



Skizze eines neuen Hochschultypus

**Die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (1993) –
ein Gespräch mit Anton Hügli**

Herausgegeben von Peter Treppe

Inhalt

Die «Thesen» – Skizze eines neuen Hochschultypus. Zur Einleitung	3
«Ein Leitbild, um eine sachliche und differenzierte Diskussion zu ermöglichen» Ein Gespräch mit Anton Hügli zu den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»	7
Anhang	15

Zitationsvorschlag:

Tremp, Peter (Hrsg.) (2023). *Skizze eines neuen Hochschultypus. Die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (1993) – ein Gespräch mit Anton Hügli.* Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10064678>

Die «Thesen» – Skizze eines neuen Hochschultypus.

Zur Einleitung

Peter Tresp

30 Jahre «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen», 20 Jahre Pädagogische Hochschule Luzern: Die beiden Jubiläen illustrieren nicht zuletzt die Geschwindigkeit, mit welcher ein wesentlich durch die Thesen angestossener Entwicklungsprozess in Konzeption, Aufbau und schliesslich Realisierung eines neuen Hochschultypus vonstatten ging.

Selbstverständlich: Diese Thesen stehen ihrerseits in einer langen Geschichte der Konzipierung und Positionierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die – was ihre Institutionalisierung in der Schweiz betrifft – im Gebiet des heutigen Kantons Luzern beginnt: 1781 wurde im Kloster St. Urban ein mehrwöchiger Lehrgang für Lehramtskandidaten durchgeführt, nachdem die dortige Landschule bereits wenige Jahre zuvor durch Einführungen in Schulmethode und Lehrberuf ergänzt worden war. (Egli, 2009, Furrer, 2007, Hug, 1920)

In den nächsten 200 Jahren war die Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Luzern an verschiedenen Orten beheimatet, insbesondere in Hitzkirch, Baldegg und in der Stadt Luzern (Überblick über die vielen Stationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Luzern in Furrer, 2007, S. 10) – nun stets nach seminaristischem Konzept. Dieses Modell hat sich auch in anderen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz flächendeckend verbreitet (Criblez, 2000). Seminare, so lässt sich diese Organisationsform mit einer frühen Beschreibung zusammenfassen, sind «Anstalten für Lehrer-Bildung, in welchen die Zöglinge während einer Reihe von Jahren in Kursen durchs ganze Jahr unterrichtet oder zum Theil erzogen werden, daselbst Wohnung finden, und unter bestimmten Lehrern zu ihrem Berufe die nöthige Anleitung geniessen» (Baggesen, 1829, zitiert nach Criblez 2000, S. 302).

Die Geschichte der institutionalisierten Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird begleitet von der Frage ihrer richtigen institutionellen Formierung und damit auch der angemessenen bildungssystematischen Positionierung (Hoffmann-Ocon, 2015). In Universitätskantonen beispielsweise wurde verschiedentlich die Option einer Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität geprüft. So im Kanton Zürich, der 1872 eine entsprechende Gesetzesvorlage zur Abstimmung brachte. Für den Bildungspolitiker und Regierungsrat Kaspar Sieber (1821–1878), ein vehementer Befürworter einer universitären Lehrpersonenbildung, liegen die Vorteile auf der Hand: «Die Pädagogik als Theorie und praktische Schulwissenschaft kann nicht in gehörigem Grade kultiviert werden, weil sie im Stiche gelassen ist, von den verschwisterten und Hilfswissenschaften. Lehrer und Schüler entbehren in ihrer Isoliertheit der erquickenden Luft wissenschaftlicher Einflüsse» (zitiert nach Bloch Pfister, 2007, S. 500). Pädagogik und Schulwissenschaften sollten als wissenschaftliche Disziplinen in den universitären Kanon aufgenommen werden: «Der allgemein wissenschaftliche Unterricht als Unterlage für den Lehrerberuf ist nicht ein aus den allgemein wissenschaftlichen Bildungsbestrebungen losgetrennter und bedarf daher auch keiner aparten Anstalt: vielmehr resultiert derselbe naturgemäss aus denselben wissenschaftlichen Zentralanstalten in der Hauptstadt, aus welchen die übrigen geistigen Berufsarten für ihre besondern Berufsschulen sich rekrutieren» (ebd.). Und

weiter: «Durch Kenntnis der Methoden des wissenschaftlichen Studiums könnten sie [die Lehrer] zur Weiterentwicklung pädagogischer Theorien beitragen und würden dadurch bewahrt vor ‹Verflachung und Mechanismus im Unterricht›» (ebd.). Prinzipiell zustimmend gab der Sekundarlehrer Strehler aus Turbenthal in seiner Antwort auf die Ausführungen von Sieber in der Schulsynode kritisch zu bedenken, was sich als mögliche Folge einstellen könnte: «Die Überforderung mittelmässiger Kräfte durch die höhere Ausbildung, der Absprung fähigerer Kandidaten auf bessere Berufsstellungen, die ihnen durch die verbesserte Ausbildung eröffnet würden, ein ‹nachtheiliger Zustand des Unbefriedigtseins› bei der späteren Berufsausübung, für die die Lehrer nun fast zu gut vorbereitet wären» (zitiert nach Bloch Pfister, 2007, S. 502). In der Abstimmung wurde die Vorlage dann tatsächlich abgelehnt.

In vielen Kantonen hat sich die Landschaft der Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen in den vielen Jahren seit ihren Anfängen stark differenziert, wobei diese Institutionen unterschiedliche Schulstufen, Schultypen oder ausgewählte Schulfächer fokussierten und – innerhalb desselben Kantons – oftmals an unterschiedlichen Orten untergebracht waren. Damit ist gleichzeitig eine Hierarchisierung der Lehrpersonen-Kategorien verbunden. Und: Es zeigt sich eine Geschlechterordnung, was beispielsweise Schulfächer, aber auch – gerade in der Zentralschweiz – die Trägerschaft betrifft: Staatliche (kantonale) Seminare für Männer, konfessionelle (private) Seminare für Frauen (abgesehen von einigen Ausnahmen wie das städtisch-liberale Seminar Musegg in Luzern).

Ein interessanter Sonderweg zeigt sich im Kanton Basel-Stadt, welcher schon sehr früh für bestimmte Kategorien des Lehrberufs die Maturität als Voraussetzung festlegte. Damit wird dieser Beruf in seiner gymnasial-wissenschaftlichen Vorbildung vergleichbar mit anderen höheren Berufen, gleichwohl sollte die eigentliche Berufsausbildung dann nicht an der Universität, sondern in einer eigenen Institution – dem Lehrerseminar Basel-Stadt – erfolgen. Dieses vereinte in der Folge die berufliche Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer unter einem Dach, ohne allerdings gleichzeitig die Aufnahmebedingungen zu vereinheitlichen (Hügli 1989, Criblez 2000, Hügli 2004)

Die Frage der Verortung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Systematik des Bildungssystems – in seminaristischer Tradition parallel zur Gymnasialstufe oder nachmaturitär und damit parallel zu universitären Studiengängen – wird in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer bedeutsamen Frage bei der Konzipierung von Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nicht zuletzt wurden diese Fragen in «Seminar-Kantonen» akzentuiert durch ergänzende Konzepte der Ausbildung von Lehrpersonen etwa für Maturandinnen und Maturanden oder Umschulungsangeboten für Berufsleute, um der Knappheit von ausgebildeten Lehrpersonen entgegenzuwirken.

In den 1970er Jahren hat sich die von der EDK eingesetzte Kommission «Lehrerbildung von morgen» die Aufgabe vorgenommen, «eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen» (Müller et al., 1975, S. 15). Dabei wird einleitend festgehalten: «Die Berufsbildung des Lehrers soll Universitäts-Niveau haben. Damit ist nicht gesagt, dass sie in die Universitäten zu integrieren sei. Hingegen soll festgehalten werden, dass die Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen muss.» (S. 20). Die Strukturfrage wird dann salomonisch entschieden resp. ausgespart: «Wir betrachten beide Wege der Grundausbildung, den seminaristischen wie den maturitätsgebundenen, als gleichgewichtig und als mögliche und wünschbare Formen der Grundausbildung. ... Nun soll nicht

verschwiegen werden, dass die Texte hauptsächlich von engagierten Vertretern des betreffenden Weges abgefasst wurden. Von einzelnen Vertretern des maturitätsgebundenen Weges wird die längerfristige Existenzberechtigung des Seminars in Frage gestellt. Diese Situation übte einen gewissen Rechtfertigungsdruck auf die beiden Autorengruppen aus.» (S. 73)

Die Harmonisierung sollte also nicht über identische Strukturen und Organisationsformen erreicht werden, sondern über eine «Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten» (S. 15).

Gerade die Zentralschweiz mit ihrer differenzierten Seminar-Landschaft hat an dieser Form festgehalten (insgesamt siehe Huber 2017), wohingegen beispielsweise der Kanton Aargau von seinem traditionellen Primarlehrerseminar in Wettingen 1976 auf eine nachmaturitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung («Höhere Pädagogische Lehranstalt HPL» in Zofingen) gewechselt hat.

Der Bericht «Lehrerbildung von morgen» illustriert das nun verstärkt einsetzende Bemühen der Erziehungsdirektorenkonferenz (heute: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren) für vermehrte Koordination in Schul- und eben auch Lehrerinnen- und Lehrerbildungsfragen (Lehmann, 2016). Dazu gehört, dass 1993 beispielsweise die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome vereinbart wurde, was nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund entsprechender internationaler Abkommen zu sehen ist.

Ergänzend veröffentlichte die EDK eine Reihe von Dossiers, welche Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisierten und damit ebenfalls zu einer gewissen Koordination dank diskursiver Verständigung beabsichtigten. Zu diesen EDK-Dossiers gehören in den 1990er Jahren beispielsweise «Lehrerfortbildung von morgen LEFOMO» (16A, 1991), «Eignungsabklärung in der Lehrerbildung» (21A, 1992), «Lehrerbildung für Berufsleute» (28, 1994), «Fächergruppenlehrkräfte» (32, 1995), «Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern» (40A, 1996), «Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I» (47, 1997), «Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe (57A, 1999)

Auch die «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (vgl. Dokument im Anhang) lassen sich als Harmonisierungsvorhaben verstehen, sie verfolgen aber insbesondere die Absicht einer Verbesserung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, indem sie beispielsweise den Wissenschaftsanspruch betonen. Und: Sie stehen gleichzeitig im Zusammenhang mit der Diskussion um Fachhochschulen, also die Etablierung eines neuen Hochschultypus und damit einer Differenzierung der Hochschulstufe in der Schweiz. (von Matt, 2022)

Diese Thesen wurden einer Vernehmlassung (vgl. Dokument im Anhang) unterzogen. «Der Rücklauf der Antworten war ausnehmend hoch. Zu den offiziell eingeladenen Stellen erhielt das EDK-Sekretariat noch eine grössere Zahl von Stellungnahmen einzelner Personen, kantonalen Gremien, Parteien und Verbände» (Auswertungsbericht, 1994, S. 3) – in insgesamt positiver Grundstimmung.

Die EDK erarbeitete sodann «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» (vgl. Dokument im Anhang), welche 1995 veröffentlicht wurden und später durch Anerkennungsreglemente der Diplome für die verschiedenen Schulstufen ergänzt wurden.

Während diese Dokumente insbesondere die bildungspolitische Diskussion und ihre Ergebnisse abbilden, so finden sich der fachlich-disziplinäre Diskurs sowie Einschätzungen und Positionen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern vor allem in Zeitschriften-Beiträgen dokumentiert. Insbesondere die Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL» (vormals: «Beiträge zur Lehrerbildung») begleitet seit den 1980er Jahren diese Entwicklungen und also auch die Etablierung von Pädagogischen Hochschulen sowie konkrete Konzepte und Realisierungsformen in den einzelnen Einrichtungen. Ergänzend finden sich in der damals noch bestehenden Zeitschrift *schweizer schule* entsprechende Beiträge, so zum Beispiel in der ersten Ausgabe ihres 81. Jahrgangs (1994), welche den «Thesen» gewidmet ist (vgl. Hinweise im Anhang).

Nur zehn Jahre nach der Publikation der Thesen war die Pädagogische Hochschule Luzern resp. die damalige Pädagogische Hochschule Zentralschweiz am Start. Sie kann also heuer ihr 20-Jahre-Jubiläum feiern. Aus diesem Anlass lädt sie zu Kolloquien ein, welche den Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» zum Thema machen. Zum Auftakt dieser Reihe war am 17. Oktober 2023 mit Prof. Dr. Anton Hügli der damalige Vorsitzende der Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen zu Gast, welche von der EDK beauftragt wurde, innerhalb von sechs Monaten Thesen für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwerfen. Die vorliegende Publikation dokumentiert das Gespräch und präsentiert im Anhang die «Thesen» und zwei ausgewählte verwandte Dokumente.

Luzern, im November 2023

Literatur

- Bloch Pfister, Alexandra (2007). *Priester der Volksbildung: Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien (2000). Das Lehrerseminar - Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In Lucien Criblez & Rita Hofstetter (Hrsg.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 299-338). Bern: Lang.
- Furrer, Markus (2007). Seminargeschichte. In Rolf Burki & Thomas Hagmann (Hrsg.), *Seminargeschichten* (S. 1-76).
- Hoffmann-Ocon, Andreas (Hrsg.) (2015). *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich*. Bern: hep.
- Huber, Christina (2017). *Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er Jahre*. Zürich: LIT.
- Hug, Anna (1920). *Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts. Mit 6 Illustrationen*. Zürich: Leemann.
- Hügli, Anton (2004). Die neue Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit (PSA BB). Die Basler Lehrerinnen- und Lehrerbildung im schweizerischen Kontext. In *Basler Stadtbuch 2004*, S. 130-137
- Hügli, Anton (1989). Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrerberufs. In *Beiträge zur Lehrerbildung* 7/3, S. 349-354.
- Lehmann, Lukas (2016). Von der Koordinierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur gemeinschaftlichen Hochschulpolitik. Die Lehrerbildungspolitik der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. In Lucien Criblez, Lukas Lehmann, & Christina Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 69-92). Zürich: Chronos.
- Müller, Fritz; Gehrig, Hans; Jenzer, Carlo; Kaiser, Lothar & Strittmatter, Anton (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- von Matt, Hans-Kaspar (2022). *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie. Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

«Ein Leitbild, um eine sachliche und differenzierte Diskussion zu ermöglichen»

Ein Gespräch mit Anton Hügli zu den «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen»

Prof. Dr. **Anton Hügli** erwarb in Solothurn das Primarlehrerpatent. Er studierte dann Philosophie, Psychologie, Germanistik/Nordistik und Mathematik an den Universitäten Basel und Kopenhagen. Promotion an der Universität Basel. Habilitation an der Universität Bielefeld. Von 1981 bis 2001 war er Direktor des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt. 1993 berief ihn die Universität Basel zum ausserordentlichen Professor für Philosophie der Erziehung, von 2001 bis zur Emeritierung 2005 war er Professor für Philosophie und Pädagogik und Vorsteher der Abteilung Pädagogik.

1993 war er Vorsitzender der *Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen*, welche von der EDK beauftragt wurde, innerhalb von sechs Monaten Thesen für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entwerfen.

Prof. Dr. **Peter Tremp** ist Leiter des Zentrums für Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Er hat die Konzeptions- und Aufbauphase des Hochschultypus *Pädagogische Hochschule* an der damaligen Pädagogischen Hochschule Aargau miterlebt und mitgestaltet. Seit 2019 ist er in Luzern tätig.

Anton Hügli, Sie waren lange Jahre Direktor des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt, einem Institut, das im Vergleich mit anderen damaligen Einrichtungen die Besonderheit kannte, sämtliche Lehrerinnen- und Lehrerkategorien mit ihren Ausbildungsgängen zu adressieren.

Basel-Stadt war tatsächlich ein Sonderfall. Bereits 1892 wurde in Basel – gleichsam pionierhaft – eine nachmaturitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeführt. Die Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II erfolgte zu dieser Zeit noch am Pädagogischen Institut der Universität, das später zum Philosophischen Seminar wurde. Der entscheidende Schritt war dann, dass 1926 ein sogenanntes Lehrseminar – so hieß es noch – gegründet wurde, in dem sämtliche Lehrerinnen- und Lehrerkategorien unter einem Dach zusammengefasst waren.

Sein Auftrag war, Theorie und Praxis zu vermitteln für Lehramtsstudierende der Kindergarten- und Primarstufe bis hin zu denen des Gymnasiums. Auch die Ausbildung von Lehrkräften für Textilarbeit, Werken und Hauswirtschaft war miteingeschlossen.

Dem Ganzen zugrunde lag die Idee einer Einheit des Lehrens und des Lehrberufs. Das Institut verkörperte diesen Grundgedanken: Für die Aufgabe des Lehrens zu befähigen, ist das Ziel jeglicher Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Vielleicht historisch interessant: Es war keine reine Basler Kreation. Ein Schüler des berühmten Pädagogen Herbart, Wilhelm Rein, hatte in Jena ein Institut eingerichtet, das genau dem entsprach: Ein Institut für sämtliche Lehrkräfte mit angegliederter Übungsschule unter Leitung des Ordinarius für Pädagogik, ein – in seiner Art singuläres – universitäres Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitut also bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts!

Zwei Schweizer Pädagogen, Xaver Wetterwald aus St. Gallen und Theodor Moosherr aus Luzern, haben bei Wilhelm Rein studiert und haben die Idee nach Basel

gebracht. Sie haben die Lehrerschaft mit ihren Vorträgen in der Synode dafür begeistert, und daraus ist dann die Konzeption des Pädagogischen Instituts in Basel-Stadt entstanden. Mit Abstrichen allerdings: Es sollte autonom, d.h. nicht an der Universität angesiedelt sein und nicht unter Leitung des Ordinarius für Pädagogik stehen - den es übrigens als solchen an der Universität Basel nie gegeben hat. Es waren immer Philosophie-Professoren, die in Doppelfunktion Philosophie und Pädagogik lehrten. Ich erinnere bloss an den wirkungsmächtigsten unter ihnen: Paul Häberlin, dessen Denken in der Schweiz Generationen von Pädagogen und nachmaligen Seminardirektoren geprägt hat.

Diese Zusammenführung verschiedener Ausbildungsgänge für den Lehrberuf wird dann auch zu einer Leitidee von Pädagogischen Hochschulen. War die Tatsache, dass Sie damals dieses Institut in Basel-Stadt geleitet haben, auch ausschlaggebend, dass Sie Leiter der Arbeitsgruppe «Pädagogische Hochschulen» wurden?

In meiner Funktion als Direktor dieses Instituts tanzte ich auf allen Hochzeiten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ich war Mitglied der Konferenz der Seminar-Direktorinnen und Direktoren, der Verantwortlichen also für Primarschul- und Kindergartenlehrkräfte, ich war aber auch aktiv in den schweizerischen Konferenzen der Direktoren (Frauen gab es damals nicht) für die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Dadurch war ich sehr gut vernetzt mit der Lehramtsausbildung in der ganzen Schweiz. Durch meine Philosophie-Professur an der Uni Basel war ich zudem – unabhängig von meinem Amt – auch in der universitären Welt zu Hause. Dies war wahrscheinlich mit ein Grund, dass man in der EDK auf mich aufmerksam wurde. Noch wichtiger aber war wohl, dass ich zuvor schon Präsident des damaligen Ausschusses Lehrerbildung (ALB) der EDK gewesen bin, einem Beratungsorgan der EDK. Wir haben in diesem Ausschuss selbständig die Aufgaben gesucht,

die anstanden, wir haben notorische Probleme aufgegriffen und dazu verschiedene Berichte verfasst resp. verfassen lassen, die dann in einer der Publikationsreihen der EDK veröffentlicht worden sind. So gab es zum Beispiel Berichte zu Eignungsabklärung, Sonderpädagogik, Gesundheitsförderung, Lehrerbildung für Berufsleute, Interkulturelle Pädagogik sowie Beratung in der Lehrerbildung. Diese Berichte verstanden sich als Hilfestellungen für die Kolleginnen und Kollegen im Feld.

Der Kern dieser bereits gut eingespielten Gruppe hat dann unter meinem Präsidium den Auftrag erhalten, Thesen zu erarbeiten zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen.

Die Arbeitsgruppe hat ungefähr ein Dutzend Mitglieder gehabt, zwei davon kamen aus der Zentralschweiz. Jo Kramis, Direktor des Lehrerseminars Hitzkirch und Schwester Clara Franziska Kriesi, Direktorin des Lehrerinnen-seminars Theresianum in Ingenbohl.

Die Absicht war, die, sagen wir mal, innovativsten Direktorinnen und Direktoren aus der gesamten Schweiz in dieser Arbeitsgruppe zu versammeln, Personen jedenfalls, die schon mit Reformen in ihrem eigenen Haus befasst waren.

Hinzugestossen ist zudem Anton Strittmatter, der damalige Chefredakteur der Schweizerischen Lehrerzeitung, der den LCH – also den Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer – vertrat. Und hinzu kam auch Alfred Noser, der Rektor der ersten real existierenden Pädagogischen Hochschule der Schweiz, der PH St. Gallen, an der jedoch ausschliesslich Lehrkräfte Sekundarstufe I ausgebildet wurden und die auch schon darum nicht dem von uns entwickelten Profil einer Pädagogischen Hochschule entsprochen hat.

Der Zeitplan war ambitioniert: Innerhalb von sechs Monaten sollte dieses «Leit- oder Robotbild Pädagogische Hochschulen», wie es genannt wurde, erstellt sein. Eine anspruchsvolle Vorgabe! Welche Arbeitsweise hat dies ermöglicht?

Wir klärten vorweg, wie der Bericht in etwa aufgebaut sein sollte und arbeiteten dann die einzelnen Teile ab. Dies begann damit, dass ich jeweils einen ersten Entwurf möglicher Thesen verfasste, dieser wurde dann diskutiert und nicht selten auch zerzaust, allenfalls auch ergänzt durch Beiträge aus der Mitte der Gruppe. Ich formulierte die Thesen auf die nächste Sitzung hin um und legte sie ein weiteres Mal vor, ab und zu schloss sich noch eine weitere Modifikationsschleife an, und so ging es Teil für Teil spiralförmig weiter. Auch die Schlussfassung des Berichts wurde nochmals einer gründlichen Lesung unterzogen und nach weiteren Bereinigungen dann einstimmig verabschiedet. Mein Ehrgeiz war, den Bericht so lesbar und so verständlich wie möglich zu machen – lesbar insbesondere auch für Politikerinnen und Politiker, an die er sich ja letztlich richtete – und jeden Jargon zu vermeiden.

Der Auftrag, wie wir ihn verstanden, war der, ein möglichst konkretes Leitbild Pädagogischer Hochschulen entwerfen, um dadurch eine sachliche und differenzierte bildungspolitische Diskussion zu er-

möglichen. Die Thesen sollten die möglichen Kriterien aufzeigen für die gegenseitige, interkantonale Anerkennung von Diplomabschlüssen an Pädagogischen Hochschulen, auf die Ansprüche aufmerksam machen, die mit einer Hochschule verbunden sind - und damit auch auf den zu leistenden Aufwand, den die Träger Pädagogischer Hochschulen zu erbringen haben würden. Kurz: Ein Profil zu erstellen, damit man weiß, worauf es ankäme, wenn man eine solche Hochschule errichten wollte.

Doch dies war alles im Konjunktiv. Wir sagten im ganzen Bericht nie, jetzt müssen Pädagogische Hochschulen errichtet werden, sondern bloss: für jene Kantone, die Pädagogische Hochschulen errichten wollen, sagen wir jetzt, wie diese in etwa aussehen würden.

Bis zu diesem Zeitpunkt gab es in der Schweiz – trotz LEMO und trotz dem Bericht zur Ausbildung der Lehrkräfte Sekundarstufe I von 1983 – keine nennenswerten Diskussionen darüber, ob und wie die bestehenden Strukturen verändert werden müssten. So proklamierte der LEMO-Bericht bloss: Der seminaristische Weg und der nachmaturitäre Weg sind, trotz ihrer Verschiedenartigkeit, gleichwertig.

Dasselbe Bild bot sich auch auf der Sekundarstufe I: universitär ausgebildete Fachgruppenlehrkräfte für die höheren Schultypen, seminaristisch ausgebildete Allrounder für die anderen Typen. Die offensichtliche Ungleichwertigkeit allerdings war hier durchaus gewollt. Dies trotz des Plädoyers für eine einheitliche Stufenlehrkraft im Bericht zur Sekundarstufe I.

Kurz und gut: Es gab keine Vorstellungen darüber, wie einheitliche Strukturen der Lehrerinnen und Lehrerbildung insgesamt aussehen könnten, auf die wir uns hätten abstützen können – der ständig wachsenden Rhetorik von Harmonisierung, Koordination und Kooperation zum Trotz.

Zu Beginn der 1990-er Jahre kommt plötzlich Bewegung in das Ganze: Die Schweiz öffnet sich, die Berufswelt will jetzt endlich gleichziehen mit Europa in der Ausbildung der höheren Berufe. Man wird aufmerksam auf die in der schweizerischen Hochschullandschaft fehlenden Fachhochschulen. Eine Kommission unter der Leitung von Hans-Ulrich Stöckling (Erziehungsdirektor in St. Gallen und EDK-Präsident) verfasst – ebenfalls 1993 – einen Bericht zur Entwicklung von Fachhochschulen, der Grundlage wird für das zwei Jahre später verabschiedete Fachhochschulgesetz.

Die nächste Frage war natürlich: Wie sieht eine Fachhochschule konkret aus? In verschiedensten eidgenössischen Arbeitsgruppen macht man sich daran, diese Konkretisierung für die zahlreichen Sparten der Berufsbildung vorzunehmen. Völlig unklar aber war, wie eine Hochschule aussehen sollte für die von der schweizerischen Gesetzgebung im Berufsbildungsbereich nicht erfassten Sparten: in den kantonalen oder eidgenössisch und kantonal gemischten Ausbildungszweigen wie Gesundheit, Musik, bildende Kunst, Sozialarbeit etc. Und eben auch – in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Und so kamen die schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer am Ende zu ihrer Pädagogischen Hochschule – als dem von ihnen nicht sonderlich gewünschten Geschenk der Politik.

Eine «Pädagogische Hochschule» zu entwerfen legt nahe, diese Einrichtung in einer gewissen Eigenständigkeit zu konzipieren. Prinzipiell hätte es Optionen gegeben, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität zu integrieren oder mindestens eng mit der Universität zu verknüpfen. Zudem entstanden damals in der Schweiz auch die Fachhochschulen, so wäre auch eine Integration in die berufsorientierten Fachhochschulen denkbar gewesen.

Der Anstoss zur Konzeption einer Pädagogischen Hochschule kam ja vom Fachhochschulgedanken her: eine Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern neben der Universität.

Es gab damals in der ganzen Schweiz über 150 Institute, die Lehrerinnen und Lehrer ausbildeten, vom katholischen Innerschweizer-Seminar bis hin zur Universität Genf. Innerhalb unserer Arbeitsgruppe war klar, dass Pädagogische Hochschulen dazu dienen sollten, diese Heterogenität endlich zu überwinden. Eigentlich wäre es doch ideal, so der erste Gedanke, wir könnten die bestehende Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit den Sekundarlehrkräften und den höheren Lehrkräften an den Universitäten zusammenführen und damit die Kluft zwischen seminaristisch ausgebildeten Lehrkräften, und den sogenannten höheren Lehrkräften, die ihre Fachbildung an Universitäten oder in den Instituten für Kunst und Musik holen, zu eliminieren. Da uns dies – für schweizerische Verhältnisse – doch etwas utopisch schien, mussten wir eben versuchen, auf anderem Weg die beiden Seiten zusammenbringen und so die Einheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verwirklichen.

In den Thesen werden denn auch drei Optionen genannt: Pädagogischen Hochschulen als selbständige Einheiten, als an Universitäten angegliederte Einheiten oder als Verbundsystem dezentraler Einrichtungen.

Die Thesen zeigen bloss das Endprodukt der Diskussionen in der Arbeitsgruppe, nicht aber die Diskussionen. Welche Aspekte oder Postulate waren denn am meisten umstritten?

Die heikelsten Fragen waren natürlich: Wie kommt Forschung hinein in diese Pädagogischen Hochschulen? Was heißt Wissenschaftlichkeit der Lehrerinnen und Lehrerausbildung? Oder auch, welches Profil haben die Dozierenden? Und wo holen sie sich ihre Qualifikation? Und dies alles noch mit Blick auf die bestehenden Institutionen. Verbunden mit der grossen Frage: Wie kann deren Personal transformiert werden in das Personal Pädagogischer Hochschulen, die diesen Namen verdienen? Dies allein schon gab genügend Anlass zu Diskussionen.

Dabei wurde immer klarer: Wenn man Pädagogische Hochschulen befähigen will, ihr eigenes Personal zu qualifizieren und auszubilden, bräuchten wir eigentlich habilitierte Dozierende, und dann bräuchten wir eigentlich auch das Promotionsrecht.

So wurde dieses Postulat zum fernen Zielpunkt, eingebaut in die These 2.

Das Promotionsrecht und Habilitationsrecht von Pädagogischen Hochschulen – wenn auch mit dieser These 2 an prominenter Stelle formuliert – ist weiterhin Desiderat. Die Vorbehalte kommen heute vorwiegend von den Universitäten.

Das Postulat eines Promotions- und Habilitationsrechts gab einigen Anlass zu Kontroversen innerhalb der Arbeitsgruppe, aber am Ende hat sich diese Idee durchgesetzt.

Wir waren uns bewusst, dass diese ganze Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, die ja erst angestoßen wurde, nicht morgen schon vollendet sein wird. Dass es noch Jahre dauern könnte.

Solange eine Pädagogische Hochschule die Voraussetzungen für ein Promotions- und Habilitationsrecht nicht erfüllt, so der nahe liegende zweite Gedanke, muss sie eben dorthin gehen und dort nach Kooperationen suchen, wo das Personal, das sie braucht, ausgebildet werden kann: zu den Universitäten, den Technischen Hochschulen und den Fachhochschulen für bildende Kunst und Musik etwa.

Wir wollten jedoch bewusst Weichen stellen. Mit der Forderung der Matura als Zugangsbedingung für alle Arten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der einen Seite und dem Postulat eines Promotions- und Habilitationsrecht auf der anderen Seite haben wir die Pädagogischen Hochschulen de facto aus dem Fachhochschulbereich herausgeholt und eindeutig dem Wissenschaftsbereich zugeschlagen. Die grossen Diskussionen kamen dann hinterher, mit der EDK, mit Hans Ulrich Stöckling etwa, dem Fachhochschulmensch.

Ich erinnere mich noch, dass ich in einer EDK-Sitzung unsere Thesen vorstellen musste, und wie dann – ich glaube, es war noch mitten im Vortrag – EDK-Präsident Stöckling aufgestanden ist und mit der ganzen Autorität seines Amtes verkündet hat: Pädagogische Hochschulen sind Fachhochschulen. Seither wissen wir es, seither sind die Pädagogischen Hochschulen eben Fachhochschulen. Die Idee einer wissenschaftlichen Hochschule war damit – vorläufig jedenfalls – vom Tisch. Auch die andere Anomalie, die Matura als Zugangsweg, wurde in der Folge immer wieder durchlöchert von Kantonen, die, zumindest für Kindergarten und Primarschule, sich ihren eigenen Zugangsweg nicht verbieten lassen wollten. Daraus ergab sich dann das heutige, ziemlich beschädigte Modell unserer Thesen, wenn man so will.

Mit dem Promotions- und Habilitationsrecht sind auch Anforderungen an die Qualifizierung der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner verbunden. Die «Ausbildung der Auszubildnerinnen und Auszubildner» wird nur sehr marginal zum Thema.

Wir haben uns in der Tat dazu nicht ausführlich geäußert – wohl auch, weil wir an das Personal dachten, das in die Pädagogischen Hochschulen überführt werden muss. Immerhin wurde festgehalten, zumindest ein Universitätsstudium und ein Universitätsabschluss sei notwendig, womöglich mit Promotion. Es war damit im Raum, dass es eigentlich promovierte Dozierende sein müssten und dass die Sozialisation im Berufsfeld nicht genügt. Doch der springende Punkt ist: Die Frage der Forschung ist unmit-

telbar verknüpft mit der Frage der Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder. Nur wenn Lehrende auch Forschende sind und die Forschenden Lehrende, ist auch für die Qualifikation des Personals gesorgt. Insofern geht die Qualifikationsfrage mit der Forschungsfrage Hand in Hand.

Eine solche Entwicklung, wie sie sich durch diese Thesen abzeichnet, kann ja auch Ängste beim Personal auslösen. Sollte das bisherige Personal überführt werden? Auch nachqualifiziert? Oder ausgewechselt?

Wir haben nie gedacht, dass das Personal telquel übernommen werden kann, sondern dass man nach den Kriterien, die wir für die Dozierenden formuliert haben – die dann übrigens auch in die Anerkennungs-Reglemente eingegangen sind – eine Auswahl treffen muss. Also keine automatische Übernahme des ganzen Personalbestands!

Die grosse Frage war indessen: Wo finden wir weiteres Personal? Wer bildet es aus? Wir sahen die Engpässe. Wer von den an einer Universität Promovierten geht schon, wenn ihm eine akademische Karriere offen stünde, an die Pädagogische Hochschule? Und wollen wir unser Personal wirklich im Ausland suchen? Es ist dieselbe Situation wie heute allgemein auf dem Arbeitsmarkt, man schafft Arbeitsplätze und man hat (in der Schweiz) das Personal nicht, um sie zu besetzen. Doch ohne qualifizierten Personalnachwuchs, das ist klar, werden wir mit unseren Pädagogischen Hochschulen nie auf einen grünen Zweig kommen.

Der Bericht umfasst insgesamt 23 Thesen und zeigt eine eigenwillige Strukturierung. Er beginnt mit einem «Vorwort» der EDK, dann folgen «Vorbermerkungen», sodann die Thesen, welche in vier inhaltliche Abschnitte gegliedert sind, und schliesslich folgen drei Anhänge, wobei der Anhang 1 lediglich eine ausführlichere Fassung der Thesen 7 bis 13 darstellt.

Und was die 23 Thesen betrifft: Einige sind bloss Thesen, andere mit einem Kommentar ergänzt. Lassen sich diese Kommentare oder Anhang 1 als Ausdruck von Kontroversen innerhalb der Arbeitsgruppe interpretieren?

Kommentare sind nicht zwingend aus Kontroversen entstanden, weit eher aus der Einsicht, dass man zum einen oder anderen Punkt etwas mehr sagen müsste. Die Thesen sind naturgemäss abstrakt und lassen viel Spielraum für Interpretation. Darum fanden wir, es müsse fallweise – mit Hilfe eines Kommentars eben – noch deutlicher gesagt werden, was eine These impliziert und welche Konnotationen und Assoziationen mit ihr einhergehen. Die ganze Geschichte mit der Wissenschaftlichkeit beispielsweise erwies sich als derart komplex und schwierig, dass wir fanden, wir müssten dazu einen eigenen Anhang schreiben.

Aber gerade in den späteren Empfehlungen werden die Überlegungen zur Wissenschaftlichkeit kaum mehr aufgenommen.

Die Empfehlungen, die, basierend auf unseren Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen, von der EDK verabschiedet wurden, haben natürlich nur die Eckpunkte hervorgehoben, die auch einigermaßen beurteilbar und messbar sind. Die Knochen des Ganzen gleichsam. Das Fleisch, das dazugehört, ist weggeblieben. Und damit insbesondere auch alle Struktur- und Organisationsfragen. Dies ist verständlich, wenn man Empfehlungen in die Welt schicken will, mit denen die Bildungsbürokratie etwas anfangen können soll.

