Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 16 (1994)

Heft: 2

Artikel: Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination?

Autor: Criblez, Lucien

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786192

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

Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination?

Lucien Criblez

Die Strukturen der Lehrerbildung in der Schweiz sind nicht nur vielfältig, sondern in vielerlei Hinsicht beliebig. Dies zeigen die Resultate eines Projektes, in dem sämtliche Strukturen der Lehrergrundausbildung erfasst wurden. Davon ausgehend wird am Beispiel der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung im Kanton Bern dargestellt, dass der europäische Reformdruck zwar zur Veränderung der Lehrerbildungen und für die Kantone intern zu Harmonisierungen führt, dadurch aber keine Harmonisierung zwischen den Kantonen der Schweiz entsteht, weil die kantonalen Reformen selbstbezüglich verlaufen und keine wirksamen Instrumente für eine nationale Koordination zur Verfügung stehen. Einige Vorschläge vermögen dieses Problem zwar nicht aus der Welt zu schaffen, eröffnen jedoch mögliche (politische) Handlungsperspektiven.

Die Expertengruppe der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) schildert in ihrem Bericht zur schweizerischen Bildungspolitik die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz wie folgt: «Wie in jedem föderalistischen Staat ist man erstaunt über die Verschiedenartigkeit der Formen der Grundausbildung der verschiedenen Lehrerkategorien. Daraus erwachsen diverse Nachteile, man könnte aber auch glücklich sein über diese Vielfalt; und zwar von dem Moment an, wo aus Erfahrungen positive Erkenntnisse gezogen werden, die dann von den verschiedenen kantonalen und interkantonalen Ausbildungsinstitutionen übernommen werden könnten» (EDK 1990a, S. 149/150). Vielfalt, so die optimistische Aussage, kann gegenseitig anregend wirken, kann Anlass bieten für eine Qualitätssteigerung der Lehrerbildung (und der Schule allgemein) resultierend aus einem Vergleich zwischen unterschiedlichen institutionellen Ausprägungen desselben Anliegens: Lehrer und Lehrerinnen auszubilden.

Allerdings ist, damit die Vielfalt fruchtbar werden kann, eine Bedingung notwendig einzuhalten: Die Erfahrungen sind zu evaluieren und die Resultate der Evaluation sollen für die Reform der Lehrerbildung auch in andern Kantonen Konsequenzen haben. Ist dies nicht der Fall, können zwar die einzelnen Kantone oder Institutionen Reformen vornehmen, aber dies immer nur selbstbezüglich. Die Vielfalt verliert ihre Fruchtbarkeit. Genau dies – so meine These – kennzeichnet die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz. Das Festhalten an einem falsch verstandenen Bildungsföderalismus hat dazu geführt, dass die Lehrerbildung immer vielgestaltiger wurde, diese Vielfalt aber nicht konstruktiv genutzt werden konnte. Vielfalt wurde, so könnte pointiert formuliert werden, zur Beliebigkeit. Die Expertenkommission der OECD fährt denn in ihrem Bericht auch fort: «Der erste Eindruck der Experten ist, dass es vor allem auf der Primarschulstufe ein Nebeneinander von Ausbildungs- und Erfahrungsprofilen gibt, jedoch ohne dass ein echter Austausch stattfindet, der die Einführung neuer Studienpläne erleichtert» (ebd. S. 150).

Das Nebeneinander wird im folgenden nicht auf die Studienpläne, sondern auf die Strukturen bezogen. Dabei wird in einem ersten Schritt versucht, die Strukturvielfalt aufgrund einer Darstellung der Lehrerbildungsgänge in der Schweiz, die im Auftrag der EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) erstellt wurde (Badertscher et al. 1993), darzustellen. Sodann soll – zweitens – gezeigt werden, dass die Lehrerbildung (und nicht nur sie) unter einen Reformdruck geraten ist, der europäisch definiert ist und nicht national. Am Beispiel des Kantons Bern soll drittens dargestellt werden, wie auf diesen Druck reagiert wird. Die These ist, dass der kantonale Versuch einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung zwar eine Harmonisierung der Lehrerkategorien *innerhalb* des Kantons erlaubt, die Vielfalt schweizerisch jedoch nicht vermindert, sondern durch neue Strukturvarianten erhöht, und überdies die Minimalforderungen für eine problemlose europäische Anerkennung der Diplome nicht durchwegs erfüllt. Zum Schluss frage ich, wie das Auseinanderdriften der Lehrerbildungsstrukturen zu erklären ist und welche Probleme sich aus der entstandenen Reformdynamik ergeben. Zudem entwickle ich einige Ideen, wie diese Probleme bearbeitet werden könnten.

1. Zur Situation der Lehrerbildung

Die Vielgestaltigkeit der Lehrerbildung in der Schweiz wurde in einem einjährigen Projekt im Auftrag der EDK von einer Projektgruppe an der Universität Bern auf der strukturellen Ebene beschrieben (Badertscher et al. 1993). Ein Vergleich auf der Ebene der Lehrpläne, wie er letztmals von Frey et al. 1969 vorgelegt wurde, konnte bislang noch nicht vorgenommen werden. Die folgenden Vergleiche beziehen sich also vorläufig nur auf grobe Strukturmerkmale.

Insgesamt wurden für die ganze Schweiz 145 Ausbildungsstrukturen[1] der Grundausbildung erfasst. In ihnen werden Lehrkräfte für die obligatorische Schulzeit und für die Sekundarstufe II (ohne Berufsschulen) sowie für Sonder-

klassen ausgebildet. Diese Strukturen beziehen sich wie folgt auf die Sprachregionen und die unterschiedlichen Lehrkategorien:

Lehrkategorie (Unterrichtsberechtigung für)	deutsch	französisch	italienisch	Total
Sekundarstufe II	11	1	0	12
Sekundarstufe I und II	2	4	0	6
Sekundarstufe I	14	4	1	19
Sekundarstufe I und Primarstufe	7	2	0	9
Primarstufe	21	4	1	26
Kindergarten	18	7	1(+1)[2]	27
Kindergarten und Primarstufe	0	1	0	1
Sonderklassen	7	5	0	12
Handarbeiten/Werken	7	3	0	10
Hauswirtschaft	6	2	0	8
Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft	6	0	0	6
Musik	2	0	0	2
Religion	1	0	0	1
Turnen/Sport	4	2	0	6
Total				145

Tabelle 1: Anzahl Ausbildungsstrukturen nach Lehrkategorien und Sprachregionen (Tabelle: Stefan Wälchli)

Diese unterschiedlichen Ausbildungen finden in 153 Ausbildungsstätten statt, wobei einzelne Institutionen mehrere Strukturen anbieten und einzelne Strukturen in mehreren Ausbildungsstätten angeboten werden. Sechs Kantone (AI, AR, GL, NW, OW und UR) bilden keine Lehrkräfte aus oder führen nur unvollständige Ausbildungsgänge (Unterseminar in Altdorf). Eine Typisierung dieser Ausbildungsstrukturen ist schwierig, da jeder Typisierungsversuch einen Restbestand von Ausnahmen hinterlässt. Grundsätzlich kann man aber in der Schweiz von fünf unterschiedlichen Arten, Lehrkräfte auszubilden, ausgehen:

1. Seminaristischer Weg (Sekundarstufe II): Nach der obligatorischen Schulzeit und allenfalls Zwischenjahren (10. Schuljahr, Wirtschafts-/Sozialpraktika) wird eine drei- bis sechsjährige Ausbildung auf der Sekundarstufe II besucht (in der Regel: Kindergärtner und Kindergärtnerinnen, Lehrkräfte für Handarbeiten und Hauswirtschaft sowie Primarlehrkräfte in den Kantonen BE, FR, GR, LU, SG, SO, SZ, TG, VS, ZG).

