden Sie die Terminologie des Expertenberichts oder aber definieren Sie abweichende Begriffe.
2. Versehen Sie Ihre Stellungnahme mit den folgenden Angaben:
 - a) Genaue Bezeichnung des Absenders mit Adresse für eventuelle Rückfragen;
 - b) Kurze Beschreibung des Zustandekommens der Stellungnahme (Originalbeitrag oder Synthese verschiedener eingeholter Stellungnahmen; Art und Anzahl der beteiligten Personen bzw. Instanzen; Art der durchgeführten Veranstaltungen; usw.);
 - c) Genaue Bezeichnung der Teile (Kapitel) bzw. Aussagen im Kommissionsbericht, auf welche sich die Stellungnahme bezieht (ev. mit Angabe der Seitenzahlen).
3. Für Stellen, welche aufgrund einer organisationsinternen Vernehmlassung eine synthetisierende Stellungnahme entwickelt haben: Legen Sie

die eingeholten Original-Stellungnahmen der befragten Experten oder Unterorganisationen bei.

Die Wegleitung enthielt zudem die Einladung, bei der ad hoc-Kommission bzw. beim Beauftragten Referenten für die Durchführung von Orientierungsveranstaltungen anzufordern. Von dieser Möglichkeit wurde ziemlich reger Gebrauch gemacht. Mitglieder der Expertenkommission, hauptsächlich Mitglieder der Redaktionsgruppe (Herausgeber), haben in der Folge an dutzenden von Veranstaltungen in den Kantonen, an Lehrerseminarien und Versammlungen von Lehrervereinen über den Inhalt des Kommissionsberichts und über die Vernehmlassung informiert, bzw. an Diskussionen teilgenommen.

Auf Grund einer versandten Pressemappe sowie als Folge der Initiative einzelner Kommissionsmitglieder sind auch in fast allen grösseren Tageszeitungen Berichte über die Kommissionsempfehlungen und über den Verlauf der Vernehmlassung erschienen.

Im Rahmen der " Hitzkircher Ferienkurswoche " 1976 haben sich während einer ganzen Woche Lehrer aus der Zentralschweiz und vereinzelt aus anderen Kantonen mit dem Bericht auseinandergesetzt. Ueberhaupt kann gesagt werden, dass vor allem in Lehrerkreisen und an einzelnen Seminarien durch eingesetzte Arbeitsgruppen und durch ganze Lehrerkonvente sehr viel Zeit für die Diskussion und Bewertung der Kommissionsempfehlungen aufgewendet wurde. Oft wurden, z. B. in der Schweizerischen Seminardirektoren-Konferenz und im Vorstand des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes, zwei-bis dreitägige Klausurtagungen auf die Verabschiedung einer Stellungnahme verwendet.

Die meisten Teilnehmer haben sich an die gesetzten Schlussstermine gehalten. In wenigen Fällen musste eine Verlängerung gewährt werden. Mitte März 1977 musste aber die Aufnahme von Stellungnahmen in das Auswertungsverfahren aus arbeitstechnischen Gründen endgültig beendet werden. Nach diesem Termin eintreffende Stellungnahmen sind in der folgenden Darstellung der Ergebnisse nicht enthalten, wurden bei der Bewertung der Resultate und der Formulierung bereinigter Leitideen und Empfehlungen aber mitbedacht. Nähere Ausführungen zur Teilnehmerfrequenz und zur Disziplin in der Befolgung der Vernehmlassungsregeln finden sich in Kapitel 3.

2.2. Die Auswertungsmethode

Die Auswertung von Stellungnahmen in einer solch breiten Vernehmlassung hat hauptsächlich drei Probleme zu bewältigen:

- a) Das Problem der Informationszuverlässigkeit: Vor allem bei der offenen Form der Angabe von Stellungnahmen stellt sich für den Auswerter das Problem der zuverlässigen Interpretation des terminologisch und bezüglich Abstraktionsniveau sehr unterschiedlichen Materials. Liest der Aus-

werter auch tatsächlich das aus der Stellungnahme heraus, was der Absender gemeint hat? Hätte der Absender seine Meinung der gleichen Auswertungskategorie zugeordnet? Dabei befindet sich der Auswerter in einem Dilemma: Einerseits erfordern das Auswertungsziel und die thematische Breite und Differenziertheit der Stellungnahmen eine gewisse Differenziertheit der Auswertungs-Kategorien (inhaltsanalytischer Raster), andererseits lassen sich unklare bzw. eher pauschale Stellungnahmen besser in einen wenig trennscharfen, einfachen Raster einordnen. Wir haben uns für einen eher differenzierten Raster entschieden und versucht, Interpretationsschwierigkeiten durch eine Kontroll-Codierung durch mindestens zwei unabhängige Auswerter (in der Regel ein Mitarbeiter der Auswertestelle und ein Mitglied der ad hoc-Kommission) zu verringern. Darüber hinaus sollten die Regeln zur formalen Gestaltung der Stellungnahmen (Wegleitung) die Auswertbarkeit bzw. Zuverlässigkeit der Interpretation steigern. Die Möglichkeit zu Rückfragen bei den Absendern wurde zwar festgehalten, konnte aber aus arbeitsökonomischen Gründen kaum genutzt werden.

- b) Das Problem der Systemimmanenz: Wenn man einer Versuchsperson die Frage stellt, ob sie lieber Mineralwasser oder Wein trinke und nur eine der beiden Antwortmöglichkeiten registrieren kann, wird die Versuchsperson ihre allfällige Vorliebe für Bier zwar äussern, aber nicht im Meinungsspektrum der Auswertung unterbringen können. Auch die Expertenkommission hat ein bestimmtes System von Themen, Argumenten, und Empfehlungen aufgebaut, welches nicht zum vorneherein Vollständigkeit beanspruchen konnte. Es musste daher mit Meinungen gerechnet werden, welche thematisch ausserhalb der Kapitel und Empfehlungen im Expertenbericht liegen und dann durch einen inhaltsanalytischen Raster, welcher identisch mit der inhaltlichen Struktur des Kommissionsberichts wäre, ausgeklammert würden. Um alternativen Denkansätzen und thematisch neuen Äusserungen Platz zu geben, wurde daher eine Doppelcodierung der Stellungnahmen einerseits nach den Empfehlungen 1 - 21 des Kommissionsberichts und andererseits nach einem neuen thematischen Raster vorgenommen. Dieser thematische Raster entstand auf der Grundlage einer theoretischen Systematik zur Beschreibung von Bildungssystemen, welche die Arbeitsgruppe "Makromodelle" des Schweizerischen Wissenschaftsrates für den 3. Ausbaubericht entwickelt hatte. Darüber hinaus sollte die Mitarbeit von nicht der Expertenkommission angehörenden Mitgliedern der ad hoc-Kommission und von temporären, neu zugezogenen wissenschaftlichen Mitarbeitern die Bindung an das Denksystem des Expertenberichts mindern.
- c) Das Problem der Wertung: Eine Vernehmlassung wie diese ist nicht eine einfache Abstimmung nach der Regel "ein Mann - eine Stimme" sondern ein Abtasten und Abwägen von Meinungen, ein Suchen nach Argumenten und Schwierigkeiten mit dem Zweck, nachher sowohl sachlich-fachlich gerechtfertigte wie auch realpolitisch tragbare Entscheidungen zu treffen.

Dabei spielen sowohl die Qualität einer Stellungnahme im Sinne der differenzierten, sachlich überzeugenden Argumentation wie auch das relative realpolitische Gewicht des Absenders eine Rolle. Als drittes Kriterium schliesslich ist bei der gewichtenden Auswertung der Stellungnahmen zu berücksichtigen, ob eine Meinung auf der Linie gewisser Tendenzen bzw. Vorentscheidungen bildungspolitischer Art liegt oder nicht, getroffener Vorentscheidungen (allgemeine bildungspolitische Leitideen, Rahmenbedingungen, bestehende andere Projektpläne usw.), deren Diskussion nicht Gegenstand der Vernehmlassung ist. Die ad hoc-Kommision hat zu diesen drei Kriteriengruppen Grundsätze aufgestellt und in der bewertenden Analyse der Stellungnahme und in der Umsetzung in bereinigte Leitideen und Empfehlungen angewendet (die Reihenfolge entspricht keiner prioritäten Ordnung):

- 1) Eine Stellungnahme erhält dann besonderes Gewicht, wenn sie von einer differenzierten, fachlich richtigen und verständlichen Argumentation begleitet ist. Oder negativ formuliert: Pauschalisierende, mit offensichtlich falschen Daten und Annahmen operierende und unklar abgefasste Stellungnahmen erfahren eine Minderengewichtung.
- 2) Eine Stellungnahme erhält dann besonderes Gewicht, wenn sie von einer realpolitisch gewichtigen bzw. im Rahmen der geltenden politischen Entscheidungskonstellationen (siehe z. B. Geschäftsreglement EDK) massgeblichen Instanz kommt. Innerhalb dieser Gremien kommt den am direktesten Betroffenen, nämlich den Lehrerbildnern selbst, ein zusätzliches Gewicht zu. Konkret waren dies unter den eingegangenen Stellungnahmen grundsätzlich die Kantone, die KOSLO, die Schweizerische Seminardirektoren-Konferenz und der Schweizerische Pädagogische Verband (Verband der Seminarlehrer). Laut Geschäftsreglement der EDK wären auch die Regionalkonferenzen in diesem Sinne zu gewichten, was jedoch mangels Stellungnahmen von diesen Gremien nicht der Fall sein konnte. Zu einzelnen Empfehlungen kamen je nach Thema unter dem Kriterium der Betroffenheit weitere Instanzen dazu, so z. B. im Falle der Empfehlung 15 (Fortbildung) die Arbeitsgemeinschaft Deutschschweiz für Lehrerfortbildung.
- 3) Bei der Kriteriengruppe der bildungspolitischen Leitlinien, ging es in diesem Fall darum, nach denjenigen Stellungnahmen bzw. Meinungsgruppen zu suchen, welche der erklärten allgemeinen Politik der EDK entsprechen. Es wurde festgehalten, dass Stellungnahmen bzw. Meinungen bei folgenden Fällen in gemeinsame EDK-Empfehlungen umzusetzen sind:
 - Wenn sich eine absolute oder stark überwiegende Uebereinstimmung der Meinungen zu bestimmten Empfehlungen ergibt;
 - Wenn zentrale Merkmale der Freizügigkeit der Absolventen von Lehrerbildungsinstitutionen tangiert sind (Art. 3 des Konkordats 1970);

- Wenn sich für die Lehrerbildung Konsequenzen aus anderen nationalen Reformprogrammen im Rahmen der Volksschule ergeben (z. B. Reform des Mathematikunterrichts oder Einführung des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe);
- Wenn Einigkeit der Kantone zur Durchsetzung der Interessen der Lehrerbildung " gegen aussen " erforderlich ist (z. B. den Hochschulen);
- Wenn gewisse wünschbare Leistungen (z. B. Entwicklungs- oder Dokumentationsaufgaben) von den einzelnen Kantonen oder Schulen allein aus Mangel an Finanzen oder fachkompetentem Personal nicht erbracht werden können: Oekonomie der Kräfte durch Kooperation.

Wir geben im folgenden in Form eines Ablaufschemas eine Uebersicht über die wichtigsten Auswertungsschritte. Die Auswertungskategorien, nach denen die einzelnen Stellungnahmen analysiert und codiert wurden, sind im Anhang wiedergegeben.

Sommer 1976 bis März 1977 (Beauftragter)	Laufende Kontrolle der eingehenden Stellungnahmen hinsichtlich der formalen Auflagen (Wegleitung S. 3). Empfangsbestätigung an den Absender, in seltenen Fällen verbunden mit der Aufforderung um Nachlieferung fehlender Angaben bzw. Erläuterung von Unklarheiten.
Oktober 1976 (Kommission)	Bereinigung der Analysekategorien und des Karteiblattes für die Registratur.
Januar bis April 1977 (Beauftragter + Mitarbeiter, Kommissions- mitglieder)	Codierung der Stellungnahmen gemäss den Analysekategorien durch den Beauftragten oder wiss. Mitarbeiter der Auswertestelle, Gegencodierung jeder Stellungnahme durch mindestens ein Mitglied der ad hoc-Kommission. Bei Abweichungen Differenzbereinigungsgespräch. Die bereinigten Codierungen werden auf einem Karteiblatt registriert, welches gleichzeitig als Lochplan für die quantitative Auswertung (EDV) dient.
April bis August 1977 (Beauftragter + Mitarbeiter)	Ablegen der einzelnen Aeusserungen in den Stellungnahmen nach den Empfehlungen 1 bis 21 und weiteren Themen. Erarbeitung der zusammenfassenden, deskriptiven Darstellungen der Stellungnahmen zu den Empfehlungen und weiteren Themen.
22. / 23. August 1977 (Kommission)	Ueberprüfung der deskriptiven Auswertung. Erste Gesamtbewertung der Vernehmlassung.

- Diskussion der Ergebnisse zu den Empfehlungen 1 bis 12.
Formulierung bereinigter Empfehlungen/Leitideen zu den
Kommissionsempfehlungen 1 bis 12.
- August bis
September 1977 EDV - Auswertung der Karteiblätter.
19. September
1977
(Kommission) Diskussion der Ergebnisse zu den Empfehlungen 13 bis 21
sowie zu anderen Themen.

Formulierung bereinigter Empfehlungen/Leitideen zu den
Kommissionsempfehlungen 13 bis 21 sowie einer neuen
Empfehlung " Gleichwertigkeit " .

Diskussion und Bewertung der eingegangenen Vorschläge
für weiterführende Projekte (Neugründung von Kommis-
sionen usw.).

Entwurf einer Disposition für den Auswertungsbericht.
27. Oktober 1977 Gemeinsame Bürositzung PK/MSK: Bereinigung der Dis-
position für den Auswertungsbericht; Festlegen des wei-
teren Vorgehens nach Ablieferung des Auswertungsberichts.
24. November 77 Bereinigung des Vorschlags von EDK-Empfehlungen auf
(Kommission) der Grundlage der " Leitideen " .

Bereinigung von Vorschlägen für Beschlüsse der EDK
betr. weiterführende Massnahmen.
- Dezember 1977 Redaktion des Auswertungsberichts.
(Beauftragter)
21. Dezember 1977 Bereinigung des Auswertungsberichts.
(Kommission)
- Januar 1978 Herstellung des Auswertungsberichts, Beginn der Ueber-
setzung.
26. Januar 1978 Abgabe des Auswertungsberichts (dt) an PK und MSK.
(Büro PK/MSK)
- Laut Beschluss des Büros Pädagogische Kommission/Mittelschulkommission
ist vorgesehen, den Auswertungsbericht zuerst getrennt in den beiden Kommis-
sionen zu behandeln und je einen Entwurf bereinigter Empfehlungen vorzulegen.
Ein gemeinsamer Ausschuss der beiden Kommissionen nimmt dann die allfäl-
lige notwendige Differenzenbereinigung vor. Die Weitergabe der Empfehlungen
an die Kommission der Departementssekretäre und den Vorstand der EDK ist
so terminiert, dass die EDK anlässlich ihrer Jahresversammlung im Spätherbst
1978 ihre Empfehlungen verabschieden kann.

3. GESAMTBEWERTUNG DER VERNEHMLASSUNG UND DER ERGEBNISSE

Zum besseren Verständnis der in Kapitel 6, nach Kommissionsempfehlungen aufgegliederten Einzelergebnisse werden hier in einem kurzen Ueberblick Stärke und Art der Beteiligung an der Vernehmlassung sowie die Grobbewertung der Kommissionsempfehlungen im Vergleich der verschiedenen Teilnehmergruppen beschrieben. Grundlage für diese Uebersichtsdarstellung bildet die quantitative Auswertung mittels einer EDV-Analyse der eingegangenen Stellungnahmen. Dazu ist grundsätzlich festzuhalten, dass die meisten Daten in dieser quantitativen Analyse auf Einschätzungen im Rahmen der eingangs diskutierten inhaltsanalytischen Methode beruhen. Das heisst, dass die Zahlen, vor allem betreffend die Bewertung der Empfehlungen und die Zusammenhänge zwischen Bewertung und Teilnehmerkategorien, nicht die Exaktheit aufweisen, die sie als Zahlen erwecken mögen. Hinzu kommt, dass bei der geringen Anzahl Teilnehmer kaum statistisch gesicherte Zusammenhänge nachgewiesen werden können. Es kann deshalb hier nur darum gehen, die auffälligsten Häufungen und Zusammenhänge hervorzuheben. Keinesfalls sollten diese quantitativen Ergebnisse zum Massstab für die Findung von Entscheidungen bei der Verabschiedung bereinigter Empfehlungen gemacht werden!

3.1. Beteiligungsstärke

Die Zahl von nur 76 ausgewerteten Stellungnahmen mag auf den ersten Blick für eine gesamtschweizerische Vernehmlassung etwas enttäuschend sein. Bei näherem Zusehen zeigt sich aber, dass viele Stellungnahmen sogenannte "Kopfstellungnahmen" sind, welche aufgrund mehrerer, teils Dutzender Stellungnahmen zustande gekommen sind. Wer Einblick in das Geschehen in den Kantonen und Lehrerorganisationen hatte, weiss, dass in Wirklichkeit eine sehr breite und intensive Beschäftigung mit dem Kommissionsbericht stattgefunden hat, und dass in Lehrerarbeitsgruppen und Lehrerkonventen an Lehrerbildungsinstitutionen zuhanden der Erziehungsdirektionen oder grösseren Lehrerverbände ein Vielfaches von Stellungnahmen ausgearbeitet worden sind. So nennen zum Beispiel der Kanton Luzern 23 Teilstellungnahmen, der Kanton Zürich 20 Teilstellungnahmen, der Kanton Bern 14 Teilstellungnahmen (darunter die Stellungnahme des Bernischen Lehrervereins, welche auf einer schriftlichen Umfrage bei über 2000 Lehrern basiert) oder der Kanton St. Gallen 10 Teilstellungnahmen. Die KOSLO nennt die Originalstellungnahmen von 8 Verbänden (darunter auch die Société pédagogique de la Suisse romande SPR) mit insgesamt über 41000 Mitgliedern. Es scheint, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Kommissionsbericht sehr stark einerseits von kantonsinternen Aufforderungen und Anweisungen der Departemente, anderseits vom Interesse und der Einsatzbereitschaft der Spitzen der Lehrerverbände abhängig war.

Vergleicht man die Absender der eingegangenen Stellungnahmen mit den Erwartungen, welche vom Geschäftsreglement der EDK bzw. vom Thema her an die Beteiligung gestellt werden konnten, sind einige Lücken zu beklagen:

- Entgegen dem Geschäftsreglement der EDK sind keine auswertbaren Stellungnahmen von Regionalkonferenzen der Erziehungsdirektoren eingegangen. Die Konferenz der Westschweizer Kantone und des Kantons Tessin hat zwar formell eine Stellungnahme eingereicht, welche sich aber als bloss synthetische Darstellung der Kantonsstimmungen erwies und als eigenständige Stellungnahme nicht auswertbar war. Die Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz hat zwar auch keine eigene Stellungnahme eingereicht, hat aber immerhin die Stellungnahme der Innerschweizer Seminardirektoren-Konferenz mit dem Prädikat " in zustimmendem Sinne " weitergeleitet. Die Konferenz der Nordwestschweiz hat zwar durch die vorbereitende Sekretärenkonferenz eine Regionalstimmnahme diskutieren lassen, ist dann aber nicht zu einem Konsens gelangt. Von der EDK-Ost liegt kein Zeugnis der Auseinandersetzung vor. Es ist zu hoffen, dass sich die Regionalkonferenzen im Vorfeld der Diskussion der Empfehlungen in der EDK noch mit der Materie befassen werden.
- Mit Einschluss der verspätet eingetroffenen und nicht mehr in die quantitative Auswertung einbezogenen Stellungnahme des Kantons Thurgau haben 21 Kantone an der Vernehmlassung teilgenommen. Es fehlen Stimmnahmen von den Kantonen Ob- und Nidwalden, Glarus und Appenzell-Auserrhoden, also von Kantonen, welche kein Lehrerseminar bzw. nur ein Unterseminar (Glarus) besitzen.
- Bei den grösseren schweizerischen Lehrerverbänden fällt auf, dass Stimmnahmen des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und des schweizerischen katholischen Lehrervereins (neu: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz) fehlen.
- Auffällig ist schliesslich die Absenz der schweizerischen Hochschulen, insofern sie ebenfalls in der Ausbildung der Volksschullehrer und der Gymnasiallehrer tätig sind. Nur gerade von Seiten des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich und des Verbandes schweizerischer Studentenschaften (VSS) liegen Stimmnahmen vor. Einzelne der übrigen Hochschulen haben allerdings im Rahmen der kantonalen Vernehmlassungen einen Beitrag geleistet.

Der Umfang der Stimmnahmen schwankt zwischen 1 bis 163 Seiten. Insgesamt sind an offiziellen Stimmnahmen ca. 900 Seiten eingegangen, begleitet von fast ebensovielen Seiten Teilstimmnahmen (als Begleitinformation). 19,7 % der Stimmnahmen weisen einen Umfang von 1 bis 2 Seiten auf, 35,5 % von 3 bis 6 Seiten, 23,7 % von 7 bis 10 Seiten, 11,8 % von 11 bis 15 Seiten und 9,2 % von über 15 Seiten. Die mittlere Seitenzahl beträgt, die längste Stimmnahme von 163 Seiten nicht gerechnet, 9,3 Seiten. Daran zeigt sich einerseits die thematische Breite der Stimmnahmen und andererseits die inhaltliche Differenziertheit, mit der die meisten Teilnehmer an das Thema herangegangen sind.

An einzelnen Stellungnahmen wird auch deutlich, dass in der Vernehmlassung Beauftragte oft wesentlich mehr Zeit in die Auseinandersetzung mit der "Lehrerbildung von morgen" investieren konnten, als dies selbst den Mitgliedern der Expertenkommission möglich war.

3.2. Zusammensetzung der Teilnehmerschaft

Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Einsendungen auf die verschiedenen Teilnehmerkategorien. Grösste Gruppen sind die Kantone (20), die freien Lehrerorganisationen (17), die Lehrerbildungsinstitutionen (12) und die Lehrerbildner-Organisationen (11). Etwas erstaunen mag die geringe Zahl an Lehrerbildungsinstitutionen, gibt es deren doch über 50 in der Schweiz. Es hat sich jedoch gezeigt, dass ein grosser Teil der Lehrerbildungsinstitutionen ihre Stellungnahmen nicht direkt der Auswertestelle sondern "auf dem Dienstweg" im Rahmen der kantonalen Vernehmlassung abgegeben haben, teils sogar der Erziehungsdirektion als Hauptvorlage für die kantonale Stellungnahme gedient haben.

Tabelle 2 zeigt die Kantonszugehörigkeit der auf kantonomer Ebene tätigen Vernehmlassungsteilnehmer. Diese Verteilung gibt aber kein zuverlässiges Bild der Intensität der Auseinandersetzungen in den verschiedenen Kantonen, da, wie bereits erwähnt, der Anteil von direkt eingereichten und im Rahmen der kantonalen Vernehmlassung gesammelten und verwerteten Stellungnahmen von Kanton zu Kanton sehr schwankt. Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass rund ein Drittel der Stellungnahmen von überkantonalen, regionalen oder gesamtschweizerischen Organisationen stammt.

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Teilnehmer nach Regionen. Auch daraus lassen sich nur bedingt Schlüsse über die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Kommissionsbericht ziehen. Immerhin ist die geringe Zahl von Einsendungen aus der Westschweiz auffällig. Sie lässt die Aussage zu, dass in der Westschweiz allem Anschein nach eine weniger grosse spontane Auseinandersetzung mit dem Kommissionsbericht stattfinden konnte.

3.3. Charakter der Stellungnahmen (Argumentationskategorien)

Für die Bewertung des Vernehmlassungsergebnisses ist es interessant zu wissen, von welcher Warte aus die Teilnehmer argumentiert haben, welche Kriterien sie hauptsächlich an den Kommissionsbericht angelegt haben. In Analogie zur Vernehmlassungsauswertung "Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts" und ergänzt durch hier besonders interessierende Gesichtspunkte, haben wir einen Katalog möglicher Argumentationskategorien entwickelt und dann jede Stellungnahme einer bis maximal fünf Argumentationskategorien zugeordnet. Damit konnten und sollten nur die hervorstechendsten Argumentationskategorien jeder Stellungnahme notiert werden, und in der folgenden Zusammenstellung sollen denn auch nur die auffälligsten Tendenzen notiert werden.

Tabelle 1 : Teilnehmer - Kategorien

Kategorie	Anzahl	Absolut	Prozent
<u>Kanton</u>			
Regierung	1	1,3	
Erziehungsrat	6	7,9	
Erziehungsdepartement	13	17,1	
<u>Amtliche Lehrerorganisationen</u>	1	1,3	
<u>Freie Lehrerorganisationen</u>			
schweizerisch	8	10,5	
regional	1	1,3	
kantonal	7	9,2	
lokal / städtisch	1	1,3	
<u>Lehrerbildner-Organisationen</u>			
schweizerisch	5	6,6	
regional	3	3,9	
kantonal	1	1,3	
lokal / städtisch	2	2,6	
<u>Institutionen der Volksschullehrer-</u> <u>ausbildung</u>			
Seminar	7	9,2	
Institut für Lehrerbildung	1	1,3	
Lehramtsabteilung (Gym)	2	2,6	
Lehramtsschule Sek. -Stufe I	0	0	
Hochschule	1	1,3	
Lehrerfortbildungsstelle	0	0	
Junglehrerberatung	1	0	
<u>Andere</u>			
Mittelschule	1	1,3	
Schüler-/Studentenorganisationen	2	2,6	
Weitere pädagogische +kulturelle Gruppierung	4	5,3	
Partei, polit. Gruppierung, Gewerkschaft, Verband	3	3,9	
Einzelperson	2	2,6	
Elternorganisationen u. ä.	1	1,3	
Weitere	2	2,6	

Tabelle 2 : Kantonszugehörigkeit der Teilnehmer

Anzahl Kanton	Absolut	Prozent
Andere	27	35,5
ZH	9	11,8
BE	4	5,3
LU	3	3,9
UR	1	1,3
SZ	4	5,3
ZG	3	3,9
FR	2	2,6
SO	1	1,3
BS	2	2,6
BL	3	3,9
SH	1	1,3
AI	1	1,3
SG	4	5,3
GR	1	1,3
AG	3	3,9
TG	1	1,3
TI	1	1,3
VD	2	2,6
VS	1	1,3
NE	1	1,3
GE	1	1,3

Tabelle 3 : Regionszugehörigkeit der Teilnehmer

Anzahl Region	Absolut	Prozent
Ueberregionale	26	34,2
Ost	17	22,4
West - Tessin	7	9,2
Nordwest	14	18,4
Innerschweiz	12	15,8

Tabelle 4 : Häufigkeiten in den benutzten Argumentationskategorien

(Mehrfachnennungen möglich)

Nr.	Kategorie	Abs.	Proz.
	<u>politisch</u>		
1	allgemein	12	15,8
2	Koordination	15	19,7
3	gesellschaftspolitisch	12	15,8
4	kulturellpolitisch (Sprachgrenzen u. a.)	3	3,9
5	geografisch-regionale Probleme	6	7,9
6	Einstellung der Lehrerschaft	5	6,6
	<u>zeitlich-oekonomisch</u>		
7	allgemein	4	5,3
8	Kosten/Nutzen-Verhältnis	1	1,3
9	Belastung des Staats- und Gemeindehaushalts	6	7,9
10	Zeitbedarf, Zeitdruck	6	7,9
	<u>pädagogisch-psychologisch</u>		
11	allgemein	3	3,9
12	Voraussetzungen + Bedürfnisse des Volksschülers	5	6,6
13	Voraussetzungen + Bedürfnisse des Lehrerstudenten	6	7,9
14	Inhalt der Volksschullehrpläne, Bildungsziele	6	7,9
15	wiss. Durchdringung v. Unterricht vs. Praxiseinführung	13	17,1
16	Lehr- und Lernformen in der Lehrerbildung	11	14,5
17	Lehr-/Methodenfreiheit	2	2,6
18	Pädagogenpersönlichkeit vs. Unterrichtstechniker	27	35,5
19	Allroundlehrer vs. strukturierte Lehrerschaft	6	7,9
20	Lerntheorie, Sozialisationstheorie	12	15,8
	<u>schulorganisatorisch</u>		
21	allgemein	6	7,9
22	Gliederung der Primarstufe	1	1,3
23	Gliederung der Sekundarstufe I	4	5,3
24	Verhältnis v. Mittel-+ Hochschule/Allgemeinbildungsbegr.	6	7,9
25	Grösse + Organisationsform der Lehrerbildungsinstitution	9	11,8
26	Voraussetzungen bei den Lehrerbildnern	7	9,2
27	Diskriminierung bestimmter Stufen und Typen	17	22,4
	<u>immanent-methodologisch</u>		
28	allgemein	13	17,1
29	logische Konsistenz der Aussagen im Bericht	12	15,8
30	wiss. Erarbeitung und Abgesicherheit des Ber.	14	18,4
31	Aufbau und Sprache des Berichtes	19	25,0
32	Zusammensetzung der Kommission	6	7,9

Tabelle 4 zeigt die Häufigkeiten je Argumentationskategorie. Fasst man die Gruppen von Argumentationskategorien zusammen, springen zwei Befunde ins Auge:

- 1) Die Gruppe "pädagogisch-psychologische Argumentation" liegt mit Abstand an der Spitze, was von der Sache her als sehr erfreulich zu bewerten ist.
- 2) Im zweiten Rang folgt bereits die Gruppe derjenigen Äusserungen, welche der immanenten Methodologie des Kommissionsberichts gelten. Der Bericht bot zweifellos Angriffsfläche bezüglich seiner logischen Konsistenz, bezüglich der wissenschaftlichen Gesicherheit von Aussagen und bezüglich seines Aufbaus und seiner Sprache. Dass aber soviel Energie, bisweilen fast mit dedektivischer Akribie, auf diesen Punkt verwendet wurde, dass einzelne Stellungnahmen sich gar schwergewichtig auf dieser Ebene der Argumentation bewegten, mag doch etwas nachdenklich stimmen.

Sieht man von dieser letzten Gruppe von Argumentationskategorien ab, so stehen - der Reihe nach - die Gesichtspunkte des Lehrerselbstverständnisses (Pädagogenpersönlichkeit versus Unterrichtstechniker), der Gleichwertigkeit der verschiedenen Schulstufen und Schultypen inbezug auf die Lehrerausbildung, der Koordination und des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Vordergrund. Weit-aus am stärksten haben die Teilnehmer die Fragen der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung bzw. das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Theorie geleitetem und intuitiv bzw. erfahrungsorientiert bestimmtem Tun des Lehrers beschäftigt. Zumeist wird Skepsis gegenüber der im Bericht vertretenen stärkeren Professionalisierung im Sinne einer Wissenschaftsbezogenheit der Lehrerbildung und des pädagogischen Tuns des Lehrers angemeldet. Der dem Bericht unterstellten "Verwissenschaftlichung" und "Technisierung" des Lehrerberufs wird eine Auffassung von "kindsgemässer" und "ganzheitlicher" Praxis gegenübergestellt, ohne allerdings diese "Alternative" näher zu definieren. Ebenfalls stark beschäftigt hat die Teilnehmer die Frage nach der Gleichwertigkeit der Lehrerbildung für alle Stufen und Schultypen. Hier sind es namentlich die Primarlehrer, welche in den Kommissionsempfehlungen diese Gleichrangigkeit in concreto verletzt bzw. nicht durchgehalten sehen, anderseits auch andere Teilnehmer, welchen der Grundsatz der Gleichrangigkeit unrealistisch oder unnötig erscheint (vgl. Kap. 7).

Im grossen und ganzen kann wohl gesagt werden, dass die Häufigkeiten in den benutzten Argumentationskategorien ungefähr dem Charakter der Argumentationsführung im Kommissionsbericht entspricht, dass gewisse im Bericht untervertretene Kategorien, z. B. die Begründung vom Bild der Schule von morgen her, auch in den Stellungnahmen nur wenig aufgegriffen werden. Man mag dies bewerten wie man will: Man kann immerhin die Folgerung ziehen, dass die Expertenkommission in ihrer Denkweise einigermassen repräsentativ gearbeitet hat.

3.4. Die Bewertung der Kommissionsempfehlungen

Die Tabellen 5 und 6 geben eine Uebersicht über die Bewertung der 21 Kommissionsempfehlungen. Wir haben die Aussagen in den Stellungnahmen zu den einzelnen Kommissionsempfehlungen nach einer einfachen Skala ausgewertet:

0 = keine Aeusserung zur betreffenden Empfehlung

positiv = vorbehaltlos positive Bewertung bzw. Einverständnis

positiv/eventuell= grundsätzlich positive Bewertung, jedoch mit Einschränkungen (Kritik an einem Teil der Empfehlung; Aufzeigen von Gefahren usw.)

positiv/konstruktiv = positive Bewertung, versehen mit zusätzlichen konstruktiven Vorschlägen

konstruktiv = keine explizite Bewertung der Empfehlung, aber konstruktiver Vorschlag im Sinne von Veränderungen, Präzisierung, Ergänzung

negativ/konstruktiv = Ablehnung der Empfehlung, versehen mit einem Gegen-vorschlag

negativ/eventuell = überwiegende Ablehnung, jedoch mit der Aussicht auf Zustimmung bei Erfüllung gewisser Bedingungen

negativ = klare oder überwiegende Ablehnung der Empfehlung.

Bei dieser einfachen Skala konnte es nur um eine grobe Charakterisierung der Stellungnahmen zum Zwecke der quantitativen Verarbeitung gehen. Die vielen wichtigen und in der qualitativen Auswertung (Kap. 6) berücksichtigten Nuancen in den Stellungnahmen kommen so natürlich nicht zum Ausdruck. Nur im beschränkten Masse wird zudem dem Umstand Rechnung getragen, dass verschiedene Teile einer bestimmten Empfehlung von einem Teilnehmer sehr unterschiedlich bewertet werden konnten. In dieser quantitativen Darstellung sind nur die " Haupturteile " im Sinne der jeweils hervorstechendsten Antworttendenz aufgenommen.

Tabelle 5 gibt eine Uebersicht über die absolute Verteilung der Urteile auf die oben genannten acht Urteilkategorien. In Tabelle 6 werden die Subkategorien unter " positiv " und " negativ " zusammengefasst und in Prozentsätzen dargestellt, um die Gesamtbeurteilung etwas deutlicher werden zu lassen.

Die Frequenz der Auseinandersetzung mit den einzelnen Empfehlungen schwankt zwischen der fünfundsechzigprozentigen Beteiligung bei Empfehlung 7 (Curriculum) und der nur siebenundzwanzigprozentigen Beteiligung bei Empfehlung 14 (weiterführende Qualifizierung). Eine über fünfzigprozentige Beteiligung erzielten die Empfehlungen 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 15 und 16, während die Empfehlungen 3, 14, 18, 19 und 20 das geringste Echo fanden. Die mittlere Beteiligung über alle Thesen beträgt 47,2 %.

Tabelle 5 : Bewertung der Kommissionsempfehlungen 1 bis 21 (absolut)

N = 76

Beurteilung Empfehlung	0	pos	pos ev	pos konstr	konstr.	neg konstr	neg ev	neg
E 1: Qualifikationen	39	13	7	9	2	4	0	2
E 2: Allg.bildung	41	16	5	10	1	1	0	2
E 3: Berufsbildung	46	15	2	6	3	0	0	4
E 4: Altern. Wege	32	25	6	6	1	0	0	6
E 5: Seminar. Weg	36	15	7	7	4	0	1	6
E 6: Mat.geb. Weg	44	17	4	3	1	2	2	3
E 7: Curriculum	26	12	1	9	19	5	1	3
E 8: Zeitrahmen	36	8	7	5	8	2	1	9
E 9: Didakt. Prinzip.	37	15	5	7	4	3	1	4
E 10: Neue Methoden	44	13	7	7	0	0	1	4
E 11: Fähigkeitszeugn.	43	3	2	3	6	6	2	11
E 12: Beratung+Selekt.	37	12	3	7	6	2	1	8
E 13: Berufseinführung	34	13	8	6	7	5	0	3
E 14: Weiterf. Qualifiz.	55	12	1	3	1	0	0	4
E 15: Fortbildung	36	7	8	14	5	4	0	2
E 16: Weiterbildung	31	9	9	8	4	1	0	14
E 17: Lb. Sek. Stufe I	43	11	9	4	4	0	1	4
E 18: Besoldung	49	7	4	0	3	2	3	8
E 19: Mitverantwortung	47	13	3	2	5	2	0	4
E 20: Lehrerbildner	41	10	4	10	7	1	1	2
E 21: Perman. Reform	45	11	1	10	5	2	0	2
Total Urteile		257	103	136	96	42	15	105

Tabelle 6 : Zusammengefasste Beurteilung der Kommissionsempfehlungen
1 bis 21 (in Prozenten)

N = 76 (100 %)

Beurteilung Empfehlung	kein Urteil	positiv	konstruktiv	negativ
E 1: Qualifikationen	51,3	38,1	2,6	7,9
E 2: Allg.bildung	53,9	40,9	1,3	3,9
E 3: Berufsbildung	60,5	30,2	3,9	5,3
E 4: Altern. Weg	42,1	38,7	1,3	7,9
E 5: Seminar. Weg	47,4	38,1	5,3	9,2
E 6: Mat. geb. Weg	57,9	31,6	1,3	9,1
E 7: Curriculum	34,2	28,9	25,0	11,8
E 8: Zeitrahmen	47,4	26,3	10,5	15,7
E 9: Didakt. Prinzip	48,7	35,5	5,3	10,5
E 10: Neue Methoden	57,9	35,5	0	6,6
E 11: Fähigkeitszeugn.	56,6	10,4	7,9	25,0
E 12: Beratung+Selek.	48,7	28,9	7,9	14,4
E 13: Berufseinführung	44,7	35,5	9,2	10,5
E 14: Weiterf. Qualifiz.	72,4	21,0	1,3	5,3
E 15: Fortbildung	47,4	38,1	6,6	7,9
E 16: Weiterbildung	40,8	34,1	5,3	19,7
E 17: Lb. Sek. Stufe I	56,6	31,6	5,3	6,6
E 18: Besoldung	64,5	14,5	3,9	17,0
E 19: Mitverantwortung	61,8	23,6	6,6	7,9
E 20: Lehrerbildner	53,9	31,7	9,2	5,2
E 21: Perman. Reform	59,2	29,0	6,6	5,2
Ø über alle Empfehlungen	52,8	31,1	6,0	10,1

Das Verhältnis von positiven und negativen Äusserungen zu den Empfehlungen beträgt durchschnittlich 3/4 positiv zu 1/4 negativ. Dabei muss aber gesehen werden, dass von den positiven Stimmen nur gut die Hälfte vorbehaltlos zustimmen, dass 1/4 aller positiven Stimmen ein "ja, aber" "ja, wenn" beifügen und ein guter Fünftel durch konstruktive Vorschläge zu verstehen gibt, dass ihm die Kommissionslösungen noch nicht genügen. Diese differenziertere Betrachtungsweise führt bei vielen Empfehlungen zu einer eigentlichen Patt - Situation, was die Formulierung bereinigter Empfehlungen stark erschwert hat.

Zwei Thesen, nämlich E 11 (Fähigkeitszeugnis) und E 18 (Besoldung), sind mehrheitlich negativ beurteilt worden. Zwar positiv, aber mit einem relativ grossen negativen Stimmenanteil, werden die Empfehlungen 8 (Zeitraumen), 12 (Beratung und Selektion) und 16 (Weiterbildung) bewertet. Sieht man von der Empfehlung 18 ab, so handelt es sich bei diesen umstrittensten Empfehlungen um die wesentlichen Elemente des sogenannten "Grundmodells". Dies hat dazu geführt, dass trotz der überwiegend positiven Beurteilung von Empfehlung 3 (Elemente der Berufsbildung) nach einem neuen Grundmodell gesucht werden musste.

Gesamthaft betrachtet kann aber doch festgehalten werden, dass die Kommissionsempfehlungen auf mehrheitliche Zustimmung gestossen sind, was vor allem diejenigen bestätigen mag, welche in den letzten Monaten und Jahren in ihrem Kanton bzw. an ihrer Schule auf der Grundlage des Kommissionsberichts bereits konkrete Reformen in die Wege geleitet haben.

3.5. Bewertung nach Teilnehmerkategorien

Tabelle 7 zeigt die Bewertung der einzelnen Empfehlungen durch die vier grossen Teilnehmergruppen (vgl. Tabelle 1). Es ist bei dieser geringen Teilnehmerzahl und bei dieser Anzahl gekreuzter Kategorien nicht sinnvoll, statistische Verfahren der Signifikanzenberechnung anzuwenden. Wir beschränken uns daher im Kommentar auf wenige Auffälligkeiten, ohne aber deren Gesichertheit behaupten zu können:

- Die vier Teilnehmergruppen unterscheiden sich, über die Empfehlungen hinweg betrachtet, kaum in ihrer Antworttendenz. Alle vier Gruppen zeigen eine durchschnittlich grossmehrheitliche Tendenz zur positiven Bewertung der Empfehlungen. Das positivste Verhältnis weist die Gruppe der Lehrerbildnerorganisationen auf, gefolgt von den freien Lehrerverorganisationen.
- Bei Empfehlung 5 (seminaristischer Weg) fällt der relativ hohe Anteil an negativen Äusserungen in der Gruppe "Lehrerbildungsinstitutionen" auf.
- Die Empfehlung 6 (maturitätsgebundener Weg) wird von den freien Lehrerverorganisationen sehr positiv, von den Kantonen und den Lehrerbildungsinstitutionen mit einem grossen Anteil Skepsis bewertet.

- Bei Empfehlung 7 (Curriculum) fällt auf, dass sich die beiden Lehrerbildungs-Gruppen durch einen höheren Anteil Skepsis von den Gruppen der Kantone und der Lehrerorganisationen abheben.
- Bei Empfehlung 8 (Zeitraumen) kommt es wiederum zu einer anderen " Koalition ": Während beide Gruppen von Lehrerorganisationen sich positiv äussern, kommt bei den Kantonen eine grössere Skepsis und bei den Lehrerbildungsinstitutionen gar eine Ablehnung zustande. Angesprochen ist hier vor allem die Frage nach der Verlängerung der Lehrerausbildung.
- Zu Empfehlung 9 (didaktische Prinzipien) äussern die Lehrerbildungsinstitutionen auffällig mehr Skepsis als die übrigen, klar zustimmenden Teilnehmergruppen.
- Bei Empfehlung 12 (Beratung und Selektion) ist es die Gruppe der Kantone, welche mit einem höheren Anteil Skepsis sich von den anderen Gruppen abhebt.
- Bei Empfehlung 13 (Berufseinführung) heben sich erwartungsgemäss die Lehrerorganisationen mit ihrem grossen Anteil Skepsis von den übrigen Teilnehmerkategorien ab.
- Zu einer ungewohnten " Koalition " kommt es bei Empfehlung 16 (Weiterbildung), der im Gegensatz zu den Lehrerbildner-Gruppen die Gruppen der Kantone und der freien Lehrerorganisationen skeptisch bzw. ablehnend gegenüberstehen.
- Dasselbe ist bei der Empfehlung 18 (Besoldung) der Fall, wo einerseits die Kantone und die Lehrervereine mehrheitlich ablehnen während die beiden Lehrerbildner-Gruppen sich in eindeutig befürwortendem Sinne äussern. Die Uebereinstimmung in den Antworttendenzen bei den Empfehlungen 16 und 18 erklären sich aus dem inneren Zusammenhang dieser beiden Empfehlungen (besoldungswirksame Weiterbildung).
- Eine letzte Auffälligkeit ist bei Empfehlung 21 (permanente Reform) zu beobachten: Während die Kantone und die beiden Lehrerbildner-Gruppen mit allen gegen 0 Stimmen bejahen, findet sich bei den freien Lehrerorganisationen nur eine knappe Zustimmung.
- Die am meisten interessierenden Empfehlungen (höchste Frequenzen) waren:
bei den Kantonen die Empfehlungen 13 (Berufseinführung), 4 (Altern. Weg), 5 (Seminar, Weg), 8 (Zeitraumen).
bei den freien Lehrerorganisationen die Empfehlungen 7 (Curriculum), 16 (Weiterbildung).
bei den Lehrerbildnerorganisationen die Empfehlungen 7 (Curriculum), 4 (Altern. Weg), 12 (Beratung und Selektion).
bei den Lehrerbildungsinstitutionen die Empfehlungen 5 (Seminar. Weg), 2 (Allg. Bildung), 8 (Zeitraumen), 9 (Didakt. Prinzip).