Die Zusammenlegung der Ausbildungsgänge für die verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerkategorien unter ein Dach, die Sie ja von Ihrem Institut in Basel-Stadt kannten, war auch Leitidee für die Konzipierung Pädagogischer Hochschulen – und dies in einer Situation mit damals über 150 Einrichtungen und entsprechend zerstückelter Lehrerinnen- und Lehrerbildungslandschaft. Und es überrascht dann, dass in einer These von 150 Studienplätzen als unterste Grenze für Pädagogische Hochschulen die Rede ist.

Es war eines unserer Zugeständnisse an die bestehenden Seminarier, die ja miteinbezogen werden sollten in die Entwicklung und denen wir nicht zu viel zumuten wollten. Insofern steckt auch etwas Kompromisslerisches in diesen Thesen. Schielend auf jene, die vielleicht nicht so leicht mitkommen, die wir aber mit im Boot haben wollten.

Das Stichwort aber, das immer auf dem Fuss folgte, war «Kooperation». Am besten ist es, sich zu einem PH-Verbund zusammenzuschliessen, auf jeden Fall sollten jene Institute, die es alleine nicht schaffen, sich mit anderen zusammentun und dort die fehlenden Ressourcen holen und ihre eigenen Ressourcen vielleicht dorthin ausleihen. Aber dass diese 150-er Einheiten einfach alleine im Wald existieren könnten, das war schon nicht die Idee, obwohl wir heute, mit Schaffhausen zum Beispiel, Pädagogische Hochschulen haben, die nicht weit davon entfernt sind.

Wenn eine Pädagogische Hochschule nicht genügend Personal und die nötige Infrastruktur hat, wird es schwierig. Irgendwo gibt es die berühmte «kritische Grösse», unterhalb derer das Ganze nicht mehr funktioniert. Ich staune, dass von den Anerkennungskommissionen nicht mehr Druck aufgesetzt wird. Bei der Anerkennung der Diplome, die dort vergeben werden, kann man ja auf die in den Anerkennungs-Reglementen festgehaltenen Minimalbedingungen pochen und darauf drängen, dass diese eingehalten werden. Jedenfalls habe ich dies, als ich später Präsident einer Anerkennungskommission war, gelegentlich getan. Dasselbe gilt für die Akkreditierungsverfahren der Hochschulen. Es geht hier nämlich um zwei Dinge. Das eine sind die Diplome, die interkantonal anerkannt werden. Das andere ist die Frage, ob eine Institution als Hochschule gemäß Hochschulgesetz anerkannt wird. Dass bei diesem Kleinwuchs nicht mehr geschieht, finde ich fatal.

Doch letztlich, dies müssen wir klar sehen, ist dies politisch so gewollt in unserer föderalistischen Schweiz, die den Kantonen per Bundesverfassung die Hoheit über das Schulwesen übertragen hat. Ihnen

die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu entziehen, wäre eigentlich der fällige Schritt, den man machen müsste, diese auf Bundesebene stellen, auf gleiche Stufe wie die ETH's. Oder stattdessen eben, sie eingliedern in die Universitäten, die zwar wiederum kantonale Einrichtungen sind, aber mit der ihnen eingeräumten Freiheit von Lehre und Forschung auch einer eingegliederten oder angegliederten Lehramtsausbildung eine autonomere Entwicklung erlauben.

Erstaunlich ist trotz allem, was wir zustande gebracht haben in Bezug auf die Harmonisierung in der Schweiz, nicht nur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern im Schulwesen überhaupt. Dies ist eindeutig das Verdienst der EDK. Was ihr allerdings bald auch die Kritik eingetragen hat, sie sei undemokratisch, nicht legitimiert mit ihren Beschlüssen, weil sie ja eigentlich nur ein Verein sei, als solcher aber Verordnungen und Reglemente erlasse, zu denen kein Parlament etwas zu sagen habe, die aber weitreichende politische Gültigkeit hätten. Dies ist die staatspolitische Kehrseite des Problems.

In den Vorbemerkungen wird festgehalten, dass Pädagogische Hochschulen in ihren Studienangeboten nicht ausschliesslich auf Lehramt fokussiert sein sollen, sondern dass auch andere Sachverständige des Bildungswesens Studienangebote finden können. Das sehen wir heute kaum realisiert.

Wir dachten vor allem an Akteurinnen und Akteure im Bildungsbereich, Schulleiterinnen und Schulleiter, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Beraterinnen und Berater in der Schule. Wir dachten aber auch an eine Öffnung der Ausbildung für lehrendes Personal in Bereichen, die nicht dem Berufsbildungsgesetz unterstehen, also Ausbilderinnen in verschiedensten Sparten, Erwachsenenbildnerinnen und so weiter. Vielleicht hätten wir dies in einem Kommentar noch etwas konkretisieren müssen.

Diese These war unbestritten, denn wir wussten, dass wir die Aufgaben-Palette von Pädagogischen Hochschulen erweitern mussten, um ihnen so grössere Perspektiven zu verleihen. Allein schon die Lehrerinnen- und Lehrerbildung selbst ruft nach Erweiterung, denn nach der Ausbildung kommt die Frage, wie ist es nun mit der Berufseinführung, der Fortbildung, der Weiterbildung usw. Wo finden diese statt?

Eine Hochschule kombiniert verschiedene Leistungsbereiche, im Kern verbinden sich hier Forschung und Lehre. Eine herausfordernde Verknüpfung, sowohl auf institutionell-organisationaler wie auch auf personaler Ebene.

Nehmen wir als Beispiel die Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. Diese hat eine Forschungsabteilung, die ausgezeichnete Arbeit leistet, die Projekte verfolgt, die internationale Anerkennung finden. Aber: Was fliesst von dieser Forschung in die Ausbildung ein? Welche Auszubildenden und Auszubildende sind da überhaupt beteiligt? Denn nur wenn dies der Fall ist, kann Forschung für die Lehre auch fruchtbar gemacht werden.

Dem Buchstaben nach geschieht das Richtige. Es wird Forschung betrieben. Schaut doch mal hin, auch wir haben ein paar Leute, die forschen. Der Rest der Dozentschaft ist jedoch mehr oder weniger unberührt von dem, was da geschieht. Vielleicht übertreibe ich jetzt. Doch das kann nicht die Lösung sein.

In unseren Thesen aber mussten wir diese Lösung zulassen. Wenn die Transformation überhaupt gelingen sollte, musste man irgendwo beginnen, und das einfachste war, mit Forschungsabteilungen zu beginnen. Der Not gehorchend.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulstufe zu positionieren, dafür gab es bereits damals eine Reihe von Ländern, in denen dies zu beobachten war. Hat der Blick ins Ausland eine Rolle gespielt? Hat die Arbeitsgruppe über die Grenzen geschaut?

Bei dem engen Zeitrahmen, der uns für unsere Arbeit gesetzt war, fehlte uns schlicht die Zeit, uns vorab gemeinsam mit Lehrerbildungskonzepten im Ausland zu beschäftigen und uns z.B. zu fragen: wie sieht das in Baden-Württemberg aus, wie sieht das in Frankreich aus und so weiter? Jedes Mitglied der Gruppe musste dies für sich selbst tun.

Wir haben, ausgehend von den bestehenden Strukturen, einfach weiter gedacht, ohne systematische Vergleiche anzustellen – aber vielleicht doch mit einer klaren Vorstellung im Kopf, wie ich von mir selbst in aller Bescheidenheit behaupten würde, die sich in mir durch meine Studien sowohl wie durch Besuche von Ausbildungsstätten in den umliegenden Ländern, sogar in der damaligen DDR, gefestigt hatte. Von einem insbesondere war ich überzeugt: die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer darf man nicht auf verschiedene Institutionen verteilen, es muss eine Einrichtung geben, die sich der Lehrerbildung annimmt, ob ausserhalb oder innerhalb der Universität.

Diese Überzeugung teilte die ganze Gruppe. Niemand hätte gesagt, wir lösen Lehrerbildung jetzt auf, die Universitäten sollen das machen. Wie denn auch? Das war sicher ein wichtiger Punkt. Und darum sprachen wir vorsichtig nur von Angliederung, weil wir ahnten, wie schwierig es sein konnte, innerhalb einer Universität den Ort zu finden, an dem die Lehrerbildung gut aufgehoben wäre.

Für mich selber war der Blick über die Grenze auch theoretisch und systematisch wichtig, wie man, u.a. etwa aus meinem Artikel *Pädagogik* im «Historischen Wörterbuch der Philosophie» ersehen kann. Die Entwicklung in Deutschland scheint mir in der Hinsicht exemplarisch. Hier gab es die typische Steigerungsform der Lehrerbildung. Schon in den Zeiten des Vormärz ruft der Lehrerstand nach einer universitären Ausbildung. Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs bleibt es aber bei den Seminarien. In der Weimarer Zeit dann werden pädagogische Hochschulen eingerichtet. Nach der seminaristischen Regression in der Hitlerzeit werden nach dem Zweiten Weltkrieg die Pädagogischen Hochschulen wiederbelebt oder neu geschaffen und in den 60-er und 70-er Jahren erfolgt dann die allgemeine Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten, ausgenommen in Baden-Württem-

berg, dem Bundesland, das immer noch Pädagogische Hochschulen führt.

Doch dieser Prozess der Integration in die Universitäten ist nicht immer glücklich verlaufen. Vor allem dort nicht, wo man eine 1:1-Überführung gemacht hat. Der Geschichtsdidaktiker ging dann zu den Historikern, die Biologiedidaktikerin zu den Biologen, der Pädagoge zu den Erziehungswissenschaften usw. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde so zerrieben und die ehemaligen PH-Dozentinnen und Dozenten fristeten ein eher stiefmütterliches Dasein in ihren Fakultäten. Sie waren ja zumeist nicht dem üblichen akademischen Werdegang gefolgt.

Besser glückte die Integration dort, wo es einen klaren Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gab, indem man mit ihnen oder rund um sie erziehungswissenschaftliche Fakultäten geschaffen oder sie in bestehende eingebaut hat.

Doch damit man mich richtig versteht: Ich spreche hier nicht von den sogenannten höheren Lehrämtern, die wir ja auch an unseren Universitäten führen, sondern von der Ausbildung der Vorschul- und Grundschullehrkräfte. Dies macht ja diese ganze Entwicklung für uns in der Schweiz so bemerkenswert.

Pädagogische Hochschulen sind im internationalen Vergleich eher ein exotisches Modell, oftmals ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität integriert. Sollte die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung also auch bei uns in die Universität führen?

Wenn die Bedingungen gegeben sind und die Umstände günstig, scheint mir dies noch immer ein erstrebenswertes Ziel. Aber ich räume gerne ein: Wenn eine Pädagogische Hochschule von der Grössenordnung einer PH Luzern etwa die innere Tertiarisierung gänzlich vollzogen hat und sich (in ihren Disziplinen) einer Universität als ebenbürtig erweisen kann, ist dieser Schritt vielleicht gar nicht nötig. Wir wären dann dort, wo die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg heute sind. Doch vielerorts wird dies vielleicht nie der Fall sein.

Was jetzt in Fribourg geschieht, scheint mir symptomatisch. Bereits zu meinen Zeiten wurde dort intensiv diskutiert, ob das damalige Lehrerinnen- und Lehrerseminar, das man dann in eine Pädagogische Hochschule transformiert hat, wirklich außerhalb der Universität bleiben soll, wenn es dort eine gut ausgebaute erziehungswissenschaftliche Fakultät mit einer Lehramtsausbildung für die höheren Schulstufen gibt. Nun soll dieser Schritt doch vollzogen werden.

Wir dürfen annehmen, dass Universitätskantone, die die nötigen Kapazitäten haben, diese Integration in der Tat schaffen könnten, mit dem nötigen guten Willen allerdings. Und an dem fehlt es dann meist wieder auf der Gegenseite, bei den Universitäten selbst, das ist immer auch das Problem gewesen. Ich habe dies in Basel erlebt. An der Anerkennung meiner Person hat es zwar nicht gefehlt – ich war ja schon dort –, aber das ganze Pädagogische Institut einzugliedern, das war nun doch für viele meiner Kolleginnen und Kollegen an der Universität schwer zu verdauen. Die Frage erübrigte sich jedoch auch bald, weil der Regierungsrat in seiner Weisheit sich

für eine Fusion mit Baselland und dann auch mit den anderen nordwestschweizerischen Kantonen entschieden hat – unter dem Beifall all jener meiner Kolleginnen und Kollegen am Pädagogischen Institut, denen der Gedanke, sich plötzlich in der Universität wieder zu finden, nicht geheuer war.

Es hängt also alles von den örtlichen Verhältnissen ab. Man kann nicht einfach wollen, dass am Ende alle Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten integriert sind. In welche Universitäten denn? Aber wenn sich durch Kooperationen intensive Kontakte ergeben und die Anerkennung auch gegenseitig da ist und mit ihr die Einsicht, dass auch die Universität durch eine Eingliederung der Lehramtsausbildungen gewinnen könnte, kann es vielleicht gelingen.

Dabei kommt aber auch immer wieder die Frage der räumlichen Nähe ins Spiel, ob eine Pädagogische Hochschule überhaupt in der Nähe einer Universität ist, und wenn nicht, ob der Standortkanton auch bereit wäre, seine Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz aus der Hand zu geben. Lauter Imponderabilien, die zeigen, dass es bei der heutigen Rechtslage ein ziemlich schwieriges Geschäft sein dürfte.

Sie haben damals ein Robotbild entworfen. In welcher Zeitdimension haben Sie denn eigentlich gedacht? Mit welcher Transformationszeit haben Sie gerechnet?

Wir dachten eher an das Wie der Transformation als an das Wann? Wie ist es möglich, dass die Transformation überhaupt erfolgen kann? In welchem Zeitraum dies möglich sein könnte, liessen wir offen. Ich glaube, die meisten von uns sind, wie ich selbst, ziemlich überrascht gewesen, dass in dem Zeitraum von zehn Jahren, den die EDK dann aufgespannt hat, die Transformation tatsächlich erfolgt ist und am Ende, um 2003, die Schweiz 14 Pädagogische Hochschulen zu verzeichnen hatte, und Lehrerinnen und Lehrer nur noch an diesen Hochschulen ausgebildet wurden.

Für schweizerische Verhältnisse ist dies ein unglaubliches Tempo. Warum ist es so schnell gegangen? Meine These, die sich gut belegen lässt, ist die, dass der entscheidende Faktor darin lag, dass die EDK 1993 eine Diplomvereinbarung abgeschlossen hatte, mit der sich die Kantone verpflichteten, nur noch Diplome auszustellen, die interkantonal anerkannt sind. Gelingen konnte dieser Beschluss nur durch Preisgabe des Einstimmigkeitsprinzips.

Wenn es im Konsensverfahren hätte weitergehen sollen, wäre wohl nie und nimmer etwas geschehen.

Gestützt auf diese Diplomvereinbarung hat man dann auch Anerkennungsverordnungen für Lehrkräfte anvisiert. Es wurden entsprechende Reglemente ausgearbeitet und – 1997/98 - von der EDK verabschiedet. Unsere Thesen sind in die Eckwerte dieser Reglemente eingeflossen.

Damit war klar: Wenn ein Kanton für seine Lehramtsabgängerinnen und -abgänger die Hoffnung haben wollte, dass diese ohne weiteres auch in anderen Kantonen angestellt werden können, mussten diese Bedingungen erfüllt sein.

Und dieser Druck, die Bedingungen der Anerkennungsreglemente zu erfüllen, glaube ich, hat dazu geführt, dass kein Kanton mehr bei seiner alten

Lehrerinnen- und Lehrerbildung geblieben ist. Entweder wurde transformiert oder man hat dann – wir haben auch diesen Weg vorgeschlagen – die Seminarien in Gymnasien verwandelt, mit pädagogischem Schwerpunkt vielleicht. Und so ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in kürzester Zeit in der ganzen Schweiz vereinheitlicht worden.

Dies ist ein Lehrstück auch für das Tempo in der schweizerischen Politik. Mit diesem Schritt wurde ein Verfassungsauftrag von 1874 erfüllt. In einem Verfassungszusatz von damals ist nämlich schon gefordert worden, dass die Kantone für die gegenseitige Anerkennung ihrer Diplome sorgen sollten. Es mussten über 100 Jahre ins Land gehen, bis man endlich daran ging, dies auch wahr zu machen, aber am Ende ging es dann schnell.

Wenn man die Thesen heute liest, so kommen einige Themen, die uns in den vergangenen Jahren sehr beschäftigt haben, kaum vor. Zum Beispiel «Fachdidaktik». Zwar erwähnt, aber kaum prominent – gerade im Vergleich mit aktuellen Strategiepapieren der Kammer PH von swissuniversities, in denen die Stärkung der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin postuliert wird und Fachdidaktik gleichsam zu einem Profilvermerkmal dieses Hochschultyps geworden ist.

Dies stimmt, wir dachten eher an pädagogische Wissenschaften insgesamt als spezifisch an Fachdidaktik. Das mag der Grund gewesen sein, dass der Fachdidaktik in unseren Thesen nicht das Gewicht zukommt, das sie verdient. Aber ich muss sogleich hinzufügen, dass die Fachdidaktik uns als Institutsverantwortliche auch in der Zeit nach den Thesen immer wieder beschäftigt hat. Wir glaubten, wir könnten auf freiwilliger Basis Dozierende an den Universitäten finden, die zusammen mit Pädagogischen Hochschulen und in Kontakt mit dem Berufsfeld bereit wären, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker auszubilden. Wir gingen zum Beispiel an die ETHZ, wo es, glaube ich, den einzigen Fachdidaktiker für Mathematik auf Hochschulebene in der deutschen Schweiz gab, aber auch an andere Orte mehr, um für diese Idee zu werben. Es ist nichts daraus geworden. Ohne Finanzen bereit zu stellen und Stellen explizit auszuschreiben, läuft hier wohl nichts.

Unsere Annahme damals war: Eine einzelne Pädagogische Hochschulen – wie gross sie auch sei – kann ihre Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nicht vertieft genug ausbilden. Es müssten fachdidaktische Zentren an verschiedenen Orten über die Schweiz hinweg geschaffen werden. Für die verschiedenen Bereiche der Fachdidaktik eben, ob Mathematik-, Geschichtsdidaktik oder welche auch immer. Im Strategiepapier der swissuniversities lese ich nun, dass man sich dieser Aufgabe annehmen will und es offenbar schon des längeren erfolgreich tut. Das freut mich.

Wir haben beim Promotionsrecht oder Habilitationsrecht gesehen, dass es in diesem Bereich nicht so weitergegangen, wie das damals in den Thesen postuliert und gewünscht war. Wo sehen Sie sonst Abstriche oder auch Überraschungen?

Ich habe schon die Zulassungsbedingungen erwähnt, die ja dann immer wieder – insbesondere unter dem Druck von Diplommittelschulkantonen – gelockert wurden. Wir sind heute weit entfernt von der allgemeinen Maturität als Zulassungsbedingung.

Der andere Bereich ist natürlich derjenige der wissenschaftlichen Entwicklung. Die Anstrengungen sind da, Erfolge auch, aber doch wohl eher sektoriell. Die Frage ist ständig im Raum, ob die Forschung an den Pädagogischen Hochschule Anschluss an die internationale Forschung finden kann. Doch das ist für eine Pädagogische Hochschule nur das eine Problem.

Das andere, nicht weniger grosse besteht darin, dass sie mit ihrer Forschung auch im Praxisfeld Anerkennung finden muss: Aha, das taugt, was die machen, das hat etwas mit uns zu tun! Es ist sehr schwer, diesen Spagat zwischen Wissenschaftsansprüchen einerseits und den Ansprüchen des Praxisfelds andererseits zustande zu bringen. Dazu kommt die weitere Schwierigkeit, die wir damals nicht so klar gesehen haben: die Rolle der Politik.

Diese ist natürlich immer mit im Spiel. Weil die Kantone, resp. ihre Parlamente, auch wenn sie Verbundsysteme errichten, noch immer die Hoheit über die Pädagogischen Hochschule haben, ist die Versuchung gross, weiterhin (und sei es auch nur über die Finanzen) auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Einfluss zu nehmen. So gibt es zum Beispiel öffentliche Debatten darüber, wieviel Praxis eine Sekundarstufe I Lehrkraft haben muss, welches Französisch-Lehrmittel in der Schule verwendet werden darf und dergleichen mehr. Darum ist es mit der Autonomie der Pädagogischen Hochschulen oft nicht weit her und ihre Handlungsfreiheit, sagen wir mal, ziemlich eingeschränkt.

Dieses Problem zumindest hätten wir nicht mit einer Eingliederung in die Universität. Unter dem Dach einer Universität hätte die Lehrerbildung, auch wenn sie dort anfänglich etwas stiefmütterlich behandelt werden mag, zumindest die Freiheit, sich selbst zu entwickeln, ohne eine Instanz über sich zu haben, die sagt, wo es langgeht.

Hochschulen übernehmen vielfältige gesellschaftliche Funktionen, sie sind beispielsweise auch bedeutsam als Orte intellektueller Freiheit. Ich habe den Eindruck, dass die Thesen aber ausgeprägt von der Ausbildungsfunktion von Hochschulen her argumentieren. Teilen Sie diese Einschätzung?

Ich muss gestehen, das ist zu wenig thematisiert in unseren Thesen. Sie waren ja auch nicht primär an die Öffentlichkeit adressiert, sondern an die politischen Funktionsträger, die Kollegen im Feld und nicht zuletzt auch an die Lehrerschaft. Aber die Frage stellt sich, welche öffentlichen Funktionen, welche gesellschaftlichen Funktionen Pädagogische Hochschulen auch noch haben. Und natürlich auch die Frage, was akademische Freiheit in der Lehrerbildung bedeuten würde. Diese Diskussion müssten wir eigentlich nachholen.

Sie, Anton Hügli, haben dann in einem Beitrag damals in der Fachzeitschrift «Schweizer Schule» mit dem Titel «Die Empfehlungen der EDK zur

Lehrerbildung» eine frühe erste Bilanz gezogen und neuralgische Punkte genannt, die absehbar seien. Und sie schreiben beispielsweise von einer drohenden Ghettoisierung. Dass die pädagogischen Hochschulen im Konglomerat der Fachhochschulen untergehen würden. Ihre Einschätzung heute: Hat sich das bewahrheitet, hat sich dies so ergeben?

Ja, es scheint mir in der Tat vieles noch prekär.

Ist eine Pädagogische Hochschule wirklich eine Fachhochschule, wie die damalige Zuordnung vorgegeben hat? Oder haben wir einen falschen Begriff von Fachhochschule?

Dass an dieser Zuordnung etwas nicht stimmen kann, dafür gibt es ein gutes Symptom: die Merkwürdigkeit, dass in den swissuniversities, in der alle Hochschulleitungen zusammengefasst sind, die Pädagogischen Hochschulen eine dritte Kammer bilden neben den Fachhochschulen und den Universitäten. Und das zeigt doch wohl: Pädagogische Hochschulen sind irgendwo zwischen Stuhl und Bank. Sind sie nun ein Sowohl-als-Auch oder ein Weder-Noch?

Dies ist ein prekärer Status. Und wie prekär, zeigt sich noch deutlicher, wenn wir auf einzelne Pädagogische Hochschulen blicken, zum Beispiel die PH FHNW, die unter dem Dach einer Fachhochschule organisiert ist und immer wieder Probleme hat, ihre Eigenständigkeit gegenüber der Leitung der Fachhochschulen zu bewahren.

Prekär ist aber auch, dass wir in den Pädagogischen Hochschulen enorme Differenzen in Grösse und Ausrichtung haben, wenn wir etwa Schaffhausen mit Zürich oder der Nordwestschweiz vergleichen, so dass man kaum von «den» Pädagogischen Hochschulen reden kann.

In diesem Beitrag in der schweizer schule geben Sie einen weiteren neuralgischen Punkt von Pädagogischen Hochschulen zu bedenken: Generelle Identitätsprobleme der Pädagogik.

Ich denke, dass es sowohl im Berufsverständnis wie im Selbstverständnis von Pädagogischen Hochschulen und ihren Dozentinnen und Dozenten an Klarheit darüber fehlt, was sie nun eigentlich sind und sein wollen.

Diese Unbestimmtheit charakterisiert ja auch den Lehrberuf als solchen: Ist Lehren und Unterrichten ein Handwerk? Ist es eine Kunst? Ist es eine Wissenschaft? Oder alles zugleich? Und wenn alles, wieviel dann jeweils von allem? In den Diskussionen darüber, was eine Lehrperson eigentlich ausmacht, spielen diese Topoi eine entscheidende Rolle, die einen sehen eben vor allem Praktikerinnen und Praktiker, die anderen das Naturtalent und die geborene Lehr-Künstlerin. Wieder andere bauen auf die Wissenschaft, aber auf welche?

Das ist ein Identitätsproblem, das mit der Errichtung pädagogischer Hochschulen nicht gelöst wurde und die prekäre Situation der Pädagogischen Hochschulen im Hochschulbereich noch zusätzlich verschärft. Wenn man selber nicht genau weiss, was man jetzt eigentlich ist und sein will, wird es schwierig, auch die Allgemeinheit von sich selbst zu überzeugen. Wäre die Pädagogische Hochschule eine

Fachhochschule von der Art einer Hochschule für Maschinenbau, dann könnte sie mit klarem Selbstbewusstsein auftreten: Wir folgen dieser Idee, dafür brauchen wir dies und dies an Mitteln – das sieht wohl jedermann ein –, und wenn auch ihr Maschinen haben wollt, die auf dem Markt Absatz finden, dann gebt uns bitte auch die Mittel dazu. Dass dieses klare Selbstverständnis fehlt, scheint mir eines der Haupthindernisse bei der Entwicklung Pädagogischer Hochschulen.

Sie sind von Haus aus Philosoph. Ist dies in den Thesen bemerkbar, wo schlägt dies durch?

Meine philosophischen Überzeugungen sind im Hintergrund geblieben. Aber das heisst nicht, dass sie nicht wirksam waren. Meine in unserem Zusammenhang leitende Überzeugung ist die, dass Demokratie nicht nur eine Staatsform, sondern auch eine Lebensform ist, getragen von der Idee, dass wir als Bürgerinnen und Bürger aufgerufen sind, gemeinsam zu bestimmen, was für uns als wahr gelten soll und wie wir unsere gemeinsamen Angelegenheiten gemeinsam regeln wollen. Diese Lebensform steht in schärfstem Gegensatz zu jeder Staats- und Lebensform, in der die Machthabenden mit Indoktrination, mit Lüge und Terror ihre Machtinteressen durchsetzen und Glaubensgehorsam verlangen. So wie, in extremis, in einem Gottesstaat von der Art des Iran oder dem heutigen Russland à la Putin.

Die demokratische Lebensform aber kann nur bestehen, wenn die Menschen in ihr willens und fähig sind, in den Dialog mit ihren Mitmenschen einzutreten und mit ihnen gemeinsam immer wieder neu zu bestimmen, wer oder was sie leiten soll. Dies bedingt die ständige Selbsterziehung aller, setzt Institutionen voraus, die sich der Wahrheitsuche verschrieben haben und verlangt vor allem eine Einübung der nachwachsenden Generationen in diesen ständigen Dialog. Und damit sind wir bei der Rolle der Universitäten und Hochschulen, bei der Rolle der Schule und bei der Rolle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ich selber habe in späteren Publikationen meine Überlegungen zur Idee und Zukunft der Universität (zum Beispiel 2007) dargelegt, es hat mir also nicht an einer klaren Idee gefehlt und vielleicht konnte ich darum auch meine Kolleginnen und Kollegen in der Arbeitsgruppe von dieser Vorstellung überzeugen.

In den Thesen am ehesten zum Ausdruck kommt meine leitende Idee vielleicht dort, wo es um die Klärung der Wissenschaftlichkeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht oder um Ausführungen darüber, was Wissenschaft ausmacht. Unsere Thesen waren ja nicht dazu gedacht, Begründungen zu liefern, warum Pädagogische Hochschulen wirklich notwendig sind. Was uns allerdings nicht gehindert hat, zumindest vorweg ein paar Argumente zu nennen - um zu zeigen, dass es Pädagogische Hochschulen nicht nur deswegen geben muss, weil jetzt alle Welt Fachhochschulen haben will - und darum auch die Chance da ist, auf diesen Zug aufzuspringen -, sondern dass dies der Weg ist, den wir zu gehen haben und längst hätten gehen sollen.

Anhang

- Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen (1993)
<https://edudoc.ch/record/17489>
- Auswertungsbericht zu Thesen Pädagogische Hochschulen. Vorschläge für das weitere Vorgehen (1994)
- Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen (1995)
<https://edudoc.ch/record/25492/>

Die bildungspolitische Diskussion wird ergänzt durch einen fachlich-disziplinären Diskurs sowie durch Einschätzungen und Positionen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern – dokumentiert vor allem in Zeitschriften-Beiträgen.

In der Zeitschrift «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung BzL» (vormals: «Beiträge zur Lehrerbildung»; <https://www.pedocs.de/zeitschriften.php?zst=515>), welche die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit den 1980er Jahren begleitet, finden sich beispielsweise

- Themenheft «Universitäre Lehrerbildung» (11. JG, HEFT 2/1993)
- Wyss, Heinz (1993) Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. In: Beiträge zur Lehrerbildung (https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13272/pdf/BZL_1993_3_341_347.pdf)
- Themenschwerpunkt «Wissenschaft und Forschung in der Lehrerbildung» (14. JG., HEFT 1/1996). Darin
 - Criblez, Lucien (1996). Wissenschaft und Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beiträge zur Lehrerbildung. (https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13320/pdf/BZL_1996_1_61_74.pdf)
 - Oser, Fritz (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? Beiträge zur Lehrerbildung. (https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13321/pdf/BZL_1996_1_75_81.pdf)
- Themenschwerpunkt «Bedingungen und Folgen der Akademisierung der Lehrerbildung» (14. JG., HEFT 3/1996). Darin zum Beispiel
 - Reusser, Kurt. (1996). Lehrerbildung als Herausforderung für die Hochschule—Hochschule als Herausforderung für die Lehrerbildung. (https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13335/pdf/BZL_1996_3_265_278.pdf)
- Themenschwerpunkt «Forschung in der Lehrerbildung» (16. JG., HEFT 1/1998). Darin zum Beispiel
 - Hügli, Anton (1998) Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist. (https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13368/pdf/BZL_1998_1_5_17.pdf)
- Themenschwerpunkt «Probleme und besondere Aspekte der neu gestalteten Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (16. JG., HEFT 2/1998)
- Themenschwerpunkt «Stand der Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz» (Berichte aus ausgewählten Kantonen) (16. JG., HEFT 2/1998)
- Themenschwerpunkt «Forschung und Entwicklung in der Lehrerbildung» (17. JG., HEFT 2/1999)

Die Zeitschrift *schweizer schule* (online verfügbar unter (<https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=scs-003>)) thematisiert die «Thesen» im Heft 1 (81. Jahrgang, 1994).

Darin u.a.

- Hügli, Anton (1994). Argumente für Pädagogische Hochschulen.
- Beck, Erwin (1994). Nutzen wir die Chance einer Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
- Rickenbacher, Iwan (1994). Lehrerbildung reizt den Nerv.
- Criblez, Lucien (1994). Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte.
- Wälchli, Stefan (1994). Die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz – Eine Übersicht.

Zwei Jahre später – und also nach der Verabschiedung der Empfehlungen der EDK – widmet sich erneut ein Themenheft dieser Zeitschrift (Heft 1, 83. Jahrgang, 1996) der «Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz» Darin

- Hügli, Anton (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung: ein Blick zurück und ein Blick nach vorn.
- Kuratle, Armin (1996) Lehrerinnen- und Lehrerseminare vor neuen Herausforderungen?
- Strittmatter, Anton (1996). Ein erwünschter Durchbruch mit offenen Fragen.
- Boillat, Jean-Marie (1996). La formation des enseignants en Suisse romande: aujourd'hui et dans le proche avenir.
- Wirz, Beat (1996). Die Zukunft der Lehrerbildung für die Volksschule 24 in der NW EDK-Region.
- Schärer, Hans-Rudolf (1996). Lehrerinnen- und Lehrerbildungsreform in der Innerschweiz.
- Wieser, Peter (1996). Die Lehrerbildung in der Ostschweiz.
- Furrer, Walter (1996). Vergangenheit und Zukunft der Lehrerbildung im Kanton Zürich.

Ergänzend werden in ausgewählten Themenheften und Beiträgen der *schweizer schule* Fragen aufgegriffen, welche sich auch in den «Thesen» finden. Zum Beispiel in Heft 5 («Der Lehrer als Forscher», 82. Jahrgang, 1995) mit u.a. den Beiträgen

- Hügli, Anton (1995). «Der Praktiker als Forscher und die Praxis der Forschung. Nachgedanken zum Forschungsseminar über den «Practicien chercheur» vom 10./11. November 1994 in Aarau. (Zu diesem Seminar vgl. die Publikation Gautschi, Peter, & Vögeli-Mantovani, Urs (1995). Bericht zum Seminar «Practicien-chercheur». Theoretische Konzepte und praktische Beispiele für die Forschung in der Grundausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Veranstaltung vom 10./11. November 1994 in Aarau. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.)
- Altrichter, Herbert (1995): Verbotene Früchte: Lehrerinnen und Lehrer als Forscher.

**Thesen zur Entwicklung
Pädagogischer Hochschulen**

**Thèses relatives à la promotion
des Hautes Ecoles Pédagogiques**

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Bern 1993

Herausgeber/Editeur:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Redaktion/Rédaction:
Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen
Groupe de travail Hautes Ecoles Pédagogiques

Übersetzung/Traduction:
François L. Reymond, Lutry

Zu beziehen bei/Commandes:
Sekretariat der EDK/Secrétariat de la CDIP, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern
Ab 1.4.1994/dès 1.4.1994: Zähringerstrasse 21, 3012 Bern

Druck/Impression:
Marcel Kürzi AG, Einsiedeln

Inhalt/ Table de matières

Vorwort	4
1 Vorbemerkungen	5
2 Auftrag, Struktur und Rechtsform Pädagogischer Hochschulen	9
3 Ausbildungsqualität und Studienorganisation an Pädagogischen Hochschulen	12
4 Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Stufenunterschiede	15
5 Koordination und Kooperation	18
Anhang I Ausbildungsqualität und Studienorganisation an der Pädagogischen Hochschule (ausführliche Fassung der Thesen 7 - 13)	21
Anhang II Das Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen - Grundsätze und mögliche Lösungsansätze	27
Anhang III Zusammensetzung der Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen	31
Avant-propos	34
1 Remarques préliminaires	36
2 Mission, structures et statut juridique des Hautes Ecoles Pédagogiques	40
3 Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques	44
4 Conditions d'accès, durée de la formation, différences selon les degrés d'enseignement	47
5 Coordination et coopération	50
Annexe I Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (développement des thèses 7 à 13)	53
Annexe II Le problème de la transformation d'institutions non universitaires de formation des maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques - Principes et esquisses de solution	59
Annexe III Composition du groupe de travail Hautes Ecoles Pédagogiques	63

Vorwort

Die Schaffung von Fachhochschulen, die Reform der Maturitätsanerkennung und die Bestrebungen zur gesamtschweizerischen Anerkennung der Lehrdiplome, die einen wesentlichen Bestandteil der von der EDK am 18. Februar 1993 verabschiedeten Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen ausmachen, haben erneut Grundsatzfragen der Lehrerbildung in unserem Lande aufgeworfen, und zwar vornehmlich in struktureller und organisatorischer Hinsicht.

Auf Antrag der EDK-Arbeitsgruppe Fachhochschulen, die von Regierungsrat H.U. Stöckling präsiert wird, hat der Vorstand der EDK am 10. Dezember 1992 eine Arbeitsgruppe beauftragt, Thesen für den Bereich Lehrerbildung zu formulieren, d.h. möglichst ein konkretes Leitbild Pädagogische Hochschulen zu entwerfen. Die Arbeitsgruppe unter dem Präsidium von Prof. Dr. A. Hügli, Basel, der zugleich auch Präsident des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) der EDK ist, setzte sich mehrheitlich aus Mitgliedern des ALB zusammen, ergänzt durch Vertreter von Lehrerbildungsinstitutionen einiger Kantone, die zurzeit an einer Reform arbeiten, und dem Chefredaktor der SLZ, Dr. A. Strittmatter.

