

Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern im Kontext gesamtschweizerischer Entwicklungen¹

Lucien Criblez, Universität Zürich

1. Einleitung

«Nun die grossen Schwierigkeiten glücklich überwunden, die vielen Hindernisse beseitigt und die Organisationsarbeiten beendet sind, kann ich ruhig zurücktreten weil ich die Gewissheit habe, dass die Lehrerbildung auf der jetzt freien und geebneten Bahn sich gedeihlich weiter entwickeln kann» (Martig 1905, S. 110). So beendete Emanuel Martig², seine «Geschichte des Bernischen Lehrerseminars zu Hofwil und Bern von 1883 bis 1905». Diese Geschichte ist einerseits eine Art Rechenschaftsbericht über seine eigene Amtstätigkeit, war er doch während 25 Jahren (1880–1905) Direktor des staatlichen Berner Lehrerseminars in Hofwil gewesen, andererseits ist sie die Fortsetzung seiner Geschichte der ersten fünfzig Jahre des Lehrerseminars Münchenbuchsee, die er zu Beginn seiner Amtszeit verfasst hatte (Martig 1883). Das Ende der Amtszeit Martigs ging zeitlich mit der Trennung von Unter- und Oberseminar einher: Das Unterseminar blieb im ländlichen Münchenbuchsee/Hofwil, das Oberseminar wurde in die Stadt Bern verlegt,³ dafür wurde auf dem Muesmattareal 1905 eigens ein Neubau eingeweiht (Oberseminar Bern 1905). Damit war die Tertiärisierung der Volksschullehrerbildung⁴ im Kanton Bern mindestens im Ansatz – als Trennung von Ober- und Unterseminar – eigentlich vollzogen, wäre sie nicht 1968 im Kontext des großen Lehrermangels (Criblez 2016/im Druck) rückgängig gemacht worden: Hofwil und Bern wurden zu zwei eigenständigen und vollständigen Seminarstandorten (Criblez 2002).

Die Volksschullehrerbildung konnte sich jedoch auch nach dem Rücktritt Martigs nicht einfach in «geebneten Bahnen» weiterentwickeln. Dies hat letztlich mit einem ganz einfachen Faktum zu tun: «Teacher education is, if anything, even more uncertain than teaching» (Floden & Clark 1988, S. 522). So beendeten die beiden amerikanischen Erziehungswissenschaftler Robert Floden und Christopher Clark einen Aufsatz zur amerikanischen Lehrerbildungsreform. Daraus lässt sich schließen: Weil die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern so unsicher ist – ob Studierende gute Lehrerinnen und Lehrer werden, weiß man eigentlich immer erst im Nachhinein –, kann man sich über die «rechte Lehrerbildung» (Scherr 1870, S. 34) gut streiten – und immer wieder neu streiten.

¹ Referat in der Vortragsreihe „10 Jahre PH Bern“ am 6. Oktober 2015 an der Pädagogischen Hochschule Bern.

² Emanuel Martig (1839–1906), von Lenk (BE), studierte Theologie an der Universität Bern, war anschließend Pfarrer in Brienz, Huttwil und Münchenbuchsee; 1880–1905 Direktor des staatlichen Lehrerseminars (Historisches Lexikon der Schweiz, Bd. 9, 2009, S. 320).

³ Die Standorte der Seminare ausserhalb der Städte waren im 19. Jahrhundert zum Teil bewusst gewählt, um die Seminaristen nicht «sittlichen Verderbnis» der Stadt und der «städtischen Hoffart» auszusetzen (zit. nach Jaggi 1933, S. 234). Entsprechend war die Verlegung des Oberseminars in die Stadt ein Bruch mit diesem seminaristischen Merkmal – und entsprechend umstritten. Der konservative Grossrat Ulrich Dürrenmatt befürchtete zudem, dass «Lehrerbildung zum Monopol der Stadtbevölkerung wird und dass unserer Lehrerschaft die so wohlthätige Erneuerung durch *gesundes junges Blut vom Lande* entzogen wird» (Dürrenmatt 1903, S. 5; Hervorhebung im Original)

⁴ Die seminaristische Ausbildung qualifizierte nicht nur für das Unterrichten von Primarschulklassen, sondern auch von Klassen der Primaroberstufe (heute: Realschule), nicht aber von Sekundarschulklassen. Der Begriff «Volksschullehrerbildung» bezieht sich auf diese weit gefasste Unterrichtsberechtigung. Das Primarlehrpatent berechnete bis zur hier beschriebenen Reform zum Unterrichten der 1. bis 9. Klasse der Volksschule.

Im Folgenden steht die jüngste Reform im Vordergrund des Interesses. Diese Reform begann – folgt man den Rückblicken auf die Gründungsphase und dem Gründungsnarrativ der Pädagogischen Hochschulen (PH) in der Schweiz – in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre und wurde gegen Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts abgeschlossen. Eine eigene Analyse der Strukturdiskussionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigt tatsächlich, dass die entsprechenden Strukturdebatten auf den Zeitraum zwischen 1991 und 2002 konzentriert waren, und dass sich die Diskussionen ab 2009 von der Gestaltungs- zur Bilanzierungsperspektive verlagerten (Criblez 2012). Es wird allerdings auch zu zeigen sein, dass der Tertiarisierungsprozess⁵ nicht erst in den 1990er-Jahren einsetzte. Die Reform wurde 2008 und 2010 von Seiten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen bilanziert (Ambühl & Stadelmann 2010, 2011)⁶, ein Hinweis darauf, dass sie inzwischen abgeschlossen sein könnte. Aber Anfang und Ende einer Reform sind im Bildungsbereich meist nicht eindeutig bestimmbar.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der folgende Text zwei Ziele: Erstens soll die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der letzten 20 Jahre in einem längeren Zeithorizont verortet, zweitens die Berner Reform im gesamtschweizerischen Reformkonzept situiert werden. Der erste Teil gibt deshalb einen kurzen Überblick über die lange Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und ihre hauptsächlich institutionellen Formen. Die wenigen grundlegenden Lehrerbildungskonzeptionen des 19. und 20. Jahrhunderts werden kurz nachgezeichnet, um anschließend verdeutlichen zu können, was sich in der Reform der letzten 20 Jahre verändert hat. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, wie die Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den 1990er- und 2000er-Jahren revidiert wurde. In diesem Hauptteil werden zwei Thesen vertreten: erstens, dass die erste Berner Reform im interkantonalen Vergleich sehr früh eingeleitet wurde, sodass sich die gesamtschweizerischen Entwicklungen noch kaum auf diese erste Reform auswirken konnten – und u. a. deshalb eine zweite Reform notwendig wurde. Zweitens wird die These vertreten, dass die Reformen zunächst nach traditionellen Reformvorstellungen und mit den üblichen *kantonalen* Reformkonzepten eingeleitet worden waren, obwohl sich abzeichnete, dass sich Ziele und Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit der gesamtschweizerischen Diplomanerkennung nicht mehr einfach kantonal autonom regeln ließen: Während der Reform hatten sich die «Spielregeln» im bildungspolitischen Mehrebenensystem verändert. Abschließend wird in einigen wenigen Federstrichen zu zeigen versucht, was sich aus der (Berner) Lehrerbildungsreform für Bildungsreformen allgemein lernen lässt.