Tabelle 7 : Bewertung der Empfehlungen 1 - 21 durch die grossen
Teilnehmergruppen (Verhältnis positive : negative Stimmen)

Empfehlungen 1 - 21	Kantone N = 20	freie Lehrerorgani- sationen N = 17	Lehrerbild- nerorgani- sationen N = 11	Lehrerbil- dungsinsti- tutionen N = 12
E 1: Qualifikationen	10 : 0	8 : 1	2 : 0	5 : 1
E 2: Allg. bildung	12 : 0	9 : 1	3 : 0	6 : 1
E 3: Berufsbildung	10 : 0	4 : 2	2 : 0	5 : 2
E 4: Altern. Weg	13 : 3	10 : 0	5 : 0	6 : 1
E 5: Seminar. Weg	12 : 1	7 : 1	3 : 0	6 : 3
E 6: Mat. geb. Weg	8 : 4	7 : 1	1 : 0	4 : 2
E 7: Curriculum	9 : 1	8 : 2	2 : 2	3 : 1
E 8: Zeitrahmen	8 : 4	7 : 2	2 : 0	2 : 3
E 9: Didakt. Prinzip	12 : 1	8 : 1	1 : 0	4 : 3
E 10: Neue Methoden	7 : 2	8 : 0	1 : 0	5 : 0
E 11: Fähigkeitszeugnis	4 : 7	2 : 7	1 : 1	1 : 2
E 12: Beratung + Selektion	6 : 3	7 : 1	3 : 1	5 : 1
E 13: Berufseinführung	14 : 1	5 : 4	2 : 1	4 : 0
E 14: Weiterf. Qualifiz.	6 : 2	3 : 1	1 : 0	3 : 0
E 15: Fortbildung	7 : 1	6 : 2	3 : 1	6 : 0
E 16: Weiterbildung	8 : 5	5 : 6	2 : 1	4 : 1
E 17: Lb. Sek. Stufe I	10 : 1	7 : 2	2 : 0	4 : 0
E 18: Besoldung	4 : 5	3 : 4	1 : 0	3 : 0
E 19: Mitverantwortung	6 : 3	6 : 0	2 : 0	4 : 0
E 20: Lehrerbildner	11 : 1	5 : 0	3 : 0	4 : 1
E 21: Perman. Reform	8 : 0	4 : 3	3 : 0	5 : 0

Bei der Aufschlüsselung der Antworttendenzen nach Regionen sind ebenfalls keine statistisch gesicherten Aussagen über Unterschiede im Antwortverhalten möglich. Die Kreuztabellierung der regional gruppierten Antworten mit den Empfehlungen 1 - 21 zeigt zwar zuweilen Abweichungen im Sinne unerwarteter, d.h. den proportionalen Anteil an positiven oder negativen Bewertungen übersteigenden Antworten; die Unterschiede sind aber, wie gesagt, statistisch nicht zu sichern. Immerhin sollen unter diesem Vorbehalt die auffälligsten Befunde nach Regionen doch genannt werden, weil sich daraus gewisse Hinweise für die Vorbereitung und Durchführung der Diskussion auf der Ebene der Regionalkonferenzen und des EDK-Plenums ergeben können.

Die überregionalen, gesamtschweizerischen Organisationen (27,6 % der Teilnehmer) fallen insgesamt auf durch ein besonderes Ausmass an Zurückhaltung bzw. Skepsis in der Beurteilung der Empfehlungen 5 (sem.Weg), 9 (didakt. Prinzipien), 12 (Beratung + Selektion), 16 (Weiterbildung), 17 (Lb. Sek. Stufe I), 18 (Besoldung), 19 (Mitverantwortung) und 20 (Lehrerbildner). Am stärksten tritt dies in Erscheinung bei den Empfehlungen 16 (Weiterbildung) und 18 (Besoldung), wo diese Gruppe jeweils für fast die Hälfte aller Negativstimmen besorgt ist. Eine überverhältnismässig positive Reaktion auf eine Empfehlung findet sich in dieser Gruppe nicht. Eine auffällige zahlenmässige Patt-Situation zeigt sich in der Beurteilung der Empfehlung 11 (Fähigkeitszeugnis).

Die Region Ostschweiz äussert sich insgesamt am häufigsten zu den einzelnen Empfehlungen und bringt auch sowohl die meisten auffälligen positiven Reaktionen wie auch die meisten Negativstimmen auf. Dies liegt daran, dass die Stellungnahmen dieser Gruppe sich zu jeweils sehr vielen Empfehlungen äussern, während Stellungnahmen aus anderen Regionen eher nur wenige Themen aufgreifen. Ueberdurchschnittlich positiv nimmt diese Region Stellung zu den Empfehlungen 2 (Allg.bildung), 3 (Berufsbildung), 11 (Fähigkeitszeugnis), 12 (Beratung + Selektion), 16 (Weiterbildung) und 18 (Besoldung), überdurchschnittlich negativ zu den Empfehlungen 5 (sem. Weg); (5 von insgesamt 7 negativen Äusserungen zum sem. Weg!), 8 (Zeitrahmen) und 18 (Besoldung). Auffällig ist eine gewisse Spaltung der Region in den Meinungen zu den Empfehlungen 8 (Zeitrahmen), 11 (Fähigkeitszeugnis), 12 (Beratung und Selektion), 16 (Weiterbildung) und 18 (Besoldung).

Die Region Westschweiz - Tessin ist in diesem Rahmen kaum zu charakterisieren, da bei durchschnittlich nur jeweils zwei bis drei Stellungnahmen je Empfehlung sich die Proportionen unangemessen stark verschieben können. Auffällig ist trotzdem die, verglichen mit den anderen Regionen, überdurchschnittlich gute Bewertung der Empfehlung 7 (Curriculum) und 8 (Zeitrahmen), die im Gegensatz zur stark mehrheitlichen Ablehnung in der Deutschschweiz stehende geschlossene Befürwortung der Empfehlung 11 (Fähigkeitszeugnis), die mehrheitliche Ablehnung der dagegen in der Deutschschweiz befürworteten Empfehlung 12 (Beratung und Selektion) sowie die geschlossene Befürwortung der in den anderen EDK-Regionen auf mehr oder weniger grossen Widerstand gestossenen Empfehlungen 16 (Weiterbildung) und 18 (Besoldung). Es bleibt aber zu

betonen, dass bei ohnehin geringer Teilnehmerzahl (17 bzw. 9,2 %) zu den einzelnen Empfehlungen oft noch über die Hälfte der Absender Enthaltung geübt haben.

Die Region Nordwestschweiz ergibt kein einheitliches Bild über die Empfehlungen hinweg: Liefert sie bei den Empfehlungen 5 (Seminar.Weg), 6 (Mat. geb.Weg) und 9 (Didakt.Prinzip) einen durchschnittlichen Anteil an positiven Bewertungen, so fällt sie bei den Empfehlungen 11 (Fähigkeitszeugnis), 16 (Weiterbildung), 20 (Lehrerbildner) und 21 (Perman.Reform) durch besondere Zurückhaltung oder Skepsis und Ablehnung auf. Am hervorstechendsten ist die sehr positive Bewertung sowohl der Empfehlung 5 (seminaristischer Weg) wie auch der Empfehlung 6 (maturitätsgebundener Weg) sowie die geschlossene Ablehnung der Empfehlung 11 (Fähigkeitszeugnis). Zahlenmässig gleichgewichtige Gegensätze innerhalb der Stellungnahmen zu einzelnen Empfehlungen finden sich hingegen in dieser Region kaum (am ehesten noch bei Empfehlung 12 "Beratung + Selektion").

Die Region Innerschweiz äussert sich nach der Ostschweiz am breitesten zu den verschiedenen Empfehlungen. Am auffälligsten sind die positive Bewertung der Empfehlung 7 (Curriculum), 12 (Beratung + Selektion; Gegensatz zur West- und Nordwestschweiz), 17 (Lb.Sek.Stufe I), 19 (Mitverantwortung), 20 (Lehrerbildner) und vor allem 21 (permanente Reform). Ferner fallen die skeptische Zurückhaltung gegenüber der Empfehlung 8 (Zeitraumen) sowie die geschlossene Ablehnung der Empfehlung 11 (Fähigkeitszeugnis) auf. Eine offensichtliche Patt-Situation findet sich in der Bewertung der Empfehlung 18 (Besoldung).

3.6. Hat die Vernehmlassung ihren Zweck erfüllt?

Bezogen auf den engeren Zweck der Vernehmlassung, das Einholen von Meinungen zu den Kommissionsempfehlungen zwecks Entscheidungsfindung in der EDK, muss das Ergebnis denjenigen enttäuschen, der auf klare Mehrheiten für oder wider die einzelnen Kommissionsempfehlungen gehofft hatte. Die Meinungslage ist nur bei ganz wenigen Empfehlungen so, dass sich zwingende Konsequenzen festhalten lassen. Bei der Mehrheit der Empfehlungen sieht man sich jedoch vor einem schillernden Spektrum befürwortender, ablehnender und Vorschläge machender Stellungnahmen gegenüber, sind für jede mögliche Entscheidungsalternative wenigstens Minderheiten zu erkennen, welche brüskiert werden müssten. Andererseits findet der in die Entscheidungsverantwortung gestellte Bildungspolitiker im vorliegenden Vernehmlassungsmaterial durchaus die notwendigen Entscheidungsgrundlagen. Er weiss jetzt um das breite Spektrum der zu berücksichtigenden Gesichtspunkte und Argumente und um die Meinungen und Reaktionen der ihm bedeutsam erscheinenden Interessengruppen. Die Aufgabe des Auswählens und Gewichtens ist ihm zwar durch die Vernehmlassungsergebnisse nicht abgenommen worden, ist nun aber in ihren Konsequenzen durchsich-

tig geworden. Zudem hat das starke Interesse am Thema, die intensive Art der Auseinandersetzung mit den Empfehlungen deutlich gemacht, dass die Mehrheit der angesprochenen Interessengruppen bei aller Kritik Entscheidungen will. Wo Patt-Situationen entstanden sind, sind diese Ergebnisse des Meinungsspektrums in der angesprochenen Population, nicht aber im Sinne von Unentschiedenheit oder Ratlosigkeit in den einzelnen Teilnehmern selbst. Wer sich mit grossem zeitlichen Engagement in dieser Vernehmlassung eingesetzt hat, erwartet jetzt Entscheidungen, auch wenn sie im demokratischen Kräftefeld gegen die eigene Ueberzeugung ausfallen.

Man mag in Bezug auf den Abstimmungszweck der Vernehmlassung in den Erwartungen auch etwas enttäuscht sein, so müssen doch die anderen Wirkungen der Vernehmlassung gesehen werden: In verschiedenen Kantonen sind seit Abschluss der Kommissionsarbeiten und schon während den Kommissionsarbeiten teils grundlegende Reformen der Lehrerbildung durchgeführt worden. In allen diesen Reformen hat der Kommissionsbericht eine grosse Rolle gespielt. Es darf gesagt werden, dass das Unternehmen "Lehrerbildung von morgen" bereits jetzt nicht nur in qualitativer Hinsicht sondern auch in Hinsicht auf die angestrebte Harmonisierung der Reformtendenzen eine fruchtbare Wirkung entfaltet hat. Die breite und intensive Auseinandersetzung Hunderter von Lehrern, Lehrerbildnern und Behördemitgliedern im Rahmen der Vernehmlassung dürfte zudem Lernprozesse ausgelöst haben, welche in den künftigen Reformen erst zur vollen Wirkung gelangen dürften.

4. VORSCHLÄGE FÜR WEITERFÜHRENDE MASSNAHMEN

Neben den Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Gestaltung der Lehrerbildung nennt die Expertenkommission eine Reihe von weiterführenden Massnahmen, welche die Diskussion und Entwicklung in Teilbereichen der Lehrerbildung bzw. die kontinuierliche Unterstützung der Reformen auf allen Ebenen sicherstellen sollen. Konkret schlägt die Kommission vor:

- a) Die Einsetzung einer Kommission zur Ausarbeitung weiterführender Empfehlungen betreffend die Lehrerbildung für die Sekundarstufe I (LEMO, E 17).
- b) Die Schaffung regionaler und gesamtschweizerischer Dienstleistungsorgane zur Unterstützung der kantonalen Lehrerfortbildungseinrichtungen (E 15).
- c) Den Ausbau der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern durch Bund und Kantone (E 20).
- d) Die " Fortführung der Curriculumentwicklung (Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission, Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrerbildnern) " (E 21).
- e) Die " Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrerbildungsreform (wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen, Erprobung alternativer Modelle) " (E 21).
- f) Die " Errichtung eines Zentrums für Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung und Forschungskoordination in Verbindung mit den Hochschulen " (E 21).
- g) Die " Profilierung der Lehrerbildungspolitik im Rahmen der nationalen Bildungspolitik (Wecken des Interesses der Bildungspolitik für die Notwendigkeit einer permanenten Reform der Lehrerbildung) " (E 21).

Die Vorschläge sind in der Vernehmlassung alle auf mehr oder weniger breite Zu-

stimmung gestossen (sh. Kapitel 6). Inzwischen sind zu den Anliegen a) und b) erste Massnahmen ergriffen worden: Eine Ist-Stand-Untersuchung der Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen zur Lehrerbildung für die Sekundarstufe I hat zusätzliche Grundlagen für weiterführende Studien bereit gestellt. Durch die Einsetzung eines Ausschusses " Lehrerfortbildung " der Pädagogischen Kommission sowie die Anstellung eines Beauftragten für Lehrerfortbildung beim Sekretariat der EDK sind wichtige Infrastruktur-Elemente zur geforderten überkantonalen Zusammenarbeit und Dienstleistung in der Lehrerfortbildung geschaffen worden.

Zusätzlich zu den Empfehlungen im Kommissionsbericht sind von Vernehmlassungsteilnehmern weitere Massnahmen vorgeschlagen worden:

- h) Die Schaffung eines Projekts zur Frage der Allgemeinbildung in der Lehrerausbildung (unter Einbezug der Möglichkeiten zur pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Akzentuierung von Allgemeinbildung an den Gymnasien (Teilnehmer Nr. 11).
- i) Die Entwicklung von Selektionsinstrumenten, insbesondere charakteriologischer Tests (17, 81).
- k) Die Erarbeitung konkreter Modelle und Empfehlungen zur stufenspezifischen Weiterbildung (bzw. speziellen Grundausbildung) für Primarlehrer (3, 17, 65).
- l) Die Erarbeitung von Vorschlägen zur Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte an Handarbeits- und Hauswirtschaftsseminarien (5, 6, 12, 20, 40, 42, 46).
- m) Die Evaluation der Wirkungen des Projekts und der Empfehlungen " Lehrerbildung von morgen " (24).

Die ad hoc-Kommission nimmt zu diesen Vorschlägen auf dem Hintergrund der Vernehmlassungsergebnisse einerseits und der laufenden Entwicklung bzw. vorhandenen Einrichtungen andererseits wie folgt Stellung:

Grundsätzliche Vorbemerkung: Es kann festgestellt werden, dass für permanente Dienstleistungen im Bereich Lehrerbildung bereits eine ganze Reihe von Institutionen existieren, bzw. dass bestehende allgemeine Dienste um sol-

che Aufgaben erweitert werden können. Unter diesen Umständen erscheint es grundsätzlich sinnvoll, nicht neue zentrale Einrichtungen zu schaffen, sondern mit den vorhandenen Mitteln für gezielte Anliegen bestehende Einrichtungen zu fördern und auszubauen.

Zu a): Trotz bereits bestehender Arbeiten und Arbeitsgruppen in verschiedenen Kantonen muss für die Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I dringlichst ein zumindest koordinierendes schweizerisches Organ geschaffen werden, sollen die an sehr vielen verschiedenen Orten in der Schweiz laufenden Diskussionen und Reformbemühungen nicht wieder erlahmen oder in ihrer Verwirklichung auseinandergehen.

Zu b): Die Arbeiten des Ausschusses und des Beauftragten für Lehrerfortbildung in der Pädagogischen Kommission der EDK sollen gesichert und intensiviert werden. Eine Kommissions-Neugründung erübrigt sich.

Zu c): Die Hochschulen (Ausnahme: Bern) sollen aufgefordert werden, besser auf die Anforderungsprofile der Lehrerbildner einzugehen. Neben den Kantonen sollen der Schweizerische Pädagogische Verband und die Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer ermuntert werden, ihre Fortbildungsbestrebungen auszubauen sowie auf die Fortbildung der Fachlehrer an Seminarien sowie der Lehrerbildner an Hauswirtschafts- und Handarbeitsseminarien auszudehnen.

Zu d): Die Empfehlung der Expertenkommission betreffend Fortführung der Curriculumentwicklung kann übernommen werden. Konkret sind überkantonale Aktivitäten in diesem Sektor durch die gesamtschweizerischen Organe in Form von Dienstleistungen, Beratung und finanzieller Unterstützung zu fördern.

Zu e): Die Bildungsforschungsstellen der schweizerischen Hochschulen sind einzuladen, auf Gesuche zur wissenschaftlichen Begleitung von Reformversuchen in der Lehrerbildung einzutreten.

Zu f): Auf die Einrichtung einer neuen zentralen Dokumentations- und Koordinationsstelle kann verzichtet werden, wenn einerseits durch die Dokumentationsstelle Genf eine aktive Dokumentationspolitik betrieben werden kann

und andererseits auf der Ebene der Pädagogischen Kommission und der Mittelschulkommission durch einen gemeinsamen Ausschuss die Reformarbeiten unterstützt und koordiniert werden können (sh. Empfehlungen).

Zu g): Dieses Anliegen lässt sich kaum in konkrete Massnahmen umsetzen. Vielmehr ist zu erwarten, dass die übrigen hier genannten Massnahmen den gewünschten Effekt im Sinne einer Profilierung der Lehrerbildungspolitik erbringen können.

Zu h): Das Anliegen einer weiteren Auseinandersetzung mit der Frage der Allgemeinbildung im Unterbau der Lehrerbildung bzw. der berufsspezifischen Akzentuierung der Allgemeinbildung des Lehrers bleibt ein dringliches Anliegen. Die schweizerische Seminardirektoren-Konferenz soll eingeladen werden, die Frage zu studieren und der EDK gegebenenfalls Anträge zur Unterstützung von Entwicklungsarbeiten in diesem Bereich zu unterbreiten.

Zu i): Das Anliegen der Entwicklung von Selektionsinstrumenten soll durch die EDK an geeignete Stellen weitergeleitet werden (Nationalfonds, Hochschuleinstitute, Testverlage usw.).

Zu k): Es muss versucht werden, Probleme der stufenspezifischen Weiterbildung der Primarlehrer innerhalb des SIPRI-Projektes zu konkretisieren. Zusätzlich sollten auf kantonaler und schweizerischer Ebene Studien und Tagungen angeregt werden, welche sich in erster Linie mit dem Thema "besondere Qualifikationen des Lehrers" befassen. Ebenso sollten Möglichkeiten zum Informationsaustausch zwischen Kantonen über bestehende oder geplante Arbeitsgruppen in diesem Fragebereich geschaffen werden.

Zu l): Dem Vorschlag zur Einsetzung einer Kommission betreffend die Ausbildung der Lehrerbildner an Hauswirtschafts- und Handarbeitsseminarien ist inzwischen entsprochen worden. Weitere Massnahmen sind im Augenblick nicht notwendig.

Zu m): Eine erste Analyse der Auswirkungen der Empfehlungen "Lehrerbildung von morgen" kann bereits nach der Verabschiedung der Empfehlungen durch

die EDK vorgenommen werden. Es wäre denkbar, dieses Anliegen als Teilaspekt in das SIPRI-Projekt einzubeziehen. Im übrigen gelten die Vorschläge zu e).

Empfehlungen

Die ad hoc-Kommission schlägt vor, von den genannten Anliegen die folgenden hauptsächlichsten zu Beschlüssen bzw. Empfehlungen der EDK zu erheben:

1. Die EDK setzt einen gemeinsamen " Ausschuss Lehrerbildung " Pädagogische Kommission (PK) / Mittelschulkommission (MSK) ein. Der Ausschuss bezweckt einerseits die Bereitstellung von Dienstleistungen (Unterstützung von Reformprojekten) und andererseits die Förderung der Koordination. " Harmonisierung der Lehrerbildung in der Schweiz " wurde zwar im Auftrag und im Bericht der Expertenkommission als eine gewichtige Zielsetzung des Unternehmens " Lehrerbildung von morgen " genannt, ist jedoch bislang kaum in Gang gekommen. Im einzelnen würde der Auftrag des Ausschusses folgende Aufgabengebiete umfassen:
 - Unterstützung der Curriculumentwicklung auf regionaler und gesamtschweizerischer Ebene durch Organisation von Veranstaltungen und Vermittlung von Informationen.
 - Sicherstellung des Informationsaustausches zwischen den verschiedenen Projekten der Lehrerbildungsreform in der Schweiz.
 - Anregung wissenschaftlicher Grundlagenuntersuchungen und Begleitforschungen zu Themen wie Lehrerrolle, Qualifikationen des Lehrers, didaktische Formen in der Lehrerbildung usw. sowie zu laufenden Reformprojekten.
 - Systematische Sammlung von Problemen aus laufenden Projekten, welche überkantonale Aspekte aufweisen, und Veranstaltung von Studien und Diskussionsforen zu diesen Problemen.
 - Beratung der schweizerischen Lehrerbildungsorganisationen, der Kantone und der einzelnen Schulleitungen in Fragen der Planung, Durchführung, Evaluation und Koordination von Ausbildungsreformen.

Es ist zu prüfen, ob der Ausschuss " Lehrerbildung " eines zumindest teilweise angestellten wissenschaftlichen Beauftragten bedarf.

2. Die Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen in Genf wird beauftragt, einen Schwerpunkt ihrer Arbeit im Bereich der Lehrerbildung anzulegen, d.h. eine aktive Sammelpolitik und Verbreitung von relevanten Informationen für die Unterstützung von Lehrerbildungsreformen zu betreiben.
3. Unter dem Patronat des Ausschusses " Lehrerbildung " PK/MSK wird eine Expertenkommission " Lehrerbildung für die Sekundarstufe I " eingesetzt. Diese legt bis Ende 1979 Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung dieser Stufe sowie Empfehlungen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen vor.
4. Die EDK ist bereit, auf Gesuche um Mitfinanzierung eigenständiger Aktivitäten der Schweizerischen Seminardirektoren-Konferenz und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes im Sinne der Empfehlungen " Lehrerbildung von morgen " einzutreten. (Begründung: Diese beiden Organisationen verfügen von ihrem Statuts her über keine finanziellen Mittel, können aber den wohl wesentlichsten und effizientesten Beitrag zur Weiterführung der Reform und zur Koordination auf schweizerischer Ebene leisten).
5. Das Mandat des Ausschusses und des Beauftragten " Lehrerfortbildung " der EDK wird grundsätzlich bekräftigt, inhaltlich aber differenziert und mit vermehrten Mitteln für Dienstleistungen und koordinierende Aktionen versehen.

5. VORSCHLAG BEREINIGTER EMPFEHLUNGEN "LEHRERBILDUNG VON MORGEN"

Auf dem Hintergrund der Vernehmlassungsergebnisse wird der EDK bzw. ihren vorberatenden Organen der folgende Vorschlag bereinigter Empfehlungen "Lehrerbildung von morgen" unterbreitet. Er stützt sich auf die "Leitideen", wie sie sich aus der deskriptiven Auswertung und unter Zuhilfenahme der Bewertungskriterien ergeben haben. Die Empfehlungen stellen eine gestraffte Form der Leitideen dar, lassen Wiederholungen, deklamatorische Teile und allzu detaillierte didaktisch-methodische Ausführungen weg.

E 1: Allgemeinbildung

Voraussetzung für die geforderte Professionalisierung ist eine verbesserte Allgemeinbildung. Sie soll den Lehrer befähigen, durch ein individuell erarbeitetes Sachwissen erkennend, erlebend und handelnd in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezuges einzudringen. Es gilt, Sache und Mensch in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu sehen und zugleich die unmittelbare Lebensnähe zu berücksichtigen. Die Allgemeinbildung des Lehrers hat Maturitätsniveau zu erreichen.

Auch eine pädagogisch-sozialwissenschaftliche sowie eine musisch-kreative Akzentuierung des Bildungsprogramms muss als Allgemeinbildung im Sinne der Hochschulreife anerkannt werden, sofern ein hohes intellektuelles Leistungsniveau gewährleistet ist.

E 2: Ziel, Inhalte und Strukturen der Berufsbildung

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

- a) Ausbildung zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht (berufspraktisch-didaktische Qualifikationen)
- b) Ausbildung zu begründeten sozial-integrativen Verhaltensformen bei sich und andern (erzieherische Qualifikationen)

- c) Ausbildung zur kritischen Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat (gesellschaftlich-politische Qualifikationen).

Die Berufsbildung der Lehrer aller Stufen vollzieht sich in einem System von vier, je eigenständigen, aber aufeinander abgestimmten Institutionen:

- a) Allgemeine und spezielle Grundausbildung
- b) Berufseinführung
- c) Lehrerfortbildung
- d) Lehrerweiterbildung

Die allgemeine Grundausbildung vermittelt die allen Lehrertypen gemeinsamen grundlegenden Qualifikationen in den drei Qualifikationsbereichen (vgl. Empfehlung 1). Sie schafft die Voraussetzungen für längerdauernde Praktika, nicht aber für die Wahl als Lehrer auf einer bestimmten Schulstufe.

Die spezielle Grundausbildung vermittelt die für den Unterricht auf einer bestimmten Schulstufe notwendigen speziellen Qualifikationen. Sie befasst sich insbesondere mit der speziellen Situation des Schülers jener Altersstufe, mit besonderen Stufenproblemen (Einschulung, Erstleseunterricht, Schulwahl und Prüfungsvorbereitung beim Uebertritt in die Oberstufe, Berufswahl und Durchlässigkeit auf der Oberstufe usw.) und mit den besonderen Methoden, Lehrmitteln und Lehrplänen. Die Praktika im Rahmen der speziellen Grundausbildung können gezielt auf die gewählte Schulstufe ausgerichtet werden. Die Dauer der speziellen Grundausbildung soll für die verschiedenen Stufen der Volksschule schrittweise angenähert werden und beträgt kurzfristig für die Unter- und Mittelstufe mindestens ein Jahr. Am Ende dieser Phase wird das Fähigkeitszeugnis (Diplom) abgegeben, welches gleichzeitig die Wählbarkeit beinhaltet.

Zwischen die allgemeine und die spezielle Grundausbildung kann eine Phase der Orientierungspraxis eingeschoben werden. Die Orientierungspraxis legt eine Zäsur in der Größenordnung von ein bis zwei Jahren zwischen die beiden Vollzeit-Ausbildungsphasen und kann in Form längerdauernder, betreuter Unterrichtspraxis auf einer oder mehreren Schulstufen oder aber in

Form von Arbeits- und Sozialpraktika geleistet werden. Sie dient der Stufenorientierung sowie der Orientierung im Sinne einer lebenspraktischen Horizonterweiterung; sie ermöglicht die praktische Anwendung und Erprobung der Theorie, welche in der ersten Phase der vollzeitlichen Grundausbildung vermittelt wurde und schafft gleichzeitig eine Erfahrungsbasis (Motivation, offene Fragen) für die nachfolgende spezielle Grundausbildung; und sie dient Studenten mit unsicherer Berufsmotivation bzw. fraglicher Berufseignung zu einer näheren Abklärung und Ueberprüfung ihrer Berufswahl.

Dauer, Art der anerkannten Praktika, Betreuung und Kontrolle, Entlöhnung usw. können auf verschiedenartige Weise gelöst werden und sind durch die Kantone zu regeln.

Die Berufseinführung erfolgt in der Regel nach der speziellen Grundausbildung. Der Junglehrer übernimmt vollamtlich eine Klasse, wird aber durch Fachleute und erfahrene Kollegen betreut.

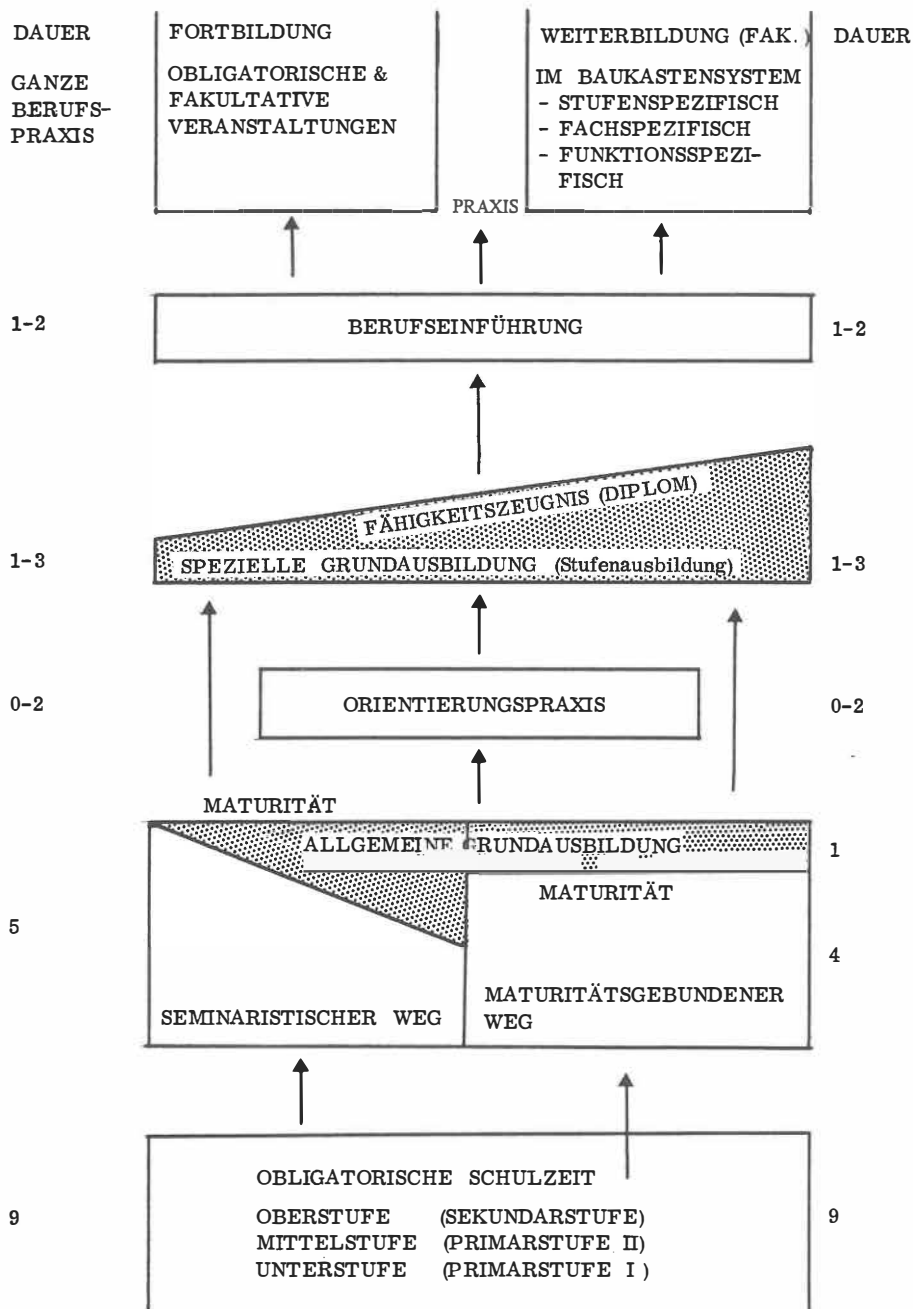
Die Fortbildung, obligatorisch und fakultativ, bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich vertiefte didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben und sich mit Neuerungen auseinanderzusetzen. Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit.

Die Weiterbildung ist freiwillig und zu einem grösseren Anteil im Baukastensystem organisiert. In der Weiterbildung erwirbt sich der Lehrer neue Qualifikationen für neue Aufgaben durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionsspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden. Die Abschlüsse geben aber grundsätzlich kein Anrecht auf Ausübung der entsprechenden Funktion und werden erst bei Ausüben der Funktion besoldungswirksam.

Es ergibt sich somit ein Grundmodell der künftigen Lehrerbildung, wie es das Schema 1 darstellt.

Aus ihren verschiedenartigen schulischen Traditionen heraus sowie wegen ihrer unterschiedlichen schulpolitischen und finanziellen Entwicklungsmög-

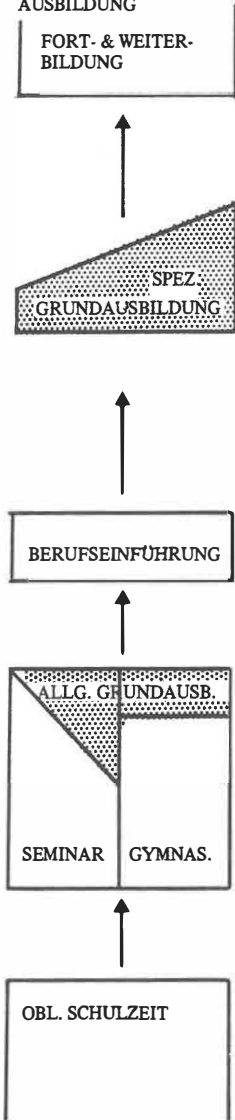
GRUNDMODELL DER LEHRERBILDUNG VON MORGEN (Schema 1)
(QUANTITATIVE MAXIMALLÖSUNG)



VARIANTEN DES GRUNDMODELLS (Schema 2)

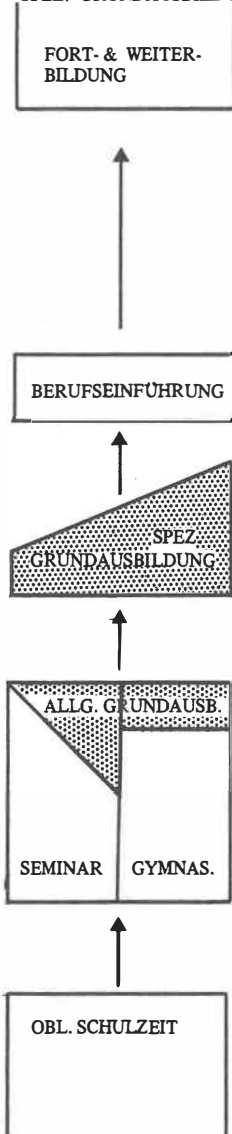
VARIANTE 1:

KOMBINATION VON
ORIENTIERUNGS-
PRAXIS UND BE-
RUFSEINFÜHRUNG
NACH ALLG. GRUND-
AUSBILDUNG



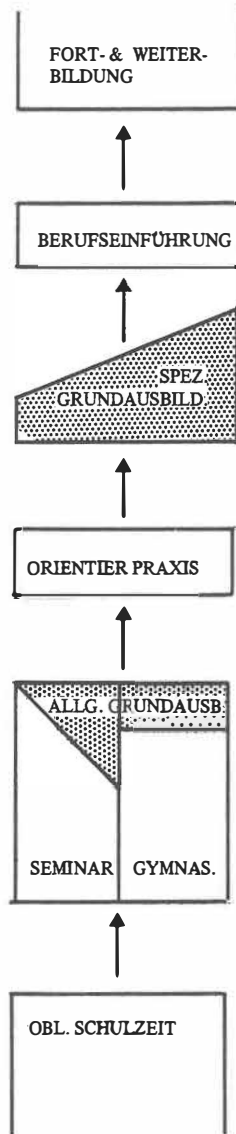
VARIANTE 2:

VERZICHT AUF
ORIENTIERUNGS-
PRAXIS / ZUSAMMEN-
HÄNGENDE ALLG. &
SPEZ. GRUNDAUSBILDUNG



VARIANTE 3:

ERFÜLLUNG DES
GRUNDMODELLS
INCL. ORIENTIE-
RUNGSPRAXIS



lichkeiten sollen die Kantone nicht auf einen einheitlichen strukturellen Aufbau der Lehrerbildung festgelegt werden. Das skizzierte Grundmodell lässt deshalb Abwandlungen zu, welche die besonderen Verhältnisse der Kantone berücksichtigen.

Abweichungen können sich in bezug auf die Dauer der einzelnen Phasen sowie bezüglich der Reihenfolge der Phasen ergeben. Es erscheinen drei Varianten des Grundmodells möglich, wie sie in Schema 2 aufgeführt sind.

Grundsätzlich sind nicht die Organisationsformen entscheidend, sondern die inhaltlichen Bestimmungen des Lehrplans der Lehrergrundausbildung. Die Lehrplanentwicklung für die Lehrerbildung orientiert sich einerseits am Stand und an der Systematik der für die Lehrerbildung massgebenden wissenschaftlichen Disziplinen und andererseits an konkreten Anwendungssituationen und Tätigkeitsbereichen des Lehrers. Die Lehrinhalte befassen sich mit dem Kind, dem Unterricht, dem Schulwesen und der die Schule umfassenden Gesellschaft.

Zwei fundamentale didaktische Prinzipien für die Grundausbildung sind zu beachten:

- a) Das durchgängige Prinzip eines wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftsbezogenen Unterrichts;
- b) das Prinzip des intensiven Theorie-Praxis-Bezugs.

Die Modellpensen im Kommissionsbericht sind nicht Empfehlungen, sondern dienen als Diskussionsgrundlage für die künftige notwendige und auch auf interkantonaler Ebene durchzuführende Weiterentwicklung der Lehrpläne.

Die allgemeine Grundausbildung zusammen mit der speziellen Grundausbildung für die Lehrer der Unter- und Mittelstufe umfasst (exklusive Orientierungspraxis) insgesamt eine Dauer von mindestens zwei Jahren. Im maturitätsgebundenen Weg sollen die Erziehungswissenschaften ungefähr 20 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 25 % und die Kunstfächer und die Fachstudien je ungefähr 15 % der Unterrichtszeit umfassen. Im berufsbildenden Teil des seminaristischen Weges sollen die

Erziehungswissenschaft ungefähr 30 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 35 % der Unterrichtszeit umfassen. Diese Werte sind den lokalen bzw. kantonalen Verhältnissen anzupassen. Längerfristig ist die Grundausbildung der Primarlehrer derjenigen der Oberstufenlehrer zeitlich anzunähern.

Hervorzuheben ist, dass beide Wege den gleichen Lehrplan der beruflichen Grundausbildung anstreben, nur in anderer zeitlicher Verteilung.

E 3: Gleichwertigkeit aller Lehrerausbildung

Die Lehrer der verschiedenen Schulstufen und Schultypen sind wesentlich der gleichen erzieherischen und ausbildnerischen Aufgabe verpflichtet. Zwar verlangen die besonderen Voraussetzungen und Bildungsziele der Schüler auf den verschiedenen Altersstufen und Begabungsniveaus eine je unterschiedliche inhaltliche und methodische Ausgestaltung dieser Aufgabe; die besonderen Anforderungen an die einzelnen Lehrerkategorien sind jedoch gleichermassen anspruchsvoll und sind auch weitgehend im Rahmen der gleichen menschlichen und gesellschaftlichen Grundbedingungen des Lehrens und Lernens zu erfüllen.

Daraus folgt, dass die Lehrerbildung aller Stufen und Schultypen grundsätzlich gleichwertig zu gestalten ist. Dies bedeutet weder eine inhaltliche noch eine zeitliche Gleichschaltung aller Ausbildungsgänge zum Lehrerberuf, aber verlangt nach einer inhaltlich teilweise gemeinsamen und in der Dauer stärker angenäherten Lehrerausbildung. Die Gemeinsamkeit und Gleichwertigkeit der Lehrerbildung kann durch die Ausbildung an gemeinsamen Lehrerbildungsinstitutionen gefördert werden, sollte jedoch in jedem Fall wenigstens durch gemeinsame bzw. koordinierte Lehrpläne sichergestellt sein.

Voraussetzung bzw. Konsequenz dieser qualitativen Gleichwertigkeit und inhaltlichen und zeitlichen Annäherung und Ausbildung sind eine Verringerung der heutigen stufen- und typenspezifischen Besoldungsunterschiede sowie eine stärker funktional begründete Festlegung der Arbeitsbedingun-

gen (Pflichtstunden, Unterrichtskredite usw.).

Die Grundausbildung kann auf zwei verschiedenartigen, aber gleichwertigen Wegen erworben werden, auf

- a) dem seminaristischen Weg
- b) dem maturitätsgebundenen Weg.

Der zeitliche Umfang der beruflichen Grundausbildung im engeren Sinne ist bei beiden Ausbildungswegen gleich gross.

Das Angebot beider Ausbildungswege in einer Region verbreitert die Rekrutierungsbasis und kann den unterschiedlichen Berufswahlverläufen der künftigen Lehrer angemessen Rechnung tragen.

E 4: Der seminaristische Weg

Beim seminaristischen Weg findet bereits auf der Mittelschulstufe eine enge Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in dem Sinne statt, dass die künftige Berufstätigkeit als bedeutsames Auswahlprinzip zur Bestimmung der Fächer und Stoffe der Allgemeinbildung und als Anstoss zur Durchleuchtung der Stoffe auf ihren Bildungsgehalt für die Volksschulstufe wirksam ist.

Der Hochschulzugang für die Absolventen des seminaristischen Weges ist zu gewährleisten, und zwar nicht so sehr im Sinne einer einseitigen Anpassung des Seminars an die traditionellen Maturitätstypen sondern vielmehr auch im Sinne einer Oeffnung des Verständnisses von " Hochschulreife ".

Durch wechselnde Schwerpunktsetzungen im Lehrplan und in den Stundentafeln, durch zwischengeschobene Praktika sowie durch eine Strukturierung in eine Unter- und eine Oberabteilung mit gewissem Wechsel im Lehrkörper und in den Lehr- und Lernformen kann eine Ueberdehnung der Ausbildung vermieden werden.

Zur Verbesserung der Rekrutierung einerseits und der Selektion andererseits ist, soweit die besondere Bildungsaufgabe des Seminars es erlaubt, vermehrt Durchlässigkeit zum Gymnasium und zu Diplommittelschulen anzustreben.

E 5: Der maturitätsgebundene Weg

Der maturitätsgebundene Weg beruht auf dem Gedanken der konsequenten Trennung von Allgemeinbildung im Sinne der Hochschulberechtigung und der Berufsbildung im engeren Sinne, wobei in Fortsetzung der gymnasialen Vorbildung und in Hinsicht auf die Erfordernisse der Berufsbildung eine Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung mit einbezogen ist.

Beim maturitätsgebundenen Weg werden alle Maturitätstypen als Vorbildung anerkannt. Durch individuelle Ergänzungsprogramme soll den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Maturanden (verschiedene Maturitätstypen) Rechnung getragen werden. Die kurze Dauer der Berufsbildung im engeren Sinne erfordert besondere Anstrengungen zur Sicherung eines intensiven Praxisbezugs.

E 6: Fähigkeitszeugnis (Diplom) und Berufseinführung

Am Ende der Grundausbildung wird festgestellt, ob der Lehramtskandidat theoretisch und praktisch zur selbständigen Erteilung des Unterrichts auf einer bestimmten Schulstufe fähig ist. Das Fähigkeitszeugnis beinhaltet gleichzeitig die Wählbarkeit als Lehrer für die betreffende Schulstufe. Die Anstellungs- und Wahlbedingungen sind Sache der Kantone. Teilprüfungen können bereits am Ende der allgemeinen Grundausbildung abgelegt werden. Der Uebergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit soll fließend gestaltet werden und in einer ein- bis zweijährigen Berufseinführung mit leicht reduziertem Pensum bestehen. Die Junglehrer werden einzeln und in kleinen Gruppen von eigens für ihre Aufgabe ausgebildeten Beratern betreut. Grösseren Kantonen wird empfohlen, neben nebenamtlichen Beratern auch ein Kader von hauptamtlichen Beratern einzusetzen. Diese arbeiten eng mit der Lehrerbildungsinstitution sowie der Lehrerfortbildung zusammen und sind für dauernde Rückmeldungen an die Institution der Grundausbildung besorgt. Bei der Beratungstätigkeit ist wesentlich, dass die Junglehrer nicht isoliert werden, sondern im Kontakt und in der Zusammenarbeit mit älteren Kollegen von deren Beratung

profitieren können.