In dem vom Vorstand der EDK verlangten zeitlichen Rahmen von sechs Monaten hat die Arbeitsgruppe das Leit- oder Robotbild Pädagogische Hochschulen entworfen. Die Vorschläge werden auf Interesse und wohl auch auf Kritik stossen. Wenn die Lehrerbildung in der Schweiz generell in den tertiären Bereich verlegt werden soll, wenn die Grenzen für ausserkantonale Lehrerdiplo me geöffnet werden sollen und wenn die Lehrerbildung mit der Ausbildung zu vergleichbaren Berufen gleichgestellt werden soll, bedingt dies eine intensive Auseinandersetzung aller an der Lehrerbildung interessierter Kreise, nämlich der Bildungspolitiker, der Fachleute in den Verwaltungen, der Lehrkräfte der Ausbildungsinstitutionen sowie des Lehrkörpers der Universitäten.

Auf ein spezielles Anliegen der Arbeitsgruppe soll besonders aufmerksam gemacht werden: Sie fordert nicht, dass die Ausbildung der Lehrkräfte nur an Pädagogischen Hochschulen erfolgen dürfe. Die notwendigen Entscheide obliegen den Trägern dieser Ausbildungsinstitutionen. Das von der Arbeitsgruppe erarbeitete Leitbild Pädagogische Hochschulen soll jedoch auf einzuhaltende Strukturelemente und auf Kriterien aufmerksam machen, wenn Pädagogische Hochschulen geschaffen bzw. bestehende Ausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen überführt werden sollen. Die Berufsabschlüsse, die Pädagogische Hochschulen anbieten, müssen somit den vorgesehenen interkantonalen Standards entsprechen.

Ein letztes: Das Kapitel "Das Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen - Grundsätze und mögliche Lösungsansätze" ist zwar nur als Anhang II aufgeführt. Für die Meinungsbildung ist dieses Kapitel aber nicht minder wichtig, zeigt es doch auf, dass die Überführung bestehender Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen von allen Beteiligten eine grosse Kraftanstrengung verlangt, und zwar in finanzieller, persönlicher und zeitlicher Hinsicht. Behutsamkeit ist angesagt, darf doch die hohe Qualität der Lehrerbildung in unserem Land nicht durch überstürzt vorgenommene Änderungen gefährdet werden.

Bern, im Juli 1993

Sekretariat der EDK

1 Vorbemerkungen

Was diese Thesen wollen - und nicht wollen

In den "Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten" vom 18. Februar 1993 werden die Pädagogischen Hochschulen zwar miterwähnt, aber nicht eigens thematisiert. Mit den vorliegenden Thesen soll diese Konkretisierung vorgenommen werden.

Diese Thesen wollen insgesamt drei Leistungen erbringen:

1. Sie wollen ein möglichst konkretes Leitbild Pädagogischer Hochschulen entwerfen, um dadurch eine *sachliche und differenzierte bildungspolitische Diskussion* zu ermöglichen.
2. Sie wollen *die möglichen Kriterien aufzeigen für die gegenseitige, interkantonale Anerkennung von Diplomabschlüssen an Pädagogischen Hochschulen*.
3. Sie wollen auf die *Ansprüche aufmerksam machen* (und damit auf den zu leistenden Aufwand), denen die Träger Pädagogischer Hochschulen sich zu stellen haben, insbesondere auf den Gesichtspunkt der *"kritischen Grösse"* solcher Einrichtungen, damit die Kantone frühzeitig den allenfalls nötigen Verbund kleinerer Institutionen in die Wege leiten können.

Diese Thesen fordern hingegen nicht, dass sämtliche Ausbildungseinrichtungen für Lehrkräfte in Pädagogische Hochschulen umzuwandeln seien. Für den Fall jedoch, dass ein Kanton sich zu dieser Umstellung entschliessen sollte, zeigen sie auf, welches die Merkmale einer Pädagogischen Hochschule sind und welchen Kriterien die von einer solchen Hochschule verliehenen Berufsabschlüsse gemäss internationaler Standards zu genügen hätten.

Die Entscheidungsträger eines Kantons, die sich für die Option Pädagogische Hochschule entschliessen, sollten aber nicht nur erfahren, worauf sie sich einlassen, sondern auch wissen, warum dieser Schritt überhaupt erfolgen soll. Im folgenden werden darum einige der Gründe genannt, die für die Entwicklung von Lehrerbildungsanstalten zu Pädagogischen Hochschulen sprechen. Diese Gründe ergeben sich vor allem aus den veränderten Ansprüchen an den Schulunterricht und aus der Notwendigkeit einer Professionalisierung des Lehrberufs im Zusammenhang mit der Forderung nach verbesserter Schulqualität.

Pädagogische Hochschulen: worum es geht

Die Hauptaufgabe Pädagogischer Hochschulen ist die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Mit "Lehrerinnen und Lehrer" sind in diesem Zusammenhang

- alle Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit und des Kindergartens sowie
- alle Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II gemeint.

Offen bleibt die Frage, wieweit auch die Fachlehrkräfte an Berufsschulen unter die hier angestellten Erwägungen und Thesen zu stellen sind.

Die Ausbildung von Lehrkräften ist jedoch nicht die einzige Funktion Pädagogischer Hochschulen. Pädagogische Hochschulen können und sollen durchaus verschiedenartige Dienstleistungen unter ihrem Dach vereinen: neben Grundausbildungsprogrammen auch Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung oder Programme der Weiterbildung (z.B. für Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Begleiterinnen und Begleiter für Prozesse der Schulentwicklung oder andere Sachverständige für Erziehung und Bildung), sodann Projekte der Schulentwicklung oder der Bildungsforschung, und schliesslich auch Ausbildungsgänge mit Diplomabschlüssen, die weniger als 3 Jahre (vollzeitlich) dauern oder lediglich den Status einer höheren Fachschule erreichen. Solche Angebote werden hier nicht weiter erwähnt oder diskutiert. Es wird Sache der Kantone sein, die Angebotspalette zu bestimmen bzw. verschiedene heutige Dienststellen im Rahmen einer Pädagogischen Hochschule zusammenzufassen.

Euro-Verträglichkeit: Anlass, nicht Grund

Der Anstoss zur Diskussion über den Ausbau des tertiären Bildungswesens kam von zwei Seiten her: Zum einen ging es darum, in der Schweiz die längst fällige Anpassung an internationale oder zumindest intereuropäische Ausbildungsstandards und Abschlussbezeichnungen vorzunehmen, zum andern galt es, die oftmals als Sackgasse erscheinende Berufsausbildung auf höhere Bildungsgänge hin zu öffnen und die Durchlässigkeit zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulsystemen zu vergrössern.

Im Lehrerbildungsbereich ergab sich der Anpassungsdruck vor allem aus dem ersten Motiv, dem der internationalen Anerkennung der Lehrdiplome. Alle Länder im europäischen Raum bilden - mit wenigen Ausnahmen - die Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen an Hochschulen aus. Und wie in anderen Berufszweigen führt dies - trotz gleichwertiger oder gar besserer Qualifikation - in bezug auf die Anstellungschancen zu einer möglichen Diskriminierung unserer Absolventinnen und Absolventen. Die Anpassung der schweizerischen Lehrerbildung an internationale Standards - und sei sie nur formaler Art - erscheint darum opportun. Nicht nur opportun, sondern notwendig ist die noch immer nicht völlig realisierte Beseitigung der durch die unterschiedlichen kantonalen Ausbildungssysteme bedingten binnenschweizerischen Diskriminierungsschranken.

Für eine allgemeine Anhebung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulniveau sprechen aber nicht nur bildungspolitische, sondern auch standespolitische Argumente, denen mehr als nur ein "gewerkschaftliches" Gewicht zukommt: Der Lehrerberuf steht heute in einem Konkurrenzverhältnis zu andern anspruchsvollen Berufen, deren Ansiedlung an Fachhochschulen bereits beschlossene Sache ist und die das prestigeträchtige Element der Wissenschaftlichkeit für sich ins Feld führen können. Wenn wir weiterhin genügend junge Leute gewinnen wollen, die sich von den intellektuellen Herausforderungen und den (unterrichtlichen und erzieherischen) Leistungsansprüchen im

Bildungswesen angezogen fühlen, können wir uns dem allgemeinen Trend zur Akademisierung höherer Berufsbildungsgänge nicht verschliessen.

Allen politischen und pragmatischen Argumenten zum Trotz jedoch: Der Transfer der traditionellen Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer in Pädagogische Hochschulen liesse sich kaum rechtfertigen, wenn es sich dabei um einen blossen "Etikettenwechsel" handelte, zumal mit dem Etikett "Hochschule" nicht nur positive, sondern auch negative Assoziationen verbunden sind.

Wissenschaftlichkeit - gleichbedeutend mit "kalter Theorie" und anonymer Vorlesungsbetrieb?

Mit Wissenschaftlichkeit wird nicht nur in der breiten Bevölkerung, sondern teilweise auch in pädagogischen Kreisen eine ganze Palette landläufiger Clichés von Hochschulbetrieb und von Wissenschaft überhaupt gleichgesetzt: Man befürchtet eine Akademisierung im negativen Sinn des Wortes als eines anonymen, unpersönlichen, lebens- und schulfernen, um Methodik und Didaktik wenig bekümmerten Lehrbetriebs.

Dieses Zerrbild von Wissenschaftlichkeit kann zwar durchaus auch als eine Art Warn- und Tafel dienen. Mit dem Wissenschaftlichkeitsanspruch in der Ausbildung von Lehrkräften hat es jedoch nichts gemein, ja es ist mit ihm geradezu unvereinbar. Statt sich spekulativ mit fragwürdigen Prognosen über mögliche Fehlformen von Wissenschaftlichkeit in künftigen Pädagogischen Hochschulen zu beschäftigen, soll vielmehr die Chance genutzt werden, ein positives, den Ansprüchen des Lehrberufs angemessenes Wissenschaftsverständnis zu formulieren.

Was Wissenschaftlichkeit mit dem Lehrberuf zu tun hat

Wissenschaftlichkeit wird hier zwar nicht als die einzige und nicht als die dominante, aber als eine wichtige und wesentliche Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern postuliert. Denn der Lehrberuf hat in mindestens dreifacher Weise mit Wissenschaftlichkeit zu tun:

- *Erkenntnisgewinn gehört zum Kern von Bildung und Ausbildung.*
Wissenschaft beeinflusst weitgehend die gesellschaftliche Übereinkunft über die Gültigkeit von Erkenntnis, sie befasst sich mit den Methoden, Instrumenten und sozialen Spielregeln des Erkenntnisgewinns. Wer unterrichtet - also Lernen und damit Erkenntnisprozesse für andere "veranstaltet" -, ist mehr oder weniger bewusst immer von solchen Vorstellungen und Konventionen beeinflusst. Lernförderung als Profession, als Beruf zu betreiben, verlangt jedoch, dass man diesen Konventionen nicht blind folgt, sondern ihnen auf der Basis eines geklärten Wissenschaftsverständnisses auch kritisch gegenüberzutreten vermag.
- *Die Kategorie "Wahrheit" spielt in der Schule eine bedeutsame Rolle.*
Lehrerinnen und Lehrer sind in einem aufgeklärten, demokratischen Staat der Idee verpflichtet, nicht Unwahrheiten zu konstruieren oder weiterzukolportieren. Kinder und viele Eltern erwarten gar, dass "wahr" sei, was Lehrpersonen "von Amtes wegen" vortragen. Beide Ansprüche sind in extremis nicht einlösbar, dürfen aber auch

nicht negiert werden. Dieses für Lehrende typische Wahrheits-Dilemma kann redlich nur bewältigt werden auf der Basis eines klaren, dem Geist der Redlichkeit verpflichteten Wissenschaftsverständnisses, das zu unterscheiden weiss zwischen dem, was man grundsätzlich wissen und was man nicht wissen kann.

- *Sowohl der Lehrplan (Stoff) wie auch die ganze Schulpädagogik sind heute in starkem Masse durch Erkenntnisse der verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen beeinflusst.*

Wer als Lehrerin, als Lehrer berufliche Autonomie wahren, den Lehrplan und die pädagogische Entwicklung der Schule (Strukturen, Lernorganisation usw.) mitgestalten will, muss wissenschaftliche Argumente selber kritisch beurteilen können. Dies erfordert, dass man zumindest wissenschaftliche Aussagen in der "Landkarte" wissenschaftlicher Theorien und Richtungen ungefähr einordnen und im Zweifelsfall die nötigen kritischen Rückfragen stellen kann.

2 Auftrag, Struktur und Rechtsform Pädagogischer Hochschulen

These 1

Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen insbesondere folgende Aufgaben:

- Sie sind verantwortlich für die Grundausbildung mehrerer Lehrerinnen- oder Lehrerkategorien und bieten ihre Dienstleistung an für die Berufseinführung und die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Hauptziel der Ausbildung ist es, Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, als Fachleute für Bildung und Erziehung einen wissenschaftlich abgestützten Unterricht zu erteilen und ihre zusätzlichen Berufsaufgaben der Beratung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulbehörden, der Schuladministration und der schulischen Innovation nach professionellen Gesichtspunkten wahrnehmen zu können.

- Sie betreiben berufsfeldbezogene Entwicklung und Forschung.
- Sie wirken mit bei der wissenschaftlichen Qualifikation und der Fort- und Weiterbildung der in ihrem Bereich tätigen Dozentinnen und Dozenten und weiterer Bildungsfachleute.
- Sie können auch Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen, die dem Lehrberuf nahestehen, beispielsweise in den Bereichen der Heimerziehung, der Früherziehung und der Erwachsenenbildung.

These 2

Pädagogische Hochschulen erfüllen ihren Auftrag als gleichwertige Partnerinnen von Universitäten (inklusive Eidgenössische Technische Hochschulen) und Fachhochschulen.

Pädagogische Hochschulen, die über die entsprechenden Forschungs- und Ausbildungsvoraussetzungen verfügen, können für akademische Studiengänge zur Qualifikation der Ausbilderinnen und Ausbilder und weiterer Bildungsfachleute auch das Promotions- und Habilitationsrecht erhalten.

Die Zusammenarbeit mit Universitäten und Fachhochschulen ist insbesondere in der Forschung und im Bereich der fachlich-fachwissenschaftlichen Ausbildung für Fach- und Fachgruppenlehrkräfte anzustreben.

Kommentar

In bezug auf das Verhältnis Pädagogischer Hochschulen zu den Universitäten und Fachhochschulen gilt das Prinzip: "gleichwertig, aber nicht gleichartig". Unterschiede gibt es primär in der inhaltlichen Ausrichtung der Pädagogischen Hochschulen und eher sekundär im strukturellen Bereich. Überschneidungsbereiche, die sich für eine verstärkte Zusammenarbeit besonders eignen, sind die Bereiche der Forschung, der fachlichen und fachwissenschaftlichen Ausbildung und der akademischen Ausbildungsgänge. Die Zusammenarbeit im Bereich der Forschung kann projekt- wie personenbezogen, temporär oder auf Dauer erfolgen. Im Regelfall sollen die Angebote der Universitäten und der Fachhochschulen auch für die fachliche und fachwissenschaftliche Ausbildung (z.B. für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II) dienstbar gemacht werden. Diese enge Zusammenarbeit entlastet die Pädagogischen Hochschulen und erlaubt ihnen, ihren Auftrag primär im berufsbildenden Bereich wahrzunehmen.

Eine Hochschule, die nicht selbst auch zur Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses beiträgt und die Qualität der Lehre nicht selbst kontrollieren kann, wird auf die Dauer keine genügende Eigenständigkeit erlangen. An einer Pädagogischen Hochschule sind daher, wenn immer möglich, auch Studiengänge mit akademischen Abschlüssen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner und für andere Sachverständige des Bildungswesens zu führen. Die Zusammenarbeit insbesondere mit den Universitäten wird allerdings gerade in diesem Feld unabdingbar sein. Zumindest für die Studiengänge des berufswissenschaftlichen Bereichs sollte grundsätzlich aber auch Pädagogischen Hochschulen das Promotions- und Habilitationsrecht zugesprochen werden können.

These 3

Pädagogische Hochschulen gibt es in dreifacher Organisationsform:

- als selbständige grössere Ausbildungsinstitutionen, die jeweils mehrere Aufgaben erfüllen;
- als Verbundsystem verschiedener, meist dezentraler und von der Aufgabe her unterschiedlich ausgerichteter und strukturierter Ausbildungsinstitutionen;
- als an Universitäten angegliederte selbständige Einheiten, die selber wiederum ein Verbundsystem dezentraler Einrichtungen darstellen können.

These 4

Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen können kantonal, interkantonal oder sprachregional organisiert sein. Bei Verbundsystemen muss ein besonderes Augenmerk auf die Mitsprache und Mitbestimmung der Träger und der Ausbildungsverantwortlichen gelegt werden.

Kommentar

Die Kleinheit und Vielsprachigkeit unserer Landes wird auch in Zukunft die Entwicklung grösserer Ausbildungsstätten erschweren. Die Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss daher zum dominierenden Prinzip werden. Verbundsysteme müssen vielfältig organisiert sein, wobei nicht die Kantonsgrenze, sondern die gemeinsame Verantwortung aller Kantone für die Sicherstellung einer hohen Ausbildungsqualität ausschlaggebend zu sein hat. Mit der geteilten Verantwortung muss aber auch eine echte, rechtlich abgesicherte Mitsprache und Mitbestimmung sowie die finanzielle Mitbeteiligung aller Nutzniesser verbunden sein.

Die Schaffung von Verbundsystemen ist ein Beitrag zur Qualitätssicherung der Ausbildungsstätten. Wenn Pädagogische Hochschulen dem Qualitätsanspruch in Lehre (Ausbildung) und Forschung gerecht werden wollen, müssen sie eine bestimmte Grösse aufweisen, die im Normalfall über die Grösse vieler der heute existierenden, meist dezentral organisierten und dezentral angesiedelten Ausbildungsinstitutionen hinausgeht. Um diese bildungs- und staatspolitisch durchaus sinnvolle Dezentralisierung dennoch aufrechterhalten zu können, bedarf es dafür einer verstärkten, juristisch festgeschriebenen Zusammenarbeit, die auch aus finanziellen und personellen Überlegungen heraus begründet werden kann.

These 5

Die rechtliche Stellung und die Grundsätze der Organisation Pädagogischer Hochschulen werden durch Bundesgesetze, kantonale Gesetze und interkantonale Vereinbarungen geregelt.

These 6

Die Pädagogischen Hochschulen erfüllen ihre Aufgaben innerhalb der ihnen vom Bund und den Kantonen durch Gesetze und Verordnungen gesetzten Rahmenbedingungen selbständig und als eigene Rechtspersönlichkeit.

Kommentar

Pädagogischen Hochschulen kommt im Rahmen entsprechender Gesetze und Vereinbarungen eine eigene Rechtspersönlichkeit zu. Sie sollen unter anderem berechtigt werden:

- über die ihnen zugewiesenen finanziellen Mittel nach Massgabe ihrer Aufgabe frei zu verfügen,
- Verträge mit Dritten über die Durchführung von Lehraufgaben (Lehraufträgen) sowie von wissenschaftlichen Arbeiten (Forschungsaufträgen) abzuschliessen.

3 Ausbildungsqualität und Studienorganisation an Pädagogischen Hochschulen

These 7

Die Ausbildungsqualität an einer Pädagogischen Hochschule ist zum einen durch die Grundsätze einer modernen, auf die Berufspraxis bezogenen Lehrerbildung bestimmt wie sie bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) und in weiteren wegweisenden Berichten (z.B. EDK-Berichte zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II) formuliert wurden. Zum andern kommt mit dem Anspruch "Hochschule" die spezifische Dimension "Wissenschaftlichkeit" hinzu.

Kommentar

Die spezifische, durch das Moment des Praxisbezuges und der Wissenschaftlichkeit bestimmte Qualität der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule zeigt sich vor allem in den folgenden sechs Dimensionen:

- in der Grundhaltung/Einstellung
- in der didaktischen Qualität
- im Forschungsbezug
- im Stellenwert des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen
- in der Studienorganisation
- in der Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten

Bei der in den folgenden Thesen vorgenommenen Charakterisierung von Qualitätsmerkmalen einer Pädagogischen Hochschule in den genannten sechs Bereichen handelt es sich nicht um strenge Erfüllungsnormen (was vorderhand meistens überfordernd wäre), sondern um wegweisende und zielsetzende Leitideen. Was davon Teil künftiger Anerkennungsnormen werden soll, muss zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert und ausgehandelt werden.

These 8

Pädagogische Hochschulen sind dem Ethos der Wissenschaft als einer Grundhaltung verpflichtet. Diese Grundhaltung besteht in der Bereitschaft, sich in bezug auf Denken und Handeln unter den Anspruch einer auf Objektivität abzielenden Begründung und Rechtfertigung zu stellen und Behauptungen und Lösungsvorschläge selbstkritisch einem methodisch-geregelten Überprüfungsverfahren zu unterwerfen.

These 9

Von den Pädagogischen Hochschulen angestrebt wird eine theoretisch fundierte, an der Berufspraxis orientierte, kritisch-reflektierte Berufsbildung, in der sich disziplinäres und interdisziplinäres Denken und Handeln verbinden. Ihre didaktische Qualität drückt sich aus in dem Bemühen um eine durch Prinzipien und Methoden der Erwachsenenbildung bestimmte Lernkultur.

These 10

Die Pädagogischen Hochschulen zeichnen sich durch wechselseitigen Bezug zwischen Ausbildung und Forschung sowie Theorie und Praxis aus.

Kommentar

Theoretische Überlegungen und praktische Tätigkeit greifen ineinander. Dies wird ermöglicht durch eine Zusammenarbeit der Dozentinnen und Dozenten Pädagogischer Hochschulen mit Lehrkräften der Zielstufen.

Künftige Lehrerinnen und Lehrer müssen durch praktisches Tun erleben können, dass ein forschender Zugang zu den Aufgaben des Schulalltags gutes pädagogisches Handeln erst ermöglicht. Indem sich Pädagogische Hochschulen wissenschaftlich an Forschungsprojekten der Schulentwicklung beteiligen, werden die Studierenden bereits während der Ausbildung in ihre Funktion als "praticien chercheur" eingeführt. Nur das forschende Lernen garantiert die unabdingbare hermeneutische Grundschulung, die es erlaubt, Probleme des schulischen Alltags erkennen, formulieren und lösen zu können.

Die Forschung sichert allgemein das wissenschaftliche Niveau und verhindert Stagnation.

Die Verbindung von Lehre und Forschung geschieht auf verschiedenen Ebenen: durch kleinere Einzelprojekte, durch Evaluation von Schulentwicklungsprojekten und durch Teilnahme an grösseren, institutionsübergreifenden Forschungsprojekten.

These 11

In der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule hat die Dimension des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen einen besonderen Stellenwert.

Kommentar

Musisch-schöpferisches Gestalten in verschiedenen Ausdrucksformen stellt einen wesentlichen Bestandteil der menschlichen Kultur dar. Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Träger, sondern von ihrem Auftrag her auch Vermittler und Förderer von Kultur. In der Ausbildung der Lehrenden wird daher die Fähigkeit zur Wahrnehmung von kultu-

rellen Phänomenen in ihrem gesellschaftlichen Kontext und die Sensibilität gegenüber dem kunst- und kulturschaffenden Individuum besonders gefördert.

These 12

Pädagogische Hochschulen streben eine Studienorganisation an, welche die Gemeinsamkeit und die Gleichwertigkeit der beruflichen Ansprüche an Lehrpersonen der verschiedenen Fächer und Stufen betont und den Studierenden zugleich ein grosses Mass an autonomem, selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen ermöglicht.

These 13

Die an einer Pädagogischen Hochschule tätigen Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen wissenschaftlichen oder gleichwertigen Abschluss und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerinnen oder Lehrerbildner. Für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sind Lehrdiplom und Lehrerfahrung erwünscht, für Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker ist ein Lehrdiplom und erfolgreicher Unterricht auf der Zielstufe unabdingbar.

Die Forschungsstellen oder Forschungsabteilungen Pädagogischer Hochschulen stehen unter der Leitung besonders qualifizierter und wenn möglich habilitierter Dozentinnen und Dozenten.

Zu den Ausbilderinnen und Ausbildnern Pädagogischer Hochschulen gehören auch Lehrkräfte aus der Praxis, die als Übungs- und Praktikumslehrerinnen oder -lehrer mitwirken. Diese Mitarbeiterkategorie verfügt über die Lehrberechtigung und Lehrerfahrung auf der Zielstufe und eine Zusatzqualifikation als Lehrerbildnerin bzw. als Lehrerbildner.

4 Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Stufenunterschiede

These 14

Die Ausbildung zu den Lehrberufen aller Stufen basiert auf einer breiten Allgemeinbildung auf dem Niveau einer Maturität, die zum allgemeinen Hochschulzugang berechtigt. Zulassungsbedingung zu einer Pädagogischen Hochschule ist daher ein entsprechender allgemeinbildender Abschluss der Sekundarstufe II.

Kommentar

Neuere Lehrpläne für Volks- und Mittelschulen betonen die Wichtigkeit einer breiten Allgemeinbildung und ihrer exemplarischen Vertiefung sowie die Förderung des Denkens in Zusammenhängen. Dies entspricht den Forderungen an die Schule, die von seiten der Wirtschaft und der Gesellschaft an die Schule herangetragen werden.

Lehrkräfte, die diese Forderungen im Unterricht umzusetzen haben, benötigen zwingend eine breite, nicht-spezialisierte Allgemeinbildung. Die Komplexität des Unterrichtsgeschehens und das sich wandelnde Umfeld der Schule erfordern zudem von den Lehrpersonen eine hohe Problemlösefähigkeit. Diese wiederum bedingt die Bereitschaft und Fähigkeit zur Analyse, d.h. eine Theoriefreundlichkeit, die nicht im Widerspruch zur Praxisorientierung steht.

Ausbildungsgänge, die zum allgemeinen Hochschulzugang führen, streben diese Ziele an. Unter der neuen Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung werden die heutigen Seminare solche Ausbildungsgänge anbieten und damit auf die Pädagogischen Hochschulen vorbereiten können als Maturitätsschulen mit besonderem Akzent im pädagogischen, sozialwissenschaftlichen und musischen Bereich.

Es ist denkbar, dass - trotz erfüllter formaler Zulassungsbedingungen - zumindest in gewissen Fachbereichen, so etwa im handwerklich-musisch-sportlichen Bereich, Aufnahmeprüfungen durchgeführt werden müssen, um die Erfüllung der für eine erfolgreiche Ausbildung erforderlichen fachlichen Mindestvoraussetzungen zu überprüfen. Abzusehen ist dagegen von irgendeiner Form von vorgängiger Eignungsprüfung. An ihre Stelle muss vielmehr eine Eignungsabklärung mit entsprechender Beratung treten, die den letzten Eintrittsentscheid den Studierenden überlässt (siehe EDK-Dossier 21A "Eignungsabklärung in der Lehrerbildung"). Falls ein Numerus clausus eingeführt werden sollte, dürften allerdings nicht nur Schulnoten des kognitiven Bereichs zum Aufnahmekriterium gemacht werden.

These 15

Allfällige Defizite von Inhaberinnen und Inhabern mit Maturitätszeugnissen sollen in beschränktem Umfang vor oder während der Ausbildungszeit behoben werden können.

Kommentar

Es ist anzunehmen, dass Inhaberinnen und Inhaber von Maturitätszeugnissen, obwohl sie die formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllen, in bestimmten Bereichen, insbesondere im handwerklich-musisch-sportlichen Bereich, Ausbildungslücken aufweisen. Solche Kandidatinnen und Kandidaten sollen zur Ausbildung zugelassen werden mit der Verpflichtung, ihre Lücken vor oder während der Ausbildung aufzufüllen. Entsprechende Angebote kann es innerhalb oder ausserhalb der Pädagogischen Hochschule geben.

These 16

Äquivalente Vorbildungen mit Maturitätsniveau können ebenfalls anerkannt werden. Die Pädagogische Hochschule klärt in diesen Fällen die Zugangsberechtigung ab.

Inhaberinnen und Inhaber einer Berufsmaturität oder Absolventinnen und Absolventen einer Diplommittelschule können nach einer mindestens einjährigen Zusatzausbildung allgemeinbildender Art die allgemeine Hochschulreife erwerben und damit zur Ausbildung für Unterrichtsberufe zugelassen werden.

Für Personen mit anderen, gleichwertigen Vorbildungen muss der Zugang offengehalten werden. Das Hauptgewicht soll auf die Gleichwertigkeit der Vorbildung, nicht auf die Gleichartigkeit gelegt werden.

These 17

Für Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung werden individuelle Sonderregelungen angeboten.

Kommentar

Kandidatinnen und Kandidaten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und Berufserfahrung bringen zwar in der Regel keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung mit, verfügen dafür aber unter Umständen über andere wichtige Voraussetzungen (z.B. ihre Berufs- und Lebenserfahrung). Formale Aufnahmekriterien werden einem solchen Kandidaten oder einer solchen Kandidatin nicht gerecht. Es müssen flexible, individuelle Lösungen vorgesehen werden.

These 18

Die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule dauert für alle Lehrerinnen- und Lehrerkategorien mindestens drei Jahre.

Bei einer vierjährigen, das dreizehnte Schuljahr mitumfassenden Vorbildung auf der Sekundarstufe II, die Teile der Berufsausbildung im Umfang mindestens eines Jahres in den Ausbildungsgang integriert hat, dauert die Ausbildung zwei Jahre.

Wenn dem Eintritt in die Pädagogische Hochschule ein abgeschlossenes Fachstudium an einer Hochschule vorausgeht, dauert die Ausbildung weniger als drei Jahre.

Kommentar

Die Dauer des Studiums von drei Jahren entspricht der europäischen Norm.

Der zweite Teil der These lässt die Möglichkeit für einen seminaristischen Ausbildungsweg offen, bei dem die Vermittlung der Allgemeinbildung mit Elementen der Berufsausbildung verbunden wird. Mit der Einführung Pädagogischer Hochschulen wird einzig ausgeschlossen, dass die Ausbildung für den Lehrberuf auf dem Niveau der Sekundarstufe II abgeschlossen werden kann.

Insgesamt (Volksschule eingerechnet) sollte die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer mindestens 15 Jahre betragen.

Fachausbildung und berufliche Ausbildung greifen zeitlich ineinander oder werden gestaffelt absolviert.

Unterschiede in bezug auf die Dauer der Ausbildung ergeben sich höchstens aus den unterschiedlichen Ansprüchen der fachlichen und fachwissenschaftlichen Ausbildung für Lehrkräfte an den Sekundarstufen I und II und allenfalls für Lehrberufe mit sonderpädagogischen Aufgaben. Denn: Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Lehren und Lernen. Dieser Auftrag und die entsprechenden berufsspezifischen Kompetenzen sind daher für alle Schulstufen gleichwertig.

5 Koordination und Kooperation

These 19

Jeder Kanton ist verantwortlich für die Ausbildung seiner Lehrkräfte. Wenn ein Kanton keine eigenen Ausbildungsstätten hat, beteiligt er sich als Mitträger an mindestens einem Verbundsystem Pädagogischer Hochschulen oder an anderen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Kommentar

Es gibt in der Schweiz nur vier bis fünf Kantone, die Ausbildungsstätten für sämtliche benötigten Lehrerinnen- und Lehrerkategorien führen. Einige wenige Kantone haben überhaupt keine eigenen Ausbildungsstätten, und die meisten sind für die Ausbildung ganzer Kategorien von Lehrkräften auf andere Kantone angewiesen, meist ohne echte Mitsprache und Mitbestimmung und ohne entsprechende finanzielle Beteiligung. Diese unbefriedigende Situation ändert sich nur, wenn alle Kantone Verantwortung für die Ausbildung ihrer Lehrkräfte übernehmen müssen.

These 20

Für die Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen ist - unter Bewahrung einer möglichst grossen Autonomie der einzelnen Ausbildungsstätten - eine gemeinsame Leitung vorzusehen. Diese zentrale Leitung hat die Zusammenarbeit der im Verbundsystem zusammengeschlossenen Ausbildungsstätten, aber auch die Zusammenarbeit mit anderen Pädagogischen Hochschulen und mit Fachhochschulen und Universitäten sicherzustellen.

Kommentar

Die qualitative und finanzielle Optimierung der Ausbildung der Lehrkräfte setzt eine definierte Leitungsstruktur voraus, die autonomes und flexibles Handeln im Rahmen klarer Vorgaben der Träger erlaubt und der Zersplitterung in dezentrale Institute entgegenwirkt. Die Autonomie der einzelnen Teile des Verbundsystems wird dadurch zwar beschränkt, aber nicht aufgehoben. Damit initiatives Handeln der einzelnen Teile des Verbundsystems weiterhin möglich bleibt, müssen die Kompetenzen aller Stufen und Teile klar umschrieben werden.

These 21

Die Grösse Pädagogischer Hochschulen hat sich nach drei Faktoren zu richten: der Sicherstellung des Forschungsauftrages (kritische Grösse), der Qualität der anzubietenden Lehrveranstaltungen (finanzielle Optimierung) und der Zahl der auszubildenden Lehrkräfte (quantitative Optimierung). Ein Angebot von 150 Studienplätzen dürfte dabei die unterste Grenze darstellen.

Kommentar

Die "Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten" setzen als Mindestnorm für die Grösse einer Ausbildungsstätte ein Angebot von 150 Studienplätzen fest. Es gibt heute nur wenige Ausbildungsstätten für Lehrkräfte mit weniger als 150 Studienplätzen. Allerdings haben die meisten dieser Ausbildungsstätten zum Teil auch noch die Funktion allgemeinbildender Schulen.

Die vorgeschlagene Minimalzahl drängt sich auf, um sprachregionale und regionale Besonderheiten, wie sie etwa in den Kantonen Graubünden und Tessin bestehen, besser auffangen zu können. Sie darf aber für Pädagogische Hochschulen - gleich welcher Organisationsform - keinesfalls zur Normalgrösse werden. Im Gegenteil: Wenn Pädagogische Hochschulen ebenbürtige Partner der Universitäten werden wollen, müssen sie über mehrere hundert Studienplätze verfügen. Dies dürfte umso eher möglich sein, als Pädagogische Hochschulen auch andere Ausbildungsaufgaben übernehmen können. Mittलगrosse bis grosse Pädagogische Hochschulen sind auch besser in der Lage, auf "Bedarfsschwankungen" oder neue Bedürfnisse zu reagieren (z.B. durch Kurse für Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger) als Pädagogische Hochschulen mit nur 150 Studienplätzen.

These 22

Jede EDK-Region setzt ein Koordinationsorgan "Pädagogische Hochschulen" ein, das die Zusammenarbeit innerhalb der Region optimiert und die allenfalls notwendige kantonsübergreifende Kooperation, aber auch die Mitsprache und Mitbestimmung sicherstellt.

Kommentar

Die Sicherstellung eines qualifizierten Lehrerinnen- und Lehrernachwuchses wird in Zukunft mehr als heute in die Mitverantwortung der EDK-Regionen fallen. Ansätze sind bereits heute in der Diskussion (NE, FR, BE). Ein regionales Koordinationsorgan müsste sich für arbeitsteilige Lösungen in den Regionen einsetzen und bei kantonsübergreifenden Verbundlösungen auf die Sicherstellung der Mitsprache und Mitbestimmung aller Beteiligten hinwirken. Inwieweit solchen regionalen Koordinationsorganen Entscheidungskompetenzen übertragen werden können, bedarf in jedem Fall einer besonderen Prüfung und einer wohl "massgeschneiderten" Lösung.