2. Nachmaturitärer Weg: Nach einem Mittelschulabschluss (eidg. anerkannte Matur, Ecole de culture, dreijährige Diplommittelschule oder ähnliches) wird eine zwei- bis dreijährige Ausbildung absolviert (Primarlehrkräfte in den Kantonen AG, BE, BL, BS, GE, JU, LU, NE, SH, TG, TI, VD, ZH; Reallehrkräfte im Kanton ZH; Sekundarlehrkräfte im Kanton SG [Pädagogische Hochschule]).

3. **Kurse für Berufsleute:** Nach einer abgeschlossenen Berufslehre und praktischer Berufstätigkeit wird eine Ausbildung von meist drei Jahren absolviert (Primarlehrkräfte in den Kantonen AG, BE, LU, SO, TG). In einzelnen Kantonen werden Personen mit einem Berufsabschluss in das seminaristische oder das nachmaturitäre Konzept integriert (gilt für Lehrkräfte für den Kindergarten, die Primarstufe und für Fachlehrkräfte der Fächer Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft).

4. **Hochschulstudium:** Nach einem Mittelschulabschluss (eidg. anerkannte Matur oder Lehrpatent nach fünfjähriger Ausbildung) erfolgt die Ausbildung an einer Hochschule, wobei entweder die gesamte Ausbildung an der Universität stattfindet (Lehrkräfte für die Sekundarstufe II in den Kantonen BE, FR, ZH und an der ETH; Lehrkräfte für die Sekundarstufe I in den Kantonen BE, FR und ZH; Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und II im Kanton Genf; Turnlehrer und Turnlehrerinnen [Ausnahme: Magglingen]) oder eine Kombination von universitärer und nicht-universitärer Ausbildung vorgesehen ist (Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und II in den Kantonen BS, JU, NE, VD; Lehrkräfte für die Sekundarstufe I im Kanton AG).

5. **Weiterbildung:** Die Ausbildung erfolgt auf der Tertiärstufe nach einer Grundausbildung und Praxiserfahrung als Lehrkraft und qualifiziert für das Unterrichten an einem andern Schultyp oder einer andern Schulstufe (Reallehrkräfte in den Kantonen BL, LU, SG, SO und VD; Lehrkräfte für Sonderklassen in den Kantonen BE, BS, FR, LU, NE, VD, ZH).

Diese Typisierung kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich die Lehrerbildung in der Schweiz einer umfassenden strukturellen Systematisierung entzieht. Die folgenden Tabellen versuchen trotzdem, für die Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten, die Primarstufe und die Sekundarstufe I (Grundansprüche und erweiterte Ansprüche) einen groben strukturellen Überblick zu geben. Die Graphik orientiert sich locker an Normen der OECD (vgl. Conférence permanente 1987). Die jeweilige Aufteilung in Fachunterricht und pädagogisch-didaktischen Unterricht macht keine Aussage über die quantitativen Anteile der beiden Kategorien. Die Zahlen 9. - 23. bedeuten Ausbildungsjahre und nicht Altersjahre. Die einzelnen Ausbildungen sind unter Berücksichtigung der jeweils geforderten Vorbildung immer im frühest möglichen Ausbildungsjahr angesiedelt.

Kanton Canton	Schuljahre Années scolaires	Grundstruktur/Structure de base														
		9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.
Aargau																
Basel-Landschaft																
Basel-Stadt																
Bern																
Berne																
Freiburg (I)																
Fribourg																
Genève																
Graubünden																
Jura																
Luzern																
Luzern																
Neuchâtel																
Schaffhausen																
Schwyz																
Solothurn																
St. Gallen																
St. Gallen																
Thurgau																
Ticino																
Vaud																
Vaud																
Valais																
Wallis																
Zug																
Zug																
Zürich																

Tabelle 2: Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten; ganze Schweiz

Kanton Canton	Schuljahre Années scolaires	Grundstruktur/Structure de base														
		9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.
Aargau (I)	1. - 9.															
Aargau (II)	1. - 9.															
Basel Landschaft	1. - 9.															
Basel-Stadt	1. - 9.															
Bern (I)	1. - 9.															
Bern (II)	1. - 9.															
Bern (III)	1. - 9.															
Freiburg (I)	1. - 6.															
Graubünden	1. - 9.															
Graubünden	1. - 9.															
Luzern (I)	1. - 6.															
Luzern (II)	1. - 6.															
Luzern (III)	1. - 6.															
Schaffhausen	1. - 6.															
Schwyz	1. - 6.															
Solothurn	1. - 6.															
St. Gallen (I)	1. - 6.															
St. Gallen (II)	1. - 6.															
Thurgau (I)	1. - 6.															
Thurgau (II)	1. - 6.															
Thurgau (III)	1. - 6.															
Wallis	1. - 6.															
Zug	1. - 6.															
Zürich	1. - 6.															

Tabelle 3: Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe; deutschsprachige Schweiz

- Sekundarstufe II, pädagogisch-didaktische Ausbildung
  Degré secondaire supérieur, formation pédagogique-didactique
- Tertiärstufe, nicht-universitär, pädagogisch-didaktische Ausbildung
  Degré tertiaire, non universitaire, formation pédagogique-didactique
- Tertiärstufe, universitär, pädagogisch-didaktische Ausbildung
  Degré tertiaire, universitaire, formation pédagogique-didactique
- Sekundarstufe II, Fachunterricht
  Degré secondaire supérieur, enseignement de branches
- Tertiärstufe, nicht-universitär, Fachunterricht
  Degré tertiaire, non universitaire, enseignement de branches
- Tertiärstufe, universitär, Fachwissenschaften
  Degré tertiaire, universitaire, formation scientifique
- Ausbildung berufsbegleitend
  Formation parallèle à l'activité professionnelle

Kanton Canton	Schuljahre Années scolaires	Grundstruktur/Structure de base														
		9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.
Aargau (I)	1. - 9.															
Aargau (II)	1. - 9.															
Basel-Landschaft	1. - 9.															
Basel-Landschaft	6. - 8.															
Basel-Stadt	1. - 9.															
Bern (I)	1. - 9.															
Bern (II)	1. - 9.															
Bern (III)	1. - 9.															
Bern (I)	5. - 9.															
Bern (III)	5. - 9.															
Berne	1. - 9.															
Graubünden	1. - 9.															
Graubünden	1. - 9.															
Luzern	7. - 9.															
Neuchâtel	1. - 9.															
Solothurn	7. - 9.															
St. Gallen	7. - 9.															
Ticino	6. - 9.															
Vaud	5. - 7.															
Vaud	8. - 9.															
Zürich	7. - 9.															

Tabelle 4: Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (an Schulen mit Grundansprüchen); ganze Schweiz

Kanton Canton	Schuljahre Années scolaires	Grundstruktur/Structure de base														
		9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.
Aargau	6. - 9.															
Basel-Stadt	5. - 9.															
Bern (I)	5. - 9.															
Bern (II)	5. - 9.															
Berne	5. - 9.															
Freiburg	6. - 9.															
Fribourg	6. - 9.															
Jura	7. - 9.															
St. Gallen	7. - 9.															
Ticino	6. - 9.															
Vaud	5. - 7.															
Vaud	8. - 9.															
Zürich	7. - 9.															
Zürich	7. - 9.															

Tabelle 5: Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (an Schulen mit erweiterten Ansprüchen); ganze Schweiz (in den Kantonen GE, NE und VD werden zudem Lehrkräfte für die Sekundarstufe I/erweiterte Ansprüche wie die Lehrkräfte für die Sekundarstufe II ausgebildet).