E 7: Fortbildung

Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich vertiefte didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben. Die Fortbildung begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit.

Neben dem Ausbau der kantonalen Fortbildungsorganisationen sind regionale und gesamtschweizerische Organe zu schaffen oder zu fördern. Der Ausbau der staatlichen Fortbildungsstellen soll andererseits die private Initiative von Lehrerorganisationen nicht beeinträchtigen.

Für gezielte Reformanliegen (z. B. Einführung neuer Lehrmittel) ist ein zeitlich und thematisch festgelegtes, für die Erhaltung der allgemeinen beruflichen Qualifikation ein nur zeitlich festgelegtes, inhaltlich aber offenes Obligatorium einzurichten. Ueber dieses minimale Obligatorium hinaus ist vermehrt die freiwillige Fortbildung zu fördern, welche im Sinne der rekurrenten Bildung eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Erfüllung individueller Neigungen gestattet.

In allen vorbereitenden und entscheidenden Gremien sollen die Lehrerschaft und die Lehrerbildner repräsentativ vertreten sein und sollen systematisch die Bedürfnisse der Lehrerschaft erhoben werden.

Das Recht auf unbezahlten Fortbildungsurlaub ist zu gewährleisten. Bezahlte Urlaube in Verbindung mit Projekten, Studien und Entwicklungsaufträgen sind wünschbar.

E 8: Weiterbildung

In der Weiterbildung, die teilweise im Baukastensystem organisiert wird, erwirbt sich der Lehrer neue Qualifikationen für neue Aufgaben durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden. Die Abschlüsse ge-

ben aber grundsätzlich kein Anrecht auf Ausübung der entsprechenden Funktion und werden erst bei Ausüben der Funktion besoldungswirksam. Neue Aufgaben erwachsen den Universitäten, die sich fachlich und didaktisch der Lehrerbildung anzupassen und bestehende Institute gezielt auszubauen und/oder neue Forschungsinstitutionen zu errichten haben. Insbesondere sind auch kurzzeitige Weiterbildungsgänge anzubieten.

E 9: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I

Auf dem Hintergrund der laufenden Schulreformen in der Schweiz ist die Reform der stufenspezifischen Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I ein vordringliches Bedürfnis. Die Reformarbeiten in diesem Bereich sollten aber nicht auf Kosten der geforderten Ueberprüfung und Ausweitung der stufenspezifischen Ausbildung für die Primarstufe gehen.

Die Lehrer der Sekundarstufe I sollten soweit wie möglich gemeinsam ausgebildet werden und erst in einer späteren Phase sich für einen bestimmten Schultyp auf dieser Stufe spezialisieren. Die Ausbildung für die verschiedenen Schultypen kann zeitlich leicht differieren, ist aber grundsätzlich gleichwertig zu gestalten.

E 10: Status der Lehrerbildner und Lehrerstudenten – Ausbildung der Lehrerbildner

Bei der Verwirklichung der neuen Konzeption einer schweizerischen Lehrerbildung von morgen kommt dem Lehrerbildner eine erstrangige Bedeutung zu. Neben der Lehrtätigkeit in der Grundausbildung sollen die Lehrerbildner sich vermehrt auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung, an der Beratung von Junglehrern, an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen, an Forschungsprojekten, an der Aufstellung von Lehrplänen und an der Schaffung von Lehrmitteln beteiligen. Bei der Festlegung des Pflicht-Lehrpensums von Lehrerbildnern soll diese anspruchsvolle Funktion berücksichtigt werden. Darin einzuschliessen sind auch die Beratungs- und Betreuungsfunktionen.

Das Mitspracherecht von Lehrern und Schülern an der Schulleitung soll ge-

währleistet sein.

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

Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu institutionalisieren. Dabei sollen jedoch die Besonderheiten jeder Lehrerbildungsstätte beachtet werden.

Es ist notwendig, dass Bund und Kantone die Weiterbildung von bewährten Lehrern aller Stufen zu Lehrern der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) wirksam unterstützen durch materiellen und personellen Ausbau der Universitäten und ihrer Institute, welche für die qualifizierte Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern sorgen. In Verbindung damit sollten berufsbegleitende Weiterbildungsgänge für Übungs- und Praktikumslehrer angeboten werden. Die spezifische Fortbildung für Lehrerbildner, auch für Seminarlehrer im Bereich der allgemeinbildenden Fächer ist auszubauen.

E 11: Permanente Reform

Die Reform der Lehrerbildung erfordert ein Zusammenwirken aller von Lehrerbildung Betroffenen: Lehrerbildner, Lehrer, Wissenschaftler, Behörden, Schüler, Eltern. Zu den dringlichen Reformaufgaben, welche nur in Zusammenarbeit verschiedener Lehrerbildungseinrichtungen bzw. auf regionaler und gesamtschweizerischer Ebene geleistet werden können, gehören:

- a) Fortführung der Curriculumentwicklung: Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission, Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern, Lehrerbildnern und Volksschullehrern.
- b) Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrer-

bildungsreform: wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen, Erprobung alternativer Modelle, Unterstützung von Entwicklungsarbeiten.

- c) Sicherstellung und Ausbau der Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung und Forschungscoordination in Verbindung mit den Hochschulen.
- d) Profilierung der Lehrerbildungspolitik im Rahmen der nationalen Bildungspolitik: Wecken des Interesses der Bildungspolitiker für die Notwendigkeit einer permanenten Reform der Lehrerbildung.

Anhang:

6. DIE VERNEHMLASSUNGSERGEBNISSE ZU DEN EMPFEHLUNGEN 1 BIS 21

Dieser Hauptteil des Auswertungsberichts enthält eine synoptische Darstellung der zu den einzelnen Kommissionsempfehlungen eingegangenen Stellungnahmen sowie jeweils einen Kommentar, welcher in eine " Leitidee " (bereinigte Empfehlung) ausmündet.

Es muss um Verständnis dafür gebeten werden, dass bei fast 900 Seiten Stellungnahmen nicht mehr jede Nuance einer Stellungnahme erhalten bleiben konnte. Der Auswertekommission stand eine differenziertere Fassung der deskriptiven Auswertung zur Verfügung, welche aber wegen ihres grossen Umfangs für diesen Auswertungsbericht nochmals zusammengefasst wurde. Die Zusammenfassung erfolgte jedoch in keinem Fall durch Weglassen von Stellungnahmen sondern durch stärkere Verallgemeinerung bzw. durch Zusammenzug ähnlicher Gruppen von Meinungen.

Es ist - wiederum wegen des Umfangs bzw. der Lesbarkeit - zudem nicht möglich, hier alle einzelnen Ueberlegungen der Auswertekommission in Bezug auf die Neuformulierung der Kommissionsempfehlungen zu bereinigten Leitideen aufzuführen. Insbesondere die zahlreichen formalen und stilistischen Verbesserungen sowie Weglassungen oder Ergänzungen in inhaltlichen Details müssen hier unbegründet bleiben; deren Rechtfertigung dürfte aber vom Leser selbst leicht nachvollzogen werden können.

Der Aufbau der Ausführungen zu den einzelnen Empfehlungen wurde durchgehend wie folgt gestaltet:

Originalempfehlung (des Expertenberichts)

Ergebnisse der Vernehmlassung (synoptische Darstellung)

- Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

- Positive Aussagen

- Negative Aussagen

- Aussagen zu einzelnen Themenbereichen

Kommentar (Zusammenfassung und Bewertung)

Leitidee (bereinigte Fassung der Kommissionsempfehlung)

Bei der Ergebnisdarstellung werden die Stellungnahmen bzw. Meinungsgruppen nach einer Uebersicht über das Verhältnis von positiven und negativen Äusserungen thematisch gruppiert. Die Findung der thematischen Unterkategorien erfolgte teils aus eigenen Vorstellungen über die Struktur des Empfehlungsgegenstandes, teils induktiv aus dem Vernehmlassungsmaterial heraus.

E 1 QUALIFIKATIONEN

Originelempfehlung

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

- a) Ausbildung zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht (berufspraktisch-didaktische Qualifikationen)
- b) Ausbildung zu begründeten sozial-integrativen Verhaltensformen bei sich und andern (erzieherische Qualifikationen)
- c) Ausbildung zu kritischer Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat (gesellschaftlich-politische Qualifikation).

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Stellungnahmen

Dem Erwerb von Qualifikationen d.h. der vermehrten Professionalisierung des Lehrerberufes wird mehrheitlich zugestimmt.	3/5/9/11/ 26/29/38/ 39/44/52
Das Ziel der angestrebten Qualifizierung sollte dabei die offene, überlegene und starke Erzieherpersönlichkeit sein.	3/9/11/39

1.2. Negative Stellungnahmen

Die Idee einer verbesserten Qualifizierung des Lehrers, so wie sie in der Empfehlung vorgeschlagen wird, stösst bei einigen Stellungnehmern auf strikte Ablehnung.	2/41/59
Während 59 das in der Empfehlung einseitige, zu intellektuelle Lehrerbild beklagt, kritisiert	59
41 die geringe Differenziertheit der erzieherischen Qualifikationen und zwar " weil die daraus resultierenden handlungsleitenden Konsequenzen für die Schulpraxis nicht berücksichtigt werden ".	41
Zusätzlich wird bemerkt, dass erzieherische Qualifikationen, welche nur auf einer anthropologischen	2

Grundlage aufbauen, die gesellschaftlichen Bedingungen der Schule ausklammern würden. Alle für die Ablehnung der erzieherischen Qualifikationen genannten Gründe gelten auch für die Ablehnung der vorgeschlagenen gesellschaftlich-politischen Qualifikationen, wobei der mangelhafte Einbezug der realpolitischen Bedingungen der Lehrerrolle im Vordergrund der Kritik steht.

2. Aussagen zu einzelnen Themenbereichen

2.1. Gewichtung der vorgeschlagenen Qualifikationen

In mehreren Stellungnahmen wird die Notwendigkeit einer Gewichtung der vorgeschlagenen Qualifikationen betont: eine Prioritäten-Setzung ist notwendig.

Für eine beachtliche Anzahl der Stellungnehmer muss das Schwergewicht einer verbesserten Professionalisierung auf den berufspraktischen-didaktischen Qualifikationen des Lehrers liegen, denn " das Unterrichten ist nach wie vor als Hauptfunktion des Lehrers anzusehen ". (31).

9/17/23/
31/60/70

33 und 70 messen den erzieherischen Qualifikationen mehr Gewicht zu als den gesellschaftlich-politischen Qualifikationen, obwohl diese Bewertung noch einer eingehenden Prüfung bedürfe.

33/70

38 wirft die Frage auf, ob erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen nicht auf einer anderen Ebene als die berufsspezifischen Qualifikationen liegen würden.

38

Für 40 und 61 ist " gegenüber der Ausbildung zu sozial integrativem Verhalten und zu kritischen Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat die Förderung der einmaligen Schülerpersönlichkeit unbedingt vorrangig ". (61).

40/61

2.2. Die gesellschaftlich-politischen Qualifikationen

Einige Stellungnehmer bekunden Mühe, sich unter gesellschaftlich-politischen Qualifikationen etwas Konkretes vorzustellen. Es fehle eine ausreichende Definition dieses Begriffes und deshalb sei ein breites Spektrum möglicher Interpretationen gegeben (33). Die Zustimmung zur Forderung nach kritischer Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat hänge davon ab " was man unter diesen Formulierungen versteht " (38).

33/38/49

33

38

Sehr positiv hingegen bemerkt 68: " Besonders lobenswert ist es, wenn diese gesellschaftlich-politischen Qualifikationen neben den erzieherischen als dritter Bereich aufgenommen werden ". 68

2.3. Lehrerpersönlichkeit versus Professionalisierung (Qualifizierung)

Die Erwartung, dass der Lehrer u.a. eine Erzieherpersönlichkeit zu sein hat, kommt bei einigen Stellungnehmern ganz klar zum Vorschein. 3/8/9/11
39/61/
65/69
8 macht auf die technologische Auffassung von Erziehung aufmerksam, welche sich hinter den Begriff der Professionalisierung verberge; 68 hebt die Voraussetzung der eigentlichen Professionalisierung des Lehrers heraus, welche in einer " Ergriffenheit von der beruflichen Aufgabe " bestünde. Neben dieser kritischen Sichtung des Professionalisierungs-Gedankens und dem damit verbundenen Glauben an die Machtbarkeit der Lehrerpersönlichkeit, wird der Ueberlegung zugestimmt, dass der Erwerb von Qualifikationen zur Entwicklung der Persönlichkeit Wesentliches beizutragen vermag. 8
68
3/9/11/39

2.4. Erwerb der verschiedenen Qualifikationen

41 und 68 bemängeln, dass dem Erwerb gesellschaftlicher-politischer Qualifikationen zu wenig Rechnung getragen werde. 37 hegt grundsätzlich Zweifel, ob die erzieherischen bzw. gesellschaftlich-politischen Qualifikationen an einem Seminar überhaupt vermittelt werden können, " wenn es nicht mindestens als Schule mit Tagesinternat geführt wird, die Mitverantwortung der Schüler integriert hat und überblickbar ist ". 41/68
37
Von 72 wird der vorgeschlagene Qualifikationenkatalog als Zersplitterung der Lehrerausbildung gewertet, da 72
" es bei dieser Auffächerung nicht möglich sein wird, eine Professionalisierung, d.h. eine Qualifizierung als Fachmann für Erziehung und Unterricht in der Lehrerbildung zu realisieren ".

2.5. Verschiedenes

Im Zusammenhang mit der Empfehlung 1 werden noch folgende Aspekte dargelegt:

- Eine zu hoch gesteckte Ausbildung könnte... " die Diskrepanz zwischen Lehrerausbildung und Schulwirklichkeit " vergrössern. Der Lehrer könnte deswegen an der Schulwirklichkeit scheitern. 59

- Aufgaben und Qualifikationen sind nicht klar aufeinander bezogen. Qualifikationen sind berechnigt "... aber im ganzen doch zufällig und in dieser offenbar abschliessend gedachten Auswahl nicht völlig zwingend ". 64
- " Erzieherische Qualifikationen dürfen nicht zu einer weiteren Belastung der Schule mit Aufgaben führen, die primär der Familie zukommen. Allerdings muss dort, wo die Familie ihre Erziehungsaufgabe nicht mehr zu erfüllen vermag, der Lehrer vermehrt sich dieser Aufgabe annehmen ". 9
- Eine Verbesserung der Qualifizierung muss sowohl die heilpädagogische Fragestellung als auch den Berufsbildungsweg zur Hauswirtschaftslehrerin mit- einbeziehen. 7/20

Kommentar

Die drei Qualifikationsbereiche, welche Gegenstand der Empfehlung bilden, werden vom grossen Teil der Stellungnahmen bekräftigt. Einige Teilnehmer zweifeln an der Erfüllbarkeit solch breiter Anforderungen. Ein anderer Teil möchte die Qualifikationen nach Prioritäten ordnen, wobei die berufspraktisch-didaktischen Qualifikationen bei den meisten an erster Stelle zu rangieren hätten. Eine dritte grössere Gruppe schliesslich nimmt Anstoss am Begriff der " Professionalisierung ", hinter welchem eine Auffassung der technischen Machbarkeit von Lehrern, ein technokratisches Lehrerbild gesehen wird.

Die genannten Einwände müssen nicht zu einer Korrektur der Kommissionsempfehlung führen, da sie nicht in grundsätzlichem Widerspruch zur Kommissionsmeinung stehen, sondern vielmehr auf mögliche Gefahren bei einseitiger Interpretation der Kommissionsempfehlung aufmerksam machen. Auch der Begriff der Professionalisierung kann beibehalten werden, da das dahinterstehende Anliegen in der Vernehmlassung nicht bestritten wurde: Verbesserte, spezifische Berufsqualifikation des Lehrers und Anhebung der sozialen Stellung des Lehrerberufs. Der Begriff ist zudem heute für diese Bedeutung eingeführt. Die vereinzelt verlangte Gewichtung der einzelnen Qualifikationsbereiche ist durch die Reihenfolge innerhalb der Empfehlung bereits vorgenommen.

Leitidee " Qualifikationen "

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

- a) Ausbildung zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht (berufspraktisch-didaktische Qualifikationen)
- b) Ausbildung zu begründeten sozial-integrativen Verhaltensformen bei sich und andern (erzieherische Qualifikationen)
- c) Ausbildung zur kritischen Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat (gesellschaftlich-politische Qualifikationen).

E 2 ALLGEMEINBILDUNG

Originalempfehlung

Voraussetzung für die geforderte Professionalisierung ist eine verbesserte Allgemeinbildung. Sie soll den Lehrer befähigen, durch ein individuell erarbeitetes Sachwissen in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezuges erkennend einzudringen. Es gilt, Sache und Mensch in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu sehen und zugleich die unmittelbare Lebensnähe zu berücksichtigen.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Stellungnahme

Eine relativ grosse Anzahl der Stellungnehmer äussert sich in positiv-zustimmendem Sinne, ohne Einschränkungen anzubringen.	3/5/26 33/38/39 40/49/52/ 53/59/69
Von einer kleineren Gruppe wird die Empfehlung gutgeheissen jedoch werden gewisse Einschränkungen angebracht (vgl. P. 2.).	11/35/55/ 60/70/72

1.2. Negative Stellungnahme

Auf negativ-ablehnende Reaktionen zu gewissen Punkten innerhalb der Empfehlung stösst die Empfehlung bei 7 Stellungnehmern.	8/9/11/55 68/70
Kritisiert werden:	
- die begriffliche Verschwommenheit des Bildungsbegriffes.	68
- eine unkonsequente Haltung der Autoren, da die Propagierung der Empfehlung logischerweise eine Abkehr von der Professionalisierung mit sich zieht.	55
- das offene Menschenbild im Bericht trägt wenig zur Bestimmung der Inhalte in der Allgemeinbildung bei.	70
- es fehlen Vorschläge zu Inhalten für eine verbesserte Allgemeinbildung.	8/9/11/35

- die Problematik " Allgemeinbildung " wird zu allgemein dargelegt und hat darum keine Durchschlagskraft für die Praxis. 42
- mit der Empfehlung wird deutlich, dass die Autoren einseitige Verfechter des maturitätsgebundenen Weges sind: das Gymnasium wird Kriterium für eine Reform der Allgemeinbildung innerhalb der Lehrerbildung. 8/37

2. Aussagen zu einzelnen Themenbereichen

2.1. Inhalte der Allgemeinbildung

Einige Stellungnehmer setzen als wesentlichen Inhalt einer Allgemeinbildung eine humane, soziale Bildung. Damit wird das Verstehen seiner selbst und anderer in der geschichtlichen und gesellschaftlichen Dimension, die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität verstanden. Ebenso gehört zur Allgemeinbildung die Entfaltung menschlich-kreativer und praktischer Kräfte, aber auch der Kontakt zur Arbeitswelt und Sozialpraktika. Als Bezugsquellen für allgemeinbildende Inhalte werden einerseits anthropologische, soziologische und politökonomische Fragestellungen gefordert, andererseits die spezifischen Berufoanforderungen des Lehrers, innerhalb deren das Lehren des Lehrers weiterhin die Hauptaufgabe bleibt (60). 8/38/72
81
8/69/81
59/81
20/65/81
24/31/70

2.2. Organisation der Allgemeinbildung

Da Allgemeinbildung und Berufsbildung wechselseitig aufeinander bezogen sind, darf es keine Trennung zwischen beiden geben. Vielmehr sollte eine organische Verbindung bei gleichzeitiger Gewährleistung der allgemeinen Hochschulreife zustandekommen. 13/31/37
8

2.3. Funktionen der Allgemeinbildung

In erster Linie bildet die Allgemeinbildung die Voraussetzung für die Berufsbildung, aber auch die Voraussetzung für einen eventuellen Wechsel in einen anderen Beruf. Sie soll erlebendes und handelndes Eindringen in die Strukturen des Weltbezuges bewirken und die Ganzheit der körperlichen, seelischen und geistigen Bildungsprozesse fördern. Sehr wichtig erscheint die Allgemeinbildung als Bedingung für die Auseinandersetzung mit neuen Erkenntnissen und Methoden. 3/26/65
35
69/81
13
56/69

2.4. Verbesserungsvorschläge

3 Stellungnehmer unterbreiten 3 verschiedene konstruktive Verbesserungsvorschläge.

- Allgemeinbildung muss auf einen Begriff gebracht werden: " Allgemeinbildung " soll die Fähigkeit bezeichnen, aktuelles Handeln und theoretisch-kritische Reflexion in ihrer Wechselwirkung als Einheit zu fassen. 68
- Die vorgeschlagenen stark umstrittenen amerikanischen Methoden müssen neu gesichtet werden, besser wäre eine Orientierung an bewährter Lehre. 60
- Eine neue Kommission sollte im gesamtschweizerischen Rahmen folgende Fragestellungen untersuchen:
 - 1. Welche Fachgebiete und Minimalpensen werden als für die Lehrerbildung unerlässlich beachtet.
 - 2. Wieweit entspricht das Bildungsprogramm der Maturitätsschule dem für die Lehrerbildung wünschbaren.
 - 3. Inwiefern muss eine Allgemeinbildung für angehende Lehrer eigene Wege gehen? 11

Kommentar

Der weit überwiegende Teil der Stellungnahmen äussert Zustimmung. Die trotzdem zahlreichen Kritiken bzw. Ergänzungsvorschläge zielen hauptsächlich in drei Richtungen:

- Die Ausführungen im Kommissionsbericht seien zu wenig spezifisch abgefasst.
- Es fehle in der Empfehlung eine qualitative Beschreibung der Art des Allgemeinbildungserwerbs. Es sei auf den ganzheitlichen, das Erkennen, Erleben und Handeln gleichwertig einschliessenden Charakter von Allgemeinbildung hinzuweisen.
- Es fehle in der Empfehlung eine explizite Verhältnisbestimmung zwischen seminaristischer und gymnasialer Allgemeinbildung. Es sei die Möglichkeit einer pädagogisch-sozialwissenschaftlichen und musisch-kreativen Akzentuierung auch der gymnasialen Allgemeinbildung unter Beibehaltung des grundsätzlichen Anspruchs auf Hochschulreife zu postulieren. (Diese dritte

Gruppe von Stellungnahmen findet sich verstärkt auch in den Stellungnahmen zu anderen Empfehlungen, z. B. zum seminaristischen Weg).

Die Forderung nach einer begrifflich präziseren Auseinandersetzung mit dem Allgemeinbildungsbegriff kann sicher in der Form einer knappen Empfehlung nicht eingelöst werden. An der nicht minder schillernden Begrifflichkeit der Stellungnahmen zu diesem Thema zeigt sich überdies deutlich, dass das Problem wohl in der Sache selbst und weniger in den Formulierungen des Expertenberichts zu suchen ist. Die Forderung nach einer Qualifizierung des Erwerbs von Allgemeinbildung im Sinne des Ganzheitlichkeitsanspruchs soll in die Empfehlung eingefügt werden.

Das früher in Empfehlung 6 (maturitätsgebundener Weg) untergebrachte Postulat nach Schaffung eines pädagogisch-sozialwissenschaftlich-musischen Maturitätstypus soll hier in Form der Forderung nach einer entsprechenden Akzentuierung der gymnasialen Allgemeinbildung bzw. der für die Hochschulreife anerkannten Allgemeinbildung aufgenommen werden. Diese allgemeiner gefasste Forderung erscheint angesichts der laufenden Diskussion zur Reduktion der Maturitätstypen zugunsten einer flexibleren inneren Differenzierung der Mittelschulen angemessener.

Leitidee " Allgemeinbildung "

Voraussetzung für die geforderte Professionalisierung ist eine verbesserte Allgemeinbildung. Sie soll den Lehrer befähigen, durch ein individuell erarbeitetes Sachwissen erkennend, erlebend und handelnd in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezuges einzudringen. Es gilt, Sache und Mensch in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu sehen und zugleich die unmittelbare Lebensnähe zu berücksichtigen. Die Allgemeinbildung des Lehrers hat Maturitätsniveau zu erreichen.

Auch eine pädagogisch-sozialwissenschaftliche sowie eine musisch-kreative Akzentuierung des Bildungsprogramms muss als Allgemeinbildung im Sinne der Hochschulreife anerkannt werden, sofern ein hohes intellektuelles Leistungsniveau gewährleistet ist.

E 3 BERUFSBILDUNG

Originalempfehlung

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

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

Vorbemerkung

In der Empfehlung 3 wird in knapper Formulierung die theoretisch-praktische Berufsbildung als unabdingbare Grundlage für die Qualifikation des Lehrers dargelegt. Die Strukturierung der Ausbildung in vier verschiedenen Phasen ist absichtlich wenig detailliert ausgeführt, da die einzelnen Ausbildungsphasen in späteren Kapiteln (Empfehlungen) eingehender besprochen werden.

Die meisten Stellungnehmer äussern sich nun aber gerade zu den einzelnen Ausbildungsphasen, während gesamte Stellungnahmen zur Empfehlung selten und in der Regel recht allgemein gehalten sind. Die hier abgegebenen Stellungnahmen zu den einzelnen Ausbildungsphasen werden aus Gründen der Systematik bei der Auswertung zu den betreffenden Empfehlungen 13 bis 17 dargestellt, sind aber im Kommentar und in der neuen Leitidee mitberücksichtigt.

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Die stattliche Anzahl von fünfzehn Stellungnehmern äussert sich grundsätzlich positiv zur vorliegenden Empfehlung. Während die eine Hälfte dieser Gruppe die Empfehlung ohne jede Einschränkung oder Bemängelung gutheisst, akzeptiert die andere Hälfte der Gruppe die Empfehlung in ihrem Grundton, macht jedoch gewisse Einschränkungen und Abänderungsvorschläge zur Empfehlung.

17/26/29/33
38/40/49/52
5/35/42/50/
54/68/69

1.2. Negative Aussagen

Eine kleinere Anzahl von Stellungnehmern zeigt eine ablehnende Haltung der Empfehlung gegenüber. Es werden dabei folgende Einwände und Kritiken zur Empfehlung vorgebracht:

35/59/70/
81

- 39 und 81 bemerken, dass der Begriff " Grundausbildung " ungenau verwendet werde: wenn Grundausbildung die pädagogisch-psychologische Grundausbildung für Lehrer aller Stufen meine, so sei die Ausbildung zum Primarlehrer nicht identisch damit, denn diese sei eben stufenspezifische Ausbildung. 39/81
- 59 kreidet dem Bericht eine falsche relative Gewichtung von Grundausbildung und Fortbildung an. Eine zu lange Seminarzeit führe zur Ermüdung. 59
- Das Modell sei in finanzieller und organisatorischer Hinsicht zu aufwendig und nicht real-politisch. Die vorgeschlagene Institutionalisierung der verschiedenen Ausbildungsphasen führe zu einer fragwürdigen Aufstockung und Kompliziertheit (Baukastensystem!). 70
- 35 und 69 äussern sich zur Beziehung der vier Ausbildungsphasen untereinander. Während für 66 eine Beziehung zwischen Grundausbildung, Berufseinführung, Weiter- und Fortbildung 35 unter ihren eigenen Basisgegenständen fehlt, bemängelt 69 einen fehlenden Zusammenhang zwischen Grundausbildung und Lehrerfortbildung in der Empfehlung. 69
- Es wird die grundsätzliche Frage aufgeworfen, ob die Garantie gegeben sei, dass durch Anhäufung und Konzentration der berufsbildenden Fächer auf zwei Jahre eine genügende Berufsbildung erreicht werde. 8

2. Aussagen zu einzelnen Themenbereichen

2.1. Strukturierte Lehrerschaft

Von Befürwortern der Empfehlung 3 wird explizit auf die Wichtigkeit einer strukturierten Lehrerschaft hingewiesen. Nach 38 erfordert die berufliche Kompetenz und Beurteilungsfähigkeit des Lehrers zwingend die Verlängerung der Grundausbildung und ebenso die Wiederaufnahme der Ausbildung nach einer Phase der Berufspraxis im Rahmen der Fort- und Weiterbildung. Am Modell einer strukturierten Lehrerschaft hebt 54 positiv hervor, dass die Grundausbildung eine Fach-, Stufen-, Funktionsspezialisierung der Lehrerweiterbildung überlässt.	38
Hingegen weist 72 darauf hin, dass für die Lehrer aller Stufen gleichwertige Studiengänge konzipiert werden müssen sowohl für die Grund- als auch stufenspezifische Ausbildung. In gleiche Richtung weist die Bemerkung von 8 in welcher gefordert wird, dass eine stufenspezifische Ausbildung für alle Lehrer der Sekundarstufe I vollzeitlich und nicht berufsbegleitend stattfinden sollte.	54 72 8
Zwei Stellungnehmer sehen folgende Gefahren beim Modell einer strukturierten Lehrerschaft: Eine strukturierte Lehrerschaft könnte eine unerwünschte direkte Einflussnahme auf Schulstrukturen mit sich bringen, zudem sei die zeitliche Ausdehnung der Ausbildung, welche Konsequenz des vorgeschlagenen Modells ist, unrealistisch und unzumutbar. Eine strukturierte Lehrerschaft darf nicht Hintertürchen für Fachlehrer auf der Unter- und Mittelstufe werden, meint 50.	70 50

2.2. Postulate für die Realisierbarkeit des Vorschlages

Der grösste Teil der Stellungnehmer, welcher sich zu diesem Thema äussert, betont die Notwendigkeit einer zweijährigen gleichrangigen Grundausbildung für die Lehrer aller Stufen. Viele Bemerkungen einiger Stellungnehmer beziehen sich auf inhaltliche und strukturelle Aspekte im vorgeschlagenen Modell einer strukturierten Lehrerschaft. So meint 10, dass Ziele und Funktionen der Grund-, Fort- und Weiterbildung sowohl inhaltlich als auch strukturell detaillierter differenziert werden müssen. Die Darstellung möglicher Inhalte für die Spezialisierung zum Lehrer der Primarstufe I und II wird von 54 als notwendig gefordert.	8/20/52 54 10 54
Strukturelle Bedingung für das in der Empfehlung 3 vorgeschlagene Vier-Phasen-Modell bildet nach 81 die Kooperation der verschiedenen Institutionen. 59 sieht die Ausgestal-	81

tung der Fortbildung als zentrales Element des vorgeschlagenen Modells, da Lehrer erst nach Praxiserfahrung richtig motiviert seien. Ebenso ist eine Beteiligung der Universitäten notwendig.	59
In diesem Zusammenhang möchte 65 die Frage geprüft haben, ob der Mangel, dass Lehrerstudenten die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse nur aus zweiter Hand (Lehrerbildner) erhalten, durch den Einbezug bestehender Institute (z. B. Universitäten) behoben werden kann.	65
Notwendig und Bedingung für die Realisierung des vorgeschlagenen Modells wären aber auch rechtliche und strukturelle Änderungen der Institution Schule. 10 und 17 machen darauf aufmerksam, dass an einer präziseren Fassung der einzelnen Ausbildungsphasen gearbeitet werden müsste.	65
Nach 3 müssten zusätzlich Arbeiten geleistet werden, welche sich mit dem Ausbau der stufenspezifischen Ausbildung für die Lehrer der Unter- und Mittelstufe befassen. Der gleiche Stellungnehmer hält fest, dass die stufenspezifische, obligatorische und besoldungswirksame Weiterbildung allein für die Sekundarstufe I dem Grundsatz der gleichwertigen Ausbildung widerspreche: es würden daraus zusätzliche Differenzen innerhalb der Lehrerschaft resultieren.	12 10/17 3

Kommentar

Die Diskussion zur Empfehlung 3 leidet darunter, dass sich die Stellungnahmen hier zu einem sehr grossen Spektrum von Fragen äussern, welche auch in anderen Empfehlungen aufgegriffen werden. Weil das " Grundmodell " in der Einleitung zu den Empfehlungen und nicht im Thesenkatalog selbst plazierte worden ist, haben viele Teilnehmer hier, zu Empfehlung 3, ihre Meinung zum Grundmodell angebracht. Diese Platzierung erscheint uns auch richtig, sodass wir hier die Konsequenzen aus den Stellungnahmen zum Grundmodell in Form eines bereinigten Grundmodells zu ziehen versuchen.

Aus den Stellungnahmen zu Empfehlung 3 wie auch aus den Stellungnahmen zu verwandten Empfehlungen, ergibt sich nun aber alles andere als ein klares Bild. Weder erlauben die vielen positiven Stellungnahmen eine grundsätzliche Umkrempelung des Grundmodells, noch gestatten die fast ebensovielen Änderungsanschläge und Kritiken eine Bestätigung des Kommissionsvorschlags im einzelnen. Es zeigt sich jedoch bei näherem Zusehen, dass die Lösung des Dilemmas durch-

aus möglich ist, nämlich durch ein verändertes Grundmodell, welches einerseits den hauptsächlichsten Kritiken am Kommissionsmodell Rechnung trägt und andererseits die grossmehrheitlich bestätigten Grundsätze und Modellbestandteile beibehält. Massgeblich erscheinen konkret folgende Prämissen:

a) negative Kritiken:

- Vorwurf der unbefriedigenden Erklärung bzw. des inkonsequenten Gebrauchs des Begriffes " Grundausbildung "
- Ablehnung des vorgeschlagenen provisorischen Fähigkeitszeugnisses bzw. Wählbarkeitszeugnisses
- Vorwurf der mangelhaften begrifflichen Differenziertheit bei der stufenspezifischen Weiterbildung und Ablehnung der fakultativen stufenspezifischen Weiterbildung (Schaffung verschiedener Lehrerkategorien auf ein und derselben Stufe).
- Skepsis gegenüber einer Verlängerung der En-bloc-Lehrergrundausbildung (Ueberdehnung).

b) positive Bestätigungen:

- Gemeinsamkeit der Grundausbildung für Lehrer aller Stufen.
- Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung bzw. zeitliche Annäherung der Ausbildung für alle Volksschulstufen
- Notwendigkeit einer speziellen Stufenausbildung auch für die Unter- und Mittelstufe
- Orientierungsfunktion der Berufseinführung
- Ausbau der Praktika.

Es handelt sich bei dem nachfolgend vorgeschlagenen Grundmodell also weder um eine durch die Vernehmlassung bestätigte Version noch um einen in Stellungnahmen so präsentierten Vorschlag. Das Grundmodell ist vielmehr ein aus der Meinungslage heraus begründbarer Ausweg-Vorschlag, von dem angenommen werden kann, dass er bei der grossen Mehrheit der Teilnehmer auf Zustimmung gestossen wäre, hätte er als Kommissionsvorschlag vorgelegen.

Das auf diesen Voraussetzungen beruhende neue Modell ist nun allerdings nicht ein " brandneuer " Vorschlag, sondern es ist potentiell bereits in den Varianten des Grundmodells im LEMO-Bericht enthalten (vgl. LEMO-Bericht S.270/271).

Leitidee " Elemente der Berufsbildung "

Die Berufsbildung der Lehrer aller Stufen vollzieht sich in einem System von vier eigenständigen, aber aufeinander abgestimmten Institutionen:

- a) Allgemeine und spezielle Grundausbildung
- b) Berufseinführung
- c) Lehrerfortbildung
- d) Lehrerweiterbildung

Die allgemeine Grundausbildung vermittelt die allen Lehrertypen gemeinsamen grundlegenden Qualifikationen in den drei Qualifikationsbereichen (vgl. Empfehlung 1). Sie schafft die Voraussetzungen für längerdauernde Praktika, nicht aber für die Wahl als Lehrer auf einer bestimmten Schulstufe.

Die spezielle Grundausbildung vermittelt die für den Unterricht auf einer bestimmten Schulstufe notwendigen speziellen Qualifikationen. Sie befasst sich insbesondere mit der speziellen Situation des Schülers jener Altersstufe, mit besonderen Stufenproblemen (Einschulung, Erstleseunterricht, Schulwahl und Prüfungsvorbereitung beim Uebertritt in die Oberstufe, Berufswahl und Durchlässigkeit auf der Oberstufe usw.) und mit den besonderen Methoden, Lehrmitteln und Lehrplänen. Die Praktika im Rahmen der speziellen Grundausbildung können gezielt auf die gewählte Schulstufe ausgerichtet werden. Die Dauer der speziellen Grundausbildung soll für die verschiedenen Stufen der Volksschule schrittweise angenähert werden und beträgt kurzfristig für die Unter- und Mittelstufe mindestens ein Jahr. Am Ende dieser Phase wird das Fähigkeitszeugnis (Diplom) abgegeben, welches gleichzeitig die Wählbarkeit beinhaltet.

Zwischen die allgemeine und die spezielle Grundausbildung kann eine Phase der Orientierungspraxis eingeschoben werden. Die Orientierungspraxis legt eine etwa ein- bis zweijährige Zäsur zwischen die beiden Vollzeit-Ausbildungsphasen

und kann in Form längerdauernder, betreuter Unterrichtspraxis auf einer oder mehreren Schulstufen oder aber in Form von Arbeits- und Sozialpraktika geleistet werden.

Sie erfüllt folgende Aufgaben:

- Sie dient der Stufenorientierung: Unterrichtspraxis auf einer oder mehreren Schulstufen soll die Wahl einer bestimmten, nachfolgenden stufenspezifischen (speziellen) Grundausbildung absichern, bzw. vorbereiten.
- Sie dient aber auch der Orientierung in einem weiteren Sinn: Die Laufbahn des Lehrers birgt die Gefahr einer verengten, auf den Lebenskreis des Kindes und der Schule beschränkten Weltsicht in sich. Die Orientierungspraxis kann durch die Unterbrechung der eigenen " Beschulung ", durch die Kontakte der Eltern, Behörden und anderen Erwachsenen in der Gemeinde sowie durch Arbeits- und Sozialpraktika (auch Rekrutenschule) die wünschbare Horizonterweiterung fördern.
- Sie ermöglicht die praktische Anwendung und Erprobung der Theorie, welche in der ersten Phase der vollzeitlichen Grundausbildung vermittelt wurde und schafft gleichzeitig eine Erfahrungsbasis (Motivation, offene Fragen) für die nachfolgende spezielle Grundausbildung.
- Sie ermöglicht schliesslich Studenten mit unsicherer Berufsmotivation bzw. fraglicher Berufseignung eine nähere Abklärung und Ueberprüfung ihrer Berufswahl zu einem für einen Berufswechsel noch günstigen Zeitpunkt.

Dauer, Art der anerkannten Praktika, Betreuung und Kontrolle, Entlöhnung usw. können auf verschiedenartige Weise gelöst werden und sind durch die Kantone zu regeln.

Die Berufseinführung erfolgt in der Regel nach der speziellen Grundausbildung. Der Junglehrer übernimmt vollamtlich eine Klasse, wird aber durch Fachleute und erfahrene Kollegen betreut.

Die Fortbildung, obligatorisch und fakultativ, bietet dem amtierenden Lehrer

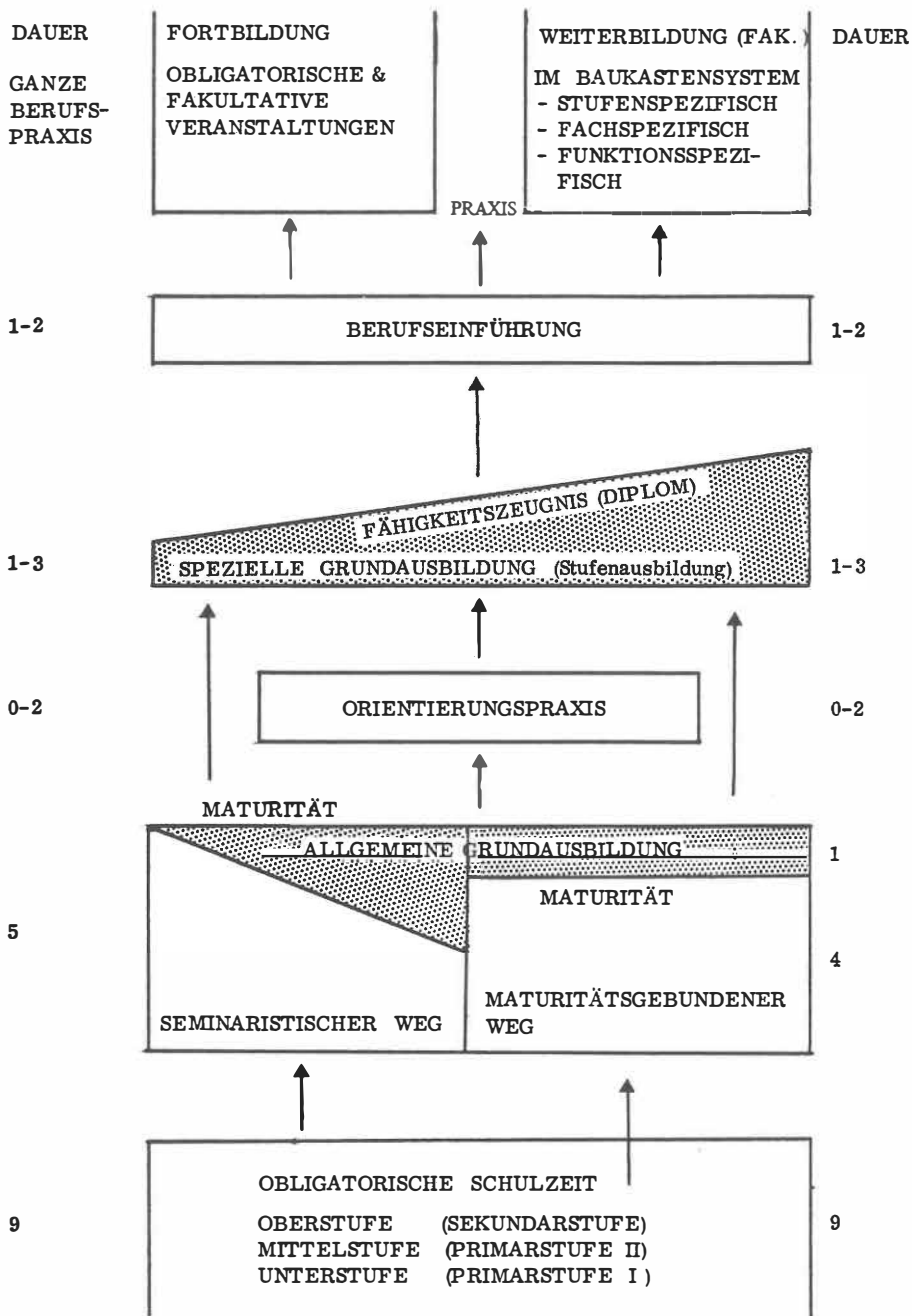
Gelgenheit, sich vertieft didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben und sich mit Neuerungen auseinanderzusetzen. Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit.

Die Weiterbildung ist freiwillig und zu einem grösseren Anteil im Baukasten-system organisiert. In der Weiterbildung erwirbt sich der Lehrer neue Qualifikationen für neue Aufgaben durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionsspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden. Die Abschlüsse geben aber grundsätzlich kein Anrecht auf Ausübung der entsprechenden Funktion und werden erst bei Ausüben der Funktion besoldungswirksam.

Es ergibt sich somit ein Grundmodell der künftigen Lehrerbildung, wie es Schema 1 darstellt.

Aus ihren verschiedenartigen schulischen Traditionen heraus sowie wegen ihrer unterschiedlichen, schulpolitischen und finanziellen Entwicklungsmöglichkeiten sollen die Kantone nicht auf einen einheitlichen strukturellen Aufbau der Lehrerbildung festgelegt werden. Das skizzierte Grundmodell lässt deshalb Abwandlungen zu, welche die besonderen Verhältnisse der Kantone berücksichtigen, Abweichungen können sich in bezug auf die Dauer der einzelnen Phasen sowie bezüglich der Reihenfolge der Phasen ergeben. Es erscheinen drei Varianten des Grundmodells möglich, wie sie in Schema 2 aufgeführt sind.