These 23

Die EDK legt die Rahmenbedingungen für die Einführung Pädagogischer Hochschulen fest und setzt ein Koordinationsorgan "Pädagogische Hochschulen" ein, das die Einhaltung der Rahmenbedingungen überprüft, die Zusammenarbeit der Pädagogischen Hochschulen unter sich, mit den Universitäten und mit den Fachhochschulen fördert sowie die Mitarbeit der von der Ausbildung von Lehrkräften betroffenen Bundesbehörden und anderer regierungsrätlicher Direktorenkonferenzen sicherstellt.

Kommentar

Wenn die Pädagogischen Hochschulen den an sie gestellten Erwartungen genügen sollen, bedarf es eines mit Kompetenzen ausgestatteten schweizerischen Koordinationsorgans. Diese Möglichkeit wird durch die "Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" vom 18.2.1993 geschaffen (Art. 5-8). Eine besonders wichtige Aufgabe dieses Organs wird die Koordination mit dem Bund und mit andern regierungsrätlichen Direktorenkonferenzen darstellen. Die Ausbildung der Berufsschullehrerinnen und -lehrer z.B. ist ein Bereich, in dem mit den Bundesbehörden zusammengearbeitet werden muss, bei der Ausbildung von Heimerzieherinnen und Heimerziehern wiederum wird mit der Fürsorgedirektorenkonferenz eine enge Zusammenarbeit gesucht werden müssen.

Anhang I

Ausbildungsqualität und Studienorganisation an der Pädagogischen Hochschule (ausführliche Fassung der Thesen 7-13)

Einleitung

Die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule ist zum einen durch die Grundsätze einer modernen, auf die Berufspraxis bezogenen Lehrerbildung bestimmt wie sie bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975) und in weiteren wegweisenden Berichten (z.B. EDK-Berichte zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufen I und II) vorgeschlagen wurden. Zum andern kommt mit dem Anspruch "Hochschule" aber die spezifische Dimension "Wissenschaftlichkeit" hinzu.

Die spezifische, durch das Moment des Praxisbezugs und der Wissenschaftlichkeit bestimmte Qualität der Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule zeigt sich vor allem in den folgenden sechs Dimensionen:

- in der Grundhaltung/Einstellung
- in der didaktischen Qualität der Ausbildung
- im Forschungsbezug
- in der Studienorganisation
- im Stellenwert des Ästhetischen, Musischen und Künstlerischen
- in der Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten

Im folgenden sollen die Qualitätsmerkmale einer Pädagogischen Hochschule innerhalb der ersten vier Bereiche genauer umschrieben werden. Es handelt sich bei diesen Qualitätsmerkmalen nicht um strenge Erfüllungsnormen (was vorderhand meistens überfordernd wäre), sondern um wegweisende und zielsetzende Leitideen. Was davon Teil künftiger Anerkennungsnormen werden soll, muss zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert und ausgehandelt werden.

1 Wissenschaftlichkeit als Grundhaltung und Einstellung

Wissenschaftlichkeit ist zunächst als eine Grundhaltung zu begreifen, als ein *Bündel von Einstellungen*:

- Wissenschaftlichkeit heisst Handeln unter Vernunftsperspektive, d.h. unter dem Anspruch der Begründung und Rechtfertigung. Vernunft ist zwar nicht die einzige Handlungsbedingung, aber dann ein Gebot, wenn durch unser Handeln andere Menschen oder die natürlichen und kulturellen Lebensräume betroffen sind.

- Erkenntnis bemüht sich um Objektivität in dem Sinne, dass intersubjektiv überprüfbare oder zumindest nachvollziehbare Gründe angegeben werden.
- Erkenntnis im wissenschaftlichen Sinne bemüht sich, Einzelfakten nicht nur in eine widerspruchsfreie, sondern in eine systematische Zusammenhänge zeigende und der Idee der Einheit folgende Beziehung zu setzen.
- Die Erkenntnisgewinnung und der Diskurs über Erkenntnisse folgt einem Wissenschaftsethos der Redlichkeit und der kritischen Selbstkontrolle: Nenne deine Quellen! Manipuliere nie die Daten! Unterdrücke nicht entgegenstehende Auffassungen! Sei frei von Vorurteilen und kontrolliere dich selbst, deine Vor-Auffassungen, deine eigene Erfahrungsgeschichte und deine Gefühle!
- Erkenntnisgewinn unter dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit verlangt ein genaues Problemerkennen, methodisch geregelte Problemlösungsverfahren und Teamarbeit.

2 Didaktische Qualitäten der Ausbildung

Folgenden didaktische Prinzipien gelten für eine zeitgemässe Lehrerinnen- und Lehrerbildung:

- Angestrebt wird eine *theoretisch fundierte*, auf die Berufspraxis ausgerichtete, *kritisch-reflektierte* Berufsbildung.
- Der Theorie-Praxis-Bezug erfordert eine Ausbildung, in der theoretische Überlegungen und schulpraktische Tätigkeit eng ineinandergreifen.
- Es wird eine *Übersicht* über den *wissenschaftlichen Erkenntnisstand*, die aktuellen *Denkansätze*, *Forschungsmethoden* und *Problembereiche* in den für Unterricht und Erziehung bedeutsamen Fachbereichen vermittelt.
- *Zentrale Erkenntnisse*, Denkansätze, Problembereiche und Anwendungsfelder der verschiedenen Disziplinen werden *exemplarisch vertieft*.
- Es wird in *disziplinäres* und *interdisziplinäres Denken* und Handeln sowie in alternative Denkansätze und Vorgehensweisen eingeführt.
- Die Fähigkeit zur *Theorie-* und *Methodenkritik* wird systematisch gefördert.
- In mindestens einer Disziplin wird die Fähigkeit zum *kritischen Nachvollzug des Erkenntnisgewinns* und zu *eigener Forschungstätigkeit* (zu kreativer und systematischer Erkenntnisgewinnung) grundgelegt: die Idee des 'praticien chercheur'.
- Es wird die Fähigkeit und *Bereitschaft* erworben, auch den künftigen wissenschaftlichen *Erkenntnisfortschritt weiterzuverfolgen* (anhand von Literatur u.a.).

- Der eigenständige Umgang mit *Informationen* wird gefördert. Die Studierenden lernen, Informationen selbständig zu erarbeiten, sinnvoll zu verarbeiten und zu vernetzen und unter theoretischen und praktischen Gesichtspunkten *kritisch zu beurteilen*.
- Es wird soviel an inhaltlicher Allgemeinbildung und wissenschaftsmethodischer Grundschulung vermittelt, dass die *Kommunikation mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Disziplinen*, insbesondere zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Stufen und Fächer und den Erziehungs- und Fachwissenschaftlern möglich wird.
- Der Unterricht erfolgt grösstenteils in *überschaubaren Gruppen*, ermöglicht das Erlernen der *Teamfähigkeit* und zeigt exemplarisch *Methodenvielfalt* und Variation der *Sozialformen*. Studienarbeiten werden zum Teil im Teamwork als gemeinsame Leistung einer Gruppe erbracht.
- Die Studierenden verwirklichen innerhalb eines gegebenen Rahmens ein hohes Mass an *Selbstbestimmung* und *Selbstverantwortung* in ihrem Studium.
- Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich an den *Prinzipien* und den Methoden der Erwachsenenbildung. Ziel ist es, eine Lernkultur zu entwickeln, die Intensität und Tiefe mit einer lebendigen Vielfalt an Inhalten und Methoden verbindet. Es soll dabei ein Lernen gefördert werden, das durch Selbstverantwortung und *Eigeninitiative* geprägt ist. Entscheidend ist die Fähigkeit zu *selbständigem Denken* und *lebenslangem Weiterlernen*, die Freude an geistiger Arbeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Die *ganzheitliche Bildung* von Lehrerpersönlichkeiten ist oberstes Ziel.

3 Zur Verbindung von Lehre und Forschung an einer Pädagogischen Hochschule

Als ein Merkmal einer Pädagogischen Hochschule wird postuliert, dass zwischen Ausbildung und Forschung ein aktiver, wechselseitiger Bezug herrsche und dass die Forschung nicht neben dem Ausbildungsbetrieb, sondern in Verbindung mit der Ausbildung angelegt werde.

Begründet wird dieser Anspruch von drei Seiten her:

- *Das "klinische Motiv"*: Wissenschaftlichkeit als eine Grundhaltung professionellen pädagogischen Tuns lässt sich glaubwürdig in der Ausbildung nur einlösen, wenn Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung durch praktisches Tun erleben können, wie ein forschender Zugang zu Problemen des pädagogischen Alltags gutes pädagogisches Handeln unterstützen kann. Nur durch eigene und reflektierte Mitarbeit an Forschungsprojekten kann ein aufgeklärtes, kritisch-konstruktives Verhalten gegenüber der Bildungsforschung entwickelt werden, die heute weite Bereiche der Bildungspolitik und Schulentwicklung mit beeinflusst.

- *Das Motiv "Schulentwicklung"*: In neueren Berufsbildern (z.B. LCH-Berufsleitbild, Konzept "Amtsauftrag" der NW-EDK) wird die Beteiligung an der Schulentwicklung, namentlich im Rahmen verstärkter lokaler Schulautonomie, als zweite grosse Aufgabe neben das Unterrichten gestellt. Indem sich Pädagogische Hochschulen mit ihrem Bildungsforschungselement an Projekten der Schulentwicklung beteiligen und darin Studentinnen und Studenten mitwirken lassen, oder indem wissenschaftlich begleitete Schulentwicklungsprozesse innerhalb der Pädagogischen Hochschulen selbst stattfinden, wird ein Übungsfeld für diese berufliche Funktion bereits in der Grundausbildung geschaffen.
- *Das "Niveau-Motiv"*: Forschung hat an Hochschulen generell auch die Funktion der Niveau-Sicherung. Dozentinnen und Dozenten, die sich der im Forschungsbetrieb üblichen Veröffentlichung und Kritik aussetzen, bieten eine gewisse Gewähr dafür, dass sie nicht stagnieren und in ihrer Ausbilderrolle von veralteten Konzepten ausgehen (und damit den Studenten relevantes Wissen vorenthalten).

Forschendes Lernen und Lernen des Forschens

Die Verbindung von Lehre und Forschung kann - aus der Sicht der Lernenden - auf verschiedene Art und Weise geschehen:

1. *Forschendes Lernen als Prinzip*: Einige der Ausbildungsgrundsätze in Kapitel 2 lassen sich im Prinzip "Forschendes Lernen" zusammenfassen. Damit sind keineswegs Standards des professionellen Wissenschaftsbetriebs gemeint. Vielmehr geht es auf der Stufe einer wissenschaftsbezogenen Berufsausbildung darum, Fragen stellen zu lernen, genauer hinzuschauen und Grenzen und Objektivierungsmöglichkeiten der persönlichen Wahrnehmung zu erkennen, dabei die Rolle von theoretischen Konzepten (auch Alltagstheorien, z.B. über Lernen, Disziplin, Notengebung etc.) zu reflektieren, sich Techniken der Quellenerschliessung und der Informationsverarbeitung anzueignen, die Leistungsfähigkeit von Teamarbeit zu erproben, Variationen des Prüfens von Vermutungen zu erleben, kurz: eine hermeneutische Grundschulung zu erfahren. Das ist grundsätzlich in allen Fächern und in den Praktika möglich.
2. *Partizipation an Forschungsprojekten*: Die Studentinnen und Studenten wirken in einer Phase ihrer Ausbildung an einem professionell angelegten Forschungsprojekt mit. Das können Projekte der Bildungsforschung, der Lernforschung, der pädagogischen Forschung, der soziologischen Forschung oder der Forschung zu fachdidaktischen Fragestellungen sein. Sie werden dabei zwar eher für Assistenzfunktionen (Feldbeobachtung, Interviews, Datenbearbeitung usw.) eingesetzt werden können. Aber auch diese Partizipation kann durchaus wertvoll sein, falls den Partizipierenden die Prozesse des Forschungsdesigns und der anspruchsvollen methodischen Forschungsarbeiten (z.B. Gewichtung bei der Dateninterpretation, Kriterien und Dilemmas der Stichprobenbestimmung, inhaltsanalytische Kriterien und Instrumente, Finanzierungskanäle usw.) durchsichtig gemacht werden.

3. *Kleinere Eigenprojekte*: Alle oder ein Teil der Studentinnen und Studenten könnten kleinere Eigenprojekte (etwa in der Art von "Schweizer Jugend forscht") durchführen. Diese Art von "Schnupperforschung" ist bereits weit verbreitet (etwa im Zusammenhang mit Diplomarbeiten), erfüllt aber durchaus ihren Ausbildungszweck, wenn sie methodisch gut begleitet wird. Solche Kleinprojekte könnten noch vermehrt als Teamarbeiten angelegt werden, um Modelle für späteres berufliches Lernen und Problemlösen im Schulhausteam erleben zu lassen.
4. *Forschungstransfer und -kritik*: Eine ebenfalls sehr nützliche Form des Umgangs mit Forschung in der Ausbildung ist die Auswertung fremder Forschungsergebnisse. Hier geht es darum, Quellen bzw. Orte und Systeme der Dokumentation von Forschungsberichten kennenzulernen, Forschungsberichte zu lesen und kritische Anfragen an Forschungsberichte stellen zu lernen, die Ergiebigkeit und die Grenzen des Transfers von Forschungsergebnissen in die schulische Praxis auszuloten.
5. *Selbstevaluation von Schulentwicklungsprozessen*: Im Studienbetrieb der Pädagogischen Hochschule selbst bieten sich mannigfaltige Gelegenheiten einer forschenden Begleitung von schulischen Prozessen: Überprüfung der Validität einer neuen Promotionsordnung, Effektivitätsvergleiche verschiedener Ausbildungsmethoden, Suche nach ungewollten Nebenwirkungen der neuen Hausordnung, Befragung der letzten Abgänger in bezug auf den erlebten Praxisübergang, Wirkungsprüfung der Öffentlichkeitsarbeit der Pädagogischen Hochschule, strukturierte Prozessbeobachtung in Klassenkonferenzen oder Sitzungen des Studentenrats usw. Wichtig ist auch hier wieder die kundige und stufengerechte Begleitung solcher Kleinprojekte durch eigens dafür beauftragte Dozentinnen und Dozenten.

4 Die Studienorganisation

Die Ausbildung der Lehrpersonen umfasst folgende miteinander zu vernetzende *Ausbildungsfelder*:

1. Pädagogisch-psychologische Ausbildung
2. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Ausbildung
3. Schulpraktische Ausbildung
4. Fachwissenschaftliche und musische Ausbildung

Die *Organisationsform der Ausbildung* wird so gewählt, dass sie eine gemeinsame pädagogische Ausbildung verschiedener Lehrerinnen- und Lehrerkategorien erleichtert und auf flexible Art ein hohes Mass an gemeinsamen berufsspezifischen Ausbildungsteilen für verschiedene Lehrerinnen- und Lehrerkategorien ermöglicht.

Es ist anzustreben, dass die Lehrpersonen einer bestimmten Unterrichtsstufe bzw. eines bestimmten Unterrichtstyps in ihrer Ausbildung auch *Erfahrungen* auf den *angrenzenden Schulstufen* bzw. in verwandten Schultypen machen können.

Den Studierenden wird in grösserem Ausmass Gelegenheit zu *autonomen, selbstgesteuertem und selbstverantwortetem Lernen* gegeben, beispielsweise durch individuelle *Studien- und Kompetenzschwerpunkte* (Wahlfächer, Projektarbeiten, selbständige Forschungsarbeit usw.).

Der persönlichen Beratung der Studierenden zu Beginn und während der Ausbildung kommt ein besonders hoher Stellenwert zu.

Mit der Diplomierung (vor der Berufseinführungsphase) soll auch die Wählbarkeit gegeben sein.

Um die nötigen *Freiräume* für Block- und Studienwochen sowie für schulische und ausserschulische Praktika, Fremdsprachenaufenthalte und Militärdienst zu schaffen, ist das Lehramtsstudium im *Semesterbetrieb* zu führen.

Innerhalb eines gegebenen Rahmencurriculums besteht für die Lehrpersonen grundsätzlich Lehrfreiheit.

Anhang II

Das Problem der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen - Grundsätze und mögliche Lösungsansätze

Einleitung

Wenn Kantone, Regionen und der Bund beschliessen, bestehende Ausbildungsinstitutionen gemäss den voranstehenden Thesen und Leitideen in den Status Pädagogischer Hochschulen zu überführen, wird sich in der Übergangsphase eine Reihe von Problemen stellen, die behutsam und mit besonderer Rücksicht auf Traditionen, lokale Gegebenheiten, finanzielle Möglichkeiten und amtierende Personen gelöst werden müssen.

Dieser Prozess wird einige Zeit dauern; es ist deshalb mit einer längeren Übergangszeit zu rechnen. Für einzelne der sich stellenden Probleme sollen im folgenden einige Überlegungen und Lösungsansätze skizziert werden, so

- zur Frage der Trägerschaft
- zur Frage der Konzentration und Dezentralisation in der Standortwahl
- zum Problem der Qualifizierung des Lehrpersonals Pädagogischer Hochschulen und der Etablierung der Forschung
- zu Anerkennungsverfahren und -problemen

1 Zur Trägerschaft

Es wird wohl nur noch wenige Kantone geben, die die mit der Gründung Pädagogischer Hochschulen verbundenen Probleme autonom lösen können. Die grosse Mehrheit der Kantone wird in einem ersten Schritt abklären müssen, was sie - entsprechend dem vorliegenden Robotbild - aus eigener Kraft, was sie nur bilateral und was sie interkantonal oder sprachregional realisieren können. Besonders gefordert sind die Universitätskantone, für die sich die Grundfrage stellen wird, wie weit sie die Universitäten für eine Angliederung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung öffnen wollen. In dieser Testphase wird sich erweisen, ob die Kantone gewillt sind, für eine qualitativ hochstehende Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer einzustehen und zu föderalistischen Lösungen Hand zu bieten.

Aber - und dies ist ebenso wichtig - es wird sich auch zeigen, ob die grossen Kantone Zürich, Bern, Waadt, in geringerem Masse St. Gallen, Basel, Luzern und Genf, bereit sind, Teile ihrer Lehrer- und Lehrerinnenbildungsinstitutionen in ein kantonsübergreifendes Konzept einzubringen und andere Kantone als gleichberechtigte Partner anzuerkennen. Umgekehrt wird dies aber auch zum Testfall für kleine und mittlere Kantone in der Frage der Mitträgerschaft und Mitfinanzierung.

Es ist zu klären, ob die EDK zur Förderung der kantonsübergreifenden Zusammenarbeit nicht Personen zur Verfügung stellen sollte, die als Treuhänder mithelfen, gute Lösungen zu realisieren.

2 Zur Frage der Konzentration und Dezentralisation (Standorte) Pädagogischer Hochschulen

Im weiteren wird es darum gehen, Überlegungen zu den Standorten zu machen: Welche Ausbildungsinstitutionen bieten sich als Bestandteil künftiger Pädagogischer Hochschulen an und in welchem Umfang, welche Ausbildungsstätten müssen teilweise oder ganz aufgegeben werden? Folgende Aspekte sind bei der Beurteilung vor allem zu berücksichtigen:

- gegenwärtiges Ausbildungsangebot - und sinnvolle Ergänzungsbereiche
- Infrastruktur - und Entwicklungsmöglichkeiten
- Grad der lokalen und regionalen Verankerung - Stellenwert der Ausbildungsinstitutionen (inkl. Geschichte und Tradition)
- Umfeld für die Rekrutierung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärter - Grad der Attraktivität
- sprachregionale Besonderheiten
- finanzielle Mach- und Verkraftbarkeit

Bei diesem Schritt wird entscheidend sein, dass die politisch verantwortlichen Behörden bei der Planung klare Vorgaben machen und - nach entsprechender Meinungsbildung unter Umständen auch gegen den Willen der Vertreter der bisherigen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsstätten - Entscheidungen treffen.

3 Zum Problem der Qualifizierung des Lehrpersonals Pädagogischer Hochschulen und der Etablierung der Forschung

Für das Selbstverständnis und die Sicherstellung des Qualitätsanspruchs Pädagogischer Hochschulen stehen die Begriffe "Forschung", "qualifiziertes Lehrpersonal" und "Ausrichtung auf die Berufspraxis". Heute betreibt man an nichtuniversitären Ausbildungsinstitutionen kaum Forschung, denn deren Einführung setzt nicht nur die nötigen finanziellen Mittel voraus, sondern auch für die Forschung geeignetes Personal. Die Etablierung der Forschung wird viel Zeit in Anspruch nehmen. Umso wichtiger wird es sein, in Etappen zu planen und - wenn immer möglich - die Zusammenarbeit mit andern in der Forschung tätigen Bildungseinrichtungen zu suchen (Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Arbeitsstellen, Private). Ein möglicher Weg dazu könnte in der Einrichtung von Doppelprofessuren liegen: Dozentinnen und Dozenten anderer Hochschulen übernehmen zu Teilen auch Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule.

Jede Pädagogische Hochschule sollte darauf bedacht sein, etwa zwei bis drei Forschungsschwerpunkte zu etablieren.

Noch schwieriger als die Rekrutierung des neuen wissenschaftlichen Personals wird die Transformation des bestehenden Lehrpersonals in ein Lehrpersonal Pädagogischer Hochschulen sein. Die bisherigen Dozentinnen und Dozenten werden sich mit völlig neuen Ansprüchen konfrontiert sehen. Die nötigen Anpassungen werden daher mit Geduld und Verständnis angestrebt werden müssen: Fort- und Weiterbildungsangebote in grösserem Massstab müssen geplant und von den Lehrpersonen abgerufen werden können. Die Pflichtstundenzahlen sind den Normen des tertiären Bereichs anzupassen (12-16 Stunden), und die Pensen sind so zu definieren, dass die wissenschaftliche Tätigkeit nicht gewissermassen "hobbymässig" neben einer vollen Unterrichtsverpflichtung geleistet werden muss, sondern im Rahmen der üblichen Arbeitszeiterwartungen Platz hat. Die Leitung der Pädagogischen Hochschule sollte - als Faustregel - etwa 10 - 20% des Stellenetats dafür zur Verfügung haben.

Schliesslich ist ein eigentlicher Forschungsetat zwecks weitergehender Freistellung für Forschungsschwerpunkte und für Leitungsfunktionen im Forschungsbetrieb erforderlich. Um die Verbindung von Lehre und Forschung sicherzustellen, sollte jedoch auch für diese Funktionen nicht vollamtliches Personal eingesetzt werden, sondern eine Rollenkombination in der Grössenordnung 50% Lehre : 50% Forschung die Regel sein (wobei temporäre Abweichungen sinnvoll sein können).

Eine teilweise Fremdfinanzierung der Forschungsanteile, etwa durch den Nationalfonds oder durch Auftragsprojekte im Rahmen der Schulentwicklung, ist durchaus wünschenswert. Dies fördert sowohl die Einhaltung wissenschaftlicher Standards wie auch den Praxisbezug.

Grosse Pädagogische Hochschulen sind - mit Unterstützung des Nationalfonds oder mit Erträgen aus Fremdaufträgen z.B. im Bereich Schulentwicklung - durchaus in der Lage, ein institutionalisiertes Forschungselement zu unterhalten, welches von der Grösse her den Geboten der "kritischen Grösse" für professionelle Forschung genügt.

Für kleinere Einheiten bieten *Verbundlösungen* Auswege: Zwei bis vier kleinere Institute unterhalten gemeinsam oder zusammen mit der regionalen Pädagogischen Arbeitsstelle einen Forschungspool. Oder ein oder mehrere Institute bilden mit dem Pädagogischen Institut der benachbarten Universität eine Forschungsstelle. Oder fünf Dozentinnen und Dozenten (evtl. aus verschiedenen Institutionen) schliessen sich temporär zu einer Forschungsgemeinschaft im Rahmen eines Nationalfonds-Programms zusammen. Gegenüber institutionalisierten, stabilen Forschungsstellen sind projektgebundene Forschungsgemeinschaften allerdings mit Verlusten - Konstituierungsaufwand und Knowhow-Verlust nach dem Abschluss des Projekts - verbunden. Ein Grund mehr, die Zusammenarbeit verschiedener, heute autonomer Ausbildungsinstitutionen in Verbundsysteme Pädagogischer Hochschulen voranzutreiben.

Die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder - zwar schon seit Jahrzehnten gefordert - muss endlich gesamtschweizerisch, mindestens jedoch sprachregional an die Hand genommen werden. Dies wiederum setzt eine Zusammenarbeit auf schweizerischer, in Teilbereichen mindestens auf sprachregionaler oder regionaler Ebene voraus. Die Universitäten des In- und Auslandes wie auch die WBZ werden in diesem Bereich gefordert sein.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die in der Schweiz bisher ziemlich vernachlässigte fachdidaktische Forschung. Es wäre anzustreben, dass mit der Zeit in jeder Sprachregion ein kommunizierendes Netzwerk von didaktischen Zentren entstünde. Jede Pädagogische Hochschule sollte sich mindestens einen fachdidaktischen Schwerpunkt set-

zen und in bezug auf die andern Fachdidaktiken an den didaktischen Zentren anderer Hochschulen partizipieren.

4 Zu Anerkennungsverfahren und -problemen

Es ist anzunehmen, dass einige Kantone auch mittelfristig aus verschiedenen Gründen auf die Überführung bestehender Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen verzichten werden oder verzichten müssen. Aber auch dort, wo der politische Wille (inkl. die notwendigen finanziellen und personellen Mittel) vorhanden ist, die Strukturänderungen rasch voranzutreiben, wird ein Zeitbedarf von mindestens 4 - 6 Jahren notwendig sein.

Dieser Zeitbedarf und das Bestreben, die in den nichtänderungsbereiten Kantonen ausgebildeten Lehrpersonen nicht zu diskriminieren, erfordert eine etwa 10jährige Übergangsfrist, damit die Inhaberinnen und Inhaber aller Lehrpatente, entsprechend den Empfehlungen der EDK vom Oktober 1990, von der Freizügigkeit profitieren können. Es wird jedoch unumgänglich sein, einen bestimmten Zeitpunkt festzulegen, von dem an nur noch die höheren Ausbildungsstandards Grundlage für die Anerkennung von Lehrdiplomen sind - und dies nicht nur aus Gründen der Vergleichbarkeit der Ausbildung in der Schweiz mit der anderer europäischer Staaten, sondern auch aus qualitativen Überlegungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus. Von dieser befristeten Anerkennung nicht betroffen werden natürlich die Lehrkräfte sein, welche unter dem "alten Regime" ausgebildet und diplomiert worden sind. Die Diskriminierung beträfe also nur neu ausgebildete Lehrkräfte.

Anhang III

Zusammensetzung der Arbeitsgruppe Pädagogische Hochschulen

Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts des Kantons Basel-Stadt (Präsident)

Gérard Bober, Doyen du CPF, Lausanne

Regine Fretz, Erziehungsdirektion Zürich

Walter Furrer, Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, Zürich

Andrea Jecklin, Direktor Bündner Lehrerseminar, Chur

Urs Kramer, stv. Generalsekretär, EDK-Sekretariat, Bern

Jo Kramis, Direktor Kant. Lehrerseminar, Hitzkirch

Schwester Klara-Franziska Kriesi, Rektorin Lehrerinnenseminar Theresianum, Ingenbohl

Jean-François Lovey, Directeur de l'Ecole normale du Valais romand, Sion

Bruno Meli, Lektor Sekundarlehramt Universität Bern

Alfred Noser, Direktor der Pädagogischen Hochschule, St. Gallen

Anton Strittmatter, Redaktor Schweiz. Lehrerzeitung SLZ, Sempach

Projektsekretariat: *Fritz Wüthrich*, EDK-Sekretariat, Bern

**Thèses relatives à la promotion
des Hautes Ecoles Pédagogiques**

Avant-propos

La création de Hautes Ecoles Spécialisées, la réforme de l'Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité et les tentatives entreprises pour une reconnaissance des diplômes d'enseignants sur le plan suisse, qui constituent un composant essentiel de l'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études conclu par la CDIP le 18 février 1993, ont soulevé à nouveau - et à vrai dire, considéré d'un point de vue structurel et organisationnel, d'une manière élégante -, les questions de principes relatives à la formation des enseignants de notre pays.

Sur proposition du groupe de travail de la CDIP "Hautes Ecoles Spécialisées", présidé par le Conseiller d'Etat H. U. Stöckling, le comité de la CDIP a chargé un groupe de travail, le 10 décembre 1992, de formuler des thèses relatives à la formation des enseignants, et en particulier d'esquisser un portrait-robot ou portrait-type aussi réaliste que possible des Hautes Ecoles Pédagogiques. Ce groupe, sous la présidence du professeur A. Hügli de Bâle, qui préside simultanément la Commission "Formation des enseignants" (CFE) de la CDIP, a été constitué, dans sa majorité, de membres de la CFE, auxquels se sont adjoints des représentants des institutions de formation de maîtres de quelques cantons en train d'élaborer des projets de réforme, ainsi que le rédacteur en chef de la SLZ, M. A. Strittmatter.

Dans le délai de six mois qui lui était imparti par le comité de la CDIP, le groupe de travail a esquissé le portrait-robot ou portrait-type des Hautes Ecoles Pédagogiques. Les propositions de ce groupe susciteront l'intérêt, mais aussi sans doute la critique. Si la formation des maîtres en Suisse doit passer en règle générale au niveau de l'enseignement tertiaire, si les frontières doivent s'ouvrir à des diplômes extra-cantonaux d'enseignant, et si la formation des enseignants doit être assimilée à celle de professions comparables, alors il faut bien qu'une discussion nourrie s'engage dans tous les milieux intéressés par la formation des maîtres, en particulier parmi les responsables politiques de la formation, les spécialistes des administrations, le corps enseignant des institutions de formation ainsi que le corps professoral des Universités.

Il convient d'attirer l'attention tout particulièrement sur une requête expresse du groupe de travail: celui-ci ne postule pas que la formation du corps enseignant doive se dérouler exclusivement dans des Hautes Ecoles Pédagogiques. Il appartiendra en fait aux autorités responsables des institutions de formation de prendre les décisions nécessaires. Le portrait-type dressé par le groupe de travail met pourtant en évidence des éléments structurels et des critères déterminants au cas où des Hautes Ecoles Pédagogiques devraient être créées, ou respectivement si d'actuelles institutions de formation devraient être transformées en Hautes Ecoles Pédagogiques. Les diplômes professionnels délivrés par les Hautes Ecoles Pédagogiques pourraient ainsi correspondre aux standards intercantonaux prévus.

Une dernière remarque: le chapitre intitulé "*Le problème de la transformation d'institutions non universitaires de formation des maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques - Principes et esquisses de solution*", bien qu'il ne constitue en fait qu'une annexe aux thèses, n'est cependant pas de moindre importance pour la formation des opinions. Il montre en effet que la promotion des actuelles institutions de formation au rang de Hautes Ecoles Pédagogiques exigera de tous les partenaires de grands efforts, et cela aussi bien en finances, en personnel qu'en temps. Prudemment dit, il faudra éviter que des changements précipités ne portent atteinte à la grande qualité de la formation des maîtres de notre pays.

Berne, juillet 1993

Secrétariat de la CDIP

1 Remarques préliminaires

Ce que visent et ce que ne visent pas les présentes thèses

Les "Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Spécialisées et des baccalauréats professionnels", du 18 février 1993, mentionnent certes les Hautes Ecoles Pédagogiques, mais elles n'approfondissent pas ce thème pour lui-même. L'objet des présentes thèses est précisément de compléter et de préciser ce thème.

Les présentes thèses fournissent globalement trois contributions:

1. elles dessinent le profil-type des Hautes Ecoles Pédagogiques, de la façon la plus concrète possible, afin de permettre *un débat objectif et nuancé sur la politique de formation*;
2. elles présentent *les critères envisageables pour la reconnaissance intercantonale réciproque des diplômes délivrés par les Hautes Ecoles Pédagogiques*;
3. afin de permettre aux cantons d'entreprendre suffisamment tôt l'indispensable processus de mise en réseau d'établissements plus petits, elles *attirent l'attention sur les exigences* (et par là sur l'importance des charges afférentes) auxquelles doivent satisfaire les autorités responsables des Hautes Ecoles Pédagogiques, en particulier celles relatives à la *"taille critique"* de telles institutions.

Ces thèses ne postulent en revanche pas que tous les établissements destinés à la formation du corps enseignant doivent être transformés en Hautes Ecoles Pédagogiques. Toutefois, le canton qui opte pour cette solution y trouvera ce qui caractérise une Haute Ecole Pédagogique ainsi que les conditions auxquelles celle-ci doit satisfaire pour délivrer des diplômes professionnels conformes aux standards internationaux.

Les autorités cantonales qui choisissent la solution "Haute Ecole Pédagogique" doivent non seulement savoir à quoi elles s'engagent, mais aussi être convaincues du bien-fondé d'un tel choix. C'est pourquoi il sera fait état ci-après de quelques-unes des raisons qui militent en faveur de la promotion d'institutions de formation de maîtres au rang de Hautes Ecoles Pédagogiques. Ces raisons sont fondées essentiellement sur le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire proprement dit, ainsi que sur la nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant, celle-ci étant liée elle-même à l'exigence d'une amélioration qualitative de l'école.

Hautes Ecoles Pédagogiques: de quoi s'agit-il en fait?

La mission principale des Hautes Ecoles Pédagogiques est d'assurer la formation initiale des maîtresses et des maîtres. Par "maîtresses et maîtres", on entend en l'occurrence:

- tout le personnel enseignant de la scolarité obligatoire et des classes enfantines, ainsi que
- tout le personnel enseignant des écoles de formation générale du degré secondaire II.

La question reste ouverte de savoir jusqu'à quel point les présentes thèses et les considérations qui leur sont liées concernent aussi les maîtres spécialistes de branches des écoles professionnelles.

La formation des enseignants n'est cependant pas la seule fonction des Hautes Ecoles Pédagogiques. Celles-ci peuvent et doivent coiffer plusieurs types différents de services: à côté des programmes de formation doivent figurer des offres de perfectionnement pour le corps enseignant, ou des programmes de formation complémentaire (destinés par exemple aux directrices et aux directeurs, aux inspectrices et aux inspecteurs, aux conseillères et aux conseillers pédagogiques, aux maîtresses et aux maîtres de didactique de branches, aux chefs de projets d'établissement ou encore aux autres spécialistes de l'éducation et de la formation), des projets d'établissement ou de recherche en éducation, et enfin des filières de formation couronnées par un diplôme, d'une durée inférieure à 3 ans à plein temps ou bénéficiant du statut d'une école professionnelle supérieure. Un tel éventail d'offres ne fera pas l'objet d'une discussion ou d'une description plus détaillées dans le présent document. Il appartiendra aux cantons d'en définir la nature ou l'ampleur, ou plus simplement de réunir au sein d'une Haute Ecole Pédagogique divers services qui existent aujourd'hui déjà.

L'eurocompatibilité: un motif, mais pas une fin en soi

Deux causes ont généré le débat sur le développement de la formation professionnelle tertiaire. D'une part, il s'agissait pour la Suisse d'entreprendre l'adaptation, réclamée depuis longtemps, de ses systèmes de formation aux standards internationaux, ou pour le moins européens, comme par exemple celle de la définition des diplômes délivrés. D'autre part, il convenait d'ouvrir vers le haut, vers des filières supérieures, une formation professionnelle considérée souvent comme une voie sans issue, comme aussi d'augmenter la perméabilité entre les systèmes scolaires de formation générale et ceux de formation professionnelle.

Dans le domaine de la formation des maîtres, c'est la première cause qui a été la plus sensible, à savoir la reconnaissance des diplômes d'enseignement au niveau international. Tous les pays d'Europe, à de rares exceptions près, forment dans des Hautes Ecoles les maîtresses et les maîtres de tous les degrés. Et comme dans d'autres branches professionnelles - malgré des qualifications équivalentes, voire supérieures - cela conduit à une possible discrimination de nos diplômés sur le marché du travail. C'est la raison pour laquelle une adaptation de la formation suisse aux standards internationaux, ne serait-elle que formelle, paraît opportune.