Die Tabellen zwei bis fünf zeigen die grossen Unterschiede schon bei einem sehr groben Strukturvergleich. Insbesondere für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (an Schulen mit Grundansprüchen) ergeben sich extreme Strukturdifferenzen.
Konkretere Unterschiede zwischen den Ausbildungen, etwa hinsichtlich Eintrittsbedingungen und Unterrichtsberechtigungen, müssten detailliert analysiert werden. Einige Beispiele sollen die Unterschiede dokumentieren:

- Die Ausbildung zur Kindergärtnerin, zum Kindergärtner dauert zwischen zwei und fünf Jahren. Während im Kanton Wallis der Eintritt in die fünfjährige seminaristische Ausbildung schon nach acht Jahren obligatorischer Schulzeit möglich ist (vgl. Tabelle 2), existiert in einigen Kantonen eine Alterslimite von 18 Jahren (etwa in AG, BS, SO, TG, VD).
- Eine Primarlehrkraft im Kanton Bern ist für die ganze obligatorische Schulzeit unterrichtsberechtigt (Primarschule und Realschule), unabhängig davon, ob die seminaristische, die nachmaturitäre Ausbildung oder der Kurs für Berufsleute absolviert wurde. Im Kanton Zürich ist für die Real- und Oberschullehrer und -lehrerinnen eine spezielle vierjährige Ausbildung notwendig, im Kanton St. Gallen eine einjährige Weiterbildung aufbauend auf dem Primarlehrdiplom, im Kanton Basel-Landschaft genügt ein halbjähriger Kurs, ebenfalls auf dem Primarlehrdiplom aufbauend (vgl. Tabelle 4).

- Fachgruppenlehrkräfte für die Sekundarstufe I werden im Normalfall in einem verkürzten Universitätsstudium ausgebildet, entweder im Anschluss an eine Matur oder als Weiterbildung nach einem Primarlehrdiplom. Fachgruppenlehrkräfte für den Bereich Hauswirtschaft, Handarbeit und Werken werden jedoch fast ausschliesslich in seminaristischen Konzeptionen ausgebildet.
- Lehrkräfte für die Sekundarstufe II bildet grundsätzlich die Universität aus, Lehrkräfte für die Kindergarten-, Hauswirtschafts- und Handarbeitsmethodik jedoch werden in einem nichtuniversitären, berufsbegleitenden zweijährigen Kurs der Nordwestschweizerischen EDK ausgebildet.

Die Beispiele wären beliebig fortzusetzen. Eine Analyse auf Lehrplanebene müsste diese strukturellen Differenzen inhaltlich ergänzen. Zusammenfassend lässt sich von der Lehrerbildung in der Schweiz sagen: Ungleiches (ungleiche Strukturen und Inhalte) erzeugt Gleiches (gleiche Lehrberechtigungen) und Ähnliches (ähnliche Strukturen) erzeugt Ungleiches (ungleiche Lehrberechtigung).

Wie konnte es zu einer solchen Vielgestalt der Lehrerbildung in der Schweiz überhaupt kommen? Historische Studien, die mehr als einfach die Geschichte einer singulären Lehrerbildungsinstitution, der Lehrerbildung in einem bestimmten Kanton oder der Lehrerbildung einer bestimmten Spezialausbildung (Hauswirtschaft, Handarbeit, Turnen) nachzeichnen, existieren in der Schweiz bislang nicht. Einige wenige Überlegungen müssen deshalb genügen: Die Reform der Bundesverfassung von 1872/74 hatte mit dem Bildungsartikel 27 Anlass zu einer grossangelegten Vereinheitlichungsdebatte geboten. Neben einheitlichen Normen für den im Bildungsartikel geforderten «genügenden Primarunterricht» sollten eidgenössische Kontrollorgane geschaffen werden. Daneben wurde die Idee einer schweizerischen Universität (neben dem Polytechnikum) reaktiviert, eine schweizerische Kunstakademie und eine schweizerische Lehrerbildungsanstalt gefordert (Humbert 1875, Desor 1875). Das formale Scheitern dieser Vereinheitlichungsbestrebungen (in deren Rahmen auf dem Hintergrund des Kulturkampfes auch die Laisierung des Lehrerstandes gefordert wurde) in der sogenannten Schulvogt-Abstimmung von 1882 lässt zwei Interpretationen offen, die historisch zu prüfen wären: Auf der einen Seite könnte davon ausgegangen werden, dass eine Vereinheitlichung allgemein und für die Lehrerbildung im Speziellen nicht notwendig war, weil für die Lehrerbildung sowohl strukturell (Seminare) wie inhaltlich (an den wissenschaftlichen Disziplinen orientiert) ein minimaler Konsens bestand. Andererseits ist es möglich, dass trotz inhaltlicher und struktureller Differenzen kaum Koordinationsbedarf bestand, weil die Mobilität von Lehrerschaft und Schülern gering war. Wie dem auch sei: Als Folge dieses Scheiterns kann gelten, dass für die Lehrerbildung *keine Instrumente der Koordination* auf nationaler Ebene geschaffen wurden.

Die zunehmende Differenzierung der Lehrerbildung (Hauswirtschaft, Handarbeit, Turnen, Kindergärtnerinnen) seit der Jahrhundertwende erfolgte in den Kantonen deshalb weitgehend autonom. [3] Aber auch die seit Beginn der siebziger Jahre dieses Jahrhunderts initiierten Reformen, die systematisch angelegt

sind[4], konnten zwar durch die entsprechenden Studienkommissionen der EDK konzeptionell vorbereitet werden, die kantonalen Reformen lehnten sich jedoch eher locker an diese Vorarbeiten an. So haben verschiedene Kantone ihren seminaristischen Strukturen zunächst eine nachmaturitäre Struktur zur Seite gestellt – der Bericht «Lehrerbildung von morgen» (kurz: «Lemo»; Müller et al. 1975) hatte die seminaristische und die nachmaturitäre Ausbildung der Primarlehrkräfte als gleichwertig erklärt – und sie später zum Teil auch durch Strukturen für Personen mit einem Berufsabschluss ergänzt – dies alles für die Ausbildung der Primarlehrkräfte. Auch wurde die Lehrerfortbildung seit Erscheinen des Lemo-Berichtes in den Kantonen ausgebaut. Lediglich die Berufseinführung als weitere Forderung des Lemo-Berichtes ist kaum realisiert. Für eine wirkliche Koordination von Strukturen oder sogar Inhalten (Lehrplänen) reichte diese lockere Anlehnung an die verschiedenen Reformberichte der EDK jedoch nicht aus. Ein Beispiel dafür ist etwa die Strukturvielfalt der Ausbildungen für die Sekundarstufe I (vgl. die Tabelle 4 und 5). Die Diskussion um diese Ausbildung dreht sich jedoch momentan nicht so sehr um die Vielfalt der Ausbildungen, sondern um den systematischen Ort, konkret darum, ob die Ausbildung an der Universität oder ausseruniversitär stattfinden soll (vgl. dazu Pädagogische Kommission der NWEDK 1992, Oelkers 1992, Künzli 1993, Schneebeli 1993).

So präsentiert sich die Situation zu Beginn der neunziger Jahre heterogener denn je. Die Reformphase seit des «Lemo»-Berichtes hat – trotz Impulsen der EDK – nicht zu einer vermehrten Koordination, sondern zu einer grösseren Strukturvielfalt geführt. Ein wirksames Mittel der Koordination steht für das Herzstück des Bildungsföderalismus, die föderalistisch konzipierte Lehrerbildung, weiterhin nicht zur Verfügung.

