

swissuniversities

swissuniversities

Effingerstrasse 15, Postfach

3001 Bern

www.swissuniversities.ch

Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen Schlussbericht

Impressum

Auftrag	Kammer Pädagogische Hochschulen
Projektleitung	Silvio Herzog, Horst Biedermann
Kerngruppe	Silvio Herzog, Horst Biedermann, Barbara Fäh, Sabina Larcher, Isabelle Mili, Silja Rüedi, Régine Roulet, Christian Irgl, Stephanie Appius, Janine Hostettler Schärer, Amanda Nägeli
Mitwirkende Subgruppen	Francesca Antonini, Jürg Arpagaus, Gérard Aymon, Peter Baumann, Jörg Berger, José Colon, Hanja Hansen, Alexander Hofmann, Kathrin Krammer, Katrin Kraus, Andrea Kronenberg, Lisa Lehner, Dagmar Rösler, Samuel Rohrbach, Beat Schwendimann, Livia Schwesternmann
Berichtversion	3. Juni 2021

Management Summary

1 Ausgangslage

2 Die Beobachtung verschiedener Megatrends zeigt: Unsere Gesellschaft verändert sich
 3 rasch, vielfältig und in verschiedenen Bereichen auch grundlegend. Damit werden die Rah-
 4 menbedingungen von Schule insgesamt komplexer und die Erwartungen an das, was
 5 Schule erreichen soll, vielfältiger und insgesamt höher. Als Repräsentantin der Institutionen
 6 der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz erachtet es die Kammer der Pädagogi-
 7 schen Hochschulen von swissuniversities als ihre Aufgabe und ihre Verantwortung, derar-
 8 tige Entwicklungen zu antizipieren und mit ihrem vierfachen Leistungsauftrag auf einen da-
 9 mit verbundenen Wandel zu agieren. Mit dem Projekt «Weiterentwicklung der Qualifikation
 10 von Primarlehrpersonen» (QuaPri) verbindet sie das übergreifende Ziel, dass Primarlehrper-
 11 sonen auch in Zukunft über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um den an sie gerich-
 12 teten Ansprüchen im Berufsfeld gerecht zu werden und ihren Auftrag in hoher Qualität zu
 13 erfüllen. Im Fokus der vorliegenden Fragestellung steht die Qualifizierung im Sinne der Be-
 14 rufsbefähigung in der ersten Berufsphase. Es sollen bei der Skizzierung weiterführender Lö-
 15 sungen aber dennoch auch Verbindungen zur auf die ganze Berufsbiografie bezogenen Pro-
 16 fessionalitätsentwicklung gesucht werden, da angesichts der gesellschaftlichen und techni-
 17 schen Entwicklungen Prozesse der beruflichen Befähigungen und der Berufsfertigkeiten im-
 18 mer stärker ineinanderfließen. Vor diesem Hintergrund skizziert und bewertet QuaPri struk-
 19 turelle Anpassungen an der heutigen Qualifikation von Primarlehrpersonen mit dem Ziel, ei-
 20 nen Beitrag an eine differenzierte und notwendige Diskussion über die Lehrerinnen- und
 21 Lehrerbildung von morgen zu leisten.

22 Visionen und Kriterien

23 Um die strukturellen Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom Ziel – der «guten
 24 Schule» – her zu denken, formuliert QuaPri aus der Analyse von Megatrends, der Funktio-
 25 nen von Schule und von zentralen Herausforderungen *Visionen* für die Primarschule der Zu-
 26 kunft und die Primarlehrperson der Zukunft.

27 Die erarbeiteten Visionen bilden eine erste Grundlage, um die skizzierten Szenarien zu be-
 28 werten. Einen zweiten Zugang stellen die Perspektiven der Attraktivität und der Umsetzbar-
 29 keit dar, welche sich stärker auf Fragen der Akzeptanz und Machbarkeit von Entwicklungen
 30 unter den gegebenen Bedingungen beziehen. Aus diesen beiden Zugängen sind insgesamt
 31 *10 Kriterien* formuliert worden, mit denen die Szenarien bewertet werden sollen:
 32 (1) Fachlichkeit, (2) Überfachlichkeit und Transdisziplinarität, (3) Praxisbezüge, (4) Profilbil-
 33 dung / Spezialisierung, (5) Innovationskraft und Weiterentwicklungspotential, (6) Attraktivität
 34 der Qualifikation für Studierende, (7) Kongruenz von Qualifikation, Kompetenzen, Verant-
 35 wortung und Status, (8) Laufbahnoptionen für Lehrpersonen, (9) Institutionelle Realisierbar-
 36 keit und (10) Finanzielle Realisierbarkeit.

37 Szenarien der zukünftigen Qualifikation von Primarlehrpersonen

38 QuaPri sucht in vier Entwicklungsräumen nach Möglichkeiten struktureller Weiterentwicklun-
 39 gen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Primarlehrpersonen: 1) Bachelorstudiengänge,
 40 2) Berufseinführung, 3) Weiterbildung und 4) fakultative Master- und Weiterbildungsstudien-
 41 gänge. Insgesamt wurden in diesen Entwicklungsräumen folgende *11 Szenarien* skizziert:

42 Szenario 1a: Eingangsbedingungen

43 Szenario 1b: Fächerprofil

44 Szenario 1c: Stufenprofil

45 Szenario 1d: Bachelor in 8. Sem.

46 Szenario 1e: Bachelor-Plus

47 Szenario 2a: Berufseinführung institutionalisiert

48 Szenario 2b: Verzahnung Ausbildung und Berufseinführung

49 Szenario 3a: Formale Steuerung

50 Szenario 3b: Koordinierte Steuerung

51 Szenario 4a: Breite

52 Szenario 4b: Profilierung

53 Die genannten Szenarien beziehen sich jeweils nur auf einzelne Phasen der Aus- und Wei-
54 terbildung von Primarlehrpersonen. Folglich sind *Kombinationen von Szenarien* denkbar.
55 Folgende erachtet die Kerngruppe als besonders prüfenswert:

56 K1: Bachelor-Plus (1e) und neues Modell der Berufseinführung (2b)

57 K2: Ausbildung mit Fächer- oder Stufenprofilen (1b oder 1c) und fakultativer Master Breite
58 (4a)

59 K3: Bachelor-Plus (1e) und fakultativer Master Profilierung (4b)

60 K4: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung (3b) und fakultativer Master Profilierung (4b)

61 *Bewertung der Szenarien*

62 Um eine nachhaltige Lösung für eine auch in Zukunft qualitativ hochwertigen Primarlehrerin-
63 nen- und Primarlehrerbildung finden zu können, ist es bedeutsam, dass im Prozess einer-
64 seits zwischen der *Beschreibung und Entwicklung* von möglichen Szenarien und anderer-
65 seits der *Bewertung und Priorisierung* von möglichen Wegen unterschieden wird. Entspre-
66 chend waren im Projekt QuaPri Mitwirkende (Vertretungen der Kommissionen Ausbildung
67 und Weiterbildung/Dienstleistungen, Generalsekretariat der EDK, Berufsverbände der Leh-
68 rerinnen- und Lehrer sowie der Schulleitungen beider Sprachregionen) in vier Subgruppen
69 eingeladen, im Rahmen des vorgegebenen Mandats ohne «Denkschranken» an der Be-
70 schreibung und Entwicklung von möglichen Szenarien mitzuarbeiten. Hinsichtlich der Be-
71 wertung und Priorisierung von möglichen Wegen wurden zudem alle involvierten Kommissi-
72 onen und Berufsverbände zur projektinternen Anhörung eingeladen. Im Rahmen dieses Ver-
73 fahrens brachte das Generalsekretariat der EDK die Sichtweise des EDK-Diplomanerken-
74 nungsrechtes ein, auf eine Bewertung der Szenarien wurde verzichtet.

75 *Empfehlung der Kerngruppe*

76 Auf der Grundlage der im Schlussbericht detailliert erläuterten Bewertung und der projektin-
77 ternen Anhörung sieht die Kerngruppe in folgenden Szenarien *das grösste Potential*, um im
78 Sinne der Vision und mit hohen Realisierungschancen die Weiterentwicklung der Qualifika-
79 tion von Primarlehrpersonen anzuleiten:

80 1e: Bachelor-Plus

81 2b: Berufseinführung integriert

82 4b: Fakultative Masterstudiengänge zur Profilierung

83 K1: Bachelor-Plus (1e) und Berufseinführung integriert (2b)

84 K3: Bachelor-Plus (1e) und fakultative Masterstudiengänge zur Profilierung (4b)

85

86 Das grösste Potential wird den Kombinationen K1 und K3 zugeschrieben, wobei sie durch-
87 aus in Verbindung weitergedacht werden können. Mit Blick auf den berufsbiographischen
88 Professionalisierungsprozess muss dabei unbedingt auch die Weiterbildung (3b) einbezo-
89 gen werden, um das Kontinuum von Aus- und Weiterbildung im Blickfeld zu haben.

90 Aus Sicht der Kerngruppe stellen die *Kombinationen generell* für die Weiterführung der Dis-
91 kussionen den geeigneten gemeinsamen «Suchraum» dar. Die Kombinationen bieten eine
92 Fokussierung für die Weiterarbeit und sind gleichzeitig offen genug, um im kontinuierlichen
93 und verbindlichen Dialog der Partner Umsetzungsszenarien mit einer mehrjährigen Zeitpla-
94 nung und Staffelung zu konzipieren. Zudem werden in den Kombinationen Ausbildung (Ba-
95 chelor, fakultativer Master), Berufseinführung und Weiterbildung in einem Gesamtkonzept
96 betrachtet. Aus der Diskussion der Szenarien haben sich zudem weitere Fragen der Lehre-
97 rinnen- und Lehrerbildung ergeben, die in einem erweiterten Kontext diskutiert werden müs-
98 sen.

Inhaltsverzeichnis

99	1. Ausgangslage zum Projekt QuaPri	7
100	2. Erweiterte Anforderungen im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel	8
101	2.1. Zukünftige Anforderungen an die Gesellschaft – Ergebnis einer Umfeldanalyse	9
102	2.2. Funktionen von Schule	11
103	2.3. Zentrale Herausforderungen – Leitfragen für die Zukunft	12
104	3. Visionen	14
105	3.1. Primarschule der Zukunft	14
106	3.2. Primarlehrperson der Zukunft	16
107	4. Kriterien	17
108	5. Zukunftsszenarien	19
109	5.1. Aktuelle Bachelorstudiengänge	20
110	5.1.1. Ausgangslage	20
111	5.1.2. Szenario 1a: Eingangsbedingungen und/oder extern zu erbringende	
112	Leistungsnachweise	24
113	5.1.3. Szenario 1b: Fächerprofile	25
114	5.1.4. Szenario 1c: Stufenprofile	26
115	5.1.5. Szenario 1d: Bachelorstudium in 8 Semestern	27
116	5.1.6. Szenario 1e: Bachelor-Plus	28
117	5.1.7. Weiterführende Überlegungen und Bewertung	30
118	5.1.8. Fazit	31
119	5.2. Berufseinführung (BEF)	32
120	5.2.1. Einstieg in den Lehrberuf	32
121	5.2.2. Szenario 2a: Institutionalisierung der Berufseinführung	35
122	5.2.3. Szenario 2b: Verzahnung von Studium und Berufseinstieg	36
123	5.2.4. Weiterführende Überlegungen und Bewertung	38
124	5.2.5. Fazit	38
125	5.3. Weiterbildungen	38
126	5.3.1. Ausgangslage	39
127	5.3.2. Szenario 3a: Formale Steuerung – Aufrechterhaltung der	
128	Berufsbefähigung	42
129	5.3.3. Szenario 3b: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung	42
130	5.3.4. Weiterführende Überlegungen und Bewertung	46
131	5.4. Fakultative Masterstudiengänge (MA) und Weiterbildungsmaster (MAS)	47
132	5.4.1. Ausgangslage	48
133	5.4.2. Szenario 4a: Erhöhung der Kompetenzen in der Breite	53

134	5.4.3. Szenario 4b: Erhöhung der Kompetenzen durch Profilierung	56
135	5.4.4. Weiterführende Überlegungen und Bewertung	59
136	6. Gesamtbetrachtung der Szenarien	61
137	6.1. Szenarien im Überblick	61
138	6.2. Kombination von Szenarien	62
139	7. Bewertung der Szenarien	63
140	7.1. Vorgehen	63
141	7.2. Sichtweise der Kerngruppe	64
142	7.2.1. Allgemeine Bewertung der einzelnen Szenarien	65
143	7.2.2. Gewichtung der Kriterien	71
144	7.2.3. Gewichtung der Szenarien	72
145	8. Literatur	74

146 **1. Ausgangslage zum Projekt QuaPri**

147 «Die obligatorische Schule heute ist in den Grundzügen seit 100 Jahren unverändert: orga-
148 nisiert in Jahrgangsklassen und in separierten Fächern. [...] Es ist aber streitbar, ob die om-
149 nipräsente Verfügbarkeit von Informationen, die Dominanz der Bildwelt, die Dynamisierung
150 voraussichtlicher Lebens- und Arbeitsverläufe nicht auch ein grundsätzlich anderes Bil-
151 dungssystem erfordern» (Roos, 2018, S. 24).

152 Bildung ist eine der grössten Ressourcen der Schweiz und globale Entwicklungen verstär-
153 ken dies weiter. Entsprechend fordert die Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zur wirt-
154 schaftlichen und sozialen Leistungskraft von Seiten der Schule und somit auch von Seiten
155 der Primarschule. Wie dieser Beitrag aussehen kann bzw. soll, divergiert stark. Auf der ein-
156 enen Seite wird Innovation erwartet. Schule wird als Ort der Erneuerung gesehen, welche auf
157 veränderte Ansprüche und Rahmenbedingungen in ihrem Umfeld vorbereiten kann. Auf der
158 anderen Seite hat Schule den Auftrag, durch Bewahrung und Reproduktion zentrale Werte
159 und Verhaltensweisen der Gesellschaftssysteme zu sichern.

160 In diesem Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel stellt die Kammer der Pädagogi-
161 schen Hochschulen von swissuniversities (2018a) fest, dass die Anforderungen an Primar-
162 lehrpersonen gestiegen sind und weiter steigen werden. Die gestiegenen Anforderungen re-
163 sultieren aus zahlreichen bildungspolitisch angestossenen Reformen, die seit den 1990er-
164 Jahren als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen oder Herausforderungen fortlaufend
165 realisiert wurden. Besonders einschneidend für die Tätigkeit der Lehrpersonen waren bei-
166 spielsweise die zunehmende Erwartung spezifischer Profilbildungen von Schulen (seit den
167 2000er-Jahren), die Einführung neuer (bzw. der Ausbau bisheriger) Fachbereiche in den
168 Lehrplänen (z.B. Einführung von zwei Fremdsprachen ab Mitte der 2000er-Jahre), der Aus-
169 bau der Primarstufe auf acht Klassenstufen im Zusammenhang mit HarmoS (seit 2006), die
170 Stärkung der MINT-Fächer und die Einführung von Medien und Informatik als neue Fachbe-
171 reiche mit der Etablierung des Lehrplan 21 (2010er-Jahre) sowie die zunehmende Bedeu-
172 tung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den letzten Jahren. Aufgrund gesell-
173 schaftlicher Veränderungen und damit verbundener bildungspolitischer Entscheidungen
174 (z.B. Migration und Bildung, komplexere Unterschiedlichkeiten bzw. Heterogenität, integra-
175 tive Förderung, zunehmende Bildungsaspiration und Elternarbeit, Arbeit in Schulteams,
176 Klassenführung zwischen Homogenisierung und Individualisierung) werden diese Anforde-
177 rungen in den kommenden Jahren nochmals deutlich zunehmen, wie zu vermuten ist (vgl.
178 swissuniversities, 2018a). So deuten aktuelle Entwicklungen darauf hin, dass Veränderun-
179 gen im Sinne von Megatrends in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik sich in den Anforderun-
180 gen an die Primarlehrpersonen und die Primarschule niederschlagen werden (müssen). Da-
181 rauf wurde bereits im Bericht der EDK (2009) hingewiesen, in welchem aufgrund der erwei-
182 terten Anforderungen ein neues Berufsbild gefordert wurde.

183 Als Repräsentantin der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Schweiz erach-
184 tet es die Kammer PH als ihre Aufgabe und ihre Verantwortung, bedeutsame Entwicklungen
185 zu antizipieren und mit ihrem vierfachen Leistungsauftrag auf einen damit verbundenen
186 Wandel zu reagieren. Im Interesse der Schülerinnen und Schüler und letztlich der ganzen
187 Gesellschaft ist die Kammer PH darum besorgt, künftige Primarlehrpersonen so zu qualifi-
188 zieren, dass sie den Anforderungen im Berufsfeld gewachsen und in der Lage sind, gemein-
189 sam mit anderen Akteurinnen und Akteuren an den Schulen einen zentralen Beitrag dazu zu
190 leisten, dass die Schülerinnen und Schüler mündige Bürgerinnen und Bürger werden, die in
191 der Lage sind, sowohl Verantwortung für sich zu übernehmen als auch aktiv an der Gesell-
192 schaft zu partizipieren und diese mitzugestalten.

193 Im Projekt „Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen“ (QuaPri) sollen auf
194 *struktureller* Ebene mögliche Massnahmen entwickelt werden, um die Qualifikation der Pri-
195 marlehrerinnen und Primarlehrer auch in Zukunft auf hohem Niveau gewährleisten zu kön-

196 nen. Dabei sollen andere Lösungen als eine obligatorische Masterausbildung geprüft wer-
197 den, welche in einem Vorgängerprojekt bereits diskutiert und als politisch wenig realisierbar
198 bewertet wurde (swissuniversities, 2017a). Im Fokus der vorliegenden Fragestellung steht
199 die Qualifizierung im Sinne der Berufsbefähigung in der ersten Berufsphase. Es sollen bei
200 der Skizzierung weiterführender Lösungen aber dennoch auch Verbindungen zur auf die
201 ganze Berufsbiografie bezogenen Professionalitätsentwicklung gesucht werden, da ange-
202 sichts der gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen Prozesse der beruflichen Befä-
203 higungen und der Berufsfertigkeiten immer stärker ineinanderfliessen. In der ersten Phase
204 des Projekts wurde die durch die Kammer PH von swissuniversities (2018a) dargestellte
205 Ausgangslage erweitert. Hierfür hat die Kerngruppe in einem ersten Schritt die erweiterten
206 Anforderungen im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel beschrieben (Kap. 2).
207 Um eine Vorstellung zu haben, wie die Schulen auf diese veränderten und erweiterten An-
208 forderungen reagieren könnten, hat die Kerngruppe Visionen für die Primarschule der Zu-
209 kunft und den Primarlehrberuf der Zukunft entworfen (Kap. 3). Im vierten Kapitel werden die
210 Beurteilungskriterien für die Bewertung von Szenarien struktureller Weiterentwicklungen der
211 Lehrerinnen- und Lehrerbildung präzisiert, wobei dabei einerseits auf die Vision und ande-
212 rerseits auf die Realisierbarkeit in der Umsetzung referiert wird. Im Anschluss werden Zu-
213 kunftsszenarien für die heutigen Bachelorstudiengänge, die Berufseinführung, die kursori-
214 sche Weiterbildung und für fakultative Masterstudiengänge und Weiterbildungsmaster (Kap.
215 5) skizziert und es wird bewertet, inwiefern verschiedene Szenarien einen Beitrag zu den
216 wachsenden Anforderungen im Berufsfeld leisten können. Nach den ausführlichen Werk-
217 stattberichten werden alle beschriebenen Szenarien im Überblick und in Kurzform darge-
218 stellt und mögliche Kombinationen aufgezeigt (Kap. 6). Abschliessend bewertet die Kern-
219 gruppe in Kenntnisnahme der Rückmeldungen der Kommissionen Ausbildung und Weiterbil-
220 dung + Dienstleistungen die Szenarien, gewichtet die Kriterien und macht ihren Vorschlag
221 zur Priorisierung der Szenarien sichtbar (Kap. 7).

