Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 56 (1969)
Heft: 5

Artikel: Zum Problem der Schulreform und -koordination
Autor: Haeberlin, Urs
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-529543

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

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

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

Download PDF: 13.07.2025

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

einen gemeinsamen Weg sucht. Jugendgruppen haben hier einen ganz besonderen Auftrag zu erfüllen. Sie müssen bemüht sein, das Gruppenleben mit eigener Kraft durch alle Glieder der Gruppe zu gestalten, um so auch überall die Kirche im jungen Menschen aufzubauen. Kirche sollte hier erlebt werden können.

3. Erziehung der Jugend zur Offenheit gegenüber den andern Kirchen. Damit das Konzil nicht einfach toter Buchstabe bleibt, muß auch beim Jugendlichen die Liebe zum Andersdenkenden geweckt werden. Oberstes Prinzip ist und bleibt die Wahrheit. Die Einheit ist verschiedentlich bereits möglich und durchaus gefordert, beispielsweise in der Liebe. Hier muß auch die Frage der Mischehe gestreift werden. Mischehe ist nicht einfach etwas in sich Schlechtes, sondern ist doch oft auch gelebte Einheit im Kleinen. Die jungen Leute aber sind ganz klar auf die Gefahren und Folgen einer Mischehe hinzuweisen.

4. Weltoffene Erziehung. Die Jungen müssen durch unsere Erziehung zu weltoffenen Menschen heranreifen. Die fremden Menschen sollen geachtet und beachtet werden. Das Anderssein der andern in Liebe ertragen (Schema XIII Religionsfreiheit)! Unser Auftrag bleibt selbstverständlich der gleiche: Gehet hinaus und lehret alle Völker . . ., aber beste Mission ist gelebtes Christentum. Unsere Aussagen über Juden, Islam, Buddhismus müssen wahr und richtig sein. Vor allem hier keine Vereinfachungen. Auch die Heiden haben ihre Propheten, sagte schon Augustinus. Gerade in einem solchen Dialog mit der Welt erweist sich die Dynamik der Kirche am auffälligsten. Christliche Erziehung darf nicht einseitig religiös ausgerichtet werden, sondern soll auch die natürlichen Lebenswerte fördern. Anbeten heißt nicht Gott den Dingen vorziehen, sondern Gott in den Dingen entdecken (Teilhard de Chardin).

5. Erziehung zur *Selbständigkeit* und Gewissenhaftigkeit. Gefährlich sind nicht die «Halbstarken», sondern die Halbschlauen. Es muß unser Anliegen sein, zentrale Worte herauszustreichen und Jugendlichen ein geschlossenes Weltbild zu vermitteln, nicht einfach billige Vielwisserei. Die Jugend muß ihre Freiheit bewältigen, nicht die Freiheit die Jugend. Deshalb soll die Gewissensentscheidung gefördert werden im Gespräch. Das Kind soll selber mitdenken, warum dies so oder anders beurteilt wird. In ihm sollen gewisse Grundhaltungen gefördert werden, etwa Rücksicht auf die andern, Tapferkeit usw.

6. Erziehung zu Opfer und Verzicht. Willensschulung durch freiwillige Opfer. Auch was bejaht wird, soll in dieses Training eingebaut werden. Dieses Tun aber soll in der Liebe motiviert und begründet sein.

7. Erziehung zur Stille und Besinnung. Dadurch gewinnt der junge Mensch Distanz und wird fähig, die Welt zu bewältigen.

8. Mehr Gruppendynamik; weniger Verhaltensregeln. Sich selbst organisieren.

Diese Übersicht erhebt in keiner Weise Anspruch auf Vollständigkeit. Sie möchte schlicht als Hilfe zum Verständnis der Jugend gegeben werden und allen, die mit Planung zu tun haben, an die Hand gehen. Ich danke allen Mitarbeitern, die diese Arbeit ermöglichten.

Selbstredend wurden für diesen Aufsatz Quellen benutzt und verarbeitet.