Mais au-delà de cette question d'opportunité se profile celle d'une nécessité: l'élimination des barrières discriminatoires qui subsistent encore à l'intérieur même de notre pays en raison des différences entre les systèmes cantonaux de formation.

Les arguments liés à la politique de la formation ne sont cependant pas les seuls à plaider en faveur d'une élévation générale du niveau de la formation des maîtres à celui des

Hautes Ecoles. S'y ajoutent en fait ceux liés à la politique de la profession, qui sont déterminants et qui vont au-delà de simples considérations corporatistes ou syndicales. En effet, la profession d'enseignant est aujourd'hui en concurrence avec d'autres métiers exigeants dont l'accès via les Hautes Ecoles est déjà décidé et qui peuvent se prévaloir de l'apport prestigieux que constitue, dans la profession, l'esprit scientifique. Si l'on veut continuer à recruter un nombre suffisant de jeunes gens attirés par les défis intellectuels et les exigences importantes exprimées en termes de prestations (enseigner et éduquer) qui caractérisent le métier, on ne peut pas se couper de la tendance générale qui promeut les formations professionnelles supérieures au niveau académique.

Pourtant, malgré tous ces arguments de types politique et pratique, la mutation des établissements traditionnels de formation de maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques ne saurait se justifier par un simple "changement d'étiquette", dans la mesure où l'appellation "Haute Ecole" ne suggère pas que des associations d'idées positives, mais aussi fort négatives.

L'esprit scientifique est-il synonyme de "théorie sèche" et de système dépersonnalisé d'enseignement?

L'idée d'esprit ou de caractère scientifique évoque dans de larges couches de la population, mais aussi dans une partie des milieux pédagogiques, un large éventail de clichés sur la science et sur le fonctionnement de l'université. On redoute l'académisme, au sens négatif du terme, à savoir un enseignement anonyme, dépersonnalisé, éloigné de la vie et de l'école, peu soucieux de méthodologie et de didactique.

En fait, une telle caricature de l'esprit scientifique peut aussi être une utile mise en garde. L'esprit scientifique revendiqué pour la formation des maîtres n'a en fait rien de commun avec cette caricature et, à vrai dire, lui est même incompatible. Au lieu de spéculer sur d'hypothétiques prévisions de déformation à propos de l'esprit scientifique des futures Hautes Ecoles Pédagogiques, il vaudrait mieux saisir la chance de formuler positivement ce qu'on entend par une approche scientifique adaptée aux besoins avérés de la profession d'enseignant.

Ce que l'esprit scientifique apporte au métier d'enseignant

On ne postule pas ici que l'esprit scientifique soit la seule exigence, ni la plus importante, mais *une* attitude fondamentale, essentielle, des maîtresses et des maîtres. En effet, le métier d'enseignant est lié de trois manières au moins à l'esprit scientifique:

- *l'acquisition de connaissances se situe au coeur de toute formation, générale ou spécialisée.*

La science influence largement le consensus social sur la validité de la connaissance; elle a pour objets les méthodes, les instruments et les règles sociales de l'acquisition des connaissances. Quiconque enseigne - c'est-à-dire organise pour autrui l'apprentissage et, par là, l'accès à la connaissance - est toujours influencé, plus ou moins consciemment, par de telles représentations et conventions. Promouvoir l'apprentissage par métier, en faire sa profession, implique toutefois qu'on ne se plie pas

aveuglément à ces conventions, mais qu'on sache s'y confronter d'une manière critique grâce à une compréhension intelligente de ce qu'est la science;

- *la "vérité", en tant que valeur, joue un rôle significatif dans l'école.*
Dans un Etat démocratique et libéral, les maîtresses et les maîtres se sentent tenus pas l'idée de ne pas fabriquer ni de colporter des contre-vérités. Les enfants et de nombreux parents s'attendent même à ce que le discours tenu par les enseignants "dans l'exercice de leur fonction" soit "vrai". A la limite, ces deux exigences sont inconciliables; elles ne doivent pourtant pas être niées. Ce dilemme sur la vérité, typique pour les enseignants, ne peut être surmonté en toute bonne foi qu'au moyen d'une compréhension claire, subordonnée à l'esprit d'honnêteté, d'une science grâce à laquelle il est possible de faire la différence entre ce que l'on peut véritablement savoir et ce qui échappe à la connaissance;

- *les acquis des disciplines scientifiques les plus diverses influencent largement aussi bien les plans d'études (les contenus) que toute la pédagogie scolaire.*
Quiconque, en sa qualité de maîtresse ou de maître, veut préserver son autonomie professionnelle et contribuer à l'élaboration de plans d'études et à l'amélioration de l'école (structures, organisation de l'apprentissage, etc.), doit être capable de porter un jugement, par lui-même, sur des arguments scientifiques. Cela implique que l'on puisse au moins classer des affirmations à caractère scientifique dans le champ des théories et des tendances de la science. Cela implique aussi que l'on sache poser les questions critiques indispensables en cas de doute.

2 Mission, structures et statut juridique des Hautes Ecoles Pédagogiques

Thèse 1

Les Hautes Ecoles Pédagogiques sont chargées notamment des tâches suivantes:

- elles assurent la formation initiale de plusieurs catégories de maîtresses et de maîtres; elles offrent leurs services pour l'introduction à la profession, le perfectionnement et les formations complémentaires du corps enseignant.

L'objectif principal de la formation est de transmettre aux maîtresses et aux maîtres les compétences qui rendront ces derniers aptes:

- à dispenser, en qualité de spécialistes de l'instruction et de l'éducation, un enseignement fondé sur des bases scientifiques;
- à prendre en considération, en vrais professionnels, les autres tâches qui leur sont confiées, en particulier le conseil et l'évaluation des élèves, la collaboration avec les collègues, les parents et les autorités scolaires, les travaux administratifs et l'amélioration de l'école;
- elles pratiquent la recherche et le développement orientés sur le terrain;
- elles contribuent à la qualification scientifique, au perfectionnement et à la formation complémentaire de leur propre corps enseignant, ainsi que d'autres spécialistes de la formation;
- elles peuvent aussi prendre en charge des tâches de formation pour des professions voisines de celles de l'enseignement, par exemple dans le secteur social, dans le domaine de la petite enfance ou dans celui de la formation des adultes.

Thèse 2

Les Hautes Ecoles Pédagogiques accomplissent leur mission dans un rapport de partenariat égalitaire avec les Universités (y compris les Ecoles Polytechniques Fédérales) et les Hautes Ecoles Spécialisées.

Les Hautes Ecoles Pédagogiques qui satisfont aux conditions matérielles et en personnel pour la recherche et la formation doivent pouvoir obtenir, dans le domaine des études conduisant à la qualification de formatrices, de formateurs et d'autres spécialistes de l'éducation, le droit de décerner des grades académiques et l'habilitation.

La collaboration avec les Universités et les Hautes Ecoles Spécialisées doit être mise en œuvre principalement dans la recherche et dans la formation scientifique spécifique des maîtres chargés d'enseigner une discipline ou un groupe de disciplines.

Commentaire

Les rapports des Hautes Ecoles Pédagogiques avec les Universités et les Hautes Ecoles Spécialisées sont fondés sur le principe "de valeur équivalente, et non pas nécessairement de façon semblable". Les différences tiennent en premier lieu au contenu de l'enseignement dispensé par les Hautes Ecoles Pédagogiques et beaucoup moins, en second lieu, à leurs structures. Les zones de recoupement dans lesquelles une collaboration renforcée peut être envisagée sont celles de la recherche, de la formation scientifique ou spécifique de spécialistes et celle des filières universitaires de formation. La collaboration dans le domaine de la recherche peut être liée à un projet ou à des personnes; elle peut être temporaire ou permanente. En règle générale, il convient d'utiliser les offres de formation scientifique ou spéciale émanant des Universités et des Hautes Ecoles Spécialisées (par exemple pour le corps enseignant des degrés secondaires I et II). Ce système d'étroite collaboration décharge les Hautes Ecoles Pédagogiques et permet à ces dernières de se concentrer sur leur mission de formation professionnelle.

Une haute Ecole qui ne contribue pas elle-même à la formation de la relève scientifique, qui ne peut pas contrôler elle-même la qualité de son enseignement, ne parvient pas, dans la durée, à s'assurer une indépendance suffisante. C'est la raison pour laquelle il convient, chaque fois que cela s'avère possible, de mettre en œuvre dans les Hautes Ecoles Pédagogiques des filières d'études conduisant à l'obtention de titres universitaires pour les formatrices et les formateurs de maîtres ainsi que pour d'autres spécialistes de l'éducation. La collaboration, en particulier avec les Universités, sera de toute manière indispensable. Les Hautes Ecoles Pédagogiques devraient obtenir le droit de décerner des titres universitaires et l'habilitation au moins pour les études suivies dans le domaine des sciences liées à la profession d'enseignant.

Thèse 3

Les Hautes Ecoles Pédagogiques existent sous trois types différents d'organisation:

- **sous la forme d'une institution autonome de formation, de grande taille, accomplissant de nombreuses tâches;**
- **sous la forme d'un réseau d'institutions diverses de formation, pour la plupart décentralisées, équipées et structurées différemment en fonction de leur mission spécifique;**
- **sous la forme d'une unité indépendante rattachée aux Universités et dotée du pouvoir de constituer un réseau d'établissements décentralisés.**

Thèse 4

Les Hautes Ecoles Pédagogiques constituées sous la forme d'un réseau peuvent être organisées par canton, sur une base intercantonale ou encore par région linguistique. Dans ce modèle d'organisation, une attention toute particulière doit être accordée aux pouvoirs d'intervention et de décision communs aux autorités et aux responsables de la formation.

Commentaire

Les dimensions restreintes ainsi que le plurilinguisme de notre pays rendront constamment difficiles le développement de grandes institutions de formation. C'est la raison pour laquelle le principe de la collaboration doit dorénavant dominer dans le domaine de la formation des maîtres. Les réseaux doivent être organisés sous diverses formes, en partant de l'idée que les frontières cantonales ne sont pas déterminantes; il s'agit au contraire de mettre en évidence la responsabilité commune à tous les cantons d'assurer une qualité supérieure de formation. À la responsabilité partagée doivent correspondre des dispositions qui garantissent, en droit et en fait, les pouvoirs d'intervention et de décision de tous les utilisateurs, comme aussi leur devoir de participer financièrement à l'entreprise commune.

La création de réseaux contribue à assurer la qualité des instituts de formation. Si les Hautes Ecoles Pédagogiques veulent parvenir à la hauteur des exigences formulées pour leur enseignement (la formation) et la recherche, elles doivent atteindre une taille qui, presque partout, dépasse celle des institutions d'aujourd'hui, pour la plupart décentralisées tant par leur organisation que par leur localisation. La décentralisation, lorsqu'elle est fondée sur des considérations de politique générale et de formation tout à fait légitimes, mérite d'être maintenue. Cela peut se faire au prix d'une collaboration renforcée, ancrée dans des textes ayant force de loi, justifiable par ailleurs également par des raisons financières et de personnel.

Thèse 5

Le statut juridique et les fondements de l'organisation des Hautes Ecoles Pédagogiques sont réglés par des lois fédérales, des lois cantonales et des concordats inter-cantonaux.

Thèse 6

Les Hautes Ecoles Pédagogiques accomplissent leurs tâches de façon indépendante dans le cadre fixé par les lois et règlements promulgués par la Confédération et les cantons. Elles ont la personnalité juridique.

Commentaire

La personnalité juridique est accordée aux Hautes Ecoles Pédagogiques dans le cadre de lois et de règlements; elle doit notamment autoriser les Hautes Écoles Pédagogiques à:

- disposer librement des moyens financiers mis à leur disposition selon leur mission;
- conclure des contrats avec des tiers pour l'exécution de tâches d'enseignement (charges de cours), comme aussi pour des travaux scientifiques (missions de recherche).

3 Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques

Thèse 7

La qualité de la formation dispensée dans une Haute Ecole Pédagogique est fondée sur les principes d'une formation moderne de maîtres, orientée sur la pratique du métier, comme cela a été formulé dans le rapport *"La formation des maîtres de demain"* (1975) ainsi que dans d'autres documents prospectifs, tels les rapports de la CDIP sur la formation des maîtres des degrés secondaires I et II. En outre, la dimension spécifique de "l'esprit scientifique" s'y ajoute avec toute l'ambition liée au terme de "Haute Ecole".

Commentaire

La qualité propre à la formation dispensée par les Hautes Ecoles Pédagogiques, caractérisée par l'équilibre entre le rapport à la pratique et l'esprit scientifique, se manifeste principalement dans les six dimensions suivantes:

- l'attitude fondamentale, les positions affirmées,
- la qualité didactique,
- le rapport à la recherche,
- la place donnée à l'esthétique, à la musique et aux activités créatrices,
- l'organisation des études,
- la qualification des formatrices et des formateurs.

Dans les thèses qui suivent, les critères de qualité et les caractéristiques d'une Haute Ecole Pédagogique, telles qu'elles se dégagent des six dimensions citées ci-dessus, ne constituent pas des normes strictes, ce qui serait probablement perçu un peu partout comme exagéré, mais des idées directrices, des objectifs et des incitations. Ce qui en sera tiré pour fixer les futures normes de reconnaissances des titres devra être discuté et négocié dans une étape ultérieure.

Thèse 8

Les Hautes Ecoles Pédagogiques sont tenues fondamentalement au respect de l'éthique scientifique. Cette attitude consiste à subordonner la réflexion et l'action à l'exigence d'explications et de justifications visant à l'objectivité, et à soumettre toute affirmation et toute proposition de solution à un examen critique selon un processus méthodique.

Thèse 9

Les Hautes Ecoles Pédagogiques s'efforcent de dispenser une formation professionnelle fondée sur la théorie et orientée sur la pratique. Cette formation doit favoriser la réflexion et la critique, lier la pensée et l'action centrées sur une discipline ou à caractère interdisciplinaire. La qualité didactique de cet enseignement repose sur l'effort visant à privilégier un style d'apprentissage inspiré des principes et méthodes de l'éducation des adultes.

Thèse 10

Les Hautes Ecoles Pédagogiques se distinguent par la dialectique qui s'exerce entre la formation proprement dite et la recherche, comme aussi entre la théorie et la pratique.

Commentaire

Les considérations théoriques et les activités pratiques agissent les unes sur les autres. Cette interaction est possible grâce à la collaboration des formatrices et des formateurs des Hautes Ecoles Pédagogiques et des enseignants issus des divers degrés scolaires pour lesquels les candidats sont formés.

Les futurs maîtresses et maîtres doivent pouvoir expérimenter, par une activité pratique, le fait que seule une approche des tâches scolaires quotidiennes par la recherche assure une bonne activité pédagogique. A partir du moment où les Hautes Ecoles Pédagogiques participent à des projets scientifiques de recherche sur le développement de l'école, les candidats sont introduits, pendant leurs études déjà, dans leur fonction de "praticien chercheur". Seul l'apprentissage par la recherche apporte la garantie de l'indispensable formation à l'interprétation qui permet, dans la vie scolaire quotidienne, de prendre conscience des problèmes, de les formuler et de les résoudre.

Plus généralement, la recherche assure le niveau scientifique et évite l'immobilisme.

La liaison entre enseignement et recherche s'établit de plusieurs manières: par la conduite de petits projets isolés, par l'évaluation de projets de développement de l'école, par la participation à des projets de recherche plus importants qui associent plusieurs institutions.

Thèse 11

La formation dispensée par les Hautes Ecoles Pédagogiques accorde une place importante à l'esthétique et aux diverses formes d'arts.

Commentaire

L'activité artistique et créatrice, sous différentes formes d'expression, est une composante essentielle de la culture. Les maîtresses et les maîtres ne sont pas seulement porteurs de culture, mais, par leur mandat, des transmetteurs et des incitateurs. C'est pourquoi leur formation doit les rendre capables de percevoir les phénomènes culturels dans leur contexte social, les rendre sensibles non seulement à la création, mais aussi à l'individu créateur dans les arts et la culture.

Thèse 12

Les Hautes Ecoles Pédagogiques s'efforcent de réaliser une organisation des études qui mette l'accent sur les caractères communs et l'équivalence des exigences requises par la profession envers les enseignants de toutes les disciplines et de tous les degrés. Cette organisation doit en même temps accorder aux étudiants une large part d'apprentissage autonome, libre et responsable.

Thèse 13

Les membres du corps professoral des Hautes Ecoles Pédagogiques doivent avoir accompli des études universitaires complètes, ou l'équivalent, et avoir acquis une qualification complémentaire de formatrices ou formateurs de maîtres. Il est souhaitable en outre que les spécialistes des sciences de l'éducation soient porteurs d'un brevet d'enseignement et aient l'expérience de cette activité. Les maîtresses et maîtres de didactique des disciplines doivent absolument être titulaires d'un brevet d'enseignement et justifier d'une expérience réussie de l'enseignement dans les degrés scolaires pour lesquels les candidats sont formés.

Les centres de recherche, ou les divisions de recherche des Hautes Ecoles Pédagogiques, sont placés sous la direction de professeurs spécialement qualifiés pour ces activités, si possible titulaires de l'habilitation universitaire.

Les formatrices et formateurs des Hautes Ecoles Pédagogiques comptent également des enseignants implantés dans la pratique, qui agissent en qualité de maîtres d'exercices et de maîtres de stages. Cette catégorie de collaborateurs doit avoir un brevet d'enseignement et de l'expérience dans les degrés scolaires pour lesquels les candidats sont formés, ainsi qu'une qualification complémentaire de formatrice ou formateur de maîtres.

4 Conditions d'accès, durée de la formation, différences selon les degrés d'enseignement

Thèse 14

La formation aux professions d'enseignement de tous les degrés repose sur une large formation antérieure de culture générale, du niveau d'une maturité qui ouvre l'accès aux études universitaires. La condition d'accès à une Haute Ecole Pédagogique est par conséquent le diplôme attestant la réussite d'une formation générale au degré secondaire II.

Commentaire

Les plans d'études récents des écoles primaires et secondaires I et II mettent l'accent sur l'importance d'une large formation générale, sur les approfondissements à titre d'exemple, et sur le développement de la pensée contextuelle. Ces éléments correspondent aux demandes formulées à l'égard de l'école par les milieux économiques et la société dans son ensemble.

Les enseignants qui doivent appliquer ces demandes à l'enseignement ont par conséquent besoin d'une formation générale large et non spécialisée. La complexité des phénomènes liés à l'enseignement, ainsi que l'évolution continue de l'environnement de l'école, exigent des enseignants une capacité supérieure de résolution des problèmes. Cela implique encore les compétences et l'aptitude à l'analyse, c'est-à-dire une familiarité avec la théorie, ce qui n'est pas en contradiction avec une orientation vers la pratique.

Les filières de formation qui débouchent sur l'accès aux études universitaires cherchent à atteindre ces objectifs. De même, grâce à la nouvelle Ordonnance fédérale sur la reconnaissance des certificats de maturité, en projet, les Ecoles normales actuelles offriront ces filières et pourront, en qualité d'Ecoles de maturité, préparer les candidats aux Hautes Ecoles Pédagogiques, avec un accent particulier sur la pédagogie, les sciences sociales et les arts.

Il est imaginable - malgré la satisfaction formelle aux conditions d'accès - que des examens d'admission doivent être organisés afin de vérifier, dans certaines disciplines, la présence des prérequis minimaux indispensables à une formation fructueuse. Cela pourrait être le cas, notamment, pour les activités créatrices manuelles, la musique, le sport. Il ne s'agirait pas cependant d'instituer sous cette forme un test éliminatoire de capacité, mais de mettre sur pied une procédure de détermination des aptitudes avec l'aide de conseillers, qui laisse au candidat la responsabilité de sa décision d'entrer en formation (voir Dossier No 21B de la CDIP "Détermination d'aptitude à l'enseignement"). Dans les cas où un numerus clausus devrait être institué, il ne faudrait pas que seules les notes obtenues à l'école dans le domaine cognitif soient prises en compte comme critères d'admission.

Thèse 15

Les lacunes éventuelles présentées par les détentrices et détenteurs de la maturité doivent pouvoir être comblées soit avant, soit pendant la formation.

Commentaire

Il faut admettre que certains détenteurs de certificats de maturité, même s'ils satisfont aux conditions formelles d'admission, ne soient pas au niveau requis dans certains domaines, en particulier pour les travaux manuels, les arts au sens large et les sports. Ces candidates et candidats doivent être admis à la formation sous la condition expresse qu'ils comblent leurs lacunes avant ou pendant la formation. Les structures de rattrapage peuvent être organisées aussi bien hors de la Haute Ecole Pédagogique qu'à l'intérieur de celle-ci.

Thèse 16

Des formations préalables équivalant au niveau de la maturité peuvent aussi être reconnues. Dans ces cas, la demande d'admission est soumise à l'appréciation de la Haute Ecole Pédagogique.

Les détenteurs d'un baccalauréat professionnel, ainsi que les diplômés d'une Ecole du degré diplôme peuvent obtenir, après un an complémentaire de scolarité dans l'enseignement général, la maturité qui leur ouvre les portes des Hautes Ecoles et par conséquent celle de la formation aux professions d'enseignants.

Il faut maintenir l'accès à la formation pour les personnes qui ont accompli d'autres formations préalables de même valeur. A cet égard, l'appréciation doit porter principalement sur l'équivalence, au sens propre, et non sur la similitude de la formation.

Thèse 17

Des dispositions particulières d'admission sont prises pour les personnes qui font état d'une expérience professionnelle de plusieurs années.

Commentaire

Les candidates et candidats qui ont achevé une formation professionnelle et acquis une expérience de leur métier répondent rarement aux critères d'admission aux études universitaires, mais ils peuvent faire valoir d'autres qualités selon les circonstances, telles leur expérience professionnelle et leur expérience de vie. Des critères d'admission formels ne sont pas équitables pour eux. Aussi convient-il de prévoir à leur endroit des solutions souples et individualisées.

Thèse 18

La durée de la formation dans une Haute Ecole Pédagogique est de trois ans au minimum pour toutes les catégories de maîtresses et de maîtres.

Lorsque la formation préalable s'est étendue sur quatre ans dans le degré secondaire II, incluant une 13^e année scolaire, et qu'elle a intégré dans son programme, pendant un an au moins, des éléments de formation professionnelle, les études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques durent deux ans.

Lorsque l'entrée dans la Haute Ecole Pédagogique est précédée par l'accomplissement d'études universitaires, la durée de la formation est inférieure à trois ans.

Commentaire

Une durée des études de trois ans correspond aux normes européennes.

La deuxième partie de la thèse maintient une ouverture en direction des filières pratiquées par les Ecoles normales traditionnelles, dans lesquelles la formation générale comprend des éléments de formation professionnelle. La création des Hautes Ecoles Pédagogiques exclut simplement que la formation des maîtres puisse s'achever à un niveau correspondant à la fin du degré secondaire II.

Cela signifie que la formation des maîtresses et des maîtres doit durer au minimum 15 ans (dès le début de la scolarité obligatoire).

La formation de spécialiste et la formation professionnelle peuvent être conduites simultanément ou être échelonnées dans le temps.

Les différences de durée, dans la formation, reposent avant tout sur les exigences diverses qui existent dans les formations spéciales ou celles de spécialistes de disciplines, destinées aux enseignants des degrés secondaires I et II. On les trouve en tout cas dans les professions de l'enseignement spécialisé. Elles sont justifiées par le fait que les maîtresses et les maîtres sont des experts en matière d'enseignement et d'apprentissage. Ce mandat et les compétences professionnelles spécifiques qui lui correspondent sont par conséquent de même valeur pour tous les degrés de l'école.

5 Coordination et coopération

Thèse 19

Chaque canton assume la responsabilité de la formation de son corps enseignant. Celui qui ne dispose pas de ses propres institutions de formation adhère au moins à un des réseaux d'institutions formant une Haute Ecole Pédagogique, ou à d'autres institutions de formation des maîtres.

Commentaire

En Suisse, seuls quatre ou cinq cantons assurent le fonctionnement d'instituts de formation pour toutes les catégories de maîtresses et de maîtres dont ils ont besoin. Quelques rares cantons n'entretiennent aucune institution de formation. La plupart sont contraints à confier la formation de plusieurs catégories d'enseignants à d'autres cantons, souvent sans pouvoirs d'intervention ni de décision, et sans participation financière appropriée. Cette situation peu satisfaisante ne peut être changée que si chacun des cantons accepte de porter la responsabilité de la formation de son corps enseignant.

Thèse 20

Pour les Hautes Ecoles Pédagogiques constituées en réseau d'institutions, il convient de prévoir une direction centrale. Celle-ci, tout en préservant la plus grande autonomie possible aux institutions du réseau, doit assurer la collaboration entre ces dernières, comme aussi celle, indispensable, avec les autres Hautes Ecoles Pédagogiques, les Hautes Ecoles Spécialisées et les Universités.

Commentaire

L'optimisation qualitative et financière de la formation des maîtres implique nécessairement une structure définie de direction, qui permette une exécution autonome et souple des tâches dans les limites des compétences clairement définies des diverses autorités responsables, mais qui évite l'éclatement en institutions décentralisées indépendantes. L'autonomie des institutions associées se verra par là-même certes limitée, mais non annulée. Pour que la liberté d'initiative de chacune reste possible, il convient que leurs compétences respectives, pour chaque niveau hiérarchique, soient clairement délimitées par des accords écrits.

Thèse 21

La taille des Hautes Ecoles Pédagogiques est fonction de trois facteurs: la garantie d'exécution de la mission de recherche (taille critique), la qualité des prestations d'enseignement à fournir (optimisation financière) et le nombre de personnes à former à l'enseignement (optimisation quantitative). L'offre de 150 places d'études constitue à cet égard un plancher.

Commentaire

Les "Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Spécialisées et des baccalauréats professionnels" fixent un plancher de 150 places d'études pour la taille d'une institution de formation. A l'heure actuelle, peu d'établissements de formation de maîtres offrent moins de 150 places, mais la plupart d'entre eux assument en partie la fonction d'écoles de formation générale.

Le plancher proposé s'impose, compte tenu des particularismes linguistiques et régionaux, comme c'est le cas dans les cantons des Grisons et du Tessin par exemple. Il ne doit cependant pas devenir une norme pour toutes les Hautes Ecoles Pédagogiques, quelle que soit la manière dont elles seront organisées. Au contraire, une Haute Ecole Pédagogique ne peut devenir un partenaire respecté des Universités que si elle offre plusieurs centaines de places d'études. Cela devrait être d'autant mieux réalisable lorsqu'une Haute Ecole Pédagogique est en mesure d'assurer d'autres tâches de formation. Par ailleurs, les Hautes Ecoles de moyenne ou grande taille sont mieux en mesure, par rapport à celles qui fonctionnent avec 150 places seulement, de s'adapter aux variations des besoins conjoncturels ou à de nouvelles demandes, par exemple lorsqu'il s'agit d'organiser des cours de recyclage pour des personnes ayant quitté l'enseignement et désirant y revenir.

Thèse 22

Chaque Conférence régionale de la CDIP institue un organe de coordination "Hautes Ecoles Pédagogiques" chargé d'optimiser la collaboration à l'intérieur de la région et d'assurer le fonctionnement de la coopération intercantonale nécessaire, comme aussi l'exercice des pouvoirs d'intervention et de décision cantonaux.

Commentaire

Dans l'avenir, le souci et la responsabilité de garantir une relève de maîtresses et de maîtres qualifiés incomberont de plus en plus aux régions de la CDIP. La discussion en cours sur des projets (comme celui de NE, FR, BE) montre que le processus est amorcé. Un organe de coordination devrait s'efforcer de favoriser les solutions qui répartiraient les tâches dans la région. Il devrait également veiller aux droits d'intervention et de décision de chacun des membres constituant le réseau impliquant plusieurs cantons. La question de savoir dans quelle mesure les organes de coordination régionaux peuvent être dotés de pouvoirs décisionnels devra, dans chaque cas, faire l'objet d'une étude particulière et débouchera vraisemblablement sur une solution "taillée sur mesure".

Thèse 23

La CDIP fixe les conditions-cadres nécessaires à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques. Elle institue un organe de coordination "Hautes Ecoles Pédagogiques" qui veille au respect des conditions-cadres, encourage la collaboration des Hautes Ecoles Pédagogiques entre elles, avec les Universités et avec les Hautes Ecoles Spécialisées. L'organe de coordination doit également assurer la coopération avec les autorités fédérales et les autres Conférences de directeurs cantonaux concernées par la formation du personnel enseignant.

Commentaire

Pour que les Hautes Ecoles Pédagogiques satisfassent aux attentes formulées à leur égard, il faut qu'un organe suisse de coordination, doté de compétences particulières, soit institué. L'Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études", du 18 février 1993, (art. 5-8), en offre la possibilité. Une des tâches importantes de cet organe sera d'assurer la coordination avec la Confédération et avec les autres Conférences de directeurs cantonaux. La formation des maîtresses et des maîtres de l'enseignement professionnel, par exemple, est un domaine dans lequel il convient de collaborer avec les autorités fédérales. De même, pour la formation des éducatrices et éducateurs à dans le secteur social, une étroite collaboration avec la Conférence des directeurs des affaires sociales doit être recherchée.

Annexe I

Qualité de la formation et organisation des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (développement des thèses 7 à 13)

Introduction

La formation dispensée dans une Haute Ecole Pédagogique est fondée d'abord sur les principes d'une formation moderne des maîtres, orientée sur la pratique du métier, comme cela a déjà été proposé dans le rapport "La formation des maîtres de demain" (1975) ainsi que dans d'autres documents prospectifs, tels les rapports de la CDIP sur la formation des maîtres des degrés secondaires I et II. Par ailleurs, la dimension spécifique de "l'esprit scientifique" s'y ajoute avec toute l'ambition liée au terme de "Haute Ecole".

La qualité propre à la formation dispensée par les Hautes Ecoles Pédagogiques, caractérisée par l'équilibre entre le rapport à la pratique et l'esprit scientifique, se manifeste principalement dans les six dimensions suivantes:

- l'attitude fondamentale, les positions affirmées,
- la qualité didactique de la formation,
- le rapport à la recherche,
- l'organisation des études,
- la place donnée à l'esthétique, à la musique et aux activités créatrices,
- la qualification des formatrices et des formateurs.

Les considérations qui suivent visent à décrire plus précisément les caractéristiques qualitatives qui se dégagent des quatre premières dimensions mentionnées ci-dessus. Il ne s'agit pas d'en tirer des normes strictes, ce qui serait probablement perçu un peu partout comme exagéré, mais de formuler des idées directrices, des objectifs et des incitations. Ce qui en sera extrait pour fixer les futures normes de reconnaissance des titres devra être discuté et négocié dans une étape ultérieure.

1 L'esprit scientifique: attitude fondamentale et position affirmées

L'esprit scientifique doit être d'abord compris comme une attitude fondamentale, un *faisceau d'affirmations*:

- agir selon l'esprit scientifique signifie agir dans une perspective de raison, c'est-à-dire en se soumettant à l'exigence d'explications et de justifications rationnelles. Certes la raison n'est pas la seule condition préalable à l'action, mais une obligation lorsque l'action s'applique à d'autres êtres humains ou à l'environnement naturel et culturel;
- la connaissance s'efforce d'atteindre à l'objectivité en ce sens que les raisons intersubjectives invoquées sont contrôlables immédiatement ou au moins vérifiables après coup;
- la connaissance, au sens scientifique du terme, s'efforce de mettre les faits dans une relation réciproque qui soit non seulement dépourvue de contradictions, mais aussi systématique et qui réponde à l'idée d'unité;
- l'acquisition des connaissances et l'analyse de celles-ci obéissent à une éthique scientifique de l'honnêteté et de l'auto-contrôle critique: "Mentionne tes sources! Ne manipule jamais les données! N'escamote pas les thèses contradictoires! Sois libre de préjugés et contrôle ta propre démarche, tes présupposés, ta propre expérience et tes sentiments !";
- envisagé dans une perspective scientifique, l'accès à la connaissance exige une identification précise des problèmes, un processus de résolution et un travail en équipe qui soient réglés méthodiquement.

2 Qualités didactiques de la formation

Les principes didactiques suivants sont applicables à une formation des maîtres conforme aux exigences d'aujourd'hui:

- on s'efforce de parvenir à une formation professionnelle *fondée sur la théorie*, orientée sur la pratique du métier, *critique* et *favorisant la réflexion*;
- le rapport théorie-pratique implique la nécessité d'une formation dans laquelle les considérations théoriques et les activités pratiques dans l'école sont étroitement imbriquées les unes dans les autres;
- dans l'enseignement des sciences qui alimentent l'éducation et l'instruction, on doit donner une *vue d'ensemble* de l'*état actuel des connaissances scientifiques*, des *hypothèses*, des *méthodes de recherche* et des *problèmes non résolus*;
- des *connaissances centrales*, des hypothèses, certains des problèmes en suspens et des champs d'application des diverses disciplines sont *approfondis à titre d'exemple*;
- on familiarise les candidats avec la *pensée* et l'*action centrées sur une discipline* et sur *plusieurs disciplines* (interdisciplinarité), comme aussi avec les *hypothèses* et les *démarches alternatives*;
- on développe systématiquement l'aptitude à la *critique des théories et des méthodes*;

- dans une discipline au moins, on met l'accent sur le développement de la capacité *d'acquérir de façon critique la connaissance et de pratiquer personnellement la recherche* (en vue de l'acquisition créative et systématique de la connaissance): l'idée du "praticien-chercheur";
- les candidats acquièrent la capacité et sont amenés à reconnaître la *nécessité de suivre les progrès de la connaissance scientifique* dans les diverses publications disponibles;
- les étudiants sont entraînés à gérer les *informations* de façon indépendante. Ils apprennent à les trouver par eux-mêmes, à les retravailler, à les relier les unes aux autres avec intelligence et à *les évaluer de façon critique* sous des angles théoriques et pratiques;
- les connaissances de culture générale transmises et la formation donnée sur les méthodes scientifiques sont suffisamment étoffées pour que les futurs maîtres puissent établir la *communication avec des représentants d'autres disciplines*, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseignants de degrés différents, ou d'autres disciplines, ou de spécialistes scientifiques de l'enseignement ou d'une discipline particulière;
- l'enseignement se déroule en grande partie dans des *groupes de taille moyenne et contrôlable*, rend possible l'apprentissage du *travail en équipe*, et illustre, pour leur valeur exemplaire, la *diversité des méthodes* et la variation des *formes sociales*. Les travaux fournis par les étudiants sont réalisés en partie en équipe et constituent la prestation commune d'un groupe;
- dans une large mesure, et dans les limites d'un cadre donné, les étudiants mènent leurs études en *décidant eux-mêmes* et en prenant la *responsabilité personnelle* de ce qu'ils font;
- l'organisation de l'enseignement est orientée sur les *principes* et les méthodes de *l'éducation des adultes*. Le but recherché est de développer un style d'apprentissage qui allie l'intensité et la profondeur à une diversité vivante de contenus et de méthodes. On privilégie ainsi un type d'apprentissage caractérisé par la *responsabilité* et *l'initiative individuelles*. Ce qui est déterminant, c'est l'aptitude à *réfléchir de façon indépendante* et à *apprendre pendant toute sa carrière*, à éprouver du plaisir dans les activités intellectuelles et à être prêt à prendre des responsabilités. L'objectif suprême en est la *formation globale* de personnalités vouées à l'enseignement.

3 Les liens entre l'enseignement et la recherche dans une Haute Ecole Pédagogique

On postule que l'une des caractéristiques des Hautes Ecoles Pédagogiques est la relation active et réciproque entre la formation et la recherche, étant entendu que celle-ci ne se déroule pas à côté de l'enseignement dispensé, mais qu'elle est conduite en étroite liaison avec ce dernier.