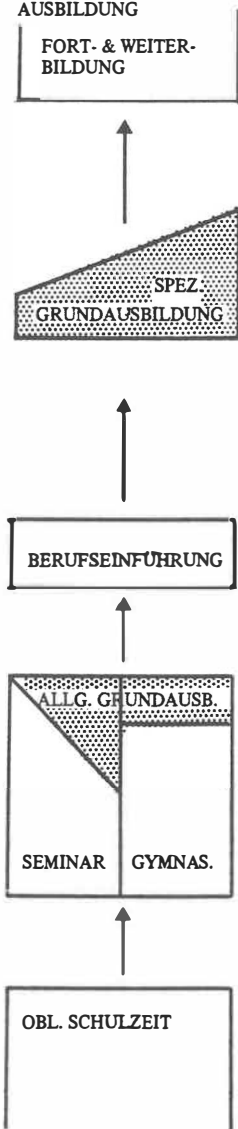
GRUNDMODELL DER LEHRERBILDUNG VON MORGEN (Schema 1)
(QUANTITATIVE MAXIMALLÖSUNG)



VARIANTEN DES GRUNDMODELLS (Schema 2)

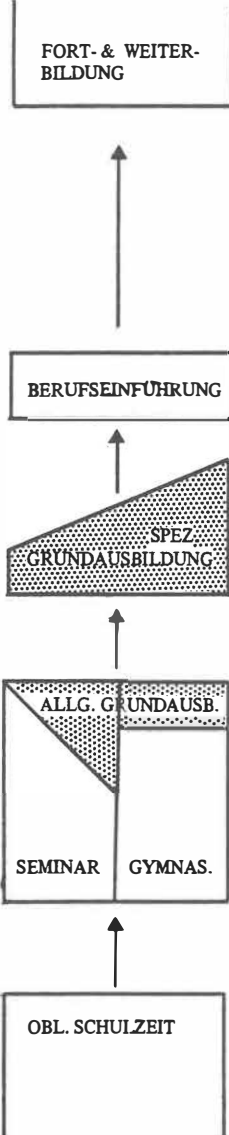
VARIANTE 1:

KOMBINATION VON
ORIENTIERUNGS-
PRAXIS UND BE-
RUFSEINFÜHRUNG
NACH ALLG. GRUND-
AUSBILDUNG



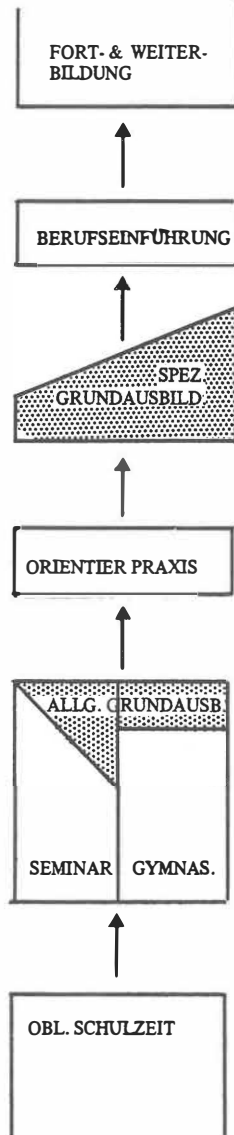
VARIANTE 2:

VERZICHT AUF
ORIENTIERUNGS-
PRAXIS / ZUSAMMEN-
HÄNGENDE ALLG. &
SPEZ. GRUNDAUSBILDUNG



VARIANTE 3:

ERFÜLLUNG DES
GRUNDMODELLS
INCL. ORIENTIE-
RUNGSPRAXIS



E 4 ALTERNATIVE WEGE

Originalempfehlung

Allgemeinbildung und berufliche Grundausbildung können gestaffelt nebeneinander oder nacheinander erworben werden. Wir unterscheiden demgemäss:

- a) den seminaristischen Weg
- b) den maturitätsgebundenen Weg

Die Berufsbildung im engeren Sinne entspricht bei beiden Ausbildungsmöglichkeiten einer Studienzeit von zwei Jahren.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1.1. Positive Aussagen

Eine recht grosse Zahl von Stellungnahmen heisst die Gleichwertigkeit der beiden alternativen Ausbildungswege zum Lehrerberuf gut. Ungefähr die Hälfte dieser Befürworter gibt sich mit der vorliegenden Empfehlung ohne weitere Einschränkungen einverstanden. Die zweite Hälfte der Befürworter ist einverstanden mit den Grundideen in der Empfehlung, macht jedoch verschiedene Einschränkungen und Verbesserungsvorschläge zu einzelnen in der Empfehlung angesprochenen Themenbereichen.

15/26/38/
39/42/50/
61/63/62 /
69/71
3/9/24/31/
45/55/66/68/
70/72/74/81

1.2. Negative Aussagen

Bei einer stattlichen Anzahl von Teilnehmern lässt sich ein eher negativer Grundton in den Stellungnahmen heraushören. Dabei werden folgende, teils auch konstruktive Einwände gemacht:

10/12/17/32/
35/37/41/49/
60/65/70/74

Einige Teilnehmer sehen eine Diskrepanz zwischen der behaupteten Gleichwertigkeit des seminaristischen Weges und dessen Gewichtung im Kommissionsbericht. Der LEMO-Bericht propagiere eindeutig den maturitätsgebundenen Weg. Man bekomme den Eindruck, dass das Seminar als überholt gelte und als abzubauen Möglichkeit zu betrachten sei. Die Eigenart und Vorteile des Seminars würden durch die vorgeschlagene starke Angleichung der beiden Wege gefährdet, meint 70.

35/37/66
70

31 und 60 sehen die Gefahr, dass Unterschiede zwischen Seminar und Maturitätsschule verschwinden, dass die Ausbil-

dung zum Lehrerberuf im Seminar nicht mehr im Mittelpunkt stehe.	31/60
65 weist auf unnötige Verzögerungen hin, welche durch das Nebeneinander zweier völlig verschiedener Ausbildungswege entstehen könnten.	65
Nach Meinung von 41 könnte das Bestehen beider Ausbildungstypen möglicherweise geschlechts- und gruppenspezifische Rekrutierung der Lehramtskandidaten bewirken (z.B. männliche Jugendliche eher im maturitätsgebundenen Weg, ebenso Jugendliche aus der Oberschicht).	41
Die Strukturen der Lehrerbildung würden als unwesentlich erklärt, wirft 32 dem LEMO-Bericht vor (gleiche Inhalte - individuelle Strukturen). Ebenso sei es eine Utopie zu glauben, dass Inhalte der Lehrerbildung sich unabhängig von den Strukturen verändern lassen würden. Die vorgeschlagenen Strukturmodelle würden eine grundsätzliche, den lokalen Verhältnissen angepasste Lehrerbildungsreform erschweren (12), und auch kantonalbezogene Meinungsverschiedenheiten seien im Bericht kompromisshaft überdeckt (32).	32 12/32
Für 74 und 81 bleiben grundsätzliche Fragen der Koexistenz der beiden Wege ungeklärt: 74 meldet Schwierigkeiten, die beiden Alternativen getrennt zu betrachten, wo doch bei uns die Notwendigkeit bestünde, die beiden im Bericht empfohlenen Ausbildungswege in einer einzigen Schulstruktur koexistieren zu lassen.	74
Für 81 ist unklar ob die These defensiv im Sinne einer Beibehaltung der bestehenden Einrichtungen oder offensiv als Forderung nach einem Anbieten beider Wege in einer Region zu verstehen sei.	81
2. <u>Aussagen zu einzelnen Themenbereichen</u>	
2.1. <u>Der maturitätsgebundene Weg</u>	
2.1.1. <u>Argumente für den maturitätsgebundenen Weg</u>	
Argumente für den maturitätsgebundenen Weg sieht 41 in der Verbesserung der Attraktivität des Lehrerberufes, der zusätzlichen Garantierung der Hochschulzulassung und einer Verbesserung des Sozialprestiges des Lehrers. Auch werde durch die Allgemeinbildung beim maturitätsgebundenen Weg die berufliche Mobilität gewährleistet.	41 1/41
Bei diesem Ausbildungsweg gäbe es auch keine Isolierung des Lehrerberufes mehr, sondern fruchtbare Beziehungen zu anderen Berufen.	3

2.1.2 Argumente gegen den maturitätsgebundenen Weg

In erster Linie wird vor einer " Verakademisierung " der Primarlehrerausbildung gewarnt: es bestünde die Gefahr eines Fachlehrersystems auf der Primarschul-
stufe. Der Anspruch auf die Durchdringung von Allgemeinbildung und Berufsbildung könne beim maturitätsgebundenen Weg nicht erfüllt werden, meint 37. Ein finanzschwacher Kanton äussert die Befürchtung, dass die Befürwortung des maturitätsgebundenen Weges die Einrichtung von autonomen Oberseminarien oder höheren pädagogischen Lehranstalten (HPL) notwendig mache, was zu aufwendig sei.

23/45/78
37
23/78

2.2. Der seminaristische Weg

2.2.1. Argumente für den seminaristischen Weg

Als positives Argument für das Seminar wird das Hervorbringen des für die Primarschule notwendigen Allround-Lehrers betont. Ein zusätzlicher Vorteil des Seminars wird in der Möglichkeit gesehen, dass die Lehrer auch aus unteren und mittleren Schichten rekrutiert werden: " Mittelschule des kleinen Mannes ".

8/23/78

2.2.2. Argumente gegen den seminaristischen Weg

Vehement wird von 12 gegen den seminaristischen Weg argumentiert. Eine Benachteiligung erfahren die Seminaristen vor allem dadurch, dass eine Matura erst nach 6 Jahren möglich ist und in einem Seminar die Maturitätsprüfung nicht abgelegt werden kann, obwohl das entsprechende Niveau erreicht wird. Auch bewertet 12 die Erwartung als falsch, dass am Seminar besondere berufliche Qualifikationen und Motivation beim Lehrerstudenten vorhanden seien. Von anderer Seite wird im seminaristischen Weg die Gefahr einer zu frühen Berufswahlentscheidung, einer zu frühen Spezialisierung und Abkapselung der Lehrerstudenten gesehen. Sehr radikal äussert 65, dass die Beibehaltung des seminaristischen Weges möglicherweise Grundsatzentscheidungen für den Ausbau der Lehrerbildung aufschiebe.

12
12
1/3/72

2.3. Gestaltung (Strukturierung) der Wege in der Lehrerausbildung

2.3.1. Allgemeine Gesichtspunkte

64 fordert, dass die Frage der Strukturierung gemäss der Vielfalt der Verhältnisse und Möglichkeiten offengelassen werden muss.

64

Als allgemeiner Gesichtspunkt kann auch die Forderung verstanden werden, nach welcher Oberstufenlehrer, die Schüler in die Berufswelt entlassen, alle die gleiche Grundausbildung haben, nämlich die Ausbildung zum Primarlehrer.

6/69

2.3.2. Lehramtskurse (Umschulungs-, Sonderkurse)

41 wehrt sich vehement gegen Lehramts- und Umschulungskurse, denn " diese während des zeitbedingten Lehrermangels leichter zu legitimierende Einrichtung war der Attraktivität des Lehrerberufes abträglich und hat das Sozialprestige des Lehrers reduziert ". Zudem könne eine zweijährige Ausbildung nicht genügen. Andere bewerten Lehramtskurse als vorteilhaft, weil sich Lehrer mit " Lebenserfahrung " oft bewähren, besonders auf der Sekundarstufe I (Berufswahlorientierung). Dieser Weg zur Rekrutierung von Lehrkräften aus dem Kreis geeigneter Berufsleute soll deshalb möglich bleiben. 50 plädiert für die Ersetzung des Begriffes Umschulungs- oder Sonderkurs, weil dieser Begriff eine spezielle, meist verkürzte Ausbildung vermuten lasse.

41

40/47

59

50

2.3.3. Das Pädagogisch-Sozialwissenschaftliche Gymnasium

Auch hier halten sich Pro und Contra der Stellungnehmer etwa die Waage. So wird auf der einen Seite von einer Ergänzung der bisherigen Maturitätstypen mit spezieller Ausrichtung auf erzieherische Berufe gesprochen (24), auf der andern Seite wird die Schaffung eines solchen eigenen Maturitätstypus negativ beurteilt, weil dadurch nämlich der seminaristische Weg überflüssig gemacht würde. Bessere Voraussetzungen als das Pädagogisch-Sozialwissenschaftliche Gymnasium bietet nach Meinung von 14 die Lehramtsschule.

24

45

14

2.3.4. Primarlehrerpatent und Hochschulzulassung

Dieser wichtige Diskussionspunkt der Lehrerbildungsreform wird von den Stellungnehmern selten aufgegriffen, dafür jedoch um so deutlicher.

Zwei Stellungnehmer fordern eine generelle Hochschulzulassung für alle Primarlehrer. Andersartige, bereits getroffene Einschränkungen müssten sofort rückgängig gemacht werden.

5/81

Nicht so radikal und etwas abgeschwächt meint 45 dagegen, dass eine prüfungsfreie Hochschulzulassung für Primarlehrer nur zu Ausbildungsgängen für Lehrberufe garantiert sein sollten.

45

Ausführlich äussert sich 69 zum Thema Primarlehrer -
 patent und Hochschulzulassung. Den Zusammenhang
 zwischen diesen beiden Elementen sieht dieser Stellung-
 nehmer folgendermassen: " Die einseitige Ausrichtung
 der Allgemeinbildung auf Wissenschaftlichkeit und damit
 Berechtigung zu universitären Studien ist keine Garantie
 für eine wesentliche Professionalisierung.... Der Er-
 werb solider pädagogischer und psychologischer Kennt-
 nisse entwickelt auch das theoretische Verständnis und
 die Abstraktionsfähigkeit für universitäre Studien ". 69
 Im gleichen Zusammenhang warnt 61 vor der Gefahr,
 die Lehrerausbildung auf Kosten der musischen Bildung
 auf das Hochschuleniveau anzuheben. 61

2.4. Postulate für strukturelle Aenderungen in der Lehrerbildung

Die in der Empfehlung 4 aufgezeigten beiden alternativen
 Wege zum Lehrerberuf können im weitesten Sinne als Pro-
 pagierung struktureller Aenderungen in der Lehrerbildung
 angesehen werden. Für strukturelle Aenderungen in der
 Lehrerbildung werden folgende Postulate genannt:

- Verbesserung der seminaristischen Ausbildung als regu-
 lärer Bildungsweg zum Primarlehrer . 23/78
- Ueberprüfung der MAV. 81
- Wenn man neue Gymnasialtypen schaffen muss, dann
 nur solche, die Allgemeinbildung und musische Fä-
 cher genügend berücksichtigen. 12
- Wenn zwei Ausbildungswege, dann müssen sie gleich-
 wertige Anforderungen stellen, damit nicht zwei ver-
 schiedene Lehrerkategorien entstehen. 59
- Rücksichtnahme auf die föderalistische Struktur der
 Schweiz bei strukturellen Aenderungen in der Lehrer-
 bildung. 38
- Eine Durchlässigkeit zwischen Seminar und Gymnasium
 ist notwendig. 70
- Es muss die Frage abgeklärt werden, ob Allgemein-
 bildung eine gültige Voraussetzung für die Gleichwer-
 tigkeit der beiden Ausbildungswege darstellt. 35
- Die Ausbildung von Primar- und Sekundarlehrern soll-
 te an eigens dafür geschaffenen Instituten stattfinden,
 welche auch einer Uni angegliedert sein könnten. 61/77

Kommentar

Die Kommissionsempfehlung zielte auf die Gewährleistung der beiden alternativen Wege einerseits und die qualitative und zeitliche Gleichwertigkeit der Ausbildung in beiden Wegen andererseits. Das Grundanliegen der Gleichwertigkeit beider Wege wurde von einer klaren Mehrheit bejaht (vergleiche auch Kapitel 7.4.). Nur sehr wenige Teilnehmer äussern sich zu dieser Grundthese im negativen oder skeptischen Sinne. Die meisten kritischen bzw. negativen Äusserungen betreffen einen der beiden Wege und sind daher in die Auswertung der Empfehlungen 5 und 6 einzubeziehen. Eine Reihe von Kritikern bezieht sich auf die immanente Argumentation im Kommissionsbericht; der Kommission wird eine versteckte Favorisierung des maturitätsgebundenen Weges vorgeworfen. Diese Kritiken sind jedoch nicht als Kritiken an der Empfehlung 4 sondern vielmehr, insofern aus ihnen die Sorge um den seminaristischen Weg spricht, als Bekräftigung dieser Empfehlung zu werten. Drei Teilnehmer machen darauf aufmerksam, dass die Empfehlung offen lässt, ob die beiden alternativen Wege bloss je für sich toleriert werden sollen oder aber in einer Region zusammen anzubieten sind. Die Vernehmlassungsergebnisse reichen aber nicht aus, um die Empfehlung in diesem letztgenannten Sinne schärfer zu fassen. Immerhin kann in der bereinigten Leitidee darauf hingewiesen werden, dass durch das Angebot beider Wege Vorteile in bezug auf die Rekrutierungsbasis und die Laufbahnorientierung der zukünftigen Lehrer erzielt werden können. An dieser Stelle kann auch den erhobenen Forderungen nach vermehrter Durchlässigkeit zwischen den beiden Wegen der Lehrerausbildung (vergleiche Kapitel 7.2.) Rechnung getragen werden.

Leitidee " Alternative Wege "

Die Grundausbildung kann auf zwei verschiedenartigen, aber gleichwertigen Wegen erworben werden, auf

- a) dem seminaristischen Weg
- b) dem maturitätsgebundenen Weg

Der zeitliche Umfang der beruflichen Grundausbildung im engeren Sinne ist bei beiden Ausbildungswegen gleich gross.

Das Angebot beider Ausbildungswege in einer Region verbreitet die Rekrutierungsbasis und kann den unterschiedlichen Berufswahlverläufen der künftigen Lehrer angemessen Rechnung tragen. Soweit dies mit dem unterschiedlichen Charakter der beiden Wege vereinbar ist, soll grösstmögliche Durchlässigkeit angestrebt werden.

E 5 DER SEMINARISTISCHE WEG

Originalempfehlung

Beim seminaristischen Weg sind Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbunden. Die frühe Ausrichtung auf die berufliche Tätigkeit kann motivierende Wirkungen auf das eigene Lernen haben, und der auf Schule und Erziehung ausgerichtete Fächerkanon schafft eine erwünschte Erweiterung der Allgemeinbildung. Der schon im Jugendalter einsetzende Kontakt mit der Schulwirklichkeit ermöglicht eine Entfaltung sozialer und pädagogischer Begabungen.

Das sechsjährige Seminar führt alle Studenten zur Maturität. Dem fünfjährigen Seminar ist es freigestellt, sein Pensum so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird.

Sowohl das fünfjährige wie das sechsjährige Seminar können sich in eine Unterabteilung und in eine Oberabteilung gliedern.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Allgemeiner Eindruck

Aus den zahlreichen Meinungsäusserungen zur Empfehlung 5 darf man wohl schliessen, dass der seminaristische Weg für die Stellungnehmer ein echtes Anliegen bedeutet. Zahlenmässig überwiegen die positiven Beiträge zu Empfehlung 5 ganz deutlich. Dabei wird vor allem dem Hochschulzugang der Seminaristen eine grosse Bedeutung zugemessen. Hingegen bleibt die Dauer des seminaristischen Weges umstritten.

2. Der seminaristische Weg als Selbstverständlichkeit

In vielen Beiträgen kommt die Selbstverständlichkeit zum Ausdruck, den seminaristischen Weg als einen Ausbildungsweg zum Lehrerberuf unbedingt beizubehalten. Einige der Stellungnehmer ziehen den seminaristischen dem matura-tätsgebundenen Weg vor.

3/5/8/9/11/15 /
17/21/23/26/
28/31/33/35/
37/38/39/40/
42/45/46/55/
59/60/62/63/
64/65/66/68/
69/70/71/76/
78/81

Zum grössten Teil sieht man im seminaristischen Weg Vorteile " pädagogischer und berufsbildnerischer Art " (52) und findet, dass die Ausbildung zum Lehrerberuf vermehrt im Mittelpunkt stehen sollte. 11/28/50/31
50 ergänzt, dass die Chance des seminaristischen Weges 60/61
im Modellcharakter des Unterrichts der Seminarlehrer liege. 50

3. Ablehnung des seminaristischen Weges

Vier Stellungnehmer zeigen eine eher negativ-ablehnende Haltung dem seminaristischen Weg gegenüber. 5/12/41/72

12 lehnt E 5 ab, weil die Maturität so erst nach sechs Jahren möglich sei, ein Studienwechsel dadurch verzögert werde und weil vom Seminaristen keine berufsspezifische Motivation erwartet werden könnte. 12

41 meldet Bedenken bezüglich des Hochschulanschlusses und der Gleichwertigkeit des seminaristischen Weges an. 41

Als negativ im seminaristischen Weg beurteilt 72 die Tatsache, dass bei diesem Ausbildungsweg eine verfrühte Berufsentscheidung erforderlich sei, welche zu einer verfrühten Spezialisierung führe. 72

Die im Bericht herausgestellte Möglichkeit einer guten Lernkontrolle an den Lehrerseminarien werde überschätzt, und die entsprechende These erscheine auch aus lernpsychologischen Gründen als unhaltbar, wendet 5 ein. 5

4. Die Dauer des seminaristischen Weges

Zur in der Empfehlung vorgeschlagenen sechsjährigen Dauer des seminaristischen Weges äussern sich relativ viele Teilnehmer. Die Diskussion reicht von heftiger Ablehnung bis zu ebenso engagierter Befürwortung der sechsjährigen Ausbildungszeit.

Bei der Ablehnung der Dauer von sechs Jahren werden folgende Argumente vorgebracht: Die neue Dauer von sechs Jahren sei " nicht durch innere Notwendigkeit, sondern mit Seitenblick auf die Maturität " begründet (37). 9/37

Ebenso führe dieser Vorschlag zu " verstärktem Intellektualismus " und zu " Verschulung " (9), aber auch zu Schulmüdigkeit und Ueberdehnung. 9/50/64

Einige Stellungnehmer befürworten zwar die sechsjährige Ausbildungsdauer im Seminar, machen jedoch einige Vorbehalte: So stimmt 61 von den Ausbildungszielen her einer Dauer von sechs Jahren zu, sieht darin aber eine " Ueberdehnung, die zu Schulverdrossenheit führen kann ". 61

Der gleiche Stellungnehmer befürchtet auch, dass durch die

" gymnasialen Selektionspraktiken (...) zahlreiche pädagogisch-didaktisch begabte, junge Menschen dem Lehrerberuf verloren " gingen.	61
In zwei anderen Stellungnahmen wird die Zustimmung zu einem sechsjährigen Seminar an die Bedingung eines prüfungsfreien Hochschulzuganges geknüpft.	23/78
21 befürchtet, dass bei einer gleichwertigen Lehrerausbildung, aber längerer Dauer des seminaristischen Weges (Zürcher Modell), im Seminar nur intellektuellschwächere Schüler anzutreffen seien, was dem Seminar schaden würde.	21
26 und 50 betrachten die fünf- wie die sechsjährige Ausbildung als parallele Möglichkeit.	26/50
Pessimistisch äussert sich Teilnehmer 8, welcher im fünfjährigen Seminar eine unbefriedigende Lösung findet, aber auch im sechsjährigen Seminar, da durch dieses nur eine beschränkte Hochschulreife erreicht werden könne.	8
Eine grössere Gruppe von Stellungnehmern akzeptiert die vorgeschlagene zeitliche Ausbildungsdauer von sechs Jahren und sieht diese als gerechtfertigt an.	33/35/39/46 42/52/69 81
Eine Verlängerung der Ausbildungsdauer wird vor allem begründet durch die inhaltlichen Aufgaben der Berufsbildung (63/81), die Forderung nach Sozial- und Arbeitspraktika (63/81), die Möglichkeit, die RS in den Unterrichtsgang einzubeziehen, die Reduktion der zu hohen Wochenstundenzahlen (42), verlängerte Schulpraktika (42) und die Hochschulzulassung (69).	42/63/69/81
35 weist auf den Kompromiss im Kanton Bern hin, wo man die sechs Jahre aufteilen will in eine fünfjährige Initialausbildung und eine einjährige Weiterbildung. Die Weiterbildung sollte dabei sowohl für Seminaristen wie für Maturanden offenstehen. Andere Befürworter, die trotzdem gewisse Gefahren bei einer Verlängerung der Ausbildungsdauer auf sechs Jahre sehen, befürchten eine Verschulung, eine Ueberdehnung der Ausbildung und eine zu strikte Trennung von Allgemein- und Berufsbildung.	35 42/46/81

5. Der Hochschulzugang

Eine grosse Zahl von Stellungnehmern setzt sich allgemein für einen Hochschulzugang der Seminaristen ein.	15/17/31/38/ 37/50/59/42/ 63/65/69/71/81
Gerade bei einer allfälligen Ausbildungsdauer von sechs Jahren im seminaristischen Weg fordern einige Teilnehmer einen Hochschulanschluss für Weiterstudien mindestens in pädagogischen Bereichen.	3/8/17/23/38 40/45/52/61/ 62/78
Für ein Hochschulstudium nach dem fünfjährigen Seminar werden Spezialmassnahmen vorgeschlagen, so zum Beispiel	15/23/60/70/

Wahlfachkurse oder auch die Möglichkeit von Aufnahmeprüfungen an die Hochschule.	78
23 und 78 sehen im Hochschulzugang auch eine gesellschaftliche Aufwertung des Lehrerstudiums, während 42 und 81 mit empirischen Befunden argumentieren, welche nicht belegen konnten, dass Seminaristen schlechtere Hochschulleistungen erbrächten als Maturanden.	23/78
Die Vertreter der Hochschulen sollten überzeugt werden, dass im Seminar eine charakterliche Reife (Hochschulreife) angestrebt wird, meint 31.	42/81
	31

6. Verschiedene Bemerkungen, Vorschläge, Forderungen

- Als wichtig erachtet wird eine Durchlässigkeit zwischen Seminar und Gymnasium nach den ersten zwei Jahren (70) bzw. eine generelle Durchlässigkeit.	33/70
- 3 und 81 unterstützen die Gliederung in eine Ober- und eine Unterabteilung mit unterschiedlichem Lehrstil.	3
- Zweimal wird dafür plädiert, dass der Lehrerberuf auch auf dem zweiten Bildungsweg zu erlangen sei.	69/72
- In einen etwas grösseren Zusammengang stellt 68 die Empfehlung: Das Seminar sollte in die anstehende Mittelschulreform einbezogen werden, die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer verschiedener Stufen auf ein gleiches Niveau angehoben werden. " Die Ausbildung erfolgt an Seminarien, die als pädagogische Hochschulen eigene Forschungsstellen unterhalten oder ist wie das heutige Sekundarlehramt und das Höhere Lehramt in die universitären Ausbildungsgänge integriert "	68

Kommentar

In den Äusserungen zu dieser Empfehlung wird von vielen Teilnehmern zur Existenzberechtigung des seminaristischen Weges grundsätzlich Stellung genommen. Die überwiegende Mehrheit bekräftigt den Wert dieser Ausbildungsform und bejaht im Grundsatz die Kommissionsempfehlung. Kritiken an der Empfehlung beziehen sich auf einzelne Merkmale des seminaristischen Weges, wie er im Kommissionsbericht beschrieben wird, hauptsächlich aber auf die Forderung nach einer zeitlichen Verlängerung auf insgesamt sechs Jahre. Kritik am vorliegenden Konzept des seminaristischen Weges kommt übrigens fast ausschliesslich von Teilnehmern,

welche nicht selbst Vertreter dieses Ausbildungsweges sind. Zur Dauer halten sich die Befürworter der Verlängerung auf sechs Jahre und die Vertreter einer fünfjährigen Lehrerbildung etwa die Waage (mit einem leichten quantitativen Vorteil für die sechsjährige Lösung). Allerdings wird von einigen Teilnehmern die Forderung nach einer Verlängerung auf sechs Jahre nur mit dem Vorbehalt unterstützt, dass durch geeignete strukturelle und methodische Massnahmen eine Ueberdehnung der Ausbildung vermieden wird.

Die Kommissionsempfehlung bezüglich eines " Hochschulzugangs auf Grund von Zusatzleistungen " im fünfjährigen Seminar wird nur von wenigen Teilnehmern befürwortet. Der überwiegende Teil der Stellungnahmen spricht sich klar für einen grundsätzlichen Hochschulzugang von Absolventen des seminaristischen Weges aus. Die meisten dieser Teilnehmer geben zudem zu erkennen, dass ihnen dabei nicht eine Definition von Hochschulreife im Sinne der gymnasialen Maturität sondern im Sinne einer Anerkennung der besonders akzentuierten Allgemeinbildung am Seminar vorschwebt. In einem gewissen Kontrast zu dieser Forderung steht allerdings die bereits genannte Forderung nach Durchlässigkeit zu den Diplömmittelschulen, Gymnasien und Berufsbildungsgängen auf der gleichen Altersstufe.

Die Empfehlung 5 soll redaktionell der Empfehlung 6 (maturitätsgebundener Weg) angepasst, bezüglich der Forderung nach Hochschulzugang grundsätzlicher abgefasst, mit dem Anspruch der Anerkennung der besonderen Akzentuierung von Allgemeinbildung am Seminar versehen und um die Forderung nach Durchlässigkeit erweitert werden. Die Angabe der Dauer der seminaristischen Lehrerbildung bzw. die Unterscheidung eines fünfjährigen und eines sechsjährigen Seminars können hier weggelassen werden, da sie Gegenstand der Leitideen 3 und 8 sind.

Leitidee " Der seminaristische Weg "

Beim seminaristischen Weg findet bereits auf der Mittelschulstufe eine enge Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in dem Sinne statt, dass die künftige Berufstätigkeit als bedeutsames Auswahlprinzip zur Bestimmung der Fächer und Stoffe der Allgemeinbildung und als Anstoss zur Durchleuchtung der Stoffe auf ihren Bildungsgehalt für die Volksschulstufe wirksam ist. Die frühe Ausrichtung auf die berufliche Tätigkeit kann motivierende Rückwirkungen für das eigene Lernen haben. Der auf Schule und Erziehung ausgerichtete Fächerkanon schafft eine erwünschte Erweiterung der Allgemeinbildung. Der schon im Adoleszenzalter einsetzende Kontakt mit der Schulwirklichkeit ermöglicht eine Entfaltung sozialer und pädagogischer Begabungen.

Der Hochschulzugang für die Absolventen des seminaristischen Weges ist zu gewährleisten, und zwar nicht so sehr im Sinne einer einseitigen Anpassung des Seminars an die traditionellen Maturitätstypen sondern vielmehr auch im Sinne einer Oeffnung des Verständnisses von " Hochschulreife ".

Durch wechselnde Schwerpunktsetzungen im Lehrplan und in den Studentafeln, durch zwischengeschobene Praktika sowie durch eine Strukturierung in eine Unter- und eine Oberabteilung mit gewissem Wechsel im Lehrkörper und in den Lehr- und Lernformen kann eine Ueberdehnung der Ausbildung vermieden werden.

Zur Verbesserung der Rekrutierung einerseits und der Selektion andererseits ist, soweit die besondere Bildungsaufgabe des Seminars es erlaubt, vermehrt Durchlässigkeit zum Gymnasium und zu Diplommittelschulen anzustreben.

E 6 DER MATURITÄTSGEBUNDENE WEG

Originalempfehlung

Beim maturitätsgebundenen Weg werden alle heute möglichen und auch künftigen Maturitätstypen als Vorbildung anerkannt. Ergänzungskurse beheben allfällige Vorbildungsdefizite. Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium stellt eine wünschbare Ergänzung der bisherigen Maturitätstypen dar.

Am Institut für Lehrerbildung ist mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsgrundausbildung vorgesehen. Damit wird eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Lehrer aller Stufen eine gleichrangige optimale Berufsbildung erlangen. Im zweiten Jahr sind beschränkte Wahlmöglichkeiten nach Stufen und Fächern gegeben.

Der Unterricht auf der nachmaturitären Stufe erfordert einen intensiven Praxisbezug.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

Eine relativ grosse Zahl von Stellungnehmern befürwortet und akzeptiert die Empfehlung.

8/9/12/14/
26/41/49/52/
55/58/69

Während nur vier Stellungnehmer gewisse Vorbehalte beim maturitätsgebundenen Weg anmelden, lehnen drei Stellungnehmer eine Vorrangstellung des maturitätsgebundenen Weges ab.

8/14/58/64
23/40/78

2. Befürwortung des maturitätsgebundenen Weges

Die Ausbildung zum Primarlehrer über die Maturität scheint bei vielen Stellungnehmern selbstverständlich zu sein, wird von anderen gewünscht. Es werden lediglich Zweifel gehegt an der Eignung der Maturitätstypen als Vorbildung für die Lehrerbildung (ausser dem sozialpädagogischen Gymnasium).

3/9/26/49
52/55/69
9/52

Aus einigen Stellungnahmen tritt klar die Bevorzugung des maturitätsgebundenen Weges hervor. Die Bevorzugung des maturitätsgebundenen Weges wird dabei wie folgt begründet: 8/12/14/41/58

- Eine breite Grundausbildung ermöglicht " eine wirklich motivierte Berufswahl ". 72
- Das soziale Prestige des Lehrers wird verbessert und die berufliche Mobilität ist gewährleistet. 41
- Eine " späte Berufswahl " wird ermöglicht und der Lehrer kapselt sich nicht ab von den künftigen Akademikern. 14
- Der maturitätsgebundene Weg zeichnet sich durch das Prinzip der Universitätsreife aus und ermöglicht vor der eigentlichen Berufsausbildung nochmals eine Eigenschaftsklärung. 14
- Ein Studienwechsel wird bei einem Seminaristen verzögert. 58

Einwände gegen das Konzept " maturitätsgebundener Weg " gehen in folgende Richtung:

- Gelingt es " aus Maturität irgend welcher Typen (A - E) ebenso gut motivierte und ausgerüstete Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten hervorzubringen, wie sie das alte Vollseminar noch weitgehend erreicht " ? (8). 8
- Im maturitätsgebundenen Weg ist von einem Defizit im Bereich der musischen Bildung nicht abzusehen, vor allem wird der musikalische Bereich zu kurz kommen. 14/58/64
- " Der Lehrerstudent tritt ohne jede direkte theoretische oder praktische Berufsbildung... ins Institut für Lehrerbildung ein ". 64

3. Ablehnung einer Vorrangstellung des maturitätsgebundenen Weges

Die drei Teilnehmer, welche sich hiezu äussern, bevorzugen eher eine pragmatisch verlängerte Primarlehrerausbildung am Seminar gegenüber der Neueinführung eines maturitätsgebundenen Ausbildungsweges. 23/40/78

4. Zur Struktur des maturitätsgebundenen Weges

4.1. Das sozialwissenschaftliche Gymnasium

(vgl. auch E 4)

Die Meinungen über die Schaffung eines sozialwissenschaftlichen Gymnasiums gehen ziemlich auseinander: einer relativ grossen Anzahl von eindeutigen Ja-Stimmen steht eine ebenso ansehnliche Anzahl von Nein - Stimmen gegenüber.

8/24/38/39/
41/50/69/70/
5/40/58/61/
65/72

Für die Befürworter stellt das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium vor allem eine Ergänzung der bisherigen Maturitätstypen dar; der Hochschulzugang muss aber bei diesem Ausbildungsweg gewährleistet sein. Dieser Maturitätstyp würde nach Meinung von 70 die Vorteile des maturitätsgebundenen Weges verstärken und den Anforderungen des Lehrerberufes schon früh Rechnung tragen. Er wird als " tauglicher Ersatz für das traditionelle Unterseminar " betrachtet (8). 41 sieht im pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasium eine Art Kompromiss, denn diese Art von Gymnasium würde " die Vorteile beider Ausbildungswege auf sich vereinigen " (41).

8/24/39/50/
69/
38/50/41

70

8

41

Mehr oder weniger entgegengesetzte Argumente werden von den Ablehnenden hervorgebracht. So zum Beispiel 72: Das sozialwissenschaftliche Gymnasium " kann allzu leicht wiederum auf eine verfrühte berufsspezifische Ausbildung hinzielen " (72). Zudem widerspreche die Einführung neuer Maturitätstypen der Forderung nach einer allgemeinen Hochschulreife, erinnert 58 die Expertenkommission. Auch sei die Gefahr zu beachten, dass eine Verlängerung der Berufsausbildung auf Kosten der eigentlichen Mittelschuldauer gehen könne, meint der gleiche Stellungnehmer. In diesem Zusammenhang bieten drei Stellungnehmer als Alternative folgenden Vorschlag an: Besser als ein neuer Maturitätstypus wäre eine " Vereinheitlichung der Maturitätstypen zu einem einzigen notwendigen, jedoch mit einem differenzierten Kern- und Wahlfachsystem.... " (61). 65 hält eine " Reform der Gymnasien im Sinne des Berichtes Mittelschule von morgen unter vermehrtem Einbezug nicht-kognitiver Bereiche.... " für notwendig (65).

72

58

5/40/61

65

4.2. Die zweijährige Berufsausbildung

Unterstützt wird die einjährige gemeinsame Grundausbildung für Lehrer aller Stufen (mit anschliessender stufenspezifischer Ausbildung), weil somit " die Lehrer aller Stufen eine gleichrangige, optimale Berufsbildung erlangen " (69).	69
In einem Beitrag wird hingegen ausdrücklich betont, dass es zu vermeiden sei, die zweijährige Berufsausbildung in zwei Jahre zu zerlegen, da sonst der durch die Verlängerung mögliche Ausbildungsgewinn wegen mangelnder sozialpsychologischer Integrationsmöglichkeit der Klassen und wegen mangelnder Kontinuität der Ausbildung in Frage gestellt sei (64).	64
Drei Stellungnehmer erachten die Dauer von zwei Jahren für die Berufsausbildung als zu knapp bemessen. Eine Minimalzeit von sechs Semestern liegt für 12 an der untersten Grenze.	12/49/61
2 hält das Institut für Lehrerausbildung für die einzige Möglichkeit zu weiterführenden Reformen, wenn es nicht ausschliesslich der Grundausbildung dient. Aus der Sicht von 14 hat diese Berufsausbildung allerdings nur dann einen Sinn "... wenn dem künftigen Primarlehrer wirksamer als bisher die Verwendung seines Fachwissens für die Unterrichtspraxis aufgezeigt wird. Lediglich eine Aufstockung der systematischen Pädagogik und der allgemeinen Didaktik halten wir in keiner Weise für ausreichend " (14).	12 2
	14

Kommentar

Auch diese Empfehlung wird wie die Empfehlung zum seminaristischen Weg von der überwiegenden Zahl von Stellungnahmen befürwortet. Es werden lediglich einzelne Bedenken bezüglich der Berufsmotivation, dem Anteil an musischer Bildung und der negativen Selektion von Maturanden angebracht. Zum Vorschlag eines pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasiums gehen die Meinungen stark auseinander. Unter den vielen hierzu eingegangenen Stellungnahmen sind zwei Kantone, die Schweizerische Seminardirektoren-Konferenz und die KOSLO für die Schaffung eines solchen Gymnasialtyps, drei Kantone dagegen. Die Ablehnung argumentiert hauptsächlich mit der Skepsis gegenüber einer weiteren Aufsplitterung der ohnehin schon vielfältigen Maturitätstypen. Auf dem Hintergrund der laufenden Arbeiten der auf

schweizerischer Ebene eingesetzten Kommission zur Reduktion der Maturitätstypen ist tatsächlich die Forderung nach der Neuschaffung eines pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasialtypus im heutigen Zeitpunkt zumindest als nicht opportun zu betrachten. Das Anliegen soll daher in allgemeiner Form, im Sinne der Zulassung einer pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Akzentuierung der Mittelschulausbildung vorgebracht werden.

Die geforderte Dauer von zwei Jahren ist im grossen und ganzen unbestritten. Drei Teilnehmer (Genf, Zug, Zürcher Kantonaler Lehrerverein) erachten zwei Jahre als zu knapp.

Analog zu den Veränderungen bei Empfehlung 5 sollen redaktionelle Anpassungen erfolgen und Zeitangaben weggelassen werden.

Leitidee " Der maturitätsgebundene Weg "

Der maturitätsgebundene Weg beruht auf dem Gedanken der konsequenten Trennung von Allgemeinbildung im Sinne der Hochschulberechtigung und der Berufsbildung im engeren Sinne. Er kann eine Konzentration auf die berufsbildenden Fächer vornehmen, wobei in Fortsetzung der gymnasialen Vorbildung und in Hinsicht auf die Erfordernisse der Berufsbildung eine Erweiterung und Vertiefung der Allgemeinbildung mit einbezogen ist. Eine zweite Begründung des maturitätsgebundenen Wegs besteht in der Ermöglichung einer relativ späten Berufswahl. Schliesslich ermöglicht der maturitätsgebundene Weg eine breite inhaltliche und institutionelle Koordination mit den übrigen Lehrerbildungsinstitutionen im tertiären Bildungsbereich.

Beim maturitätsgebundenen Weg werden alle Maturitätstypen als Vorbildung anerkannt. Durch individuelle Ergänzungsprogramme soll den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Maturanden (verschiedene Maturitätstypen) Rechnung getragen werden. Es muss die Möglichkeit zur pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Akzentuierung der Gymnasialbildung geschaffen werden. Die kurze Dauer der Berufsbildung im engeren Sinne erfordert besondere Anstrengungen zur Sicherung eines intensiven Praxisbezugs.

E 7 CURRICULUM

Originalempfehlung

Bei beiden Wegen sind nicht die Organisationsformen entscheidend, sondern die curricularen Bestimmungen der Lehrergrundausbildung. Die Curriculumentwicklung für die Lehrerbildung orientiert sich einerseits am Stand der für die Lehrerbildung massgebenden wissenschaftlichen Disziplinen und andererseits an konkreten Anwendungssituationen und Tätigkeitsbereichen des Lehrers. So ergeben sich für die Grundausbildung fünf Fachgruppen:

- a) Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und entsprechende Anwendungsbereiche);
- b) Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und entsprechende Anwendungsbereiche);
- c) Unterrichtspraxis;
- d) Kunstfächer und Turnen (persönliche Ausbildung und Ausübung);
- e) Fachstudien (pers. Schwerpunktbildung im Wahlfachbereich).

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

Die Stellungnehmer, welche sich zur Empfehlung 7 äussern, lassen eine durchwegs positiv-akzeptierende Einstellung zum vorgeschlagenen Konzept erkennen. Es sind dies nicht weniger als zwölf Teilnehmer.	5/11/26/33/ 38/42/49/50/ 52/65/69/70
Einige Stellungnehmer zeigen ein volles Einverständnis mit der Empfehlung 7, insbesondere wird der Gliederung der Ausbildung in fünf Bereiche zugestimmt.	5/26/33/42/ 49/65 38/69/70
Die curriculare Forschung wird als notwendig anerkannt, man bekomme aber bei der vorliegenden Empfehlung den Eindruck, die praktische Wirksamkeit der curricularen Forschung werde überschätzt, meint 52.	52
Das im Bericht skizzierte Curriculum der Grundausbildung kann einzelne Anregungen bieten, die Modellpensen dürfen aber keineswegs in dieser Form als verbindlich erklärt werden. Die curricularen Skizzen haben deshalb höchstens Inventar-	11/35/50/69
charakter.	