2. Kurze Geschichte der Vorgeschichte der Reform

Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutete bis in die 1990er-Jahre im Kanton Bern – wie in vielen andern Kantonen auch – vor allem: Ausbildung in Lehrerseminaren. Zwar verfügte der Kanton Bern seit den 1860er-Jahren über universitäre Studiengänge zunächst für Lehrer, dann auch für Lehrerinnen der Sekundarschulen und der Gymnasien (Messerli 2002; Criblez & Späni 2002). Diese Ausbildungskonzeptionen waren im 19. Jahrhundert fast ausschließlich auf das Schulfach bzw. die akademische Disziplin (was gleichgesetzt wurde) hin orientiert. In einem sehr langen Entwicklungsprozess wurde das Ausbildungsprogramm zunächst mit erziehungswissenschaftlichen

⁵ Als Tertiarisierungsprozess wird im Folgenden ausschließlich der Prozess bezeichnet, in dem der tertiäre Bildungsbereich immer deutlicher zum systematischen Ort der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird.

⁶ An dieser Bilanzierung war der Autor dieses Beitrags beteiligt (Criblez 2010). Der Transparenz halber muss zudem darauf hingewiesen werden, dass der Autor in die Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Kantonen Solothurn, Basel und Aargau involviert war, die Berner Reform dagegen immer nur beobachtet hat – mit einer Ausnahme: Zusammen mit Kurt Reusser verfasste er im Auftrag der Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern 2002 eine sogenannte «Aussenbetrachtung» (Criblez & Reusser 2002; vgl. unten).

Anteilen (Pädagogik, Psychologie), anschließend mit fachdidaktischen und berufspraktischen Elementen ergänzt. Diese universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde in Bern zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einem Studiengang für Handelslehrerinnen und Handelslehrer (Honegger et al. 2007) sowie 1968 mit einem solchen für Turn- und Sportlehrerpersonen (Criblez 1995, S. 258) ergänzt.

Im Bewusstsein der Bildungspolitik und in der Wahrnehmung der breiteren Bevölkerung war die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber wesentlich mit dem seminaristischen Konzept verbunden. Dieses Konzept lag nicht nur dem staatlichen Lehrerseminar, gegründet 1833 in Münchenbuchsee (Martig 1883; Criblez 2002), zugrunde, sondern – nach bescheidenen Anfängen in einem Pfarrerhaushalt – auch dem Lehrerinnenseminar (Schraner 1938). Der Kanton Bern gehörte zu den wenigen Kantonen, die sich schon früh auch um die Ausbildung der Lehrerinnen bemüht hatte (Crotti 2005).⁷ Das Konzept wurde auch vom städtischen Lehrerinnenseminar⁸ übernommen (Rothen 1936), später auch von den privaten Trägern (Muristalden und Neue Mädchenschule; vgl. Morgenthaler 1976; Staub 1979) und für die dezentralen Neugründungen der 1960er- und 1970er-Jahre in Biel, Spiez und Langenthal⁹. Und auch die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, von Arbeitslehrerinnen (Schraner 1938) und von Hauswirtschaftslehrerinnen (Ryser 1997) erfolgte bis zur Reform der 1990er-Jahre in seminaristischer Form (Criblez 2000, 2002), wenn sich diese Konzeptionen teilweise auch von derjenigen des «klassischen» Seminars unterschieden.

Diese beiden Lehrerbildungskonzepte – das seminaristische¹⁰ und das universitäre – gerieten zwar immer wieder aus unterschiedlichen Gründen in Kritik und wurden auch immer wieder Reformen unterzogen, blieben in ihren Grundkonzeptionen aber weitgehend unbestritten und klar voneinander getrennt. Kooperationen waren äußerst selten, dies nicht zuletzt, weil die universitären Studiengänge klar dem tertiären Bildungsbereich angehörten, die Seminare aber der Sekundarstufe II.¹¹ Der

⁷ Auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den französischsprachigen Teil des Kantons Bern (das Lehrerseminar in Pruntrut, das Lehrerinnenseminar in Delsberg und das Brevet d'enseignement secondaire an der Universität Bern wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

⁸ Das städtische Lehrerinnenseminar Bern und das private, konfessionell ausgerichtete Lehrerinnenseminar der Neuen Mädchenschule waren zuerst als höhere Töchter Schulen konzipiert.

⁹ Vgl. für Langenthal: Staatliches Lehrerinnen- und Lehrerseminar Langenthal 1988; für Spiez: Kübler & Albisser 1999; für das Lehrerseminar Biel fehlt bislang eine entsprechende Geschichtsschreibung.

¹⁰ Das seminaristische Ausbildungskonzept hatte sich in den späten 1820er- und in den 1830er-Jahren gegen zwei andere Modelle, die vorher für die Lehrerbildung üblich waren, durchgesetzt: gegen das «training on the job»-Modell, bei dem angehende Lehrer eine Art «Berufslehre» bei einem erfahrenen Lehrer absolvierten, und gegen das Sommerkursmodell, mit dem seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert – erstmals in St. Urban/Luzern (Hug 1920) – Lehrer in der schulfreien Zeit während der Sommermonate ausgebildet worden waren (Criblez 2000).

¹¹ In Zürich bestanden allerdings bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts neben dem seminaristischen noch zwei weitere Konzepte für die Ausbildung von Volksschullehrkräften: Auf Druck der Kantonsschule Winterthur hin hatte der Zürcher Erziehungsrat 1905 beschlossen, Absolventinnen und Absolventen der Gymnasien sowie der Industrie- und Handelsschulen den Weg zum Lehrberuf zu öffnen (Hunziker 1933, S. 247): Die Matur wurde als Ausweis der allgemeinen Bildung für die Zulassung zur Fähigkeitsprüfung anerkannt (Lüthi 1906). Die berufsorientierte Ausbildung wurde mit dem Besuch der obersten Klasse des Seminars in Küssnacht gewährleistet. Seit 1912 wurden zudem in einem speziellen Studiengang auch an der Universität Zürich Volksschullehrkräfte ausgebildet (Gassmann 1933, S. 588): Weil nicht genügend Sekundarlehrkräfte zur Verfügung standen und das Sekundarlehrdiplom nur an Inhaberinnen und Inhabern eines Volksschullehrdiploms erteilt werden konnte, wurde an der Universität eine Kurzausbildung für Volksschullehrkräfte eingerichtet. Mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1938 wurde die Volksschullehrerausbildung dann strukturell vereinheitlicht: Der Kanton Zürich trennte Ober- und Unterseminar vollständig und führte damit ein tertiäres, nicht-universitäres Lehrerbildungskonzept ein (Kreis 1941).

wichtigste Zusammenhang bestand darin, dass Primarlehrerinnen und Primarlehrer zum Studium am Sekundarlehramt der Universität Bern zugelassen waren (Messerli 2002).