222 Die dargestellten Überlegungen sind insgesamt von einer Kerngruppe erarbeitet worden.
223 Für die Entwicklung der vier Szenarien wurden verschiedene Stakeholder zur Mitwirkung in
224 vier Subgruppen eingeladen. Vertretungen des Generalsekretariats der Schweizerischen
225 Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), der Verbände von Schulleitungen
226 und Lehrpersonen sowie Mitglieder der Kommissionen Ausbildung und Weiterbil-
227 dung/Dienstleistungen erarbeiteten im Dialog Szenarien verschiedener Ausprägungen, wie
228 die Primarlehrpersonen entsprechend den wachsenden Anforderungen qualifiziert werden
229 könnten. Dieser Dialog soll über diese Projektarbeit hinaus weitergeführt werden, wofür der
230 vorliegende Bericht eine differenzierende und anregende Grundlage bieten soll.

231 Der vorliegende Bericht hat nicht zum Ziel, einen vollständigen Literatur-Überblick zu den
232 vielfältigen Themen, die er anspricht, abzubilden. Die Literaturangaben sind entsprechend
233 als exemplarische Verweise für die Vertiefung zu verstehen.

234 **2. Erweiterte Anforderungen im Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Wandel**

235 Schule ist eine zentrale Institution unserer Gesellschaft. Wandelt sich die Gesellschaft wirt-
236 schaftlich, kulturell, politisch oder demografisch, muss auch die Notwendigkeit einer Verän-
237 derung der Schule kritisch geprüft werden (Manz & Criblez, 2011, S.17) – und das idealer-
238 weise nicht bloss reaktiv, sondern vorausschauend. In den folgenden Unterkapiteln werden
239 Megatrends aufgeführt, die Veränderungen in der Gesellschaft benennen, die die Entwick-
240 lungen der Primarschule beeinflussen werden (Kap. 2.1). Um das Spannungsfeld zwischen
241 Kontinuität und Wandel abzubilden, werden im Anschluss die grundlegenden Funktionen
242 und Werte der Volksschule aufgeführt (Kap. 2.2). In Kapitel 2.3 benennt die Kerngruppe
243 zentrale Herausforderungen mit angegliederten Leitfragen für die Zukunft, welche sich aus
244 diesem Spannungsfeld ergeben.

245

246 2.1. Zukünftige Anforderungen an die Gesellschaft – Ergebnis einer Umfeldanalyse

247 Megatrends sind langfristige Wandlungsprozesse mit enormen Ausmassen und Auswirkungen.
248 Sie sind nicht eindimensional und linear, sondern vielfältig und vernetzt. Sie entfalten
249 ihre Dynamik querschnittartig, zum Teil über alle gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Be-
250 reiche hinweg. Sie wirken nicht isoliert, sondern beeinflussen sich gegenseitig und verstär-
251 ken oder regulieren sich so in ihrer Wirkung. In ihrer zukunftsgerichteten Entwicklungspers-
252 spektive verweisen sie explizit auf den sozialen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und
253 gesellschaftlichen Wandel, welcher die Schule bedeutsam betreffen wird. Gleichzeitig haben
254 sie ihren Ursprung in der Vergangenheit und Gegenwart, sind also nicht neu, sondern neh-
255 men aktuelle Entwicklungen und Kontexte auf (www.zukunftsinstitut.de). Megatrends eignen
256 sich deshalb besonders gut, um die Anforderungen an die Gesellschaft und daraus ablei-
257 tend für die Primarschule wie auch den Lehrberuf von heute und morgen in seiner dynami-
258 schen Ausgestaltung zu beschreiben. Von der Arbeitsgruppe wurden jene Megatrends in die
259 Umfeldanalyse integriert, welche den Wandel in der Bildungslandschaft beeinflussen werden
260 (z.B. W.I.R.E, 2018; Roos, 2018; zukunftsinstitut, o.J.).

261 **Dynamisierung:** Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels nimmt zu (u.a. Kom-
262 munikationsgeschwindigkeit, kürzere Lebenszyklen von Produkten und Angeboten, sinkende
263 Halbwertszeit von (beruflichem) Wissen)

264 **Individualisierung & Pluralisierung:** Die Vielfalt von individuellen Werten und die Diskus-
265 sion um ihre Hierarchisierung nimmt zu, ebenso die Bedeutung von «Selbständigkeit und
266 Selbstverwirklichung» als Individualwerte der Erziehung.

267 **Digitalisierung und somit auch Automatisierung / Datafizierung / Künstliche Intelli-
268 genz / Konnektivität / New Work:** Prozesse unter Anwendung von neuen Technologien
269 dringen in alle Lebensbereiche vor. Relevant im Umgang mit neuen Technologien ist ein
270 vertieftes Verständnis über Algorithmen, um Entscheidungen künstlicher Intelligenzen ein-
271 ordnen zu können.

272 **Ökonomisierung:** Ordnungsprinzipien und Prioritäten des «Marktes» beeinflussen das Indi-
273 viduum und die Organisationen. Evidenzorientierung gewinnt auch in der Schulsteuerung an
274 Bedeutung.

275 **Neo-Ökologisierung:** Das Bewusstsein für Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und
276 ihrer Umwelt steigt. Dies wird zum wirkmächtigsten Treiber der kommenden Jahre.

277 **Globalisierung, Migration und Diversity:** Die Bereitschaft, die Notwendigkeit oder der
278 Wunsch, mobil zu sein, werden sich vergrössern. Folgen sind die globale Ausrichtung und
279 Migration. In einer globalisierten Welt birgt Diversity Potential, das es insbesondere für die
280 Arbeitswelt zu nutzen gilt.

281 Auch aktuelle Themenfelder in Politik, Arbeitswelt und Gesellschaft werden das Bild der zu-
282 künftigen Primarschule prägen. Die demografische Entwicklung in der Schweiz wird die Mit-
283 tellandregion zwischen Genfer- und Bodensee weiter stärken. Immer mehr Menschen leben
284 in Städten und machen sie zu mächtigen Akteuren und wichtigsten Problemlösers einer glo-
285 balisierten Welt. Doch Städte sind mehr als Orte. Durch neue Formen der Vernetzung und
286 Mobilität wird Urbanität vor allem zu einer neuen Lebens- und Denkweise (Roos, 2018). Die
287 Diskrepanz zwischen ländlichen und urbanen Gegenden wird bezüglich Privatschulbesuch
288 besonders deutlich. Insbesondere in wirtschaftlich starken Zentren wächst die Bedeutsam-
289 keit von Privatschulen (SKBF, 2018), welche sich häufig durch spezifische Schulprofile aus-
290 zuzeichnen wissen. Es ist zu erwarten, dass der Trend zur Individualisierung, Personalisie-
291 rung und zur Tagesbetreuung die Bedeutsamkeit von Privatschulen und freier Schulwahl
292 verstärken wird. Die Vergabe von Bildungsgutscheinen für den Besuch von Privatschulen
293 hat politisch kaum eine Bedeutung. Einzelne Kantone fördern die Elternbildung und die be-
294 rufliche Weiterbildung mit Bildungsgutscheinen, nicht aber die obligatorische Volksschule.

295 Ein weiterer Faktor, der in der Schweiz eine hohe Bedeutung hat, ist der konstatierte Fach-
296 kräftemangel in unterschiedlichen Berufen wie beispielsweise in den Ingenieur- und Tech-
297 nikberufen, im Management, im Gesundheitswesen, in der Informatikbranche sowie auch im
298 Unterrichts- und Bildungswesen (SECO, o.J.). Das Bildungswesen ist in dreifacher Weise
299 von diesem Fachkräftemangel betroffen. Erstens kommt der Schule zunehmend die Aufgabe
300 zu, eine stärkere Betreuungsfunktion zu übernehmen, um die Vereinbarkeit von Beruf und
301 Familie zu gewährleisten. Zweitens muss das Bildungswesen die Schülerinnen und Schüler
302 für die Berufsfelder mit hohem Fachkräftebedarf qualifizieren und drittens ist das Bildungs-
303 wesen direkt vom Fachkräftemangel betroffen, denn die Ausbildung von Lehrpersonen steht
304 in direkter Konkurrenz zur Ausbildung anderer hoch qualifizierter Berufe.

305 Nebst Megatrends, welche international und national die gesamte Bevölkerung stark und
306 weniger stark beeinflussen werden, sind im Bildungssystem immer auch regionale Unter-
307 schiede, welche sich u.a. historisch erklären lassen, bedeutsam. Grosse Unterschiede zei-
308 gen sich in den gesetzlichen Regelungen zwischen den einzelnen Kantonen wie bspw. im
309 Vergleich des Berufsauftrages der Lehrpersonen (EDK, 2017). In der Schweiz deuten
310 Trends auf eine Zunahme der Schülerinnen- und Schülerzahlen von 15-18% in den kom-
311 menden 25 Jahren hin (Bundesrat, 2019, S.14), was die Regionen jedoch unterschiedlich
312 betreffen wird. Diese Zunahme macht einen zusätzlichen Bedarf an Lehrpersonen deutlich.
313 Entsprechend virulent ist die Diskussion über die Steigerung der Attraktivität des Lehrber-
314 rufs, die Zufriedenheit von Lehrpersonen und den Verbleib im Beruf. Die Anforderungen an
315 die Lehrerinnen und Lehrer haben in den vergangenen zehn Jahren weiter zugenommen
316 und der Trend, im Lehrberuf Teilzeit zu arbeiten, hält weiter an (LCH, 2019). Um die Attrakti-
317 vität des Lehrberufs zu steigern, sollen die berufsbiografischen Entwicklungsmöglichkeiten
318 von Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und weiteren Fachleuten im pädagogischen Be-
319 reich erweitert und ausdifferenziert werden (swissuniversities, 2017a).

320 Bildungspolitik, Verbände und die Pädagogischen Hochschulen reagieren mit richtungswei-
321 senden Aussagen oder mit konkreten Massnahmen auf aktuelle Herausforderungen. Auf der
322 politischen Ebene ist der Bundesrat im Zusammenhang mit der Umsetzung des BV-Artikels
323 zur Förderung und Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften aktiv geworden. Mit
324 verschiedenen Projekten und entsprechenden Mitteln werden Primar- und Sekundarschulen
325 gefördert, die einen Austausch mit Klassen aus anderen Sprachregionen vornehmen (Bun-
326 desrat, 2018). Diese Förderung wird auch von den beiden Lehrerinnen- und Lehrerverbän-
327 den LCH und SER unterstützt (2015). Im von Bund und Kantonen in Auftrag gegebenen Bil-
328 dungsbericht von 2018 werden insbesondere die Herausforderungen der Pluralisierung und
329 der Digitalisierung als zentrale Einflussgrössen beschrieben (SKBF, 2018). Auch die EDK
330 publizierte richtungsweisende Dokumente. In ihrem Tätigkeitsprogramm wird die Relevanz
331 von Bildungsmonitoring für die obligatorische Schule und die Bedeutsamkeit der evidenzba-
332 sierten Steuerung unterstrichen (EDK, 2020a). Im Kontext der Digitalisierung ist ebenso auf
333 die Strategie der EDK und ihre Umsetzungsprojekte zu verweisen (EDK, 2018a). Darüber
334 hinaus definiert die EDK im Anerkennungsreglement Ziele für die Ausbildung von Lehrperso-
335 nen in grossen Linien (EDK, 2019b).

336 Die Kammer PH von swissuniversities (2017b) hat ihre strategischen Ziele für die Jahre
337 2017-2020 den drei umfassenden Themenblöcken (a) gesellschaftlicher Auftrag der Pädä-
338 gogischen Hochschulen, (b) Professionalisierung und (c) Institutionsentwicklung gewidmet.
339 Als Herausforderungen werden dabei im Themenfeld gesellschaftlicher Auftrag insbeson-
340 dere der produktive Umgang mit zunehmender Heterogenität, die Bildung für nachhaltige
341 Entwicklung sowie die zunehmende Technologisierung und Digitalisierung gesehen. Im Be-
342 reich der Professionalisierung sind es die berufsbiographischen Entwicklungsmöglichkeiten
343 von Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und weiteren Fachleuten sowie die Zusammenar-
344 beit mit dem Berufsfeld (vgl. auch swissuniversities, 2018c). Und im Themenfeld der Institu-
345 tionsentwicklung beschäftigen stark die Fragen nach der Etablierung der Fachdidaktiken,

346 der forschungsbasierten Lehre, den lebenslangen Bildungsprozessen sowie der Nach-
 347 wuchsförderung und den Laufbahnen (vgl. dazu auch swissuniversities, 2018b).

348 Auch die nationalen Verbände der Lehrerinnen und Lehrer haben in verschiedenen Positi-
 349 onspapieren zu Einflüssen der Megatrends Stellung genommen. So fordert der LCH (2018)
 350 in einem gemeinsamen Positionspapier eine starke öffentliche Bildung mit digitalen Techno-
 351 logien. Ableitend aus der Aufgabe der Schule, die Lernenden auf aktuelle und zukünftige
 352 Lebens- und Arbeitswelten mit digitalen Technologien vorzubereiten, fordern die beiden
 353 Lehrerinnen- und Lehrerverbände ausreichende Ressourcen, Anpassungen, Koordination
 354 und Führung auf allen Ebenen des Bildungssystems. In einem weiteren Positionspapier führt
 355 der LCH mit der SER (2018) aus, dass Lehrpersonen ausreichende Aus- und fortlaufende
 356 Weiterbildung, zeitgemässe Infrastrukturen, Lehr- und Lernmaterialien sowie Support benö-
 357 tigen, um digitale Technologien pädagogisch vorteilhaft in die Unterrichtsgestaltung einzu-
 358 binden.

359 Internationale Bestrebungen sind ebenso richtungsweisend für die zukünftige Ausgestaltung
 360 der Primarschule. Die Bedeutung von einzelnen Fächern wird sich, so die Prognosen, wan-
 361 deln, die überfachlichen Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Das Modell «4 Ks» benennt
 362 Kompetenzen, die für Lernende im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind:
 363 Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken (Partnership for 21st
 364 Century Skills Learning, 2007; OECD, 2009). Neue Technologien werden den Unterricht in
 365 Zukunft verändern, hierfür müssen die Lehrpersonen befähigt werden (OECD, 2019). Damit
 366 einhergehend gewinnt die soziale Interaktion in der Lerngruppe aber auch zwischen den
 367 Lehrpersonen an Relevanz (Schleicher, 2018).

Ob Dynamisierung, Individualisierung oder Pluralisierung, Digitalisierung, Ökonomisierung, Neo-Ökologisierung oder Globalisierung – die Gesellschaft verändert sich rasch, vielfältig und in verschiedenen Bereichen auch grundlegend. Damit werden die Rahmenbedingungen von Schule insgesamt komplexer. Und damit scheinen auch die Erwartungen an das, was Schule vor dieser wachsenden Komplexität erreichen soll, vielfältiger und insgesamt anspruchsvoller zu werden.

368 **2.2. Funktionen von Schule**

369 Trotz der dargelegten grossen Veränderungskräfte wird im Rahmen dieses Projekts davon
 370 ausgegangen, dass Veränderungen der Primarschule nicht uneingeschränkt vollzogen wer-
 371 den können und sollen. Auch weiterhin sollen die Funktionen der Primarschule in ihren
 372 Grundsätzen bestehen bleiben, damit sie die grundlegenden Aufgaben in Gesellschaft und
 373 Staat erfüllen kann. So sollen die Funktionen von Schule, wie sie z.B. Fend (1980, 2006,
 374 2011) beschreibt, auch zukünftig noch immer ihre Gültigkeit haben:

Gesellschaftliche Funktionen	Individuelle Funktionen (Handlungsfähigkeit)
Enkulturation	Kulturelle Teilhabe und Identität
Qualifikation	Berufsfähigkeit
Allokation / Selektion	Lebensplanung
Legitimation und Integration	Soziale Identität und politische Teilhabe

375

376 Neben diesen von Fend (1980, 2006, 2011) definierten Funktionen drängt sich der Einbezug
 377 einer weiteren Funktion der Schule – die kustodiale Funktion – auf. Die Primarschule nimmt
 378 in gewisser Weise die Funktion der Betreuung der Kinder in einer modernen arbeitsteiligen
 379 Gesellschaft wahr (Herzog, W., 2009).

380 Mit Bezug zu den Grundwerten gemäss Bundesverfassung und den kantonalen Volksschul-
 381 gesetzgebungen ist davon auszugehen, dass sich die Schule auch in Zukunft an heute gülti-
 382 gen Werten orientieren wird. In den Grundlagen zum Lehrplan 21 (D-EDK, 2016, S. 2f) so-
 383 wie dem plan d'études romand (CIIP, 2016, S. 12ff.) werden gewisse Grundwerte und Ziele
 384 konkret benannt: Schule ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral und
 385 geht von Wertvorstellungen des friedlichen und rücksichtsvollen Miteinanders aus. Sie för-
 386 dert die Chancengerechtigkeit und Gleichstellung und wendet sich gegen jegliche Formen
 387 der Diskriminierung. Schule weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, De-
 388 mokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt. Sie fördert den gegenseitigen Respekt
 389 im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen
 390 und Lebensformen. Sie geht von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen
 391 und Schüler aus und geht konstruktiv mit Vielfalt um. Sie trägt in einer pluralistischen Ge-
 392 sellschaft zum sozialen Zusammenhalt bei.

QuaPri geht davon aus, dass sich die heutigen Funktionen und die zentrale Wertorientie-
 rung der Primarschule in ihren Grundsätzen auch in Zukunft nicht verändern werden.