2. Herausforderung Europa

In diese Situation, die sich pointiert als kantonale Reformen ohne nationale Koordination beschreiben lässt, brach etwa 1990 die Debatte über die europäische Integration ein. Obwohl zu Beginn der Einfluss dieser europäischen Integration auf die Bildungssysteme der Schweiz eher gering eingeschätzt wurde – der Generalsekretär der EDK meinte, man dürfe trotz Reformdynamik die Einflüsse der europäischen Integration nicht überschätzen (Arnet 1990, S. 3) –, hat v. a. die Freizügigkeit der Arbeitskräfte und die damit verbundene Frage der Anerkennung von Berufsabschlüssen in verschiedenen Teilen des Bildungssystems zu einem ungewöhnlichen Reformtempo geführt.

Insbesondere schaffte die Aussicht auf eine europäische Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt für die Lehrerbildung in der Schweiz drei Probleme: Erstens sollte die Anerkennung der ausländischen Lehrdiplome in der Schweiz geregelt werden; zweitens war die Anerkennung der schweizerischen Lehrdiplome im europäischen Ausland zu klären. Drittens ergab sich aus dem ersten Punkt logisch das Folgeproblem, dass die Freizügigkeit zwischen den Kantonen der

Schweiz ebenfalls gegeben sein muss. Wäre dies nicht der Fall, wäre beispielsweise eine Lehrkraft aus Deutschland im Kanton Thurgau besser gestellt als eine Lehrkraft aus dem Kanton Bern.

Der Problemlösungsdruck hat sich mit der Ablehnung des EWR-Vertrages durch die Schweizer Bevölkerung im Dezember 1992 reduziert. Zudem hat der Einsatz von Lehrkräften aus Deutschland in Grenzkantonen (vor allem AG, BS, TG) zur Überbrückung des Lehrermangels auch gezeigt, dass Probleme der Anerkennung von Lehrdiplomen in Not-Situationen vorwiegend pragmatisch gelöst werden. Trotz dieser den Reformelan hemmender Faktoren steht in vielen Kantonen der Schweiz, insbesondere da, wo die Lehrerbildung weitgehend seminaristisch organisiert ist, die Struktur der Lehrerbildung zur Debatte.

Die EDK hat denn für alle drei obigen Fragen auch schon Lösungen angestrebt. Zur Förderung der Freizügigkeit zwischen den Kantonen der Schweiz wurde ihnen schon am 26. Oktober 1990 die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome empfohlen (EDK 1990c). Nicht alle Kantone akzeptierten jedoch diese Empfehlungen in gleicher Weise und regelten die Freizügigkeit grosszügig wie etwa der Kanton Bern in seiner Verordnung über die Anerkennung von Lehrausweisen vom 26. August 1992. Da sich ähnliche Probleme in andern Berufsbereichen abzeichneten, verabschiedete die EDK am 18. Februar 1993 eine «Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» (EDK 1993a). Diese Vereinbarung soll die Anerkennungsverfahren sowohl zwischen den Kantonen wie auch für ausländische Berufsdiplome regeln. Sie bezieht die Lehrdiplome aller Schulstufen explizit mit ein. Die Vereinbarung tritt in Kraft, sobald ihr zwei Drittel der Kantone beigetreten sind.

Mit der Freizügigkeits-Empfehlung und der Interkantonalen Vereinbarung hat die EDK eine Lösung der oben erwähnten Probleme eins und drei in die Wege geleitet. Ob die Kantone die Empfehlung befolgen und der Vereinbarung beitreten, wird sich weisen müssen. Das zweite Problem allerdings bleibt damit ungelöst. Mit der Ablehnung des EWR-Vertrages ist eine Lösung hier vorläufig verbaut. Die schweizerische Lehrerbildung kann sich im momentanen Zustand nurmehr einseitig auf die europäischen Normen einstellen, die Diplome der EWR-Länder anerkennen und hoffen, dass ihre eigenen Lehrdiplome im Gegenzug auch anerkannt werden. Allerdings entspricht ein Grossteil der schweizerischen Lehrerbildungsstrukturen den europäischen Normen nur bedingt. Da die Anerkennung der Lehrdiplome in der EG nicht speziell geregelt ist, sondern unter die sogenannten «allgemeinen Richtlinien» fällt, ist die Situation kompliziert. Diese allgemeinen Richtlinien unterscheiden drei Niveaus von Abschlüssen:

«Niveau 3: wenigstens dreijähriges Hochschulstudium und Hochschulabschluss,
Niveau 2: weniger als dreijähriges Hochschulstudium und Abschluss,
Niveau 1: übrige Abschlüsse (Sekundarstufe II)» (Plotke 1991, S. 29; vgl. auch Zbinden 1990).

Die Abschlüsse der Lehrerbildung sind europäisch auf Niveau 3 definiert. Soll ein Diplom also europäisch anerkannt werden, muss es in einem minde-

stens dreijährigen Hochschulstudium erworben worden sein. Geht man von den in Abschnitt 1 erwähnten fünf Grundkonzepten der Lehrerbildung in der Schweiz aus, so erfüllt nur gerade ein Konzept diese Forderung.

Zwar hat Joseph Baumann darauf aufmerksam gemacht, dass durch einige Bestimmungen im Anhang der zweiten allgemeinen Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise, die noch nicht Gegenstand des EWR-Vertrages war, jedoch vom EG-Ministerrat am 18. Juni 1992 verabschiedet wurde, eine Anerkennung der nicht-universitären Ausbildungsgänge doch möglich sein könnte (Baumann 1993, S. 25f.). Allerdings scheint dieser Anerkennungsweg kompliziert (die seminaristischen Abschlüsse könnten dank ihrer Dauer und ihres Anspruchsniveaus auf Niveau 2 statt nur auf Niveau 1 definiert werden, was erst einen Antrag ermöglichte, das Diplom dem Niveau 3 äquivalent zu erklären), bedeutet keine wirkliche Gleichstellung der schweizerischen Lehrdiplome mit denjenigen anderer europäischer Länder, ist nur im Einzelfall, nicht jedoch allgemein handhabbar und mit Auflagen verbunden (Eignungsprüfung, Anpassungslehrgang bzw. zusätzliche Berufserfahrung). Auf diesem Hintergrund verläuft die Debatte um die Akademisierung der Lehrerbildung, die seit einiger Zeit im Gange ist. Allerdings reicht es nicht aus, die Lehrerbildungsinstitutionen zu pädagogischen (Fach-)Hochschulen umzudefinieren. Was (Fach-)Hochschulniveau bedeutet, wird in Europa durch Kriterien festgelegt, welche von der EDK in ihren «Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten» (EDK 1993b) übernommen wurden. Die Ausbildung an einer (Fach-)Hochschule erfolgt demnach in einem mindestens dreijährigen strukturierten Ausbildungsgang, nach einem Abschluss auf der Sekundarstufe II (Berufslehre oder Mittelschule). Die Auszubildenden sind zudem an angewandter Forschung zu beteiligen. Aufgrund dieser Kriterien hat eine Arbeitsgruppe der EDK «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» vorgelegt, die in die Vernehmlassung geschickt wurden (EDK 1993c).

Sollen die schweizerischen Lehrdiplome europaweit anerkannt werden [5], scheint es notwendig, die Ausbildungsgänge zu akademisieren. Akademisierung bedeutet zumindest die Aufhebung der Ausbildungskonzeptionen auf der Sekundarstufe II – konkret: die Zweiteilung der seminaristischen Ausbildungen in allgemeinbildende, pädagogisch-sozial-musische Mittelschulen und eine anschliessende Berufsbildung auf (Fach-)Hochschulniveau. Diese Zweiteilung ist in den meisten Primarlehrerseminaren faktisch durch die Schwergewichtssetzung (Unterseminar: Allgemeinbildung, Oberseminar: berufsbildende Fächer) schon vorbereitet.