Nach dem Zweiten Weltkrieg hatte allerdings eine lange Phase großen Personalmangels in den Schulen begonnen, der sich im Zuge des anhaltenden Wirtschaftswachstums in den 1960er-Jahren stark zuspitzte (Criblez 2016/im Druck). Um mehr Lehrerinnen und Lehrer auf allen Schulstufen ausbilden zu können, wurde eine ganze Reihe von Maßnahmen realisiert – etwa die Neugründung von dezentralen Seminaren für Primarlehrerinnen und Primarlehrer in Langenthal (1963), Biel (1963) und Spiez (1972) oder die Eröffnung von Kindergärtnerinnenseminaren in Spiez und Biel (1971). Eine andere Maßnahme ist für das Verständnis des Strukturwandels aber bedeutsamer: Bereits 1948 fanden im städtischen Lehrerinnenseminar Marzili erstmals einjährige Sonderkurse – auch «Schnellbleichen» genannt – zur Erlangung des Lehrdiploms für Maturandinnen statt (Criblez 2016/im Druck). Jungen Frauen wurde großes Potenzial für den Lehrberuf zugesprochen, später wurde die stärkere Förderung von Mädchen und jungen Frauen in der höheren Bildung generell als wichtige Maßnahme gegen den allgemeinen Nachwuchsmangel angesehen (Criblez 2001). 1953 begann am Oberseminar in Bern zudem der erste zweijährige «Umschulungskurs» für Berufsleute. Beide Ausbildungsformen wurden anschließend bis in die 1970er-Jahre an verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen des Kantons Bern angeboten, um die Anzahl ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich zu erhöhen. Beide Ausbildungsformen setzten eine abgeschlossene Ausbildung auf der Sekundarstufe II voraus – entweder eine gymnasiale Matur oder den Abschluss einer Berufslehre mit entsprechender Berufserfahrung. Diese neuen Ausbildungsmöglichkeiten waren – bildungssystematisch gesehen – also tertiäre Ausbildungsgänge.

Die Kurse für Maturae und Maturi folgten einem Lehrerbildungskonzept, das zwischen dem universitären und dem seminaristischen Konzept angesiedelt war. Der Kanton Basel-Stadt hatte bereits 1892 mit den sogenannten «Fachkursen» in der Schweiz erstmalig ein solches maturitätsgebundenes Lehrerbildungskonzept realisiert. Die Allgemeinbildung der Sekundarstufe II und die berufliche Ausbildung für den Lehrberuf sollten klar getrennt werden und in unterschiedlichen Institutionen stattfinden. Durch die Ausbildung der zukünftigen Lehrer gemeinsam mit andern zukünftigen Akademikern am Gymnasium sollte der Lehrer «in seiner zukünftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe» einnehmen können (Kinkelin 1890, S. 8). Lehrer sollten als künftige Volksbildner wissenschaftlich denken lernen. Obwohl die Basler glaubten, dass ihr neues Lehrerbildungskonzept «nicht ohne Nachfolge» bleiben würde, wurden ähnliche, tertiäre Lehrerbildungskonzeptionen erst wesentlich später gegründet. Der Kanton Zürich stellte seine Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Lehrerbildungsgesetz von 1938 darauf um (Schmid 1982). Der Kanton Genf ging noch einen Schritt weiter, indem er bereits in den 1930er-Jahren das theoretische Ausbildungsjahr seiner tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch die Universität organisieren ließ (Hofstetter 2011). In den 1960er- und 1970er-Jahren folgten dann insbesondere auch die Kantone Basel-Landschaft (Schläpfer 1973) und Aargau (Metz, 2000, 2001) dem Basler und Zürcher Vorbild.

Mit dem maturitätsgebundenen Konzept wurden wesentliche Merkmale der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, u. a. die enge Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, aber auch die Idee, dass Lehrerinnen und Lehrer am besten in einer mehrjährigen Ausbildung während der noch formbaren Jahre zwischen 16 und 20 Jahren ausgebildet werden sollen, zur Disposition gestellt. Gleichzeitig setzten sich hochschulförmige Ausbildungskonzepte neben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Gymnasien und die Sekundarschulen kaum durch. Zwar wurden die Diskussionen über die Integration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universitäten in andern Ländern in den 1970er-Jahren durchaus wahrgenommen; aber schon die Bestrebungen der EDK, die Kantone im Rahmen des Projekts «Lehrerbildung von morgen» auf ein tertiäres, nicht-universitäres Modell der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verpflichten, scheiterten (Müller et al. 1975).

Der Tertiarisierungsprozess in der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung war im Kontext der Bildungsexpansion also fortgesetzt worden, die maturitätsgebundene Konzeption hatte an Terrain gewonnen und in vielen Kantonen war zur Bekämpfung des Lehrermangels mit neuen – tertiären – Lehrerbildungsmodellen Erfahrungen gesammelt worden. Aber das seminaristische Konzept blieb

nicht nur in Bern, sondern auch in andern Regionen (Ostschweiz, Zentralschweiz, Fribourg und Solothurn) dominierend und eine grundlegende Strukturreform blieb in den 1970er-Jahren auch aus, weil die Reformeuphorie im Kontext der wirtschaftlichen Depression Mitte der 1970er-Jahre in Reformskepsis umschlug.

Die Kontexte änderten sich aber am Ende der 1980er- und zu Beginn der 1990er-Jahre noch einmal und vor diesem Hintergrund schienen in den 1990er-Jahren fundamentale Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung plötzlich möglich. Motive für den Reformimpetus lassen sich sowohl in regionalen als auch in nationalen und internationalen Kontexten finden (Criblez & Lehmann 2016/im Druck). Auf gesamtschweizerischer Ebene spielte die Schaffung von Fachhochschulen, die als wesentliche Vorbilder für die Pädagogischen Hochschulen gelten können¹², eine wesentliche Rolle. Und die Gymnasialreform ermöglichte es, den allgemeinbildenden Teil der Ausbildungskonzeptionen der Seminare neu als musische oder pädagogisch-sozialwissenschaftliche Maturitätsprofile zu etablieren. Ein wichtiges Motiv für die Reformen in den 1990er-Jahren war zudem die gegenseitige Diplomanerkennung zwischen den Kantonen. Dynamisierend wirkte in dieser Hinsicht vor allem der europäische Integrationsprozess. Obwohl der Beitritt zum Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) im Dezember 1992 in der Volksabstimmung abgelehnt worden war, war in diesem Umfeld das Problem der Diplomanerkennung deutlich geworden. Unter Bedingungen der freien Mobilität des Personals in Europa – mit den EWR-Verträgen zwar abgelehnt, über die bilateralen Verträge dann aber doch eingeführt (vgl. Kreis 2009) – entstand das Problem der sogenannten Inländerdiskriminierung. Das Problem lässt sich am besten an einem Beispiel illustrieren: Ein Lehrdiplom aus dem süddeutschen Raum musste im Kanton Aargau formal anerkannt werden, dasjenige aus dem Kanton Zürich oder dem Kanton Bern aber nicht. Die gegenseitige Anerkennung der (Lehr-)Diplome wurde deshalb zu einem der prägenden bildungspolitischen Themen der 1990er-Jahre. Ein Anerkennungsverfahren setzte aber entsprechende Standards voraus, die der Anerkennung zugrunde gelegt werden konnten – und erzeugte dadurch harmonisierende Wirkungen.

Versuche, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwischen den Kantonen anzugleichen, hatte es allerdings schon vor den 1990er-Jahren gegeben¹³. Die EDK hatte ihre Zusammenarbeit 1970 mit dem Schulkonkordat (EDK 1970) auf eine neue Grundlage gestellt. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung war explizit als Thema der Koordinationsbemühungen vorgesehen und die EDK setzte eine Kommission ein, die entsprechende Vorschläge unterbreiten sollte (Lehmann 2013). Unter dem Titel «Lehrerbildung von morgen» erschien 1975 der Bericht der Kommission, die vom Thuner Seminardirektor Fritz Müller präsiert wurde. Die Experten hatten sich jedoch nicht auf ein einheitliches Konzept für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einigen können und schlugen einen Kompromiss vor: Die Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte über die Inhalte, nicht über die Konzepte und Strukturen erfolgen. Das maturitätsgebundene und das seminaristische Lehrerbildungskonzept wurden als gleichwertig erachtet unter der Bedingung, dass die seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung mindestens fünf Jahre dauert.