393 **2.3. Zentrale Herausforderungen – Leitfragen für die Zukunft**

394 Die Primarschule muss weiterhin als System (Institution, Organisation, Akteure) einen kon-
 395 struktiven Umgang mit Kontinuität und Wandel finden. Die genannten Megatrends verdeutli-
 396 chen jedoch, dass mit diesen Entwicklungen auch die Erfüllung der Funktionen von Schule
 397 und die Vermittlung der Werthaltungen der Volksschule vor neue Herausforderungen gestellt
 398 werden. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass sich Funktionen, Werthaltungen und die
 399 kantonalen Berufsaufträge in den kommenden Jahrzehnten in ihren Grundsätzen nicht ver-
 400 ändern, so muss sich dennoch die Art und Weise, wie diese erfüllt werden, grundsätzlich
 401 weiterentwickeln. Veränderungen in der Primarschule sind mittel- und langfristig unabding-
 402 bar und beeinflussen indirekt die Ziele der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

403 Diese Diskussionen sind nicht neu. Bereits 2009 wurde in einem Bericht der EDK unterstri-
 404 chen, dass die Ansprüche an Primarlehrpersonen in der Berufspraxis gestiegen sind und
 405 sich das Berufsbild verändert hat (EDK, 2009). «Änderungen der schulischen Organisation
 406 und im gesellschaftlichen Umfeld führen ebenfalls zu neuen Ansprüchen an die Lehrerinnen
 407 und Lehrer. [...] Diese Zunahme der Aufgaben und Funktionen [im Lehrberuf] führt dazu,
 408 dass sich der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer verändert und die eben erst tertiari-
 409 sierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung sich weiteren Reformen wird unterziehen müssen.»
 410 (EDK, 2009, S. 9)

411 Nachfolgend werden Leitfragen formuliert, die das Spannungsfeld zwischen den grundle-
 412 genden Funktionen von Schule und den sich wandelnden Einflüssen auf Gesellschaft und
 413 Schule benennen. Aus diesen Spannungsfeldern erwachsen Herausforderungen. Die nach-
 414 folgend genannten Aspekte illustrieren die Reichweite der übergeordneten Leitfrage und be-
 415 nennen konkrete Herausforderungen der zukünftigen Primarschule.

416 **Enkulturationsfunktion:**

417 Wie kann die Primarschule grundlegende kulturelle Fertigkeiten und Verständnisformen ver-
 418 mitteln, wenn sich der Zugang und das Verhältnis zu Wissen wandeln?

419 Welche grundlegenden reflexiven und kulturellen Fertigkeiten und Fähigkeiten sollen Schü-
 420 lerinnen und Schüler erwerben, um unabhängig («mündig») an einer sich wandelnden Ge-
 421 sellschaft teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten?

- 422 – Lebenslanges Lernen
- 423 – Anspruch an Agilität
- 424 – Digitale Mündigkeit, denken mit dem Computer, nutzen von künstlicher Intelligenz

- 425 – Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Lernen
 426
 427 – Umgang mit dem Spannungsfeld Entfaltung Individuum vs. Steuerung auf Basis von
 428 Daten
 429 – Verhältnis von formellem und informellem Lernen
 430 – Grundkenntnisse in Programmierung und Umgang mit Digitalisierung

431 **Qualifikationsfunktion:**

432 Wie kann die Primarschule dem Anspruch an die Qualifikationsfähigkeit gerecht werden,
 433 wenn die Megatrends – Automatisierung, New Work, Konnektivität – massive Veränderungen
 434 in der Arbeitswelt prognostizieren?

435 Was sollen Schülerinnen und Schüler in der Primarschule erwerben und erleben, damit sie
 436 ein selbständiges, berufliches Leben führen und mit den Anforderungen aus der Arbeitswelt
 437 produktiv umgehen können?

- 438 – Spezifische fachliche Kompetenzen wie programmieren, denken mit Computern, gezielter
 439 Einsatz von künstlicher Intelligenz, Umgang mit Informationsflut und Big Data; Umgang
 440 mit Natur und Mensch
 441 – Überfachliche Kompetenzen wie kreatives Problemlösen, Kommunikation, Teamarbeit
 442 – Neuorientierung in Lehrplan, Fächerkanon, Disziplinen, Transdisziplinarität
 443 – Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Profilen
 444 – Verankerung von diagnostischen und therapeutischen Unterstützungsleistungen
 445 – Wichtigkeit von Sprachen für Austausch zwischen Kulturen

446 **Allokationsfunktion:**

447 Wie nimmt die Primarschule die Allokationsfunktion wahr, wenn *open education* und *neues*
 448 *Lernen* neuartige Gefässe der Qualifikation bieten?

449 Welche Grundkompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben, damit
 450 sie in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft eigenverantwortlich ihre Bildungs- und Berufsbiografie
 451 planen und gestalten können?

- 452 – Eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler
 453 – Selbstdisziplin, insbesondere in Settings von selbstorganisiertem Lernen
 454 – Zuordnung aufgrund von Fähigkeiten und Fertigkeiten
 455 – Standardisierte Leistungsmessung
 456 – Veränderte Selektionsfunktion der Primarschule

457 **Legitimations- und Integrationsfunktion:**

458 Wie kann die Primarschule die Integrationsfunktion wahrnehmen, wenn Individualisierung
 459 und Pluralisierung den Umgang mit Normen, Werten und Weltanschauung verändern?

460 Welche Begegnungen in Kultur und Gemeinwesen brauchen Schülerinnen und Schüler für
 461 ihre soziale Identitätsbildung und für soziale Bindungen in einer pluralisierten und individualisierten
 462 Gesellschaft?

- 463 – Soziale Kompetenzen im Umgang mit Normen, Werten und Weltanschauungen - Respekt
 464 gegenüber anderen Meinungen als Grundstein für eine funktionierende Demokratie
 465 – Umgang mit ökologischen Themen und beschränkten Ressourcen
 466 – Verständnis für kulturelle Vielfalt (sprachlich, religiös, bio-/multigrafisch, national,
 467 ethisch, etc.)
 468 – Teamfähigkeit

469 **Kustodiale Funktion:**

470 Wie kann die Primarschule ihre kustodiale Funktion vermehrt wahrnehmen und entsprechend
 471 ihre Strukturen flexibilisieren, wenn individuelles Lernen unabhängig von Zeit und Ort

472 stattfinden kann und gleichzeitig soziales Lernen, Integration und Partizipation sowie eine
473 Verbindung von Lebenswelten einen höheren Stellenwert erhalten?

474 Welches Setting brauchen Schülerinnen und Schüler, um in der Schule eine Verschmelzung
475 von Lernen, Freizeit, Familie und Arbeit produktiv zu erleben und in ihrer kognitiven, sozia-
476 len und emotionalen Entwicklung unterstützt zu werden?

- 477 • Lernen als Individuum vs. Leben in der Gemeinschaft
- 478 • Strukturen für Schuleintritt, Übergänge und Unterrichtszeiten
- 479 • Angebote für Lernen, Leben und Freizeit der Schülerinnen und Schüler
- 480 • Digitalisierung ermöglicht zeit- und ortsunabhängigen Wissenserwerb

481

QuaPri weist auf eine Vielzahl von grossen Herausforderungen von Primarschulen hin, die zu bewältigen sind. Darin bergen sich grosse Chancen und Herausforderungen für den Bildungs- und Erziehungsauftrag von Primarschulen. QuaPri geht davon aus, dass im Sinne der Erfüllung ihrer Funktionen neben der erforderlichen Kontinuität die Spielräume für Primarschulen geweitet werden sollen.

482 3. Visionen

483 QuaPri wird vom Anspruch geleitet, Szenarien für die künftige Qualifikation von Primarlehr-
484 personen zu konzipieren und zu bewerten. Zu diesem Zweck werden auf der Grundlage der
485 Umfeldanalyse, der Funktionen und der zentralen Herausforderungen (Kap. 2) Vorstellun-
486 gen entwickelt, wie die Primarschule (System) und die Primarlehrperson (Person, Profes-
487 sion) der Zukunft aussehen könnten, damit die Primarschulen und ihre Unterstützungssys-
488 teme den anspruchsvollen Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen weiterhin erfolg-
489 reich erfüllen können. Diese Vorstellungen werden im Sinne von Visionen beschrieben. Visi-
490 onen sind Zukunftsbilder. Sie beschreiben nicht nur das, was sein könnte, sondern auch
491 das, was sein sollte. Fünf Blickwinkel werden hinsichtlich der Primarschule bzw. der Primar-
492 lehrperson der Zukunft eingenommen:

- 493 1. Inhalt und Kompetenzen (Was)
- 494 2. Unterricht und Lernen (Wie)
- 495 3. Akteure und ihre Zusammenarbeit (Wer)
- 496 4. Steuerung (Wie)
- 497 5. Orte und Zeiten (Wo und Wann).

498

499 «Die Zukunft, die wir wollen, muss erfunden werden, sonst bekommen wir eine, die wir nicht
500 wollen» (Beuys 1971 zit. nach Stüttgen, 2008). Wie die Primarschule der Zukunft tatsächlich
501 wird, liegt zum einen in den Händen der Bildungspolitik, zum anderen aber auch in den Hän-
502 den der Schulleitungen und Lehrpersonen. QuaPri als Projekt der Pädagogischen Hoch-
503 schulen formuliert Visionen, um ihre Szenarien der strukturellen Weiterentwicklung der Qua-
504 lifikation von Primarlehrpersonen auf die Zukunft auszurichten. Entsprechend sollen diese
505 Vorstellungen auch in die Beurteilung der Szenarien einfliessen (Kap. 5). QuaPri sieht aber
506 darüber hinaus den Mehrwert der Visionsarbeit darin, gemeinsam mit den verschiedenen
507 Partnerinnen und Partnern über die Weiterentwicklung der Primarschule und des Primarlehr-
508 berufs nachzudenken. Die Kerngruppe ist sich dabei bewusst, dass einige ihrer Vorstellun-
509 gen bereits vielerorts umgesetzt sind und andere zehn bis zwanzig Jahre benötigen werden,
510 bis sie realisiert werden könnten. Sie setzt der Vision deshalb kein Enddatum. Die Zukunft
511 beginnt heute und lädt ein – um mit Beuys zu sprechen – sie zu gestalten.

512 3.1. Primarschule der Zukunft

513 In einem ersten Schritt wird die Vision einer Primarschule der Zukunft aus Sicht der Kern-
514 gruppe beschrieben, bevor in einem zweiten Schritt die Primarlehrperson der Zukunft darge-
515 stellt wird.

Die Primarschule der Zukunft...

1. fördert die Kompetenzen für eine aktive Mitgestaltung der Gesellschaft.
2. realisiert analoge und digitale Lehr-Lernarrangements für individuelles und kooperatives Lernen.
3. flexibilisiert ihre Lernorte und ihr Zeitverständnis.
4. wird durch profilierte Lehrpersonen in lerngruppenbezogenen Teams verantwortet.
5. verfügt über eine hohe Autonomie zur Entwicklung eines eigenständigen Schulprofils unter Berücksichtigung des gesetzlichen Leistungsauftrages.

516 Ad 1) Zukünftig wird die Primarschule noch stärker ein zentraler Ort von Gemeinschaft und
 517 sozialer Interaktion sein. Der Pluralismus und der Individualismus in der Gesellschaft erhö-
 518 hen die Relevanz eines Ortes, wo Kommunikation und Kooperation gelehrt und geübt und
 519 somit Fähigkeiten zur Teilhabe an Gesellschaft und an unserer Demokratie handelnd erlangt
 520 werden. Konstante Beziehungen zu Lehrpersonen und zu anderen Schülerinnen und Schü-
 521 lern schaffen Raum für soziale Interaktion, um der Divergenz von Individualisierung und Ge-
 522 meinschaftsbildung gerecht zu werden. Die Primarschule bleibt ein bedeutender Raum für
 523 persönliche Begegnungen von Kindern.

524 Ad 2) Lehren und Lernen wird sich in den kommenden Jahrzehnten wandeln. Durch die Per-
 525 sonalisierung von Lernangeboten – künstliche Intelligenzen verstärken diese Tendenz –
 526 wird sich die Unterrichtsgestaltung grundlegend verändern. Der Aufbau von Wissen wird in
 527 individuell angepassten und primär digital gestalteten Lehr-Lernarrangements stattfinden.
 528 Lernprozesse werden aktiv von Schülerinnen und Schülern gestaltet und verantwortet. Die
 529 Eigenverantwortung und die Lernmotivation der Lernenden werden zu zentralen Faktoren
 530 von Schulerfolg, mehr als heute. Der Unterricht wird sich vermehrt an Projekten und anwen-
 531 dungsorientierten Aufgaben orientieren. Die Teilhabe an der Gesellschaft und Berufswelt
 532 fordert kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, kollaboratives Arbeiten, Kommunikationsfä-
 533 higkeit, kreatives und innovatives Handeln. Durch die zunehmende Relevanz von Automati-
 534 sierung wird komplexes Denken an und mit dem Computer zu einer zentralen Fähigkeit.
 535 Überfachliche Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Ergänzend zum Wissensaufbau wer-
 536 den analoge Lehr-Lernarrangements genutzt, um personale und soziale Kompetenzen auf-
 537 zubauen bzw. zu stärken und haptische Erfahrungen zu ermöglichen. Das Miteinander im
 538 Klassenverband wird sich wandeln. Im Fokus steht nicht mehr das gleichgeschaltete Lernen,
 539 sondern der Austausch in einem stabilen sozialen Gefüge einer Lerngruppe. Diese Entwick-
 540 lungen werden ihren Niederschlag im Curriculum finden. Lerngegenstände werden weiter
 541 auf deren Relevanz geprüft. Die Inhalte richten sich an Essentiellem – definiert durch die
 542 Gesellschaft, Kultur und die Arbeitswelt – und den Interessen der einzelnen Schülerinnen
 543 und Schüler aus. Gekoppelt an bildungspolitisch geprägte Curriculums-Reformen ist von ei-
 544 ner deutlichen Reduktion – im Gegenzug zur wachsenden Bedeutung der überfachlichen
 545 Kompetenzen – des Fächerkanons auszugehen. Dabei gilt es auch eine Strukturierung der
 546 Schule nach Schulfächern – z.B. anstelle von Problem- oder Projektorientierungen – kritisch
 547 zu reflektieren und die Relevanz der Transdisziplinarität zu unterstreichen.

548 Ad 3) Lernort und Lernzeit werden sich wandeln. Die Schule verschränkt zunehmend reale
 549 und virtuelle Schul- und Lebensräume. Ausserschulische Lernorte werden explizit genutzt,
 550 um lebensnahes Lernen zu begünstigen und sich als Schule aktiv am öffentlichen Leben zu
 551 beteiligen. Weiterhin bleibt die Schule zeitlich determiniert, flexibilisiert aber die Übergänge
 552 und individualisiert ihr Zeitverständnis für Verläufe. Die Primarschule nimmt Rücksicht auf
 553 individuelle Lernziele. Der Schuleintritt wird flexibler und dem individuellen Lerntempo wird
 554 mehr Raum gegeben. Darüber hinaus rhythmisieren Schulen den gesamten Tagesablauf mit
 555 variablen Anfangs- und Abschlusszeiten sowie der Betreuung über Mittag.

556 Ad 4) Im Unterricht arbeiten lernbezogene (Lehrpersonen-)Teams zusammen. Verschiedene
 557 Professionen und Funktionen verantworten das Zusammenleben und Lernen in einer Lern-
 558 gruppe. Das Team setzt sich aus verschiedenen Lehrpersonen, die über unterschiedliche
 559 Kompetenzprofile verfügen, zusammen. Die Leitung solcher Teams obliegt einer mit ent-
 560 sprechenden Ressourcen und Kompetenzen ausgestatteten Lehrperson. Nebst dieser Funk-
 561 tion definieren Primarschulen unterschiedliche Rollen in ihrer Organisation im Sinne von
 562 Laufbahnperspektiven. Lehrpersonen und Fachpersonen aus benachbarten Disziplinen ge-
 563 gestalten gemeinsam das Angebot einer Primarschule. Durch die enge Zusammenarbeit der
 564 unterschiedlichen Expertinnen und Experten soll gewährt werden, dass die Lerngruppen
 565 trotz vielfältiger Unterstützungspersonen und personalisierter Lernprozesse in stabilen Be-
 566 ziehungsstrukturen eingebettet sind.

567 Ad 5) Zur Erfüllung des umfangreichen Leistungsauftrages entwickeln Primarschulen eigen-
 568 ständige Profile. Pädagogische Modelle, organisatorische Strukturen und fachliche Schwer-
 569 punkte definieren die spezifische Gestalt einer Primarschule. Die Autonomie der Schul-
 570 ebene wird gestärkt, um den Bedingungen vor Ort – den kommunalen Führungsstrukturen,
 571 den Bedürfnissen der Eltern und der lokalen Bevölkerungsstruktur u.a. – gerecht zu werden
 572 und um pädagogische bzw. fachliche Expertise aufzubauen und diese für die Qualität einer
 573 Primarschule gezielt zu nutzen. Dabei orientieren sich die Schulen intern an mehrjährigen
 574 Entwicklungsplänen, welche einzelne Projekte, Interventionen und personelle Massnahmen
 575 zueinander in Verbindung setzen. Die Entscheidungsautonomie der Schulleitung nimmt zu,
 576 damit rasch und situationsangepasst auf Herausforderungen reagiert werden kann. Die Si-
 577 cherung der Chancengerechtigkeit und der Qualität durch übergeordnete Stellen erfolgt aus-
 578 schliesslich über die Überprüfung der Zielerreichung gemäss Leistungsauftrag und Lehr-
 579 plan.

580 **3.2. Primarlehrperson der Zukunft**

581 Abgeleitet von der Vision für die Primarschule wird folgend ausgeführt, wie aus Sicht der
 582 Kerngruppe dieses Projekts die Primarlehrperson der Zukunft beschrieben werden kann.

Die Primarlehrperson der Zukunft...

1. verfügt über hohe Fach- und Handlungskompetenzen.
2. verfügt über die notwendigen Kompetenzen zur Realisierung von individualisiertem und kooperativem Lernen und zur Gestaltung von Gemeinschaft und Nachhaltigkeit.
3. rhythmisiert Tagesabläufe, flexibilisiert Lernorte und geht innerhalb der Lerngruppen flexibel auf Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler ein.
4. agiert profiliert in heterogenen Teams.
5. ist in der Lage, kontinuierlich und aktiv ihre eigene Professionalität weiterzuentwickeln und darauf basierend die Schule mitzugestalten.

583 Ad 1) Lehrpersonen verfügen über vertieftes, wissenschaftsbasiertes Wissen in den einzel-
 584 nen Disziplinen des Curriculums und können diese Wissenseinheiten problembasiert verein-
 585 nigen (Transdisziplinarität), über hohe überfachliche Kompetenzen sowie über didaktisch-
 586 pädagogische Kompetenzen. Die Verknüpfung dieser Kompetenzen befähigt die Lehrper-
 587 son, kreativ und innovativ zu unterrichten, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten zu
 588 fördern, kollaborative Sequenzen in den Lerngruppen zu realisieren, den Bezug zu den Le-
 589 benswelten der Schülerinnen und Schüler herzustellen und die Schülerinnen und Schüler zu
 590 selbstreguliertem Lernen zu befähigen. Wesentlich ist die Adaptierbarkeit von theoretischem
 591 Wissen in der Schulpraxis. Zudem erlangen die Lehrpersonen Kenntnisse über evidenzba-
 592 siertes Unterrichten und Beurteilen. Diese Anforderungen finden ihren Niederschlag in den
 593 Curricula der pädagogischen Hochschulen.

594 Ad 2) Die Lehrpersonen setzen sowohl individualisiertes als auch kooperatives Lernen im
595 Unterricht ein. Sie sind im Umgang mit individuellen Lerntempos kompetent. Lehrpersonen
596 sind fähig, künstliche Intelligenz für die Personalisierung des Unterrichts zu nutzen. Sie ver-
597 fügen über Fachwissen und Diagnosefähigkeiten, um Lernen datengestützt zu individualisie-
598 ren und zu personalisieren. Lehrpersonen sind fähig, den Lernstand des Einzelnen und der
599 Lerngruppe zu erfassen und die entsprechenden Daten und Informationen im Sinne des Ler-
600 nenden zu nutzen und zu sichern. Darüber hinaus agiert die Lehrperson professio-
601 nell mit Vielfalt (Kulturen und Religionen). Sie pflegt die zentralen Grundwerte Demokra-
602 tie, Gemeinschaft, Achtung vor dem Individuum. Die Lehrperson prägt durch ihre Persön-
603 lichkeit und lebt persönliche Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern. Sie ist interes-
604 siert am Dialog mit den Eltern und pflegt einen Austausch über Werte und Erwartungen an
605 die Schule.