Zum Problem der Schulreform und -koordination*

Urs Haeberlin

I

Da ich als Mitarbeiter am Bildungsforschungszentrum der Universität Konstanz die von der gegenwärtigen Regierung stark forcierten Reformen des Schulwesens von Baden-Württemberg verfolgen kann, möchte ich an dieser Stelle einen informierenden Beitrag zum Problem der Schulreform liefern. Allerdings will ich keine ausführliche Darstellung der Reformversuche in Baden-Württemberg geben. Es geht mir vorerst lediglich darum, einen möglichen Weg zur gesamtschweizerischen Schulreform auf Grund von Erfahrungen in andern Ländern zu skizzieren und insbesondere festzuhalten, welche Aufgaben

* Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers und der Redaktion der «Schweizer Erziehungsrundschau» entnommen dem Heft 10, Januar 1969, S. 264 ff.

die Bildungspolitik einerseits und die Bildungsforschung andererseits im Hinblick auf die Reformierung des Schulwesens zu lösen haben.

Ich setze voraus, daß die Vordringlichkeit einer gesamtschweizerischen Schulkoordination und die damit gegebene Notwendigkeit einer umfassenden Schulreform in den zuständigen Kreisen unbestritten ist. Ein Bericht über das Schulwesen in der Schweiz in einer ausländischen Zeitschrift stellt die Frage der Koordination mit Recht ins Zentrum der Problematik unseres Schulwesens: «Die Frage einer Koordinierung der kantonalen Schulsysteme im Sinne eines kooperativen Föderalismus ist daher eines unserer großen Zukunftsprobleme.»[1]

Die Uneinigkeit und Orientierungslosigkeit beginnt, sobald es darum geht, verbindliche Kriterien für die notwendige Schulreform zu finden. Als wesentlicher Grund dieser Schwierigkeiten wird häufig die bis heute vernachlässigte empirische Bildungsforschung in der Schweiz angeführt. Ich möchte die Notwendigkeit der Einrichtung eines derartigen Forschungszentrums nicht bestreiten, sondern mit Entschiedenheit in den Chor der danach Rufenden einstimmen. Hingegen warne ich vor dem Glauben, daß die empirische Forschung den verantwortlichen Schulpolitikern die Entscheidung darüber abnehmen kann, wie ein reformiertes Schulsystem im Hinblick auf den äußeren Aufbau und den Bildungsinhalt auszusehen habe. Es ist zu bedenken, daß jedes Schulsystem ein Normengefüge ist. Die sich heute neu konzipierende empirische Erziehungswissenschaft beginnt jedoch zu merken, daß sie unmöglich Prinzipienwissenschaft, d. h. «eine Wissenschaft, die die maßgebenden Prinzipien für pädagogisches Handeln zu ermitteln habe»[2], sein kann. Mit andern Worten heißt das: Von der empirischen Bildungsforschung können nicht Entscheidungen über Normenprobleme, also etwa über die Frage nach dem richtigen neuen Schulsystem, erwartet werden.

Es mag nun den Anschein erwecken, als hätte ich durch meine Argumentation die Diskussion bereits in eine Sackgasse getrieben. Es liegt offenbar die Frage in der Luft: Wenn die empirische Erziehungswissenschaft nichts Verbindliches über die Reform des Schulsystems auszusagen vermag, wer soll es dann sonst können? – Vor der Beantwortung dieser Frage ist zu erläutern, was die empirische Bildungsforschung überhaupt zu leisten imstande ist.

Bereits habe ich darauf hingewiesen, daß die empirische Erziehungswissenschaft keine pädagogischen Normen setzen kann. Der Sprung von dem, was tatsächlich ist, und dem, was sein soll (z. B. ein neues Erziehungssystem), ist von der empirischen Wissenschaft nicht zu vollziehen. Sie kann lediglich einem bestehenden Normengefüge bestimmte Sätze entnehmen und diese zu einer möglichst konkreten Hypothese formulieren, die an der Erfahrung überprüft, d. h. verifiziert oder falsifiziert werden muß. Es gehört zum Wesen der empirischen Forschungsmethoden, daß jeder aus dem vorwissenschaftlichen Bereich stammende theoretische Satz so formuliert werden muß, «daß er prinzipiell an der Erfahrung scheitern kann.»[3]

Im Hinblick auf das Problem der Schulreform ist die Konsequenz des bisher Ausgeführten die, daß die Entscheidungen über die Form eines neuen Schulsystems im vorwissenschaftlichen Bereiche fallen werden. Da jedes Schulsystem ein ausgesprochenes Normengefüge ist, wird es sehr stark von den in der Gesellschaft geltenden Bildungszielen beeinflußt. Das Unbehagen entsteht dann, wenn sich das Schulsystem nicht zusammen mit den gewandelten Bildungszielen geändert hat.