La justification de ce postulat est triple :

- *le motif "clinique"*: la validité de l'attitude scientifique fondamentale nécessaire à une activité professionnelle en pédagogie ne peut être instaurée dans la formation que si, pendant cette dernière, les futurs maîtres et maîtresses sont mis en situation d'expérimenter, par une activité pratique, comment une approche des problèmes pédagogiques quotidiens par la recherche peut soutenir une action pédagogique de qualité. Seule la participation personnelle, réfléchie, à des projets de recherche conduit à développer une attitude ouverte, critique et constructive à l'égard d'une recherche en éducation qui exerce aujourd'hui une influence certaine sur de nombreux aspects de la politique de l'éducation et du développement de l'école.
- *le motif "projets d'établissement"*: selon les descriptifs récents de la profession (p. ex. le profil directeur de la profession établi par LCH, ou le concept "Mandat de la fonction" admis par la CDIP-NW), la participation des maîtres à des projets d'établissement, dans le cadre précis du renforcement de l'autonomie scolaire locale, est considérée comme la deuxième des tâches importantes, après l'enseignement proprement dit. Dès le moment où les Hautes Ecoles Pédagogiques participent aux projets d'établissement avec leurs structures de recherche et y font intervenir leurs étudiants, ou bien mettent en place, en leur sein, des processus de projets d'établissement accompagnés scientifiquement, les conditions sont réunies pour que cette fonction des maîtres puisse être entraînée dans la formation de base déjà;
- *le motif "niveau de qualité"*: en règle générale, la recherche a aussi pour fonction d'assurer le niveau de qualité des Hautes Ecoles. Les membres du corps enseignant qui se soumettent aux règles relatives à la publication et à la critique, qui font partie de l'activité des chercheurs, apportent la garantie, dans une certaine mesure, qu'ils ne sont pas figés dans l'immobilisme et que, dans leur enseignement et dans leur fonction de formateurs, ils ne se fondent pas sur des concepts vieillissants, privant par là leurs étudiants de savoirs adéquats.

L'apprentissage par la recherche et l'apprentissage de la recherche

Le lien entre l'enseignement et la recherche - du point de vue de l'enseignant - peut être établi de diverses manières:

1. *le principe de l'apprentissage par la recherche*: certains des principes didactiques présentés dans le chapitre 2 peuvent être regroupés sous l'étiquette "apprentissage par la recherche". Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de définir les standards professionnels de l'activité scientifique, mais plutôt, dans le cadre d'une formation professionnelle fondée sur le rapport à la science, d'apprendre à poser des questions, à observer avec plus de précision, à reconnaître les limites et les possibilités d'objectivation de sa perception personnelle des choses, et donc ainsi à réfléchir sur les rôles des concepts théoriques (aussi ceux qui s'appliquent au quotidien: l'apprentissage, la discipline, l'attribution de notes, etc.), à s'approprier les techniques de l'accès aux sources et du traitement de l'information, à tester l'efficacité du travail en équipe, à faire l'expérience des variations dans l'examen des hypothèses. En bref, il s'agit de vivre une formation de base à l'herméneutique, à l'observation et à l'interprétation du réel. Ce principe est en fait applicable à toutes les disciplines et aux activités de stage.
2. *la participation à des projets de recherche*: pendant une des phases de leur formation, les étudiantes et les étudiants contribuent à un projet de recherche lié à leur future profession. Cela peut être un projet de recherche en éducation, ou sur l'apprentissage, la pédagogie, la sociologie ou sur les questions posées par la didactique d'une discipline. Certes la contribution des étudiants sera plutôt au niveau d'une fonction d'assistance (observation, interviews, rassemblement de données, etc.). Mais une participation de ce type peut être tout à fait valable, dans la mesure où les étudiants découvrent par là les procédures de construction de la recherche, ainsi que les exigences posées et les méthodes mises en oeuvre dans les travaux (par exemple, la pondération dans l'interprétation des données, les critères et les dilemmes qui déterminent le choix des pointages pour contrôle, les critères et instruments d'analyse des contenus, les canaux de financement, etc.);
3. *projets personnels plus modestes*: tout ou partie des étudiantes et étudiants pourraient conduire des projets personnels plus modestes (du style, par exemple, de ceux de "*La science appelle les jeunes*"). Ce genre de recherche "de lancement" est déjà très répandu (souvent en relation avec les mémoires de diplôme), et remplit tout à fait son but formatif lorsqu'il est bien et méthodiquement accompagné. De tels petits projets, plus nombreux, pourraient être en outre proposés pour des travaux en équipe, afin de permettre aux futurs maîtres d'expérimenter durant leur formation déjà les situations d'apprentissage et de résolutions de problèmes professionnels qu'ils connaîtront ultérieurement dans les groupes de collègues d'une école;
4. *le transfert et la critique de la recherche*: l'exploitation des résultats de recherches conduites par d'autres est également très utile à la familiarisation avec la recherche. Il s'agit là d'apprendre à connaître les sources, ou les sites et systèmes de la documentation figurant dans les rapports, de lire les rapports de recherche, de savoir poser des questions critiques à ces rapports et d'estimer la rentabilité ainsi que les limites d'un transfert des résultats de la recherche dans la pratique scolaire;
5. *évaluation personnelle de processus de projets d'établissement*: la marche même des études dans les Hautes Ecoles Pédagogiques offre de nombreuses occasions d'accompagner la recherche de procédures scolaires nouvelles: contrôle de la validité d'un nouveau règlement de promotion, comparaisons de l'efficacité de diverses méthodes de formation, détermination des effets secondaires non désirés d'un nouveau règlement d'établissement, enquête auprès des derniers diplômés sur leur expérience de passage à la vie pratique, contrôle des effets des relations publiques de la Haute Ecole Pédagogique, observation structurée des processus décisionnels uti-

lisés dans les conférences de classe ou les séances du conseil des étudiants, etc. Ce qui est important, une fois encore, c'est l'accompagnement, éclairé et adapté au niveau de tels petits projets, fourni par les formateurs chargés de cette tâche.

4 L'organisation des études

La formation du personnel enseignant comprend plusieurs *champs de formation* liés les uns aux autres:

1. la formation pédagogique et psychologique
2. la formation en didactique générale et en didactique des disciplines
3. la formation pratique scolaire
4. la formation scientifique aux diverses disciplines et la formation aux arts

La forme d'organisation des études est choisie de façon à faciliter la formation pédagogique, en commun, de plusieurs catégories de maîtresses et de maîtres, et à rendre possible, de manière souple et dans une large mesure, la mise en commun d'autres aspects de la formation professionnelle spécifique pour des catégories diverses d'enseignants.

Il faut tendre à ce que les enseignants destinés à un degré ou à un type particulier d'enseignement puissent faire *l'expérience*, dans leur formation, *des degrés et types d'enseignement voisins*.

On permettra aux étudiants, dans une mesure aussi large que possible, de *mener leur apprentissage de manière autonome, en liberté et en responsabilité*, en fixant par exemple des centres de gravité individuels dans les études et les compétences de chacun (disciplines à option, travaux sur projets, recherches personnelles, etc.).

On accordera une valeur et une grande importance au conseil personnel destiné aux étudiants, dès le début et pendant toute la formation.

Le diplôme final (avant la phase d'introduction à la profession) doit être muni du brevet d'éligibilité.

Afin de ménager le *temps libre* nécessaire aux semaines d'études par centres d'intérêts, ou aux blocs, aux stages scolaires et extrascolaires, aux séjours linguistiques et au service militaire, il convient d'adopter le *système des semestres* dans la formation des maîtres.

Dans les limites établies par le plan d'études-cadre, le principe de la liberté d'enseignement est applicable au corps enseignant des Hautes Ecoles Pédagogiques.

Annexe II

Le problème de la transformation d'institutions non universitaires de formation des maîtres en Hautes Ecoles Pédagogiques - Principes et esquisses de solution

Introduction

Si les cantons, les régions et la Confédération décident de conférer le statut de Hautes Ecoles Pédagogiques aux institutions actuelles de formation, en suivant les thèses et idées directrices du présent rapport, une série de problèmes surgiront dans la phase de transition, pour lesquels il faudra rechercher des solutions, avec prudence, en tenant compte des traditions, des contingences locales, des possibilités financières et des personnes en place.

Ce processus prendra du temps et il faut admettre que la transition sera lente. Des réflexions ainsi que des esquisses de solution sont présentées ci-dessous pour certains des problèmes qui se poseront, comme par exemple:

- la question des autorités responsables des institutions
- la question de la centralisation et de la décentralisation
- le problème de la qualification du personnel enseignant des Hautes Ecoles Pédagogiques et de la mise en place de la recherche
- la procédure de reconnaissance et les problèmes posés par elle

1 Les autorités responsables des institutions

Les cantons en mesure de résoudre de façon autonome les problèmes liés à la création des Hautes Ecoles Pédagogiques ne seront pas nombreux. La grande majorité des cantons devront tirer au clair, dans une démarche préliminaire, ce qu'ils sont en mesure de réaliser seuls - en se conformant au portrait-robot dessiné dans les thèses -, ou de manière bilatérale, ou encore par accord intercantonal ou étendu à une région linguistique. Les cantons universitaires seront particulièrement sollicités par la question fondamentale de l'ouverture, et jusqu'à quel point, des Universités à la formation professionnelle des maîtresses et des maîtres. Cette phase permettra de tester la volonté des cantons de prendre parti pour une formation de haute qualité pour leurs maîtresses et leurs maîtres, ainsi que leur disposition à adhérer à des solutions fédéralistes.

On verra également - et c'est tout aussi important - si les grands cantons de Zurich, Berne et Vaud, ainsi que dans une moindre mesure St-Gall, Bâle, Lucerne et Genève, sont prêts à faire entrer une partie de leurs institutions de formation dans un concept supracantonal et à reconnaître d'autres cantons en qualité de partenaires égaux. A l'in-

verse, cette phase sera un test pour les petits et moyens cantons en ce qui concerne leur participation, en qualité de partenaires, aux décisions et au financement.

Il faudra que la CDIP s'interroge sur la possibilité de mettre des personnes à disposition pour promouvoir la collaboration intercantonale, personnes qui interviendraient en experts de confiance pour aider à mettre sur pied de bonnes solutions.

2 La concentration et la décentralisation (localisation) des Hautes Ecoles Pédagogiques

Il s'agira en outre de réfléchir au problème des localisations. Quelles sont les institutions de formation d'aujourd'hui qui pourraient constituer des éléments des futures Hautes Ecoles Pédagogiques, et sous quelle forme? Quels sont les établissements de formation que l'on devrait abandonner, en partie ou en totalité? Les décisions devront prendre en compte les aspects suivants:

- offre actuelle de formation et compléments raisonnablement envisageables;
- infrastructure existante et possibilités de développement;
- force de l'ancrage local et régional, valeur des institutions de formation dans le contexte (en comprenant l'histoire et les traditions);
- bassin de recrutement des candidats à la formation d'enseignant, niveau d'attractivité;
- particularités linguistiques régionales;
- possibilités de réalisation et obstacles à surmonter au point de vue financier.

Cette démarche aboutira si les autorités politiques responsables établissent des bases de planification claires et prennent des décisions après s'être forgé une opinion selon des procédures appropriées, au besoin contre l'avis des représentants des établissements actuels de formation des maîtres.

3 La qualification du personnel enseignant des Hautes Ecoles Pédagogiques et la mise en place de la recherche

Les notions de "recherche", de "personnel enseignant qualifié" et d'"orientation vers la pratique de la profession" sont indispensables à la compréhension et à la garantie de la qualité revendiquée pour les Hautes Ecoles Pédagogiques. Aujourd'hui, peu de recherches sont menées dans les institutions non universitaires de formation, faute des moyens financiers nécessaires certes, mais surtout par manque de personnel qualifié pour la recherche. La mise en place de cette dernière prendra beaucoup de temps. Ce sera par conséquent d'autant plus important de procéder par étapes et de requérir, si cela est possible, la collaboration d'autres structures actives dans la recherche (Universités, Hautes Ecoles Spécialisées, Centres de recherches pédagogiques, personnes privées). On peut imaginer une solution dans la création de postes doubles d'enseignement, les enseignants d'autres Hautes Ecoles assumant en partie des charges dans une Haute Ecole Pédagogique.

Chaque Haute Ecole Pédagogique devrait se fixer deux ou trois domaines principaux de recherche.

Le recrutement du nouveau personnel scientifique est déjà une chose difficile. Mais il sera encore plus difficile de transformer le personnel enseignant en place actuellement en personnel qualifié pour les Hautes Ecoles. Les formateurs d'aujourd'hui se verront confrontés à des exigences entièrement nouvelles. On devra procéder aux adaptations nécessaires, avec patience et compréhension: des offres de perfectionnement et de formation complémentaire devront être planifiées à grande échelle et mises à disposition des formateurs. Les nombres d'heures d'enseignement devront être adaptées aux normes du secteur tertiaire (12-16 heures), et les cahiers des charges nouvellement définis de façon à ne plus laisser à l'activité scientifique une place de "hobby" à côté de tâches complètes d'enseignement, mais à conférer à cette activité une part effective dans l'emploi du temps. La direction d'une Haute Ecole Pédagogique devrait disposer pour cela - c'est une règle incontournable - de 10 à 20 % des postes de travail.

Il s'agit enfin d'établir un véritable état de situation des recherches afin de déterminer dans quels domaines des études doivent être poursuivies et qui pourrait en prendre la charge. La liaison entre l'enseignement et la recherche doit être assurée: aussi ne convient-il pas d'engager des chercheurs à plein temps, mais en principe de combiner les fonctions, dans la proportion de 50% pour la recherche et 50% pour l'enseignement (sauf exceptions temporaires possibles).

On doit également envisager et souhaiter le recours à des sources extérieures de financement, tels le Fonds National, pour des projets de recherche internes ou pour des mandats confiés par des tiers. Cette manière de travailler implique aussi bien le respect de standards scientifiques que la familiarité avec la pratique.

Les grandes "Hautes Ecoles Pédagogiques" seront parfaitement en mesure d'entretenir - avec l'appui du Fonds National et l'apport de mandats extérieurs - une unité institutionnelle de recherche qui, par sa taille, répondra aux critères de "taille critique" de la recherche professionnelle.

Pour les Hautes Ecoles plus petites, les solutions visant la constitution d'un *réseau* sont possibles: deux à quatre instituts entretiennent un pool de recherche, en commun ou avec un centre de recherches pédagogiques régional. Ou bien un ou plusieurs instituts créent avec l'Institut pédagogique de l'Université voisine un centre de recherches. Ou bien encore cinq formatrices et formateurs (venant éventuellement d'institutions différentes) s'associent temporairement en communauté pour travailler à un programme de recherche du Fonds National. Toutefois, les communautés constituées pour un projet de recherche se distinguent des centres de recherches institutionnalisés et stables par une perte d'énergie, d'efficacité et de know-how ultérieur. Raison de plus pour promouvoir, dans de Hautes Ecoles Pédagogiques organisées sous la forme d'un réseau, la collaboration d'institutions de formation différentes et aujourd'hui autonomes.

Le problème de la formation des formatrices et des formateurs - à laquelle on travaille certes depuis des décennies - doit être enfin empoigné sur le plan suisse, ou pour le moins par région linguistique. Cela implique une fois encore une collaboration au niveau helvétique, pour certains aspects au niveau de la région linguistique ou de la région tout au moins. L'appui des universités suisses et étrangères, ainsi que celui du CPS, devront être sollicités.

La recherche en didactique des disciplines mérite qu'on s'en occupe avec plus d'attention que cela n'a été le cas en Suisse jusqu'à maintenant. Il convient de mettre sur pied, avec le temps, un réseau de centres didactiques dans chaque région linguistique. Chacune des Hautes Ecoles Pédagogiques devrait se doter d'une spécialité dans les didactiques des disciplines et participer, pour les autres, aux travaux des Centres didactiques des autres Hautes Ecoles Pédagogiques.

4 La procédure de reconnaissance et ses problèmes

Il faut admettre que quelques cantons renonceront ou devront renoncer, pour un certain temps et pour diverses raisons, à transformer les institutions de formation existantes en Hautes Ecoles Pédagogiques. Mais même là où la volonté politique existe, avec les moyens financiers et en personnel nécessaires, de procéder rapidement aux changements de structure, il faudra compter avec un délai de 4 à 6 ans.

Ce délai, ainsi que les efforts visant à ne pas discriminer les enseignants formés dans les cantons qui ne sont pas prêts au changement, implique une phase de transition d'une dizaine d'années destinée à permettre aux détentrices et détenteurs d'un diplôme d'enseignement, quel qu'il soit, de profiter de la libre circulation accordée selon les recommandations de la CDIP d'octobre 1990. Il est inévitable cependant qu'un terme soit fixé à partir duquel seuls les standards de formation en vigueur dans les Hautes Ecoles Pédagogiques seront pris en considération pour la reconnaissance des diplômes. Cela non seulement pour la comparaison des formations délivrées en Suisse avec celles d'autres Etats européens, mais surtout en raison de la qualité recherchée dans la formation des maîtresses et des maîtres. Le personnel enseignant formé et diplômé pendant l'"ancien régime" ne sera naturellement pas touché, à partir du terme fixé, par les dispositions nouvelles touchant à la reconnaissance des titres. Les discriminations frapperont les seuls enseignants formés à partir de ce moment-là.

Annexe III

Composition du groupe de travail Hautes Ecoles Pédagogiques

Anton Hügli, Direktor des Pädagogischen Instituts des Kantons Basel-Stadt
(Präsident)

Gérard Bober, Doyen du CPF, Lausanne

Regine Fretz, Erziehungsdirektion Zürich

Walter Furrer, Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, Zürich

Andrea Jecklin, Direktor Bündner Lehrerseminar, Chur

Urs Kramer, stv. Generalsekretär, EDK-Sekretariat, Bern

Jo Kramis, Direktor Kant. Lehrerseminar, Hitzkirch

Schwester Klara-Franziska Kriesi, Rektorin Lehrerinnenseminar Theresianum,
Ingenbohl

Jean-François Lovey, Directeur de l'Ecole normale du Valais romand, Sion

Bruno Meli, Lektor Sekundarlehramt Universität Bern

Alfred Noser, Direktor der Pädagogischen Hochschule, St. Gallen

Anton Strittmatter, Redaktor Schweiz. Lehrerzeitung SLZ, Sempach

Projektsekretariat: *Fritz Wüthrich*, EDK-Sekretariat, Bern

Dossier 24: Auswertungsbericht zu Thesen Pädagogische Hochschulen Vorschläge für das weitere Vorgehen

1. Ausgangslage

Am 18. Februar 1993 hat die EDK einstimmig "Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten" verabschiedet. In These 1 wird festgehalten, dass der Hochschulbereich in der Schweiz künftig neben den bestehenden kantonalen Universitäten und den beiden eidgenössischen Hochschulen auch Fachhochschulen verschiedener Ausprägung umfassen soll.

In These 2 werden verschiedene Arten von Fachhochschulen aufgeführt, so auch die "Pädagogischen Hochschulen". In den anderen Thesen der EDK vom 18. Februar 1993 wird dann aber nurmehr indirekt auf mögliche Strukturbesonderheiten der Pädagogischen Hochschulen eingegangen. Aus der Entstehungsgeschichte der Thesen sind diese nämlich stark geprägt durch Hinweise und Vorstellungen künftiger Fachhochschulen für die Bereiche Technik, Wirtschaft und Verwaltung. In den Kernaussagen haben sie nach dem Willen der EDK auch Gültigkeit für andere Typen von Fachhochschulen wie Musikhochschulen, Fachhochschulen für Gestaltung und eben Pädagogische Hochschulen.

Um ein klares Profil der Pädagogischen Hochschulen für die weitere Diskussion um die Fachhochschulen zur Verfügung zu haben, regte die EDK Arbeitsgruppe "Fachhochschulen" (Präsident RR H.U. Stöckling, SG) im Herbst 1992 die Erarbeitung spezieller Thesen für die Pädagogischen Hochschulen an.

Daraufhin hat der Vorstand am 10. Dezember 1992 eine spezielle Studiengruppe mit dem Auftrag eingesetzt, bis Ende Juni 1993 ein "Robotbild" Pädagogische Hochschule in Thesenform samt Kommentar zu erarbeiten. Die zwei Monate später (Februar 1993) verabschiedete "Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen", die zum Zeitpunkt der Auftragserteilung (Dezember 1992) bereinigt vorlag, musste von der Studiengruppe "Pädagogische Hochschulen" in die Arbeit miteinbezogen werden.

Ende August 1993 lag der Entwurf von Thesen samt Kommentar gedruckt und übersetzt vor. (Dossier 24). Der Vorstand der EDK nahm an seiner Sitzung vom 23. September 1993 vom Ergebnis Kenntnis. Er stellte fest, dass die Thesen für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Schweiz ein gute Grundlage darstelle und gab darauf das Dokument für die Vernehmlassung frei. (Vernehmlassungsfrist 23.9.1993 bis 30. 6.1994)

Im Begleitschreiben zur Vernehmlassung hielt der Vorstand fest, *"dass die EDK zum Dokument selber noch keine Haltung festgelegt habe"*. Zur Klärung einiger spezieller Probleme unterbreitete der Vorstand den Vernehmlassern zudem noch einige Fragen zur Beantwortung.

2. Dossier 24 "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen"

Das Dossier 24 umfasst neben einem vom EDK-Sekretariat verfassten Vorwort und Vorbemerkungen der Studiengruppe, das Robot- oder Leitbild "Pädagogische Hochschulen" in der Form von 23 Thesen. Die Mehrzahl der Thesen ist von einem Kurzkomentar begleitet. Am Schluss der Thesen werden die Anhänge aufgeführt, die neben der Zusammensetzung der Studiengruppe (Anhang 3) auf Fragen von Ausbildungsqualität und Studienorganisation (Anhang 1) und auf Probleme der Transformation nichtuniversitärer Ausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen näher eingehen (Anhang 2).

Im Vorwort des EDK-Sekretariats wird ganz ausdrücklich auf ein spezielles Anliegen der Studiengruppe aufmerksam gemacht, einem Anliegen nämlich, das für die weitere Behandlung des Geschäfts im Rahmen der EDK von einiger Bedeutung sein wird:

"Sie (die Studiengruppe) fordert nicht, dass die Ausbildung der Lehrkräfte nur an Pädagogischen Hochschulen erfolgen dürfe. Die notwendigen Entscheide obliegen den Trägern dieser Ausbildungsinstitutionen.

Das von der Arbeitsgruppe erarbeitete Leitbild Pädagogische Hochschulen soll jedoch auf einzuhaltende Strukturelemente und auf Kriterien aufmerksam machen, wenn Pädagogische Hochschulen geschaffen bzw. bestehende Ausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen überführt werden sollen. Die Berufsabschlüsse, die Pädagogische Hochschulen anbieten, müssen somit den vorgesehenen interkantonalen Standards entsprechen."

In den Vorbemerkungen der Studiengruppe zu den 23 Thesen wird in - Ergänzung zum Vorwort des EDK-Sekretariats - auf das Hauptanliegen der Thesen hingewiesen. Die Thesen samt Kommentar und Anhängen sollten drei Leistungen erbringen, nämlich

- "1. Sie wollen ein möglichst konkretes Leitbild Pädagogischer Hochschulen entwerfen, um damit eine sachliche und differenzierte bildungspolitische Diskussion zu ermöglichen.*
- 2. Sie wollen die möglichen Kriterien aufzeigen für die gegenseitige, interkantonale Anerkennung von Diplomabschlüssen an Pädagogischen Hochschulen.*
- 3. Sie wollen auf die Ansprüche aufmerksam machen (und damit auf den zu leistenden Aufwand), denen sich die Träger Pädagogischer Hochschulen zu stellen haben, insbesondere auf den Gesichtspunkt der "kritischen Grösse" solcher Einrichtungen, damit die Kantone frühzeitig den allenfalls nötigen Verbund kleinerer Institutionen in die Wege leiten können."*

In den Vorbemerkungen wurde auch auf weitere Anliegen und Begründungen der Studiengruppe hingewiesen, was in den Kapitelüberschriften zum Ausdruck kommt:

- **Pädagogische Hochschulen : Worum es geht?**
- **Euro-Verträglichkeit : Anlass, nicht Grund**
- **Wissenschaftlichkeit - gleichbedeutend mit "kalter Theorie" und anonymem Vorlesungsbetrieb?**
- **Was Wissenschaftlichkeit mit dem Lehrberuf zu tun hat.**

Schliesslich wurde von der Studiengruppe auf eine wichtige Voraussetzung für eine Realisierung des Konzepts Pädagogische Hochschulen hingewiesen, nämlich die Sicherstellung der Umsetzung der Reformansätze der gymnasialen Maturität (inkl. mögliche Reduktion der Ausbildungsdauer auf 12 Jahre bis zur Maturität).

3. Credo der Studiengruppe

Für eine Gewichtung der Vernehmlassungsantworten soll einleitend noch einmal auf die zentralen Anliegen der Studiengruppe hingewiesen werden:

- Ansiedlung aller Lehrerausbildungen im Tertiärbereich zur Qualitätssicherung und damit Sicherstellung der Rekrutierung fähiger Menschen für den Lehrerberuf
- Pädagogische Hochschule als Institution für die Ausbildung aller Lehrerkategorien (mindestens für die Berufsausbildung)
- Realisierbarkeit von Pädagogischen Hochschulen auch in Nichthochschulkantonen und/oder kleinen Kantonen, sei es allein (eher Einzelfall) oder in Verbundsystemen.
- Ausgestaltung von Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungszentren für die Erfüllung von Mehrfachaufgaben (z.B. Lehrerfortbildung, Weiterbildung).
- Einbau von angewandter Forschung in die Ausbildung (also nicht Grundlagenforschung, sondern Forschung im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten).
- Sicherstellung der Vielfalt der Zugangsvoraussetzungen für Pädagogische Hochschulen
- Klares Bekenntnis zu innerkantonalen und interkantonalen und/oder sprachregionalen Zusammenarbeitsformen (Verbundsysteme, die zur Qualitätssicherung beitragen sollen).
- Sicherstellung einer hochstehenden Lehrerbildung durch regionale und gesamtschweizerisch tätige Gremien (analog schweiz. Maturitätskommission, DMS-Kommission).
- Postulierung von verschiedenen Zusammenarbeitsformen zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (z.B. in Forschung und Teilbereichen der Ausbildung).
- Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit der Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen im Vergleich zu der Lehrerbildung an Universitäten.

4. Vernehmlassung 23. September 1993 bis 30. Juni 1994

Der Vorstand hatte beschlossen, dass neben den Kantonen, einigen Bundesämtern und den Lehrerorganisationen auch ein grosser Kreis von gesamtschweizerisch und/oder sprachregional tätigen Konferenzen und Organisationen der Lehrerbildung und/oder des Bildungswesens zur Vernehmlassung eingeladen werden sollten (Liste der Eingeladenen im Anhang 1).

Der Rücklauf der Antworten war ausnehmend hoch. Zu den offiziell eingeladenen Stellen erhielt das EDK-Sekretariat noch eine grössere Zahl von Stellungnahmen einzelner Personen, kantonaler Gremien, Parteien und Verbände.

Der Vorstand hatte, wie bereits erwähnt, die Vernehmlasser eingeladen, zu einzelnen Thesen Abänderungs- bzw. Ergänzungsvorschläge zu machen und separat zu fünf Fragen Stellung zu nehmen. Es kann festgestellt werden, dass praktisch alle Vernehmlasser die fünf Fragen beant-

wortet haben. Leider nahm nur eine Minderheit die Gelegenheit wahr, zu den einzelnen Thesen Stellung zu nehmen bzw. Vorschläge zu machen.

Es haben geantwortet:

- alle Kantone (ausser BS)
- Fürstentum Liechtenstein
- Pädagogische Kommission(PK)
- BBW / OFES Bundesamt für Bildung und Wissenschaft/Office fédéral de l'éducation et de la science
- BIGA / OFIAMT Bundesamt für Gewerbe und Arbeit/Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail
- SWR / CSS Schweizerischer Wissenschaftsrat/Conseil suisse de la science
- SHK / CUS Schweizerische Hochschulkonferenz/Conférence universitaire suisse
- LCH / ECH Dachverband "Lehrerinnen und Lehrer Schweiz"/Association faîtière des enseignantes et enseignants suisses
- CARESP Cartel romand des associations du corps d'enseignant secondaire et professionnel
- SPR Société pédagogique de la Suisse romande
- WBZ / CPS Schweiz. Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer/Centre suisse de perfectionnement pour les professeurs de l'enseignement secondaire
- SZH / SPC Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik/Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisé
- SKDL / SCDIF Schweiz. Konferenz der Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen / Conférence suisse des directeurs des institutions de formation des maîtres
- RFP Responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire
- SIBP/ISPPF Schweiz. Institut für Berufspädagogik/Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle
- KDS Konferenz der Direktoren der Sekundarlehrausbildung Deutschschweiz
- VHpA/UIPC Verband heilpäd.Ausbildungsinstitute der Schweiz/Union suisse des instituts de formation en pédagogie curative
- KDMS/CEDD Schweiz. Konferenz der Direktoren von Diplommittelschulen/Conférence suisse des directeurs d'écoles du degré diplôme

- SGL/SSFE Schweiz. Gesellschaft für Lehrerbildung/ Société suisse pour la formation des enseignants
- SKLFB/CSPE Schweiz. Konferenz der Verantwortlichen für Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer/Conférence suisse des responsables d'institutions pour le perfectionnement des enseignants et enseignantes
- KSLK Kindergärtnerinnenseminarleiterinnen und -leiterkonferenz
- CDIFM Conférence des directeurs d'institutions de formation de maîtres de la Suisse Romande et du Tessin
- Arbeitsgemeinschaft Hauswirtschaftslehrerinnen - Seminare
- Konferenz der Leiterinnen und Leiter von Handarbeitslehrerinnenseminaren (AG)
- Schweiz. Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Seminare für Hauswirtschaftslehrerinnen und -lehrer (HS)

Nicht geantwortet haben:

- SHRK/CRUS Schweiz. Hochschulrektorenkonferenz/ Conférence des recteurs des universités suisses
- SGAHL Schweiz. Gruppe für die Ausbildung von Kandidaten des höheren Lehramtes (nur Deutschschweiz)
- KSGR/CDGS Konferenz schweizerischer Gymnasialdirektoren/Conférence des directeurs de gymnases suisses

Dazu kommen noch (fakultativ) Antworten aus drei EDK - Regionen (CSR/TI, NW EDK und IEDK) sowie gegen 20 Einzelantworten. Der LCH hat seiner Vernehmlassung auch 16 Antworten von Teilverbänden und/oder Kantonalsektionen beigelegt.

Die kantonalen Antworten, aber auch die der Lehrerorganisationen und Fachkonferenzen, sind meist das Ergebnis von breit angelegten Vernehmlassungen.

5. Ergebnisse der Vernehmlassung

5.1. Vorbemerkungen

Praktisch alle Antworten weisen zwei bis drei Teile auf. In einem ersten Teil (z.T. auch ergänzt in der Schlussbemerkung) wird die grundsätzliche Position zu den Thesen, den Anhängen und der hinter den Vorschlägen der Studiengruppe stehenden Überlegungen dargelegt.

In einem zweiten Teil werden einzelnen Thesen kritisch beleuchtet und in einem dritten Teil die fünf Fragen des Vorstands beantwortet. Auffallend dabei ist, dass nur etwa 1/3 der Vernehmlasser auf die einzelnen Thesen eingehen, praktisch alle aber die fünf Fragen beantwortet haben.

5.2. Grundhaltung zu den 23 Thesen und Begründungen

Bei der Beurteilung der Grundhaltung der Vernehmlasser lassen sich *vier Gruppen* unterscheiden (Abkürzungen siehe Anhang 1):

5.2.1 Zustimmung, d.h. volle oder zumindest Unterstützung der meisten zentralen Anliegen und Vorschläge

- VD, VS, FR, JU, TI, BE, AG, LU, GR, GL, SG, ZH, FL
- PK, BIGA, BBW, SKDL, SGL, HS, AS, CDIFM, RFP, KSLK, NW EDK, SR/TI
- LCH, SPR, CARESP, SZH, KDMS

5.2.2 Beschränkte Zustimmung, d.h. die Vorschläge zu den Pädagogischen Hochschulen werden in wichtigen Punkten unterstützt, in einigen wenigen Punkten aber deutlich abgelehnt.

- NE, SO, OW, NW, SH
- SHK, SWR, KDS, VHpA, SKLFB, IEDK

5.2.3 Mehrheitliche Ablehnung der Vorschläge, verbunden aber mit der Zustimmung zu Einzelaspekten des Profils "Pädagogische Hochschulen"

- UR, SZ, AR

5.2.4 Klare Ablehnung des vorgeschlagenen Profils "Pädagogische Hochschulen"

- BL, ZG, TG, AI

5.2.5 Inhaltliche Auswertung

Nach der rein zahlenmässigen Quantifizierung der Antworten und der Grobeinteilung in vier Gruppen, sollen nun die wesentlichen Aussagen und Grundhaltungen der Vernehmlasser dargestellt werden. Für die Darstellung der Grundhaltung der zustimmenden Stimmen zum Dossier 24 können ein Zitat des LCH und ein Zitat aus der Antwort des Kantons Wallis herangezogen werden:

"Das zur Vernehmlassung stehende Dossier 24 erfüllt seine Funktion als Katalysator dieser Diskussionen in unterschiedlicher Weise. Es setzt in einzelnen Fragen deutliche Marken (z.B. Wissenschaftsbezug, Maturitätsniveau als Vorbildung), bleibt aber zu anderen Themen missverständlich oder allzu vage (z.B. institutionelle Formen der Pädagogischen Hochschule (PH), Beziehung zur Fortbildung, Durchlässigkeit zu weiterführenden Studien an Hochschulen). Man merkt es dem Bericht an, dass er unter grossem Zeitdruck in weniger als einem halben Jahr entstehen musste. LCH kapriziert sich denn auch nicht auf eine Mängelliste, sondern formuliert, was die im LCH organisierte Lehrerschaft künftig will und was sie nicht will."

In der Einleitung zur Stellungnahme des Kantons Wallis wird auf ein Grundanliegen des Berichts hingewiesen:

"Nous aimerions tout d'abord rappeler que l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études conclu par la CDIP, le 18 février 1993, remet au premier plan la permanente question de la formation des enseignants dans notre pays. Peut-on, à la fin du XXème siècle, envisager une vision consensuelle des minima exigibles en matière de formation ou doit-on, par excessif souci du respect fédéraliste, continuer d'admettre que chaque canton se dote de structures propres, distinctes en tous points des systèmes voisins? Les vingt-trois thèses relatives à la promotion des HEP sont un premier effort appréciable pour offrir à tous un portrait-robot d'une institution nouvelle, susceptible d'améliorer les pratiques existantes, d'augmenter les exigences qualitatives et quantitatives liées aux concepts habituels de formation des enseignants, d'harmoniser enfin en une seule mosaïque homogène ce qui éclate aujourd'hui sous le signe de l'infinie diversité."