606 Ad 3) Die Flexibilisierung von Lernort und Lernzeit wird zu einer Veränderung des Tagesab-
607 laufs führen. Unterricht wird nicht mehr durch starre Lektionen strukturiert. Viel mehr gestal-
608 ten Lehrpersonen fachübergreifende Lerngelegenheiten. Der Stundenplan wird freier und
609 grössere Zeiteinheiten werden für die Bearbeitung solcher Lerngelegenheiten vorgesehen.
610 Entsprechend gewinnt die Zusammenarbeit mit anderen Lehr- und Fachpersonen an Bedeu-
611 tung. Zudem ist die Lehrperson befähigt, reale und virtuelle Schul- und Lebensräume mitei-
612 nander zu verschränken. Ausserschulische Lernorte werden genutzt, um lebensnahes Ler-
613 nen zu begünstigen und sich als Lerngruppe am öffentlichen Leben zu beteiligen.

614 Ad 4) Die lerngruppenbezogene Zusammenarbeit in Teams gewinnt an Bedeutung. Prä-
615 missie der Zusammensetzung eines Teams ist die enge Beziehung zu den Schülerinnen und
616 Schülern. Lehrpersonen spezialisieren sich aufbauend auf ihren breiten Grundfähigkeiten in
617 ausgewählten und im Team abgestimmten Kompetenzen. Die Lehrperson mit der Verant-
618 wortung über die Lerngruppe bringt die verschiedenen Kompetenzen im Team zusammen.
619 Fähigkeiten zur Teamarbeit mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen gehören zu den
620 Grundanforderungen an eine Lehrperson.

621 Ad 5) In der Ausbildung zur Lehrperson werden die Grundfähigkeiten des Unterrichtens auf-
622 gebaut. Die breite Ausbildung ist wesentliches Fundament für den vertieften Wissensaufbau
623 mit der Fähigkeit einer problembasierten Verknüpfung verschiedener Disziplinen und Fächer
624 im Beruf. Im Beruf sollen Lehrpersonen darauf basierend spezifische Kompetenzprofile auf-
625 bauen und diese im Rahmen von Weiterbildung und in Abhängigkeit des Schulprofils schär-
626 fen. Lehrpersonen spezialisieren sich in ausgewählten Unterrichtsbereichen und bauen spe-
627 zifische Fähigkeiten auf. Entsprechend gewinnt die Professionalisierung on the job an Rele-
628 vanz.

629 **4. Kriterien**

630 Das vorliegende Projekt hat den Auftrag, Zukunftsszenarien für die Qualifikation von Primar-
631 lehrpersonen zu beschreiben und zu bewerten. Hierzu sollen übergreifende Kriterien defi-
632 niert werden. Sie basieren einerseits auf den unter Kapitel 3 beschriebenen Visionen und
633 sind somit stark zukunftsgerichtet. Andererseits werden Kriterien der Attraktivität und der
634 Umsetzbarkeit mit aufgenommen, welche sich stärker auf Fragen der Akzeptanz und Mach-
635 barkeit von Entwicklungen unter den gegebenen Bedingungen beziehen. Dabei wird auf die
636 Vorarbeiten aus dem Projekt zur Ausarbeitung von Szenarien einer Masterausbildung für
637 Primarlehrpersonen zurückgegriffen (swissuniversities, 2017a). So lassen sich die Szena-
638 rien einerseits bezogen auf die Kriterien der Zukunftsvisionen (Kriterien 1-5) und ander-
639 seits hinsichtlich der Kriterien der gegenwärtigen Akzeptanz und Machbarkeit (Kriterien 6-
640 10) sowohl unabhängig als auch gemeinsam diskutieren und beurteilen.
641

Kriterium	Beschreibung	Beispiele dazugehöriger Aspekte
Vision / Anspruch an die Zukunft		
1. Fachlichkeit (in notwendiger Breite und Fundierung) (Visionspunkt 1)	Aufbau und Erweiterung von fachlichen Kompetenzen entsprechend den sich wandelnden Anforderungen an Schule und Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Kompetenzen • (Fach-)Didaktisch-methodische Kompetenzen • ...
2. Überfachlichkeit und Transdisziplinarität (Visionspunkt 2)	Aufbau und Erweiterung von überfachlichen Kompetenzen und Förderung der Transdisziplinarität	<ul style="list-style-type: none"> • Überfachliche Kompetenzen (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, komplexes Problemlösen etc.) • Kompetenzen im Bereich ICT • Kompetenzen im Bereich Gemeinschaft und Nachhaltigkeit • Fähigkeiten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung • Fähigkeit zur persönlichen Entwicklung im Beruf • Fähigkeit zur Verknüpfung von disziplinärem Wissen •
3. Praxisbezüge (Lernorte) (Visionspunkt 3)	Herstellung von vielfältigen Praxisbezügen - Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit in vielfältigen Lernorten und Zeiteinheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Analoges und digitales Lernen • Reale und virtuelle Lernräume • Schulische und ausserschulische Lernorte • ...
4. Profilbildung / Spezialisierung (Visionspunkt 4)	Aufbau spezifischer Expertise in schulischen (Teil-)Bereichen	<ul style="list-style-type: none"> • ICT-Expertise • MINT • Mehrsprachigkeit • Musisch-kulturelle Bildung • Schulentwicklung • Begabtenförderung • ...
5. Innovationskraft und Weiterentwicklungspotential (Visionspunkt 5)	<p>Beitrag zur Entwicklung der Innovationsbereitschaft und Mitwirkung in der Schulentwicklung von Lehrpersonen</p> <p>Beitrag zur Entwicklung eines eigenständigen Schulprofils</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit der flexiblen Weiterentwicklung von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsprozessen • Erhöhung der systematischen, schulbezogenen Personalentwicklung • Nutzen von flexiblen Strukturen • ...

Kriterium	Beschreibung	Beispiele dazugehöriger Aspekte
Attraktivität und Realisierbarkeit		
6. Attraktivität der Qualifikation	Attraktivität des Angebots in Aus- und Weiterbildung für Studierende	<ul style="list-style-type: none"> • Dauer • Flexibilität • Praxisbezug • Qualifikation • ...
7. Kongruenz	Kongruenz von Qualifikation, Kompetenzen, Verantwortung und Status	<ul style="list-style-type: none"> • Kompatibilität von Strukturen des Schulfeldes und von Angeboten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung • Abschlüsse und finanzielle Vergütung • ...
8. Laufbahnoptionen	Eröffnung von vielfältigen Karrieremöglichkeiten im Lehrberuf und Anschlussmöglichkeiten für weitere Berufsfelder	<ul style="list-style-type: none"> • Akademische und berufliche Anschlussmöglichkeiten • Institutionalisierung von Personalentwicklung • ...
9. Institutionelle Realisierbarkeit	Umsetzbarkeit in Bezug auf Personal und Infrastruktur	<ul style="list-style-type: none"> • Räumlich • Strukturen • Zeit • Belastung der Praxis • ...
10. Finanzielle Realisierbarkeit	Kosten und Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Kosten • Finanzierung • ...

644

645 Die vorliegenden Kriterien enthalten jeweils mehrere Aspekte, wobei diese nicht immer
 646 trennscharf voneinander abgrenzbar sind. Da aber mit diesem Raster der mehrperspektivi-
 647 sche Zugang und nicht die trennscharfe Ausdifferenzierung nach Kriterien im Vordergrund
 648 steht, werden sie an dieser Stelle nicht weiter ausdifferenziert. Bei der Argumentation zur
 649 Bewertung der einzelnen Szenarien (Kap. 5) oder der Gewichtung einzelner Kriterien (Kap.
 650 7) sollen die jeweils hervorgehobenen Aspekte innerhalb der Kriterien explizit und konkret
 651 bezeichnet werden.

5. Zukunftsszenarien

652 Gemäss Projektauftrag sind vier «Suchräume» definiert worden, in denen Szenarien ausge-
 653 arbeitet werden sollen. Sie verbindet die Absicht, einen Beitrag dazu leisten zu können, die
 654 Qualität der Qualifikation von Primarlehrpersonen trotz steigender Anforderungen auch in
 655 Zukunft gewährleisten zu können. Mögliche *strukturelle* Weiterentwicklungen werden fol-
 656 gend für die bestehenden Bachelorstudiengänge (Kap. 5.1), für die Berufseinführung (Kap.
 657 5.2), für die Weiterbildung (Kap. 5.3) und für fakultative Master- und Weiterbildungsstudien-
 658 gänge (Kap. 5.4) beschrieben. Als Prämisse wurde die Diskussion über eine obligatorische
 659 Masterausbildung explizit ausgeklammert, da sie in einem Vorgängerprojekt bereits geprüft
 660 und als politisch nicht realistisch eingeschätzt wurde (swissuniversities, 2017a). Mit dem
 661 Einbezug der Berufseinführung und der Weiterbildung als «Suchräume» soll für die Prüfung

662 von Zukunftsszenarien der Qualifikation bewusst die starre Abgrenzung zwischen Aus- und
663 Weiterbildung überschritten werden.

664 Im Rahmen des Projekts sind für die vier «Suchräume» Subgruppen gebildet worden. Die
665 Mitwirkenden in den Subgruppen skizzierten unter der Leitung von Vertretungen aus der
666 Kerngruppe denkbare Szenarien und bewerteten diese anhand der in Kapitel 4 dargelegten
667 Kriterien. In einem zweiten Schritt sind diese Beschreibungen und Bewertungen von der
668 Kerngruppe weitgehend abgeglichen, ohne dass sie den Charakter von anregenden und für
669 weitere Konzeptarbeiten grundlegenden Werkstattberichten verlieren. Im Rahmen der pro-
670 jektinternen Anhörung brachten die Berufsverbände und die Kommissionen der Kammer der
671 Pädagogischen Hochschulen ihre Bewertung ein (Kap. 7.2).

672 Es ist gerade bezogen auf den Bereich der Weiterbildung (Kap. 5.3) darauf hinzuweisen,
673 dass Weiterbildungen an Pädagogischen Hochschulen in einem umfassenden Verständnis
674 von Professions- und Professionalitätentwicklung als berufsbiografischer, lebenslanger
675 Prozess vielfältige Aufgaben haben und in diesem Bericht lediglich diejenigen Aspekte be-
676 trachtet wurden, die einen *strukturellen* Zusammenhang mit der *Qualifikation* von Primar-
677 lehrpersonen (Fragestellung des Projekts) haben.

678 **5.1. Bachelorstudiengänge**

679 **5.1.1. Ausgangslage**

680 Eine Ausbildung zur Primarschullehrperson vermittelt gemäss EDK (2019b, S. 11) jene be-
681 ruflichen Kompetenzen, die für die Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schülern
682 der obligatorischen Schule (Primarstufe 1–8) notwendig sind. Die Ausbildungen vermitteln
683 den Studierenden zudem die notwendigen Kompetenzen, um im Rahmen ihrer beruflichen
684 Tätigkeit

- 685 a. der Vielfalt und den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und
686 Schüler Rechnung zu tragen und ihre Fähigkeiten und Leistungen zu beurteilen und
- 687 b. mit den verschiedenen Akteuren im Schulfeld (z.B. SPD, Schulsozialarbeit, Fachgruppen)
688 und den Eltern zusammenzuarbeiten, in pädagogischen Projekten mitzuwirken, ihre eigene
689 Arbeit zu evaluieren und ihre berufliche Weiterentwicklung zu planen.

690 Studierende, die ein Lehrdiplom für die obligatorische Schule erwerben, werden befähigt

- 691 a. gemäss dem massgebenden Lehrplan zu unterrichten,
- 692 b. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, die nach dem Grundsatz der in-
693 tegrativen Schulung eine Regelklasse besuchen, in ihrem Lernen und in ihrer Beteiligung am
694 Schulleben zu unterstützen und zu fördern, sowie
- 695 c. den Schülerinnen und Schülern den Übergang zur jeweils nächsten Bildungsstufe zu ermögli-
696 chen (EDK, 2019b, S. 11).

697 Zudem müssen die Studierenden an verschiedene Formen der Zusammenarbeit (mit Eltern,
698 Fachgruppen, SPD, Schulsozialarbeit, etc.) herangeführt werden. Studienprogramme für
699 Lehrpersonen der Primarstufe sind in der Schweiz durchgehend für den Unterricht eines
700 sehr breiten Fächerspektrums ausgerichtet.¹ In der Vergangenheit wurde schon ver-
701 schiedentlich versucht die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung der Lehr-
702 personen für die Primarschule durch eine Einschränkung der Fächerwahl zu stärken. Diese
703 Vorhaben sind aber immer wieder in Konflikt mit Forderungen der anstellenden Gemeinden

1 Es wird darauf hingewiesen, dass der Begriff des Generalisten bzw. der Generalistin sehr unterschiedlich verwen-
det wird. Einerseits bezeichnet er in Diskussionen um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung meistens Ausbildungen
mit der vollständigen Fächerbreite. Andererseits spricht die EDK (2019b) von einer Generalisten-Ausbildung auf
Primarstufe, wenn mindestens für sechs Fächer ausgebildet wird. Demnach sind alle heutigen Studiengänge an
den PH von der EDK als Generalistenausbildungen anerkannt. Der Begriff soll aufgrund der unterschiedlichen
Verwendungsweise in diesem Bericht zurückhaltend eingesetzt werden.

704 und Schulen geraten, die durch hohe teilzeitliche Anstellungsverhältnisse um die «Employa-
 705 bilität» bzw. Einsatzfähigkeit der angestellten Lehrpersonen fürchten (Biedermann, Tetten-
 706 born, Oser, Steinmann & Bach, 2015). Zudem haben sich 2009 die Kantone in einem Anhö-
 707 rungsprozess mit klarer Mehrheit dafür ausgesprochen, dass die Lehrpersonen für Primar-
 708 stufen 1-8 weiterhin eine fachlich möglichst breite Ausbildung erhalten sollen. Eine schwei-
 709 zerische Regelung von Fachlehrdiplomen für diese Stufe soll es nicht geben (EDK, 2019b,
 710 S. 20f.). Mit Blick auf die Freizügigkeit müssen deshalb Lehrkräfte ausgebildet werden, die
 711 mindestens die Hälfte der Fächer des Lehrplans unterrichten können, was ein Minimum von
 712 6 Fächern bedeutet. Die Kantone können über das Fächerspektrum der Primarlehrpersonen
 713 frei entscheiden (EDK, 2019b, S. 21).

714 Ein Blick auf Europa zeigt, dass in den meisten Ländern Primarschullehrperson ebenfalls für
 715 den Unterricht breit ausgebildet werden. In der Regel geschieht dies im Rahmen von conse-
 716 kutiven Bachelor- und Masterprogrammen. Die grössten Unterschiede lassen sich dabei im
 717 Vergleich der deutschsprachigen Länder aufzeigen. Während in Deutschland angehende
 718 Primarlehrpersonen in der Regel 4 Fächer im Rahmen von 300 ECTS (Bachelor mit 180
 719 ECTS [3 Jahre] und Master mit 120 ECTS [2 Jahre]) studieren und im Anschluss daran ei-
 720 nen 18-monatigen Vorbereitungsdienst absolvieren, sind es in der Schweiz 6-12 Fächer im
 721 Rahmen von 180 ECTS (Bachelor). In Österreich werden die angehenden Primarschullehr-
 722 personen in ähnlicher Fächerbreite wie in der Schweiz ausgebildet, hier jedoch im Umfang
 723 von 300 ECTS. Das Bachelor-Programm umfasst dabei 240 ECTS
 724 (4 Jahre), mit dessen Abschluss eine auf 5 Jahre beschränkte Berufsbefähigung ausgestellt
 725 wird. Daran anschliessend muss ein Masterprogramm von 60 ECTS absolviert werden, in
 726 welchem spezifische schul- und unterrichtsbezogene Vertiefungen vorgenommen werden.
 727 Zudem wird eine einjährige Induktionsphase (Berufseinführungsphase) verlangt, welche zwi-
 728 schendurch nach dem Bachelor-Diplom, berufsbegleitend zum Master-Studium oder im An-
 729 schluss an dieses Studium absolviert werden kann (bmbf, 2020).

730 Als Beispiel hier das (grobe) Ausbildungskonzept des berufsbefähigenden Bachelor-Pro-
 731 gramms der PH Wien (wobei sich die Unterrichtsberechtigung des Bachelor-Abschlusses
 732 auf 5 Jahre beschränkt) (PH Wien, 2020):
 733

734 PH Wien

735	Primarstufenpädagogik und -(Fach)didaktik:	120 ECTS
736	Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen:	40 ECTS
737	Schwerpunktstudien:	80 ECTS

738 Schwerpunktstudienfächer sind Inklusion/Sonderpädagogik, Kreativität, Medienpädagogik und in-
 739 formatische Grundausbildung, Science & Health, sowie sprachliche Bildung. Die PH Wien vergibt
 740 240 ECTS Credits in 8 Semestern.

741 Die Ausbildung für den Kindergarten wird in den europäischen Ländern in der Regel über
 742 ein Bachelorstudium erworben. Auch hier zeigen sich zwischen den deutschsprachigen Län-
 743 dern jedoch deutliche Unterschiede. Während in der Schweiz ein Bachelor-Abschluss Stan-
 744 dard darstellt, wurden die dementsprechenden Ausbildungen in Deutschland und Österreich
 745 (noch) nicht tertiarisiert. In Deutschland werden Angebote sowohl auf Fach- und Berufs-
 746 schulen als auch Fachhochschulen angeboten (je nach Bundesland unterschiedlich). In Ös-
 747 terreich waren bis anhin spezifische Bildungsanstalten dafür zuständig, wobei hier aktuell
 748 der Prozess der Tertiarisierung im Gange ist und Pädagogische Hochschulen erste Studien-
 749 programme entwickeln.

750 Die Ausbildungsinhalte beinhalten durchwegs *Fachwissenschaften*, *Fachdidaktik*, *Erzie-
 751 hungswissenschaften* und das *berufspraktische Studium*, so auch in der Schweiz. Im Diplo-
 752 manerkenntnisreglement der EDK (2019b) werden die Inhaltsgebiete der Ausbildung fest-

753 gehalten. Messner und Reusser (2000) bestätigen, dass in der Schweiz ein Grundverständnis
 754 darüber herrscht, dass eine Lehrergrundausbildung solche fachlichen, didaktischen, er-
 755 ziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildungselemente umfassen muss – und
 756 dennoch in Umfang, inhaltlicher Auswahl und Zielen dieser Ausbildungsbereiche zwischen
 757 einzelnen Institutionen und Studiengängen grosse Unterschiede bestehen (vgl. dazu auch
 758 Oser, Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2015).