Da der Schulpolitiker von der empirischen Bildungsforschung keine gültigen Aussagen über die Bildungsziele erwarten darf, hat er die Entscheidung mit Hilfe des gesunden Menschenverstandes selbst zu treffen. Allerdings setzt sich der Politiker, sobald er eine Entscheidung fällt, der Kritik der Wissenschaft aus, deren Bedeutung für den Politiker zunächst vor allem darin liegt, daß ihm die ideologischen Komponenten im entstehenden Schulsystem bewußt gemacht werden. Insofern mit dieser rein kritischen Funktion der Wissenschaft allein gerechnet wird, kann sie allerdings dem Schulpolitiker bei der Neukonzipierung des Schulsystems behilflich sein. Aber sie kann ihm sozusagen die «Qual der Wahl» zwischen verschiedenen Möglichkeiten nicht abnehmen. Es ist hier anzumerken, daß personell die Funktion des Bildungspolitikers und des Bildungsforschers ohne weiteres vereinigt sein kann; nur muß stets die Grenze zwischen Politik und Forschung im Bewußtsein bleiben.

II

Nach diesen einleitenden theoretischen Erörterungen möchte ich die angedeuteten Probleme an englischen Schulversuchen erläutern und anschließend auf die Schulreformen in unserem nördlichen Nachbarlande eingehen. Das Heranziehen eines angelsächsischen Beispiels ist deshalb angezeigt, weil im deutschsprachigen Bereich viele Tendenzen darauf zurückgehen.

Die Sozialstruktur in England zeigt bis heute ausgesprochen aristokratische Züge. Allerdings entwickelt sich die bisherige Blutaristokratie immer mehr zur Erfolgsaristokratie, deren Vorrangstellung auf wirtschaftlicher Tüchtigkeit beruht. Das neue politische Ziel läßt sich überspitzt etwa so formulieren: Gleiche Chancen im Hinblick auf den wirtschaftlichen Aufstieg für alle, wobei allein nach Fähigkeiten entschieden werden soll. Das Bildungsziel des fortschrittlichen Engländers lautet? «What he wants is equal opportunity to be unequal.»[4]

Dieses politische Programm prägt die Versuche im schulischen Bereich. Das Ziel der sogenannten «Comprehensive Schools» ist, die Fähigkeiten aller Schüler optimal auszubilden und die neue Sozialordnung möglichst gerecht vorzubereiten. Das Wesentliche an den «Comprehensive Schools» ist die Differenzierung nach Fähigkeiten und nicht nach Alter der Schüler. Jedes Jahr entscheiden die Fähigkeiten über die Einteilung jedes Schülers in die einzelnen «streams». Fortschrittlicher als das sogenannte «streaming» ist das «setting», d. h. die Differenzierung nach Fähigkeiten in jedem einzelnen Fach.[5]

Das System der «Comprehensive School» ist offensichtlich von politischen Zielsetzungen geprägt. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung besteht nun einerseits in der Bewußtmachung des ideologischen Gehaltes dieser Modellschulen und andererseits in der empirischen Überprüfung der Effizienz der Schulen im Hinblick auf die politische Zielsetzung. Die Bildungsforschung kann beispielsweise mit empirischen Methoden überprüfen, ob durch das differenzierte und horizontal stark durchlässige Schulsystem die Fähigkeiten der Schüler tatsächlich eindeutiger ermittelt werden als bei der Auslese durch das «elenvenplus examination», welches auf Ergebnissen von Intelligenztests, Prüfungen in Englisch und Mathematik, Lehrerempfehlungen und Interviews abstellt. Die empirische Forschung kann also die Effizienz eines versuchsweise eingeführten Schulsystems im Hinblick auf eine bestimmte Zielsetzung überprüfen und im Schulsystem enthaltene Hypothesen verifizieren oder falsifizieren, aber nicht zum vornherein verbindliche Aussagen über die «Güte» eines neuen Schulsystems machen.