Die Verlängerung der vierjährigen Ausbildung für Primarlehrerinnen und Primarlehrer auf fünf Jahre war seit Jahren eine Professionalisierungsforderung gewesen, hatte aber bei dem sehr großem Mangel an Lehrpersonen nicht realisiert werden können. Mitte der 1970er-Jahre veränderte sich die Situation auf dem Lehrerbildungsmarkt aber nach dem «Ölschock» und im Kontext der damit verbundenen Wirtschaftskrise sehr schnell vom Mangel zum Überfluss (Criblez 2016/im Druck). Unter anderem um den Arbeitsmarkt zu entlasten wurde die seminaristische Ausbildung in der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre in allen Kantonen verlängert. Im Kanton Bern wurde die fünfjährige Ausbildung rasch neu konzipiert (Wyss, 1976) und begann 1977. Ein Jahr später reichte Grossrat Albrecht Rychen im

¹² Die neuen Lehrerbildungsinstitutionen wurden deshalb in den Kantonen Graubünden und Solothurn zunächst als Pädagogische Fachhochschule bezeichnet.

¹³ Versuche, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung national zu regeln, fanden bereits während der Zeit der Helvetischen Republik statt (Bütikofer 2006, S. 206ff.), dann wieder im Umfeld der Verfassungsrevision von 1874. Die Ideen gingen einerseits in Richtung nationaler Lehrerseminare (vgl. Humbert 1875; Rüeegg 1880), andererseits in Richtung eines Konkordates (Fäh 1903). Realisierungen blieben allerdings aus.

Bernischen Grossen Rat folgende Motion ein, die auch überwiesen wurde: «Im Zusammenhang mit der Verlängerung der Primarlehrerausbildung und insbesondere auch mit der Planung der Weiterbildungsphase wird der Regierungsrat beauftragt, dem Grossen Rat bis 1982 eine Gesamtkonzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen vorzulegen» (Tagblatt des Grossen Rates des Kantons Bern 1978, S. 165). Damit war eine über die einfache Verlängerung der Ausbildung von Primarlehrpersonen hinausgehende Reform, das Projekt einer Gesamtkonzeption, initiiert.

3. Frühe Reform – und Korrekturnotwendigkeiten

So schnell, wie sich dies der Motionär vorgestellt hatte, sollte die Reform aber nicht realisiert werden. Denn einerseits sollten für eine Gesamtkonzeption zunächst die notwendigen Grundlagen erarbeitet werden. Dazu fanden umfassende Abklärungen statt, unter anderem zum Tätigkeitsfeld der Lehrerinnen und Lehrer (Berufs-/Amtsauftrag), zu den notwendigen Fähigkeiten für den Lehrberuf, zur Gliederung in unterschiedliche Lehrkategorien, zum Verhältnis von Grundausbildung, Berufseinführung und Weiterbildung, zu den notwendigen Rechtsgrundlagen oder zu Standorten und Kostenfolgen (Erziehungsdirektion 1986; Thomet 1988). Die Projektarbeiten unter der Leitung von Ulrich Thomet wurden breit abgestützt, verschiedene Anspruchsgruppen wurden in die Abklärungen einbezogen und es wurden verschiedene Tagungen, Vorstudien und Befragungen durchgeführt. Andererseits wurde das Projekt im Verlaufe der 1980er-Jahre in das umfassende Projekt der «Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung» integriert (Erziehungsdirektion, 1982). Der Grosse Rat beauftragte die Regierung 1985 in diesem Rahmen, spätestens Ende der Legislatur 1986/1990 Bericht und Antrag zur «Gesamtkonzeption Lehrerbildung» vorzulegen (Grossratsbeschluss Gesamtrevision 1985).

Im Legiferierungsprozess, der nun folgte und in dem die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung festgelegt wurden, können grob drei Phasen unterschieden werden: erstens die Verabschiedung der Grundsätze im Grossen Rat des Kantons Bern 1990, mit denen die wesentlichen Eckwerte der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert wurden; zweitens die Verabschiedung des Gesetzes über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von 1995 als Grundlage für die Angliederung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die Universität Bern sowie drittens das Gesetz über die Pädagogische Hochschule von 2004, mit dem eine autonome Pädagogische Hochschule geschaffen wurde.

Erste normative Festlegungen für eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern erfolgten deshalb bereits 1990, als der Grosse Rat Grundsätze zur «Gesamtkonzeption der Lehrerbildung» (Grossratsbeschluss GKL 1990) beschloss – also noch bevor auf interkantonaler Ebene die Reformdiskussionen überhaupt flächendeckend initiiert worden waren. Die Eckwerte für die Neuorganisation der Volksschullehrerausbildung präsentierten sich nach diesem Grossratsbeschluss vom 14. August 1990¹⁴ wie folgt (vgl. auch Criblez & Reusser 2001; Weniger 2012, 2016/im Druck):

- Die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer sollte im tertiären Bildungsbereich erfolgen, also einen Ausbildungsabschluss auf der Sekundarstufe II voraussetzen, wobei auch Abschlüsse der Berufsbildung als Vorbildung anerkannt werden sollten.
- Die Grundausbildung sollte unterteilt werden in einen allgemeinen, stufen- und typenübergreifenden sowie einen stufenbezogenen Teil. Damit sollte die Einheit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betont werden.

¹⁴ Die Grundsätze wurden im Grossen Rat mit 147 zu 0 Stimmen verabschiedet. Der ausbleibende Widerstand gegen eine universitäre Lösung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war wohl dadurch zustande gekommen, dass das Gesetz noch von Erziehungsdirektorin Leni Robert (Freie Liste) vorbereitet worden war, die Vorlage im Grossen Rat aber nach deren Nicht-Wiederwahl durch Peter Schmid (Schweizerische Volkspartei) vertreten wurde.

- Erstmals in der deutschsprachigen Schweiz war eine gemeinsame Ausbildung für Lehrkräfte des Kindergartens und der unteren Klassen der Primarschule vorgesehen.
- Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I sollte sich nicht mehr auf unterschiedliche Schultypen beziehen, sondern sich ausschließlich an der Schulstufe orientieren.
- Für Kindergarten und Volksschule waren drei stufenbezogene Ausbildungsgänge vorgesehen: für den Kindergarten und die 1./2. Klasse der Primarschule, für die 1. bis 6. Klasse sowie für 5. bis 9. Klasse. Für die 1. und 2. sowie für die 5. und 6. Klasse sollten also je zwei Lehrkategorien unterrichtsberechtigt sein (eine sogenannte Stufenüberlappung).
- Die Dauer der Ausbildung im tertiären Bildungsbereich sollte harmonisiert werden: zwei Jahre für Kindergarten und Primarstufe, drei bis vier Jahre für die Sekundarstufe I und sechs Jahre für die Sekundarstufe II (bei den beiden letzteren: inklusive fachwissenschaftliche Ausbildung).
- Die Grundausbildung sollte zugunsten des lebenslangen Lernens bzw. der Weiterbildung verkürzt werden.
- Die bestehenden Infrastrukturen sollten für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden.

Im Folgenden wird sich zeigen, dass einige dieser Grundsätze für die Realisierung tatsächlich auch wegweisend blieben, andere aber aufgegeben werden mussten, und einzelne auch wesentlich zu den Folgeproblemen der beginnenden 2000er-Jahre beitrugen.