759 Nach dem Diplomanerkennungsreglement der EDK (2019b) stellt das Studium zur Primar-
 760 lehrperson ein Bachelorstudium dar, welches gemäss der Verordnung über die Koordination
 761 der Lehre (vgl. Schweizer Hochschulrat, Verordnung über die Koordination der Lehre an den
 762 Schweizer Hochschulen vom 29.11.2019) in einem Umfang von 180 ECTS zu absolvieren
 763 ist. Dabei müssen die Studierenden, wie oben erwähnt, in zumindest sechs oder mehr Fä-
 764 chern des Lehrplans vorbereitet werden, wobei sich diesbezüglich Unterschiede zwischen
 765 den Studiengängen bzw. PH's von sechs bis 12 Fächern zeigen. Ein weiterer wichtiger
 766 Punkt der Reglementierung bezieht sich auf die berufspraktische Ausbildung. So wird vorge-
 767 geben, dass diese in einem Umfang von 36 bis 54 ECTS zu berücksichtigen ist, was weitge-
 768 hend durch Praktika gewährt wird. Die diesbezüglichen Konzepte und Realisierungen varii-
 769 eren zwischen den PH's teilweise deutlich, so z.B. bezüglich der zeitlichen Dimensionen, in-
 770 dem Praktika von einzelnen Tagen über einzelne oder mehrere Wochen bis hin zu Jahre-
 771 spraktika durchgeführt werden. Die Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten über-
 772 nehmen so genannte Praxislehrpersonen, welche im Rahmen einer spezifischen Weiterbil-
 773 dung auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. An einigen PH's werden die Praktikantinnen und
 774 Praktikanten zusätzlich von Mentorinnen und Mentoren (in der Regel sind das Dozierende
 775 an der PH) begleitet.

776 **Aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in Politik, Medien, Öffentlichkeit**

777 Wie erwähnt, definiert das Diplomanerkennungsreglement der EDK den Ausbildungsumfang
 778 im Sinne einer Minimalanforderung, wobei mit dem Bachelorabschluss in der Regel eine
 779 Berufsqualifikation zu gewähren ist. Die Hochschulen verleihen den akademischen Titel *Ba-*
 780 *bachelor* und das *berufsqualifizierende Lehrdiplom* daher in der Regel gleichzeitig. Die so rea-
 781 lisierte «einphasige Lehrerbildung» hat sich gemäss EDK (2019b, S. 15) als attraktive und
 782 effiziente Lösung bewährt.

783 Trotz der angestrebten Harmonisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden an den
 784 schweizerischen PH's weiterhin vier unterschiedliche Lehramtstypen für die Vorschulstufe
 785 und die Primarstufe angeboten (in Klammer Bezeichnungen bis Ende 2019):

- 786 1. Primarstufe 1-2 (Vorschule -1/-2)
- 787 2. Primarstufe 1-4; 1-5 (Vorschulstufe und untere Primarschulstufe -2/+2; -2/+3)
- 788 3. Primarstufe 1-8 (Vorschule und Primarstufe -2 /+6)
- 789 4. Primarstufe 3-8 (Primarschulstufe +1/+6)

790 Bei diesen Lehramtstypen lassen sich sprachregionale Präferenzen feststellen: In der West-
 791 schweiz und im Tessin wird in der Regel für die Schuljahre 1 bis 8 und für alle Fächer aus-
 792 gebildet. Demgegenüber finden sich in der Deutschschweiz häufig Studienprogramme, die
 793 auf unterschiedliche Stufenprofile ausgerichtet sind, so beispielsweise für die Schuljahre 1
 794 und 2 (Kindergarten), andere für die ersten 4 oder 5 Schuljahre (Kindergarten und Unter-
 795 stufe), wiederum andere für die Schuljahre 5 bis 8 (Mittelstufe) und nochmals andere für die
 796 Schuljahre 3 bis 8 (Unter- und Mittelstufe). Das Fächerspektrum der unterschiedlichen Stu-
 797 dienprogramme reicht dabei von 6 Fächern (z.B. PH FHNW) bis 12 Fächer (z.B. PH BE-
 798 JUNE, PH Graubünden) (EDK, 2019b, S. 21):

799

800 *Tabelle 2: Anzahl Fächer an Pädagogischen Hochschulen***PH FHNW*****Pflichtfächer***

Mathematik

Sprache (Deutsch)

Fremdsprache (Englisch oder Französisch)

Natur Mensch Gesellschaft NMG

Wahlfächer 2 von 3

Musik

Gestalten

Bewegung & Sport

PH BEJUNE***Pflichtfächer***

Mathematik

Französisch

Deutsch

Naturwissenschaften

Sozial- und Humanwissenschaften (Geschichte, Geografie, Ethik & Kultur)

Wahlfächer 3 von 4

Musik

Bildnerisches & technisches Gestalten

Bewegung & Sport

Englisch

801

802 Das Diplomanerkennungsreglement (EDK, 2019b) gibt für die Pädagogischen Hochschulen
 803 die Rahmenbedingungen für die einzelnen Studiengänge vor, wodurch der Berufsfeldbezug
 804 der tertiarierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch den Gesetzgeber gesichert wird
 805 (Biedermann et al., 2015). Innerhalb dieser Rahmenbedingungen fallen die Umsetzungen
 806 der Studiengänge an den jeweiligen PH's aber unterschiedlich aus. Die Frage, inwieweit es
 807 den einzelnen Pädagogischen Hochschulen gelingt, die Integration des Wissens aus For-
 808 schung, Theorie und Praxis (*Art. 14 Verbindung von Theorie und Praxis* (EDK, 2019b,
 809 S. 22)) für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nutzbar zu machen, ist eine empirische und
 810 kann bis anhin noch wenig beantwortet werden. Im Rahmen der Studie TEDS-M (Teacher
 811 Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics) konnte hierzu festge-
 812 stellt werden, dass die Mehrheit der Studierenden am Ende des Studiums zum Ausdruck
 813 bringt, dass die Verbindung von Lehrinhalt und Praktika nur ungenügend gelungen ist (Tatto
 814 et al., 2012). In derselben Studie äusserten die Studierenden von einer Mehrheit der Studi-
 815 engänge in der Deutschschweiz beispielsweise auch, dass sie nur ungenügend Lernerfah-
 816 rungen hinsichtlich des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen
 817 Bedürfnissen erfahren haben, und dass sie nur selten bis gelegentlich Lerngelegenheiten
 818 bezüglich der Entwicklung des professionellen Verständnisses wahrnehmen konnten (Oser
 819 et al., 2015).

820 ***Fazit allgemein und bezogen auf die Fragestellung von QuaPri***

821 Zusammenfassend lassen sich aus den obigen Darlegungen folgende Punkte für die weitere
 822 Arbeit festhalten:

- 823 - In der Schweiz ist der politische Wille gegeben, angehende Primarlehrpersonen für den
 824 Unterricht von einer Vielzahl an Fächern auszubilden. Dabei ist die Varianz zwischen
 825 den Pädagogischen Hochschulen jedoch gross, wobei die Studienprogramme von 6 bis
 826 12 Fächer reichen.
- 827 - Durch das Diplomanerkennungsreglement wird in der Schweiz vorgegeben, dass eine
 828 Ausbildung zur Primarschullehrperson im Rahmen eines Bachelorstudiums erfolgen
 829 muss, wobei entsprechend der Verordnung über die Koordination der Lehre an Schwei-
 830 zerer Hochschulen (vgl. Schweizer Hochschulrat, 2019) dieses 180 ECTS umfasst.
- 831 - In der Schweiz werden aktuell Studiengänge für vier unterschiedliche Lehramtstypen
 832 angeboten: Primarstufe 1-2, Primarstufe 1-4/5, Primarstufe 1-8 und Primarstufe 3-8.
- 833 - Die Ausbildungsinhalte beziehen sich auf Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erzie-
 834 hungswissenschaften und das berufspraktische Studium. Es bestehen jedoch keine

- 835 Vorgaben, in welchem Umfang einzelne Inhalte studiert werden müssen. Einzig zur be-
 836 rufspraktischen Ausbildung wird ein Umfang von 36 bis 54 ECTS vorgegeben. Die Un-
 837 terschiede zwischen den einzelnen Hochschulen hinsichtlich der Dotierung der unter-
 838 schiedlichen Inhalte sind gross.
- 839 - In ersten international und national vergleichenden Studien (z.B. TEDS-M) zeigt sich,
 840 dass Studierende verschiedener Institutionen ihre Lerngelegenheiten (bezüglich fach-
 841 wissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Inhalte) sehr unter-
 842 schiedlich einschätzen und ihre fachlichen und fachdidaktischen Leistungen deutlich
 843 variieren.
- 844 - Die Ausbildung von Primarlehrpersonen in Europa wird zumeist im Rahmen von Studi-
 845 enprogrammen mit einem Umfang von 300 ECTS vollzogen. Wobei in der Regel ein
 846 aufeinander bezogener Aufbau von Bachelorstudium (180 ECTS) und Masterstudium
 847 (120 ECTS) (Master) praktiziert wird. Eine Ausnahme stellt Österreich mit einem Ba-
 848 chelorstudium von 240 ECTS und einem Masterstudium von 60 ECTS dar. In der über-
 849 wiegenden Mehrheit werden Primarlehrpersonen auf den Unterricht möglichst aller Fä-
 850 cher vorbereitet.
- 851 - Neben dem Hochschulstudium ist in vielen Ländern eine berufspraktische Ausbildungs-
 852 phase Teil der Primarschullehrerbildung. Diese kann obligatorisch nach Abschluss des
 853 Hochschulstudiums folgen (z.B. Deutschland mit dem Referendariat) oder frei wählbar
 854 während des Studiums oder danach (z.B. Österreich mit der Induktionsphase).
- 855 Insgesamt wird deutlich, dass die Zeitgefässe im Rahmen der Ausbildung von Primarschul-
 856 lehrpersonen knapp sind. Zudem kommt hinzu, dass die Anforderungen an die Lehrperso-
 857 nen spätestens unter Berücksichtigung des Lehrplans 21 zugenommen haben und wohl
 858 noch weiter zunehmen werden. So werden beispielsweise höhere Kompetenzen im Bereich
 859 der **Fachausbildung bei den Fremdsprachen**, in den sogenannten **MINT-Fächern**, im Um-
 860 gang mit **Medien und Informatik** sowie im Bereich der **Bildung für eine nachhaltige Ent-
 861 wicklung** verlangt sein. Zudem führt die stärkere Ausdifferenzierung der unterschiedlichen
 862 Fachdidaktiken zu einem erhöhten Kompetenzanspruch im Bereich **Fachdidaktik** sowie ei-
 863 ner **adäquaten Stufendidaktik** (swissuniversities, 2018a).
- 864 Ausgehend von dieser Gegebenheit werden im Folgenden fünf Szenarien im Sinne von Lö-
 865 sungsansätzen skizziert, wie die Weiterentwicklung der Bachelorstudiengänge zur Primar-
 866 lehrperson (Schuljahre 1-8) vorgenommen werden könnte.
- 867 **5.1.2. Szenario 1a: Eingangsbedingungen und/oder extern zu erbringende Leistungs-**
 868 **nachweise**
- 869 **Prämissen**
- 870 Das folgende Szenario geht von folgenden Prämissen aus:
- 871 - Das Bachelorstudium umfasst 180 ECTS
- 872 - Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend
- 873 - Der Bachelorabschluss qualifiziert für den Unterricht aller Fächer der Zyklen 1 und/oder
 874 2
- 875 - Einzelne Studiengänge können für unterschiedliche Stufen der Primarschule (1-8) quali-
 876 fizieren
- 877 **Mögliches Modell**
- 878 Mit der Schaffung von (zusätzlichen) Eingangsbedingungen und/oder ausserhalb des Studi-
 879 ums zu erbringenden Leistungsnachweisen können Lehrinhalte aus dem Studium ausgelagert
 880 und dadurch Zeitressourcen für andere Studieninhalte geschaffen werden. Dabei kön-
 881 nen die PH's nachzuweisende Leistungen als Aufnahmebedingungen für das Studium oder

882 als Semesternachweise während des Studiums definieren. So können zum Beispiel Sprach-
 883 diplome, musikalische Grundfertigkeiten, Informatikkenntnisse und/oder fachwissenschaftliche
 884 Leistungen entweder vor dem Beginn des Studiums als Eingangsbedingungen oder
 885 während des Studiums als Abschluss spezifischer Semester verlangt werden.

886 Bei einem derartigen Modell kann im Studium gezielt ein Fokus auf die Lehre der fachdidak-
 887 tischen Inhalte gelegt werden. Die fachwissenschaftlichen Qualifikationen werden von den
 888 Studierenden ausserhalb des Studiums erworben (wie es beispielsweise aktuell bereits an
 889 vielen PH im Bereich der Sprachdiplome geschieht). Es obliegt den einzelnen PH's zu ent-
 890 scheiden, ob diese Leistungen vor oder während des Studiums nachgewiesen werden müs-
 891 sen und für welche Studienprogramme sie notwendig sind (z.B. Fremdsprachdiplome für
 892 Studiengänge des Zyklus 1?).

893 **Weiterführende Überlegungen**

- 894 – Höhere Kosten für die Studierenden widerspricht der Chancengerechtigkeit
- 895 – Eventuell höhere Hürde für Quereinsteigende und Aufnahmen basierend sur dossier
- 896 – Standards müssen für die unterschiedlichen Fachbereiche definiert werden (welcher
 897 Standard gilt z.B. im Bereich der Musik oder im Bereich der Informatik und wie kann er
 898 extern abgeholt und nachgewiesen werden?) Vielleicht müsste man auch eine Höchst-
 899 menge festlegen, die man als Leistungen schon mitbringen muss?
- 900 – Kann zu einer Studienverlängerung führen bei Aufnahmebedingungen (Zwischenjahr)
 901 und auch bei Nichtbestehen von (extern zu erbringenden) Semesternachweisen

902 **5.1.3. Szenario 1b: Fächerprofile**

903 **Prämissen**

904 Das folgende Szenario geht von folgenden Prämissen aus:

- 905 – Das Bachelorstudium umfasst 180 ECTS
- 906 – Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend
- 907 – Die bestehenden Zugangsbestimmungen zum Bachelorstudium bleiben bestehen
- 908 – Einzelne Studiengänge können für unterschiedliche Stufen der Primarschule (1-8) quali-
 909 fizieren

910 **Mögliches Modell**

911 Um den oben skizzierten zunehmenden Anforderungen an die Primarlehrpersonen und da-
 912 mit verbunden an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Primarstufe (1-8) entsprechen
 913 zu können, kann mit Fächerprofilen, also einer Reduzierung der Pflichtfächer, gearbeitet
 914 werden. Damit verbindet sich der Anspruch, dass die dadurch gewonnenen Zeiteinheiten für
 915 eine vertiefende wissenschaftliche und praxisorientierte Aneignung der ausgewählten Fä-
 916 cher genutzt werden können. Lehrpersonen sollen damit verbunden (primär) jene Fächer
 917 unterrichten, die sie sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch fundiert aneignen
 918 konnten.

919 Das Modell sieht vor, die Fächer Erstsprache, Mathematik und Natur Mensch Gesellschaft
 920 (NMG) aufgrund ihrer hohen Stundenzahl in der Primarschule als Pflicht zu definieren, um
 921 so sicherzustellen, dass alle Primarschullehrpersonen für die Schulen und Gemeinden über
 922 attraktive Profile verfügen. Weitere Fächer werden Wahlfächer, wobei diesbezüglich die ein-
 923 zelnen Pädagogischen Hochschulen die Anzahl der Fächer und allfällige Fachkombinati-
 924 onen bzw. -profile festlegen. Mit derartigen Fächerprofilen können sowohl den einzelnen Fä-
 925 chern als auch den bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalten umfangreichere
 926 Zeitressourcen zur Verfügung gestellt werden. Fächerprofile können gruppiert (z. B. sprach-
 927 lich-historische oder musisch-künstlerische) angeboten werden.

928 Die Studiengänge in einem derartigen Modell würden Kompetenzen und Unterrichtsbefähigungen für die drei Hauptfächer Erstsprache, Mathematik und NMG sowie für die jeweiligen
929 Wahlpflichtfächer (je nach PH) ermöglichen. Die Verbindung von wissenschaftlichen und be-
930 rufspraktischen Ausbildungsinhalten stellt weiterhin zentrale Bedingung für alle Fachberei-
931 che dar.
932

933

934 Hinsichtlich der Attraktivität kann es ein Vorteil sein, wenn die Studierenden die Unterrichts-
935 fächer gemäss ihren Interessen und Stärken wählen können. Dies kann sich positiv auf die
936 Arbeitsfreude der Lehrpersonen und die Qualität des Unterrichts auswirken. Andererseits
937 vermindert eine Einschränkung der Fächerbreite die Anstellbarkeit der Lehrpersonen. Dies
938 führt zum Risiko, dass Lehrpersonen Fächer unterrichten, für welche sie nicht ausgebildet
939 sind. Fachfremder Unterricht kann sich negativ auf die Qualität des Unterrichts und die Leis-
940 tungen der Schülerinnen und Schüler auswirken, wie Ergebnisse aus Deutschland zeigen
941 (Ziegler & Richter, 2017), wo Lehrpersonen i.d.R. im Rahmen eines Masterstudiums für vier
942 Unterrichtsfächer ausgebildet werden und im Anschluss zur Berufseinführung ein Referen-
943 dariat absolvieren.

944 **Weiterführende Überlegungen**

- 945 – Umfassendere Zeitressourcen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für einzelne Fä-
946 cher führt zu höherer Qualität in diesen Fächern aber auch hinsichtlich Überfachlichkeit
947 und Transdisziplinarität, was wiederum eine bessere Qualität des entsprechenden Fach-
948 unterrichts in der Primarschule verspricht. Fächerprofile bedeuten für die einzelnen
949 Schulen, dass Anstellungen gezielt nach fachlichen Qualifikationen vorgenommen wer-
950 den müssen, wodurch die «Anstellbarkeit (employability)» der zukünftigen Lehrperso-
951 nen eingeschränkt sein kann. Umgekehrt können fachliche Schwerpunktsetzungen aber
952 auch die Profilbildung und Spezialisierung von Lehrpersonen begünstigen.
- 953 – Es besteht die Gefahr, dass bei Lehrermangel und womöglich auch grundsätzlich in
954 kleinen Schulen Lehrpersonen Fächer unterrichten werden, für die sie nicht ausgebildet
955 sind.
- 956 – Auf Primarstufe haben wir immer noch das Klassenlehrersystem. Wenn mit Fächerprofi-
957 len gearbeitet wird, laufen wir Gefahr, dass noch mehr Personen für eine Klasse zu-
958 ständig sind, was zu Verzettlung und geringerem Bezug zur Klassenlehrperson führen
959 kann.
- 960 – Viele Wechsel zu verschiedenen Lehrpersonen, es mangelt an Überblick und erschwert
961 fächerübergreifendes Unterrichten.
- 962 – Viele Pädagogischen Hochschulen bilden unter dem Allrounder-Modell schon heute
963 nicht für alle Fächer aus, wodurch das Fächerprofil keine wirkliche zeitliche Optimierung
964 bringt.
- 965 – Bei nur geringer Reduktion der Anzahl Fächer wird weiterhin eine grosse Fächerbreite
966 bestehen bleiben und damit verbunden unzureichend Ausbildungszeit in den einzelnen
967 Fächern vorhanden sein.