2. Äusserungen zu curricularen Bezugssystemen in der Lehrerbildung

Einen umfassenden Katalog von Kriterien für die Curriculum-
entwicklung legt 54 vor: existentielle Betroffenheit, Problem-
und Handlungsorientierung, dialogische Grundstruktur, Prozess-
orientierung, inständige Fortentwicklung und Entfaltung. 54

2.1. Zur Wissenschaftsorientierung

Die im LEMO-Bericht postulierte Wissenschaftsorien-
tierung einer Lehrerbildungsreform wird von den Teil-
nehmern unterschiedlich aufgenommen und bewertet.
Verurteilt wird die Anlehnung an die traditionelle Wis-
senschaftssystematik und die Aufstockung neuer Inhalte
auf die bereits vorhandenen, weil ein solches Verfahren
das Erkennen von Problemzusammenhängen und die sy-
stematische Aufarbeitung der gesellschaftlichen Bedin-
gungen der Schule sowie prozessorientiertes Arbeiten un-
möglich mache. 2/10/41/64/
68
2/41/68

in ähnliche Richtung gehen auch die Bemerkungen von 2
und 41: Während 2 dem Bericht eine Anlehnung an die
bürgerlich-humanistischen Bildungsvorstellungen und
der daraus entworfenen Praxis vorwirft, vermisst 41
eine Gesellschaftsanalyse, welche Einflüsse verschiede-
ner gesellschaftlicher Gruppen auf den Lehrplan aufdeckt
und ebenso eine Berufsfeldanalyse des Lehrers. 64
2
41

Die Wichtigkeit der Wissenschaftsorientierung in der Leh-
rerbildungsreform scheint hingegen bei einigen Teilneh-
mern eine unbestrittene Notwendigkeit zu sein.
Bedenken werden jedoch angemeldet, wenn auf Grund ei-
ner einseitigen Wissenschaftsorientierung die musischen
Bereiche vernachlässigt werden. 13/29/35/39/
41/47/55/69

In diesem Zusammenhang vertreten einige wenige Stel-
lungnehmer die Meinung, dass Erziehung in erster Li-
nie handwerklichen, künstlerischen Kriterien zu folgen
habe und erst in zweiter Linie wissenschaftlichen Kri-
terien. 9/23/39/41/
55/62/69/78

Es wird sogar behauptet, dass Erkenntnis von der
Praxis (praxisbezogen) und vom Erlebnis auszugehen
habe, und nicht von vorweggenommenen Theorien.
10 will wissen, dass die internationale Tendenz, die
Fächer an die Wissenschaftsstrukturen anzugleichen
durch die heutige Praxis kaum bestätigt werde. 13/29/47

Es wird sogar behauptet, dass Erkenntnis von der
Praxis (praxisbezogen) und vom Erlebnis auszugehen
habe, und nicht von vorweggenommenen Theorien.
10 will wissen, dass die internationale Tendenz, die
Fächer an die Wissenschaftsstrukturen anzugleichen
durch die heutige Praxis kaum bestätigt werde. 35/42
10

2.2. Orientierung an der Praxis

Als wichtigstes Auswahlkriterium für den Praxisbezug in der Lehrerbildung wird von verschiedener Seite die zukünftige Lehrertätigkeit betont: " Die Bedürfnisse der künftigen Lehrertätigkeit " müssen berücksichtigt werden (70).

13/20/24/39/
60/62/69/70

Eine Gewährleistung des Praxisbezuges bedinge aber die Mitbestimmung der Volksschullehrer an der Festlegung und Entwicklung von Curricula.

65/69

In der Entwicklung von Offenen Curricula sieht 39 praxisrelevante Ausbildungsmöglichkeiten, welche von der exemplarischen Vertiefung einzelner Bereiche bis zur Verhinderung einseitiger Intellektualisierung reichen.

39

2.3. Orientierung an Kind und Gesellschaft

Bei einigen Stellungnehmern ist eine mehr kind-orientierte (Menschenbild-orientierte) Argumentation festzustellen: Lehrerbildung muss die künftige Schule vor Augen haben und eine " vertiefte Ansicht dessen, was Mensch-Sein bedeutet... " (29).

29/39/55

Die Ziele und Inhalte müssen sich an einer sich im Wandel begriffenen Schule orientieren.

29

Veränderungen müssen der Verbesserung des Unterrichts, welcher sich am Bildungsbedürfnis des Kindes orientieren soll, dienen, wobei auch die Bedürfnisse der Gesellschaft reflektiert werden müssen.

38/42/69

Von anderer Seite lässt sich eine mehr gesellschaftspolitische Argumentation vernehmen. Nach 41 müssen sich die Ziele und Inhalte der Schule an einer emanzipatorischen Funktion derselben orientieren. Die gesellschaftlich bedingte Erziehungsfunktion müsste demnach neu beschrieben werden, damit ein angemessener Erziehungsbegriff dargestellt werden könnte. Auf Grund dessen wäre dann die Entwicklung eines entsprechenden Curriculums für die Lehrerbildung möglich.

2/41/68/72

41

3. Diskussion der Fachgruppen

Es lässt sich feststellen, dass bei einigen Teilnehmern die Tendenz besteht, sich entweder zur Aufteilung der Inhalte in die fünf Fachbereiche zu äussern oder zu den einzelnen Fachgruppen (Fächern).

Die fünf Fachgruppen werden allgemein anerkannt.

9/26/38/64/65/
69/70

Für die Fächer Pädagogik und Psychologie sollen konkrete Problemsituationen den Ausgangspunkt bilden.	11/38/52
Beim Fachbereich Kunstfächer wird bemängelt, dass diesem Bereich im Bericht zu wenig Zeit eingeräumt wird.	64
64 weist darauf hin, dass die französische Sprache besonderes Gewicht erhalten werde, wenn Französisch an der Primarschule unterrichtet wird.	64
11 stellt einen Widerspruch zwischen Zielsetzung und Curriculum im Fach systematische Pädagogik fest, ebenso eine Stofffülle in Didaktik und Geschichte der Pädagogik.	11
Das Modell der Didaktik des Mathematikunterrichtes beziehe sich zu sehr auf den maturitätsgebundenen Weg, kritisieren 23 und 78, während 35 und 66 gar das gesamte Curriculum einseitig dem maturitätsgebundenem Weg verpflichtet sehen.	23/78 35/66
13 befürchtet in der Stundentafel die Zementierung einer " Fächer - Hackordnung ".	13
Es werden in der Empfehlung Defizite festgestellt, einerseits aus der Sicht anderer Lehrertypen (Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen, Kindergärtnerinnen, Sonderschullehrer), andererseits aus der Sicht bestimmter Fachvertreter (Zeichnungs-, Werklehrer, Medienpädagogen). Die Stellungnahmen dieser - im Bericht sicher zu kurz gekommenen Gruppen - wurden separat ausgewertet und festgehalten (siehe Anhang zu E 7 : " Das Curriculum aus der Sicht von Fachvertretern " / " Das Curriculum aus der Sicht von Sonderschullehrern, Arbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen ").	
Neben den kritischen Einwänden dieser beiden Gruppen wurde von anderer Seite auf fehlende Inhalte hingewiesen. Konkret werden vermisst:	
- Sozialwissenschaften zur Aufarbeitung der gesellschaftlichen Bedingungen der Schule (Politologie, Oekonomie, Soziologie, Geschichte, Psychologie).	2/44/72
- Problematik der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.	41
- Religionslehre, bzw. -unterricht. Es wird hier hingewiesen auf die Diskrepanz zwischen der Pflicht, Religion zu erteilen und dem Fehlen diesbezüglicher Inhalte im Curriculum.	23/28/37/42/ 50/57/78
- Sprache und Kommunikation.	50/68
- Einübung Sozialverhalten	47
- Heilpädagogische Fragestellung	43/50/62/71
- Rhythmik und Instrumentalunterricht	50/69

- Erste Hilfe	20/50
- Werken, Medienerziehung	69
- Verbindung zwischen Kindergarten und Unterstufe	11
- Problemkomplexe der Unterstufe	11

5. Kritik

Kritisiert werden an den vorgeschlagenen curricularen Entwürfen in der Lehrerbildung vor allem der postmaturitäre Charakter der aufgezeichneten Modellpensen.	11/35/66
Es mache auch den Anschein, als ob einige Pensen stark überladen seien, und zusätzlich die Gefahr bestünde, dass sie als zu verbindlich gewertet werden.	11/35/41/66 11/58/64

Weitere Kritikpunkte:

- Der Einfluss der Organisationsformen der Lehrerbildung in der Gesellschaft werde zu wenig berücksichtigt.	3
- Es sei nur von der beruflichen Grundausbildung im engsten Sinne die Rede.	40
- Eine zu starke Ausrichtung auf eine hochindustrialisierte Gesellschaft komme in der Empfehlung zum Zuge.	69
- Die Inhalte würden zu wenig klar auf fünf Jahre verteilt.	37
- Ein Menschenbild fehle.	64
- Die vorgelegten Curricula würden die Interessen und Bedürfnisse der Studenten nicht ins Auge fassen.	64
- Es fehle die Darstellung möglicher Inhalte für die Spezialisierung zum Lehrer der Primarstufe I und II.	54
- Es werde die alte Verfälscherung beibehalten und dabei das Anliegen der vermehrten interdisziplinären Zusammenarbeit vernachlässigt.	35/66

6. Forderungen, einzelne Bemerkungen

Bei den Postulaten und Vorschlägen kehrt ein mehrfach geäußertes Anliegen der Teilnehmer wieder: Ausgangspunkt von curricularen Aktivitäten in der Lehrerbildung muss die Orientierung an den zukünftigen Lehrertätigkeiten sein, welche als in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet

gesehen werden müssen. Die Analyse der Qualifikationsanforderungen muss, so heisst es in diesem Zusammenhang bei 41 "... konsequenter auf der Grundlage realpolitischer, praxisrelevanter, sozioökonomischer Bedingungen und Funktionen der Schule unter einem Verständnis der Lehrer im pluralistischen Gesellschaftssystem entwickelt werden " (41).	2/41/68/72
Konkret fordert 14 eine gründliche Ausbildung in musischen Fächern, währenddem nach 50 und 81 Arbeits- und Sozialpraktika feste Bestandteile der Ausbildung werden müssten.	14 50/81
Im Sinne einer Gleichwertigkeit fordert 74 die Angleichung der Inhalte an den Oberstufenlehrer.	74
Für einen vermehrten Praxisbezug und als Alternative zu den Modelpensen sieht 68 ein projektbezogenes, interdisziplinäres Studium, während 64 offene Curricula fordert, damit prozessorientiertes Arbeiten ermöglicht werde.	68 64
Als primär notwendig bezeichnet 14 stufenbezogene Fachdidaktiken und die Intensivierung des Fachwissens.	14

7. Zur Zielformulierung im Curriculum

Einzelne Teilnehmer äussern sich zum Sinn und Zweck von Zielformulierungen im Curriculum:

- | | |
|---|----|
| - Es herrscht eine einseitige Zielformulierung vor: nur noch das Mess- und Erfassbare zählt. | 47 |
| - Zielformulierungen sollten derartig sein, dass sie die Entwicklung ' Offener Curricula ' zulassen. | 64 |
| - Die Formulierung von Zielen und Inhalten bei der Allgemeinbildung wäre wichtig. | 8 |
| - Curriculare Formulierungen garantieren nicht für die Heranbildung der gewünschten, selbstverantwortlichen Lehrerpersönlichkeiten. | 29 |

Das Curriculum aus der Sicht von Fachvertretern (Anhang zu E 7)

1. Zur Zusammensetzung der Kommission

Die Fachvertreter, welche sich zu diesem Thema äussern, vermischen einen Vertreter ihres speziellen Faches in der Expertenkommission. Sie hätten wenigstens zu Konsultationen herangezogen werden wollen. In weiteren Reformarbeiten möchten die	22/25/30 51
--	----------------

Fachvertreter mitarbeiten. 25 ist erstaunt, dass die Kommission über den musischen Bereich verfügt, obwohl sie ihre diesbezügliche Inkompetenz zugibt.

25

2. Zu speziellen Fachbereichen

2.1. Kunstfächer

51 erachtet es als positiv, dass den Kunstfächern mehr Platz eingeräumt werden soll: die Auseinandersetzung mit Kunstfächern sollte nämlich Bestandteil der Allgemeinbildung sein.

51

Im allgemeinen wird von den Fachvertretern geäußert, dass das Schwergewicht bei den Kunstfächern nicht auf bestimmte Techniken gelegt werden sollte, obwohl es hier sehr viel Lehr- und Lernbares gibt.

Kritisiert wird das traditionelle Fachverständnis. 25 hat den Eindruck, dass die Kunstfächer minder eingestuft werden. Dies werde vor allem deutlich durch den Begriff " Zusatzfach " und die Bedingung an den Kunststudenten, zwei Fächer aus dem Katalog der Studienrichtung Phil. I/II zu belegen, um als vollwertiger Lehrer zu gelten. Daher fordert 25, dass ein Gymnasiallehrer sein Studium auch an ausser-universitären Bildungstätten absolvieren kann (Konservatorium, Kunstgewerbeschule usw.).

25/30/51

Von 30 und 51 wird der Kunstunterricht verstanden als Lernbereich " in dem elementare und höhere Lernprozesse ausgelöst und erarbeitet werden, um sich in allgemeinen und spezifischen, komplexen Sachbereichen kompetent verhalten und entscheiden zu können " (30).

30/51

Dem skizzierten Fachverständnis des Kunstunterrichtes komme die im Bericht dargelegte Didaktik des Zeichnens keineswegs nach. 25 bemängelt die einseitige Aufgliederung nach formal-ästhetischen Gesichtspunkten, während 30 und 51 eine zu einseitige Ausrichtung auf die handwerkliche Komponente beanstanden. Alle drei Teilnehmer werfen der Kommission eine zu starke Kanonisierung der Lerninhalte vor. 30 wendet ein, die Kunstfächer seien zu isoliert dargestellt und das Zeitbudget zu klein gehalten. Nach 25 gibt es zu wenig Freiraum, um auf die echten Bedürfnisse des Lernenden einzugehen: Eigentätigkeit, Spontaneität und Experimentierfreudigkeit, verschiedene Arbeitsmethoden, Problemlösungsverhalten werden zu wenig ermöglicht.

25/30/51

25/30/51
30

25

Das Werken werde nicht näher umschrieben, eine eigentliche Didaktik des Werkens würde fehlen, meinen 25, 30 und 51. Die gleichen Stellungnehmer betonen, dass Werken als Unterrichtsfach und -prinzip zu verstehen sei. Diesbezüglich sei eine Koordination unter den verschiedenen Didaktikern notwendig.

25/30/51

Auch für die Wandtafelgestaltung würden entsprechende, fachdidaktische Hinweise fehlen, wendet 30 ein.

30

2.2. Medienerziehung, Unterrichtstechnologie

Positiv gewertet werden die allgemeinen Ueberlegungen zu den Bereichen Medienerziehung und Unterrichtstechnologie, die Zielsetzungen und die Bedeutung der beiden Bereiche. Hingegen werden vom gleichen Stellungnehmer folgende Punkte kritisiert:

22

- Die Diskrepanz zwischen Zielvorstellungen und vorgegebenen Realisierungsmöglichkeiten.
- Die unklaren, widersprüchlichen Formulierungen und die wertenden Pauschalisierungen.
- Die unklaren Vorstellungen über diese Bereiche.
- der missverständlich angewendete Begriff "Medienpädagogik".
- Die Unvollständigkeit der Inhalte.
- Das Nichteinbeziehen neuerer Ansätze (z.B. Aspekte der Kommunikationspädagogik).

22 wendet auch ein, dass die an sich wünschenswerte Idee, Medienerziehung und Unterrichtstechnologie fächerübergreifend zu vermitteln, an der Realität vorbeiziele. Medienerziehung und Unterrichtstechnologie sind für diesen engagierten Stellungnehmer absolut notwendig, wobei die Notwendigkeit ausführlich begründet wird: Medienerziehung mit gesellschaftspolitischen Qualifikationen, Unterrichtstechnologie mit der Gestaltung des Sachunterrichtes.

Leider werde im LEMO-Bericht nicht auf die Bedingung der technischen Geräte und die Bezugsquellen derselben eingegangen, bemerkt 22. Ebenso würden Methoden fehlen, welche der Angst vor der Technisierung des Unterrichts entgegenzuwirken vermögen.

22

Die zusammenfassenden Postulate von 22 lauten: Medienerziehung ist als eigenständiges Fach oder lehrplanmäßig im Fach Sozialkunde inhaltlich und zeitlich zu verankern. Ausserdem muss ein Minimalkatalog von Zielen einer Medienpädagogik in der Lehrerbildung vorgelegt werden.

2.3. Schrift und Schreiben

In den beiden Stellungnahmen zu diesem Bereich wird bemängelt, dass ein Fach Didaktik für das Schreiben fehle. Die im Bericht vorgeschlagene Stundenzahl für das Schreiben wird als völlig unzureichend betrachtet.

34/51
34

2.4. Katechetik

28 vermisst die Thematisierung des Religionsunterrichtes sowie die Lebenskunde.

28

2.5. Mathematik

Der einzige Stellungnehmer (18) lobt den Versuch der Expertenkommission, Modellpensen für die Didaktik von Unterrichtsfächern zu konzipieren, denn dadurch erhalte die Fachdidaktik eine angemessene Bedeutung. Hingegen wird als falsch erachtet, dass der vorgegebene Programmentwurf sich an den vorgegebenen mathematischen Unterrichtsinhalten orientiere. In diesem Zusammenhang wird ein auf didaktischen Gesichtspunkten basierendes Konzept vermisst. Der Programmentwurf im LEMO-Bericht wird als inhaltlich überladen, als unklar verfasst und als unvollständig beurteilt (Aspekte wie Handeln und Zeichenbildung im Mathematikunterricht).

18

Kommentar

Die Empfehlung findet im Grundsätzlichen Zustimmung. Kritik bezieht sich hauptsächlich auf inhaltliche Detailfragen im Kommissionsbericht selbst (Studentafel, Modellpensen, Definition von "Curriculum" usw.). Die Kommissionsempfehlung kann als Leitidee grundsätzlich bestehen bleiben. Auf Grund der Vernehmlassungsergebnisse drängen sich eine Erweiterung der Bezugsgrössen in der Präambel die Ergänzung des Bereichs "Unterrichtspraxis" durch die von einigen Teilnehmern geforderten Arbeits- und Sozialpraktika sowie ein deutlicher Hinweis auf den "Rechtsstatus" der Modellpensen auf.

Die zahlreich eingegangenen vielfältigen Vorschläge zu einzelnen Fachbereichen können als weitere Grundlage in die postulierten Weiterentwicklungen der Lehrpläne auf kantonaler und regionaler bzw. gesamtschweizerischer Ebene eingegeben werden.

Leitidee " Lehrplan "

Bei beiden Wegen sind nicht die Organisationsformen entscheidend, sondern die inhaltlichen Bestimmungen des Lehrplans der Lehrergrundausbildung. Die Lehrplanentwicklung für die Lehrerbildung orientiert sich einerseits am Stand und an der Systematik der für die Lehrerbildung massgebenden wissenschaftlichen Disziplinen und andererseits an konkreten Anwendungssituationen und Tätigkeitsbereichen des Lehrers. Die Lehrinhalte befassen sich mit dem Kind, dem Unterricht, dem Schulwesen und der die Schule umfassenden Gesellschaft.

Für die allgemeine und spezielle Grundausbildung ergeben sich fünf Fachgruppen:

- a) Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, pädagogische Psychologie, Schultheorie und entsprechende Anwendungsbereiche);
- b) Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und entsprechende Anwendungsbereiche);
- c) Unterrichtspraxis sowie Arbeits- und Sozialpraktika;
- d) Kunstfächer und Turnen (persönliche Ausbildung und Ausübung);
- e) Fachstudien (persönliche Schwerpunktbildung im Wahlfachbereich).

Die Modellpensen im Kommissionsbericht sind nicht Empfehlungen, sondern dienen als Diskussionsgrundlage für die künftige notwendige und auch auf interkantonaler Ebene durchzuführende Weiterentwicklung der Curricula sowie als Nachweis der Kommissionsempfehlungen zur zeitlichen Gesamtdauer der Grundausbildung.

E 8 ZEITLICHER RAHMEN DER BERUFSBILDUNG

Originalempfehlung

Die Berufsgrundausbildung erfordert 2000 Unterrichtslektionen von 45 - 50 Min. Dauer und 1000 Stunden Hausarbeit. Im maturitätsgebundenen Weg sollen die Erziehungswissenschaften 20 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je 25 % und die Kunstfächer und die Fachstudien je 15 % der Unterrichtszeit umfassen. Im berufsbildenden Teil des seminaristischen Weges sollen die Erziehungswissenschaft ungefähr 30 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 35 % der Unterrichtszeit umfassen.

Damit der seminaristische Weg als gleichwertige Alternative neben dem maturitätsgebundenen Weg bestehen kann, ist es unumgänglich, die Ausbildung an den Seminarien zu verlängern, und zwar auf sechs Jahre, eine neunjährige Schulzeit vorausgesetzt.

Eine Ausbildungsdauer von 5 Jahren stellt eine Uebergangslösung dar. In diesem Falle verteilen sich Allgemeinbildung und Berufsbildung im Verhältnis 3 1/2 : 1 1/2.

Hervorzuheben ist, dass beide Wege das gleiche Curriculum der Berufsgrundausbildung anstreben, nur in anderer zeitlicher Verteilung.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Eine stattliche Anzahl der Teilnehmer bewertet die Empfehlung prinzipiell positiv und stimmt ihr ohne Einschränkungen zu.

3/5/12/20/
26/38/44/46/
49/52/68/70/
74
15/21/39/45/
60/65

Im Grundton zustimmend, jedoch umstrittener diskutiert wird die Empfehlung von einer geringeren Anzahl von Teilnehmern (siehe unter 2.).

1.2. Negative Aussagen

Auf starke Ablehnung und Kritik stösst die Empfehlung bei folgenden Teilnehmern (Kritikpunkte siehe 2.):

8/9/14/29/40/
47/59

2. Thematische Schwerpunkte

2.1. Dauer der Grundausbildung

Die Stellungnahmen zur vorgeschlagenen Verlängerung sind relativ kontrovers: während eine stattliche Anzahl die Verlängerung der beruflichen Ausbildung des Lehrers als unabdingbar sieht und bejaht, sprechen andere Stellungnehmer von " ungerechtfertigter, kaum ausreichend begründeter " Verlängerung der Ausbildungszeit.

3/12/23/52/
61/65/69/78

Dass für die dargelegten Ausbildungsziele eine längere Ausbildungsdauer unumgänglich ist, bestätigen 12 und 61. Eine fünfjährige Ausbildung wird hingegen von anderer Seite nicht nur als Uebergangslösung geduldet, sondern als das " richtige und notwendige Mass für eine Lehrerbildung " erklärt.

8/9/10/40/
69

Für 58 und 65 ist jedoch eine sechsjährige Lehrerausbildung noch eine zu knapp bemessene.

61/12

Als Begründung für die Ablehnung und Verwerfung der Empfehlung werden genannt:

8/37/59

- Mit der Verlängerung der Ausbildungszeit wird schliesslich nur das Maturitätsniveau (vgl. Gleichwertigkeitsthese) angestrebt, anstatt eine Verbesserung der beruflichen Qualifizierung des Lehrers: Bevorteilung des maturitätsgebundenen Weges.

8/9/40/60

- Es wird eine Verlängerung der Berufsbildung auf Kosten der Allgemeinbildung postuliert.

14

- Die Bedingungen für eine Professionalisierung der Lehrerrolle sind mit einer verlängerten Ausbildungszeit noch nicht gegeben.

41

- Der vorgeschlagene zeitliche Rahmen ist unrealistisch und gar nicht unbedingt erwünscht.

59

- Wenn eine zeitliche Verlängerung, dann muss eine praxisbezogene Berufseinführung garantiert werden können.

69

- Die zeitliche Verlängerung und inhaltliche Erweiterung eliminieren die berufliche Zielunsicherheit des Lehrers nicht, sondern bewirken eine Ueberdehnung der beruflichen Ausbildung.

41/61

2.2. Verteilung von Stunden und Fächern; Modellpensen

Die gemachten Vorschläge der Kommission können als sinnvolle Vorschläge und Planungshilfen bewertet werden; Inhalt, Aufbau und Umfang in der Modellpensen müssen jedoch auf die je verschiedenen Bedingungen der Lehrerbildungsinstitute hin geprüft werden (z. B. sozio-ökonomische Bedingungen).

23/42/78/81

Die im Bericht vorgenommene prozentuale Gewichtung von Fächern und Fächergruppen ist zweckmässig, jedoch ist sie nicht schematisch zu befolgen, sondern als Orientierungshilfe zu interpretieren.

3/42/69

Folgende Einwände und Kritiken werden geäussert:

- Die zeitliche Beanspruchung der erziehungs-wissenschaftlichen Fächer macht eine gleichwertige Berücksichtigung der künstlerischen Ausbildung unmöglich. Es zeigt sich eine Bevorzugung gewisser Fächergruppen.
- Eine Begründung für die unterschiedliche Verteilung der eigentlichen Berufsfächer Erziehungswissenschaft, Didaktik und Unterrichtspraxis in den alternativen Ausbildungswegen fehlt.
- Die Aufsplitterung der Arbeitszeit in so kurze Einzellektionen ist für viele Arbeitsformen ungünstig.
- Die Stundendotierung ist zu knapp bemessen für einzelne Fächer (z. B. Psychodiagnostik, Statistik, Psychopatologie, Heilpädagogik) und kann somit eine defizitäre Qualifizierung bewirken.
- Die Praktika sind im Vergleich mit den theoretischen Fächern zu kurz.
- Zerhackung des Ausbildungsganges.

47/58

33

39

41

76

29

2.3. Vorschläge und Postulate für kommende Reformschritte

Es werden folgende Aussagen zu diesem Bereich gemacht:

- Gleichwertige Dotierung der berufsspezifischen Fachbereiche in beiden Ausbildungswegen.
- Anerkennung des sozial-musischen Gymnasiums als Lösung.
- Inhalte, Nichtangabe von Prozentsätzen der Unterrichtslektionen müssen klarer auf eine fünfjährige Ausbildung hin formuliert werden.

33

69

37

- Qualifizierung der fünfjährigen Ausbildung muss voll gefördert werden.

45

Kommentar

Hier gilt, was bereits bei den Empfehlungen 5 und 6 festgestellt wurde, dass die Frage nach der zeitlichen Dauer der Lehrerausbildung sehr kontrovers beantwortet wurde, dass aber doch eine Mehrheit sich für eine 6-jährige bzw. 2-jährige Ausbildungsdauer ausspricht. Zu beachten ist dabei, dass die Empfehlung von den Kantonen im Verhältnis 8 : 4, von den Lehrerorganisationen im Verhältnis 7 : 2 und von den Lehrerbildnerorganisationen im Verhältnis 2 : 0 befürwortet wird, während auf Seiten der sich äussernden Lehrerbildungsinstitutionen zwei befürwortenden Stellungnahmen drei ablehnende gegenüberstehen. Insbesondere die KOSLO und der Schweizerische Pädagogische Verband haben sich dezidiert für die 6-jährige Dauer der seminaristischen Lehrerausbildung ausgesprochen.

Die Kommissionsempfehlung kann grundsätzlich übernommen werden, wobei nurmehr der Zeitrahmen für die Berufsausbildung im engeren Sinne genannt werden und die Gesamtzeitdauer der Ausbildung als Bestandteil der Empfehlung 3 (im Grundmodell) aufgegriffen werden soll.

Leitidee " Zeitlicher Rahmen der Berufsbildung "

Die allgemeine Grundausbildung zusammen mit der speziellen Grundausbildung für die Lehrer der Unter- und Mittelstufe erfordern (exklusive Orientierungspraxis) mindestens 2000 Unterrichtslektionen von 45 - 50 Minuten Dauer und 1000 Stunden Hausarbeit. Im maturitätsgebundenen Weg sollen die Erziehungswissenschaften ungefähr 20 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 25 % und die Kunstfächer und die Fachstudien je ungefähr 15 % der Unterrichtszeit umfassen. Im berufsbildenden Teil des seminaristischen Weges sollen die Erziehungswissenschaft ungefähr 30 %, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 35 % der Unterrichtszeit umfassen. Diese Werte sind den lokalen bzw.

• kantonalen Verhältnissen anzupassen. Im Falle des fünfjährigen Seminars teilen sich Allgemeinbildung und Berufsbildung im Verhältnis $3 \frac{1}{2} : 1 \frac{1}{2}$. Längerfristig ist die Grundausbildung der Primarlehrer derjenigen der Oberstufenlehrer zeitlich anzunähern.

Hervorzuheben ist, dass beide Wege den gleichen Lehrplan der beruflichen Grundausbildung anstreben, nur in anderer zeitlicher Verteilung.

E 9 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN DER GRUNDAUSBILDUNG

Originalempfehlung

Zwei fundamentale didaktische Prinzipien für die Grundausbildung sind zu beachten:

- a) das durchgängige Prinzip eines wissenschaftlich einwandfreien und wissenschaftsbezogenen Unterrichts;
- b) das " klinische " Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges.

Das Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit fordert die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden in wissenschaftlichen Kategorien und Begriffen, die Weckung des Verständnisses für komplexe Sachzusammenhänge, die Erziehung zu einem kritischen Methodenbewusstsein und die Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis. Das " klinische " Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges fordert eine Ausbildungsform, in der theoretische Reflexion und unterrichtspraktische Tätigkeit ineinandergreifen. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der begleitenden und anschliessenden Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulwirklichkeit erlebt und Fragen aufgeworfen, welche in der Theorie sodann eine kritische Durchleuchtung bzw. Erklärung erfahren. Das Funktionieren dieses Prinzips bedingt eine enge Zusammenarbeit von Theorie, Übungsschul- und Praktikumslehrern sowie Schulleitern und Behörden.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Eine stattliche Anzahl von Teilnehmern befürwortet Empfehlung 9 in der vorgelegten Formulierung.

5/9/12/26/
31/33/38/42/
44/49/52/59/
65/70

Von einer zusätzlichen Gruppe von Teilnehmern wird die Empfehlung prinzipiell positiv beurteilt, es werden jedoch von dieser Seite einige Einschränkungen und Ergänzungen formuliert (Einwände und Ergänzungen siehe unter Punkt 2.).

3/6/11/24/35/
50/64/68/69

1.2. Negative Aussagen

Bei einigen Stellungnehmern lässt sich deutlich eine überwiegend ablehnende Haltung feststellen, das heisst, ein negativer Grundton charakterisiert diese Stellungnahmen, obwohl auch einige positive Aeusserungen gemacht werden. Die Haupteinwände richten sich dabei vor allem gegen die folgenden Punkte:	68/76 58/61/62/64 3/10/11/24/ 29/35/37/55/
Als erstes wird festgestellt, dass der im Expertenbericht postulierte enge Theorie-Praxisbezug daselbst nicht dargestellt werde (58), bzw. der Dualismus Theorie-Praxis nicht überbrückt werde.(62). 10 hält der Expertenkommission vor, sie verwende zwei sich widersprechende Auffassungen von Theorie-Praxis-Verhältnis (Auffassung von der theoriegeleiteten Einführung in die Unterrichtspraxis versus Auffassung von der theoriegeleiteten Reflexion erlebter Praxis). Zudem wird eine zu wenig systematische Aufarbeitung des Fragenkreises des Theorie-Verhältnisses bemängelt.	58/62 10 10/68
Die Uebernahme von Fachinspektoraten als Mittel zur Gewährleistung des Theorie-Praxis-Bezuges wird als wenig geeignet beurteilt.	10
Die in der Empfehlung postulierte Wissenschaftsorientierung wird als einseitig kritisiert. Sie wecke die Gefahren einer ' Akademisierung ' der Lehrerausbildung, der Mechanisierung pädagogischer Abläufe, und eines Verlustes der pädagogischen Unmittelbarkeit.	29/35/47/55 61
Zwei Stellungnehmer sehen hinter dem Postulat der Wissenschaftsorientierung ungerechtfertigtes Glauben an die Wissenschaftlichkeit. Es werde eine Verabsolutierung der Theorie geboten. Die erstrebte Verwissenschaftlichung werde die Pädagogik aber dazu verurteilen, an der statistisch erfassbaren Oberfläche zu verbleiben. Bedenken struktureller Art melden 3 und 69 bei einer Wissenschaftsorientierung in der vorgeschlagenen Form an, denn sie sehen durch diese wissenschaftlich verabsolutierte Qualitätsverbesserung eine Ueberforderung aller Betroffenen: Komplizierte Organisationsform und übertriebene Erwartungen. In Zusammenhang mit der Wissenschaftsorientierung werden noch folgende Gefahren gesehen: 47 glaubt, dass durch die Rationalisierung (= Verintellektualisierung) der Lehrerausbildung Frauen vom Lehrerberuf abgehalten werden: Ein ernstzunehmender Verlust für die Unterstufe. 64 bekommt beim Lesen der Empfehlung den Eindruck, dass Unterricht nur dann wissenschaftlich vertretbar sei, wenn er von ei-	50/47 3/69 47

nem Universitätsabsolventen erteilt werde.	64
Weitere negative Aussagen zur Empfehlung greifen folgende Aspekte auf:	
- Alter " Fächerzopf " bleibt - Flickwerk statt neues Konzept.	64/68
- Problematik der Junglehrerintegration wird zu wenig ernst genommen: Problembagatellisierung.	41
- Der Appell nach einer Zusammenarbeit zwischen Theoretikern und Praktikern bleibt wirkungslos, solange Theorie und Praxis je verschiedenen Lehrpersonen zugewiesen werden.	68

2. Bewertung der beiden didaktischen Prinzipien

2.1. Ueberlegungen zum durchgängigen Prinzip des wissenschaftlich einwandfreien und wissenschaftsbezogenen Unterrichtes

In diesem Punkt lassen die Stellungnehmer ihre verschiedenen Auffassungen zur Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung durchblicken. 72 und 47 anerkennen dabei den Wert und die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung, meinen aber, dass eine Verwissenschaftlichung nicht auf Kosten der Intuition und des persönlichen Engagements des Lehrers gehen dürfe (72) bzw. der Student nicht nur " verobjektivierte Unterrichtsabläufe " realisieren können sollte (47).	47/72
Vier Teilnehmer fordern den Ausgangspunkt der Wissenschaft bei der Praxis: Sie fordern nämlich, dass Formen und Inhalte der Spezialisierung und Differenzierung nicht aus theoretischen Ueberlegungen (Hochschule und Verwaltung) den Praktikern aufgedrängt, sondern primär von der Praxis aus gefordert und bestimmt werden sollten. In gleiche Richtung weist 55: Wissenschaft muss nach der Praxis urteilen und nicht vor-urteilen. Ein extremer Wissenschaftsbezug könnte auch die Gefahr in sich bergen, durch eine zu hoch gestellte Ausbildung die Diskrepanz zwischen Lehrerbildung und Schulwirklichkeit zu vergrössern. 39 lässt die Frage offenstehen, ob Lehrer lernen sollen so zu vermitteln wie es der schulischen Praxis entspricht, oder ob sie zur Mitarbeit ständiger Verbesserung und Weiterentwicklung der Praxis befähigt werden sollen?	11/35/38/69
	55
	59
	39

bezüglich dem Postulat der Wissenschaftsbezogenheit, dass hier noch Missverständnisse abzubauen sind.

Die Kommissionsempfehlung wird durch diese Kritik nicht hinfällig, muss jedoch durch die Aspekte der Wissenschaftskritik und der Notwendigkeit eigenverantwortlicher Normsetzungen des Lehrers ergänzt werden.

Leitidee "Didaktische Prinzipien der Grundausbildung "

Zwei fundamentale didaktische Prinzipien für die Grundausbildung sind zu beachten:

- a) Das durchgängige Prinzip eines wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftsbezogenen Unterrichts;
- b) das Prinzip des intensiven Theorie-Praxis-Bezugs.

Das Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit fordert die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden in wissenschaftlichen Kategorien und Begriffen, die Weckung des Verständnisses für komplexe Zusammenhänge, die Erziehung zu einem kritischen Methodenbewusstsein und die Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis. Dabei ist die Beschränktheit des jeweiligen aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes und Instrumentars offenzulegen. Ebenso ist der Lehrerstudent daraufhin zu erziehen, Situationen für eigenverantwortliche pädagogische Normsetzungen zu erkennen und den Mut zu solcher Entscheidung aufzubringen.

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

E 10 NEUE METHODEN

Originalempfehlung

Wirkungsvolle methodische Ansätze in der Lehrerbildung sind das Micro-Teaching oder Lehrerverhaltenstraining sowie Uebungen, die den Zweck haben, sich selbst in der Wirkung auf andere besser zu verstehen und sich im Sozialgefüge einer Schulklasse erzieherisch adäquat zu verhalten (Lehrerverhaltenstraining). Gruppendynamische Uebungen verlangen entsprechend geschulte Fachleute und eine grundsätzliche Zurückhaltung, welche die persönliche Sphäre der Beteiligten achtet. Eigentliche Selbsterfahrungsgruppen dürfen nur auf freiwilliger Basis durchgeführt werden.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Zustimmende Stellungnahmen

Die positiven Stellungnahmen überwiegen deutlich die negativen Aussagen. Allerdings werden auch bei den Befürwortern etliche Zweifel angemeldet und Auflagen bezüglich der Anwendung gemacht.

3/5/6/14/26/
33/38/39/40/
41/42/49/50/
52/55/59/64/
65/68/69/70

Als sehr positiv wird bei den genannten Methoden bewertet, dass sie zum Aufbau einer Verhaltenskompetenz beitragen. Wichtig sei dabei vor allem, dass der Lehrerstudent die Wirkung von neuen Unterrichtsformen selber erlebt habe, bevor er sie später in seiner Schule auch praktiziere (59). Auch würden diese neuen Methoden der Gefahr einer zu starken Theoretisierung der Lehrerausbildung entgegenlaufen (38). Neben solchen vorbehaltlosen Befürwortungen stehen eine Reihe von Forderungen nach kritischer bzw. vorsichtiger Anwendung. So meint etwa 68, dass Prozedere und Ergebnisse dieser Methoden ideologiekritisch zu hinterfragen seien, " damit diese nicht zu Sozialtechniken angepassten Verhaltens werden " (68). 2 wirft der Expertenkommission sogar vor, dass diese neuen Methoden dazu dienen sollen, Konflikte der Berufspraxis erträglich zu machen, ohne die sozio-oekonomischen Ursachen aufzuarbeiten. Auf derselben Argumentationsebene postuliert 72 die Anwendung

38/42/59

5/52/55

68

2

der neuen Methoden im Hinblick auf einen emanzipatorischen Unterricht, was allerdings eine umfassendere Emanzipation des Lehrers voraussetze.	72
Neben der oben skizzierten gesellschafts-kritischen Aspektierung der Anwendung von neuen Methoden in der Lehrerbildung werden etwas konkretere Hinweise zur Handhabung dieser Methoden vorgebracht: Einige Teilnehmer erachteten es als sehr wichtig, dass die Leitung bei der Durchführung neuer Unterrichtsformen in den Händen qualifizierter Fachleute liegt. Genau so bedeutsam (oder bedeutsamer) wie solche Methoden wird das Verhalten des Lehrerausbildners betrachtet: " Ihr Unterricht hat Modellcharakter für das spätere Unterrichtsverhalten des Lehrers " (69). Es soll damit auch vorgebeugt werden, " dass junge Lehrer versucht sein können, solche Methoden ohne genügend Sachkenntnis und kritische Wertung in die Schulstube zu übertragen " (14). Für 41 sind die neuen Methoden nur dann wirkungsvoll, wenn ein " explizit einkalkulierter Raum mit konkreten Stundendotationen " gegeben ist; anders würden diese Methoden im Lehrplan nur eine Alibifunktion erfüllen.	3/39/40/50 5/65/69 14 41

2. Ablehnende Stellungnahmen

Am meisten werden folgende Gründe für die Ablehnung der neuen Methoden genannt:

- Fehlende Erfahrung mit gruppendynamischen Übungen.	9/31/60
- " Gute Lehrer sind nicht machbar.... " (31).	31/60
- Verarmung des Gemüts beim Kind und beim Lehrer.	9
- Ausschliessliche Berücksichtigung dessen, " was augenblicklich erfassbar ist " (47).	47

3. Vorschläge (auch bezüglich anderer Methoden)

Neben den bereits diskutierten Methoden in der Lehrerbildung werden folgende weiteren Unterrichtsmethoden erwähnt und empfohlen:

- Es sollen Unterrichtsformen angewendet werden, die in der Schule gebraucht werden können (z.B. Gruppenarbeit).	26/29/70
- Projektunterricht, Teamarbeit in heterogenen Gruppen (Schüler, Lehrer).	44/72/13
- Ganzheitliches Beobachtungs- und Erfahrungslernen.	43

- Praktika in Unternehmungen als " Beitrag zur Entschulung der Schule ".

8

Für die Lehrerfortbildung werden projektorientiertes Lernen, individuelle Arbeit, Mitarbeit in Arbeitsgruppen, Lernen im Medienverbund usw. vorgeschlagen.

42/54/69

Kommentar

Die Empfehlung wird grossmehrheitlich befürwortet. Ein Teil der Kritiken, insofern er zu Zurückhaltung und zum Einsatz geschulter Fachleute mahnt, kann - als Kritik - als unerheblich bewertet werden, da sowohl die Kommissionsempfehlung wie auch der Kommissionsbericht im Einzelnen dieselben Anliegen vertreten. Es drängen sich keine grundsätzlichen Änderungen in der Empfehlung auf. Der Begriff des " Micro-Teaching " in der Kommissionsempfehlung kann für die Leitidee weggelassen werden, weil damit nur ein Teilaspekt des Lehrverhaltenstrainings abgedeckt wird und einer Verabsolutierung dieser Methode vorgebeugt werden sollte.

Leitidee " Neue Methoden "

Wirkungsvolle methodische Ansätze in der Lehrerbildung sind das Lehrverhaltens-training sowie Übungen, die den Zweck haben, sich selbst in der Wirkung auf andere besser zu verstehen und sich im Sozialgefüge einer Schulklasse erzieherisch adäquat zu verhalten. Gruppendynamische Übungen verlangen entsprechend geschulte Fachleute und eine grundsätzliche Zurückhaltung, welche die persönliche Sphäre der Beteiligten achtet. Eigentliche Selbsterfahrungsgruppen dürfen nur auf freiwilliger Basis durchgeführt werden.

E 1 1 FAEHIGKEITSZEUGNIS

Originalempfehlung

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

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Uneingeschränkt positiv wird die Empfehlung von keinem Stellungnehmer bewertet. Hingegen lässt eine Gruppe von Teilnehmern einen prinzipiell akzeptierenden Grundton verlauten, wobei allerdings verschiedene Einwände vorgebracht werden.

38/39/40/49/
56/59/60/61

1.2. Negative Aussagen

Auf Ablehnung - allerdings in verschiedenem Ausmass - stösst die Empfehlung bei relativ vielen Stellungnehmern.

3/5/9/11/31/
32/33/35/42/
65/69/70/72

Dabei werden die folgenden Kritikpunkte genannt (weitere Einwände siehe auch unter Punkt 2: Themenbereiche):

- Da der Begriff Fähigkeitsprüfung auf die berufsbildenden Fächer eingeengt werde, habe er nur Bedeutung für den maturitätsgebundenen Weg: Die für die Fähigkeitsprüfung im seminaristischen Weg wichtigen allgemeinbildenden Fächer würden nicht einbezogen, meint 42.

42

- Es mache sich eine Diskriminierung der Schulstufe 1. - 9. Schuljahr bemerkbar, solange Mittelschullehrer ein definitives Fähigkeitszeugnis erhalten würden.