Diese Berner Grundsätze zur «Gesamtkonzeption der Lehrerbildung» legten nicht nur die Eckwerte für die Berner Reform fest, sondern hatten Wirkungen über den Kanton Bern hinaus: Vergleicht man die Situation der Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern in den Kantonen der deutschsprachigen Schweiz ergibt sich folgendes Bild (vgl. Badertscher et al. 1993; Criblez 2010): In der Region Zürich/Nordwestschweiz (Kantone AG, BS, BS, SH, ZH) hatte sich ein tertiäres, maturitätsgebundenes Lehrerbildungskonzept durchgesetzt. In Solothurn hatten – ähnlich wie im Kanton Bern – Diskussionen über eine Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung begonnen, hier allerdings vor allem durch die unbefriedigende Situation der Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrerinnen ausgelöst, ein Thema, das auch in der Berner Reform bearbeitet werden musste. In der Zentralschweiz war die Zukunft der von Kongregationen getragenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits seit einiger Zeit aus finanziellen und Nachwuchsgründen ungeklärt (vgl. Huber 2016/im Druck); grundlegende Reformen drängten sich deshalb immer dringlicher auf. Verschiedene Kantone, neben Bern insbesondere Luzern und St. Gallen als quantitativ gewichtige Kantone mit seminaristischen Konzepten, hatten zudem spätestens seit den 1960er-Jahren Erfahrungen mit tertiären Ausbildungskonzepten (Lehrerbildungskurse für Maturi und Maturae einerseits, für Berufsleute andererseits) gesammelt. Eine Alternative zur seminaristischen Konzeption war damit zumindest denkbar geworden. Vor diesem Hintergrund kann der Berner Entscheid für eine grundsätzlich tertiäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung als dynamisierender Faktor für die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der ganzen deutschsprachigen Schweiz interpretiert werden. Mit ihm kippten die Mehrheitsverhältnisse vom seminaristischen zum tertiären Ausbildungskonzept – noch bevor die bildungspolitischen Diskussionen über die Schaffung der Pädagogischen Hochschulen begonnen hatten.

Am 9. Juni 1993 wurde die Vernehmlassung zum neuen Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eröffnet. Damit wurde die beabsichtigte Organisationsform publik: Geplant war die Angliederung von dezentralen Lehrerbildungsinstituten an die Universität Bern. Die Vertreter der bisherigen universitären Studiengänge sprachen sich in der Vernehmlassung klar gegen die Angliederungslösung aus. Zeitlich ungefähr parallel zum Vernehmlassungsprozess im Kanton Bern publizierte die EDK ihre «Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen» (EDK 1993a) und legte mit der «Interkantonale[n] Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen» vom 18. Februar 1993 (EDK 1993b) die Grundlage für die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome zwischen den Kantonen. Der Bund hatte zudem von Mai bis September 1993 die Vernehmlassung zum «Bundesgesetz über die Fachhochschulen» durchgeführt (Botschaft FHSG 1994, S. 10 f.). Die Merkmale von Fachhochschulen¹⁵ und Pädagogischen

¹⁵ Eine bundesgesetzliche Regelung des neuen Schultyps Fachhochschule war für die Entwicklung von Pädagogischen Hochschulen von grosser Bedeutung, weil die EDK sie in ihrem erwähnten programmatischen

Hochschulen waren also gesamtschweizerisch noch nicht festgelegt, als der Kanton Bern die Eckwerte für seine künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung definierte. Die «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» wurden von der EDK erst am 26. Oktober 1995 beschlossen (EDK 1995), fast ein halbes Jahr *nachdem* der Grosse Rat des Kantons Bern am 9. Mai 1995 das «Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung» verabschiedet hatte.

Im Wesentlichen übernahm dieses Gesetz die Eckwerte, wie sie in den «Grundsätzen» definiert worden waren (vgl. oben). Einzig die Stufenüberlappung und die gemeinsame allgemeine Grundausbildung für alle Lehrkategorien wurden fallen gelassen. Forschung und Entwicklung gehörten nun zum Grundauftrag der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Personal wurde der kantonalen Personalgesetzgebung unterstellt, hinsichtlich Entlohnung und Lehrpensen war es also nicht universitären Regelungen unterworfen. Die neuen Lehrerbildungsteams sollten aus dem Personal der bisherigen Lehrerbildungsinstitutionen zusammengesetzt werden (Grundsatz der Personalüberführung). Die Studiengänge für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule sollten mindestens zwei Jahre dauern – obwohl sich in der Diplomanerkennungsdiskussion bereits gezeigt hatte, dass die europäische Anerkennung von Lehrdiplomen einen Abschluss auf dem Niveau «bac + 3» (Mittelschulabschluss + dreijährige Hochschulausbildung) verlangte (Plotke 1991). Die hauptsächlichen Argumente für die Angliederung dezentraler Institute an die Universität Bern waren Kostenneutralität, Praxisnähe sowie die Forschungserfahrung der Universität. Der Status der Angliederung wurde im Gesetz jedoch nicht geklärt. Auf eine vollständige Integration in die Universität wurde verzichtet, weil sich die Erziehungsdirektion als Monopolarbeitsgeberin die entsprechenden Steuerungsmöglichkeiten erhalten und gleichzeitig die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor inneruniversitären Verteilungskämpfen und Dynamiken schützen wollte (Criblez & Reusser 2001).

Das Gesetz wurde im Grossen Rat mit 143 zu 26 Stimmen angenommen (Tagblatt des Grossen Rates 1995, S. 540). Eine öffentliche Diskussion hatte kaum stattgefunden und das von Vertretern des seminaristischen Ausbildungskonzeptes in Erwägung gezogene Referendum wurde nicht ergriffen. Für den Implementationsprozess war eine zeitliche Phasierung der Reform vorgesehen: Zuerst sollten die Unterseminare in Gymnasien umgewandelt und daran anschließend sollte die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung realisiert werden. Das Gesetz behielt aber dem Grossen Rat einige zentrale Ausführungsentscheide vor, u. a. die Frage der Dauer des Studiums, die er 1998 mit einem entsprechenden Dekret entschied: Weil sich inzwischen abzeichnete, dass eine zweijährige Ausbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule von Seiten der EDK nicht anerkannt werden würde, beschloss der Grosse Rat eine Mindestdauer von drei Jahren im Anschluss an einen Abschluss der Sekundarstufe II (Tagblatt des Grossen Rates 1998, S. 751). Der Beschluss über die Ausbildungsdauer zeigt, dass die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sich auch im Kanton Bern nun an gesamtschweizerischen Vorgaben für die Diplomanerkennung auszurichten begann¹⁶. Gleichzeitig war die Auflage der Kostenneutralität durch die Verlängerung der Ausbildung eigentlich nicht mehr einzuhalten.

Regierungsrat und Erziehungsdirektion hatten nach der Verabschiedung des Gesetzes zunächst an einer breiten Mitwirkung der Betroffenen, wie sie seit den 1980er-Jahren gepflegt worden war, festgehalten. So waren etwa Planungsgruppen mit der Erarbeitung von Studienplänen und der Abklärung des Personalbedarfs beauftragt worden. Das Personal wurde nach seinem präferierten Aufgabenfeld in den neuen Maturitätsschulen bzw. in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung befragt. Diese Befragung sollte als Grundlage für die Überführung des Personals dienen.

Während die Schaffung der neuen Gymnasien plangemäss umgesetzt werden konnte, geriet die Planung für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegen Ende der 1990er-Jahre allerdings zunächst in Verzug und dann in Kritik. Um die Koordination sicher zu stellen wurde aus Sicht

Bericht (EDK 1993a) als Fachhochschulen definierte. Die Kantone Graubünden und Solothurn bezeichneten ihre Neugründungen denn zunächst auch als «Pädagogische Fachhochschule».