Viele Antworten beginnen mit dem Hinweis, dass im allgemeinen die Vorschläge gut aufgenommen worden seien. Besonders hervorgehoben wird:

- die Möglichkeit "de décloisonner les formations de base des enseignants en instaurant un esprit de synergie et de collaboration" (VD, VS, AG, GR, SIBP)
- die Sicherstellung einer engeren Verbindung zwischen Grundausbildung und Fortbildung (VD, OW, NW, SZ, LCH, SKLFB, IEDK, SGL)
- die bildungspolitische Ausrichtung und Zuordnung der Lehrerbildung zu anderen Ausbildungen an Fachhochschulen, d.h. Tertiärisierung der Lehrerbildung (VD, LU, SO, ZH, SG, AR, GL, FL, OW, NW, SZ, UR, PK, BBW, BIGA, SIBP, SWR, LCH, SZH, SKDL, KDMS, KSLK, KLAS, IEDK)
- die Möglichkeiten einer interkantonalen Anerkennung der Lehrdiplome (VD, LU, GL, FL, BBW, SHK, SKDL, RFP, KSLK, NW EDK)
- die Möglichkeiten einer kohärenteren Lehrerbildung, damit verbunden eine verstärkte Professionalisierung (VD, JU, AG, LU, GR, GL, FL, PK, LCH, SPR, SKDL, SKLFB)
- der Verzicht des Dossiers, welches "n'aspire nullement à l'uniformisation tyrannique des structures" (VS)
- die Präsentation von interessanten, konstruktiven, realistischen und manchmal provokativen Vorschlägen (JU, SO)
- der Hinweis betr. fruchtbaren Auswirkungen auf die kantonale Lehrerbildungspolitik (JU, GR, SH, CDIFM)
- die Erkenntnis der Notwendigkeit einer interkantonalen Zusammenarbeit (JU, NE, LU, SH, GL, FL, OW, NW, PK, LCH, KSLK, IEDK, EDK SR/TI)
- die Absicht, eine verstärkte Harmonisierung der Lehrerbildung herbeizuführen (FR, NE, BBW, SWR, RFP)
- die Skizzierung eines klaren Leitbildes von Pädagogischen Hochschulen (BE, PK, RFP, KSLK)
- die Forderung der Thesen nach Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung (LU, SH, OW, NW, PK, LCH, KOS, IEDK)
- die erstmalige Diskussion über die Form der akademischen Lehrerbildung (SZ, LCH, SKDL)
- die Stärkung des Wissenschaftsbezuges (SZ, UR, LCH)
- den Anstoss zu einer grundlegenden Diskussion der Lehrerbildung (UR, SHK, LCH, SZH, SKDL, SGL, KSLK, CDIFM)
- die Vorschläge, die ein Nebeneinander eines "seminaristischen Prinzips" (Verbindung von Allgemeinbildung bzw. fachwissenschaftlicher Ausbildung mit der pädagogischen Bildung) und eines "Staffelungs-Prinzips" (pädagogische Ausbildung erst nach abgeschlossener Allgemeinbildung bzw. fachwissenschaftlicher Ausbildung) (LCH) ermöglichen könnten.
- die Notwendigkeit, dass die EDK, gestützt auf das Dossier 24 und die anschliessende Vernehmlassung, die Rahmenbedingungen für die Einführung von Pädagogischen Hochschulen festlegt, inkl. Befürwortung der Einsetzung eines nationalen Koordinationsorgans "Pädagogische Hochschulen" (LU)

- im Dossier 24 auf eine Unterscheidung verzichtet wird, bei den einzelnen Lehrerbildungen ausschliesslich an Universitäten und andere ausschliesslich an Pädagogischen Hochschulen angeboten werden sollen (LU, AG, JU, GL, GR, LCH, SPR, CARESP, SGL, z.T. OW, NW, IEDK)

Einige zustimmende Äusserungen zu Grundsatzfragen der Thesen erfolgten zwar unter verschiedenen Vorbehalten, die bis zur Ablehnung des Strukturmodells Pädagogische Hochschulen gehen. Stellvertretend für solche Vorbehalte sei auf die Stellungnahme der SKDL, der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen, in deren Reihen Vertreter unterschiedlicher Ausbildungsmodelle Einsitz haben, hingewiesen:

"Der Auftrag des Dossiers 24 ist es nicht, die künftige Vielfalt der Wege zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf zu skizzieren; es hat die Entwicklung Pädagogischer Hochschulen zum Gegenstand. Damit ist eine gewisse Einseitigkeit der Aussagen programmiert. Die SKDL beantwortet aus diesem Grund in ihrer Stellungnahme nur die Frage: 'Wie soll eine Pädagogische Hochschule aussehen falls sich ein Kanton dazu entschliesst, seine Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in dieser Form zu realisieren?' Sie tut dies im Wissen um und in der Wertschätzung für andere strukturelle Formen äquivalenter Lehrerinnen- und Lehrerbildung."

In den Ausführungen vieler Vernehmlasser wird auch auf Schwächen, Lücken und Argumente im Dossier 24 hingewiesen. Klare Gegner der Pädagogischen Hochschulen heben verständlicherweise diese Hinweise hervor, derweil die Befürworter und Sympathisanten von Pädagogischen Hochschulen ihre Kritik vielfach in Wünsche nach Klärung einzelner Aussagen und Positionen kleiden.

Die wesentlichen Kritikpunkte in den Antworten zum Dossier 24 gehen dahin, dass

- einzelne Aussagen und/oder Begriffe etwas vage oder unklar seien (VD, SO, CDIFM, CDIP SR/II)
- der Einbezug der Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II verdeutlicht werden müssten (RFP)
- ein übertriebener Bezug auf die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung vorherrsche (VD, JU, AI, SZ, UR, SPR) oder gar falsch sei (TG)
- man eine Klärung des Begriffes "Wissenschaftlichkeit" wünscht (VD, NE, OW, NW, IEDK)
- eine Unklarheit bestehe mit dem Begriff Forschung: Angewandte Forschung versus Grundlagenforschung (VD, AR)
- das Verhältnis, inkl. mögliche Arbeitsteilungen, Universitäten-Pädagogische Hochschulen einer Klärung bedarf (VD, FR, VS, NE, PK, BBW, SWR, BIGA, SHK, LCH, CDIFM)
- Pädagogische Hochschulen eindeutig(er) dem Fachhochschulsystem zugeordnet werden müssten (VD, BE, PK, DMS, BBW, SWR, BIGA, SHK)
- eine allzu starke Zentralisation befürchtet wird (JU, NE, AI)
- in den Thesen die Ausbildung im musischen, ästhetischen, künstlerischen und kommunikativen Bereich zu kurz komme (PK, KLAS)
- eine zu übertriebene Verakademisierung der Lehrerbildung zulasten der charakterlichen und menschlichen Fähigkeiten der Studierenden zu erkennen sei (FR, SO, SH, AR, UR, SKLFB)
- zu starke Gewichtung der Strukturen zulasten der entscheidenden pädagogischen Fragen in der Ausbildung der Lehrer postuliert werde (SZ, ZG)
- unklare Aussagen über Ausbildungszeiten der berufspraktischen Ausbildung gemacht würden (FR, BE)
- eine "Grossinstitution" Pädagogische Hochschulen die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und die Sicherstellung des Theorie-Praxis-Bezugs kaum erfüllen könne (UR, ZG)
- eine "Gettoisierung" der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte befürchtet werde (BE)
- eine Professionalisierung des Lehrerberufes fragwürdig sei (UR, ZG)

- die "Globalisierung" der Pädagogischen Hochschulen Konfusion stifte und die nötige Klärung der Struktur und Organisation der künftigen Lehrerbildung behindere (BL)
- Unklarheit über den Stellenwert der Thesen im Hinblick auf die Formulierung der Ausbildungsstandards gemäss Diplomvereinbarung der EDK herrsche (LU, OW, NW, SZ, IEDK)
- die Rekurrenz in der Lehrerbildung zu wenig berücksichtigt werde (AI)
- vor einem zu starken Abbau von kantonalen und regionalen Traditionen abgesehen werden sollte (SH)
- eine echte Analyse der Schwächen und Stärken der heutigen Lehrerbildung fehle, um die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen überhaupt begründen zu können (BL, LU, TG, AR, OW, NW, SZ, UR, ZG, IEDK, SGL)
- auf eine Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II an Pädagogischen Hochschulen verzichtet werden müsse. Diese Ausbildung habe sowohl fach- wie berufsspezifisch ausschliesslich an wissenschaftlichen Universitäten zu erfolgen. Die Pädagogischen Hochschulen seien somit nur für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe, allenfalls noch für die Vorschule auszugestalten (ZH, FR, SG, BBW, SWR, SHK, KDS)
- die Thesen zu stark auf die Ausbildung der Primarlehrkräfte ausgerichtet seien (TG)

Die Gewichtung der quantitativen und qualitativen Meinungsäusserungen zu den Grundvorstellungen des Dossier 24 zeigt ein mehrschichtiges Bild:

1. Zustimmung finden mehrheitlich:

- die Zuordnung der Lehrerbildung aller Stufen in den Tertiärbereich. Zusätzliche Untersuchungen und Abklärungen werden für die Ausbildungen der Lehrkräfte für die Vorschule und allenfalls für einzelne Fachausbildungen der Volksschule verlangt
- die Verbesserung der Zusammenarbeit in der Lehrerbildung (Lehreraus-, Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung) verschiedener Lehrerkategorien im Rahmen einer pädagogischen Hochschule
- die Verstärkung der interkantonalen Zusammenarbeit und damit verbunden einer Harmonisierung der Lehrerbildung als Grundlage für die interkantonale und internationale Anerkennung der Lehrdiplome (Grundlage: Diplomvereinbarung der EDK)
- die Verstärkung des Wissenschaftsbezugs, ohne aber andere wesentliche Kriterien der Lehrerausbildung vernachlässigen zu müssen

2. Ablehnung erfahren mehrheitlich

- eine zu starke Akademisierung der Lehrerbildung
- eine Situierung der Pädagogischen Hochschulen "zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen". Die Pädagogischen Hochschulen seien eindeutig dem Fachhochschulbereich zuzuordnen

3. Unterschiedliche Auffassungen bestehen

- in der Zielsetzung und dem Stellenwert des Wissenschaftsanspruchs
- im Aufgabenkatalog der Pädagogischen Hochschulen. Sollen sie eine Ausbildungsinstitution für alle Lehrerkategorien sein oder soll ihre Aufgabe - im Extremfall nur auf die Ausbildung der Lehrkräfte für Primarschulen beschränkt bleiben?

4. Erwünscht wird eine Klärung

- einzelner Begriffe und Aussagen (z.B. Wissenschaftlichkeit, Forschung)
- des Verhältnisses Universitäten - Pädagogische Hochschulen (speziell Zusammenarbeit/Abgrenzung von Fachausbildung-Berufsausbildung)

5. Nachbemerkenungen

In verschiedenen Antworten, vorab der Gegner Pädagogischer Hochschulen, wird den Verfassern der Thesen vorgeworfen, sie hätten Thesen zu einer andersgeratenen Lehrerbildung aufgestellt, ohne dargelegt zu haben, dass die heutige Lehrerbildung Mängel aufweise und daher reformbedürftig sei. Auf diesen Einwand ist folgendes zu sagen: Der Auftrag des Vorstands verlangte die Ausarbeitung eines Profils Pädagogischer Hochschulen im Zusammenhang mit der Diskussion der Schaffung von Fachhochschulen, und zwar ohne eine qualitative Analyse der heutigen Lehrerbildung vorzunehmen. Dies hat der Vorstand übrigens auch von anderen Ausbildungsgängen eingefordert. Zudem: Die vielen Grundlagenarbeiten und Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung, angefangen zu Beginn der 70er Jahre mit dem Bericht "Lehrerbildung von morgen" und die vielen Detailberichten bis zum "Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz" (EDK 1993) haben deutlich gemacht, dass der Behandlung von Fragen um eine gnerelle Tertiarisierung der Lehrerbildung nicht mehr ausgewichen werden kann. Verschiedene Planungen in einzelnen Kantonen zeigen die Notwendigkeit dazu in aller Deutlichkeit. Damit ist an der Qualität der heute praktizierten Lehrerbildung ja keine Kritik verbunden. Aber: Neue Zeiten verlangen (oft) neue Antworten.

5.3 Antworten auf die fünf Fragen der EDK

5.3.1 Zur Mehrfachaufgabe der Pädagogischen Hochschulen (PH)

"In These 1 (1. Absatz) und These 3 (1. Absatz) wird postuliert, dass in der Institution PH mehrere Ausbildungen angeboten werden müssen. Dahinter steht die Überlegung, dass in einer Lehrerbildungsinstitution vermehrt das Gemeinsame, denn das Trennende in der Lehrerbildung hervorgehoben werden müsste. Diese Zielsetzung wird dadurch verstärkt, dass, wie in These 1, 4. Abschnitt, postuliert, die PH ihre Lehrveranstaltungen teilweise auch dem Lehrerberuf nahestehenden Ausbildungen zur Verfügung stellen sollte. Die geforderte Mehrfachfunktion oder -aufgabe der PH beschränkt sich aber nicht nur auf die Grundausbildung verschiedener Lehrerkategorien (oder Fachgruppenlehrkräfte), sondern schliesst Ausbildungsangebote der Fort- und Weiterbildung sowie Dienstleistungen im Bereich der Berufseinführung und Beratung mit ein.

Frage 1: Was halten Sie von dieser "Philosophie", dieser in den Thesen zum Ausdruck gekommenen Grundhaltung?"

Mit dieser, für die Zielsetzungen und die Begründung von Pädagogischen Hochschulen, wichtigen Frage ist eine überwältigende Mehrheit der Vernehmlasser einverstanden. Nur ein Kanton (AI) lehnt das Konzept ab, das Gemeinsame in der Lehrerbildung aller Lehrerkategorien mehr zu gewichten denn das Trennende.

"... die Berufseinführung und die Fortbildung sind personell und institutionell von der Grundausbildung zu trennen. ...Es sollte ebenso stark auf das Trennende hingewiesen werden."

Eine kleine Gruppe von Vernehmlassern ist mit der obgenannten Zielsetzung nur teilweise einverstanden (ZH) und verlangt, dass es auch Pädagogische Hochschulen geben sollte, die nur

eine Lehrerkategorie ausbilden. Der gleichen Gruppe können auch die Antworten zugeordnet werden, die zwar den Grundsatz der Thesen als wünschbar bezeichnen, doch Pädagogische Hochschulen, die nur eine Aufgabe erfüllen, nicht von vornherein ausschliessen wollen (LU, OW, NW, SZ, UR, SKDL, KDS, IEDK).

23 Antworten hingegen stimmen den Vorschlägen der Studiengruppe in diesem Punkt zu, darunter alle übrigen Kantone, die sich zu dieser Frage überhaupt geäußert haben (13), alle Lehrerorganisationen und verschieden andere (PK, SWR, KDMS, SGL, KSKL, BIGA, SIBP). Dazu einige Begründungen:

"Eine gemeinsame Ausbildung 'unter dem gleichen Dach' hat u.a. folgende Vorteile:

- *an einer PH sind alle Ausbildungen klar im Tertiärbereich angesiedelt*
- *die Zusammenarbeit der einzelnen Kategorien von Lehrkräften wird erleichtert*
- *das vorhandene Ausbildungspotential kann besser ausgenützt werden (Synergieeffekt)*
Wichtig: Bei einer allfälligen Auflistung der verschiedenen Lehrerinnen- und Lehrerausbildungen, welche an einer PH ausgebildet werden können, dürfen 'Lehrberufe für sonderpädagogische Aufgaben' nicht fehlen." (GR)

oder:

"Die geforderte Mehrfachaufgabe wird zu wenig umfassend dargestellt: Der Einbezug der Fort- und Weiterbildung bzw. der enge Zusammenhang zwischen Grund-, Fort- und Weiterbildung und damit das Prinzip der Rekurrenz ist ein wichtiges und konstitutives Element von Pädagogischen Hochschulen.

Wir bejahen grundsätzlich die im vierten Abschnitt postulierte Öffnung und Durchlässigkeit hinsichtlich der Ausbildungen, die dem Lehrberuf nahestehen. Zu prüfen ist jedoch auch eine Ausrichtung auf kulturelle Vermittlungsberufe und deren Arbeitsfelder (Gestaltung, Medien, Museen, Information/Kommunikation, Design, Beratung)."

Eine ausführliche Begründung für die Mehrfachaufgabe ist der Stellungnahme der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) zu entnehmen:

"... Eine gleichwertige, nicht aber gleichartige Bildung mehrerer Lehrerinnen- und Lehrerkategorien im Rahmen einer PH bietet unserer Ansicht nach folgende Vorteile:

- *betont und verstärkt die gemeinsamen Elemente des pädagogischen Auftrags*
- *fördert das Verständnis der Studierenden und Lehrenden für andere Schulstufen resp. deren Schülerinnen und Schüler*
- *ermöglicht eine sinnvolle Koordination und Kooperation zwischen Ausbildungsgängen, beispielsweise bei der Fort- und Weiterbildung (intern und extern), Schulentwicklung und Forschung, Berufseinführung und Schulberatung*
- *ermöglicht Mobilität zwischen den Lehrerinnen- und Lehrerkategorien durch Spezialisierung durch Zusatzqualifikationen*
- *schafft ein kritisches Potential für Konzeptarbeit und Realisation neuer Aufgaben*
- *verstärkt die Position in bildungspolitischen Diskussionen*
- *schafft Voraussetzungen für sinnvolle Anstellungsverhältnisse der Lehrenden*
- *fördert den ökonomischen Einsatz von Mitteln dank Konzentration der Kräfte*

Die SGL/SSFE unterstützt eine Erweiterung des Bildungsauftrages für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen im Sinne einer Verbindung von Ausbildung, Berufseinführung und Beratung sowie der Fort- und Weiterbildung. In den erweiterten Funktionen versteht sich die PH als ein Anbieter neben andern unabhängigen Institutionen."

Auf zwei Aspekte soll noch eingegangen werden: Die meisten Befürworter der Mehrfachaufgaben gehen offen oder stillschweigend davon aus, dass es unbedingt notwendig ist, dass unter-

schiedliche Zielsetzungen und Zulassungsbedingungen einzelner Lehrerkategorien ebenso wie die Dauer der berufspraktischen Ausbildungen unterschiedlich sein können und müssen.

Bei der Beantwortung der Frage 1 haben wohl einige Vernehmlasser übersehen, dass die Studiengruppe nicht verlangt hat, dass alle Lehrerkategorien in Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden müssen, sondern, dass Pädagogische Hochschulen nicht nur eine Lehrerkategorie (Monoinstitut) ausbilden sollten, sondern mehrere Aufgaben entweder in der Lehrergrundausbildung und/oder in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung, der Berufseinführung und Beratung, zu übernehmen hätten. Dass Universitätskantone in der Frage der Ausbildung beispielsweise der Gymnasiallehrer anders entscheiden können als Nichthochschulkantone ist als Beispiel einleuchtend.

Auf ihre bildungs- und standespolitischen Konsequenzen hin näher zu untersuchen werden die Antworten sein, welche die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen zwar begrüßen, aber nur für die Primarlehrerausbildung (evtl. noch für die Kindergärtnerinnen), sich aber die Ausbildung der Sekundar- und Gymnasiallehrer nur an den Universitäten vorstellen können (ZH, FR, SG, BBW, SWR, SHK, KOS). Es ist daher wohl kein Zufall, dass die "Schweizerische Gruppe für die Ausbildung von Kandidaten des höheren Lehramts" (SGAHL), also die Leiter der Gymnasiallehrerausbildung in der Deutschschweiz und die Schweizerische Gymnasialrektorenkonferenz (SKGR) als einzige auf eine Vernehmlassung verzichtet haben. Im Gegensatz dazu ist zu vermerken, dass die Verantwortlichen für die Gymnasiallehrerausbildung in der französischsprachigen Schweiz (RFP) sehr ausführlich und positiv auf die Frage 1 und andere Aspekte der Pädagogischen Hochschulen geantwortet haben.

Es mag sein, dass eine Unklarheit in den Thesen einige Antworten auf dies Fragen negativ beeinflusst hat: es fehlen im Dossier 24 klare Hinweise, dass auch weiterhin die fachspezifische Ausbildung der Gymnasial- und Sekundarlehrer an Universitäten erfolgen könnte, dass es aber wohl denkbar wäre, die berufsspezifische Ausbildung auch dieser Lehrerkategorien einer Pädagogischen Hochschule zu übertragen.

5.3.2 Zu den Zugangsvoraussetzungen

"Der Vorstand hat schon bei der Mandatserteilung deutlich gemacht, dass der Eintritt in die PH auf mehreren Wegen möglich sein müsse, d.h. dass neben einem "Königsweg" auch andere Zugangsvoraussetzungen angeboten werden müssen. Die Arbeitsgruppe schlägt nun in den Thesen 14 - 17 vier Wege vor:

- *Breite Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau mit Hochschulzugang (These 14), vorbehalten These 15*
- *Aequivalente Vorbildungen mit Maturitätsniveau (These 16, 1. Absatz)*
- *Inhaber von Berufsmaturitäten und Diplommittelschulabschlüssen mit einer mindestens einjährigen Zusatzausbildung (These 16, 2. Absatz)*
- *Personen mit andern, gleichwertigen Ausbildungen sowie Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung (These 16, 3. Absatz und These 17). Richtschnur soll dabei sein, dass auf die Gleichwertigkeit, nicht auf die Gleichartigkeit Gewicht gelegt wird. Dies setzt ein flexibles Handhaben von Aufnahmebestimmungen voraus.*

Frage 2: *Können Sie der Vielfalt der Zugangsvoraussetzungen so zustimmen? Müssten evtl. die Zugangsvoraussetzungen für die verschiedenen Ausbildungsgänge von der Vorschule zur Sekundarstufe II differenziert geregelt werden"?*

Eine eindruckliche Mehrheit stimmt den Vorschlägen der Thesen 14 - 17 zu. Nur der Kanton Zürich und die KOS lehnen die Vorschläge ab. Alleinige Zulassungsvoraussetzung dürfte ihrer Meinung nach nur der Maturitätsausweis sein. (Aus dieser Position heraus vertreten der Kanton Zürich wie auch die KOS die Auffassung, dass die Ausbildung von Kindergärtnerinnen wie

auch von Fachlehrern der Primarschule nicht an die Pädagogischen Hochschulen gehörten.) Zwei Antworten (SHK, RFP) sind zwar für die Vielfalt der Zugangsvoraussetzungen, nicht aber für die Ausbildungen der Sekundar- und Gymnasiallehrer. Interessant ist die Position des Wissenschaftsrates, der zwar dem Prinzip der Gleichwertigkeit anstelle des Prinzips der Gleichartigkeit zustimmen kann (aber natürlich auch von der Voraussetzung ausgeht, dass Gymnasial- und z.T. Sekundarlehrer nur an Universitäten mit deren Immatrikulationsbestimmungen ausgebildet werden sollten.) In einigen anderen Antworten wird zudem klar gefordert, dass Lehrkräfte der Vorschule auf keinen Fall ein Maturitätszeugnis für den Eintritt in die Ausbildung vorweisen müssten (AI, TG, AR, BBW).

In vielen Stellungnahmen werden interessante Überlegungen zu den detailliert formulierten Thesen (14-17) angestellt, beispielsweise zu den Möglichkeiten, die Absolventen mit einer Berufsmaturität und der DMS haben sollten, zu Fragen der Eignungsabklärung, Aufnahmeprüfung, Definition in Teilbereichen etc. Es werden auch Fragen aufgeworfen und Wünsche angemeldet, die es notwendig machen werden, die Vorschläge betr. Zugangsvoraussetzungen noch zu präzisieren und wohl etwas kohärenter zu formulieren.

Ein Anliegen kommt in sehr vielen Antworten zum Ausdruck, die Hoffnung nämlich, dass in der neuen Maturitätsregelung tatsächlich Reformvorstellungen verwirklicht werden können. Ein Kernpunkt wird sein, inwieweit eine zeitgemässere Allgemeinbildung am Gymnasium - unter stärkerer Berücksichtigung der musisch-handwerklichen Bildung in den gymnasialen Ausbildungsgang - umgesetzt werden kann.

Es ist schliesslich erfreulich festzustellen, dass die Anliegen, wie sie im EDK-Dossiers Nr. 28 "Lehrerbildung für Berufsleute" dargestellt werden, durch die überwältigende Zustimmung zur These 17 schon zum voraus eine breite Unterstützung erfahren haben.

5.3.3 Zukunft der Mittelschulseminare

"In der These 18, 2. Absatz, wird versucht, den heutigen Mittelschulseminaren eine z.T. neue Ausrichtung zu ermöglichen, bei der einige wichtige Wesensmerkmale der gegenwärtigen Struktur und der Zielsetzungen der Mittelschulseminare beibehalten werden könnten. Im Kommentar zur These 18 wird die neue Aufgabenstellung kurz erläutert."

Frage 3: Glauben Sie, dass diese Überlegungen für die Lehrerbildung einen gangbaren Weg darstellen könnten? Gibt es spezielle Lehrerkategorien, für die sich ein solcher Weg - unter Wahrung der Gleichwertigkeit mit vergleichbaren Ausbildungsgängen - anbieten könnte?"

Es ist verständlich, dass sich zu dieser Frage weniger Kantone, Konferenzen und Institutionen geäussert haben als zu den andern Fragen. Kantone, die nie oder seit langem keine Mittelschulseminare mehr hatten, äusserten sich nicht zur Frage 2 (These 18, Absatz 2).

Die Antworten auf die 3. Frage lassen sich in drei Gruppen unterteilen:

In einer ersten Gruppe finden wir die Befürworter der These 18, Absatz 2. Darunter gehören Kantone, die gegen die Pädagogischen Hochschulen sind und solche, die sich als "Seminarkantone" ein Nebeneinander vorstellen könnten (AI, GL, SH, TG, AR, SG, SO, SZ, UR, ZG). Es sind dies vornehmlich Kantone der EDK-Ost und der IEDK. Unterstützung erhalten diese Kantone durch den LCH, die SKDL und die KSLK. Eine spezielle Position im Rahmen der Zustimmung nimmt der Kanton Zürich ein. Er bejaht These 18, Absatz 2, unter der Bedingung zwar, dass die Absolventen von Mittelschulseminaren eine allgemeine Hochschulreife erwerben müssten.

Die Gegenposition, nämlich der Ablehnung der These 18, Absatz 2, nehmen die Kantone Bern und Waadt sowie die SPR ein.

Eine grössere Gruppe, und dazu gehören auch heutige "Seminarkantone", nehmen eine mittlere Position ein. Sie sind zwar meist aus konzeptionellen Gründen vom Vorschlag nicht gerade begeistert, sind aber, aus verschiedenen Gründen bereit, solchen Strukturen im Sinn einer Übergangslösung zuzustimmen. Zu dieser Gruppe gehören die Kantone Graubünden, Luzern, Aargau, Wallis, das SIBP, die Lehrerorganisation CARESP, die KDS, die SGL und die NW EDK.

"Ein Nebeneinander von Pädagogischen Hochschulen und herkömmlichen Mittelschulseminaren (mit einem Abschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe II) halten wir im Sinn einer Übergangslösung für wichtig, auf längere Sicht aber für unrealistisch. Die verschiedenen Abschlüsse, die nicht als gleichwertig betrachtet werden können, würden die angestrebte Koordination längerfristig zu stark behindern." (GR)

Auf das interkantonale Dilemma gibt die Stellungnahme des Kantons Luzern Hinweise:

"Unter der Voraussetzung einer gründlichen Reform der gymnasialen Ausbildung, die zentrale Werte der bisherigen seminaristischen Ausbildung berücksichtigt, stehen wir der vorgeschlagenen Ausgestaltung von "Unterseminaren" - teilweise im Widerspruch zum Ergebnis der kantonalen Vernehmlassung - ablehnend gegenüber; denn die Pädagogische Hochschule müsste nebeneinander einen zweijährigen (für Absolventen der "Unterseminare") und einen dreijährigen Ausbildungsgang (für Inhaber von gymnasialen Maturitäten) führen; die Berufsbildung würde je nach Ausbildungsgang in unterschiedlicher Weise auf die Sekundarstufe II und auf die Tertiärstufe verteilt; das Profil des Unterseminars würde gegenüber einem Gymnasium mit musisch-psychologisch-pädagogischem Schwerpunkt geschwächt; eine gemeinsame Pädagogische Grundausbildung für alle Lehrkräfte der Volksschule wäre nicht mehr möglich; die Erfüllung der europäischen Anerkennungsnorm ("bac+3") würde in Frage gestellt - kurz: das skizzierte Konzept der Pädagogischen Hochschulen würde viel von seiner ursprünglichen Kohärenz und Prägnanz einbüßen. Trotzdem halten wir unter der Voraussetzung einer Gesamt-Ausbildungsdauer von 15 Jahren bis zur Diplomierung eine kurz- oder mittelfristige Entwicklung nicht für ausgeschlossen, die als ersten strukturellen Reformschritt die Neukonzipierung der bisherigen seminaristischen Lehrerbildung gemäss dem 2. Satz von These 18 beinhaltet; denn auch sie brächte eine klare Verbesserung der Ausbildungsqualität gegenüber dem Status quo mit sich."

Diese Haltung wird auch vom Kanton Aargau vertreten. Er meldet Bedingungen an, dass

"eine inhaltliche, nicht nur formale Definition der Anforderungen der Ausbildung die Voraussetzung bilden wird für flexible Lösungen bei Defiziten (im Bereich der Sekundarstufe II), aber auch bei der Berücksichtigung von Vorleistungen."

Ähnliche Vorstellungen sind in der Antwort des Kantons Wallis zu finden. Pädagogisch könne man die These 18, Absatz 2, zwar vertreten, aber ob sie juristisch und bildungspolitisch vertretbar seien, sei sehr fraglich. Ergänzende Abklärungen zu diesen Fragen seien daher wünschenswert.

Es wird sich somit die Frage stellen, ob die EDK (Diplomanerkennung) durch inhaltliche und formale Vorgaben (Minimalstandards) die Gleichwertigkeit von Ausbildungen gewährleisten kann, auch für Lehrerkategorien, welche ihre Ausbildung entsprechend These 18, Absatz 2, erhalten.

5.3.4 Koordination und Kooperation

"In den Thesen 19 - 23 ist ein weiteres Wesensmerkmal der PH umschrieben:

Verantwortung der Kantone für die Lehrerbildung (also keine Trittbrettfahrer mehr) mit gleichzeitiger echter Mitbestimmung (also keine Solitärentscheide einzelner Kantone mehr). Es ist da-

von auszugehen, dass die Mehrheit künftiger PH von der Grösse (These 21), dem Forschungsauftrag (Thesen 7 - 13) und von der Vielfalt der Aufgaben her (Thesen 1 - 3) zwingend in Verbundsystemen organisiert und geführt werden muss (These 3, 2. Absatz). Damit dies aber in personeller wie finanzieller Hinsicht überhaupt zu bewältigen ist, ist ein überregionaler und schweizerischer Koordinationsbedarf wohl zwingend (Thesen 22 und 23).

Frage 4: *Bestehen Chancen, dass Ihr Kanton sich zu dieser interkantonalen, interregionalen, ja schweizerisch koordinierten Zusammenarbeit bekennen wird? Gibt es Ansätze und erste Überlegungen von Konzepten in Ihrem Kanton, in Ihrer Region?"*

Von der Fragestellung her waren in erster Linie die Kantone aufgerufen, auf diese Frage zu antworten. Von der Präsentation der Ergebnisse sollen fünf Vorbemerkungen gemacht werden:

- Die Thesen zu dieser Frage trafen zum einen den Nerv kantonaler Schulautonomie und zum anderen führte die Art und Weise der Beantwortung zur Frage, ob es den Kantonen mit der Anerkennung der Lehrdiplome, und zwar ohne Etikettenschwindel ernst ist.
- Einige Kantone haben die Frage nicht oder nur ausweichend beantwortet, d.h. man ist auf die konkreten Fragestellungen kaum eingegangen.
- In Antworten, vornehmlich kleiner Kantone, hat leider nur die Optik "Primarlehrerbildung" die Antworten geprägt, als ob diese Kantone nicht auch eine ansehnliche Zahl anderer Lehrerkategorien in ihren Schulen haben (Sekundarlehrer, Fachlehrer, Gymnasiallehrer, Sonderpädagogen, Kindergärtnerinnen, usw.).
- Grosse Kantone stellen sich etwas taub zum Grundanliegen der Thesen, dass sie in echter Partnerschaft und Offenheit (vornehmlich) mit den Nachbarkantonen gemeinsame Planungen und Trägerschaften an die Hand nehmen müssten (BE, ZH, VD). Kleinere Kantone (AI, AR, SZ, UR, TG, SO) wiederum nehmen (stillschweigend) an, dass die grossen und mittleren Kantone ja sowieso auch ihre künftigen Lehrer ausbilden würden, heute selten unter voller Kostenfolge.
- Ein für die Zusammenarbeit wichtiger Kanton, der Kanton Aargau, hat leider diese Frage nicht beantwortet. Für mögliche Kooperationsmodelle in der Deutschschweiz nimmt aber dieser Kanton eine zentrale Rolle ein. Es gibt aber eindeutige Zeichen, dass der Kanton Aargau auch für eine verstärkte Koordination bereit ist.

Echte Bereitschaft, im Sinn der Thesen 19-23 zusammenzuarbeiten und Verantwortung zu übernehmen, signalisieren neben dem Fürstentum Liechtenstein die Kantone Glarus, Schaffhausen, Graubünden, Luzern, Wallis, Genf, Neuenburg, Ob- und Nidwalden, Zug und die IEDK.

Freiburg und Wallis machen auf ihre besondere Situation als zweisprachige Kantone aufmerksam, ohne die Grundanliegen der Thesen 19-23 im Grundsatz abzulehnen.

Für die zustimmenden Antworten können folgende Stellungnahmen als Beispiele herangezogen werden:

"Mit Blick auf die zukünftige Ausbildung der Bündner Lehrkräfte ist die Möglichkeit von Verbundsystemen sehr zu begrüßen. Aufgrund seiner Lage und Struktur stehen für den Kanton Graubünden interstaatliche (FL) und interkantonale Zusammenschlüsse, die nicht zwingend ganze Kantone umfassen, im Zentrum (GR)"

"Wir halten eine verstärkte interkantonale, interregionale und gesamtschweizerische Koordination und Kooperation nicht bloss für eine Chance, sondern vielmehr für eine Notwendigkeit." (LU)

In zwei Antworten, nämlich in denjenigen von Glarus und Schaffhausen, werden Bedenken und Anliegen angemeldet:

"Sicherzustellen ist gerade im Hinblick auf kleine Kantone, dass nicht nur eine oder zwei Pädagogische Hochschulen zur Verfügung stehen." (GL)

Der Kanton Schaffhausen fragt sich, "wie konkret muss ein Verbundsystem oder eine Hochschule konzipiert sein, an dem sich unser Kanton beteiligen soll."

Eine beschränkte Bereitschaft, zwar unter vielen Wenn und Aber, signalisieren die Kantone Zürich, Thurgau, Solothurn, Jura, Freiburg, Schwyz und Uri.

Abgelehnt werden die Thesen 19-23 vom Kanton Appenzell Innerrhoden. Er lehnt die Abstempelung kleiner Kantone als "Trittbrettfahrer" ebenso ab wie die Schaffung neuer Koordinationsgremien. Er weist auf seine alte Tradition hin, seine Lehrer (wohl Primarlehrer) im Bildungsverbund ausbilden zu lassen (inkl. kostendeckende Abgeltung und verbunden mit Mitsprache).

Die Lehrerorganisationen, die PK und die SGL unterstützen die in den Thesen vorgestellten Grundsätze. Die SKDL hingegen meldet eher Bedenken an. Stichworte wie Verbundsysteme, zentrale Leitung und Mindestgrösse wecken bei den Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen Befürchtungen.

Ein Aspekt, der bei der Umsetzung der Vorschläge berücksichtigt werden muss, taucht in verschiedenen Stellungnahmen auf: Verbundsysteme, und interkantonale Zusammenarbeit dürfen nicht gleichbedeutend mit Zentralisation aller Bereiche der Lehrerbildung sein, d.h. autonomes Handeln muss sichergestellt sein.

5.3.5 Überführung nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in PH

"Im Anhang II wird, entsprechend des Auftrags des Vorstands der EDK vom 10.12.1992, auf Probleme der Überführung nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in PH hingewiesen und Grundsätze sowie mögliche Lösungsansätze vorgestellt."

Frage 5: Können Sie den Überlegungen zustimmen? Gibt es noch andere Probleme, die einer näheren Prüfung bedürfen? Haben Sie konkrete Vorschläge?"