5

- Durch eine provisorische Wählbarkeit werde zu viel politischer Zündstoff evoziert. 11
- Eine unterschiedlich gehandhabte Erteilung der Wählbarkeit widerspreche dem Prinzip der Gleichwertigkeit. 65
- Die " Bewährungszeit " nach einem Ausbildungsgang von sechs Jahren bedeute eine Diskriminierung gegenüber jeder anderen Berufsbildung. 70
- Es fehle die Beschreibung der Instanzen, welche darüber zu befinden haben, ob ein Junglehrer das Zeugnis der definitiven Wählbarkeit erhalte oder nicht. Zudem sei die Beschränkung der Wahlberechtigung auf das erste bis sechste Schuljahr bedenklich. 38
- Provisorisches Fähigkeitszeugnis - Unmündigkeitserklärung. 69

2. Angesprochene Themenbereiche

2.1. Inhalte und Durchführung der Fähigkeitsprüfung

Wichtig für die Wählbarkeit ist nach Meinung von 72 der Nachweis pädagogischer Einsichten und deren Verhaltenswirksamkeit, ebenso die Abstützung auf Erfahrungsberichte (44). 9 dürfte wohl den gleichen Sachverhalt meinen, wenn er die Aufrechterhaltung den Patentprüfung fordert. 44/72
 42 hingegen heisst die Ueberprüfung aller erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Bereiche gut. Zudem sollten 42
 aber Promotions- und Diplomierungsreglemente auch Aussagen zur psychisch-charakterlichen Eignung des Kandidaten erlauben. 81
 Nach Meinung von 44 und 68 hat die Schluss-Selektion demokratisch zu erfolgen, d.h. unter gleichberechtigter Beteiligung der Lehrenden und Lernenden. Die Leh-
 rerstudenten sollten bei der Festlegung der Prüfungs-
 anforderungen Mitbestimmungs- und bei der Beurteilung der Prüfungsergebnisse zumindest Mitspracherechte sowie das Recht auf Rekurs besitzen. 44/68

2.2. (provisorische) Fähigkeitszeugnis - (definitives) Wählbarkeitszeugnis

Verschiedene Teilnehmer lehnen ein provisorisches Fähigkeitszeugnis schroff ab und fordern an seiner Stelle ein definitives. Am Ende der Ausbildung muss der Junglehrer das Lehrpatent und ein unbefristetes Wahlfähigkeitszeugnis erhalten. Ein provisorischer Fähigkeitsausweis wäre 5/9/26/32/
 35/65/70
 31/33
 nur dann sinnvoll, wenn einer zweijährigen Lehrpraxis eine zweite, einjährige Ausbildungsphase folgen würde, nach welcher eine definitive Wahlbefähigung ausgesprochen würde. 61

- Weitere Schwierigkeiten bei der Einführung eines provisorischen Fähigkeitszeugnisses sehen zwei Stellungnehmer: Private Seminarien würden bei der Ausstellung eines provisorischen Fähigkeitszeugnisses auf eine Junglehrerberatung anderer Kantone angewiesen, da die Junglehrerberatung nicht dem Heimatkanton des Seminars zugemutet werden kann. Aus der Sicht von 44 muss die Abschlussprüfung und die Ausstellung eines Wählbarkeitszeugnisses zusammenfallen, weil die Wählbarkeit oft an sachfremde, z. B. politische Kriterien gebunden werde. 37 44
- 2.3. Objektivität und Gültigkeit der Fähigkeitsprüfung
- Einige Stellungnehmer weisen auf die Relativität von Prüfungen jeglicher Art hin. Viele in der Lehrerbildung zu prüfenden Sachverhalte seien derart komplex, dass von einer Validität gar nicht mehr die Rede sein könne; Es bestehe keine Gewähr weder für die Objektivität noch für die Gültigkeit der Prüfungen solange keine verbindlichen Stoffpläne vorliegen. Andere fragen, ob eigentlich etwas damit gewonnen sei, wenn auf die Fähigkeitsprüfung die klassischen Gütekriterien der empirischen Sozialforschung übertragen würden, bzw. diese Kriterien die Freiheit der Dozenten untergraben und zudem die wichtigsten Eignungsmerkmale des Lehrer überhaupt nicht erfassen. 42/50/70 41/55
- 2.4. Verbesserungsvorschläge
- Als Verbesserungs- bzw. Aenderungsvorschläge können folgende Bemerkungen weniger Stellungnehmer bewertet werden:
- Es müssen Richtlinien aufgestellt werden, welche besagen, dass der Seminarist anfänglich nur auf den Primarschulstufen I und II zum Einsatz kommt, nicht aber auf der Sekundarstufe I. 40
 - Wenn schon ein provisorisches Fähigkeitszeugnis bei Primarlehrern ausgestellt werden soll, dann soll diese Regelung auch bei allen anderen Lehrertypen gelten (Gleichwertigkeit aller Lehrertypen). 50
 - Auch bei diesem Punkt in der Lehrerbildung müssen föderalistische Lösungen geduldet werden: Es ist die Sache der kantonalen Lehrerorganisationen, in diesem Bereich mitzubestimmen. 69

Kommentar

Diese Empfehlung stösst in der groben quantitativen Betrachtung mehrheitlich auf Ablehnung. Bei näherem Zusehen wird aber deutlich, dass sich die Ablehnung hauptsächlich auf den provisorischen Charakter des Fähigkeitszeugnisses bzw. die Trennung von Fähigkeitszeugnis und Wählbarkeit bezieht. Die Forderung nach einer provisorischen Wählbarkeit für das 1. bis 9. Schuljahr mit anschliessendem Zwang zur Weiterbildung bloss für die Oberstufe wird zudem als Widerspruch zum Postulat der Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung betrachtet. Die Ablehnung dieses Aspekts ist besonders deutlich bei den Gruppen der Kantone und der Lehrerorganisationen. Namentlich wendet sich die KOSLO ganz entschieden gegen den provisorischen Status des Fähigkeitszeugnisses. Es handelt sich somit hier um eine der wenigen Empfehlungen, die auf Grund einer grossmehrheitlich abweichenden Meinungslage grundsätzlich abgeändert werden muss. Es drängt sich eine Empfehlung im dem Sinne auf, dass die Erteilung des Fähigkeitszeugnisses gleichzeitig die Wählbarkeit bedeutet. Damit ist noch keine Aussage über die Anstellungsmodalitäten in den Kantonen gemacht. Es steht auch bei dieser neuen Formulierung den Kantonen frei, die definitive Anstellung eines Lehrers erst nach einer Probezeit vorzunehmen.

Leitidee " Fähigkeitszeugnis (Diplom) "

Am Ende der Grundausbildung wird festgestellt, ob der Lehramtskandidat theoretisch und praktisch zur selbständigen Erteilung des Unterrichts auf einer bestimmten Schulstufe fähig ist. Die Prüfung umfasst alle Ausbildungsbereiche, soll Objektivität und Lernzielorientiertheit anstreben und durch die Fachlehrer in Anwesenheit eines Experten abgenommen werden. Das Fähigkeitszeugnis beinhaltet gleichzeitig die Wählbarkeit als Lehrer für die betreffende Schulstufe, dispensiert jedoch nicht von speziellen Betreuungs- und Ausbildungsmassnahmen im Rahmen der nachfolgenden Berufseinführung. Die Anstellungs- und Wahlbedingungen sind Sache der Kantone. Teilprüfungen können bereits am Ende der allgemeinen Grundausbildung abgelegt werden.

E 12 BERATUNG UND SELEKTION

Originalempfehlung

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

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Vorbehaltlos gutgeheissen wird die vorgeschlagene Form zur Auswahl von Lehrerstudenten von fünf Stellungnehmern. Von einer grösseren Teilnehmergruppe wird das Selektions- und Beratungsmodell grundsätzlich akzeptiert, es werden jedoch bestimmte Teilbereiche kritisiert, bzw. konstruktiv ergänzt.	5/15/26/ 33/70 1/3/8/9/14/ 17/20/31/38/ 39/42/44/52/ 54/58/65/69
--	---

1.2. Negative Aussagen

Eher abgelehnt wird der Vorschlag von folgenden Teilnehmern: 41 hegt Zweifel an der Möglichkeit objektiver Kriterien in der Persönlichkeitsbeurteilung und bewertet neu eingeführte Charaktertests eher als Rückschritt. In der Propagierung der charaktereologischen Abklärung dürfte wohl die Aufblähung eines wissenschaftlichen Apparates zum Vorschein kommen, meint 50.	50/62/68/72/ 2/31/41/49 41 50
--	--

Selektion dürfe nicht durch ausschliesslich wissenschaftliche Kriterien erfolgen, bemerkt 72 im gleichen Zusammenhang.

72

Im Zusammenhang mit den vorgeschlagenen Charaktertests wird von zwei Stellungnehmern der Begriff Anpassungsdruck bzw. Anpassungsfähigkeit gebraucht. 68 glaubt einen Widerspruch bei der Expertenkommission zu sehen: Einerseits werde die Forderung nach kritischen und innovationsfreudigem Denken und Handeln beim Lehramtskandidaten herausgestellt und andererseits werde die Anwendung von Eignungstests propagiert, welche zur Überprüfung von Anpassungsfähigkeit dienten. Nach 2 wird der Anpassungsdruck des Lehrers an die reformbedürftige Praxis durch solche charaktereologischen Eignungstests weiter verstärkt.

68

2

2. Angesprochene Themenbereiche

2.1. Eignungsabklärung und Eignungsmerkmale

Im grossen und ganzen ist man mit der Forderung einverstanden, dass der charakterlichen Eignung die gleiche Aufmerksamkeit zu schenken ist wie den intellektuellen Fähigkeiten. Drei Stellungnehmer sprechen sogar von einer vermehrten Beachtung der charakterlichen Eignung, d.h. die charakterliche Eignung des Lehramtskandidaten ist ihrer Meinung nach wichtiger als die intellektuellen Fähigkeiten. Es wird auch festgehalten, dass die Berufseignung oft erst während der Berufseinführung feststellbar sei, was ein Ausleseverfahren während der Ausbildungsphase wesentlich erschwere.

8/9/31/55/
65/69/81

42/52/55

12/44/58

65 und 69 befürchten, dass die Anliegen der Eignungsabklärung, der Beratung und der Selektion sich gegenseitig ausschliessen, weil Aussagen über die später zu erwartende Berufsbewährung nur hypothetischen Charakter haben.

65/69

Als eine Verbesserung der Eignungsabklärung wird am häufigsten der Einbezug des Urteils der vorangehenden Schule genannt. Neben einer vermehrten Berücksichtigung der charakterlichen Eigenschaften sollen nach 15 und 42 auch muttersprachliche Aspekte stärker in den Vordergrund der Eignungsabklärung gerückt werden. Bei der Abklärung der Berufseignung als Hauswirtschaftslehrerin sollte zusätzlich über die Voraussetzungen in den fachlichen Bereich Aufschluss gegeben werden können.

26/69/70

15/42

20

Radikal wird ein offener Zugang zu den Lehrerbildungsinstituten von zwei Stellungnehmern gefordert.

44/63

Während 44 jedem, der sich zum Lehrer berufen fühlt, die Möglichkeit offen halten möchte (44), besteht 63 gar darauf, das Angebot der Studienplätze auch in der Rezession nicht zu beschränken sondern vielmehr noch auszubauen (63).	44 63
 2.2. <u>Selektion</u>	
Nur ein einziger Stellungnehmer (38) äussert sich zu diesem Punkt. 38 zeigt dabei auf, dass im Bericht die Selektion beim seminaristischen bzw. maturitätsgebundenen Weg verschieden gehandhabt würde: beim ersten werde sie in Verbindung mit der Beratung, bei letzterem hauptsächlich durch qualifizierte Verfahren vorgenommen.	38
 2.3. <u>Wahl und Anwendung von Charaktertests</u>	
Verschiedene Teilnehmer unterziehen die Testproblematik einer näheren Betrachtung. Am stärksten wird die Auffassung vertreten, dass es bis heute keine geeigneten Messinstrumente noch objektive Beurteilungskriterien für kognitiv-affektive, " wichtige " berufsspezifische Einstellungen und Verhaltensschematas gäbe. Die Legitimation verschiedener Normsetzungen in Testverfahren sei zu hinterfragen. Abzulehnen sei eine statische Persönlichkeitstheorie.	31/41 3 10
Eine vorsichtige Anwendung und Auswertung von Charaktertest in der Lehrerbildung ist angezeigt und erstes Gebot. Vor allem können keine aussenstehende Selektionäre empfohlen werden, die ihr Urteil bei der Eignungsabklärung von Lehrerstudenten auf standartisierte Tests abstützen.	69 31
Heftig kritisiert werden die im Bericht angeführte Untersuchung von HILBIG und die beiden Testverfahren MTAI (Minnesota Teacher Attitude Inventory) und das FREIBURGER PERSOENLICHKEITSINVENTAR (FPI). Es wird mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die angeführte Untersuchung von HILBIG nicht genügend fundiert sei, beim MTAI keine validierte Testfassung für die Schweiz vorliege und beim FPI die Norm-Testwerte der deutschen Eichstichprobe nicht auf Schweizer Probanden übertragen werden könnten.	10/31/44
81 postuliert für die Wahl und der Anwendung von Charaktertest eine Förderung der wissenschaftlichen Erprobung und Entwicklung geeigneter Instrumente. Ein anderer Stellungnehmer hingegen behauptet, dass nicht Eignungstests	81

das zentrale Element seien, sondern dass es an einer Konfliktanzipation fehle: sinnvoller sei eine Analyse gesellschaftlich verwurzelter Dissonanzen, mit welcher der Lehrer konfrontiert werde.

68

2.4. Schülerberatung

Die Idee " Schülerberatung " wird als sehr wichtig und sinnvoll begrüsst. Ein Ausbau während der Ausbildungszeit ist dabei wünschbar. Es ist für den Lehramtskandidaten auch wichtig, ein Beratungsmodell beobachten und erleben zu können, da auch in der Volksschule die Tendenz besteht, Schülerberatungen als festen Bestandteil der Schule einzuführen. Es wäre jedoch falsch, mit einer Schülerberatung in der Lehrerausbildung eine Gratis-Therapie-Offerte zu verbinden.

9/50/70

70

50

50

Auf ganz offensichtliche Ablehnung stösst die Idee der Schülerberatung bei drei Stellungnehmern. 68 kritisiert am LEMO-Konzept der Schülerberatung, dass es einem neurotisierenden Regress des ICHS Vorschub leiste, weil es Rollen-Konflikte des Lehrers nicht offen diskutiere. Für 1 kommt der vorgeschlagenen Schülerberatung eine Beschwichtigungsfunktion zu: Die individual-psychologische Betreuung soll die psychische Belastung des Lehrers ertragbarer machen.

68

1

Eine Schülerberatung sollte nach 8 auch für Mittelschüler und andere Studienrichtungen eingeführt werden. Vor eine Schülerberatung setzen 13 und 69 die Gestaltung (Strukturierung) " atmosphärischen Lebens " in einer Lehrerbildungsstätte: Gute persönliche Beziehungen zwischen Lehrer - Lehrer und Lehrer - Schüler können zu berufsbezogener Persönlichkeitsentwicklung beitragen, ebenso zu einer spontanen Beratung.

8

13/69

Kommentar

Der Empfehlung wird mit grosser Mehrheit zugestimmt. Kritik gilt hauptsächlich einzelnen Aspekten im betreffenden Kapitel des Kommissionsberichts. Von den skeptischen bzw. konstruktiven Stellungnahmen her drängen sich einerseits die Forderung nach Einbezug der vorangehenden Schule und andererseits die Forderung nach einer gewissen Zurückhaltung bei der Abklärung der psychisch-charakterlichen Eignung von Lehramtskandidaten auf. Im übrigen kann die Kommissionsempfehlung belassen werden.

Leitidee " Beratung und Selektion "

Vor und während der Ausbildung für den Lehrerberuf ist die Eignungsabklärung, Beratung und Selektion sorgfältig und durch die Lehrerbildungsinstitution in Zusammenarbeit mit besonders ausgebildeten Fachleuten durchzuführen. Bei der Eintrittsselektion ist ebenfalls das Urteil der vorangehenden Schule einzubeziehen. Der charakterlichen Eignung ist die gleiche Aufmerksamkeit zu schenken wie den intellektuellen Fähigkeiten. Bei der Abklärung der psychisch-charakterlichen Eignung müssen die Persönlichkeitsrechte gewahrt bleiben, sollen nur erprobte Instrumente verwendet werden, sind die Kriterien offenzulegen und müssen die hierfür notwendigen rechtlichen Voraussetzungen vorhanden sein.

Neben der gezielten Beratung bei vereinzelt auftretenden Schwierigkeiten soll auch der gesamte Unterricht im Dienst der kontinuierlichen Laufbahnberatung und stetigen Verarbeitung auftauchender persönlicher Probleme stehen. In keiner Weise dürfen Lehrerausbildung und Lehrerberuf als Therapiemöglichkeit für unbewältigte Lebensproblematik und neurotische Entwicklungsschwierigkeiten aufgefasst werden.

E 1 3 B E R U F S E I N F Ü H R U N G

Originalempfehlung

Der Uebergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit soll fließend gestaltet werden und in einer ein- bis zweijährigen Berufseinführung mit leicht reduziertem Pensum bestehen. Ein für seine Aufgabe vorbereiteter, nebenamtlicher Berater betreut je 5 - 8 Junglehrer. Je ca. 10 Junglehrerberater unterstehen einem hauptamtlichen Berater, der organisatorisch und personell im Lehrerbildungsinstitut bzw. in der Fortbildung integriert ist. Bei der Beratungstätigkeit ist wesentlich, dass die Junglehrer nicht als Gruppe isoliert, sondern auch zu Kontakten und zur Zusammenarbeit mit älteren Kollegen angeregt werden.

Erst nach der Berufseinführung wird ein definitives Wählbarkeitszeugnis für die 1. - 5. bzw. 6. Klasse abgegeben. Wer an der Oberstufe unterrichten will, braucht eine zusätzliche Ausbildung. In einer zweiten Ausbauphase ist auch für die Unter- und Mittelstufe eine obligatorische stufenspezifische Weiterbildung vorzusehen.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Sieben Teilnehmer befürworten uneingeschränkt die vorgeschlagene Form der Berufseinführung.

8/21/26/50/
55/56/60

Häufig wird zwar die Phase einer Berufseinführung befürwortet, werden aber Teilaspekte des vorgeschlagenen Konzepts abgelehnt und teilweise Alternativvorschläge gemacht.

37/38/39/40/
44/52/55/59/
5/7/9/23/24/
31/32/33/35/
61/65/68/69/
72/74/78/81

1.2. Negative Aussagen

Mehr oder weniger stark kritisiert wird die vorgeschlagene Form der Berufseinführung von 8 Stellungennehmern. Am meisten Sorge bereitet die Koppelung von Berufsbewährung und definitivem Wählbarkeitszeugnis, denn diese Form müsste notwendigerweise zu einem Anpassungsverhalten des Lehramtskandidaten führen. Weitere, meistens von einzelnen Teilnehmern genannte Gründe für eine Ablehnung des vorgeschlagenen Konzepts sind folgende Punkte:	3/12/26/41/ 54/68/69/70
- Obligatorische Weiterbildung für Lehrer auf der Oberstufe und die Gleichwertigkeit aller Lehrer vom ersten bis neunten Schuljahr.	3/41/68/69/ 70
- Verlängerung der Ausbildungszeit	3
- Beraterbürokratie	69
- Hierarchische Organisationsform der Betreuung	69
- Fragwürdiges Vertrauensverhältnis Berater - Beratener, wenn der Berater eine amtliche Person ist.	41
- Zusätzliche Belastung der amtierenden Lehrer.	54/69
- Nur Begleitung des Lehrers beim Praxisschock anstelle einer besseren Vorbereitung auf die Praxis.	54
- Inspektionsfunktion des Beraters.	68
- Das provisorische Fähigkeitszeugnis am Ende der Ausbildung ist gleichbedeutend mit einer Diskriminierung des Berufsstandes nach einer langen Ausbildung.	41
	54/69/70

2. Angeprochene Themenbereiche

2.1. Berufseinführung

Als realistisch wird eine Berufseinführung von ein bis zwei Jahren Dauer angesehen. Nur 70 meint, dass eine ein- bis zweijährige Dauer der Berufseinführung eine unzumutbare Verlängerung der Ausbildungszeit sei.	23/33/40/52/ 58
Unterstützt wird die Forderung, dass der Junglehrer während der Berufseinführung ein reduzierteres Pensum zu absolvieren hat. Die freigewordene Zeit soll vom Junglehrer benützt werden zur Unterrichtsreflexion, Vor- und Nachbereitung, Aus- und Fortbildung, Teilnahme an Seminaren, Diskussion mit anderen	70
	7/21/50/55/ 68/72/81
	50/68/72/81

Junglehrern.

Im Kanton Schwyz erfolgt die Berufseinführung ohne reduzierte Pensen. Eine Pensumreduktion wird im Kanton Graubünden als undurchführbar und mit enormen Schwierigkeiten und Kosten verbunden gesehen. Als wenig sinnvoll erachtet wird die Stundenreduktion von 12. 44 schlägt vor, dass Junglehrer in einem festen Anstellungsverhältnis ein Teilpensum übernehmen.

Im allgemeinen wird die Berufseinführung bejaht, 26 möchte sie sogar obligatorisch erklären, während 59 und 74 eher für eine freiwillige Einführung plädieren (Provisorisches Zeugnis - definitives Wählbarkeitszeugnis).

Vehement wehrt man sich gegen ein provisorisches Diplom und setzt sich konsequenterweise für ein Wahlfähigkeitszeugnis am Ende der Ausbildung ein.

Nur zwei Stellungnehmer (38/61) befürworten die Trennung von Fähigkeits- und Wählbarkeitszeugnis, da eine solche Trennung die konsequente Betreuung der Junglehrer ermöglichen würde. Als prüfenswert wird diese Idee bewertet von 10.

Nach der Meinung einiger Stellungnehmer wird in der Empfehlung die wichtige Frage nicht geklärt, welche Personen über die Wählbarkeit der Kandidaten befinden sollen, bzw. welche Kriterien anzuwenden seien. Einigkeit scheint hingegen darüber zu bestehen, dass auf keinen Fall der Junglehrerberater für diese Funktion zuständig sein darf.

Bedenken gegen eine stufenspezifische Wahlbeschränkung werden von zwei Teilnehmern angemeldet.

2.3. Der Junglehrer-Berater

Grösste Beachtung ist der Ausbildung und Auswahl der Junglehrer-Berater zu schenken; die Ausbildung derselben muss obligatorisch, klar definiert und praxisbezogen sein.

64 fordert vom Junglehrerberater (und Inspektor) eine mehrjährige Tätigkeit als Volksschullehrer und persönliche Weiterbildung, 68 verlangt auch von diesem Lehrerbildner einen erziehungswissenschaftlichen Abschluss.

Die meisten Teilnehmer erwarten vom Junglehrer-Berater die eigentliche Betreuung und Beratung der Junglehrer. Hingegen ist die Aufgabe der Beurteilung des Junglehrers mit diesen primären Aufgaben des Beraters kaum vereinbar und deshalb abzulehnen.

Weiter wird eine klare Abgrenzung des Beraters vom Inspektor als wichtig erachtet (7/37/39) und die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Seminar und Berater betont. Wichtig erscheint auch die Feed-back-Funktion des Beraters zu den Lehrerbildungsanstalten. Die Möglichkeit der Beratung innerhalb des Lehrerkollegiums muss geprüft werden, meinen vier Teilnehmer.

7/37/39

12/31/38/59/
60/7/38/54

9/55/65/69

2.4. Stellung der Berufseinführung innerhalb der Ausbildung

Die systematische Berufseinführung wird sowohl als primäre Aufgabe der Grundausbildung gesehen (54/69/70) als auch integrierter Bestandteil der Ausbildung überhaupt. Anstelle einer verlängerten Seminarzeit soll eine intensivere Junglehrer-Beratung eine gute Berufseinführung gewährleisten. Für die Integration der Berufseinführung in die Lehrerfortbildung plädieren 41 und 72.

54/69/70

23/78

65

41/72

2.5. Stufenspezifische Weiterbildung

Bejaht wird eine stufenspezifische Weiterbildung von vier Stellungnehmern. In diesem Zusammenhang weisen 72 und 74 auf die Gleichwertigkeit aller Lehrer der Volksschulstufe hin.

56/58/72/74

2.6. Verschiedene Bemerkungen, Vorschläge, Kritiken

Zum Thema Berufseinführung und Junglehrer-Beratung werden folgende Vorschläge gemacht:

- Voraussetzung zur Reflexion anstehender Probleme in einem Beraterteam wäre eine "konsequente Öffnung der Klassenzimmer (Hospitation, Teamteaching)".

72

- Hilfe an den Junglehrer kann auch in freier Form geschehen.

69

- Eine Betreuung und Beratung darf nicht auf eine unreflektierte Integration abzielen.

41

- Die detaillierte Ausformulierung der Betreuerzahlen wird für überflüssig gehalten (81) und sollte den örtlichen Verhältnissen überlassen werden (50).

81/50

- Eine Berufseinführungsphase wird auch für die Hauswirtschaftslehrerin als sinnvoll und wichtig erachtet. Beratung und Beurteilung sollen allerdings auch hier getrennt gesehen werden.

20

Kommentar

Die Empfehlung wird von einer grossen Mehrheit befürwortet. Starke Kritik gilt aber einerseits der Verquickung von Beratungsfunktion und Selektionsfunktion dieser Phase (Vergleiche die Ablehnung der provisorischen Wählbarkeit bei Empfehlung 11) sowie der hinter den konkreten Vorschlägen in der Empfehlung und vor allem im Kommissionsbericht vermuteten Tendenz zum Aufbau einer " Beraterbürokratie ". Als Konsequenz aus diesen gewichtigen Kritiken sollen in der bereinigten Leitidee konkrete Zahlen zur Organisation der Beratung sowie die Verquickung von Beratung und Selektion eliminiert werden.

Von verschiedenen Teilnehmern wird grosses Gewicht auf die fachliche Qualifizierung der Berater gelegt, was in der bereinigten Leitidee entsprechend hervorzuheben ist. Ebenfalls nachhaltig unterstützt wird die Forderung nach einer Pensenreduktion bei den Junglehrern.

Leitidee " Berufseinführung "

Der Uebergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit soll fließend gestaltet werden und in einer ein- bis zweijährigen Berufseinführung mit leicht reduziertem Pensum bestehen. Die Junglehrer werden einzeln und in kleinen Gruppen von eigens für ihre Aufgabe ausgebildeten Beratern betreut. Grösseren Kantonen wird empfohlen, neben nebenamtlichen Beratern auch ein Kader von hauptamtlichen Beratern einzusetzen. Diese arbeiten eng mit der Lehrerbildungsinstitution sowie der Lehrerfortbildung zusammen und sind für dauernde Rückmeldungen an die Institution der Grundausbildung besorgt. Bei der Beratungstätigkeit ist wesentlich, dass die Junglehrer nicht isoliert werden, sondern im Kontakt und in der Zusammenarbeit mit älteren Kollegen von deren Beratung profitieren können.

E 14 WEITERFUEHRENDE QUALIFIZIERUNG

Originalempfehlung

Mit dem Beginn der Unterrichtszeit nach der berufseinführenden Phase setzt eine neue Form der Qualifizierung des Lehrers in Richtung auf intensivere persönliche Schwerpunktbildung ein (Individualisierung der Ausbildungsprofile). Wir unterscheiden zwei Formen weiterführender Qualifizierung:

- a) die Fortbildung
- b) die Weiterbildung.

Ergebnisse der Vernehmlassung

Vorbemerkung

In der Empfehlung 14 wird auf zwei Formen der weiterführenden Qualifizierung des Lehrers nach der berufseinführenden Phase hingewiesen. Genauere Darlegungen der Fort-, bzw. Weiterbildung von Lehrern werden allerdings erst in den Empfehlungen 15 und 16 gemacht. Es ist daher nicht erstaunlich, dass wenige Stellungnehmer zu Empfehlung 14 Aussagen machen und in denselben meistens Hinweise auf die Stellungnahmen 15 und 16 vorkommen.

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

Sieben Stellungnehmer stimmen der Empfehlung positiv-akzeptierend zu.	33/38/39 40/41/65/70
Einwände, in welchen eine negativ-ablehnende Haltung durchschimmert, werden von vier Stellungnehmern ge- äussert.	11/47/51/ 72

2. Kritische Bemerkungen zur Empfehlung

Es werden folgende drei mehr oder weniger kritische Einwände gemacht:

- Das Modell führt zu einer unerträglichen Bürokratisierung: Vorrang der Verwaltung vor der konkreten Erziehtätigkeit des Lehrers.

- Gefahr der Zersplitterung und Verschulung der Fort- und Weiterbildung. 11/72
- Die in der Empfehlung gemachte Annahme, dass eine Spezialisierung zwangsläufig auch eine Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Lehrern mit sich bringe, ist falsch. 51

3. Vorschläge

Es werden lediglich zwei Vorschläge gemacht:

- Die Fort- und Weiterbildung müssten noch bedeutend stärker gewichtet werden, weil die Lernmotivation des Lehrers mit der Praxiserfahrung steige, meint 59. 59
- Eine Beschränkung auf grosse Fort- und Weiterbildungs- " Blöcke " wäre sinnvoll. 72

Kommentar

Die Empfehlung wird von den wenigen Stellungnehmenden mehrheitlich befürwortet. Die Kritik bezieht sich auf konkretere Punkte, welche bei den Empfehlungen 15 und 16 zur Sprache kommen. Die Kommissionsempfehlung kann in dieser Form beibehalten werden.

Leitidee " Weiterführende Qualifizierung "

Mit dem Beginn der Unterrichtszeit nach der berufseinführenden Phase setzt eine neue Form der Qualifizierung des Lehrers in Richtung auf intensivere persönliche Schwerpunktbildung ein (Individualisierung der Ausbildungsprofile).

Wir unterscheiden zwei Formen weiterführender Qualifizierung:

- a) die Fortbildung
- b) die Weiterbildung.

E 15 FORTBILDUNG

Originalempfehlung

Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich vertiefte didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben. Die Fortbildung begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit.

Neben dem Ausbau der kantonalen Fortbildungsorganisationen sind regionale und gesamtschweizerische Organe zu schaffen oder zu fördern. Diese haben vor allem Dienstleistungen von allgemeinem Interesse wie die Adaptation von Fernstudien, die Vorbereitung curricularer Entscheidungen oder die Ausbildung von Kursleitern zu übernehmen.

In allen vorbereitenden und entscheidenden Gremien sollen die Lehrerschaft und die Lehrerbildner repräsentativ vertreten sein.

Für gezielte Reformanliegen ist überall ein minimales Obligatorium anzustreben, denn über fakultative Kurse kann keine verbindliche Reform zustande kommen. Daneben ist jedoch auch die freiwillige und individuelle Fortbildung vermehrt zu fördern.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Ausdrücklich positiv beurteilen die Empfehlung drei Stellungnehmer. Eine grössere Anzahl von Teilnehmern kann sich mit den Grundzügen der Empfehlung einverstanden erklären, macht jedoch zusätzlich gewisse Einschränkungen bei einzelnen Themenbereichen.

4/50/59
3/5/20/26/
42/69/70/72/
75/81.

1.2. Negative Aussagen

Acht Teilnehmer melden recht heftige Einwände zur vorgelegten Empfehlung an oder lassen eine eher ablehnende Haltung durchblicken.	5/12/24/41/ 47/54/69/75
Ein Teilnehmer kritisiert die mangelhafte Behandlung des Problemkreises Fortbildung im Expertenbericht. Vor allem die Probleme der Fortbildungsinhalte und der -methodik seien zu wenig geklärt, ebenso der Zusammenhang mit der Grund- und Weiterbildung.	24
Auch 54 bewertet die Empfehlung als inhaltlich mangelhaft und als zu stark auf das Organisatorische ausgerichtet.	54
Bei der Begriffsverwendung in der Empfehlung würden die Begriffe Berufseinführung und Fortbildung miteinander vermischt, bemerkt 12.	12
Für 69 fehlt eine genauere Abgrenzung zwischen den Begriffen recylage - formation continue - éducation permanente.	69
Als unrealisierbar betrachtet 54 die vorgeschlagene institutionelle Trennung der Lehrerfortbildung und -weiterbildung in fach-, funktions- und stufenspezifische Aufgaben. 41 spricht in diesem Zusammenhang vom Fehlen gewisser Voraussetzungen für die Realisierung der Empfehlung; ausser der Forderung nach einer expliziten Stellungnahme für die sofortige Entwicklung von Fortbildungsinstitutionen werden allerdings keine konkreten Voraussetzungen von diesem Stellungnehmer genannt.	54 41
75 befürchtet, dass die freiwillige Fortbildung als persönliche Vertiefung des Lehrers vergessen wird.	75
Ausdrücklich abgelehnt wird von 5 die Fortbildung zur erzieherischen Qualifikationen i. S. gesellschaftlich-politischer Qualifikation.	5

2. Angesprochene Themenbereiche

2.1. Obligatorische - versus freiwillige Lehrerfortbildung

Fünf Teilnehmer erachten eine ein- bis zweiwöchige obligatorische Wahlpflichtfortbildung als sinnvoll. Sinnvoll ist ein Obligatorium vor allem bei der Einführung neuer Lehrmittel, neuer Lehrstoffe und wichtiger Reformen. Andere Stellungnehmer stellen die Forderung auf, den obligatorischen Charakter der Fortbildung auf ein Minimum zu begrenzen.	10/33/42/ 69/70 64/70 12/50/52/58
Ein halbes Dutzend Teilnehmer verlangt, dass die Frei-	

willigkeit der Fortbildung expliziter gemacht wird, da sie nämlich die Voraussetzung für die Motivation der Lehrerfortbildung darstelle.	9/12/52/59/ 26/75
Nach Meinung von 65, 69, 70 sollte die Lehrerfortbildung prinzipiell freiwillig sein.	65/69/70
Für zwei Stellungnehmer muss die Art der Fortbildung (obligatorisch oder freiwillig) einen flexiblen Zeitaufwand garantieren können.	33/70
2.2. <u>Inhalte der Lehrerfortbildung</u>	
Die meisten Teilnehmer welche sich zu diesem Thema äussern, weisen darauf hin, dass ihrer Meinung nach die Fortbildung den Ausgangspunkt bei der praktizieren der Lehrerschaft nehmen muss: Die Lehrerschaft soll den Bedürfniskatalog für die Fortbildung erstellen, sie soll die Fortbildung auch weitgehend selbst planen und durchführen.	19/54/55/58/ 59/65
Auch sollte die von den Lehrerorganisationen angebotene Fortbildung gleichwertig neben die staatliche gestellt werden.	3/65
Die Inhalte in der obligatorischen Fortbildung sollten sich auch auf Gebiete ausserhalb der aktuellen Reformprojekte erstrecken, schlägt 40 vor.	40
2.3. <u>Methoden der Lehrerfortbildung</u>	
Sehr positiv wird die vorgeschlagene methodische Form " Bildungsurlaub " aufgenommen (Bildungsurlaube könnten zudem eine Möglichkeit bieten, um dem Problem " Lehrerüberfluss " zu begegnen). Im Vordergrund methodischer Vorgehen in der Lehrerbildung sollten allerdings gemeinsame Kurse und projektorientierte Arbeiten stehen. Die Lehrerfortbildung ist derart anzulegen, dass sie für individuelle Anstrengungen und kollektive Unternehmungen offen bleibt (z. B. freiwillige Arbeitsgruppen der Lehrer), meinen 69 und 75.	12/59/65/69 2/10/42/69/ 81 69/75
2.4. <u>Organisationsstrukturen</u>	
Vorrangig scheint hier die Durchsetzung eines Mitspracherechts der Lehrer bei allen Beschlüssen über ihre Fortbildung zu sein. Als zweites grosses Anliegen wird eine sowohl inhaltliche als auch strukturelle Koordination auf kantonaler, interkantonal und gesamtschweizerischer Ebene genannt. 38 befürwortet das vorgeschlagene gemischte System von minimalem Obligatorium und breitem Angebot an Fakultativ-Veranstaltungen. Nach Meinung von 10 bedarf das vorge-	3/42/69/59/ 81 10/38 38

schlagene Fortbildungsmodell eines hierarchischen Netzes von Fort- und Weiterbildungszentren.

2.5. Trägerschaft und Zusammenarbeit

Als erstes wird die Stellung der EDK in der Lehrerfortbildung ins richtige Licht gerückt. Die EDK könne keine curricularen Entscheide treffen, sondern höchstens wünschbare Zielvorstellungen ausarbeiten, um eine Annäherung der Lehrpläne zu bewirken. 12/69

Somit organisieren und finanzieren die Kantone die Lehrerfortbildung entsprechend den kantonseigenen Bedürfnissen. Plädieren 9 und 69 für eine regionale Zusammenarbeit in der Lehrerfortbildung, so ist nach 32 eher Zurückhaltung zu üben bei der Schaffung regionaler und gesamtschweizerischer Organe. 69 32

2.6. Postulate

Von den vorgebrachten Postulaten stellt das umfassendste die Ausarbeitung eines detaillierten Projektes zur Lehrerfortbildung dar. Weitere, in einem solchen Projekt zu bearbeitende Fragen wären: 24/41

- Fortbildung nach dem klinischen Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges. 52
- Die Verankerung des Fortbildungsobligatorium in den Schulgesetzen. 38
- Die Klärung des Verhältnisses zwischen der Wochenstundenzahl einer Lehrkraft und dem Anteil an der Fortbildung. 39
- Organisation der Praxisrückmeldungen und der Verarbeitung derselben. 24
- Der Einbezug der Fortbildung der Handarbeitslehrerinnen in alle weiteren Reformbemühen. 19

Kommentar

Die Empfehlung wird zwar mehrheitlich bejaht, aber auch stark kritisiert. Die Kritik gilt dabei nicht so sehr den Aussagen der Kommissionsempfehlung sondern den Lücken, die in der Behandlung des Themas gesehen werden.

Das Obligatorium wird zwar mehrheitlich befürwortet, es wird aber gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Förderung der freiwilligen Fortbildung nach-

haltiger postuliert und unterstützt werden müsse.

Von verschiedenen Teilnehmern wird die mangelnde Klärung des Verhältnisses von Grundausbildung und Fortbildung beklagt. Einige Teilnehmer fordern den Ausbruch aus dem einseitigen Kurssystem und den Einbezug weiterer Formen der Fortbildung (Projekte, individuelle Anstrengungen, Lehrerarbeitsgruppen usw.).

Nachhaltig wird die Mitsprache der Lehrer bekräftigt.

Eine starke Gruppe setzt sich auch für die im Kommissionsbericht erwähnte Möglichkeit der Gewährung von Bildungsurlauben ein.

Für die Neufassung der Empfehlung drängt sich eine Ergänzung bzw. Verstärkung bezüglich der Anliegen der freiwilligen Fortbildung, der Mitsprache der Lehrerschaft, der Verwendung eines breiten Spektrums von Kursformen und der Gewährung von Fortbildungsurlauben auf.

Leitidee " Fortbildung "

Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich vertiefte didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben. Die Fortbildung begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit.

Neben dem Ausbau der kantonalen Fortbildungsorganisationen sind regionale und gesamtschweizerische Organe zu schaffen oder zu fördern. Diese haben vor allem Dienstleistungen von allgemeinem Interesse wie beispielsweise die Adaptation von Fernstudienprogrammen, die Beschaffung curricularer Entscheidungsgrundlagen zuhanden der kantonalen Stellen oder die Ausbildung von Kursleitern zu übernehmen. Der Ausbau der staatlichen Fortbildungsstellen soll anderseits die private Initiative von Lehrerorganisationen nicht beeinträchtigen.

Für gezielte Reformanliegen (z. B. Einführung neuer Lehrmittel) ist ein zeitlich und thematisch festgelegtes, für die Erhaltung der allgemeinen beruflichen Qualifikation ein nur zeitlich festgelegtes, inhaltlich aber offenes Obligatorium ein-

zurichten. Ueber dieses minimale Obligatorium hinaus ist vermehrt die freiwillige Fortbildung zu fördern, welche im Sinne der rekurrenten Bildung eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Erfüllung individueller Neigungen gestattet.

In allen vorbereitenden und entscheidenden Gremien sollen die Lehrerschaft und die Lehrerbildner repräsentativ vertreten sein und sollen systematisch die Bedürfnisse der Lehrerschaft erhoben werden.

Neben den traditionellen Kursformen ist vermehrt auch projektorientiertes Arbeiten zu pflegen. Im Rahmen von Schulreform- und Entwicklungsprojekten auf lokaler, kantonaler und regionaler Ebene bieten sich mannigfaltige Möglichkeiten, Ziele der Lehrerfortbildung mit dem Postulat einer stärkeren Lehrermitbeteiligung an Schulreformprojekten zu verbinden.

Das Recht auf unbezahlten Fortbildungsurlaub ist zu gewährleisten. Bezahlte Urlaube in Verbindung mit Projekten, Studien und Entwicklungsaufträgen sind wünschbar.

E 16 WEITERBILDUNG

Originalempfehlung

In der Weiterbildung, die zu einem grossen Teil im Baukastensystem organisiert wird, erwirbt der Lehrer neue Qualifikationen durch ein zusätzliches Studium.

Es können stufen-, fach- und funktionsspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden; alle Abschlüsse sind besoldungswirksam.

Die Weiterbildung ist institutionell eigenständig, personell und curricular jedoch eng mit der Grund- und Fortbildung verflochten und koordiniert. Neue Aufgaben erwachsen den Universitäten, die sich fachlich und didaktisch der Lehrerbildung anzupassen und bestehende Institute gezielt auszubauen bzw. neue Einrichtungen der auf die Lehrerbildung bezogenen Forschung und Lehre zu errichten haben. Insbesondere sind auch Weiterbildungsgänge als Kontaktstudien anzubieten.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Die Empfehlung 16 wird in der vorliegenden Form von fünf Teilnehmern gutgeheissen. Unter Darlegung einzelner Einwände befürwortet eine weitere Gruppe von Stellungnehmern die Empfehlung.

44/49
50/54/69
4/9/24/35/52/
55/59/65/81

1.2. Negative Aussagen

Auf relativ starke Ablehnung stösst der Kommissionsvorschlag bei folgenden Teilnehmern:

3/4/9/14/26/
29/47/52/56/
57/58/60/65/
69/70/72

Nicht einverstanden erklären kann man sich vor allem mit der in der Empfehlung latent verborgenen Tendenz zur Verabreichung von Ausweisen, Diplomen und Punkten. Ein solches Modell bringt nach Meinung von vielen Teilnehmern Negatives für die Schule mit sich: Zerfall der Einheit eines Lehrkörpers, Spezialistentum. Drei

3/9/26/52/57/
58/60/69/72

Stellungnehmer sehen im vorgeschlagenen Weiterbildungsmodell eine übertriebene Bürokratisierung des Bildungswesens. Eine weitere Gruppe von Teilnehmern meldet Bedenken an hinsichtlich der Hierarchisierung der Lehrerschaft, der "Kastenbildung" und einer "punktesammelnden" Lehrerschaft.

5/14/47

9/14/26/29/35/
58/69

Mit der vorgeschlagenen Weiterbildung würde eine Abwertung der Eigeninitiative des Lehrers bzw. der Lehrerpersönlichkeiten mitlaufen: Bewirkung falscher Lernmotivationen (extrinsisch) bei den Lehrkräften.

4/9/14/29/
58/69

26 fürchtet sich vor einer ausserordentlich langen Ausbildungszeit durch die Weiterbildung (z.B. elf Jahre bis zum Seklehrerpatent).

26

3, 65 und 69 können sich mit der Begründung des vorgeschlagenen Modells nicht einverstanden erklären. Diese drei Teilnehmer hegen Zweifel an der postulierten Gleichrangigkeit aller Lehrertypen, wenn das Weiterbildungsmodell als geeignete Massnahme gegen die Stufenflucht begründet wird. Es bestünde nämlich die Gefahr, dass das Modell ein Ersatz (= Alibifunktion) für die Gleichrangigkeit werde, da der politische Wille zur Realisierung des Gleichwertigkeitspostulates fehle, d.h. es werde eine sachfremde Gleichberechtigungsthese impliziert. 4 spricht in Zusammenhang mit Empfehlung 16 von einer unvollständigen Darstellung der aktuellen Lehrerweiterbildung in der Schweiz.

3/65/69

4

2. Angesprochene Themenbereiche

2.1. Besoldungswirksamkeit der Weiterbildung

Man ist sich im grossen und ganzen darüber einig, dass die Heranbildung von Spezialisten nicht lohnwirksam sein sollte. Die Lohnwirksamkeit der Weiterbildung würde falsche Weiterbildungsmotivation evozieren. Eine Besoldungswirksamkeit sollte erst dann erfolgen, wenn die entsprechenden Funktionen auch tatsächlich ausgeübt werden. 69 vergleicht die im Modell vorgeschlagene Lohnwirksamkeit mit einer "Pädagogen-Buchhaltung". Drei Stellungnehmer melden grundsätzliche Zweifel an, ob überhaupt alle erreichten Stufen lohnwirksam sein können (im Hinblick auf kantonale Lohnsysteme).