¹⁶ Die EDK verabschiedete die wichtigsten Anerkennungsreglemente für die Lehrdiplome erstmalig 1998 und 1999.

Erziehungsdirektion eine zentralere Projektsteuerung notwendig. Bei der Personalüberführung zeichnete sich ab, dass ein Teil des Personals nicht übernommen werden konnte; die Qualifikationsanforderungen wurden deshalb entsprechend erhöht. Die Erziehungsdirektion änderte in einem iterativen Steuerungsprozess mehrmals die Planungsvorgaben und die Verordnung, die viele der offenen Fragen hätte klären sollen, wurde statt wie angekündigt 1999 erst 2001 in eine Konsultation geschickt. In den Lehrerbildungsinstitutionen und beim Personal war die Unsicherheit gestiegen, auch wegen der langen Dauer des Prozesses und der Unsicherheit über die zukünftige Anstellung und Aufgabenzuteilung in der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Die Kritik an der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kumulierte im Frühling 2000 in verschiedenen parlamentarischen Vorstößen im Grossen Rat des Kantons Bern. Die Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates ließ daraufhin die Entwicklung und die Situation des Reformprojekts durch eine externe Expertise evaluieren (Criblez & Reusser 2001). Diese Expertise erkannte Probleme im Projekt und seinen Rahmenbedingungen vor allem in den folgenden Bereichen:

- mangelnder Autonomiestatus der an die Universität Bern angegliederten Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei gleichzeitig mangelnder Klärung des Verhältnisses der Universität zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und vice versa;
- dezentrale Standorte bei gleichzeitig universitärem Status und zentraler Steuerung;
- Auflage der Kostenneutralität bei Verlängerung der Ausbildung für Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarstufe um 50 Prozent;
- zu geringe Projektressourcen (Spardruck des Kantons);
- große Unsicherheit im Planungsprozess für die Betroffenen (Personal);
- komplexe und schwerfällige Projektorganisation sowie Probleme in der Projektsteuerung (u. a. mangelnde Konsistenz der Umsetzung, Veränderung der Planungsvorgaben im laufenden Prozess; unklarer Status bzw. Veränderung des Einbezugs der Betroffenen [Planungsgremien], Probleme bei Information und Kommunikation; Fehlen von mit klaren Entscheidungskompetenzen versehenen Koordinationsgremien usw.) (vgl. Criblez & Reusser 2001).

Die externe Expertise kam zum Schluss, dass für die neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor allem die notwendigen Klärungen auf allen Ebenen herbeigeführt werden sollten. Insbesondere schlug sie vor, die nicht geklärten Strukturfragen anzugehen. Mögliche Lösungen sah sie in einer Vollintegration der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universität, in der Schaffung einer Pädagogischen Hochschule oder in der Verbesserung des Angliederungsmodells (Criblez & Reusser 2001, S. 65).

Die «Verordnung über die deutschsprachige Lehrerinnen- und Lehrerbildung» trat am 16. August 2001 in Kraft, die Ausbildung in den neuen Studiengängen begann im Oktober 2001. Am dezentralen Standort Langenthal konnte allerdings der Betrieb mangels Anmeldungen nicht aufgenommen werden. 2002 wurden die dezentralen Institute in Langenthal und Biel definitiv geschlossen, 2003 dasjenige in Spiez.

Der Grosse Rat des Kantons Bern überwies nach Kenntnisnahme der externen Expertise und entsprechenden Diskussionen eine Motion der Geschäftsprüfungskommission, die verlangte, die gesetzlichen Grundlagen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, aber insbesondere ihren institutionellen Status noch einmal zu überprüfen (Tagblatt des Grossen Rates 2001, S. 583–595). Bevor dieser Auftrag aber ernsthaft erledigt wurde, überwies er im Januar 2002 auch eine Motion von Grossrat Peter Santschi, mit der die Regierung beauftragt wurde, eine Pädagogische Hochschule zu planen (Tagblatt des Grossen Rates 2002, S. 92–101). Zwar hatte die Erziehungsdirektion für eine Vollintegration in die Universität plädiert, aber die Angst vor einer «verakademisierten» Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Hoffnung auf eine autonome Hochschule, die den spezifischen Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerecht wird, ließen das Parlament diesen Entscheid, der in einem gewissen Widerspruch zum vorigen Entscheid stand, fällen. Der Kanton Bern gliederte sich damit in den «Mainstream» der meisten Lehrerbildungsreformprojekte ein. Die Planung der Pädagogischen Hochschule Bern wurde rasch in Angriff genommen und schon 2004 das entsprechende Gesetz verabschiedet. Die Pädagogische Hochschule Bern nahm ihren Betrieb in der weitgehend heute noch existierenden Organisationsform am 1. September 2005 auf.

4. Die bernische Lehrerbildungsreform – ein Beispiel für komplexe Reformprozesse und unerwartete Reformeffekte im Bildungsbereich

Die Reform der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat, geht man vom politischen Auftrag der Motion Rychen 1978 und der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule 2005 aus, fast 30 Jahre gedauert. Auch für eine Jahrhundertreform ist das sicher eine lange Zeit. Ein Reformprojekt von dieser Komplexität ließ sich allerdings nicht kurzfristig realisieren. Die Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung im Kanton Bern, die Gründung von Fachhochschulen, die Maturitätsreform, der lang anhaltende Spardruck der 1990er-Jahre im Kanton Bern sowie gesamtschweizerische bzw. internationale Entwicklungen in der Diplomanerkennung haben für Verzögerungen und entsprechende Komplexitätssteigerungen gesorgt. Eine Gesamtbeurteilung des Prozesses ist deshalb schwierig, aber sicher ist, dass die Komplexität des Reformprozesses zu Beginn unterschätzt worden ist und dass die Lehrerbildungsreformen auch in andern Kantonen und Regionen der Schweiz nicht ohne Schwierigkeiten hätten realisiert werden können (Criblez, Lehmann & Huber 2016/im Druck).

Was lässt sich aus diesem Prozess für die Funktionsweise von Bildungsreformen schliessen? Statt einer Zusammenfassung sollen hier vier theseartige Generalisierungen zum Weiterdenken anregen:

Erstens: Wir sollten uns verabschieden von der Vorstellung, dass kantonale Bildungsreform selbstbezüglich, autonom und unabhängig von bildungspolitischen Entwicklungen in der Schweiz und in Europa überhaupt möglich sind. Der Bildungsföderalismus ist in einem gewissen Sinne zu einem Ende gekommen, auch wenn er formalrechtlich weiter existiert. Der «Zwang zur freiwilligen Koordination» (Lehmann 2013) ist in der Schweiz eine Notwendigkeit geworden – auch wenn manche dies nicht wahrhaben wollen. Die Lehrerbildungsreform im Kanton Bern zeigt genau beispielhaft: Der Kanton Bern passte sich – wenn auch spät – der Logik des Diplomanerkennungsprozesses der EDK an – erst diese Anpassung führte – um noch einmal Emanuel Martig zu bemühen – zu einer «gedeihlichen» Weiterentwicklung der bernischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Gerade die Vorstellung des autonomen kantonalen Handelns bis zum Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung von 1995 hat an verschiedenen Stellen zu Folgeproblemen geführt – und entsprechende Korrekturmaßnahmen notwendig gemacht.