III

Schließlich möchte ich noch über den Reformeifer in Deutschland, insbesondere in Baden-Württemberg berichten. Seit dem Erscheinen des Buches mit dem aufsehenerregenden Titel «Die deutsche Bildungskatastrophe»[6] ist in Deutschland die Bildungsreform zu einem erstrangigen Politikum geworden. Daß insbesondere in Baden-Württemberg die Erneuerung des Bildungswesens zum politischen Programm gemacht worden ist, zeigt nur schon die Tatsache, daß in der sogenannten «Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik», die den von Politikern zum Schlagwort erhobenen Gesamttitel «Bildung in neuer Sicht» trägt, ungefähr jeden Monat ein Band erscheint. Jeder Band wird von anerkannten Fachwissenschaftern verfaßt und mit einer Einleitung des Kultusministers versehen. Ein Heer von Wissenschaftern betreibt Auftragsforschung für das Kultusministerium und bemüht sich, die Bildungspolitik der Regierung zu bestätigen und zu stärken.

Die Grundformel des politischen Programms lautet etwa «Gleichheit der Bildungschancen»[7] oder «Gleiche Chancen im Bildungsgang»[8], Forschungsberichte tragen entsprechende Titel wie etwa «Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland»[9] oder «Bildung ist Bürgerrecht»[10]. Die Bildungsformen in Baden-Württemberg werden also von ähnlichen politischen Zielsetzungen geprägt wie die «Comprehensive Schools». Auch hier ist es keineswegs die Erziehungswissenschaft, die die Normen zu setzen vermöchte, von welchen das neue Schulsystem bestimmt wird. Die Reform des Schulwesens ist zunächst der Entscheidung des Politikers anheimgestellt.

Die nun vordringlichste Frage muß lauten: Weshalb dennoch empirische Bildungsforschung? – Zwar kann die empirische Erziehungswissenschaft weder Bildungsziele setzen noch Bildungssysteme im Hinblick auf bestimmte Ziele objektiv entwerfen, aber sie kann nachträglich durch gezielte empirische Kontrolle die Effizienz eines normativen Bildungssystems prüfen, indem sie

einzelne hypothetische Sätze möglichst konkret ausformuliert und diese verifiziert oder falsifiziert. Dabei ist zu beachten, daß die Verifikation oder Falsifikation immer nur im Hinblick auf ein bestimmtes Normengefüge gültig ist. Anläßlich der Ausformulierung der einzelnen theoretischen Sätze erfüllt die Wissenschaft ihre zweite Aufgabe, indem sie nämlich zugleich den ideologischen Gehalt des fraglichen Bildungssystems feststellt.

Offenbar auf Grund der Erkenntnis dessen, was empirische Erziehungswissenschaft allein leisten kann, beschreiten die Bildungspolitiker in Baden-Württemberg den folgenden Weg zur Schulreform: An verschiedenen Orten des Landes werden acht, wenn möglich sich unterscheidende, Modellschulen eingerichtet. Jede Modellschule soll während einiger Jahre wissenschaftlich kontrolliert werden, indem verschiedene Faktoren, die die Besonderheit der Modellschule ausmachen, auf ihre Effizienz hin geprüft werden. Sämtliche Modellschulen haben bestimmte Gemeinsamkeiten. Es handelt sich stets um sogenannte «Bildungszentren», in denen alle weiterführenden Schularten vereinigt sind. In diesem Sinne handelt es sich um Gesamtschulen, wobei die einen additiv die bisherigen Schularten vereinigen, die andern – als extreme Modelle – Gesamtschulen im Sinne der «Comprehensive Schools» sind und auf Reminiszenzen aus dem traditionellen Schulsystem nach Möglichkeit verzichten. In den eigentlichen Gesamtschulen soll ein ausgeklügeltes System von Kern- und Kursfächern allen Fähigkeiten und allen Begabungsausrichtungen gerecht werden, in den additiven Gesamtschulen sollen besondere Förder- und Lenkungskurse eine maximale Durchlässigkeit zwischen den einzelnen traditionellen Schularten gewährleisten. Was der Politiker von allen Schulmodellen erwartet, sind 1. die Behebung der Ungleichheiten der Startbedingungen, 2. die Anbietung optimaler Möglichkeiten zu schulischer Bewährung und zum Einschlagen des den Fähigkeiten entsprechenden Bildungsganges und 3. optimale Begabungsförderung der Kinder aller Sozialschichten. Der Bildungsforschung ist nun die Aufgabe übertragen, empirisch zu überprüfen, welches Modell die politischen Forderungen optimal erfüllt. Erst nach mehrjähriger Kontrolle möglichst verschiedenartiger Modelle kann entschieden werden, welchem Modell sich das neue Schulsystem anzunähern hat. Allerdings bleibt immer noch die Möglichkeit offen, daß das «beste» Modell gar nicht konzipiert wurde und deshalb auch nicht empirisch überprüft werden konnte.