55/56/58/59/
65/69/70

12/14/58/
69
40/42/57

69

32/38/52

2.2. Weiterbildung im Baukastensystem

Die Idee der Weiterbildung für spezielle Funktionen wird grundsätzlich gutgeheissen (strukturierte Lehrerschaft). Einerseits erleichtere ein solches Modell Organisationsformen in der Lehrerweiterbildung, andererseits biete es

24/33/38/39/
54/59/65/69

die Möglichkeit für Dienstleistungen im tertiären Dienstleistungsbereich, meint 69.	69
70 sieht mit dem Modell " strukturierte Lehrerschaft " eine negative Spezialisierungstendenz und erdrückende Ansprüche an die Lehrer verbunden.	70
65 weist auf die Erschwerung stufenspezifischer Weiterbildung beim seminaristischen Weg hin.	65
5 und 57 sehen als Konsequenz des Weiterbildungsmodells eine Abwertung und qualitative Aushöhlung der Unterstufen. Negative Auswirkungen auf die Unterstufe hat das Modell auch nach Meinung von 4, denn das Modell führe wahrscheinlich zum Fachlehrer- oder Fachgruppenlehrer-System auch auf der Unterstufe des Volksschulwesens.	5/57 4

2.3. Postulate für weitere Reformschritte

Es werden folgende mehr oder weniger konkrete Vorschläge und Postulate formuliert:

- Abklärung der zeitlichen Ansetzung der Weiterbildung, der Beurlaubung der Lehrer und des Aufbaus neuer Institutionen.	24
- Deutlichere Ausarbeitung des Weiterbildungsmodells für die stufenspezifische Weiterbildung des Primarlehrers (analog zum Modell Sekundarstufe I).	17
- Integration der Bedürfnisse der Hauswirtschaftslehrerinnen.	20
- Einrichtung entsprechender Institutionen für die Spezialisierung auf der Unter- und Mittelstufe.	10/50
- Die Frage der Beteiligung der Universitäten muss abgeklärt werden.	12/65
- Qualifikationsausweise müssen interkantonal anerkannt werden.	4

Kommentar

Die Empfehlung wird zwar grundsätzlich von einer knappen Mehrheit von Teilnehmern befürwortet, vereinigt aber auch bei den Befürwortern eine recht starke Kritik auf sich. Diese deutliche Kritik bezieht sich hauptsächlich auf die befürchteten Wirkungen des vorgeschlagenen Weiterbildungssystems im Sinne einer " Diplomhascherei ", einer einseitigen Spezialisierung und der Schaffung von Hierarchien

in der Lehrerschaft. Geht man diesen Befürchtungen auf den Grund, wird deutlich, dass sie vor allem von der Verknüpfung mit Besoldungserhöhungen einerseits und der Vorstellung von einem breiten Angebot an Spezialisierungen ohne Rücksicht auf die tatsächlichen Bedürfnisse des Schulwesens andererseits herühren. Diesen Bedürfnissen kann in einer bereinigten Empfehlung dadurch Rechnung getragen werden, dass die Rekrutierung von Spezialisten mit den ausgewiesenen Bedürfnissen des Schulsystems verbunden wird, und dass Besoldungskonsequenzen nicht mit dem erworbenen " Titel " sondern mit der allfällig ausgeübten neuen Funktion verknüpft werden.

Auch die Bemerkung, dass die Weiterbildung " zu einem grossen Teil " im Baukasten-system angeboten werden soll, scheint den Eindruck von Unübersichtlichkeit und " Punktesammlerei " gefördert zu haben. Eine bereinigte Empfehlung müsste die genannte Aussage abschwächen und es beim Hinweis auf die Möglichkeit einer teilweisen baukastenartigen Weiterbildungsorganisation bewenden lassen.

Das Postulat nach einer längerfristig einzurichtenden, obligatorischen stufenspezifischen Weiterbildung auch für die Lehrer der Primarstufe wird vor allem von Seiten der grossen Lehrerverbände befürwortet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass an der Grundidee der Weiterbildung und der strukturierten Lehrerschaft kaum gerüttelt wird. Was zu der massiven Kritik vor allem bei den Kantonen und bei den Lehrerverbänden geführt hat, ist hauptsächlich die konkrete Ausgestaltung dieser Ideen im Kommissionsbericht im Sinne einer unübersichtlichen, die Lehrerschaft in Spezialisten und Diplomträger aufsplittenden bürokratischen Organisation. Die Kommissionsvorschläge haben das nicht gewollt, sind aber offensichtlich etwas über das Ziel hinausgeschossen. Dies ist jedoch kein Grund, in einer bereinigten Leitidee und Empfehlung nicht am Grundanliegen der Weiterbildung und der strukturierten Lehrerschaft festzuhalten, wobei durchaus Formen gefunden werden können, welche die genannten Kritiken berücksichtigen.

Leitidee " Weiterbildung "

In der Weiterbildung, die teilweise im Baukastensystem organisiert wird, erwirbt sich der Lehrer neue Qualifikationen für neue Aufgaben durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionsspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden. Die Abschlüsse geben aber grundsätzlich kein Anrecht auf Ausübung der entsprechenden Funktion und werden erst bei Ausüben der Funktion besoldungswirksam. Die Weiterbildung ist institutionell eigenständig, personell und curricular jedoch eng mit der Grund- und Fortbildung koordiniert. Neue Aufgaben erwachsen den Universitäten, die sich fachlich und didaktisch der Lehrerbildung anzupassen und bestehende Institute gezielt auszubauen und/oder neue Forschungsinstitutionen zu errichten haben. Insbesondere sind auch kurzzeitige Weiterbildungsgänge anzubieten.

E 17 WEITERBILDUNG ZUM LEHRER FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

Originalempfehlung

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

- a) für Lehrer der abschliessenden Schulen, die ihre Schüler ins Berufsleben entlassen;
- b) für Lehrer der weiterführenden Schulen, welche auf die Mittelschulen und anspruchsvollen Berufslehren vorbereiten.

Beide Ausbildungswege sollen einander durch gemeinsame Rahmenlehrpläne angeglichen werden. Besonders dringlich ist die Schaffung neuer Ausbildungsmöglichkeiten mit einem überregionalen Konzept für die Lehrer der abschliessenden Schulen.

Eine neu zu schaffende Studienkommission sollte die in diesem Bericht nur grob skizzierten Ausbau- und Koordinationspläne weiter entwickeln und spezifizieren.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

Von den insgesamt 33 zur Empfehlung 17 ausgewerteten Stellungnahmen geben 9 eine grundsätzliche Bewertung ab. 8 Teilnehmer äussern sich ausdrücklich im positiv-zustimmenden Sinne. Grundsätzlich negativ, als Folge der Ablehnung der grundgelegten Reformtendenzen der Sekundarstufe I, äussert sich lediglich die Schweizerische Sekundarlehrerkonferenz.

3/4/9/12/
24/39/60/65

70

2. Zur Struktur und zum Lehrerbild der Sekundarstufe I

Eine einheitliche bzw. überwiegende Bewertung der vorgeschlagenen Strukturen der Sekundarstufe I und des entsprechenden Berufsbildes findet sich nicht. Das mag daran liegen, dass hier wie kaum sonstwo die Verhältnisse in den Kantonen sehr unter-

schiedlich sind und die Uebertragbarkeit der Kommissionsvorschläge auf das eigene Schulsystem etwelche Mühe oder zumindest Unsicherheit bereitete. So wird etwa betont, dass die Sekundarstufe I als Begriff eine " nicht existente Konstruktion " darstelle. 32

Vor allem einzelne Kantone betonen, dass das skizzierte Bild der künftigen Sekundarstufe I - und damit das entsprechende Lehrerbildungsmodell - nicht zum Ist-Stand passe und somit für die einzelnen Kantone etwas zu schematisch sei. 5/12/35/49

Zur Differenzierung an der Sekundarstufe I äussern zwei Teilnehmer Ablehnung der hinter dem Kommissionsbericht vermuteten Gesamtschul-Mentalität und der Entwicklung der Schulstrukturen in Richtung von Oberstufen-Schulzentren. 69/70

Es wird betont, dass an der heutigen Art der Differenzierung ("einfache Differenzierung") festzuhalten sei. Demgegenüber meinen andere Teilnehmer, der Kommissionsbericht halte noch zu sehr an der Vertikalgliederung der Sekundarstufe I fest, verweisen auf die Notwendigkeit einer weitergehenden Verringerung der Stufen-und Typen-Hierarchisierung (Prestige) und fordern eine verstärkte " interdisziplinäre " Zusammenarbeit aller Lehrer der Orientierungsstufe sowie die Möglichkeit zum polyvalenten, typenübergreifenden Einsatz dieser Lehrer. 26/69/70 2 35

12/33

Als Einzelanliegen werden genannt:

- Intensivierung der Berufswahlvorbereitung durch Einsatz dafür spezialisierter Oberstufenlehrer 4
- vermehrte Durchlässigkeit und Institutionalisierung des gebrochenen Bildungsweges 12
- zusätzliche Bildungsangebote sollten nicht bloss den berufsunentschlossenen Schülern vorbehalten werden 4
- für die Typen A/B sollte das Fachgruppenlehrerprinzip eingeführt werden 4
- für die Typen A/B muss das Klassenlehrerprinzip beibehalten werden 12/37
- es fehlen didaktisch-methodische Aspekte: Kurse, fächerübergreifende Verfahren, Projekte usw. 4
- es fehlt der Einbezug der Hilfsschul-Oberstufe 4

3. Zur Weiterbildung der Lehrer für die Typen A und B

Drei Teilnehmer bringen Vorbehalte zum Ausmass und zum rechtlichen Status der geforderten stark verbesserten Ausbildung für die Lehrer der Typen A und B an: Eine Verbesserung

sei zwar notwendig, es bleibe aber ein inhaltlicher und zeitlicher Unterschied zur Ausbildung für die Typen C und D gerechtfertigt. Und: Eine Weiterbildung sei zwar wünschbar, dürfe aber für die Wählbarkeit an dieser Stufe nicht Voraussetzung sein.

70
3/35

4. Zum Postulat der gemeinsamen Grundausbildung

Das Postulat der gemeinsamen Grundausbildung für alle Lehrer (Primar- und Oberstufenlehrer) wird von der Mehrzahl der Teilnehmer befürwortet.

24/33/40/52/
55/56/65/69

Ein Teilnehmer betont, dass die gemeinsame Grundausbildung wohl nur in Teilen verwirklicht werden könne.

49

Andere weisen darauf hin, dass der Grundsatz der gemeinsamen Grundausbildung nicht schematisch gehandhabt werden sollte, da sonst die Gefahr der Begegnung mit pädagogisch-psychologischen Fragen " zur Unzeit " (ohne Motivation, ohne Praxiserfahrung) bestehe. Es müsse auch der direkte Weg zum stufenspezialisierten Lehrer möglich bleiben.

32/61/77
31

Nur ein Teilnehmer lehnt pauschal das Postulat ab.

5. Integrierte versus typenspezifische Ausbildung

Eine vollintegrierte (für alle Lehrer der Sekundarstufe I identische) Ausbildung wird von keinem Teilnehmer gefordert. Hingegen werden postuliert:

- Stark integrierte Ausbildung aber mit mässiger Typenspezialisierung (durch Wahlfächer)
- typenspezifische Ausbildung, aber ähnliche Dauer und gleichwertig sowie in Teilen aufeinander abgestimmt.
- typenspezifische Ausbildung mit entsprechender unterschiedlicher Zeitdauer

33/55
8/12/26/31/
52/58/69
70

Ein Teilnehmer verlangt, dass bei dieser Frage die Ausbildung der Gymnasiallehrer überhaupt ausgeklammert werde.

58

6. Inhalte und Organisation der Ausbildung

Einige wenige Teilnehmer äussern sich zu curricularen, lernorganisatorischen und institutionellen Fragen:

- Ein wichtiges Lernziel ist die Befähigung zur Zusammenarbeit der Lehrer und kooperativen Schulzentren.
- Die geforderte Qualifizierung der Lehrer zur Behebung von Defiziten bei den Schülern (Seite 265/266) ist wenig tauglich, das Problem zu lösen. Das Uebel muss durch

33

strukturell-schulorganisatorische Massnahmen an der Wurzel angepackt werden.	41
- Die vorgeschlagene Ausbildung der Sekundarlehrer ist noch zu wenig wissenschaftsbezogen und befähigt entsprechend den Lehrer in ungenügendem Masse zur Teilnahme an Innovationen.	2
- Auch wenn Hochschulniveau erreicht werden soll, sollte doch auf die institutionelle Eigenständigkeit der Lehrerbildungseinrichtung geachtet werden (personale Atmosphäre, Lern- und Erfahrungsklima). Hingegen sollen die Vorteile des gemeinsamen Lernens mit andern Studenten genutzt werden.	8/61
- Auch für die Lehrer der Typen A und B kommt nur eine vollzeitliche Ausbildung in Frage.	8
7. Zur stufenspezifischen Weiterbildung der Unter- und Mittelstufenlehrer	
<hr/>	
Die erhobene Forderung nach einer entsprechenden Weiterbildung auch für die Unter- und Mittelstufenlehrer wird von 5 Teilnehmern gestützt.	3/35/56/65/ 69
8. Weiteres Vorgehen, Bildung einer speziellen Kommission	
<hr/>	
7 Teilnehmer befürworten ausdrücklich die vorgeschlagene Bildung einer eigenen Kommission für die Lehrerbildung der Sekundarstufe I. Zusätzlich wird betont, dass dabei die Lehrerschaft stärker als bisher vertreten sein müsse, und dass auf jeden Fall interkantonale Lösungen zu erstreben seien.	3/4/8/24/ 37/38/65 69 9
Nur ein Teilnehmer meint, dass eine solche Kommission nicht nötig sei, da im Rahmen der PK und der MSK die Frage genügend behandelt werde. Drei Teilnehmer regen an, konkrete Fortschritte vor allem im regionalen Rahmen zu erreichen zu versuchen. Als Sofortmassnahme sei, so ein Teilnehmer, die Garantierung der Studienplätze für Lehrerstudenten der Nichthochschulkantone sicherzustellen. Für eine zusätzliche Kommission " Weiterbildung der Primarlehrer " setzen sich zwei Teilnehmer ein.	40 33/42/63 8 3/65

Kommentar

Die Empfehlung wird von der grossen Mehrheit zustimmend kommentiert. Lediglich die Schweizerische Sekundarlehrer-Konferenz äussert sich eindeutig negativ.

Die Einzelkritiken und konstruktiven Stellungnahmen zeigen, dass die Teilnehmer von unterschiedlichen Auffassungen über Zweck und Struktur der Sekundarstufe I her argumentieren. Es erscheint deshalb angebracht, in der Empfehlung selbst die Typisierung der Schularten bzw. Lehrerschaft auf dieser Stufe wegzulassen. Hingegen wird das Anliegen einer stärker integrierten Ausbildung der verschiedenen Lehrertypen dieser Stufe bekräftigt. Allgemein sollte eine bereinigte Empfehlung zurückhaltend abgefasst werden, weil ja in der Empfehlung selbst eine Weiterführung der Ueberlegungen im Rahmen einer neuen Kommission gefordert wird. Diese Forderung fand breite Unterstützung, und die Arbeiten in diesem Bereich sollten und können auch kurzfristig in Angriff genommen werden.

Leitidee " Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I "

Auf dem Hintergrund der laufenden Schulreformen in der Schweiz ist die Reform der stufenspezifischen Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I ein vorrangiges Bedürfnis. Die Reformarbeiten in diesem Bereich sollten aber nicht auf Kosten der geforderten Ueberprüfung und Ausweitung der stufenspezifischen Ausbildung für die Primarstufe gehen.

Die Lehrer der Sekundarstufe I sollten soweit wie möglich gemeinsam ausgebildet werden und erst in einer späteren Phase sich für einen bestimmten Schultyp auf dieser Stufe spezialisieren. Die Ausbildung für die verschiedenen Schultypen kann zeitlich leicht differieren, ist aber grundsätzlich gleichwertig zu gestalten. Die Ausbildung findet grundsätzlich auf Hochschulebene statt und soll womöglich die Vorteile des gemeinsamen Lernens mit anderen Studenten nutzen.

Konkretere Empfehlungen sind durch eine neu zu schaffende Studienkommission auszuarbeiten.

E 18 BESOLDUNG

Originalempfehlung

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

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Acht Teilnehmer stimmen der Empfehlung in der vorliegenden Form zu. Mit gewissen Einschränkungen befürworten weitere drei Stellungnehmer die Empfehlung.	3/10/33/38/ 39/49/50/52/ 9/65/69
--	--

1.2. Negative Aussagen

Bei einer relativ grossen Gruppe von Stellungnehmern lässt sich eine negativ-ablehnende Haltung der Empfehlung gegenüber feststellen. Die geäusserten Kritiken und Einwände gehen in die folgenden Richtungen: Von drei Stellungnehmern wird der Vorschlag als utopisch und illusionär abgestempelt. Veränderungen in der Lehrer-Besoldungsstruktur seien nämlich Folgen rein pragmatischer und nicht wie in der Empfehlung theoretischer Ueberlegungen.	19/26/32/40/ 44/58/60/61/ 69/70/72
Heftig diskutiert wird die Lohnhierarchisierung, welche beim vorgeschlagenen Besoldungsmodell zur Anwendung kommen könnte. Von verschiedener Seite wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine Lohnhierarchisierung und Besoldungsunterschiede dem Postulat der gleichwertigen und gleichrangigen Ausbildung der Lehrer aller Stufen widersprechen würde (44). Im Bericht werde eine negative Besoldungsdifferenzierung über das wettbewerbsfördernde System der Weiterbildung propagiert (70). Oder auch: Es wird eine hierarchische Besoldungs-Neuordnung mit "billigen "	40/61/72 26/44/58/70 44 70

und " teuren " Lehrern evoziert. Man muss sich dann auch nicht wundern über eine Abwanderung des Primarlehrers in die Sekundarstufe und auch in " reichere " Regionen und Gemeinden (58).	58
26 und 70 hingegen finden eine gleiche Besoldung der Lehrer aller Stufen so wenig begründbar und angemessen wie eine gleiche Ausbildungszeit für alle Lehrerkategorien.	26/70
Als weiterer Nachteil im vorgeschlagenen Besoldungsmodell wird die darin implizierte Benachteiligung ausser-schulischer Leistungen, des Idealismus und der Begeisterungsfähigkeit des Lehrers gesehen. Es sei mit einem Verlust der intrinsischen Motivation (freiwillige Fortbildung) ohne Diplomabschluss zu rechnen.	
Andere Stellungnehmer glauben, dass die Abstützung auf stufen-, fach- und funktionspezifische Ausweise zur Regelung der Besoldungen sich negativ auf das Betriebsklima einer Schule auswirke.	19/69/70
70 bettet die vorgeschlagene Empfehlung in einen bildungspolitischen Kontext ein: Mit Besoldungsunterschieden werde die bildungspolitische Tendenz begünstigt, die Grundbesoldung so tief zu halten, dass die Weiterbildung für den Lehrer attraktiv würde.	58/60/70
	70
2. Bemerkungen zum Thema " Besoldungskriterien "	
Allgemein wird die Fort- und Weiterbildung für Spezialfunktionen begrüsst, allerdings sollte sie nicht automatisch lohnwirksam sein. Bei der Fort- und Weiterbildung zum Spezialisten wird aber auch folgende Gefahr angemeldet: Lehrer betrachten die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit als blossse Beförderungshilfen: " KURSITIS ".	9/52/59/60/70
Um dieser Gefahr vorzubeugen schlagen drei Stellungnehmer vor, dass eine Lohnwirksamkeit von Fort- und Weiterbildung nur bei tatsächlicher Ausübung der entsprechenden Funktion eintreten soll. Auch andere Stellungnehmer betonen diese Möglichkeit, wenn sie schreiben, dass Besoldungsunterschiede auf gleicher Schulstufe nur durch unterschiedliche Verantwortung möglich sei (z.B. Schulleiter) (69/70) oder eine Lohnwirksamkeit nur dort eintrete, wo Spezialfunktionen mit zeitlichen Mehrbelastungen verbunden seien (54).	65/70/72
Relativ skeptisch wird die Arbeitsplatzbewertung als ein mögliches Besoldungskriterium bei einigen Stellungnehmern aufgenommen. Gerade die Arbeitsplatzbewertung als ein Besoldungskriterium sei zu wenig objektiv erfassbar und daher als geeignetes Besoldungskriterium abzulehnen.	61/69/81
	54/69/70
	5/65/60/70

3. Bedingungen für die Verwirklichung des Kommissionsvorschlages

Als Bedingungen für die Verwirklichung der Empfehlung werden genannt:

- | | |
|--|-------|
| - Die finanzielle Tragbarkeit für die Öffentlichkeit muss garantiert sein. | 69/70 |
| - Vorerst Abbau der bestehenden Besoldungsunterschiede und Angleichung nach oberen Lohnklassen. | 75 |
| - Eine beliebige Aufstockung von Lehrbesoldungen ist unmöglich. | 70 |
| - Die Löhne der Lehrer müssen in Beziehung zu entsprechenden Löhnen der Privatwirtschaft stehen. | 58/70 |

4. Aenderungsvorschläge

Drei Aenderungsvorschläge zur Empfehlung können festgehalten werden:

- | | |
|--|-------|
| - Statt Leistungslohn sollte ein Bedürfnis-Entgelt eingeführt werden, das nach neuem Gemeinschaftssinn ruft. | 29/55 |
| - Es muss die Frage geprüft werden, ob durch grosszügige Beurlaubungspraxis der tatsächlichen Fortbildung des Lehrers und der Unterrichtswirklichkeit nicht mehr gedient wäre. | 69/72 |
| - Das Besoldungswesen muss weiterhin den einzelnen Kantonen überlassen werden. | 40 |

Kommentar

Diese Empfehlung ist auf mehrheitliche Ablehnung gestossen. Die Ablehnung kommt vor allem von Seiten der Kantone und der Lehrerorganisationen, während aus Kreisen der Lehrerbildung die Empfehlung klar befürwortet wurde. Bei den Ablehnenden sind zwei Gruppen zu unterscheiden: Stossen sich die einen an der vermuteten Gleichschaltungs-Tendenz im ersten Satz der Empfehlung, so befürchten die andern vom zweiten Satz der Empfehlung her eine unerwünschte Hierarchisierung und ein Wettbewerbsklima in der Lehrerschaft. Beides ist von der Expertenkommission nicht angestrebt worden. Die Empfehlung ist aber offensichtlich zu undifferenziert abgefasst.

Der erstgenannten Befürchtung kann durch eine entsprechend differenziertere Darstellung der " Gleichwertigkeitsthese " (vgl. Kap. 7) Rechnung getragen werden. Der zweiten Befürchtung kann dadurch entsprochen werden, dass nicht wie in der Empfehlung ein Automatismus zwischen durch Weiterbildung erworbenen Qualifikationen und Besoldung stipuliert wird, sondern dass Besoldungskonsequenzen enger an Veränderungen in der Funktion angebunden werden. Damit wird vermieden, dass der Entschluss zum Ergreifen eines weiterbildenden Studiums allein oder vorwiegend vom finanziellen Anreiz her gefasst wird. Zudem wird das Weiterbildungsbedürfnis enger an die jeweilige Bedürfnislage vom Schulsystem her (Nachfrage nach Spezialfunktionen) angeknüpft.

Es erscheint als nicht opportun, die genannten Anliegen in eine eigenständige Leitidee bzw. Empfehlung zu fassen. Das Anliegen eines Abbaus der Lohndifferenzen als eine Rahmenbedingung für die Erhöhung der Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung kann im Rahmen einer neuen Leitidee bzw. Empfehlung zur " Gleichwertigkeit " (vgl. Kap. 7) untergebracht werden. Das Verhältnis von Weiterbildung und Besoldungserhöhung gehört anderseits in die Leitidee bzw. Empfehlung zur " Weiterbildung ", und zwar in dem Sinne, dass in der Weiterbildung erworbene Qualifikationen nur dann lohnwirksam werden, wenn damit auch die Uebernahme einer neuen, leistungs- oder verantwortungsmässig anspruchsvolleren Funktion verbunden ist.

E 19 MITVERANTWORTUNG IN DER SCHULFÜHRUNG

Originalempfehlung

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

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

Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu institutionalisieren. Dabei sollen jedoch die Besonderheiten jeder Lehrerbildungsstätte beachtet werden.

Daneben ist die informelle Partizipation zwischen Schüler und Fachlehrer im Sinne der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Unterricht zu fördern. Wichtiger als ausgeklügelte Organisationssysteme ist der Wille zur Einübung grundlegender demokratischer Haltungen in gegenseitiger Achtung.

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Ausdrücklich und ohne weiteren Einschränkungen stimmen der Empfehlung 19 vier Stellungnehmer zu.	5/33/55/70
Eine Gruppe von fünf Stellungnehmern hebt einzelne Aspekte, welche ihre Zustimmung bewirkt haben, besonders hervor. So wird nach 52 durch das Mitspracherecht von Lehrern und Schülern an der Schulleitung der Wille zur Einübung grundlegender demokratischer Haltungen in gegenseitiger Achtung dokumentiert.	15/38/39/44/ 52
38 nennt die Mitverantwortung " Ausdruck pädagogisch orientierter Interaktion im Umfeld der Lehrerbildungsinstitution " (38). Positiv am Konzept der Mitverantwortung in der Schulführung im inhaltlichen und institutionellen Bereich hebt 44 die gemeinsame Verantwortung	52 38 44

der Ausbilder und Studenten hervor. Nach Meinung von 39 kann die Mitverantwortung als " Beitrag zur Gestaltung des Uebergangs von der Schülerrolle zur Lehrerrolle " erachtet werden.

39

Vier Teilnehmer unterstützen eine institutionalisierte Mitverantwortung und Mitbestimmung der Lehrer, schränken sie jedoch für die Schüler ein, denn für letztere sei informelle partnerschaftliche Zusammenarbeit wichtiger.

3/9/65/69

69 begründet diese Ansicht wie folgt: " Während auf dem Gebiet der Mitsprache und Mitverantwortung der Lehrer bereits einige Erfahrungen vorliegen, lässt sich das für das Mitspracherecht der Schüler noch nicht im gleichen Umfang behaupten. Bevor hier an eine Institutionalisierung gedacht werden kann, muss der Weg partnerschaftlicher Zusammenarbeit im Unterricht ernsthaft beschritten werden " (69). 9 sieht " natürliche " Grenzen der Mitbestimmung durch folgende Tatsachen gegeben:

69

- Im Gegensatz zu Schulleitung und Lehrern fehlt die Verantwortlichkeit der Schüler gegenüber Behörden und Öffentlichkeit.

- Die Fachkompetenz zu bestimmten Sachfragen fehlt bei bestimmten beteiligten Gruppen.

9

1.2. Negative Aussagen

Am heftigsten abgelehnt wird eine institutionalisierte Mitverantwortung in der Schulführung von folgenden Stellungnehmern:

31/40/42/49/
60

31 argumentiert aus Erfahrung heraus, dass " eine offene Informationspolitik wesentlich mehr zur Verbesserung des Schulgeistes " beitrage. Dabei sei wichtig, eine Schule mit klarem Kurs zu führen und Führungsentscheide zu begründen. 60 erwähnt, dass die Schule durch eine institutionalisierte Mitbestimmung dem Volk entfremdet werde.

31

60

Dreimal wird die institutionalisierte Mitverantwortung nicht ausdrücklich abgelehnt; eine Mitverantwortung bzw. Mitbestimmung soll jedoch auf der Informations- und Beratungsebene bleiben. 42 betont die Wichtigkeit der Einübung von demokratischen Verhaltensformen, macht jedoch darauf aufmerksam, dass ein Schulklima der gegenseitigen Achtung und Offenheit, die gegenseitige Information, wichtiger sind als neue Organisationssysteme. Eine institutionalisierte Mitverantwortung in der Schule könnte nach Meinung von 40 eine zu frühe künstliche Institutionalisierung schaffen, welche wirksame Formen der Mitverantwortung zu schwächen vermag.

40/42/49

42

40

2. Kritische Bemerkungen

- Die meisten fassbaren Kritiken stammen aus Kreisen der Schüler- und Studentenschaften, sowie aus gewerkschaftlichen Organisationen und aus einem Seminar. 2/36/37/41/68/72
- 36 und 37 beurteilen die Empfehlung als zu allgemein gehalten, zu abstrakt, zu vorsichtig und zu vieldeutig.
- 68 weist auf eine stiefmütterliche Behandlung wichtiger Partizipationsfragen hin: Die Partizipation beschränke sich für die Eltern auf das Informationsrecht. Die im Bericht vorgebrachten, einschränkenden Argumente gegenüber der Schülerpartizipation würden auf die teils negativen Erfahrungen mit Schülerräten, Schülervertretungen seit 1968 zurückgreifen ohne jedoch die strukturbedingten ungünstigen Voraussetzungen zu hinterfragen. 68
- Auch 2 kritisiert bei der Konzeption " Mitverantwortung in der Schulführung " den Ausschluss der Lehrer, Eltern und Schüler von den entscheidenden Fragen, sowie eine einseitige Vertretung von Bildungspolitikern und Wirtschaftsvertretern in Entscheidungsgremien. 2
- 41 stellt eine Diskrepanz fest zwischen der Ansicht, " alle am Entscheid Interessierten zu informieren, zu konsultieren, sie vielleicht... mitbestimmen zu lassen " einerseits und der Empfehlung einer informellen Partizipation andererseits. Nach Ansicht von 72 werden in der Empfehlung zu viele Einschränkungen gemacht, sodass sich die Mitbestimmung schlussendlich auf Information und Konsultation beschränkt: " Mit Hinweis auf gesetzliche Zwänge und bloße Personenfragen wird eigentliche Mitbestimmung wieder eskamotiert." (72). 41 72

3. Vorschläge, Forderungen

Trotz relativ vielen Einwänden und Kritiken zur Empfehlung 19 bleiben entsprechende konkrete und konstruktive Vorschläge seitens der Teilnehmer spärlich gesät. Es werden folgende Gesichtspunkte genannt:

- Jede Schule soll ihr eigenes Mitverantwortungs-Modell entwickeln. 9/42/55
- Die Lehrer müssen ein Mitspracherecht bekommen bei Beschlüssen über ihre Fortbildung. 3
- Bei der Schlusselektion sollen Lehrende und Lernende gleichberechtigt sein. 44
- Anwesenheit der Schüler bei allen sie betreffenden Ge-

schäften (beratende Funktion in Fachkonventen, Möglichkeit zur Stellungnahme bei Disziplinarverfahren, Informationen über Notengebung usw.).	36
- Entscheidungs-Mitbestimmung für Lehrende und Lernende.	72

Kommentar

Die Empfehlung hat eine stark mehrheitliche Zustimmung gefunden. Die Kritik an der Empfehlung kommt zu etwa gleichen Teilen von zwei entgegengesetzten Seiten her: Die einen Stellungnahmen stossen sich an der Forderung nach Institutionalisierung der Mitsprache. Sie gehe zu weit und könne den " Schulgeist " im Sinne eines Klimas der " gegenseitigen Achtung und Offenheit " ersticken. Wichtiger sei die Einstellung und nicht die Organisation. An eben diesem in der Empfehlung ebenfalls festgehaltenen Grundsatz stossen sich die anderen Kritiker, denen gerade diese letzte Aussage Beweis für die " Halbherzigkeit " der Empfehlung ist. Mit dem Appell an den Willen und den Geist der partnerschaftlichen Zusammenarbeit werde im Grunde nur die Angst oder gar Abneigung der Mitsprache gegenüber verschleiert. Man fordert die weitergehende institutionelle Verankerung der konkreten Rechte von Lehrern, Eltern und Schülern.

In Anbetracht dieser beiden Spannungspole erscheint die Kommissionsempfehlung als ausgewogen. Sie fordert klar die Institutionalisierung gewisser Rechte und gibt auch Kriterien dafür an. Andererseits macht sie durch den Hinweis auf die zu beachtenden Besonderheiten jeder Lehrerbildungsstätte und auf die grosse Bedeutung der partnerschaftlichen und demokratischen Einstellungen der Beteiligten aufmerksam auf die zu beachtenden Grenzen sowohl bezüglich gesamtschweizerischer Empfehlungen, wie auch bezüglich den Organisationsgrad der Mitsprache an den einzelnen Schulen. Die Kommissionsempfehlung kann deshalb ohne Veränderungen als Leitidee beibehalten werden.

Leitidee " Mitverantwortung in der Schulführung "

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

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

Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu institutionalisieren. Dabei sollen jedoch die Besonderheiten jeder Lehrerbildungsstätte beachtet werden.

Daneben ist die informelle Partizipation zwischen Schüler und Fachlehrer im Sinne der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Unterricht zu fördern. Wichtiger als ausgeklügelte Organisationssysteme ist der Wille zur Einübung grundlegender demokratischer Haltungen in gegenseitiger Achtung.

E 20 DIE LEHRERBILDNER

Originalempfehlung

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

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

Ergebnisse der Vernehmlassung

Vorbemerkung

Die Empfehlung 20 scheint die meisten Absender zu einer expliziten, differenzierten Stellungnahme motiviert zu haben (genaue Zahlen siehe quantitative EDV-Analyse). Es darf angenommen werden, dass die Wichtigkeit dieses Elementes innerhalb der Lehrerbildungsreform eingesehen wird, bzw. bewusst ist, denn so ein Stellungnehmer: " Mit der Ausbildung der Lehrerbildner steht oder fällt die gesamte Lehrerbildungsreform! "

Die inhaltlich sehr komplexe und informationsreiche Empfehlung 20 wurde von den Stellungnehmern in ihrer Gesamtheit selten diskutiert. So sind z.B. sehr wenig positive Äusserungen gemacht worden, welche die Empfehlung vollständig unterstützen. Hingegen wurden sehr häufig mehr oder weniger differenzierte Aussagen zu einzelnen Themenbereichen innerhalb der Empfehlung gemacht.

Das Schwergewicht der vorliegenden inhaltsanalytischen Arbeit lag denn auch darin, die gemachten Aussagen nach den von den Stellungnehmern angesprochenen Problembereichen zu ordnen.

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Grundsätzliche Unterstützung erfährt die Empfehlung bei drei Stellungnehmern. Eine stattliche Anzahl von Teilnehmern heisst die Empfehlung gut, macht jedoch etliche Einschränkungen bei einzelnen Themenbereichen.	3/5/9 33/38/39/40/ 49/50/55/58/ 59/69/74
---	---

1.2. Negative Aussagen

Einwände und Kritiken von weiteren Teilnehmern lassen auf eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Empfehlung 20 schliessen. Als häufigste Einwände zur Begründung der Ablehnung werden genannt: In der Empfehlung wird der universitär gebildete Lehrerbildner einseitig hervorgehoben. Die Kluft zwischen wissenschaftlichen Theorie-Lehrern und schlecht ausgebildeten Übungsschul- und Praxislehrern werde mit dem vorgeschlagenen Konzept noch vergrössert, meint 68. Damit verbunden ist eine zu geringe Beachtung der Problematik der Übungsschul- und Praxislehrer. Die empfohlene Vielzahl von Spezialisten bewirke nur eine nachträgliche fachliche und personelle Zersplitterung des Lehrkörpers, meinen die gleichen zwei Teilnehmer. 10 sieht im vorgeschlagenen Modell die Gefahr einer Verschulung der Lehrerbildner, welche keine Gewähr mehr für die persönliche Schwerpunktsetzung des einzelnen Lehrerbildners ermögliche.	10/11/15/20/ 32/35/58/ 64/68/72
Zum Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildner-Ausbildung melden sich zwei Stellungnehmer. 58 spricht von einer mangelhaften Thematisierung dieser Problematik, 10 von einer kontroversen Lehrerbildner-Funktion in der Empfehlung: Als "anspruchsvoller Theorielehrer" müsse der Lehrerbildner auf eine theoretisch geklärte Praxis des Lehrers vorbereiten.	20/35/59 68 15/35 11/35 10 10/58 10

Zum Problembereich <u>Didaktiklehrer</u> äussern sich zwei Stellungnehmer. 72 spricht von einer ungenügenden Darstellung der Ausbildung von Fachdidaktikern.	64/72
Für 64 ist hingegen das gezeichnete Bild des Didaktik-Lehrers fraglich: Nicht jedem Schulfach entspreche nämlich eine Wissenschaft (z. B. Realien); die Didaktik hänge eben hinter der Praxis nach. Auch seien die im Bericht vorgeschlagenen Modellpenssen untragbar ohne eine intensive Fortbildung der Lehrerbildner.	64
Als höchst mangelhaft wird der fehlende Einbezug der Ausbildung von Lehrerbildnern für Arbeits- und Hauswirtschafts-Lehrerinnen, sowie für Kindergärtnerinnen bewertet.	10/64 5/20/37/40/ 46

2. Angesprochene Themenbereiche

2.1. Die Ausbildung zum Lehrerbildner

Drei Stellungnehmer unterstützen folgendes, grundlegendes <u>Ausbildungsprinzip</u> zum Lehrerbildner: Ausbildung zum Primarlehrer, Schulpraxis, Weiterstudium zum Seminarlehrer. Fachdidaktiker sollten dabei über eine Lehrerausbildung verfügen und mehrere Jahre Schulpraxis aufweisen können (8 - 10 Jahre). Der Didaktiklehrer erwirbt seine Qualifikationen ebenfalls durch eine 8- bis 10-jährige hervorragende Tätigkeit als Primarlehrer und durch zusätzliche, eingehende didaktische Weiterbildung. Auch für die Funktionen des Junglehrerbe-raters und Schulinspektors sind mehrjährige Praxis als Volksschullehrer und persönliche zusätzliche Weiterbildung notwendig. Für die Uebungsschul- und Praxislehrer müssen eine gemeinsame Ausbildung und eine organische Verbindung von Theorie und Praxis im Vordergrund stehen.	42/65/69 64/72 60/64 7/15/20
Die Auseinandersetzung mit der Didaktik und Curriculum-theorie mit der Methodik und Unterrichtstechnologie so-wie die Einführung in die empirische Sozialforschung und entsprechende Mitarbeit bei Projekten werden als wesent-liche Ausbildungsinhalte von Lehrerbildnern betrachtet.	24/76
Einverstanden ist man mit neuen <u>Lern- und Lehrmethoden</u> in der Lehrerbildner-Ausbildung (z. B. Microteaching, Verhaltenstrainings) und effektiven Lernverfahren (Grup-penarbeit, Projektarbeit, problemorientiertes Studium).	2/69
33 stellt die Forderung auf, dass die im maturitätsge-bundenen Weg wirkenden Seminarlehrer die gleichen Stu-diengänge zu belegen haben wie ihre Kollegen im semi-naristischen Weg.	33

2.2. Notwendige Qualifikationen für Lehrerbildner

Als notwendigste Bedingung für den Beruf eines Lehrerbildners werden die menschlich-erzieherischen Qualifikationen genannt, welche auch dem Lehramtskandidaten vermittelt werden sollen. Der Seminarlehrer muss hierzu selbst charakterliche Eignung und Fachwissen aufweisen können, damit er als Vorbild und natürliche Autorität akzeptiert werden kann. Als weitere Qualifikation muss der Lehrerbildner theoretische Kenntnisse und Erkenntnisse in fachgerechten Unterricht umsetzen können, d.h. er muss die Theorie auch in der Praxis anwenden können. Als grundlegende Bedingung für die Qualifizierung von Lehrerbildnern nennt 74 die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrerbildner.

35/46/52

69/70

13/31/38/65

3/26/38/69

68

74

2.3. Berufsaufgaben des Lehrerbildners (Erwartungen und Forderungen)

Die Erwartungen an den Lehrerbildner sind recht hoch und vielfältig, d.h. die Stellungnehmer scheinen ein relativ komplexes Rollenbild des Lehrerbildners zu besitzen. Entsprechend sieht zum Beispiel der Erwartungskatalog von 69 aus: Der Lehrerbildner soll beim Lehramtskandidaten folgende Ziele erreichen: Kritisches und selbstkritisches Denken, Innovationsfreudigkeit, Lust zum Forschen, Gefühl der Verantwortung und Wissbegier. Am meisten werden die Multifunktionalität des Lehrerbildners und eine hohe Kooperationsbereitschaft desselben genannt. So hat der Lehrerbildner Doppelfunktionen zu erfüllen durch Mitarbeit in verschiedenen Gremien wie Erziehungsberatung, Lehrerberatung, Junglehrerberatung und durch Mitarbeit in verschiedenen Forschungsbereichen. Eine enge Zusammenarbeit der Lehrerbildner soll zudem in folgenden Bereichen möglich sein: Zusammenarbeit der Lehrerbildner und Primarlehrer (38/ 59), Zusammenarbeit zwischen Theorie-, Übungsschul- und Praxislehrern (68), Zusammenarbeit mit den Junglehrerberatern (7/31), partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Lehrerstudenden (13/44). Vom Lehrerbildner wird auch ein optimaler Praxisbezug gefordert. So muss er einen Transfer des Unterrichtes auf die Primarschule herstellen können (38) und den Praxisbezug bewahren durch eigenen, periodischen Unterricht auf der Volksschulstufe (26/59/65).

69

15/20/38/69/
81

20/38/81

7/13/31/38/
44/59/68

26/38/59/65

2.4. Gleichwertigkeit der Lehrerbildner

Die Bezeichnung " Lehrer-Bildner " muss für sämtliche

15/68

Seminarlehrer gelten und nicht nur für die Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Fächer. Im Sinne einer Gleichwertigkeit der Lehrerbildner soll auch die Pflichtstundenzahl des Seminarlehrers und des Gymnasiallehrers gleich sein. Eine Kürzung des Pflichtpensums bei beiden Lehrertypen ist nur bei individuellen Sonderaufgaben möglich. Ebenso muss die Angleichung dieser verschiedenen Lehrertypen bezüglich Prestige und Entlohnung gefördert werden.

2. 5. Notwendige bildungsplanerische Massnahmen (Vorschläge und Postulate)

Für die Verwirklichung der Empfehlung 20 werden folgende Vorschläge gemacht:

- Es müssen optimale Arbeitsplatzbedingungen für die Lehrerbildner geschaffen werden (z. B. räumliche Bedingungen, Pflichtstundenzahl). 38/50/52
69
- Für die eigentliche Ausbildung der Lehrerbildner werden folgende Bedingungen genannt:
 - Die Hochschulzulassung ist Voraussetzung, damit sich Lehrerbildner auch aus dem Kreis qualifizierter Primarlehrer rekrutieren können. 81
 - Ein Angebot verschiedener Ausbildungsgänge für Lehrerbildner ist notwendig (z. B. Hochschule Luzern/didaktisch ausgerichtete Studiengänge wie z. B. APP von Aebli) 20/42/63
 - Die Mittelschullehrerbildung muss die Lehrertätigkeit vermehrt berücksichtigen, d. h. spezielle Angebote für künftige Lehrerbildner sind notwendig. 10/50/81
- Strukturelle (z. B. Seminarien mit Uebungsschulen) und rechtliche Änderungen sind wesentliche Bedingungen einer Lehrerbildnerreform wie sie in Empfehlung 20 dargelegt wird. Zu dieser Voraussetzung gehören wesentlich rechtliche Grundlagen für die Anrechnung von Weiterbildungskursen für Volksschullehrer an akademische Studiengänge. 10/58
10

Kommentar

Die Kommissionsempfehlung findet insgesamt mehrheitliche Zustimmung. Dennoch liegen zu einzelnen Teilen der Empfehlung eine grosse Zahl von Kritiken vor. Ausdrückliche Bekräftigung finden die eher neuartigen Forderungen nach vermehrter

Rekrutierung von Primarlehrern für diese Laufbahn und nach einer breiteren Aufgabenbeschreibung der heute stark nur auf Lehraufgaben am Seminar konzentrierten Lehrerbildner.

Die hauptsächlichen Kritiken sind:

- Die Kommissionsempfehlungen sind einseitig auf die Theorielehrer ausgerichtet und vernachlässigen die Kategorie der Uebungs- und Praxislehrer.
- Die Fortbildung der Lehrerbildner wird nur am Rande erwähnt, obschon ihr zunehmend grössere Bedeutung zukommt.

Diese beiden Anliegen sind neu in die sonst grundsätzlich nicht zu korrigierende Empfehlung aufzunehmen.

Leitidee " Die Lehrerbildner "

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

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

angeboten werden. Die spezifische Fortbildung für Lehrerbildner, auch für Seminarlehrer im Bereich der allgemeinbildenden Fächer, ist auszubauen.