Die Idee einer Akademisierung der Lehrerbildung ist – auch in der Schweiz – nicht neu. Schon 1872 fragte Alexandre Daguet: «L'éducation des instituteurs peut-elle et doit-elle se faire à l'Université?» (Daguet 1872). Entsprechende Bestrebungen im Kanton Zürich sind in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts gescheitert. Der Kanton Genf hat diese Akademisierung vor sechzig Jahren jedoch schon teilweise vollzogen: Das europäische Modell «bac+3» (dreijährige [Hochschul-]Ausbildung nach einem Mittelschulabschluss/Baccalauréat) wurde hier schon 1933 auch für Primarlehrkräfte und Kindergärtne-

rinnen eingeführt, ein Teil der Ausbildung wird von der Universität übernommen. Während in andern Kantonen Modelle von Pädagogischen Hochschulen ausserhalb der Universitäten diskutiert werden, sollen in Genf zukünftig alle Lehrkräfte an der Universität ausgebildet werden (Perrenoud 1993, Grob/Wyss 1993). Die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» sehen beide Varianten vor (EDK 1993c). Eine Lösung zwischen Pädagogischen Hochschulen und universitärer Lehrerbildungsfakultät schlägt der Kanton Bern vor.

3. Gesamtkonzeption der Lehrerbildung im Kanton Bern

Der Kanton Bern hat wohl die komplizierteste Lehrerbildungsstruktur aller Schweizer Kantone. Dies ist vor allem auf die Kombination der Strukturmerkmale Zweisprachigkeit, Hochschulstandort, hoher Lehrkräftebedarf und dezentrale Standorte der Lehrerbildungsinstitutionen infolge Grossflächigkeit und Zweisprachigkeit zurückzuführen, die in keinem andern Kanton in dieser Kombination vorliegen. Ein Versuch, die Kantone nach diesen Kriterien aufzuschlüsseln, zeigt die unterschiedlichen Strukturbedingungen zusammenfassend:

	Sprach-situation	Hochschul-standort	Lehrkräfte-bedarf [6]	Geographische Ausdehnung [7]	Anzahl Standorte Lehrerbildung	Primar-lehrer-bildung
AG	dt.	nein	sehr gross	gross	3	zentral
AI	dt.	nein	sehr klein	klein	–	–
AR	dt.	nein	klein	klein	–	–
BE	dt./frz.	ja	sehr gross	sehr gross	7	dezentral
BL	dt.	nein	gross	mittel	1	zentral
BS	dt.	ja	mittel	sehr klein	1	zentral
FR	frz./dt.	ja	gross	gross	1	zentral
GE	frz.	ja	gross	klein	1	zentral
GL	dt.	nein	klein	mittel	–	–
GR	dt./it./rät.	nein	gross	sehr gross	2	dezentral
JU	frz.	nein	klein	mittel	1	zentral
LU	dt.	nein**	gross	gross	3	dezent.
NE	frz.	ja	mittel	mittel	1	zentral
NW	dt.	nein	klein	klein	–	–
OW	dt.	nein	klein	mittel	–	–
SG	dt.	ja	sehr gross	sehr gross	4 dezentral	
SH	dt.	nein	klein	klein	1	zentral
SO	dt.	nein	gross	mittel	1 (+1)*	zentral
SZ	dt.	nein	mittel	mittel	2 (+1)*	dezentral
TI	it.	nein**	gross	sehr gross	2	zentral
TG	dt.	nein	gross	gross	1	zentral
UR	dt.	nein	klein	gross	(1)*	–
VD	frz.	ja	sehr gross	sehr gross	3	dezentral
VS	frz./dt.	nein	gross	sehr gross	2	dezentral
ZG	dt:	nein	klein	klein	3	dezentral
ZH	dt.	ja	sehr gross	gross	2	zentral

* Standorte, an denen nur Unterseminare geführt werden, sind in Klammern gesetzt.
** In den Kantonen Luzern und Tessin sind die Hochschuldiskussionen wieder aufgenommen worden.

Tabelle 6: Standorte der Lehrerbildung in den Kantonen und deren Bedingungsfaktoren.

Mit insgesamt 18 unterschiedlichen Lehrbildungsstrukturen und 19 Lehrerbildungsinstitutionen liegt der Kanton Bern im interkantonalen Vergleich gleich doppelt an der Spitze. Diese Vielfalt hat schon im Umfeld der Verlängerung der seminaristischen Ausbildung von vier auf fünf Jahre den Grossen Rat des Kantons Bern am 15. Februar 1979 veranlasst, eine Motion zu überweisen, die eine «Gesamtkonzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen» verlangte (zit. nach Thomet 1988, S. 9). Die Arbeiten an dieser Gesamtkonzeption wurden im Kanton Bern als integraler Teil einer Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung interpretiert. Mehr als zehn Jahre später fällte der Grosse Rat Grundsatzentscheide zur Konkretisierung der Gesamtkonzeption. Diese Grundsätze lassen sich so zusammenfassen:

Lehrerauftrag: Der Auftrag der Lehrkräfte wird integral und breit definiert: Lehrkräfte müssen demnach unterrichten und erziehen, mit dem Kollegium, Eltern und Behörden zusammenarbeiten, planen, organisieren und verwalten, die eigene Tätigkeit reflektieren können und innovationsfähig bleiben, sich deshalb permanent fortbilden.

Ausbildungsbereiche: Die verschiedenen Ausbildungen sollen grundsätzlich an Altersstufen und nicht an Schultypen orientiert sein.

Vorbildung: Als Vorbildung gilt eine breite Allgemeinbildung, erworben an einer allgemeinbildenden Schule oder einer Ausbildungsstätte der Berufsbildung. Integraler Bestandteil der Vorbildung ist die ausserschulische Erfahrung von mindestens einem halben Jahr.

Grundausbildung: Die Grundausbildung soll neben alters- und schultypenbezogenen Inhalten allen Lehrkategorien gemeinsame Inhalte umfassen. Sie ist zugunsten der Fortbildung zu verkürzen und soll wenn möglich dezentral angeboten werden.

Berufseinführung: Eine Phase der Berufseinführung soll den Übergang von der Ausbildung in die Lehrpraxis erleichtern.

Fortbildung: Lehrkräfte haben das Recht und die Pflicht, sich im Rahmen von 5–10% der Arbeitszeit fortzubilden (nach: Grossratsbeschluss 1990).

Diese Grundsätze wurden inzwischen in einer Gesetzesvorlage konkretisiert, die im Juni 1993 in die Vernehmlassung geschickt wurde. Ohne weitere Details einzubeziehen, soll hier lediglich gezeigt werden, dass der vorliegende Entwurf zwar die Lehrerbildungssituation *innerhalb* des Kantons Bern harmonisiert, jedoch im interkantonalen Vergleich in wesentlichen Punkten neue Strukturmerkmale schafft und trotzdem die europäischen Vorgaben nicht durchwegs erfüllt:

Die Ausbildung der Lehrkräfte wird neu auf der Tertiärstufe definiert; sämtliche Lehrerkategorien sollen eine Mittelschule (kantonal oder eidgenössisch anerkannt) durchlaufen. Seiteneinstiege für Personen mit einem Berufsbildungsabschluss sind möglich. Die Lehrerbildung soll – je nach Altersstufe, auf die sie ausgerichtet ist – mindestens zwei (Kindergarten, Primarschule), drei (Sekundarstufe I) oder fünf Jahre (Sekundarstufe II) dauern. Sie findet in der Universität angegliederten Institutionen statt, nimmt also einen Zwischenstatus zwischen einer pädagogischen Fachhochschule und einer universitären pädagogischen Fakultät ein; ein Teil der pädagogisch-didaktischen Ausbildung

wird an das Institut für Pädagogik delegiert, ein Teil der fachwissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I den fachwissenschaftlichen Instituten. Die Fachausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe II übernehmen die Universitätsinstitute (nach: Erziehungsdirektion 1993).