968 **5.1.4. Szenario 1c: Stufenprofile**

969 **Prämissen**

970 Das folgende Szenario geht von folgenden Prämissen aus:

- 971 – Das Bachelorstudium umfasst 180 ECTS
- 972 – Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend
- 973 – Der Bachelorabschluss qualifiziert für den Unterricht aller Fächer der Zyklen 1 (Primar-
974 stufe 1-4, d.h. Kindergarten und 1.-2. Klasse) oder 2 (Primarstufe 5-8, d.h. 3.-6. Klasse)

- 975 – Die bestehenden Zugangsbestimmungen zum Bachelorstudium bleiben bestehen
 976 – Einzelne Studiengänge können für unterschiedliche Stufen der Primarschule (1-8) quali-
 977 fizieren

978 **Mögliches Modell**

979 Um den oben skizzierten zunehmenden Anforderungen an die Primarlehrpersonen und da-
 980 mit verbunden an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Primarstufe (1-8) entsprechen
 981 zu können, können den Studiengängen spezifische Stufenprofile zugrunde gelegt werden
 982 (wodurch insbesondere der Forderung nach einer adäquaten Stufendidaktik entsprochen
 983 würde). In den Deutschschweizer PH's werden Stufenprofile bereits angeboten, jedoch in
 984 unterschiedlichen Formen. Es gibt Studienprogramme zur Lehrperson der Primarstufe 1 und
 985 2 (Kindergarten), Studienprogramme zur Lehrperson der Primarstufe 1-4/5 (Kindergarten bis
 986 2. oder 3. Klasse) und Studienprogramme zur Lehrperson der Primarstufe 3-8 (Klassenstu-
 987 fen 1-6).

988 Unter dem Ziel stringenter Stufenprofile bieten sich die im Lehrplan 21 definierten und reali-
 989 sierten Zyklen an (Zyklus 1: Klassenstufen 1-4; Zyklus 2: Klassenstufen 5-8). Eine Lehrper-
 990 son für Zyklus 1 unterrichtet demnach die ersten vier Jahre der Primarstufe (Kindergarten
 991 und 1.-2. Klasse), während eine Lehrperson Zyklus 2 die dritte bis sechste Klasse Primar-
 992 schule unterrichtet (Klassenstufen 5-8). Ein derartiges Modell würde aufgrund der inhaltli-
 993 chen Fokussierung auf die jeweiligen Zyklen die Studienprogramme etwas entschlacken. So
 994 könnten beispielsweise in den Studienprogrammen für den Zyklus 1 die Fremdsprachen
 995 wegfallen, da diese in der Regel erst ab der dritten Klasse unterrichtet werden. Zugangsvo-
 996 raussetzungen sowie Verbindung von berufspraktischen und akademischen Ausbildungsin-
 997 halten bleiben dieselben. Auch die Studienbereiche bleiben sich gleich, die Inhalte werden
 998 jedoch stufenspezifisch angepasst. Praktika werden auf der Zielstufe gemacht.

999 **Weiterführende Überlegungen**

- 1000 – Als Chance könnte gewertet werden, dass die Schuleingangsstufe an Relevanz gewin-
 1001 nen könnte. So können hier beispielsweise (noch) stärker Aspekte der interdisziplinären
 1002 Zusammenarbeit (wie beispielsweise mit Spielgruppe, Psychomotorik, Ergotherapie,
 1003 schulischer Heilpädagogik, Logopädie) berücksichtigt werden.
- 1004 – Die Zugangsvoraussetzungen müssten für beide Studiengänge gleich sein. Ein Problem
 1005 könnte ansonsten darin liegen, dass Studierende mit geringeren Leistungen den Zyklus
 1006 1 auswählen (weil sie zum Beispiel die Sprachprüfung nicht bestanden haben). Es
 1007 muss sichergestellt werden, dass die Ausbildung zur Lehrperson Zyklus 1 nicht ein Auf-
 1008 fangbecken wird für gescheiterte Zyklus 2 Lehrpersonen. Zudem wäre es nicht vorteil-
 1009 haft, wenn die Praktika wirklich nur auf der Zielstufe und nicht auch in der Anschluss-
 1010 /Vorläuferstufe stattfinden würden.
- 1011 – Darzulegen gilt es, inwieweit Stufenprofile tatsächlich zur Gewinnung zusätzlicher zeitli-
 1012 cher Ressourcen führen können. Was genau ist denn so anders auf den Stufen 1-4 im
 1013 Vergleich zu 5-8? Muss nicht die gleiche Fachlichkeit erlangt werden egal für welche
 1014 Stufe?
- 1015 – Es könnte die Möglichkeit bestehen, dass Zyklus 1 eher eine Abwertung erfährt und die
 1016 Studienprogramme dadurch an Attraktivität verlieren.
- 1017 – Die Flexibilität bei einem Stellenwechsel oder innerhalb eines Schulkreises ist beein-
 1018 trächtigt.

1019 **5.1.5. Szenario 1d: Bachelorstudium in 8 Semestern**

1020 **Prämissen**

1021 Das folgende Szenario geht von folgenden Prämissen aus:

- 1022 – Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend.
- 1023 – Der Bachelorabschluss qualifiziert für den Unterricht aller Fächer der Zyklen 1 und/oder
1024 2.
- 1025 – Die bestehenden Zugangsbestimmungen zum Bachelorstudium bleiben bestehen.
- 1026 – Einzelne Studiengänge können für unterschiedliche Stufen der Primarschule (1-8) quali-
1027 fizieren.

1028 **Mögliches Modell**

1029 Das Diplomanerkennungsreglement der EDK definiert den Ausbildungsumfang mit 180
1030 ECTS im Sinne einer Minimalanforderung (EDK, 2019a, S. 15). Ein mögliches Szenario
1031 könnte sein, die Bachelor-Studiengänge von 6 auf 8 Semester auszuweiten (wie es zum
1032 Beispiel in Österreich der Fall ist).

1033 Bei einem Bachelorstudium in 8 Semestern bleibt der Zugang zur Ausbildung gleich. Auch
1034 die Ausbildungsziele, die Verbindung von berufspraktischen und akademischen Ausbil-
1035 dungsinhalten, die Studienbereiche sowie die Befähigung für ein möglichst breites Fächer-
1036 spektrum bleiben identisch. Mit einer Verlängerung der Ausbildung um 2 Semester können
1037 Zeitgefässe gewonnen werden, die vertiefende Auseinandersetzungen ermöglichen.

1038 **Weiterführende Überlegungen**

- 1039 – Die 8 Semester und evtl. 240 ECTS entsprechen nicht der Verordnung des Schweizer
1040 Hochschulrats (2019) von 180 ECTS
- 1041 – Inwieweit mit einer derartigen Ausweitung auch Lohndiskussionen verbunden würden,
1042 müsste geklärt werden
- 1043 – Eine zeitliche Ausdehnung der Studienprogramme kann sich womöglich negativ auf die
1044 Attraktivität des Studiums auswirken (was wiederum den Mangel an Lehrpersonen ver-
1045 schärfen könnte)
- 1046 – Eine zeitliche Ausdehnung der Studienprogramme kann sich auf die Kosten der Studi-
1047 engänge auswirken, da die Studierenden länger im Studium bleiben. Die somit entste-
1048 henden höheren Studierendenzahlen können womöglich an gewissen Lehrerinnen- und
1049 Lehrerbildungsinstitutionen zu infrastrukturellen Engpässen führen.
- 1050 – Eine zeitliche Ausdehnung der Studienprogramme kann sich auch auf die Kosten für die
1051 Gesellschaft auswirken. Mit der Verlängerung des Studiums erhöhen sich die Studien-
1052 kosten und der spätere Berufseintritt verursacht (soziale) Kosten (in Bezug auf die So-
1053 zialversicherungsbeiträge).

1054 **5.1.6. Szenario 1e: Bachelor-Plus**

1055 **Prämissen**

1056 Das folgende Szenario geht von folgenden Prämissen aus:

- 1057 – Das Bachelorstudium umfasst 180 ECTS
- 1058 – Der Bachelorabschluss ist Voraussetzung für die Berufsbefähigung bzw. die Absolvie-
1059 rung des daran anschliessenden Abschlussjahres
- 1060 – Der Abschluss Bachelor Plus qualifiziert für den Unterricht aller Fächer der Zyklen 1
1061 und/oder 2
- 1062 – Die bestehenden Zugangsbestimmungen zum Bachelorstudium bleiben bestehen
- 1063 – Einzelne Studiengänge können für unterschiedliche Stufen der Primarschule (1-8) quali-
1064 fizieren

1065 **Mögliches Modell**

1066 Mit dem Szenario Bachelor-Plus (BA+) wird ein Modell vorgeschlagen, das den spezifischen
1067 Stärken der Lernorte Hochschule und Schule (noch) besser Rechnung zu tragen versucht.

1068 Einerseits soll mit dem Modell den wissenschaftlichen Erarbeitungen im Rahmen des Ba-
 1069 chelorstudiums mehr Zeit zugestanden werden. Andererseits kann die Brücke zwischen the-
 1070 oretischer und praktischer Arbeit, z.B. durch eine berufsbegleitende letzte Phase des Studi-
 1071 ums nach dem Bachelor, noch besser geschlagen werden. Mit dem Modell wird auf ein häu-
 1072 fig zum Ausdruck gebrachtes Problem der einphasigen Lehrerbildung reagiert, nämlich,
 1073 dass bei berufseinsteigenden Lehrpersonen sehr wohl die notwendigen Kompetenzen vor-
 1074 handen sind, aber nicht gesehen wird, «dass berufseinsteigende Lehrpersonen nach ihrer
 1075 Ausbildung nicht nicht wissen was sie tun können sollten, sondern dass sie eher nicht tun
 1076 können, was sie wissen» (Baumgartner, 2016, S. 5).

1077 Ein Szenario Bachelor-Plus (BA+) beinhaltet 3 Jahre Studium mit möglichst breitem Fächer-
 1078 spektrum mit starkem fachwissenschaftlichem Bezug und einem Bachelorabschluss (180
 1079 ECTS) – welchem jedoch noch nicht das Lehrdiplom angeheftet ist. Zum Erwerb des Lehr-
 1080 diploms schliessen sich zwei Semester an, die insbesondere (fach-)didaktisch und bildungs-
 1081 wissenschaftlich mit starkem Berufsfeldbezug ausgestaltet sind. Diese zwei Semester könn-
 1082 ten mit bis zu 60 ECTS vergütet werden. Am Ende dieser beiden Semester wird die Lehrbe-
 1083 fähigung bzw. das Lehrdiplom verliehen.

1084 In einem Szenario BA+ bleiben Zugang und sehr breite Fächerbefähigung gleich. Das Ba-
 1085 chelorstudium wäre jedoch stärker auf die akademischen Ausbildungsinhalte fokussiert,
 1086 während die beiden anschliessenden Semester primär die berufsfeldbezogenen Aspekte be-
 1087 arbeiten würden. In beiden Phasen jedoch wäre es zentrale Aufgabe, die jeweiligen Bezüge
 1088 von Theorie und Praxis herzustellen.

1089 Wie bereits erwähnt, definiert das Diplomanerkennungsreglement den Ausbildungsumfang
 1090 im Sinne einer Minimalanforderung. Ein höherer Umfang der Ausbildung ist möglich, wie
 1091 zum Beispiel beim Lehramtsstudium an der Universität Genf, welches nach dem Bachelor
 1092 Abschluss (180 ECTS) fortgesetzt wird. Erst nach einem zusätzlichen Jahr im Umfang von
 1093 60 ECTS wird das Lehrdiplom verliehen. Der genau definierte Umfang, der in der Verord-
 1094 nung zur Koordination der Lehre (vgl. Schweizer Hochschulrat, 2019) für das Bachelorstu-
 1095 dium vorgesehen ist, muss beim Konzept der Mindestanforderungen berücksichtigt werden.
 1096 Werden mehr als 180 Kreditpunkte für das Studium verlangt, fallen die Verleihung des Lehr-
 1097 diploms und des Bachelor-Abschlusses auseinander (EDK, 2019b, S. 15).

1098 **Weiterführende Überlegungen**

- 1099 – Mit dieser Variante wäre der Bachelor nicht mehr berufsbefähigend. Denkbar wäre je-
 1100 doch auch eine Variante wie in Österreich mit einer zeitlich beschränkten Berufsbefähig-
 1101 ung. Dadurch könnten z.B. die zwei Semester im Anschluss an den Bachelor-Ab-
 1102 schluss berufsbegleitend absolviert werden.
- 1103 – Inwieweit mit einer derartigen Ausweitung auch Lohndiskussionen verbunden würden,
 1104 müsste geklärt werden.
- 1105 – Eine zeitliche Ausdehnung der Studienprogramme kann sich womöglich negativ auf die
 1106 Attraktivität des Studiums auswirken (was wiederum den Mangel an Lehrpersonen ver-
 1107 schärfen könnte).
- 1108 – Eine zeitliche Ausdehnung der Studienprogramme kann sich auf die Kosten der Studi-
 1109 engänge auswirken, da die Studierenden länger im Studium bleiben. Die somit entste-
 1110 henden höheren Studierendenzahlen können womöglich an gewissen Lehrerinnen- und
 1111 Lehrerbildungsinstitutionen zu infrastrukturellen Engpässen führen.
- 1112 – Eine zeitliche Ausdehnung der Studienprogramme kann sich auch auf die Kosten für
 1113 die Gesellschaft auswirken. Ein verspäteter Berufseintritt verursacht soziale Kosten (in
 1114 Bezug auf die Sozialversicherungsbeiträge).

1115

1116 **5.1.7. Weiterführende Überlegungen und Bewertung**

1117 Hinsichtlich der Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf die eingangs beschriebenen zu-
1118 nehmenden Anforderungen im Lehrberuf wird das Potential der fünf dargelegten Szenarien
1119 auf der Ebene der Bachelor-Studiengänge folgendermassen bewertet:

1120 **Szenario 1a: Eingangsbedingungen und/oder extern zu erbringende Leistungsnach-**
1121 **weise**

1122 Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen könnten angesichts der knappen Zeit-
1123 gefässe **Eingangsbedingungen** oder vor/während des Studiums eigenständig zu erbrin-
1124 gende Leistungsnachweise ausserhalb der Studienprogramme interessant sein – so verlan-
1125 gen bspw. einige Institutionen bereits heute bis zu einem bestimmten Semester den Nach-
1126 weis von Sprachdiplomen, ansonsten das Studium nicht fortgesetzt werden kann. Für die
1127 Studierenden können diese jedoch als (zu) hohe Hürden wahrgenommen werden, was die
1128 Attraktivität des Studiums deutlich belasten kann. Solche zusätzlich zu erbringenden Leis-
1129 tungen können für die Studierenden zudem die Studienkosten erhöhen, was auch deutlich
1130 zu Lasten der Chancengerechtigkeit gehen kann. Zudem muss darauf geachtet werden,
1131 dass die Anforderungen ans Lehramtsstudium nicht deutlich höher als für weitere Studien-
1132 gänge ausfallen, die mit einer Matura gewählt werden können.

1133 Das Potential dieses Szenarios bezüglich eines geeigneten Lösungsansatzes wird daher als
1134 (zu) gering bewertet.

1135 **Szenario 1b: Fächerprofile**

1136 Die Abweichung von der Ausbildung zu einem sehr breiten Spektrum an Unterrichtsfächern
1137 auf der Primarstufe durch die Wahl spezifischer **Fächerprofile** im Rahmen des Studiums
1138 bringt den Vorteil mit sich, dass für deren Vertiefungen umfangreichere Zeitgefässe zur Ver-
1139 fügung stehen, wodurch auch höhere Qualität im Fachunterricht auf der Primarstufe zu er-
1140 warten ist. Von der Praxis wird dieses Szenarium jedoch unterschiedlich aufgenommen. Als
1141 kritisch werden hierbei der fachfremde Unterricht (was gerade in kleinen Schulhäusern auf-
1142 tritt) und die damit verbundene (stundenbezogene) Abwertung der Funktion als Klassenleh-
1143 rerin bzw. als Klassenlehrer erachtet. Hinsichtlich eines Gewinns an Zeitressourcen im Rah-
1144 men eines Bachelorstudiums würde ein Szenario Fächerprofile nur dann Sinn machen,
1145 wenn auch tatsächlich eine deutliche Reduktion der Fächer vorgenommen würde – wie bei-
1146 spielsweise in Deutschland mit einer Reduktion auf ca. 3-4 Fächer. Für die Schweiz mit vie-
1147 len kleinen Schulen und damit verbunden nur eingeschränkten Anstellungsprozenten er-
1148 scheint dies jedoch kein gangbarer Weg.

1149 Das Potential dieses Szenarios hinsichtlich eines geeigneten Lösungsansatzes wird als ge-
1150 ring bewertet.

1151 **Szenario 1c: Stufenprofile**

1152 Den Studienprogrammen verschiedener Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen liegen
1153 bereits heute **Stufenprofile** zugrunde, weshalb der Innovationsgehalt einer derartigen «Ent-
1154 wicklung» als äusserst gering bewertet werden muss – auch hinsichtlich des Gewinns zu-
1155 sätzlicher Zeitressourcen im Studium. Die heute gegebenen Studienprogramme weisen zu-
1156 dem darauf hin, dass Stufenprofile nur wenig zur Lösung der oben dargestellten zunehmen-
1157 den Anforderungen beitragen können, da einerseits auf (fast) allen Stufen die zentralen Fä-
1158 cher unterrichtet werden, welche durchwegs eine vertiefende fachliche und fachdidaktische
1159 Auseinandersetzung erfordern. Andererseits ist es bedeutsam, dass Lehrpersonen auf spe-
1160 zifischen Stufen auch fundierte Kenntnisse und Erfahrungen der vorausgehenden und nach-
1161 folgenden Stufen besitzen.

1162 Auch das Potential dieses Szenarios hinsichtlich eines geeigneten Lösungsansatzes wird
1163 als gering bewertet.

1164

1165 **Szenario 1d: Bachelorstudium in 8 Semestern**

1166 Eine zeitliche Verlängerung des **Bachelorstudiums** um zwei auf **acht Semester** würde den
 1167 Studienprogrammen zusätzliche Zeitressourcen im Umfang von 60 ECTS zur Verfügung
 1168 stellen (total 240 ECTS, wie es in Österreich der Fall ist), was für die Vorbereitung von Lehr-
 1169 amtsstudierenden auf die zunehmenden Anforderungen dienlich wäre. Jedoch definiert die
 1170 Verordnung des Schweizer Hochschulrats (2019), dass ein Bachelor 180 ECTS umfasst.
 1171 Daran anschliessend definiert das EDK Reglement den Ausbildungsumfang der Lehrerinnen-
 1172 und Lehrerbildung für die Primarstufe mit *mindestens* 180 ECTS (EDK, 2019b). Die
 1173 EDK-Festlegung lässt damit offen, dass ein Lehramtsstudium auch mehr als 180 ECTS um-
 1174 fassen kann – was jedoch in Anlehnung an den Schweizer Hochschulrat nicht im Sinne des
 1175 hier vorgeschlagenen verlängerten Bachelorstudiums geschehen kann. Sollte daher tatsäch-
 1176 lich ein achtsemestriges Bachelorstudium im Umfang von 240 ECTS vorgeschlagen werden,
 1177 so müssten die Richtlinien des Schweizer Hochschulrats angepasst werden. Die Vertretung
 1178 des Generalsekretariats der EDK könnte einen solchen Antrag an den Schweizer Hoch-
 1179 schulrat ohne vorgängigen Entscheid der EDK-Gremien nicht unterstützen.