Eine überzeugende Mehrheit der Vernehmlasser kann den im Anhang II dargestellten Lösungsansätzen zustimmen. Von vollständiger Zustimmung *"Nach unserer Ansicht sind dort (= Anhang II) alle zentralen Fragen und Probleme aufgeführt, welche in diesem Zusammenhang beantwortet bzw. gelöst werden müssen"* (GR) geht die Bandbreite der Zustimmung aber auch bis zu Hinweisen auf Lücken, deren Beantwortung aber für die Überführung nichtuniversitärer Ausbildungsstätten in Pädagogische Hochschulen notwendig seien. In erster Linie werden Auskünfte über finanzielle Auswirkungen gewünscht (SO, SG, VD, NE, TI, UR). Die meisten Stellungnahmen, die sich zu dieser Frage äussern, befürchten zusätzliche finanzielle Aufwendungen. Gegenteiligere Meinung ist da der LCH

"Die dafür notwendige Reduktion der Pflichtstundenzahlen für die Dozentinnen und Dozenten kann auf längere Sicht ohne beträchtliche Mehrkosten realisiert werden, wenn es gelingt, den heutigen Verschulungsgrad zugunsten einer selbständigen Studiengestaltung zu senken."

Interessant ist im Zusammenhang mit den Finanzen die Haltung der SHK:

"Die Etablierung der angewandten Forschung an den Pädagogischen Hochschulen dürfe nicht zulasten der Hochschulen gehen."

In vielen Antworten werden aber auch Bedenken zum Zeitplan von 4-6 Jahren angemeldet. Allgemein werden längere Übergangsfristen gefordert (LU, SH, TG, AR, NE, SZ, KSLK). Ne-

ben Gründen, die darauf hinweisen, dass die gesetzliche Verankerung von Strukturänderungen Zeit bräuchte, drückt auch die Sorge um einen "Etikettenschwindel" (LCH) durch. Inhaltliche Reformen, Weiterbildung der Dozenten, Klärung der Verhältnisse zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, usw. verlangten einen grösseren Zeitbedarf als die von der Studiengruppe vorgesehenen 4-6 Jahre.

In drei Antworten (GE, JU, BIGA) wird die Bereitschaft signalisiert, die eigenen Erfahrungen mit Transformationsproblemen zur Verfügung zu stellen.

In einer Antwort (BL) wird der Anhang teils als zu vage, teils als zu detailliert kritisiert. Der Anhang *"wecke falsche Illusionen"*. In einer andern Stellungnahme (BE) wird der eigene Vorentscheid, die Lehrerbildung der Universität anzugliedern, als Argumentation für die Kritik an den Ausführungen des Anhangs II herangezogen. In der gleichen Stellungnahme wird aber - eher überraschend - gefordert, dass *"insbesondere für die Hochschulkantone im Anhang ebenfalls eine universitäre Lösung konkretisiert würde."* In dieser Antwort kommt - wie teilweise in Antworten anderer Hochschulkantone und/oder -organe - ein nicht sehr entwickeltes Sensorium für die Anliegen der Nichthochschulkantone zum Ausdruck. Es scheint fast, als ob der Appell im Anhang II (Kapitel 1 "Trägerschaft") von den Betroffenen nur in Ansätzen zur Kenntnis genommen worden ist. Dort steht nämlich:

"Aber ... es wird sich zeigen, ob die grossen Kantone Zürich, Bern, Waadt, in geringerem Masse St. Gallen, Basel, Luzern und Genf bereit sind, Teile ihrer Lehrer- und Lehrerinnenausbildungsinstitutionen in ein kantonsübergreifendes Konzept einzubringen und andere Kantone als gleichberechtigte Partner anzuerkennen"

Die übrigen Kantone haben offenbar den 2. Teil der Botschaft im Anhang II meist stillschweigend akzeptiert:

"Umgekehrt wird dies aber auch zum Testfall für kleine und mittlere Kantone in der Frage der Mitträgerschaft und Mitfinanzierung." (S. 27d)

Am deutlichsten hat Glarus seine Zustimmung signalisiert:

"Die im Anhang II erwähnte Gefahr der Diskriminierung kleiner Kantone ist überaus ernst zu nehmen. Erfreulich ist indes, dass dieses Problem, das in den letzten Jahren so viel Ärger verursacht und Kraft gekostet hat, deutlich erkannt worden ist."

Klar abgelehnt werden die Vorstellungen im Anhang II von fünf Kantonen (BL, AI, OW, NW, ZG):

"Wir sind der Meinung, dass diese Vorschläge zu einseitig von dem im Bericht postulierten Modell der Pädagogischen Hochschulen ausgehen, dem wir im Grundsatz nicht zustimmen können und deshalb auch eine Überführung zu diesem Ziel ablehnen." (AI)

"Wir sind der Auffassung, dass diese Formulierungen verfrüht und verfehlt sind. Sie sind geeignet, unrealistische Vorstellungen zu wecken." (OW, NW, IEDK)

In einer grossen Zahl von Antworten werden - entsprechend der Fragestellung - Fragen aufgeworfen, welche für die weiteren Überlegungen zum Thema Überführung nichtuniversitärer Ausbildungsinstitutionen in Pädagogische Hochschulen (TG, VD, FR, LCH, SPR, CARESP, SZH) wichtig sein werden.

5.3.6 Zusammenfassung

Die in den allgemeinen Bemerkungen und Stellungnahmen zum Ausdruck gekommene positive Grundstimmung zu den Vorschlägen der Studiengruppe ist in den Antworten auf die fünf Fragen weitgehend bestätigt worden. Eine Fülle von Anregungen, Kritiken und Meinungsäusserungen wird eine Bereinigung des Profils der Pädagogischen Hochschulen erleichtern z.T. aber auch erschweren. Die (kleine) Gruppe entschiedener Gegner hat leider nur in Ansätzen in konstruktiver Weise auf die vom Vorstand gestellten Fragen eingehen können.

Die Antworten haben aber auch auf Lücken und Unklarheiten des Profils der Pädagogischen Hochschulen aufmerksam gemacht, so insbesondere in der:

- Positionierung der Pädagogischen Hochschulen
- Klärung der Art von Zusammenarbeit mit den Universitäten im Forschungsbereich und der Art der Forschung an Pädagogischen Hochschulen
- Beibehaltung der Fachausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe II und mindestens in Teilen der Sekundarstufe I an Universitäten
- klarere Profilierung der Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungsstätten für die berufspraktische Ausbildung aller Lehrkräfte, in erster Linie derjenigen für die Vor- und Volksschule
- Klärung der finanziellen Auswirkung bei der Schaffung von Pädagogischen Hochschulen (und damit der Lehrerbildung an Universitäten)
- Umschreibung der Zulassungsmöglichkeiten von Absolventen von Berufsmaturitäts- und Diplommittelschulen

Aus den Antworten in der Vernehmlassung ist klar ersichtlich geworden, dass die Pädagogischen Hochschulen als zweckmässige Institution der Lehrerbildung im Tertiärbereich beurteilt werden, und zwar verstanden als Teil des Fachhochschulsystems, und dass diese Einrichtungen künftig eine zentrale Rolle in der Lehrerbildung übernehmen sollten. Die Vielfalt des schweizerischen Bildungssystem, der Wille der Kantone weiterhin für eine qualitativ hochstehende Lehrerbildung selber oder im Verbund mit anderen Kantonen besorgt zu sein und dem Nebeneinander von Hochschul- und Nichthochschulkantonen, rufen aber nach flexiblen institutionellen Lösungen. Das gleichwertige Nebeneinander von Fachhochschulen, und damit auch von Pädagogischen Hochschulen, und den Universitäten sollte zumindest in Teilbereichen auch ein Miteinander sein. Die EDK hat in der "Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" ein gutes Instrument zur Hand, um die Gleichwertigkeit der Ausbildungsabschlüssen im Bereich der Lehrerbildung sicherzustellen, und zwar unabhängig von der institutionellen Zuordnung der Lehrerbildungsstätten. Eine Neuausrichtung der Lehrerbildung in der Schweiz wird eine lange Übergangszeit erfordern, ist doch auch harter Widerstand gegenüber einer generellen Aufgabe der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe 2 angesagt worden.

Als Mehrheitsfähig für künftige Beschlüsse der EDK im Bereich Pädagogischer Hochschulen könnten etwa folgende 10 Leitideen betrachtet werden

- Bildungspolitische Situierung der Lehrerbildung im Tertiärbereich
- Klare Zuordnung der Pädagogischen Hochschulen im Fachhochschulsystem
- Vielfalt der Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen für die Bereiche Lehrergrundausbildung, Berufseinführung, Lehrerfort- und -weiterbildung mit einer Akzentuierung auf Lehrerbildung der Lehrpersonen der Vor- und Volksschule
- Eingliederung der angewandten Forschung in die Lehrerbildung als neuem Element, aber unter Vermeidung einer Verakademisierung der Lehrerbildung

- Vielfalt der Zugangsvoraussetzungen, primär ausgerichtet auf eine Vorbildung auf Maturitätsniveau im allgemeinbildenden Bereich
- Ermöglichung einer Lehrerbildung (mindestens für eine Übergangszeit) die Bildungsteile der Sekundarstufe II miteinbezieht
- Mindestdauer der Lehrerbildung (Fach- und Berufsausbildung) von drei Jahren. Mögliche Reduktion der Ausbildungsdauer bei vorausgegangener universitär geprägter Fachausbildung
- Minimalgrösse der Pädagogischen Hochschulen von 300 Studienplätzen. Dadurch kann der Forschungsaufbau (kritische Grösse), die Qualität und Vielfalt der Lehrerausbildungen (finanzielle Optimierung) und die Zahl der auszubildenden Lehrkräfte (quantitative Optimierung) sichergestellt werden
- Einrichtung von Verbundsystemen kleinerer und mittelgrosser Ausbildungsstätten kantonsintern und -übergreifend mit klaren Kompetenzzuweisungen (Holding-Struktur), verbunden mit der Schaffung von geeigneten regionalen und schweizerisch tätigen Koordinationsorganen
- Einbezug aller Kantone in die Verankerung der Ausbildung der Lehrkräfte durch Mitarbeit mit vollen Rechten und Pflichten in mindestens einem Verbundsystem.

6. Vorschläge für das weitere Vorgehen

6.1 Vorbemerkungen

Für künftige Entscheide der EDK in Fragen der Pädagogischen Hochschulen bieten sich zwei Möglichkeiten an: Zum einen die Modifizierung, Ergänzung und Streichung von Thesen der Studiengruppe auf der Grundlage der Vernehmlassungsergebnisse und zum anderen die Erarbeitung einiger weniger Kernaussagen, welche die EDK beschliessen könnte, und zwar unter (vorläufigen) Belassung der 23 Thesen der Studiengruppe. Wir schlagen vor, dass sich die EDK auf die Festlegung einiger wichtigen Grundsätze beschränkt.

Diese Kernaussagen oder Grundsätze sollten als Leitideen die Mehrheitsmeinung der Vernehmlasser widerspiegeln und so nach Aussen die notwendigen Korrekturen der Ausrichtung der 23 Thesen durch das Plenum der EDK zum Ausdruck bringen. Dieser Vorschlag schliesse eine spätere Überarbeitung der 23 Thesen nicht aus, hätte aber den grossen Vorteil, dass die EDK zuhanden der Kantone fristgerecht, d.h. im Verlaufe des Jahres 1995 Beschlüsse fassen könnte. Der Zeitdruck ist vorhanden, stehen doch fast 20 Kantone mitten im Reformprozess oder sehen sich gezwungen, Strukturreformen der Lehrerbildung an die Hand zu nehmen. Schliesslich: Die Erarbeitung von Mindeststandards der Lehrerbildung, gestützt auf die "Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen", kann vor Entscheiden der EDK über das künftige Profil der Pädagogischen Hochschulen nur in Teilbereichen aufgenommen werden.

62 Grundsätze (Leitideen) der EDK zu den Pädagogischen Hochschulen

Ausgehend von den Beschlüssen der EDK zur Harmonisierung der Lehrerbildung, den Empfehlungen zur Lehrerbildung (LEMO, Sekundarstufe I und II), den 23 Thesen einer Studiengruppe der EDK zu den Pädagogischen Hochschulen (Dossier 24) sowie den Ergebnissen der Vernehmlassung werden für die künftige Ausgestaltung der Lehrerbildung folgende Grundsätze beschlossen:

1. Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt, gestützt auf eine Vorbildung auf Maturitätsniveau, an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten. Für Lehrkräfte an Vorschulen und für Fachkräfte anderer Stufen können auch andere Ausbildungsinstitutionen herangezogen werden.
2. Für den Auftrag, die Struktur und die Zielsetzungen der Pädagogischen Hochschulen gelten auf der Grundlage der 23 Thesen (Dossier 24) folgende Grundsätze:
 - 2.1 Pädagogische Hochschulen sind eine besondere Form der Fachhochschulen. Die EDK-Thesen vom 23.2.1993 zur Entwicklung von Fachhochschulen gelten sinngemäss.
 - 2.2 Pädagogische Hochschulen übernehmen mehrere Aufgaben in der Grundausbildung, in der Berufseinführung, der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte.
 - 2.3 Pädagogische Hochschulen bilden Lehrkräfte an Volksschulen und Berufsschulen aus. Sie können auch die Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Fachkräfte anderer Stufen übernehmen und an der Ausbildung der allgemeinbildenden Lehrkräfte der Sekundarstufe II mitwirken.
 - 2.4 Bei der fachlichen Ausbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II kann eine Arbeitsteilung mit der Universität und andern Ausbildungsinstitutionen erfolgen.
 - 2.5 Der Zugang zur Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen erfolgt in der Regel über eine gymnasiale Matur oder andere gleichwertige Vorbildungen sowie über eine Berufsmaturität. Allfällige Defizite in der Allgemeinbildung und/oder in Bereichen, die vom Ausbildungsgang her begründet werden, sind in der Regel vor der Ausbildungszeit an den Pädagogischen Hochschulen zu beheben.
Die Zulassung von Berufsleuten mit mehrjähriger Berufserfahrung an Pädagogische Hochschulen wird durch individuell gestaltete Sonderregelungen ermöglicht.
 - 2.6 Die Ausbildungsdauer an den Pädagogischen Hochschulen beträgt mindestens drei Jahre. Eine kürzere Dauer ist möglich, wenn eine Vorbildung ausgewiesen wird, die wesentliche Teile des Ausbildungsganges vorweggenommen hat oder wenn der Ausbildung ein abgeschlossenes Fachstudium an einer Universität vorausgegangen ist.
 - 2.7 Pädagogische Hochschulen sollen mindestens 300 Studienplätze anbieten. Werden kleinere Schulen innerkantonale oder interkantonale miteinander verbunden (Verbundsysteme), muss eine klare Führungsstruktur ausgewiesen werden.

- 2.8 Pädagogische Hochschulen erteilen Lehrdiplome, die den Anforderungen der interkantonalen Diplomvereinbarung und der darauf gestützten Reglemente entsprechen. Die anerkannten Lehrdiplome gewährleisten den freien Zugang zu den entsprechenden Lehrberufen in der ganzen Schweiz.
- 2.9 Die EDK koordiniert die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen mit der Planung der Fachhochschulen und den Universitäten.

6.3 Weiteres Vorgehen

Das Thema "Pädagogische Hochschulen", d.h. die 23 Thesen samt Auswertungsbericht sowie die Grundsätze in Kapitel 6.2 sollen an einer speziellen Sitzung (geschlossene Tagung) am 2.3.1995, d.h. im Anschluss an die ordentliche Plenumsitzung EDK/VDK (Beginn 10.00 h) diskutiert und die Grundsätze in einer 1. Lesung verabschiedet werden. Eine definitive Beschlussfassung sollte angesichts der Dringlichkeit des Problems noch vor den Sommerferien 1995 erfolgen. In die Diskussion um die Grundsätze zur Lehrerbildung und Pädagogischen Hochschulen sollen auch die vom Vorstand am 23.9.1993 in Auftrag gegebenen Arbeitspapiere samt Vorschlägen zu den Themen "Finanzierung von Pädagogischen Hochschulen und universitärer Lehrerbildungen" (3.9.1994) und "Zulassungsmodalitäten an Pädagogischen Hochschulen" (30.9.1994) miteinbezogen werden.

EDK-Sekretariat

Bern, 1.11.1994

Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen

vom 26. Oktober 1995

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

- gestützt auf Art. 3, lit. e und g, des Konkordats über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970
- nach Kenntnisnahme des Berichts "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" (Juli 1993) und der Vernehmlassungsergebnisse zu diesem Bericht

erlässt die folgenden Empfehlungen:

A Institutionen

1. Aufgaben der Institutionen

Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel auf der Tertiärstufe, und zwar an Universitäten, an Fachhochschulen (Pädagogischen Hochschulen, Musik- und Kunsthochschulen) oder an besonderen Ausbildungsinstitutionen.

- 1 a) Universitäten sorgen in der Regel für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Sie können auch für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I sorgen.
- 1 b) Pädagogische Hochschulen sorgen in der Regel für die Ausbildung der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe sowie für die Ausbildung der Fach- und Fächergruppenlehrkräfte verschiedener Stufen. Sie können auch für die Ausbildung von Lehrkräften anderer Schulstufen sorgen, insbesondere für die Sekundarstufe I und für die Berufsbildung der Sekundarstufe II.
- 1 c) Musik- und Kunsthochschulen sorgen für die entsprechende Fachausbildung der Lehrkräfte verschiedener Stufen.
- 1 d) Besondere Ausbildungsinstitutionen können die Ausbildung von Lehrkräften der Vorschule und die Ausbildung von Fachlehrkräften besorgen.

2. Trägerschaft und Finanzierung

Die Festlegung der Trägerschaft und der Organisation sowie der Finanzierung der Lehrerbildung obliegt den Kantonen. Für die Ausbildung der Lehrkräfte für Berufsschulen sind die Bestimmungen des Bundes massgebend.

Für die Forschungsförderung wird auf das Forschungsgesetz verwiesen.

3. Zulassungsmodalitäten

Die Zulassung an die Institutionen der Lehrerbildung unterliegt grundsätzlich keiner quantitativen Beschränkung. Allfällig notwendig werdende Zulassungsbeschränkungen (NC), namentlich bei Fehlen genügender Praktikumsplätze, sind zumindest regional abzusprechen.

4. Termin

Die Kantone beschliessen innert zehn Jahren über die Reorganisation der Lehrerbildung im Sinne der Empfehlungen A 1 - 3 und der Empfehlungen B 1 - 8.

B Pädagogische Hochschulen

1. Pädagogische Hochschulen sind, entsprechend der Thesen der EDK vom 18. Februar 1993, Fachhochschulen.
2. Pädagogische Hochschulen übernehmen Aufgaben in der Grundausbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie der berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung. Sie können Aufgaben im Bereich der Berufseinführung und Aufträge zu Dienstleistungen übernehmen.
3. Pädagogische Hochschulen bilden Lehrkräfte der Primarstufe und der Vorschule sowie Fach- und Fächergruppenlehrkräfte verschiedener Stufen aus.
Sie können auch
 - a) mit der Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und mit der Berufsbildung der Sekundarstufe II beauftragt werden,
 - b) Ausbildungsaufgaben für Berufe übernehmen, die dem Lehrerberuf nahestehen (z.B. Heim- und Früherziehung, Erwachsenenbildung).
4. Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I und II an Pädagogischen Hochschulen ist in der Regel die gymnasiale Maturität. Die Kantone entscheiden über die Zulassung anderer Abschlüsse der Sekundarstufe II, so insbesondere von Berufsmaturitäten und von Diplomen anerkannter Diplommittelschulen.
Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte der Volksschule ist das Diplom einer anerkannten Diplommittelschule, die Berufsmaturität oder die gymnasiale Maturität.

Die Zulassung von Berufsleuten mit mehrjähriger Berufserfahrung zu Pädagogischen Hochschulen wird durch individuell gehaltene Sonderregelungen, entsprechend den Vorschlägen des Berichts "Lehrerbildung für Berufsleute" (EDK-Dossier 28), ermöglicht.
5. Die Ausbildungsdauer an den Pädagogischen Hochschulen beträgt in der Regel drei Jahre. Eine kürzere Ausbildungszeit ist möglich, wenn der Ausbildung eine abgeschlossene

Fachausbildung an einer Universität, an einer Musik- oder Kunsthochschule oder an einer andern Fachhochschule vorausgegangen ist.

6. Pädagogische Hochschulen bieten mindestens 300 Ausbildungsplätze an. Werden kleinere Ausbildungsinstitutionen innerkantonale oder interkantonale untereinander verbunden (Verbundsysteme), muss eine Führungsstruktur ausgewiesen werden.
7. Das Ausbildungsprogramm und das Prüfungssystem an den Pädagogischen Hochschulen haben den Anforderungen der interkantonalen Diplomvereinbarung und der entsprechenden Anerkennungsreglemente zu entsprechen.
8. Die Pädagogischen Hochschulen arbeiten untereinander und mit andern Lehrerbildungsinstitutionen zusammen. Die Zusammenarbeit bezieht sich insbesondere auch auf die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Die EDK unterstützt diese Zusammenarbeit und fördert die Koordination und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Lehrerausbildungsinstitutionen.

Plenarversammlung vom 26. Oktober 1995

Bericht zu den "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen"

Vorgeschichte

Seit dem Inkrafttreten des Schulkonkordats stehen Arbeiten, Beschlüsse und Empfehlungen zur Lehrerbildung im Zentrum der pädagogischen und bildungspolitischen Tätigkeiten der EDK. Den Auftakt machte der heute noch für manche Fragen wegleitende Bericht "Lehrerbildung von morgen" (LEMO 1975) samt Empfehlungen (1975 - 1982). In der Folge wurden Prospektivstudien zu folgenden Themen erarbeitet:

- Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II inkl. Empfehlungen (Schriftenreihe 8, Studien 3)
- Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker (Dossier 15 A / B)
- Lehrerfortbildung von morgen (Dossier 16 A / B)
- Eignungsabklärung in der Lehrerbildung (Dossier 21 A / B)
- Sonderpädagogik in der Lehrerbildung (Dossier 27)
- Lehrerbildung für Berufsleute (Dossier 28)
- Fächergruppenlehrkräfte: "Die Intregation der Fächer Handarbeiten/Werken und Hauswirtschaft in den Unterricht der Volksschule und in der Lehrerbildung" (Dossier 32)
- Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz (Einzelpublikation)

Gegenwärtig werden im Ausschuss Lehrerbildung (ALB) Fragen zur Berufseinführung sowie zur Beratung in der Lehrerbildung bearbeitet.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Europakompatibilität und damit verbunden mit einer Qualitätssicherung und -steigerung der Lehrerbildung sowie den Bestrebungen zur Einführung von Fachhochschulen hat die EDK seit 1991 für den Bereich Lehrerbildung Beschlüsse gefasst und Aufträge zur zukünftigen Ausrichtung der Lehrerbildung unseres Landes erteilt.

So hatte das Plenum der EDK im Herbst 1991 an der Jahresversammlung in Solothurn ein klares Bekenntnis zur Harmonisierung der Lehrerbildung abgegeben. Die seit dem 1.1.1995 in Kraft getretene Diplomvereinbarung bildet nun die Rechtsgrundlage für die Umsetzung der Harmonisierungsbeschlüsse.

Als direkte Konsequenz der Diskussion um die Bildung von Fachhochschulen erteilte der Vorstand im Dezember 1992 einer Studiengruppe den Auftrag zur Erarbeitung eines Profils "Pädagogische Hochschulen". Im Sommer 1993 lag der Bericht "Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen" vor. Im September 1993 gab der Vorstand den Bericht (Dossier 24) zur Vernehmlassung frei. Im Sommer/Herbst 1994 wurden die Vernehmlassungsantworten gesichtet und ausgewertet. Es zeigte sich, dass der Bericht der Studiengruppe zum richtigen Zeitpunkt erschienen war, waren und sind doch mehr als 20 Kantone mit Reformen der Lehrerbildung beschäftigt. Wenn auch die 23 Thesen des Berichts der Studiengruppe sehr kontroverse Positionsbezüge auslösten, so kann doch festgehalten werden, dass wichtige Anliegen und Vorschläge des Berichts der Studiengruppe Zustimmung

durch die Kantone und weiterer an der Lehrerbildung interessierter Kreise (Ausbildungsinstitutionen und Lehrerorganisationen) gefunden haben. Ein ausführlicher Auswertungsbericht ist erstellt worden und bildete die Grundlage für die Entscheide und Anträge des Vorstandes (Der Auswertungsbericht ist auf dem EDK-Sekretariat erhältlich).

Für den Vorstand stellte sich die Frage des Vorgehens. Aus zeitlichen und inhaltlichen Gründen beschloss er im Dezember 1994, auf die Überarbeitung der Thesen zu verzichten und dafür zuhanden des Plenums Empfehlungen zur Lehrerbildung der Zukunft und zur Ausgestaltung der Pädagogischen Hochschulen auszuarbeiten.

Empfehlungen - Rechtliches - Aufbau

Die Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen (Profil) stützen sich auf Art. 3, lit. e und g, des Schulkonkordats ab. Im Ingress wird auch auf das Grundlegendokument (Dossier 24) sowie auf die Vernehmlassungsergebnisse verwiesen. Nicht direkt erwähnt sind die Verweise auf zurückliegende Beschlüsse und Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung sowie auf die Diplomvereinbarung. Sie bilden aber zusammen mit den Propektivstudien die Grundlage für die geplante Neuausrichtung der Lehrerbildung, wie sie in den Empfehlungen zum Ausdruck kommen.

Die Empfehlungen sind in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil sind Empfehlungen im Sinn von Grundsätzen und Zielvorstellungen formuliert, die die bildungspolitische Ausrichtung der Lehrerbildung der nächsten Jahre festlegen. Es wird im besonderen festgehalten, welche Ausbildungsinstitutionen für die Ausbildung welcher Lehrerkategorien in der Regel verantwortlich sein sollen. Zudem werden in weiteren Empfehlungen Aussagen zu Trägerschaft und Finanzierung der Lehrerbildung sowie zu Zulassungsmodalitäten gemacht. Im zweiten Teil der Empfehlungen wird - im Sinne einer Ergänzung, teilweiser Korrektur und Akzentsetzung der 23 Thesen der Studiengruppe - in 8 Empfehlungen das Profil der Pädagogischen Hochschulen umschrieben.

Erläuterungen zu einzelnen Empfehlungen

A Institutionen

1. Im Zentrum dieser Empfehlung steht der Grundsatz, dass die Lehrerbildung künftig "in der Regel" an Institutionen der Tertiärstufe zu erfolgen hat, nämlich an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen sowie Musik- und Kunsthochschulen. Ihre Hauptaufgaben werden in den Empfehlungen 1 a - 1 c detaillierter dargestellt.

Die Palette von verschiedenen Institutionen der Tertiärstufe ermöglicht - unter Voraussetzung der Gleichwertigkeit vergleichbarer Ausbildungsgänge - eine den unterschiedlich strukturierten Kantonen und Regionen angepasste Lehrerbildungsstruktur.

- 1 a) Diese Empfehlung entspricht in etwa der heutigen Situation, was durch die Ergänzung "in der Regel" aber nicht ausschliesst, dass Kantone und Regionen andere Lösungen realisieren können (siehe Empfehlung 1 b).
- 1 b) Was in dieser Empfehlung nur in grundsätzlicher Hinsicht ausgesagt wird, erfährt in der Empfehlung B 2, wo die Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen umschrieben werden, eine Konkretisierung.

In der Empfehlung 1 b wird somit nur auf die Hauptaufgaben der Pädagogischen Hochschulen in der Lehrerbildung verwiesen, nämlich auf die Ausbildung von Lehrkräften für den Vorschulbereich, für die Primarstufe sowie für die Ausbildung von Fach- und Fächergruppenlehrkräften verschiedener Stufen (z.B. Heilpädagogen, Lehrdiplom für 4 - 6 Fächer mit einem Ausbildungsschwerpunkt). In einzelnen Kantonen oder Regionen werden die Pädagogischen Hochschulen auch ganz oder teilweise die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II übernehmen.

- 1 c) Wie bisher sollen Musik- und Kunsthochschulen die Fachausbildung insbesondere für Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II vermitteln. Es ist aber auch denkbar, dass künftig eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Lehrerbildungsinstitutionen auch in der Fachausbildung erfolgen wird. Die eigentliche Berufsausbildung oder berufspraktische Ausbildung sollte in der Regel an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten geschehen, wenn immer möglich zusammen mit andern Ausbildungsgängen.
 - 1 d) In dieser Empfehlung wird auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, dass für einige wenige Ausbildungsgänge auch noch Ausbildungsinstitutionen denkbar sind, wo ein Teil der Fach- und Berufsausbildung schon auf der Sekundarstufe II einsetzt (z.B. 4 Jahre "Kindergartenseminar" oder DMS als Schulen der Sekundarstufe II plus 2 Jahre Pädagogische Hochschule).
2. Nach der geltenden Aufgabenteilung Kantone/Bund ist Lehrerbildung grundsätzlich Sache der Kantone. Eine Ausnahme stellt die Ausbildung der Berufsschullehrer dar (BIGA). Soweit die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe II und I als akademisches Studium schon bisher an Universitäten erfolgte, soll sie auch weiterhin in den Genuss von Bundesbeiträgen nach dem HFG kommen. Diese Aufgaben- und Lastenteilung zwischen Bund und Hochschulkantonen soll grundsätzlich so bleiben. Im besonderen sollen - jedenfalls bei der heutigen Finanzlage des Bundes - keine Bundesbeiträge für die Pädagogischen Hochschulen verlangt werden (soweit nicht die Berufsbildung betroffen ist). Das stellt die Frage nach der Gleichbehandlung jener Kantone, die beispielsweise die Ausbildung der Primarlehrkräfte ganz oder teilweise an ihren Universitäten planen. Entsprechend den Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates (SWR) und der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) soll auch in diesen Fällen keine Bundessubvention (für die entsprechenden Kosten) ausgerichtet werden. Die Departementssekretärenkommission (DSK), gefolgt von der Schweizerischen Konferenz der Departementssekretäre hat dieses Konzept für richtig befunden. Es gibt heute an Universitäten einige Lehrgänge, die der Empfehlung nicht entsprechen würden (z.B. Heilpädagogen, Ausbildungsteile von Lehrkräften der Sekundarstufe I). Hier müsste mittelfristig eine "Flurbereinigung" vorgenommen werden.
 3. Auch diese Empfehlung ist das Ergebnis einer Debatte im Rahmen der Konferenz der Departementssekretäre vom Sommer 1994. Die Absicht ist klar aus der Empfehlung ablesbar: Studierende der Pädagogischen Hochschulen sind gleich zu behandeln wie Studierende an Universitäten. Den Sprachregionen würde dabei bei der Bewältigung von Kapazitätsengpässen eine besondere Verantwortung übertragen.
 4. In dieser Empfehlung wird noch einmal auf die künftige Tertiärisierung der Lehrerbildung hingewiesen. Eine Uebergangsfrist von 10 Jahren soll den Kantonen ermöglichen, die für die Umsetzung notwendige Zeit zur Schaffung von Rechtsgrundlagen zu haben. Dies ist angesichts der vielfältigen Strukturen und Ausgangssituationen in den Kantonen sehr wichtig.

B Pädagogische Hochschulen

1. Diese Aussage bedeutet eine Korrektur der im Dossier 24 zum Ausdruck gekommenen Grundhaltung einer Pädagogischen Hochschule "zwischen" Universitäts- und Fachhochschulsystemen. Die Empfehlung (inkl. die Bezeichnung) entspricht dem einstimmigen Beschluss der EDK vom 18.2.1993.
2. Die Übertragung mehrerer Aufgaben an die Pädagogische Hochschule fand in der Vernehmlassung eine breite Unterstützung. Dahinter verbirgt sich die bildungspolitisch wichtige Aussage, dass das Gemeinsame in der Lehrerbildung das Trennende überwiegt.
3. In dieser Empfehlung werden die Aufgaben der Pädagogischen Hochschule in der Lehrergrundausbildung - entsprechend den Vernehmlassungsergebnissen - umschrieben. Die Empfehlung weist im ersten Teil auf die zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen hin, während der zweite Teil auf mögliche zusätzliche Aufgaben hinweist. Es wird Kantone oder Regionen geben, die alle diese Aufgaben den Pädagogischen Hochschulen übertragen werden (z.B. im Entwurf VD, möglicherweise IEDK), andere werden möglicherweise den Pädagogischen Hochschulen nur einen beschränkten Auftrag überbinden (z.B. die Universitätskantone ZH, FR).
4. Der Vorstand hatte schon bei der Auftragserteilung die Auflage gemacht, dass mehrere Möglichkeiten für den Eintritt in die Pädagogischen Hochschulen eingeplant werden sollen. Die Vernehmlassung zum Dossier 24 hat diese Grundhaltung sehr eindrücklich bestätigt. Dazu gehören auch die Zielsetzungen im EDK Dossier 28 "Lehrerbildung für Berufsleute".

Die Empfehlung ist in drei Absätze gegliedert:

Als wichtige Neuerung, unterstützt durch die neuen Möglichkeiten, die die schweizerische Maturitätsregelung ab 1.8.1995 eröffnet, soll die gymnasiale Maturität als hauptsächlichster Ausweis den Eintritt in die Ausbildungsgänge an Pädagogischen Hochschulen erlauben. Die Kantone sollen aber - unter Sicherstellung von Qualitätsansprüchen - auch die Zulassung anderer Abschlüsse der Sekundarstufe II ermöglichen. Gedacht ist in erster Linie an z.T. neu umschriebene Diplommittelschulabschlüsse oder an Berufsmaturitäten.

Im Absatz 2 wird die im Absatz 1 umschriebene Oeffnung, insbesondere für Ausbildungsgänge für Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte, noch erweitert.

Im dritten Absatz schliesslich wird auf die Erweiterung der Rekrutierungsbasis von Lehramtsstudenten hingewiesen, entsprechend den Vorschlägen im EDK-Dossier 28 "Lehrerbildung für Berufsleute".

5. Mit der klaren Aussage einer "in der Regel" dreijährigen Lehrerbildung soll ein Zeichen für die qualitative Vergleichbarkeit der Lehrerbildung mit andern Kaderausbildungen gesetzt werden (z.B. Ingenieure), aber auch eine künftige internationale Anerkennung sichergestellt werden.
6. Eine Fixierung der Zahl von 300 Studienplätzen wird durch das Bestreben diktiert, die Qualität der Lehrerbildung sicherzustellen, insbesondere im Bereich der berufsfeldbezogenen Entwicklung und Forschung, wo aus inhaltlichen und finanziellen Gründen eine kritische Grösse für die Qualitätssicherung Voraussetzung ist. Mit dieser Zahl können Kantone und Regionen auch auf spezielle Situationen Rücksicht nehmen (z.B.

Tessin). Im Normalfall werden aber Pädagogische Hochschulen aus qualitativen und finanziellen Gründen mehr als 500 Studienplätze anzubieten haben. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass die Zahl der Studienplätze sich auch aus Ausbildungsplätzen für die Grundausbildung, für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie für andere Aufgaben zusammensetzen kann.

7. Mit dieser Empfehlung soll auf die Verbindung zur Diplomvereinbarung und damit auf die hohen Qualitätsansprüche, denen die Pädagogischen Hochschulen sich unterziehen müssen, hingewiesen werden.
8. Diese Empfehlung stellt eine Konkretisierung der Entscheide der EDK der Jahresversammlung von 1991 in Solothurn (Harmonisierung der Lehrerbildung) dar und ist Ausdruck dafür, dass die EDK wie im übrigen Fachhochschulbereich, sich für konzeptionell und betriebswirtschaftlich optimierte Pädagogische Hochschulkonzepte einsetzt.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass mit der Verabschiedung der Empfehlungen zur Lehrerbildung und zum Profil der Pädagogischen Hochschulen, verschiedene Thesen im Bericht der Studiengruppe (Dossier 24) durch die Empfehlungen modifiziert und/oder abgelöst werden.

7.9.1995