IV

Es scheint sich hier ein Weg anzudeuten, der auch in der Schweiz im Hinblick auf eine Schulreform begehbar wäre. Entsprechend den Anforderungen verschiedener Schulpolitiker könnten versuchsweise Schulmodelle eingerichtet werden, die wissenschaftlich kontrolliert werden müßten. Damit würde zwar einerseits eine radikale gesamtschweizerische Schulreform hinausgezögert, andererseits aber auch durch gründliche wissenschaftliche Vorarbeit die gesamtschweizerische Schulkoordination vorbereitet. Ich meine nun nicht, daß für die Schweiz einfach ausländische Versuchsmodelle übernommen werden sollten, da sich möglicherweise die schweizerische Politik auf Grund der besonderen Sozial-, Wirtschafts- und Bevölkerungsstrukturen für andere Akzentsetzungen im Gefüge der Bildungsziele entschließen müssen. Sicher würde der Kampf der Politiker entschärft, wenn er nicht den Umsturz des gesamten Schulwesens, sondern lediglich die Neukonzeption von Schulmodellen zur Folge hätte, wobei die Effizienz dieser Modelle von Bildungsforschern überprüft würde. Die gesamtschweizerische Reform des Schulwesens könnte sich dann auf die Ergebnisse von vergleichenden Untersuchungen verschiedener Modelle stützen und sich mehr als bisher auf realwissenschaftliche Forschung berufen.

Anmerkung des Verfassers

Um mögliche Mißverständnisse zu verhindern, fühle ich mich dazu verpflichtet, dem Nachdruck dieses Aufsatzes einige Erläuterungen beizufügen.

Ich spreche der empirischen Forschung die Möglichkeit ab, Wertentscheidungen zu begründen. Auf die Schule bezogen heißt das: Die Bestimmung der heute geltenden Lerngegenstände und Lernziele geht nicht aus empirischen Untersuchungen hervor. Sondern aller empirischen Forschung, die sich als Beitrag zu einer prinzipiellen Schulreform verstehen will, hat eine Übereinkunft über die «Lerninhalte» vorauszugehen. Ich nenne Erneuerungsversuche im Schulwesen dann prinzipiell, wenn sie bei der Feststellung der zur Zeit gülti-

gen Kriterien für die Auswahl der Lerngegenstände und die Bestimmung der Lernziele einsetzt. Meine zentrale These lautet also: *Allen Reformversuchen im Bildungswesen hat eine Konvention über die zur Zeit verbindlichen Lerngegenstände und Lernziele vorauszugehen.* Diese logisch und genetisch erste Aufgabe kann die empirische Forschung nicht leisten. Die Unmöglichkeit eines Sprunges von dem, was ist, zu dem, was sein soll, ist ein zentrales Problem der neueren Wissenschaftstheorie.