Zweitens liegen unseren Reformvorstellungen – wider besseres, erfahrungsgesättigtes Wissen – eigentlich wenig dynamische Konzepte zugrunde: Eine alte Form der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in einem zeitlich begrenzten Reformprozess in eine neue Form überführt: klarer Beginn, klares Ende, definierter Zeitraum für die Implementation der Reformen. Alles, was wir inzwischen über Reformprozesse wissen, widerspricht diesen Annahmen: Der politische Auftrag für eine Gesamtkonzeption Lehrerbildung erfolgte im Kanton Bern im Jahre 1978, kurz nach der Verlängerung der seminaristischen Ausbildung von vier auf fünf Jahre. Die Lehrerinnenseminare des Kantons Zug waren eigentlich schon in den 1970er-Jahren für die Kongregationen finanziell und personell nicht mehr tragbar, da der eigene Nachwuchs fehlte, der Säkularisierungsprozess zeichnete sich also da schon ab. Wann also begannen die Reformen genau? Und wann endeten sie – im Kanton Bern mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Bern im Herbst 2005? Alle Entscheidungsträger wissen, dass dies nicht das Ende der Reform war: Welche Reformen stehen unter den neuen Rahmenbedingungen des Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetzes erst noch an? Es gibt keinen eindeutigen Reformstart und kein eindeutiges Ende. Festzustellen sind Reformkaskaden, in denen Reformen neben erwünschten auch unerwartete Folgen zeitigen, die anschließend im Sinne einer Reform der Reform korrigierend bearbeitet werden müssen. Je schneller sich Reformen folgen, desto häufiger sind erfahrungsgemäß auch Korrekturen notwendig.

Drittens müssen wir uns von der Vorstellung verabschieden, dass Reformen geplant und dann wie geplant implementiert werden. Von Genf über Bern und die Zentralschweiz bis nach St. Gallen und

wieder zurück in die Nordwestschweiz haben die Reformprojekte wechselnden Organisationsmodelle und unterschiedliche Phasen durchlaufen (vgl. Criblez, Lehmann & Huber 2016/im Druck). Denn ein Teil des Reformprogramms klärt sich erst im Laufe der Neugestaltung, die Reformen wiederum reagieren auf sich im Reformprozess ändernde Kontextfaktoren und Reformen in andern (Bildungs-)Bereichen¹⁷, auf sich ändernde Akteurskonstellationen und auf sich ändernde Steuerungsimpulse – und sie reagieren auf sich selbst, korrigieren sich also selbst. Reformprogramme und Reformrhetorik sind jedoch nicht mit den Reformen gleichzusetzen und vom Reden über Reformen und von den programmatischen Reformschriften kann nicht einfach auf die tatsächlich stattfindenden Reformen geschlossen werden.

Viertens: Die Reformakteure rechnen nicht mit der Widerständigkeit des Feldes und des Personals. Reformen müssen irgendwann in den Köpfen (und wahrscheinlich auch in den Herzen der Menschen) ankommen. Das ist das Reformparadox: Erst wenn Neues zum Bewährten wird, also nicht mehr neu ist, ist die Reform dauerhaft implementiert. Das braucht Zeit, sehr viel Zeit und vor allem: sehr viel mehr Zeit als die Projektverantwortlichen denken. Dass Lehrerinnen und Lehrer an Hochschulen ausgebildet werden, wird deshalb erst in etwa 30 Jahren, wenn die letzten Seminarabsolventinnen und -absolventen pensioniert werden, zur selbstverständlichen «Normalität» werden. Selbstverständlich sind mit solchen Reformprozessen deshalb immer wieder Ermüdungserscheinungen – beim Personal, aber auch bei den Reformakteuren – verbunden.

Reformen funktionieren nicht einfach wie geplant. Sie erreichen nicht alle Ziele, sie erzielen Effekte, die nicht erwartet werden konnten und die nicht intendiert waren. Und die Lehrerbildungsreform im Kanton Bern hat eines deutlich gezeigt hat: Sie können nicht ohne und nicht einfach gegen die Akteure im Feld durchgeführt werden. Man sollte deshalb nicht einfach nur den idealen Zielen folgen, sondern Realisierungsmöglichkeiten immer wieder neu klären und Überprüfungsschleifen vorsehen. Und man muss schrittweise vorgehen und nicht alles auf einmal reformieren wollen.

¹⁷ Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist als Teil des Bildungssystems wohl aus zwei Gründen immer wieder Reformen ausgesetzt: Erstens qualifiziert sie das Personal für alle Schulstufen. Jede wesentliche Reform im Volksschulbereich oder auf der Sekundarstufe II hat in der Regel Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen zur Folge. Zweitens ist sie Teil einer impliziten Ausbildungshierarchie: Verändern andere Ausbildungsgänge ihre Position, muss sie sich entsprechend anpassen.

Literatur

- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi (Hrsg.) (2010). Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I. Bern: EDK.
- Ambühl, Hans & Stadelmann, Willi (Hrsg.) (2011). Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung. Bilanztagung II. Bern: EDK.
- Badertscher, Hans et al. (1993). Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen. Bern: EDK.
- Staatliches Lehrerinnen- und Lehrerseminar (1988). 25 Jahre Seminar Langenthal 1963–1988. Langenthal: Seminar Langenthal.
- Botschaft FHSG (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994. Bern: EDMZ.
- Bütikofer, Anna (2006). Staat und Wissen. Ursprünge des modernen schweizerischen Bildungssystems im Diskurs der Helvetischen Republik. Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien (1995). Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930–1945). Bern: Lang.
- Criblez, Lucien (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In: Lucien Criblez & Rita Hofstetter (eds.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles (S. 299–338). Bern: Lang.
- Criblez, Lucien (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23, S. 95–118.
- Criblez, Lucien (2002). Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes am Beispiel des Staatsseminars 1830–2000. In: Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002 (S. 75–118). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Hans Ambühl & Willi Stadelmann (Hrsg.): Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I (S. 22–58). Bern: EDK.
- Criblez, Lucien (2012). Strukturfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Spiegel der ersten dreissig Jahrgänge der «Beiträge zur Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), S. 21–35.
- Criblez, Lucien (2016/im Druck). Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren – Phänomen, Maßnahmen, Wirkungen. In: Christine Bieri Buschor et al. (Hrsg.): Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep.
- Criblez, Lucien & Lehmann, Lukas (2016/im Druck). Kontexte der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990 (Historische Bildungsforschung, Bd. 1). Zürich: Chronos.
- Criblez, Lucien & Reusser, Kurt (2002). Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. Eine Aussenbetrachtung im Auftrag der Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern. Zürich: Pädagogisches Institut.
- Criblez, Lucien & Späni, Martina (2002). Zwischen Universität und Gymnasium, Fachwissenschaft und Lehrerbildung – Zur Geschichte der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften an der Universität Bern. In Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002 (S. 457–520). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Crotti, Claudia (2005). Lehrerinnen – Frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert. Bern: Lang.
- Dürrenmatt, Ulrich (1903). Zwanglose Bemerkungen zur bernischen Seminarfrage. Herzogenbuchsee: Dürrenmatt, 1903.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1986). Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970. In: EDK: Interkantonale Zusammenarbeit im Bildungswesen. Rechtsgrundlagen (S. 91–94). Bern: EDK.
- EDK (1993a). Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen. Bern: EDK.