1180 Das Potential dieses Szenarios hinsichtlich eines geeigneten Lösungsansatzes wird als
 1181 hoch bewertet. Jedoch müsste zu einer Realisierung dieses Szenarios der Schweizer Hoch-
 1182 schulrat seine Richtlinien erneut anpassen, was als ein schwierig zu realisierendes Unter-
 1183 fangen erachtet wird.

1184 **Szenario 1e: Bachelor-Plus**

1185 In zeitlich ähnlicher Ausdehnung des Studiums auf 8 Semester wie das Szenario 1d, aber
 1186 unter Einhaltung der Richtlinien des Schweizer Hochschulrats (Bachelor-Abschluss nach
 1187 180 ECTS) und der EDK (Lehrdiplom von *mindestens* 180 ECTS – im vorgeschlagenen Mo-
 1188 dell 240 ECTS) zeigt sich der Vorschlag **Bachelor-Plus**. Diskutiert werden muss mit dieser
 1189 Variante, ob mit dem Bachelordiplom auch eine grundlegende Berufsbefähigung gesprochen
 1190 werden muss oder ob dies auch in einer zeitlichen Beschränkung wie in Österreich oder so-
 1191 gar in Entkoppelung von Bachelordiplom und Lehrbefähigung geschehen könnte. Während
 1192 die in einem derartigen Modell zusätzlich gewonnenen Zeiteinheiten von 60 ECTS als ein
 1193 positiver Lösungsansatz hinsichtlich der Bewältigung der beschriebenen Herausforderungen
 1194 erscheinen, stellt sich die Frage, wie eine Verlängerung des Studiums von zukünftig interes-
 1195 sierten Studierenden bewertet wird. Entwicklungen aus anderen Ländern lassen jedoch ver-
 1196 muten, dass sich dies nicht nachteilig auf die Studierendenzahlen auswirken wird.

1197 Das Potential dieses Szenarios hinsichtlich eines geeigneten Lösungsansatzes wird als
 1198 hoch bewertet.

1199 **5.1.8. Fazit**

1200 Das Potential der drei Szenarien 1a (Eingangsbedingungen), 1b (Fächerprofile) und 1c (Stu-
 1201 fenprofile) hinsichtlich der Weiterentwicklung der Studiengänge im Fokus einer fundierten
 1202 Vorbereitung auf die zunehmenden Ansprüche im Primarlehrberuf wird als gering eingestuft
 1203 (Kriterien der Vision/des Anspruchs an die Zukunft sowie der Attraktivität). Demgegenüber
 1204 wird den Szenarien 1d (Bachelorstudium in 8 Semestern) und 1e (Bachelor-Plus) diesbe-
 1205 züglich hohes Potential zugesprochen. Umgekehrt verhält es sich bezüglich der Kriterien
 1206 Realisierbarkeit, da die Szenarien 1d und 1e umfangreichere Anpassungen der heutigen
 1207 Studiengänge bedingen würden (mit Ausnahme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Genf)
 1208 und zu einer Erhöhung der Studienkosten führen würde. Grosse Bedenken gibt es diesbe-
 1209 züglich hinsichtlich des Szenarios 1d, welches eine Anpassung der Richtlinien zu den Ba-
 1210 chelorstudiengängen des Schweizer Hochschulrats bedingen.

1211 Basierend auf diesen Darlegungen wird von der Subgruppe 1 die Weiterverfolgung von Sze-
 1212 nario 1e empfohlen. Zudem empfiehlt die Subgruppe 1 eine Abklärung der Realisierbarkeit
 1213 von Szenario 1d, welchem strukturell ebenfalls das Potential zur hier zu bearbeitenden
 1214 Problemlösung beigemessen wird.

1215 **5.2. Berufseinführung (BEF)**

1216 Der Schulalltag, die Erfahrungen und der systematische Aufbau des entsprechenden Wis-
1217 sens können im Studium nicht oder nur teilweise vorweggenommen werden, so sehr sich die
1218 schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch um entsprechende Modelle bemüht
1219 und die Pädagogischen Hochschulen in den letzten zehn Jahren die berufspraktischen An-
1220 teile in der Ausbildung auf rund dreissig Prozent Studienanteil erhöht haben. Mit Blick auf
1221 rund 200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz kann gesagt werden: So viel
1222 Praxis war noch nie. Dennoch: der Weg in den Lehrberuf ist und bleibt anspruchsvoll und
1223 dieses Problem ist nicht neu.

1224 Dieser Weg wird heute an den Pädagogischen Hochschulen als kontinuierlicher Lernprozess
1225 der Studierenden bis in ihre erste Berufsphase als Lehrende bzw. pädagogische Fachperso-
1226 nen hinein strukturiert: Ausgehend von einer langjährigen Schulerfahrung der Studierenden
1227 und deren Wissen «wie Schule geht», gilt es, im Studium ein vertieftes Verständnis und
1228 Wissen von Schule, Unterricht und der Aufgabe als Lehrperson aus der Perspektive der
1229 Wissenschaft und der Praxis zu ermöglichen. Dies bedeutet, Verstehen und Handeln der
1230 künftigen Lehrpersonen durch verschiedene Lehr- und Lernsettings zu fordern und zu för-
1231 dern, und so den Professionalisierungsprozess zu ermöglichen.

1232 **5.2.1. Einstieg in den Lehrberuf**

1233 Von Anfang ihrer Berufstätigkeit an müssen Lehrpersonen die an sie gestellten Anforderun-
1234 gen erfüllen, sind trotz Unterstützung und Begleitung der Kollegien oder Schulleitungen in
1235 weiten Teilen ihres beruflichen Alltags auf sich gestellt. Dennoch: Die Abgängerinnen und
1236 Abgänger von Pädagogischen Hochschulen schätzen ihre beruflichen Kompetenzen hoch
1237 ein (Keller-Schneider, 2014) und fühlen sich für die Arbeit in der Praxis recht gut vorbereitet.
1238 Zwei Jahre nach dem Studium bezeichnen sie die Berufseinstiegsphase als sehr bedeutend
1239 (z.B. Veenman, 1984; Shulmann, 1991; Larcher Klee, 2003; Lipowsky, 2003); in dieser Zeit
1240 sind sie vor allem stark damit beschäftigt den Schulalltag zu bewältigen und zu sichern. Da-
1241 bei bauen sie ihre Kompetenzen als Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer, in der Bewältigung
1242 des Lehrplanstoffes sowie der entsprechenden fachdidaktischen Fragen oder der überfachli-
1243 chen Kompetenzen deutlich aus. Auf die Frage, wie sie dies alles schaff(t)en, geben die
1244 meisten Berufseinsteigenden an, dass verschiedene schulinterne wie auch externe Unter-
1245 stützungsangebote dazu einen wichtigen Beitrag leiste(t)n, und sie diese auch gerne bean-
1246 spruchen. Für die Ausbildungsverantwortlichen sind das gute Zeichen: Bedeuten sie doch,
1247 dass die Berufseinsteigenden sich sehr bewusst mit der anspruchsvollen Situation ausei-
1248 nandersetzen, ihre Kompetenzen reflektieren und gezielt ausbauen.

1249 Schaut man etwas genauer hin, dann machen neuere Studien zum Berufseinstieg auf ver-
1250 blüffende Resultate aufmerksam (Nido, Trachsler & Swoboda, 2012; Keller-Schneider, 2017;
1251 Kocher, Wyss & Baer, 2013; Trachsler & Nido, 2013; Wyss, Kocher & Baer, 2017): trotz un-
1252 terschiedlichem Erfahrungswissen unterscheiden sich Abgängerinnen und Abgänger von
1253 Pädagogischen Hochschulen in vielen professionellen Bereichen kaum von Praxislehrperso-
1254 nen: Dies betrifft sowohl die Unterrichtsqualität selbst (Kocher et al., 2013) wie auch die
1255 wahrgenommene Beanspruchung im Schulalltag im Speziellen (Keller-Schneider, 2017). Un-
1256 terschiede zeigen sich alleine darin, wie die Anforderungen mit Blick auf die Selbstwirksam-
1257 keit bewältigt werden: Erfahrene Lehrpersonen fühlen sich nicht nur kompetenter (Keller-
1258 Schneider, 2017), sie brauchen auch weniger Zeit, um in verschiedensten Situationen pro-
1259 fessionell handeln und auf heterogene Anforderungen adäquat reagieren zu können. Um
1260 das gute Abgangsniveau der angehenden Lehrpersonen zu halten, braucht es, so die
1261 Schlussfolgerung, gerade in dieser ersten Phase in der Praxis Zeit und ein anregendes Um-
1262 feld, um die im Studium eingeleiteten Professionalisierungsprozesse gezielt weiterführen
1263 und unterstützen zu können, und dies umfasst weit mehr als den Aufbau von Alltags routi-
1264 nen: es geht um die Qualität des Handelns und Könnens, das Nachdenken über die eigene

1265 Praxis und die gezielte Unterstützung professioneller Kompetenzen mit Blick auf die ge-
 1266 samte Berufsbiografie (Larcher Klee, 2017).

1267 Das zukunftsorientierte Projekt QuaPri sollte deshalb auch neue Formen der Verzahnung
 1268 von Studium und Berufseinstieg denken und das Verhältnis Hochschule-Praxis neu bestim-
 1269 men. Dabei sollte die reale Problemstellung des Mangels an pädagogischen Fachpersonen
 1270 mitgedacht werden. Diese Diskussion wird nicht nur von bildungspolitischen Debatten über
 1271 die Zulassung an die Pädagogischen Hochschulen begleitet. Seit Jahren werden alternative
 1272 Studienmodelle wie etwa «Quereinstieg» oder «berufsintegrierte Studienvarianten» breit
 1273 diskutiert bzw. gefordert (u.a. EDK, 2020b). Einzelne Pädagogische Hochschulen in der
 1274 Schweiz bieten diese Studienmodelle an oder sind dabei, sie zu entwickeln.

1275 Für eine gelingende Berufseinführung bedarf es auf der institutionellen Seite des Zusam-
 1276 menspiels von Angeboten in vier Ausrichtungen (siehe auch EDK, 1996):

- 1277 1 Einführung am Arbeitsplatz
- 1278 2 Unterstützungsangebote durch Schulleitungen und erfahrene Lehrpersonen am
 1279 Schulort
- 1280 3 Auf die Berufsphase abgestimmte Weiterbildungsangebote
- 1281 4 Einführung in die professionelle Entwicklung durch Praxisreflexion und kollegiale Ko-
 1282 operation

1283 Jene kantonalen Bildungssysteme, die die Berufseinführung vorsehen, setzen diese Aus-
 1284 richtungen jeweils in einem der drei folgenden «Governance-Modellen» um (Vögeli-Manto-
 1285 vani, 2011; Tabelle 3):

1286 Modell 1: Die pädagogische Hochschule ist vom Standortkanton beauftragt

1287 Modell 2: Die kantonale Bildungsverwaltung übernimmt die Berufseinführung

1288 Modell 3: Das überkantonale dreiteilige Begleitmodell

1289

1290 *Tabelle 3: Vergleich zentraler Merkmale der drei Modelle der Berufseinführung (Vögeli-Mantovani,*
 1291 *2011, S. 11)*

Merkmal	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Verbreitung	Kt. Thurgau, ähnlich in weiteren Kantonen mit eigener pädagogischer Hochschule	Kt. Appenzell-Ausserrhodan, ähnlich in weiteren Kantonen ohne eigene pädagogische Hochschule	Kt. Bern (französischer Teil), Kt. Jura, Kt. Neuenburg
Federführung / Verantwortlichkeiten	pädagogische Hochschule und lokale Schulen	kantonale Bildungsverwaltung und lokale Schulleitungen	mehrere kantonale Bildungsverwaltungen, Schuldirektoren, pädagogische Hochschule und weitere
Zielpublikum	Neu- und Wiedereinsteigende	Neu- und Wiedereinsteigende	Neu- und Wiedereinsteigende sowie Stufenwechsler
Dauer	2 Jahre	1 Jahr: 3,5 Einführungstage; 4 Halbtage Praxisgruppentreffen	individuell zugeschnitten
Verpflichtung für Berufseinsteigende	teils obligatorisch, teils freiwillig mit Pflicht- und Wahlangeboten	obligatorisch	fakultativ
Entlastung	drei Wochen Intensivfortbildung während der Unterrichtszeit	50 Prozent der Einführungstage, nicht aber bei Praxisgruppentreffen	nur ausserhalb der Unterrichtszeit
Abschluss / Zertifikat	Abschlussbestätigung für besuchte Angebote	kantonales Testat	Attest für besuchte Angebote
Mögliche künftige Entwicklung	Abbau obligatorischer Weiterbildung, Ausbau Wahlangebot. Kollegiale Beratung für Personalführung nutzen. Berufseinführung als Teil der Berufslaufbahn stärken.	Die drei Elemente haben sich bewährt, Praxisanleitung soll verstärkt werden, keine Mentorate am Schulort.	Die Teilnehmenden sind zufrieden, die Bedürfnisse scheinen abgedeckt. Es sind keine Änderungen vorgesehen.
Besonderes		Berufseinführungskompass, Weiterbildungsportfolio	

1292

1293 Im Jahr 2019 wird in der Hälfte der Kantone, die eine Berufseinführung vorsehen, diese
 1294 durch eine Pädagogischen Hochschulen durchgeführt (Modell 1; z.B. BS, TG, ZH), meist in
 1295 Zusammenarbeit mit den lokalen Schulen. Etwas weniger häufig führt sie die kantonale Bil-
 1296 dungsverwaltung durch (Modell 2). Keine eigentliche Berufseinführung sehen die Kantone
 1297 NE, TI und VD vor. In gut der Hälfte der Kantone mit BEF ist diese obligatorisch. Die übrige
 1298 Kantone sehen entweder eine freiwillige Berufseinführung (AG, BE und SZ) oder eine
 1299 teils obligatorische, teils freiwillige Berufseinführung vor (EDK, 2019c).

1300 **Studierende**

1301 Die Zahl der Studierenden, die häufig von Anfang an bereits während des Studiums in einer
 1302 Schule arbeiten, hat in den letzten Jahren zugenommen: Der aktuelle Mangel an pädagogischen
 1303 Fachpersonen (Regellehrpersonen, Sonderpädagogik, etc.) unterstützt diesen Trend
 1304 zusätzlich. Zahlreiche Kantone und Gemeinden ermöglichen eine Anstellung ohne EDK-Dip-
 1305 lom durch entsprechende rechtliche Grundlagen und stützen diese auch monetär ab (bspw.
 1306 Kanton Aargau 411.210 Dekret über die Löhne der Lehrpersonen; Kanton Basel-Stadt
 1307 Schulgesetz 410.100 und Verordnung 164.520 Festlegung der Löhne von Lehrpersonen als
 1308 Aushilfen und Stellvertretungen).

1309 Die mittlere Studienintensität an den Pädagogischen Hochschulen betrug im Studienjahr
 1310 2017/18 78%. Auf Stufe Bachelor war sie mit 87% am höchsten (BFS, 2019).

1311 **Schlussfolgerungen**

1312 Mit Blick auf die Situation im Übergang von der Grundausbildung in den Lehrberuf in der
 1313 Schweiz – welcher gekennzeichnet ist durch grosse kantonale Unterschiede betreffend Be-
 1314 rufseinführungsmodellen, Zunahme berufstätiger Studierender im Schulfeld, Zunahme «non
 1315 traditional students», konstanter Mangel an pädagogischen Fachpersonen und Zulassungs-
 1316 fragen – diskutierte die Arbeitsgruppe sowohl neue Modelle, die Studium und Berufseintritts-
 1317 phase konzeptionell stärker verzahnen, als auch Modelle, die in etlichen Kantonen bereits
 1318 eingeführt sind und daher bildungspolitisch leicht anschlussfähig sind und somit eine breite
 1319 Akzeptanz finden könnten.

1320 **Zwei Szenarien**

1321 Die in der Literatur breit diskutierten Verhältnisse von «pre-service und in-service»-Bil-
 1322 dungs-Modellen von pädagogischen Fachpersonen (vgl. u.a. Darling-Hammond, 2017) und
 1323 die weiterführenden Forschungserkenntnisse zum Kompetenzaufbau von pädagogischen
 1324 Fachpersonen im Berufseinstieg (vgl. u.a. Wyss et al., 2013) können dazu beitragen die bis
 1325 jetzt gängigen Konzepte von Studium und Berufseinführung (BEF) neu zu denken und mit
 1326 den CH-Rahmenbedingungen und den Überlegungen des Projektes QuaPri in Verbindung
 1327 zu bringen.

1328 Darauf aufbauend wurden durch die Arbeitsgruppe zwei strukturelle Grundmodelle vertieft:

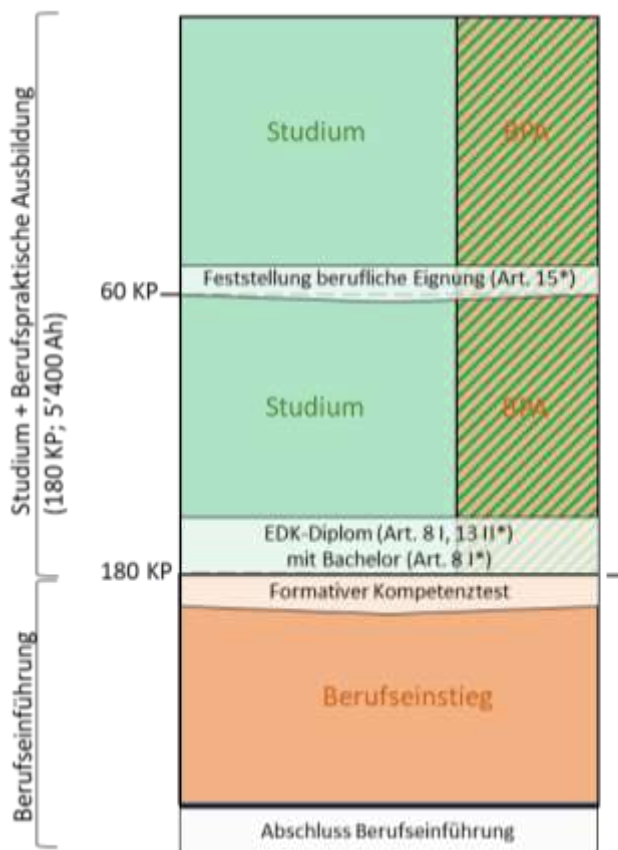
- 1329 – Szenario 2a, das den Status Quo jener Kantone abbildet, welche die Berufseinfüh-
 1330 rungsphase bereits institutionalisiert haben (z.B. BS, TG, ZH) oder freiwillige Angebote
 1331 bereithalten.
- 1332 – Szenario 2b, mit dem die Berufseinführung hinsichtlich Verzahnung von Studium und
 1333 Berufseinstieg und den entsprechenden Anforderungen grundlegend weiterentwickelt
 1334 werden könnte.