Mit dieser wissenschaftstheoretischen Entscheidung möchte ich jedoch nicht einem unkontrollierbaren Irrationalimus das Wort reden. Rational begründbar sind nicht nur empirisch gesicherte Tatsachen. Auch eine Konvention über die Lerngegenstände und Lernziele braucht nicht auf irrationalen Entscheidungen zu gründen. In diese Entscheidungen gehen zum mindesten zahlreiche rational erfaßbare Realitätskriterien, beispielsweise Bedarfsberechnungen zukünftiger beruflicher Fähigkeiten, didaktische und ökonomische Notwendigkeiten, biologisch-anthropologische Voraussetzungen u. a., ein. Das Erfassen der rationalen und irrationalen Elemente, welche in die politischen Entscheidungen eingegangen sind, ist eine ebenso wichtige Aufgabe des Wissenschafters wie die durch empirische Methoden gesicherte Erforschung der Erziehungswirklichkeit.

Literatur

1 Egger Eugen: Das Schulwesen in der Schweiz in Ztsch. International Review of Education, 1967, S. 162.
2 Mollenhauer Klaus: Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik, in Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1966, Heft 5.
3 Mollenhauer Klaus: a. a. O., S. 55.
4 Pedley Robin: The Comprehensive School, Penguin Books, 1963, S. 11.
5 Pedley Robin: a. a. O., S. 89.
6 Picht Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, München, 1965.
7 Kultusminister W. Hahn: «Auf dem Wege zur sozialen Bildungsgesellschaft», Vorwort zu «Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum» von K. Aurin und Mitarbeitern, Villingen, 1966.
8 «Gleiche Chancen im Bildungsgang», Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Schuleignung und Begabung in ländlichen Gebieten, K. Aurin und Mitarbeiter, Villingen, 1968.
9 Peisert Hansgert: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München, 1967.
10 Dahrendorf Rolf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg, 1965.

Von wem erhalten die Lehramtskandidaten die ersten Anregungen, Lehrer zu werden?

Theodor Bucher

(Aus einer Umfrage bei ehemaligen und jetzigen Seminaristen des Lehrerseminars Rickenbach-Schwyz)

Im Sommer und Herbst 1967 wurde bei den ehemaligen und aktiven Seminaristen des Lehrerseminars Rickenbach-Schwyz eine berufssoziologische Erhebung durchgeführt. Mit Hilfe des Eidg. Statistischen Amtes in Bern wurde ein kleiner Fragebogen zusammengestellt mit Fragen über den Wohnort der Eltern, über die erste Anregung zur Berufswahl und über eine evtl. Milieusperre, über den Beruf und die Schulbildung des Vaters und über die Geschwisterzahl. Der Fragebogen wurde an die Patentjahrgänge 1946 bis 1967 versandt, insgesamt 351 Bogen. Davon kamen 305 Bogen oder 87 Prozent ausgefüllt zurück. Das ist ein außergewöhnlich hoher Prozentsatz und ein schönes Zeugnis der Verbundenheit der Ehemaligen mit dem Seminar Rickenbach. 185 Bogen wurden an die aktiven Seminaristen verteilt und ausgefüllt. Total standen somit für die Auszählung, die vom Eidg. Statistischen Amt in Bern vorgenommen wurde, 489 Fragebogen zur Verfügung. (Zu beachten ist, daß das Lehrerseminar bis heute nur Lehrer, keine Lehrerinnen ausbildet; die Umfrage betrifft folglich nur Lehrer, keine Lehrerinnen. Die Kandidaten stammen meistens aus den Kantonen Schwyz, Uri, Obwalden, Nidwalden, Appenzell Innerrhoden, Glarus und aus dem Fürstentum Liechtenstein, bis zu Neugründung des Lehrerseminars St. Michael in Zug auch aus dem Kanton Zug.)

Die Frage: Mußten Sie Ihren Berufswunsch gegen den Druck des Milieus (Eltern, Geschwister, Verwandte, Nachbarn) erkämpfen? wurde folgenderweise beantwortet (Tabelle 1):

Schulbildung des Vaters	Gegen den Druck des Milieus		Im ganzen
	Ja	Nein	abs. Zahl
Volksschule	29	350	379
Mittelschule	4	94	98
Hochschule	–	12	12
	33 (7,2 %)	456 (92,8 %)	489