- EDK (1993b). Interkantonale Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18. Februar 1993. Bern: EDK.
- EDK (1995). Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995. Bern/Les Bois: EDK.
- Erziehungsdirektion [des Kantons Bern] (1986). Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Zwischenbericht zuhanden des Regierungsrates des Kantons Bern. Bern: Erziehungsdirektion.
- Fäh, Franz (1903). Zur Freizügigkeit der Lehrer in der deutschen Schweiz. Die Geschichte des Konkordats-Projektes aus den Jahren 1881–1883. *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 13, S. 57–82.
- Floden, Robert E. & Clark, Christopher M. (1988). Preparing Teachers for Uncertainty. *Teachers College Record*, 89, S. 505–524.
- Gassmann, Emil (1933). Die zürcherische Volksschule und die ihr angegliederten Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtungen von 1872 bis 1932. In: Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.): Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932 (S. 555–689). Zürich: Erziehungsdirektion.
- Grossratsbeschluss Gesamtrevision (1985). Grossratsbeschluss betreffend Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung vom 9. September 1985. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern, 1985 (S. 330–348). Bern: Stämpfli.
- Grossratsbeschluss GKL (1990). Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vom 14. August 1990. In: Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern, 1990 (S. 358–361). Bern: Stämpfli.
- Hofstetter, Rita (2011). Genf – Von der Pädagogik als Teil der Sozialwissenschaften zu den Erziehungswissenschaften. Entstehung und Entwicklung eines (pluri-)disziplinären Feldes (1890–1950). In: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaft in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts (S. 113–143). Bern: hep.
- Honegger, Claudia et al. (2007). Konkurrierende Deutungen des Sozialen. Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Zürich: Chronos.
- Huber, Christina (2016/im Druck). Lehrerinnen- und Lehrerbildungsregion Zentralschweiz. Bildungspolitische Entwicklungen seit Ende der 1950er-Jahre. Münster: LIT.
- Hug, Anna (1920). Die St. Urbaner Schulreform an der Wende des 18. Jahrhunderts. Zürich: Leemann.
- Humbert, Aimé (1875). Schweizerische Normal-Schule. Bern: Jent & Reinert, 1875.
- Hunziker, Fritz (1933). Die Mittelschulen in Zürich und Winterthur 1833–1933. Zürich: Erziehungsdirektion.
- Jaggi, Arnold (1933). Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern 1833–1933. Festschrift zu seinem hundertjährigen Bestehen. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Kinkelin, Hermann (1890). Bericht über die Errichtung eines Lehrerseminars im Kanton Basel-Stadt. Basel: Wittmer.
- Kreis, Hans (1939/41). Die Lehrerbildung im Kanton Zürich. *Der pädagogische Beobachter im Kanton Zürich*, 33 (1939), S. 9–87; 34 (1940), S. 7–74; 35 (1941), S. 3–46/101–102/135–136/246–248/303–304.
- Kreis, Georg (2009). Ein langer Weg in Etappen. Die Personenfreizügigkeit aus historischer Perspektive. In: Georg Kreis (Hrsg.): Schweiz – Europa: wie weiter? Kontrollierte Personenfreizügigkeit (S. 13–68). Zürich: NZZ.
- Kübler, Markus & Albisser Stefan (Hrsg.) (1999). Entwicklungen und Umbrüche in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierungsdiskussion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wimmis: Ilg.
- Lehmann, Lukas (2013). Zwang zur freiwilligen Zusammenarbeit. Steuerungsinstrumente und interkantonale Governance in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bildungsgeschichte und Bildungspolitik, Bd. 3). Bern: hep.
- Lüthi, Adolf (1906). Über die Ausbildung von Abiturienten der Gymnasien und Industrieschulen (Oberrealschulen) Zürichs und Winterthurs zu zürcherischen Primarlehrern. *Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich*, 0, S. 1–6.
- Martig, Emanuel (1883). Geschichte des Lehrerseminars in Münchenbuchsee (Kanton Bern) – Zur Feier des 50-jährigen Bestehens der Anstalt. Bern: Schmidt.

- Martig, Emanuel (1905). Geschichte des Bernischen Lehrerseminars zu Hofwil und Bern von 1883 bis 1905. Biel: Gassmann.
- Messerli, Andreas (2002). Die Angliederung der Sekundarlehrerinnen- und -lehrerbildung an die Hochschule. Konflikte zwischen dem bernischen Staat und der Hochschule um die Zuständigkeit für die Ausbildung der Sekundarlehrkräfte (1875–1898). In: Claudia Crotti & Jürgen Oelkers (Hrsg.): Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002 (S. 417–456). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Metz, Peter: Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In: Lucien Criblez & Rita Hofstetter (eds.): La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles (S. 75–102). Bern: Lang.
- Metz, Peter (2001). 200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Aargau. Ein Überblick in Text und Bild. Zofingen: HPL.
- Morgenthaler, Robert (1976). Ora et labora. 125 Jahre Neue Mädchenschule, 100 Jahre Schulhaus am Waisenhausplatz, 100 Jahre Kindergärtnerinnenausbildung, 100 Jahre Kindergarten. Bern: NMS.
- Müller, Fritz et al. (Hrsg.) (1975). Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen». Hitzkirch: Comenius.
- Oberseminar Bern (1905). Reden gehalten an der Eröffnungsfeier, 3. Oktober 1905. Bern: Grunau.
- Plotke, Herbert (1991). Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Rothen, Gottlieb (1936). Hundert Jahre Mädchenschule in der Stadt Bern. Aus der Geschichte der Mädchensekundarschule der Stadt Bern und ihrer Vorläuferinnen. o.O. [Bern]: s.n.
- Rüegg, Hans Rudolf (1880). Ueber Bildung und Freizügigkeit der Lehrer an schweizerischen Volks- und Mittelschulen. Ein Vortrag, gehalten in der Versammlung des schweizerischen Lehrervereins zu Solothurn den 17. August 1880. Zürich: Orell Füssli.
- Ryser, Margret (1997). 100 Jahre Haushaltslehrerinnenausbildung im Kanton Bern, 1897–1997. Eine Jubiläumsschrift zum 100. Geburtstag des Staatlichen Seminars für Haushaltslehrerinnen und -lehrer Bern. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Scherr, Ignaz Thomas (1870): Zuschrift und Antwort. Zwei Briefe über politische und pädagogische Stimmungen und Meinungen im Kanton Zürich 1869. Zürich: Herzog.
- Schläpfer, Robert (1973). Lehrerbildung in Baselland 1966–1972. *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 34, S. 27–42.
- Schmid, Christian (1982). Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982. Küsnacht: Seminar Küsnacht.
- Schraner, Ernst (1938). 100 Jahre Lehrerinnen- und Arbeitslehrerinnen-Bildung im Kanton Bern 1838–1938. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Staub, Jakob (1979). 125 Jahre Evangelisches Seminar Muristalden, 100 Jahre Seminarschule Muristalden. Bern: Seminar Muristalden.
- Thomet, Ulrich (1988). Gesamtkonzeption Lehrerbildung: Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern. [Bern]: [Erziehungsdirektion].
- Weniger, Regula (2012). Berner Lehrerinnen- und Lehrerbildungskonzeptionen zwischen 1990 und 2004. Eine Analyse politischer Diskurse. Lizentiatsarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.
- Weniger, Regula (2016/im Druck). Von einer verwaltungszentrierten zu einer autonomen Gesamtkonzeption für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. In: Lucien Criblez, Lukas Lehmann & Christina Huber (Hrsg.): Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Zürich: Chronos.
- Wyss, Heinz (1976). Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung im Kanton Bern. Bern: Haupt.