Diese Neuorganisation schafft hinsichtlich einer interkantonalen Harmonisierung – neben vielen offenen Detailfragen – zwei Hauptprobleme: Der Status der Lehrerbildungsinstitutionen als der Universität angegliederte kann nur in einem Hochschulkanton realisiert werden. Die Nicht-Hochschulkantone werden eine solche Struktur gar nicht übernehmen können, schon gar nicht eine völlige Integration in die Universität, wie sie in Genf nun vorgesehen ist. Die geplante Struktur ist also in einem wesentlichen Bereich nicht auf Koordination angelegt, weil eine Koordination mit Nicht-Hochschulkantonen gar nicht möglich ist.

Aber auch die ausschliessliche Orientierung der Lehrerbildung an den Altersstufen der Auszubildenden, was zum Beispiel zu einer gemeinsamen Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten und die erste und zweite Primarklasse führt (eine solche Konzeption existiert schon in Genf), ist eine wesentliche Neuerung. Andere Kantone werden sie nur nachvollziehen können – oder die Kantone Bern und Genf weichen entscheidend von den Strukturen der übrigen Kantone ab.

Ein weiteres: Die beiden Ausbildungen für die Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarschule sollen nur zwei Jahre dauern. Der Grundsatz des Grossen Rates, Grundausbildungen eher zu verkürzen als zu verlängern, hat dazu geführt, dass die neue, nachmaturitäre Konzeption nicht länger dauern darf als die bisherige seminaristische. Die Norm einer dreijährigen Ausbildung zum europäischen Niveau 3 wird damit nicht erreicht, ein Teil der bernischen Lehrerbildung damit nicht ‹europatauglich›.

Das Beispiel des Kantons Bern zeigt: Die kantonalen Lehrerbildungsreformen verlaufen weitgehend selbstbezüglich und eigengesetzlich. Sie sind vorwiegend an der Lösung der eigenen Strukturprobleme interessiert, die wiederum von strukturellen Merkmalen des Kantons allgemein und seines Bildungssystems im speziellen abhängig sind. Eine freiwillige Koordination mit andern kantonalen Lehrerbildungskonzeptionen ist unwahrscheinlich. Es ist deshalb eher ein Glücksfall, wenn kantonale Reformen national harmonisierend wirken. Die Selbstbezüglichkeit der Lehrerbildungssysteme verhindert eine Koordination bereits im Stadium der Reform. Die europäischen Normvorgaben sind zu allgemein – und zu unverbindlich, um wirklich koordinativ zu wirken. Eine Bundeskompetenz in diesem Bereich existiert nicht und die EDK vermag nicht mehr als durch Arbeitsgruppen Berichte erstellen zu lassen, die ebenso unverbindlich bleiben wie deren Empfehlungen.

4. Offene Probleme und einige Perspektiven

Klärungen und Strukturvereinfachungen in der komplizierten schweizerischen Lehrerbildung sind notwendig. Die europäische Anpassung wirkt zwar mini-

mal harmonisierend, jedoch nur hinsichtlich einiger weniger Kriterien (Tertiärstufe, dreijährige Ausbildung). Sie orientiert sich an der gegenseitigen Anerkennung von Abschlüssen, somit an Berechtigungen und geschieht deshalb nicht aufgrund inhaltlicher Qualitätskriterien, sondern struktureller Quantitätskriterien.

Der entstandene Reformdruck im Bildungswesen ist hoch. Pointiert formuliert geht es um eine Anpassung der schweizerischen Bildungsstrukturen an europäische ‹Mittelwerte› und eine Einstellung dieses Bildungswesens auf die moderne Gesellschaft. Allerdings sollte dem Reformdruck nicht ohne systematische Kontrolle nachgegeben werden (vgl. detailliert: Criblez 1991). Eine etablierte Bildungsforschung zur Begleitung und Absicherung dieser Reformen fehlt jedoch in der Schweiz bislang. Insbesondere fehlt eine kantonal strukturvergleichende Forschung, die u.a. im Bereich der Lehrerbildung die qualitativen Folgen unterschiedlicher Strukturen zu fassen vermöchte.

Historisch gesehen ist die Lehrerbildung das «Herzstück» des schweizerischen Bildungsföderalismus. Die Schule bleibt unter der Kontrolle der Kantone, solange die Kantone die Lehrerbildung kontrollieren. Die mangelnde Ausprägung wirksamer Koordinationswerkzeuge hat auf diesem Hintergrund trotz gemeinsamer Reformimpulse nicht zu einer strukturellen Harmonisierung geführt. Auch der europäische Reformdruck vermag – wie gezeigt – im föderalistisch verstandenen Bildungssystem[8] nur wenig harmonisierend zu wirken, die freiwillige Koordination bleibt wegen der Selbstbezüglichkeit der kantonalen Reformen unwahrscheinlich.

Die Darstellung der schweizerischen Lehrerbildung (Badertscher et al. 1993) wird so zu einem Lehrstück über die Funktionsweise des föderalistischen Bildungssystems, das zwischen Föderalismuswahrung und Abwehr von Zentralisierung zu schwache Instrumente der gestaltenden Koordination mit verpflichtendem Charakter ausgeprägt hat. Die Koordination im Bildungswesen hat – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – nie nationalen Charakter angenommen. Sie überspringt mit der europäischen Herausforderung die nationale Ebene und wird international. Weil die Europadiskussion jedoch nur an Anerkennungsproblemen und Vergleichsziffern[9] interessiert ist, nicht an qualitativen Gestaltungskriterien, die harmonisierende Wirkung also minimal ist, bleibt die Lehrerbildung letztlich kantonal. Die Einstellung der kantonalen Lehrerbildungssysteme auf das europäische Umfeld führt nicht zu einer schweizerischen Koordinierung. Die Vielgestalt – oder eben Beliebigkeit – der Lehrerbildung bleibt deshalb bestehen. Dies hat auch mit der Situation der öffentlichen Finanzen zu tun, die momentan wenig Handlungsspielraum lässt. Aber es hat auch mit einem falsch verstandenen Bildungsföderalismus und – als dessen Folge – mit den fehlenden Mitteln der Koordination zu tun.

Neben der Koordinations- und Harmonisierungsfrage stellen sich im Rahmen der Akademisierungsdebatte der Lehrerbildung einige weitere Probleme, die bislang kaum thematisiert und bearbeitet wurden. Einige sollen hier summarisch erwähnt werden: Zunächst ist der Lehrberuf – historisch gesehen – ein Aufsteigerberuf, die Lehrerbildung damit ein Transportmittel des sozialen Aufstiegs. Die Akademisierung der Lehrerbildung bedroht diese Möglichkeit des sozialen Aufstiegs tendenziell; insbesondere in Kantonen mit grossen regiona-

len Strukturunterschieden wie dem Kanton Bern könnte dies eine Veränderung der Rekrutierung der Lehrkräfte bedeuten. Studien zu dieser Frage fehlen bislang völlständig [10].

Die Anhebung der gesamten Lehrerbildung auf (Fach-)Hochschulniveau wird tendenziell eher unter Statuskriterien (auch im europäischen Vergleich) und nicht unter inhaltlichen Kriterien diskutiert. Professionalisierung ist aber nicht nur durch Anhebung des Ausbildungsstatus möglich – zumal eine ganze Reihe anderer Berufe auch angehoben werden sollen. Professionalisierend wirkt die Formulierung und die Durchsetzung von strukturellen und inhaltlichen Standards. Diese wären öffentlich-diskursiv festzulegen.