E 21 PERMANENTE REFORM

Originalempfehlung

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

- a) Fortführung der Curriculumentwicklung (Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission, Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrerbildnern).
- b) Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrerbildungsreform (wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen, Erprobung alternativer Modelle).
- c) Errichtung eines Zentrums für Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung und Forschungskoordination in Verbindung mit den Hochschulen.
- d) Profilierung der Lehrerbildungspolitik im Rahmen der nationalen Bildungspolitik (Wecken des Interesses der Bildungspolitikern für die Notwendigkeit einer permanenten Reform der Lehrerbildung).

Ergebnisse der Vernehmlassung

1. Grundsätzliche Bewertung der Empfehlung

1.1. Positive Aussagen

Die Grundidee der permanenten Reform und das vorgeschlagene Modell zu einer Lehrerbildungsreform werden generell gutgeheissen von:

3/17/24/31/
33/38/39/42/
44/49/60/65

1.2. Negative Aussagen

Auf mehr oder weniger heftige Ablehnung stösst die

3/5/31/32/40/

Empfehlung bei acht Teilnehmern.	55/68/69
Am meisten wird ein unrealistischer Charakter der Empfehlung kritisiert: Mit der vorliegenden Empfehlung würden zu viele und zu hochgesteckte Ziele angestrebt. Auch berge die vorgeschlagene permanente Lehrerbildungsreform die Gefahr in sich, die Uebersicht und Kontrolle zu verlieren: Eine Verunsicherung und Unruhe vor allem bei den Lehrkörpern, Seminari- sten und Junglehrern werde dadurch provoziert. Negativ wird der Empfehlung auch angelastet, dass der Lehrer darin zum Handlanger für Praxisrückmeldungen degradiert werde.	32/55/68 5/31 68/69
Drei Stellungnehmer bemängeln an der Empfehlung den fehlenden Einbezug folgender Personenkreise in die Lehrerbildungsreform: Lehrer, Eltern, Schüler, Gewerkschaftsvertreter, Vertreter oppositioneller Parteien.	2/3/36
Auch in dieser Empfehlung komme das Fehlen eines konkreten Leitbildes bzw. eine genaue Analyse der Volksschule zum Vorschein.	40/69

2. Angesprochene Themenbereiche

2.1. Fortführung der Curriculum-Entwicklung

Bei diesem Punkt kommen nochmals die Meinungen und Ansichten zu dem im Bericht vorgeschlagenen Curriculum-Modellpensen zum Vorschein. Am häufigsten wird dabei eine grosse Diskrepanz zwischen dem Zielanspruch und den vorgegebenen Realisierungsmöglichkeiten der vorgeschlagenen Curriculum-Modellpensen festgestellt. Es wird von einer Fächerauflistung gesprochen, welche wohl die momentane Situation abbilde, nicht aber den künftigen Charakter der Schule. Auch sei der Fächerkatalog eine Beschränkung auf jene Gebiete, in welchen präzise Angaben unproblematischer zu machen seien.	22/32/55/68
68 scheint eine weitere Auftrennung von Wissenschaft und Fachdidaktik fragwürdig, denn die heutige Fachdidaktik leiste kaum mehr als was wissenschaftliche Lehrangebote und eine grundlegende Neukonzeption im Rahmen projektbezogenen, forschenden Lernens erbringen könnten.	8/50 8
Vorrangig scheint die Entwicklung von Ausbildungscurricula für folgende Lehrertypen zu sein: Übungsschul- und Praxislehrer (15), Lehrer auf der Sekundarstufe II (12), Fachlehrer (20).	68 12/15/20

2.2. Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung

Folgende Fragestellungen müssten nach Meinung einiger Stellungnehmer in der pädagogischen Begleitforschung vorrangig behandelt werden:

- Entwicklung eines Leitbildes der Volksschule. 40/47/69
- Ausarbeitung eines detaillierten Projektes für eine Fortbildungsinstitution. 41/54
- Prüfung der Möglichkeiten eines intensiven Informations- und Erfahrungsaustausches: Optimierung der Theorie-Praxis-Interaktion. 3/24
- Ueberprüfung der Auswirkungen verschiedener Wege in der Lehrerausbildung. 17
- Forschungen im Bereich " Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers ". 17

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

- Zur Errichtung eines solchen Zentrums sollte der Organisationsapparat auf ein Minimum beschränkt werden, d.h. es ist eine Angliederung neuer Institutionen an bereits bestehende anzustreben. Gleicher Meinung sind 32 und 39: Während 32 auf Nicht-Neuschaffung von Organen und Institutionen auf kantonaler und regionaler Ebene plädiert, fordert 39 die Oeffnung bestehender Lehrerbildungsinstitutionen für die genannten Zwecke und für Einzelinitiativen. Auch 9 und 81 unterstützen die Idee " Ausnützung der bereits Bestehenden ", in dem sie auf den Ausbau von kommunalen, kantonalen, interkantonalen und gesamtschweizerischen Fortbildungsorganen hoffen. 3/42/69/70
- 17 möchte mittels Unterstützung nationaler Informationsstellen und Dienstleistungsstellen sogenannte " Curriculumwerkstätten " errichten. 32/39
- 9/81
- 17

2.4. Partizipation an der Lehrerbildungsreform

- Eine grössere Partizipationsmöglichkeit an der Lehrerbildungsreform soll für verschiedene Personenkreise entstehen: Lehrer, Eltern, Schüler, Gewerkschaftsvertreter. Die Partizipation von Lehrern an der Lehrerbildungsreform soll vor allem durch die Mitarbeit der Lehrer an Projektarbeiten (Entwicklungsprojekten) gewährleistet werden. Drei Stellungnehmer sprechen apo- 2/3/36
- 24/52/68/ 69

diktisch von einer Beteiligung aller Partner am Innovationsprozess (Lehrer, Wissenschaftler, Behörden).

59/69/72

2.5. Koordination in der Lehrerbildungsreform

Wichtiger als eine schweizerische Koordination der Fachlehrerausbildung erachtet 20 eine interkantonale Koordination in der Ausbildung der Lehrer für alle Fachbereiche. Eine überkantonale Koordination ist bei der Ausbildung von Lehrerbildnern nötig, nicht aber bei der Ausbildung von Primarlehrern.

20

42/77

Trotz des Koordinationspostulates soll die Chance der Verwirklichung im föderalistischen Gefüge des schweizerischen Bildungswesens bestehen bleiben (70), Koordination allein kann kein ausreichendes Handlungsmotiv für die Lehrerbildungsreform darstellen (32).

32/70

2.6. Einzelne Postulate mit allgemeinerem Charakter

Hierunter fallen folgende, einzeln genannte Aspekte:

- Die Reform der Lehrerbildung muss eingebettet sein in die Mittelschulreform und in den Rahmen eines neuen Gesamtschulmodells.

68

- Dringend notwendig ist die Prüfung der Reformempfehlungen an der Schulwirklichkeit.

24

- Es empfiehlt sich eine Gliederung und Ordnung der Entwicklungstendenzen nach folgenden Gesichtspunkten: a) innere Schulreformmassnahmen
b) äussere Schulreformmassnahmen

4

Kommentar

Die Empfehlung wird zwar von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmer bejaht, stösst aber vor allem in Kreisen der Lehrerschaft auf gewisse Skepsis. Es scheint, dass diese Kreise vor allem durch die Systematik des Kapitels und das gezeichnete Organigramm etwas erschreckt wurden. Es entsteht der Eindruck eines überorganisierten Mechanismus, in dem überdies die Lehrerschaft, die "Praxis", nurmehr als ein kleiner Bestandteil erscheint. Der Eindruck mag zudem noch geschürt worden sein durch den Aufgabenbereich c) "Errichtung eines Zentrums". Dieser Befürchtung bzw. Kritik kann durchaus (auch im Sinne der Expertenkommission) dadurch Rechnung getragen werden, dass in einer bereinigten Leitidee

das Anliegen einer ständigen und breiten Zusammenarbeit aller von Lehrerbildung Betroffenen, namentlich der Lehrerbildner, der Lehrer, der Wissenschaftler, der Behörden, Schüler und Eltern vorangestellt wird. In Punkt c) soll nicht eine Institution (Zentrum) gefordert werden, sondern es sollen bloss die zu leistenden Aufgaben genannt werden.

Es äussern sich denn auch mehrere Teilnehmer in dem Sinne, dass nicht noch weitere eigenständige Institutionen geschaffen werden sollen, sondern dass mit der Aktivierung und dem Ausbau vorhandener Einrichtungen die gesteckten Ziele ebensosehr zu erreichen sind. Im übrigen können die Postulate in der Kommissionsempfehlung beibehalten werden.

Leitidee " Permanente Reform "

Die Reform der Lehrerbildung erfordert ein Zusammenwirken aller von Lehrerbildung Betroffenen: Lehrerbildner, Lehrer, Wissenschaftler, Behörden, Schüler, Eltern. Damit in der Lehrerbildung eine wirksame und kontinuierliche Reform gewährleistet ist, sind - wie in jeder Institution des Bildungswesens - überdies besondere Einrichtungen notwendig. Die Aufgaben in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform können teilweise durch schon bestehende Institutionen übernommen werden. Ein anderer Teil soll neu zu schaffenden Organen auf nationaler und regionaler Ebene übertragen werden. Zu den dringlichen Reformaufgaben, welche nur in Zusammenarbeit verschiedener Lehrerbildungseinrichtungen bzw. auf regionaler und gesamtschweizerischer Ebene geleistet werden können, gehören:

- a) Fortführung der Curriculumentwicklung: Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission, Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern, Lehrerbildnern und Volksschullehrern.
- b) Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrerbildungsreform: wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen von Entwicklungsarbeiten.
- c) Sicherstellung und Ausbau der Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung und Forschungscoordination in Verbindung mit den Hochschu-

len. Auszubauen sind namentlich die entsprechenden Einrichtungen an Lehrerbildungsinstitutionen sowie auf kantonaler und regionaler Ebene.

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

7. DIE STELLUNGNAHMEN ZU WEITEREN THEMEN AUSSERHALB DER EMPFEHLUNGEN 1 bis 21

Die Analyse der Stellungnahmen nach thematischen Deskriptoren hat vier Gruppen von Meinungsäusserungen ergeben, welche nicht in die Empfehlungen 1 bis 21 integriert werden konnten. Es handelt sich um drei eher kleine Gruppen zu den Themen " Multifunktionalität einer Lehrerbildungsinstitution ", " Durchlässigkeit und Standort im Bildungssystem " sowie " Finanzierung und Trägerschaft ". Eine sehr grosse Zahl von Stellungnahmen ging zum Stichwort " Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung " ein. Dieses Thema durchzieht zwar weite Teile des Kommissionsberichts und rührt an die Grundlagen verschiedener Empfehlungen, ist jedoch nicht zum Gegenstand einer besonderen Empfehlung gemacht worden.

7.1. Multifunktionalität einer Lehrerbildungsinstitution

Die Diskussion bezieht sich hier auf die These der Kommission, dass die Institutionen der Grundausbildung auch Funktionen in den übrigen Phasen der Lehrerbildung (Weiterbildung, Berufseinführung, Fortbildung) und in der Weiterentwicklung des Bildungssystems übernehmen sollten. Dazu sind folgende Meinungen festgehalten worden:

Vorrangig sollte eine verbesserte Organisation von Praxisrückmeldungen in allen Ausbildungsphasen sein.	24
Eine Spezialisierung innerhalb der Grundausbildung darf nicht zugelassen werden.	20
Eine sachliche und personelle Verflechtung von Grund- und Fortbildung soll Rückkoppelungen gewährleisten.	42
Die Junglehrerberatung muss verbessert werden und zwar v. a. im Interesse der Rückmeldungen aus der Praxis.	38
Eine Vermischung von Berufseinführung und Fortbildung ist nicht akzeptabel.	58

7.2. Durchlässigkeit und Standort im Bildungssystem

Zweifelloos lässt der Kommissionsbericht unter diesem Gesichtspunkt eine Lücke offen. Umso erfreulicher ist es zu bewerten, dass wenigstens ein halbes Dutzend

Teilnehmer sich mit der Frage auseinandergesetzt haben:

Eine gleichwertige Durchlässigkeit zwischen den alternativen
Ausbildungswegen ist zu gewährleisten. 33

Nach den ersten zwei Jahren sollte man vom Seminar ins Gym-
nasium und umgekehrt wechseln können. 15
69
70

Im Bericht wird das Problem der Durchlässigkeit zur Seite
(Mittelschulen) und nach oben (Hochschule) zu wenig bzw. nicht
erläutert. 8

Lehrerbildung müsste im Zusammenhang und als Teil des ge-
samten Bildungssystems diskutiert werden. 44

7.3. Finanzierung und Trägerschaft

Wenige Teilnehmer haben sich mit dem finanziellen Aspekt der vorgeschlagenen
Reformen und mit der Frage nach neuen Lösungen bezüglich der Trägerschaft
von Lehrerbildungseinrichtungen beschäftigt:

Als erstes müssen finanzielle Mittel für die Junglehrerberatung
zur Verfügung gestellt werden. 7

Das Modell ist in finanzieller und organisatorischer Hinsicht
sehr aufwendig, zu kompliziert und nicht realpolitisch. 47/69

Anzustreben wäre eine verstärkte Konkurrenzierung der staat-
lichen Schulinstitutionen durch öffentliche Schulen mit breitge-
streuter, privater Trägerschaft. 29

Es sollten regionale Trägerschaften gefunden werden für ent-
sprechende Bildungsreformen. 69

Kommentar zu 7.1. - 7.3.

Die Meinungsäusserungen zu 7.1. und 7.3. sind entweder zu divers oder dann zu
spärlich, als dass sich eine gesonderte neue Empfehlung aufdrängen würde. Hin-
gegen erscheinen uns die übereinstimmenden Forderungen nach Durchlässigkeit
zwischen den Lehrerbildungsgängen und zu den parallelen und anschliessenden
Schulen gewichtig genug, um sie in die Leitideen bzw. Empfehlungen an geeigne-
ter Stelle einzubauen. In Betracht kommt vor allem die Empfehlung zum semina-
ristischen Weg, bei welchem sich das Problem in erster Linie stellt.

7.4. Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung

Das Postulat nach Gleichwertigkeit wird im Kommissionsbericht in zwei verschiedenen Zusammenhängen verwendet. Einerseits wird die Gleichwertigkeit der beiden alternativen Wege (seminaristischer und maturitätsgebundener), andererseits die Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung überhaupt, unabhängig von der Schulstufe und vom Fachbereich, betont. Die Gleichwertigkeitsthese im Zusammenhang mit den alternativen Wegen ist in Empfehlung 4 direkt angesprochen. Wir führen die explizit sich mit der Gleichwertigkeit befassenden Stellungnahmen zu Empfehlung 4 trotzdem hier auf, weil sie interessante Aufschlüsse über die Einstellung der Teilnehmer zur Grundfrage der Gleichwertigkeit von Lehrerbildung überhaupt geben. Daneben ist aber eine ganze Reihe von Stellungnahmen zur allgemeinen Frage der Gleichwertigkeit von Lehrerbildungsgängen eingegangen, welche wir am Schluss dieses Kapitels 7.4. darstellen. Ein Prüfstein der Gleichwertigkeits-Einstellung bei den Teilnehmern waren zweifellos auch die Kommissionsempfehlungen zur Weiterbildung (E 16) und insbesondere zur Weiterbildung für die Sekundarstufe I (E 17). Die Auswertung zu diesen beiden Empfehlungen wird für die Formulierung von Konsequenzen ebenfalls zu berücksichtigen sein.

7.4.1. Befürwortung der Gleichwertigkeit beider Ausbildungsgänge

Eine grosse Zahl von Stellungnehmern betrachtet die beiden Ausbildungswege als gleichwertige Alternativen. (65 zieht zwar langfristig den maturitätsgebundenen Weg vor).	1/5/8/11/17/ 23/31/33/35/ 38/41/42/50/ 55/59/61/62/ 63/64/65/68/ 69/70/71/74/ 78/81
Die beiden Wege müssen nicht unbedingt inhaltlich gleichrangig sein, aber "... in bezug auf die offizielle Anerkennung " (69). Auch 38 betont die Verschiedenartigkeit der beiden Wege, trotz der Gleichrangigkeit.	69 38
Es müssen gleichwertige Anforderungen gestellt werden, damit nicht verschiedene Lehrerkategorien entstehen.	59
Für 1 sind beide Wege möglich, das Seminar ist aber mehr in ländlichen Gegenden berechtigt.	1
In drei Stellungnahmen kommt zum Ausdruck, dass beide Wege angeboten werden sollten. " Nur durch das Vorhandensein beider Angebote kann die Rekrutierungsbasis für zukünftige Lehrer voll ausgeschöpft und den unterschiedlichen Berufswahlver-	8/50/81 4

läufen der künftigen Lehrer Rechnung getragen werden ". (81)
Trotz der im Bericht postulierten Gleichwertigkeit der beiden
Ausbildungswege werden Befürchtungen um die gleichwertige
Stellung des Seminars laut: 8/33/35/42/
70

- 70 befürchtet die Gefährdung der Eigenart des Seminars. 70
- Man hat den Eindruck, das Seminar werde " der föderali- 33/35
stischen Bildungslandschaft zuliebe zwar toleriert, aber
nur mit halbem Herzen dem maturitätsgebundenen Weg
gegenübergestellt " (33) und bald überholt sein. 35
- Man stellt fest, dass der seminaristische Weg dem ma- 8/42
turititätsgebundenen wohl theoretisch gleichgesetzt werde,
aber im Bericht nicht gleichwertig dargestellt werde.
- Es wird befürchtet, dass die Gleichwertigkeit in Frage 35
gestellt wird durch die Unantastbarkeit der Allgemein-
bildung an den Gymnasien, welche als Voraussetzung ge-
nommen werde.
41 betont, dass bei der Diskussion der Ausbildungswege 41
umgedacht werden müsse. Mit der Vorstellung, der rich-
tige Lehrer entwachse dem Seminar, und für die Hoch-
schule brauche es die Maturität, müsse aufgeräumt werden.
Neben den beiden diskutierten Wegen wird auch der Lehr- 42
amtskurs befürwortet. (sh. dazu auch E 4)
Schliesslich warnt 31 vor einer zu forcierten Gleichschal- 31
tung der beiden Ausbildungswege, welche die Aufteilung
selbst in Frage stellte.

7.4.2. Ablehnung der Gleichwertigkeit beider Ausbildungswege

Der Gleichwertigkeit stehen einige Stimmen ablehnend gegenüber, 12/37/60/72
was meist der Bevorzugung eines bestimmten Weges gleichkommt.
(vgl. dazu E 5 und 6)

Von zwei alternativen Wegen könne erst geredet werden, wenn 37
" das didaktische Prinzip des seminaristischen Weges in einem
neuen Gymnasialtyp (...) gewährleistet ist " (37).

60 steht den beiden Wegen an sich nicht ablehnend gegenüber, 60
befürchtet aber, dass dadurch die Unterschiede zwischen Semi-
nar und Maturitätsschule verschwinden.

12 sieht durch das Postulat der zwei Wege eine Erschwerung 12
der Lehrerbildungsreform, die den lokalen Verhältnissen ange-
passt sein soll.

21 sieht die Gefahr, dass durch die Gleichwertigkeit das Semi- 21
nar nur noch von intellektuell Schwächern besucht würde.
(Zürcher Modell)

Für 10 ist der Vergleich der beiden Wege schwierig, " weil sich die Darstellung des seminaristischen Weges an einem Idealbild orientiert " (10). 10

74 schildert die Schwierigkeit, die beiden Wege getrennt zu betrachten und die Notwendigkeit, beide Wege " in einer einzigen Schulstruktur 'koexistieren' zu lassen ", was lokal bedingt sei. 74

(Die letzten Aussagen müssen nicht unbedingt einer Ablehnung der Gleichwertigkeit beider Wege gleichkommen, sie werfen vielmehr Probleme auf, deretwegen man ihr nicht unbedingt zustimmt).

7.4.3. Gleichwertigkeit der Ausbildung für Lehrer aller Stufen

Eine gleichwertige Ausbildung der Lehrer aller Stufen wird mehrmals nachhaltig unterstützt. 3/12/29/1/
38/44/55
Einige unterstützen eine gleiche Grundausbildung für alle Lehrertypen. 8/17/20/69

Man bedauert allerdings, dass der Bericht selbst (z. B. in den Empfehlungen 13 und 17) von diesem Postulat abweicht. 3/12/44

Der Konvergenz der verschiedenen Studiengänge kann durch die Schaffung von Rahmencurricula abgeholfen werden. 38

14 erachtet eine gleichrangige Grundausbildung für Lehrer aller Stufen als fragwürdig, da so dem Fachwissen verschiedener Stufen zu wenig Rechnung getragen würde. 14

Kommentar

In Anbetracht der breiten Diskussion um die Fragen der Gleichwertigkeit und bei den mehrheitlich das Postulat bekräftigenden Stellungnahmen drängt sich eine eigenständige Leitidee und Empfehlung zu diesem Thema auf. Dabei soll nicht nur die Grundidee der Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung postuliert, sondern auch das da und dort genannte Bedenken einer unangemessenen blossen zeitlichen und inhaltlichen Gleichschaltung aufgegriffen werden (vgl. Stellungnahmen zu E 16 und E 17). Ebenso muss in diesem Zusammenhang von den Konsequenzen bezüglich Arbeitsbedingungen und insbesondere Besoldung gesprochen werden, soll das Gleichwertigkeitspostulat nicht blosse Deklamation darstellen.

Leitidee: Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung

Die Lehrer der verschiedenen Schulstufen und Schultypen sind wesentlich der gleichen erzieherischen und ausbildnerischen Aufgabe verpflichtet. Zwar verlangen die besonderen Voraussetzungen und Bildungsziele der Schüler auf den verschiedenen Altersstufen und Begabungsniveaus eine je unterschiedliche inhaltliche und methodische Ausgestaltung dieser Aufgabe; die besonderen Anforderungen an die einzelnen Lehrerkategorien sind jedoch gleichermassen anspruchsvoll und sind auch weitgehend im Rahmen der gleichen menschlichen und gesellschaftlichen Grundbedingungen des Lehrens und Lernens zu erfüllen.

Daraus folgt, dass die Lehrerbildung aller Stufen und Schultypen grundsätzlich gleichwertig zu gestalten ist. Dies bedeutet weder eine inhaltliche noch eine zeitliche Gleichschaltung aller Ausbildungsgänge zum Lehrerberuf, aber verlangt nach einer inhaltlich teilweise gemeinsamen und in der Dauer stärker angenäherten Lehrerausbildung. Die Gemeinsamkeit und Gleichwertigkeit der Lehrerbildung kann durch die Ausbildung an gemeinsamen Lehrerbildungsinstitutionen gefördert werden, sollte jedoch in jedem Fall wenigstens durch gemeinsame bzw. koordinierte Lehrpläne sichergestellt sein.

Voraussetzung bzw. Konsequenz dieser qualitativen Gleichwertigkeit und inhaltlichen und zeitlichen Annäherung und Ausbildung sind eine Verringerung der heutigen stufen- und typenspezifischen Besoldungsunterschiede sowie eine stärker funktional begründete Festlegung der Arbeitsbedingungen (Pflichtstunden, Unterrichtskredite usw.).

8. DESKRIPTOREN FÜR DIE INHALTSANALYSE

Die eingegangenen Stellungnahmen wurden nach den folgenden Gesichtspunkten zu Handen der Kartei und der quantitativen Auswertung codiert:

Absenderkanton

25 Kantone (bei Teilnehmern auf kantonaler Ebene)

Regionen

Ost
West/Tessin
Nordwest
Innerschweiz
Deutschschweiz

Teilnehmerkategorie

Kanton:

Regierung
Erziehungsrat
Erziehungsdepartement
Departementsabteilung

Region:

Ost
West/Tessin
Nordwest
Innerschweiz

Amtliche Lehrerorganisationen:

kantonal
lokal/städtisch

Freie Lehrerorganisationen:

schweizerisch
regional
kantonal
lokal/städtisch

Lehrerbildner-Organisationen:

schweizerisch
regional
kantonal
lokal/städtisch

Institutionen der Volksschullehrerausbildung:

Seminar
Institut für Lehrerbildung
Lehramtsabteilung (Gym)
Lehramtsschule Sek.-Stufe I
Hochschule
Lehrerfortbildungsstelle
Junglehrerberatung

Andere

Lehrerbildungsinstitution eines im Expertenbericht nicht angesprochenen Bereichs (KG, HWS, Werkseminar usw.)
Mittelschule (ohne Lehramtsabteilung)
Schüler-/Studentenorganisation
Institut für Bildungsforschung bzw. -planung, Projektgruppe
Weitere pädagogische und kulturelle Gruppierungen
Bundesinstitution
Partei, politische Gruppierung, Gewerkschaft, Verband
Einzelperson
Elternorganisation, Bürgerinitiative u.ä.
Weitere
(Presse)
(Auslandstimme)

Anzahl Seiten der Stellungnahme

Seitenzahl

Nummer, Name und Absendeort der Teilnehmer

Siehe " Liste der Vernehmlassungsteilnehmer "

Zuordnung nach Empfehlungen

Empfehlungen 1 bis 21 im Kommissionsbericht, plus " Gleichwertigkeitsthese "

Haupttrichtung des Urteils

positiv
positiv eventuell (Zustimmung unter Vorbehalten)
positiv konstruktiv (Zustimmung mit weiterführenden Vorschlägen)
konstruktiv (weiterführende Vorschläge ohne Urteil zur Empfehlung)
negativ konstruktiv (Ablehnung mit Alternativvorschlägen)
negativ eventuell (Ablehnung mit Aussicht auf Zustimmung unter bestimmten Bedingungen)
negativ

Zuordnung nach Themen

Rahmenbedingungen:

Menschenbild und Bild der Gesellschaft
Charakteristika der Zielgruppe Schüler
Beschaffenheit des Zielsystems Schule
Berufsbild und Qualifikationen des Lehrers
Erkenntnisstand der Wissenschaften
Bedarfskonstellation auf dem Stellenmarkt
Wirtschaftliche und politische Möglichkeiten

Aufgabe - Ziele + Inhalte:

Quellen der Zielfindung
Arten der Formulierung (Kodifizierung) der Ziele und Inhalte
Ordnungskriterien der Ziele und Inhalte
Kriterien der Bewertung der Ziele und Inhalte
Multifunktionalität
Ziele und Inhalte der Allgemein-, Fach- u. Berufsausbildung i.e.S. des Lehrers
Strukturierung und Gewichtung der Ziele und Inhalte

Verteilung von Bildung auf den Lebenslauf (Bildungsstrategien)

Verhältnis von formeller, vollzeitlicher Ausbildung, von gesellschaftlicher und beruflicher Praxis und von praxisbegleitender formeller Ausbildung bezüglich quantitativer Verteilung, Zweck und Ausbildungsinhalte.

Lehr- und Lernformen (Lernorganisation):

Kriterien der (exemplarischen) Auswahl und Gruppierung von Inhalten
Wissenschaftsbezug
Organisation des Theorie-Praxis-Verhältnisses
Organisation des Verhältnisses von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik
Sozialformen
Lehr- und Lernformen
Lehr- und Lernmittel
Fortlaufende Selektion und Beratung
Fähigkeitsprüfung, Zertifikate
Berufseinführung

Zulassung zu den Ausbildungsgängen:

Determinanten der Zulassungsregelung
Verhältnis von Eintrittsselektion und Selektion während der Ausbildung
Inhalte der Eintrittsselektion
Verfahren der Eintrittsselektion

Gliederung und Organisation (Institutionelle G'strukturen)

Standort im Bildungssystem
Wege der Grundausbildung
Institutionelle Formen der Fortbildung
Institutionelle Formen der Weiterbildung
Institutionelle Beziehungen zw. G'ausbildung, FB u. WB
Durchlässigkeit
Hochschulzulassung für Primarlehrer
Gesamtdauer der Ausbildungsgänge

Finanzierung und Trägerschaft:

Kriterien der Bestimmung der Trägerschaft
Verhältnis von bildungspolitischer Kompetenzlage, realpolitischen Finanzierungs-
möglichkeiten, und Verbraucherprinzip
Trägerschaft und Finanzierung (Bund, Kant., Gem., Priv. usw.)

Personalstruktur, Schulleitung:

Aufgaben und Ausbildung der Lehrerbildner
Zusammenarbeit der Lehrerbildner
Aufgaben in der Leitung einer Lehrerbildungsinstitution
Koperative Schulleitung/Verteilung der Kompetenzen (Rechte und Pflichten) der
beteiligten Gruppen
Die Lehrerstudenten

Planung - Reform - Koordination

Motive und Gegenstände der Lehrerbildungsreform
Aufgaben der Planung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung auf versch. Ebenen
(kommunal, kantonal, schweiz. usw.)
Evaluation und Erforschung der Lehrerbildung
Notwendige Reform-Infrastruktur
Etappenziele der Entwicklung

Argumentationskategorien (1 bis 6 Schwerpunkte je Stellungnahme)

Politisch:

allgemein
Koordination
Gesellschaftspolitik
Kulturpolitik (Sprachgrenzen u. a.)
geografisch-regionale Probleme
Einstellung der Lehrerschaft

Zeitlich-oekonomisch:

allgemein
Kosten/Nutzen-Verhältnis
Belastung des Staats- und Gemeindehaushaltes
Zeitbedarf, Zeitdruck

Pädagogisch-psychologisch:

allgemein

Voraussetzungen und Bedürfnisse des Volksschülers

Voraussetzungen und Bedürfnisse des Lehrerstudenten

Inhalt der Volksschullehrpläne, Bildungsziele

Wiss. Durchdringung von Unterricht vs. Praxiseinführung

Lehr- und Lernformen in der Lehrerbildung

Lehr-/Methodenfreiheit

Pädagogenpersönlichkeit vs. Unterrichtstechniker

Allroundlehrer vs. strukturierte Lehrerschaft

Lerntheorie, Sozialisationstheorie

Schulorganisatorisch:

allgemein

Gliederung der Primarstufe

Gliederung der Sekundarstufe I

Verhältnis v. Mittel- und Hochschule/Allgemeinbildungsbegriff

Grösse und Organisationsform der Lehrerbildungsinstitution

Voraussetzungen bei den Lehrerbildnern

Diskriminierung bestimmter Stufen und Typen

Immanent-methodologisch:

allgemein

logische Konsistenz der Aussagen im Bericht

wiss. Erarbeitung und Abgesichertheit des Berichts

Aufbau und Sprache des Berichtes

Zusammensetzung der Kommission

9. LISTE DER VERNEHMLASSUNGSTEILNEHMER

Die Nummern entsprechen der Reihenfolge des Eingangs. Fehlende Nummern in der Abfolge sind durch nachträgliche Elimination von doppelt eingegangenen oder nicht auswertbaren Stellungnahmen verursacht. Aus technischen Gründen wurden aber die bei Eingang einer Stellungnahme zugeordnete Teilnehmernummer beibehalten (Identifikation der Einzelurteile mit den Originalstellungnahmen und mit den Ergebnissen in der EDV-Auswertung).

- 01 Rektoren der Sekundarschulen Basel, 4000 Basel
- 02 Pfister Margrit, Sekundarlehrerin, 3700 Spiez
- 03 Primarlehrerkommission des Bernischen Lehrervereins, 3098 Köniz
- 04 Kantonal-Vorstand Arbeitsgemeinschaft der Abschlussklassenlehrer Kt. St.Gallen, 9470 Buchs
- 05 Kt. Lehrerverein St.Gallen, 9030 Abtwil
- 06 Aargauische Frauenzentrale, Erziehungskommission, 5200 Brugg
- 07 Junglehrerberatung des Kt. Luzern, 6030 Ebikon
- 08 Kantonsschule Pfäffikon, Abteilung Unterseminar, 8808 Pfäffikon
- 09 Regierung des Kt. Graubünden, 7000 Chur
- 10 Pädagogisches Institut Universität Zürich, 8006 Zürich
- 11 Höhere Mädchenschule Marzili, Lehrerinnenseminar, 3005 Bern
- 12 Zürcher Kt. Lehrerverein und Vorständekonferenz, 8810 Horgen
- 13 Lehrerinnenseminar Theresianum, 6440 Ingenbohl
- 14 Kantonsschule im Lee, Konvent der Lehramtsschule, 8400 Winterthur
- 15 Seminarlehrervereinigung des Kt. Luzern, 6283 Baldegg
- 16 Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft, 3000 Bern 13
- 17 Lehrerseminar des Kt. Schwyz, 6432 Rickenbach
- 18 Arbeitsgruppe "Mathematik in der Lehrerbildung", 4513 Langendorf
- 19 Schweiz. Vereinigung der Inspektorinnen für den Handarbeitsunterricht, 4410 Liestal
- 20 Arbeitsgemeinschaft der Hauswirtschaftslehrerinnenseminarien der Schweiz, 3006 Bern
- 21 Erziehungsdepartement des Kt. Solothurn, 4500 Solothurn
- 22 Lehrerseminar Liestal, Fachgruppe Medienerziehung, 4410 Liestal
- 23 Erziehungsdirektion des Kt. Freiburg, 1700 Freiburg
- 24 Erziehungsdepartement des Kt. Aargau, 5001 Aarau
- 25 Arbeitsgemeinschaft Aargauischer Zeichenlehrer, 6264 Pfaffnau
- 26 Arbeitsgruppe LEMO Lehrerverband der freiburgischen Orientierungsstufenlehrer, 3184 Düringen
- 27 Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Deutschschweizerischen KG-Seminarien, 4500 Solothurn
- 28 Arbeitsstelle der Interdiözesanen Katechetischen Kommission, 6003 Luzern
- 29 Liberalsozialistische Partei der Schweiz, Kommission für Bildungsfragen, 8105 Regensdorf
- 30 Lehrerseminar Liestal, Fachgruppe Visuelle Erziehung, 4410 Liestal

- 31 Erziehungsrat des Kt. St. Gallen, 9001 St. Gallen
- 32 Erziehungsdepartement des Kt. Basel-Stadt, 4001 Basel
- 33 Erziehungsrat des Kt. Schwyz, 6430 Schwyz
- 34 Werkgemeinschaft für Schrift und Schreiben WSS, 8135 Langnau a. A.
- 35 Erziehungsdirektion des Kt. Bern, 3011 Bern
- 36 Studentengruppe Oberseminar des Kt. Zürich, 8050 Zürich
- 37 Lehrerseminar St. Michael, 6300 Zug; Lehrerinnenseminarien Bernarda,
6313 Menzingen und Heiligkreuz, 6330 Cham
- 38 Schweizerische Seminardirektorenkonferenz, 2503 Biel
- 39 Oberseminar des Kt. Zürich, Direktion und Gesamtkonvent, 8001 Zürich
- 40 Erziehungsrat des Kt. Luzern, 6002 Luzern
- 41 Germann Hans-Ruedi und Fellmann Ruedi, Pädagogisches Institut Universität
Zürich, 8057 Zürich und 6006 Luzern
- 42 Lehrerinnenseminar Baldegg, 6283 Baldegg
- 43 Sonderklassenkonferenz des Kt. St. Gallen, 9500 Wil
- 44 Gewerkschaft Erziehung (Schweiz), 4056 Basel
- 45 Erziehungsrat des Kt. Uri, 6460 Altdorf
- 46 Töchter-Pensionat Heiligkreuz, 6330 Cham
- 47 Schweizerische Gesellschaft für Bildungs- und Erziehungsfragen, 4053 Basel
- 48 Vereinigung der Hauswirtschaftsinspektorinnen der Schweiz, 8000 Zürich
- 49 Département de l'instruction publique du canton de Genève, 1211 Genève 3
- 50 Erziehungsdirektion des Kt. Basel-Land, 4410 Liestal
- 51 Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer, 6005 Luzern
- 52 Erziehungsrat des Kt. Schaffhausen, 8201 Schaffhausen
- 53 Schweizerischer Arbeitslehrerinnen-Verein, 3052 Zollikofen
- 54 Arbeitsgemeinschaft Deutschschweiz für Lehrerfortbildung, 3137 Gurzelen
- 55 Höhn Ruedi, Heim Oberfeld, 9437 Marbach SG
- 56 Interkantonale Unterstufenkonferenz, 8038 Zürich
- 57 Schweizerischer Lehrerinnenverein, 8126 Zumikon
- 58 Erziehungsrat des Kt. Zürich, 8090 Zürich
- 59 Thurgauische Schulsynode, 8590 Romanshorn
- 60 Landschulkommission Kt. Appenzell I. Rh., 9050 Appenzell
- 61 Erziehungsrat des Kt. Zug, 6301 Zug
- 62 Verband der Heilpädagogischen Ausbildungsinstitute der Schweiz, 6004 Luzern
- 63 Konferenz der Innerschweizer Seminardirektoren, 6004 Luzern
- 64 Evangelisches Lehrerseminar Zürich, 8057 Zürich
- 65 Interkantonale Mittelstufenkonferenz (IMK), 8902 Urdorf
- 67 Département de l'instruction publique du canton de Valais, 1951 Sion
- 68 Verband der Schweizerischen Studentenschaften (VSS), 3012 Bern
- 69 Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO), 8057 Zürich
- 70 Schweizerische Sekundarlehrer-Konferenz, 8476 Unterstammheim
- 72 Schweiz. Verband des Personals öffentlicher Dienste (VPOD), 8030 Zürich
- 73 Dipartimento della pubblica educatione del cantone Ticino, 6501 Bellinzona
- 74 Konferenz Schweizerischer Oberstufenlehrer (KSO), 7320 Sargans
- 75 Association Vaudoise des parents d'élèves, 1005 Lausanne
- 76 Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel, 2001 Neuchâtel
- 77 Département de l'instruction publique et des cultes du canton de Vaud, 1001 Lausanne
- 78 Erziehungsdepartement des Kt. Fribourg, 1700 Fribourg
- 81 Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV), 4403 Itingen

Liste der Vernehmlassungsteilnehmer

Die ab Seite 52 am Rand erscheinenden Nummern beziehen sich auf die nachstehenden Vernehmlassungsteilnehmer.

- | | | | |
|----|--|----|---|
| 01 | Rektoren Sek.-schulen Basel-Stadt | 35 | Erziehungsdirektion Kt. Bern |
| 02 | M. Pfister, Spiez | 36 | Studentengr. Oberseminar Kt. Zürich |
| 03 | Primarlehrerkomm. Bern. Lehrerverein | 37 | Lehrerseminarien im Kt. Zug |
| 04 | Abschlussklassenlehrer Kt. St. Gallen | 38 | Schweiz. Seminardirektorenkonferenz |
| 05 | Kant. Lehrerverein St. Gallen | 39 | Oberseminar Kt. Zürich |
| 06 | Aargauische Frauenzentrale | 40 | Erziehungsrat Kt. Luzern |
| 07 | Junglehrerberatung Kt. Luzern | 41 | H.-R. Germann u. R. Fellmann PI Zürich |
| 08 | Unterseminar/KS Pfäffikon | 42 | Lehrerinnenseminar Baldegg |
| 09 | Regierung Kt. Graubünden | 43 | Sonderklassenkonferenz Kt. St. Gallen |
| 10 | Päd. Inst. Uni Zürich | 44 | Gewerkschaft Erziehung Schweiz |
| 11 | Lehrerinnenseminar Marzili Bern | 45 | Erziehungsrat Kt. Uri |
| 12 | Kant. Lehrerverein Zürich u. Vorstände | 46 | Lehrerinnenseminar Heiligkreuz, Cham |
| 13 | Lehrerinnenseminar Ingenbohl | 47 | Schweiz. Ges. Bildungs- und Erz.-fragen |
| 14 | Lehramtsschule/KS Winterthur | 48 | Vereing. Hauswirtschaftsinspektorinnen |
| 15 | Seminarlehrervereinigung Kt. Luzern | 49 | DIP canton de Genève |
| 16 | Schweiz. Heilpäd. Gesellschaft | 50 | Erziehungsdirektion Kt. Basel-Land |
| 17 | Lehrerseminar Rickenbach | 51 | Gesellschaft Schweiz. Zeichenlehrer |
| 18 | Arbeitsgr. «Math. in der Lehrerb.» | 52 | Erziehungsrat Kt. Schaffhausen |
| 19 | Schweiz. Vereing. Inspekt. für den Handarbeitsunterricht | 53 | Schweiz. Arbeitslehrerinnen-Verein |
| 20 | Arbeitsg. Hauswirtschaftslehrerinnen-seminarien der Schweiz | 54 | Arbeitsg. Deutschschweiz. Lehrerfortb. |
| 21 | Erziehungsdepartement Kt. Solothurn | 55 | R. Höhn Heim Oberfeld Marbach SG |
| 22 | FG Medienerziehung Seminar Liestal | 56 | Interkant. Unterstufenkonferenz |
| 23 | Erziehungsdirektion Kt. Freiburg | 57 | Schweiz. Lehrerinnenverein |
| 24 | Erziehungsdepartement Kt. Aargau | 58 | Erziehungsrat Kt. Zürich |
| 25 | Arbeitsg. Aargauischer Zeichenlehrer | 59 | Thurgauische Schulsynode |
| 26 | Verband freiburg. Orient.-stufenlehrer | 60 | Landschulkommission Kt. Appenzell IRh |
| 27 | Leiterkonferenz deutschschweiz. Kindergärtnerinnenseminarien | 61 | Erziehungsrat Kt. Zug |
| 28 | Arbeitsstelle Interdiözes. Kat. Komm. | 62 | Verb. Heilpäd. Ausbildungsinstitute |
| 29 | Liberalsozialist. Partei Schweiz | 63 | Konf. Innerschweiz. Seminardirektoren |
| 30 | FG Visuelle Erz. Seminar Liestal | 64 | Evang. Lehrerseminar Zürich |
| 31 | Erziehungsrat Kt. St. Gallen | 65 | Interkant. Mittelstufenkonferenz |
| 32 | Erziehungsdepartement Kt. Basel-Stadt | 67 | DIP canton de Valais |
| 33 | Erziehungsrat Kt. Schwyz | 68 | Verb. Schweiz. Studentenschaften |
| 34 | Werkgemeinschaft Schrift u. Schreiben | 69 | Konf. Schweiz. Lehrerorganisationen |
| | | 70 | Schweiz. Sekundarlehrer-Konferenz |
| | | 72 | Verband Personal öffentl. Dienste |
| | | 73 | Dip. publ. educ. del cantone Ticino |
| | | 74 | Konf. Schweiz. Oberstufenlehrer |
| | | 75 | Ass. Vaudoise des parents d'élèves |
| | | 76 | DIP canton de Neuchâtel |
| | | 77 | DIP canton de Vaud |
| | | 78 | Erziehungsdepartement Kt. Freiburg |
| | | 81 | Schweiz. Pädagogischer Verband |

*Kommission für Mittelschulfragen - Commission de l'enseignement secondaire -
Commissione per l'insegnamento secondario*

- Auswertungsgruppe «Mittelschule von morgen» - Groupe d'évaluation «Enseignement secondaire de demain» - Gruppo di valutazione «Insegnamento secondario di domani»

6: Auswertung der Vernehmlassung zum Bericht «Mittelschule von morgen» und Stellungnahme der Plenarversammlung der EDK. - Evaluation des réponses à la consultation et prise de position de l'Assemblée de la CDIP. - Valutazione delle riposte alla consultazione e presa di posizione dell'Assemblea plenaria della CPDE. 1976. - IV, 68 S.

- Studienkommission Diplommittelschulen - Commission d'étude «Ecoles du degré diplôme»

11a: Diplommittelschulen. Bericht der Studienkommission Diplommittelschulen. Verfasst im Auftrag der EDK. Mit Kurzfassung. 1977. - 107 S.

11b: Ecoles de degré diplôme. Rapport établi à la demande de la CDIP. Avec résumé succinct. 1977. - 106 p.

Kommission für Stipendienpolitik - Commission pour la politique des bourses d'études

4a: Das Stipendienwesen in der Schweiz. Eine Analyse des heutigen Standes und Anregungen für den weiteren Ausbau. Bericht der Kommission für Stipendienpolitik an den Vorstand der EDK. 1975. - 52, XV S.

4b: Le régime des bourses en Suisse. Analyse de la situation actuelle et suggestion pour un développement. Rapport de la Commission pour la politique des bourses d'études au Comité de la Conférence DIP. 1975. - 55, XV p.