Eine zukünftige Lehrerbildung in (Fach-)Hochschulen benötigt entsprechendes Personal. Insbesondere das für (Fach-)Hochschulen geforderte Definitionskriterium der praxisorientierten Forschung setzt neue Schwerpunktbildungen in den entsprechenden Ausbildungen voraus. Überlegungen zur künftigen Ausbildung dieses Personals und einer entsprechenden Fortbildung des jetzigen Personals fehlen bislang fast vollständig. (Ausnahme: Fachdidaktiker; vgl. EDK 1990b).

Der Reformdruck verhindert derzeit vielerorts das Nachdenken über Sinn und Unsinn der Reformen. Die Akademisierung der Lehrerbildung wird – als Beispiel – zu einer Erhöhung der schweizerischen Maturaquote und somit zu einer Annäherung an europäische ‹Mittelwerte› führen. Ob diese Annäherung überhaupt erwünscht ist, steht nicht zur Debatte, obwohl auf der andern Seite die Finanzierungsprobleme zur Diskussion über einen Numerus Clausus für die Universitäten führen. Die Idee, die Einführung von (Fach-)Hochschulen – auch im pädagogischen Bereich – werde die Universitäten entlasten, müsste schon mit einem Blick nach Deutschland relativiert werden. Das Streben nach dem höchstmöglichen Bildungsabschluss wird damit nicht entkräftet. Viele Lehrerinnen und Lehrer werden sich nach einem (Fach-)Hochschulabschluss trotzdem noch an die Universität begeben – was den Lehrberuf in der Tendenz zum Übergangsberuf macht.

Was ist also zu tun? Ohne Rezepte zur Verfügung zu stellen, will ich vier Vorschläge unterbreiten. Während der erste Vorschlag eher utopischen Charakter hat, weil die Realisierungswahrscheinlichkeit in der Schweiz sehr gering ist, lassen sich die drei andern einfacher umsetzen:

1. Die schweizerische Lehrerbildung benötigt, ähnlich der Maturitätsanerkennungsverordnung, minimale nationale Strukturvorgaben. Die Abgabe weniger, aber grundlegender Gestaltungskompetenzen an den Bund muss die Autonomie der einzelnen Ausbildungsinstitute nicht einschränken, vermag aber die kantonale Bildungsautokratie minimal zu kontrollieren und die kantonalen Reformen in gemeinsame Bahnen zu lenken. Die Mehrspurigkeit der momentanen Fachhochschul-Diskussion – im BIGA um die dem Berufsbildungsgesetz unterstellten Ausbildungen, in der EDK, der Fürsorge- und Sanitätsdirektorenkonferenz um die den Kantonen unterstellen Ausbildungen – könnte nur so aufgehoben werden. Und erst dadurch wäre eine nationale Koordination in der Lehrerbildung wirksam möglich, die auch öffentlich-parlamentarisch minimal

kontrolliert würde. Die Schweiz würde international auch im Bereich der Lehrerbildung handlungsfähig und bliebe nicht auf den Nachvollzug europäischer Vorgaben verwiesen. Ob die «Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» (EDK 1993a) ein hinreichendes nationales Koordinationsmittel ist, wird sich weisen müssen. Aufgrund bisheriger Erfahrungen mit Konkordaten im Bildungsbereich sollten die Erwartungen nicht zu hoch angesetzt werden.

2. Wir brauchen in der Schweiz eine Bildungsforschung, die sich auch an Strukturen und Inhalten und nicht nur an der Psyche von Lehrkräften und Kindern orientiert, die kantonsvergleichend angelegt ist und quantitative und qualitative Aspekte berücksichtigt. Gerade die Lehrerbildung, will sie ihre Effizienz und Wirksamkeit nicht einfach behaupten, braucht vermehrt vergleichende Evaluation. Vielfalt könnte dadurch legitimiert und Beliebigkeit ausgeschaltet werden.

3. Die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen sollte von minimalen Kriterien abhängig gemacht werden. Diese Kriterien könnten in einem Verfahren im Rahmen der «Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» formuliert werden. Für die unterschiedlichen Lehrkategorien wären hier strukturelle und inhaltliche Minimalanforderungen auszuhandeln, zumal europäisch gesehen als (Fach-)Hochschule nicht Beliebiges gelten kann. Erste Vorschläge in dieser Richtung hat eine Arbeitsgruppe der EDK mit den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» vorgelegt. Allerdings stehen diese Diskussionen erst am Anfang (kritisch etwa Criblez 1994).

4. Koordination ist von den kantonalen Bildungsadministrationen als integraler Bestandteil der kantonalen Bildungsreformen zu verlangen. Erst ein verbindlicher politischer Auftrag gibt hinreichend Anlass, kantonale Reformen nicht selbstbezüglich zu gestalten, sondern harmonisierend. Da Koordination auch auf Informationen angewiesen ist, sind Reformen in einzelnen Kantonen vermehrt öffentlich bekannt zu machen. Die EDK könnte zu diesem Zweck in Zusammenarbeit mit den kantonalen Erziehungsdirektionen, den entsprechenden Bundesstellen und den Universitäten ein «Jahrbuch der schweizerischen Bildungsentwicklung» herausgeben. Historisches Vorbild könnte das «Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen» sein, das von 1915 bis 1970/71 von der EDK ediert wurde. Der Umzug der EDK-Dokumentationsstelle CESDOC nach Bern ist dafür eine Chance.

Anmerkungen

[1] Die Unterscheidung von eigenständigen Ausbildungsstrukturen ist nicht eindeutig zu vollziehen, deshalb entsprechen die hier vorgelegten Zahlen nicht ganz jenen Badertschers (1993, S. 195); zur Problematik vgl. ebd. S. 195 f.

[2] Das Kindergärtnerinnenseminar in Chur wird dreisprachig mit leicht differzierenden Lehrplänen geführt; wird der italienischsprachige Teil als eigene Struktur aufgeführt, müsste dies auch für den rätoromanischen Teil gelten, die Gesamtsumme erhöht sich damit auf 146 (zu Problemen der Unterscheidung von Ausbildungsstrukturen vgl. Anm. 1 bzw. Badertscher et al. 1993, S. 195 f.).

[3] Eine Ausnahme bildet die Ausbildung der Turnlehrerinnen und Turnlehrer, die seit 1924 (auf dem Umweg über die Bundeskompetenz in Militärfragen) eidgenössisch geregelt ist. Deshalb ergeben sich in der Ausbildung der Fachlehrkräfte für Turnen eher geringe interkantonale Unterschiede (vgl. Badertscher et al. 1993, Kapitel Fachlehrkräfte für Turnen und Sport).

[4] Nach dem Reformprojekt «Lehrerbildung von morgen» (Müller et al. 1975, EDK 1978) wurde die Reform der Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (EDK 1983), dann der Sekundarstufe II (EDK 1989) in Angriff genommen, schliesslich die Ausbildung von Fachdidaktikern (EDK 1990b) und die Lehrerfortbildung (EDK 1991) neu konzipiert.

[5] Die allgemeine Anerkennung der schweizerischen Lehrdiplome im europäischen Ausland ist grundsätzlich wünschbar. Allerdings ist der europäische Anpassungsdruck zu relativieren, wenn man die geringe Mobilität der schweizerischen Lehrkräfte in Rechnung stellt.

[6] Der Lehrkräftebedarf wurde aufgrund der Anzahl Schulabteilungen der Primarstufe und der Sekundarstufe I im jeweiligen Kanton bemessen. Die qualitative Bewertung ist deshalb relational zu den andern Schweizer Kantonen zu verstehen und wurde wie folgt vorgenommen: bis 100 Abteilungen: Lehrkräftebedarf (LKB) sehr klein; 101 bis 500 Abteilungen: LKB klein; 501 bis 1000 Abteilungen: LKB mittel; 1001 bis 2000 Abteilungen: LKB gross; mehr als 2000 Abteilungen: LKB sehr gross. Die Anzahl der Schulabteilungen bezieht sich auf das Schuljahr 1988/89 (vgl. Bundesamt für Statistik 1989, S. 38).

[7] 0–100 km²: sehr klein; 101–400 km²: klein; 401–1000 km²: mittel; 1001–2000 km²: gross; grösser als 2000 km²: sehr gross.

[8] Die Annahme, dass die föderalistische Bildungsorganisation den Schulen und Gemeinden grössere Autonomie und Mitsprache erlaube als zentralisitische Regelungen, muss relativiert werden. Im Grunde führt der Bildungsföderalismus zu einem kantonalen Bildungszentralismus, der die lokale Schulautonomie wahrscheinlich mehr einschränkt als der gefürchtete bundesstaatliche Zentralismus. Die grosse Autonomie der Kantone verhindert sowohl eine wirksame Koordination wie auch eine verstärkte Autonomie von Gemeinden und Schulen (vgl. neuerdings dazu die Daten in «Bildungsindikatoren Schweiz»; Bundesamt für Statistik 1993, S. 76 ff.).

[9] Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die seit 1875 zentralstaatlich durchgeführten Rekrutenprüfungen, die – in einem kantonalen Vergleich – die «rückständigen» Kantone unmissverständlich zur Verbesserung ihres Bildungswesens aufforderten. Derselbe Mechanismus spielt nun gesamteuropäisch. Will man nicht als rückständig gelten, kann man sich nur dem europäischen Durchschnitt angleichen. Ob allerdings die durch den internationalen Vergleich vorgegebenen Kennziffern nur quantitative oder auch qualitative Kennziffern sind, müsste zumindest diskutiert werden. In gewisser Weise waren die Rekrutenprüfungen des ausgehenden letzten Jahrhunderts den heutigen europäischen Vergleichen überlegen, weil sie Qualitäten verglichen – oder zu vergleichen versuchten – und nicht nur Quantitäten (Ausnahmen bilden heute vielleicht die vergleichenden Studien zum Unterrichtserfolg in den Fächern Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften [zusammenfassend: Bundesamt für Statistik 1993, S. 102 ff.]).

[11] Hedinger hat 1987 in einer Studie nachgewiesen, dass sich die Rekrutierung von Primarlehrkräften bei der Verlängerung der Ausbildung von 4 auf 5 Jahre kaum veränderte. Allerdings war die Basis mit dem letzten Jahrgang der vierjährigen Ausbildung und dem ersten mit fünfjähriger Ausbildung sehr schmal und die Studie rechnete nicht mit zeitlichen Verzögerungen (vgl. Hedinger 1987, S. 23 ff.). Zudem ist der Sprung hin zur Ausbildung an einer (Fach-)Hochschule mit vorgängigem Mittelschulabschluss einiges grösser als derjenige einer einjährigen Verlängerung der Ausbildung.

Literatur

Arnet, Moritz: *Freier Binnenmarkt Europa – Was heisst das für unser Bildungssystem?* In: Schweizer Schule 1990, Nr. 7–8, S. 3–9.

Badertscher, Hans: *Lehrerbildung in der Schweiz: Anmerkungen zum status quo, zu seiner Genese und zur plötzlichen Dynamik.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 194–204.

Badertscher, Hans et al.: *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz.* Bern 1993 (im Druck).

Baumann, Joseph: *Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 21–34.

Bundesamt für Statistik: *Schüler und Studenten 1988/89.* Bern 1989 (= Amtliche Statistik der Schweiz Nr. 245).

Bundesamt für Statistik: *Bildungsindikatoren Schweiz,* Bern 1993.

Conférence permanente des ministres européens de l'éducation / Standing Conference of European Minsters of Education (ed.): Les systèmes de formation des enseignants dans les états membres / Teacher training systems in the member states. Strasbourg / Genève 1987.

Criblez, Lucien: *Bildungsreform jenseits systematischer und historischer Vergewisserung.* In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 13 (1991), S. 273–289.

Criblez, Lucien: *«Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte».* In: Schweizer Schule 1/1994, S. 23–32.

Daguet, Alexandre: *L'éducation des instituteurs peut-elle et doit-elle se faire à l'Université?* In: L'Educateur 8 (1872), S. 169–172.

Desor, Edouard: *L'école normale fédérale. Discours au conseil national le 15 juin 1875.* In: L'Educateur 11 (1875), S. 229–233/260–263.

EDK: *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz.* Bern/Stuttgart 1983.

EDK: *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II.* Bern 1989 (= EDK-Studien und Berichte 3).

EDK: *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD.* Bern 1990a.

EDK: *Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker.* Bern 1990b.

EDK: *Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome vom 26. Oktober 1990.* Zürich/Bern 1990c.

EDK: *Lehrerfortbildung von morgen.* Bern 1991.

EDK: *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen.* Bern 1993a.

EDK: *Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten.* Bern 1993b.

EDK: *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen». Bern 1993c (= Dossier 24).*

Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Vortrag an den Regierungsrat zuhanden des Grossen Rates zum Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Entwurf vom 22. 4. 1993. Bern 1993.

Frey, Karl et al.: *Die Lehrerbildung in der Schweiz».* 2 Bde. Weinheim/Berlin/Basel 1969.

Grob, Roudy/Wyss, Heinz: *Die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule, die Primarstufe und den Spezialunterricht.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 153–156.

Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vom 14. August 1990. Bern 1990.
Hedinger, Urs: *Ergebnisse der Evaluationsstudien zur Seminarreform (deutschsprachiger Teil).* Bern 1987.
Humbert, Aimé: *L'école normale suisse.* Bern 1875.
Künzli, Rudolf: *Die Behauptung der Schule durch die Universität. Replik auf Jürgen Oelkers Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 63–73.
Müller, Fritz et al.: *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.* Hitzkirch 1975.
Oelkers, Jürgen: *Universität und Lehrerbildung.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992), S. 185–196.
Pädagogische Kommission der NWEDK: *Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992), S. 179–184.
Perrenoud, Philippe: *Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität. Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf.* In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 139–152.
Plotke, Herbert: *Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz.* Basel 1991.
Schneebeli, Alberto: *Anmerkungen und Nachfrage zum Artikel von Jürgen Oelkers «Universität und Lehrerbildung».* In: Beiträge zur Lehrerbildung 11 (1993), S. 60–62.
Thomet, Ulrich: *Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern.* Bern 1988.
Zbinden, Martin: *Der «acquis communautaire» im Bildungsbereich und die Schweiz.* In: Wissenschaftspolitik 19, Nr. 3/1990, S. 89–212.

La formation des enseignants en Suisse – Multiplicité sans coordination?

Résumé

Les structures de la formation des enseignants en Suisse ne sont pas que diverses mais aussi arbitraires. Les résultats d'un projet, réalisé à l'Université de Berne, en a fait la constatation. Ce projet étudie toutes les structures de la formation de base des enseignants. Le texte démontre que les réformes européennes académisent la formation des enseignants en Suisse d'une part, en harmonisant leurs structures. D'autre part, les réformes cantonales se déroulent quasi indépendamment, faute d'instruments de coordination à disposition. Les quelques propositions présentées ne prétendent pas résoudre le problème mais donnent quelques perspectives d'action.

Teacher training in Switzerland – Variety without coordination?

Summary

The structures in Swiss teacher training are not only manifold but in some view ordinary. This is shown by the results of a research project at Berne University. This project studies the structures of basic teacher training in Switzerland. The text shows how European reforms academize teacher traininges in each canton by harmonizing its structur. On the other hand the canton's reforms are realised almost independently and self-reliantly because there are no instruments of coordination available. Some proposals given will not solve the problem but show perspectives for action.