1335 Die Arbeitsgruppe entwickelte zudem die Idee eines **formativen Kompetenztests** am Ende
 1336 der BA-Phase, der eine neue Grundlage für die inhaltliche und strukturelle Gestaltung der
 1337 Berufseinführungsphase ermöglichen würde. Eine solche Standortbestimmung in Form ei-
 1338 nes formativen Kompetenztests könnte einigen gewichtigen Anforderungen der Entwicklung
 1339 von Professionalität, Individualisierung und Spezialisierung bspw. Sozialpädagogik/Sozialar-
 1340 beit gerecht werden und neue Möglichkeiten für die Professionalisierung bieten. Dieses Ele-
 1341 ment verbindet somit als gemeinsamer Nenner die beiden Szenarien.

1342 **5.2.2. Szenario 2a: Institutionalisierung der Berufseinführung**

1343 Das BEF-Szenario 2a sieht eine institutionalisierte Berufseinführungsphase nach dem BA
 1344 vor, die einen bestimmten Zeitraum der Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrperson zu ei-
 1345 nem bestimmten Beschäftigungsgrad umfasst. In diesem Zeitraum wird die Berufseinsteige-
 1346 rin bzw. der Berufseinsteiger durch eine erfahrene Berufskollegin bzw. Berufskollegen am
 1347 Arbeitsplatz begleitet. Denkbar wäre, dass ein **formativer Kompetenztest** den institutionel-
 1348 len Wechsel beim Berufseinstieg begleitet. Dieser bietet Orientierung im Kompetenzausbau
 1349 in der Phase der Berufseinführung.

1350 Nach einer definierten Einstiegsphase (Einführung am Arbeitsplatz, Unterstützungsangebote
 1351 durch Schulleitung und Peers) findet eine obligatorische Weiterbildungssequenz statt, in der
 1352 die Lehrperson ihre Erfahrungen der Einstiegsphase auf der Basis des formativen Kompe-
 1353 tenztests reflektiert und gezielt an ihren professionellen Kompetenzen arbeitet. Ein verbind-
 1354 liches und gezieltes Weiterbildungsangebot, das auf die einzelnen Lehrpersonen abge-
 1355 stimmt ist, könnte diese Phase rahmen. Ein formalisierter Abschluss im Sinne eines Zertifi-
 1356 kates (PH) schliesst daran an. Formal könnte die BEF als CAS konzipiert werden. Eine zeit-
 1357 liche Entlastung der Berufseinstiegenden müsste geprüft werden.



* EDK Reglement über die Anerkennung von
 Lehrdiplomen für den Unterricht auf der
 Primarstufe, der Sekundarstufe I und an
 Maturitätsschulen vom 28. März 2019

Implikationen Lehrpersonal Schulen

- Lehrperson (EDK-Lehrdiplom mit Bachelor)
- Studierende Lehrpersonen (ohne Lehrdiplom)

1358

1359 *Abbildung 1: BA (180 Kreditpunkte KP bzw. 5'400 Arbeitsstunden Ah) mit einer begleiteten Berufseinführungsphase (BEF-Szenario 2a)*
 1360

1361 **Weiterführende Überlegungen**

1362 Szenario 2a stellt den aktuellen Status quo dar und wird auch künftig kantonalen Steuerun-
 1363 gen ausgesetzt sein. Dies kann die EDK ändern, indem sie den formalisierten «Berufseinstieg» mit Blick auf das bestehende Diplomanerkenntnisreglement vorsieht und be-
 1364 schliesst.
 1365

1366 **5.2.3. Szenario 2b: Verzahnung von Studium und Berufseinstieg**

1367 Das BEF-Szenario 2b zeichnet sich dadurch aus, dass nach der ersten Phase «Studium und
 1368 berufspraktische Ausbildung» im Umfang von 120 KP an der PH die Ausbildung berufsinte-
 1369 griert weitergeführt wird. Dies bedeutet, dass die Studierenden frühestens nach eineinhalb
 1370 Studienjahren verbindlich als «Junior Lehrpersonen» in den Schuldienst eingebunden sind.
 1371 Alle praktischen Prüfungen legen sie mit der eigenen Klasse ab. Die Anteile Hochschule-
 1372 Schule/Praxis sowie die Zusammenarbeit müssten bestimmt werden (kantonale Ausbil-
 1373 dungsvereinbarung).

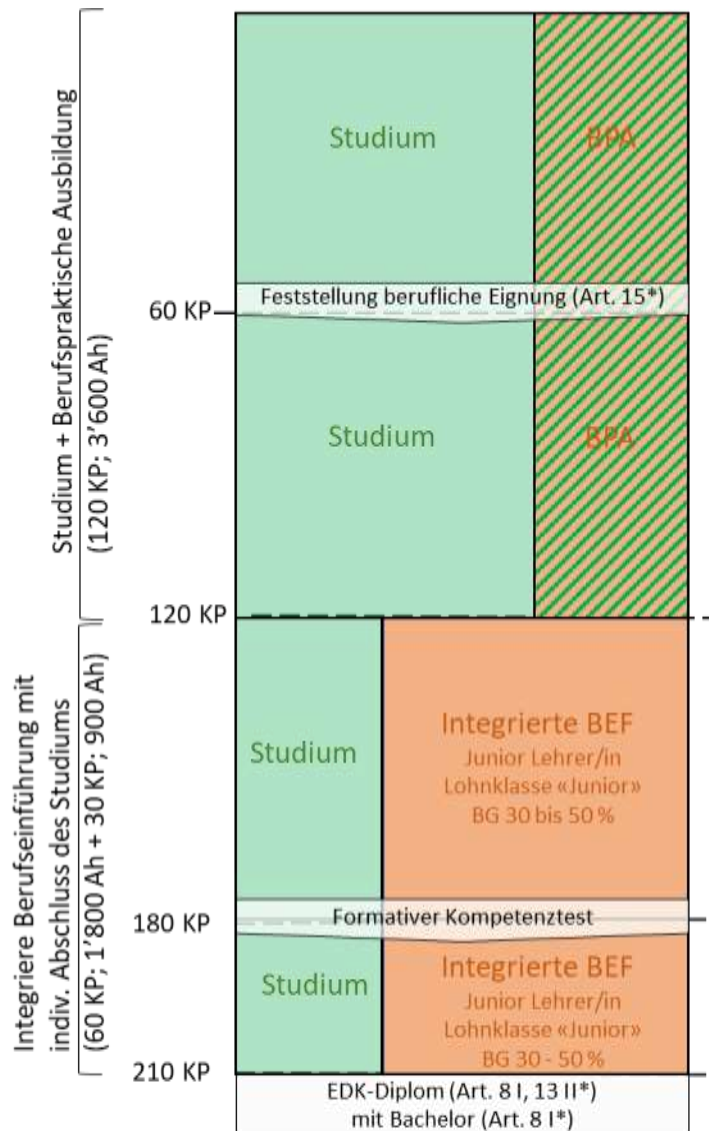
1374 Die Studierenden steigen also nach 120 KP in den Beruf ein und setzen ihr Studium berufs-
 1375 begleitend fort, bis sie weitere Studienleistungen im Umfang von 60 KP erbracht haben. Der
 1376 Anteil berufliche Praxis wird dabei nicht in KP gemessen. Mit dem Erreichen von 180 KP an
 1377 der PH beginnt die Phase des individuellen Studienabschlusses. Der Wechsel wird durch
 1378 einen **formativen Kompetenztest eingeleitet**, der die Grundlage des Lernens/Kompe-
 1379 tenzausbaus und -festigung in der letzten Phase des individuellen Abschlusses darstellt. Die
 1380 Schwerpunkte für diese letzte Phase werden auch im Hinblick auf eine erste Profilierung ge-
 1381 setzt. Der Erwerb des EDK-Diploms setzt somit ein Bachelorstudium (180 KP) und eine ver-
 1382 pflichtende Berufseinstiegsphase (30 KP) voraus.

1383 Die Zusammenarbeit zwischen der PH und der Schulpraxis ist in diesem Szenario eng: dies
 1384 sowohl in der ersten Phase (120 KP) wie auch in der berufsintegrierten Phase mit individua-
 1385 lisierte Abschlussphase (60 KP + 30 KP). Die relativen institutionellen Anteile und Verant-
 1386 wortungen verändern sich von einem Verhältnis Hochschule-Schule mit der hohen Gewich-
 1387 tung des Anteils Hochschule ca. 70:30 in der «Studienphase» zur tendenziell – abhängig
 1388 von der Intensität der Berufsausübung - höheren Gewichtung des Anteils Schule in der be-
 1389 rufsintegrierten Phase. Daher müssten die Schulen in den Abschluss eingebunden werden.

1390 Die zeitliche Dauer des Studiums verlängert sich mit dem berufsintegrierten Szenario. Wo-
 1391 bei die Studierenden selbst bestimmen, wie viel Zeit sie für das Studium einsetzen neben
 1392 der beruflichen Tätigkeit und allfälligen familiären Verpflichtungen. Auf der Seite PH können
 1393 Studienzeitbeschränkungen den zeitlichen Rahmen definieren. Auf der Seite der Anstellung
 1394 werden der Lohnvorbehalt, die Personalführung durch die Schulleitung und eine zeitliche
 1395 Begrenzung für das Unterrichten ohne Abschluss in der Regel bewirken, dass das Studium
 1396 abgeschlossen und die volle Lehrberechtigung erworben wird.

1397 Für die Schulen würden sich mit dem Szenario 2b einige Vorteile mit Blick auf die Rekrutie-
 1398 rungssituation und die Konstanz in den Teams abzeichnen. Die Zusammenarbeit Hoch-
 1399 schule-Schule/Praxis würde sich stark verändern, d.h. die Hochschule müsste ein Konzept
 1400 zur Integration der Berufserfahrungen während der ersten Phase (1.-4. Semester) und um-
 1401 gekehrt ein Konzept der Wissenschaftsorientierung in der zweiten (5.-6. Semester) und drit-
 1402 ten Phase (7. Semester) zusammen mit der Praxis vorlegen und verbindlich einführen kön-
 1403 nen. Verantwortlich für alle drei Phasen wäre jedoch grundsätzlich die PH mit Blick auf das
 1404 erweiterte Bachelorstudium (EDK-Diplom, 210 KP).

1405 Inhaltlich-fachlich wäre das Szenario 2b mit Blick auf den Kompetenzaufbau, die Zusam-
 1406 menarbeit von Hochschule-Schule sowie den Verbleib im Berufsfeld bzw. der Bindung an
 1407 das Schulfeld sehr interessant. Auch mögliche fachliche Spezialisierungen (FD, Heterogeni-
 1408 tät, etc.), die in der Berufseinführungsphase realisiert werden könnten, könnten sowohl für
 1409 die pädagogischen Fachpersonen wie auch für die institutionellen Träger attraktiv sein
 1410 (Stichwort «Laufbahnoptionen»).



* EDK Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019

Implikationen Lehrpersonal Schulen

- Senior Lehrperson (EDK-Lehrdiplom mit Bachelor)
- Junior Lehrpersonen
- Studierende Lehrpersonen (ohne Lehrdiplom)

Abbildung 2: Erweitertes Bachelorstudium (210 KP) mit Integrierter Berufseinführung (BEF-Szenario 2b)

Für ältere Studierende könnte dieses Szenario attraktiv sein, da sie ab dem zweiten Studienjahr bezahlt würden (kantonale Ausbildungsvereinbarung) und sich gleichzeitig bereits spezialisieren könnten.

1418 **Prämissen**

1419 Das Szenario 2b sieht vor, dass nach 120 KP (Studium inkl. berufspraktische Ausbildung)
 1420 eine integrierte Berufseinführung und damit ein vorgezogener, institutionell begleiteter Be-
 1421 berufseinstieg stattfindet. Das Studium und die begleitete Berufstätigkeit werden durch die
 1422 Hochschule und die Schulen mit den entsprechenden Praxisexpert/innen und Mentor/innen
 1423 kooperativ durchgeführt und verantwortet (COPs), die Hochschule hat dabei den Lead. Da-
 1424 bei werden in einer ersten Phase 60 KP absolviert und mit einem formativen Kompetenztest,
 1425 der die Grundlage für die Diplomphase bildet, abgeschlossen. Diese Phase wird stark indivi-
 1426 dualisiert ausgestaltet (Möglichkeit der Spezialisierung und Vertiefung), um den Berufsein-
 1427 stieg und die Übernahme der Gesamtverantwortung mit individuellen Profilen (Spezialisie-
 1428 rung) gut vorzubereiten. Den Abschluss bildet ein Bachelorabschluss mit EDK-Diplom.

1429 **5.2.4. Weiterführende Überlegungen und Bewertung**

1430 Erste kritische Fragen:

- 1431 – Aufwand für die Schule ist eventuell gross. Warum sollen sich Schulen auf ein solches
 1432 Szenario einlassen? Diese müsste sich als Teil einer tertiarisierten Ausbildung sehen
 1433 und verstehen. Argument: Professionsdebatte und Steigerung der Unterrichtsqualität.
- 1434 – Es zieht zwangsläufig eine Entwicklung mit sich, wenn Schulen mit solchen «Berufsein-
 1435 steigenden» arbeiten. Die Schulkollegien werden aus Senior und Junior Lehrpersonen
 1436 bestehen. Letztere studieren neben ihrer Arbeit als Lehrpersonen, sind in einem steti-
 1437 gen Lernprozess und werden daraus Anregungen ziehen. Voraussichtlich ergeben sich
 1438 daraus auch Impulse für die Senior Lehrpersonen.
- 1439 – Wie attraktiv ist ein solches Szenario für Studierende?

1440 **5.2.5. Fazit**

1441 Szenario 2b definiert die Verzahnung von Ausbildung und Beruf neu. Die Zusammenführung
 1442 von Ausbildung und Berufseinstieg nach einer Phase des Grundlagenaufbaus hat das Po-
 1443 tential – wenn die Verzahnung gelingt – für intensive Lernprozesse. Die Ausbildung an der
 1444 PH parallel zur Tätigkeit als Lehrperson mit voller Verantwortung könnte dazu führen, dass
 1445 die Studierenden die PH vermehrt und über den Abschluss der Ausbildung hinaus als Res-
 1446 source für die professionelle Entwicklung und die Bewältigung der beruflichen Herausforde-
 1447 rungen wahrnehmen. Die positive Wirkung geht also weit über die Ausbildungszeit hinaus
 1448 und erreicht möglicherweise sowohl die Entwicklung der individuellen Professionalität als
 1449 auch der Profession.

1450 Aus Sicht der Kantone würde dieses Szenario die Versorgungsproblematik eher lösen als
 1451 die aktuellen Modelle. Mit Szenario 2b könnten auch Studierende erreicht werden, die auf
 1452 Erwerbstätigkeit angewiesen sind und sonst nicht an die PH kommen würden. Wenn es da-
 1453 rum geht, eine gesamtschweizerisch einheitliche Berufseinführung zu bekommen, dann ist
 1454 Szenario 2a zu lancieren. Progressiv gedacht und auf das Ziel des Projekts QuaPri bezogen
 1455 erscheint jedoch Szenario 2b als wirkungsvoller und somit zielführender. Von Szenario 2b
 1456 aus könnte eine Passerelle zu einem Master konzipiert werden. Das Entwicklungspotential
 1457 ist grösser. Zugang oder Zulassung muss noch vertieft werden.

1458 **5.3. Weiterbildungen**

1459 In diesem Suchbereich werden Szenarien zur Systematisierung der Weiterbildung von Pri-
 1460 marlehrpersonen entwickelt, die auf der *strukturellen* Ebene einen Beitrag zur Weiterent-
 1461 wicklung der *Qualifikation* von Primarlehrpersonen und damit als Teil eines übergreifenden
 1462 Professionalisierungsprozesses leisten können. Dabei liegt der Fokus auf der Steuerung der
 1463 Weiterbildung. Hierfür werden Steuerungsmechanismen benannt und die Komplexität des
 1464 Wirkungsgeflechts verschiedener Akteure aufgezeigt. Gemäss Bundesgesetz über die Wei-

1465 terbildung (WeBiG 2014) wird Weiterbildung als strukturierte Bildung ausserhalb der forma-
 1466 len Bildung verstanden, die namentlich in organisierten Kursen, mit Lernprogrammen und
 1467 einer definierten Lehr-Lern-Beziehung stattfindet.

1468 Dieser Suchbereich fokussiert die Thematik also aus einer Meta-Perspektive. Es werden
 1469 keine spezifischen Formate entwickelt. Viel mehr wird der Frage nachgegangen, wie Weiter-
 1470 bildung für Primarlehrpersonen inhaltlich und formal gesteuert werden kann, damit sie den
 1471 grösstmöglichen Nutzen für die Lehrpersonen selber, für die Schulen, für die Anstellungsbe-
 1472 hörden sowie für die Entwicklung der Profession entfalten kann. Das lebenslange Lernen
 1473 und das Verständnis einer aktiven Laufbahngestaltung stehen im Fokus und damit verbun-
 1474 den formale und informelle Weiterbildungen. In diesem Kapitel werden die kursorischen
 1475 Weiterbildungen fokussiert. In Kapitel 5.4 wird in Zusammenhang mit den fakultativen Mas-
 1476 ter- und Weiterbildungsstudiengängen vertieft auch auf zertifizierende Weiterbildung einge-
 1477 gangen. Ebenfalls ergeben sich viele Bezüge zur Berufseinführung (Kap. 5.2). In Kapitel 5
 1478 werden die vier Suchräume vorerst getrennt bearbeitet, um dann in Kapitel 6.2 die Zusam-
 1479 menführung zu diskutieren.

1480 5.3.1. Ausgangslage

1481 Die rechtliche respektive arbeitgeberseitige Verantwortung für die Weiterbildung der Lehr-
 1482 personen liegt in der Kompetenz der Kantone bzw. der Anstellungsbehörden. In der grossen
 1483 Mehrheit der Kantone wird im Berufsauftrag eine Weiterbildungspflicht für Lehrpersonen der
 1484 Volksschule definiert, in den meisten Fällen auch eine Mindestdauer (z.B. 5% der Jahresar-
 1485 beitszeit) (EDK, 2018b). Die Weiterbildung zielt grundsätzlich auf den Erhalt und die Erwei-
 1486 terung der fachlichen, pädagogischen, didaktischen und persönlichen Kompetenzen, aber
 1487 auch auf die Verbesserung der Teamarbeit und auf die Weiterentwicklung der Schule als Or-
 1488 ganisation (EDK, 2018b). Bezogen auf die Fragestellung dieses Projekts lässt sich die heu-
 1489 tige Ausgangslage hinsichtlich a) der Potentiale und Spannungsfelder in diesem Bereich, b)
 1490 der Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Weiterbildungen und c) den Erwartungen an die Wei-
 1491 terbildung diskutieren. Ein Fazit zur heutigen Situation (d) und erste Prämissen zur Entwick-
 1492 lung der Szenarien (e) schliessen diese Ausführungen ab.

1493 **A) Potentiale und Spannungsfelder im Weiterbildungsbereich**

1494 Es gibt viele gute Gründe, im Bereich der Weiterbildung *Potential* für die Weiterentwicklung
 1495 der Qualifikation von Primarlehrpersonen zu suchen (Herzog, S., 2016). Zu erwähnen ist
 1496 erstens, dass sich die Weiterbildung auf die ganze Berufsdauer einer Lehrperson bezieht
 1497 und demnach im Vergleich zur Grundausbildung ein *Vielfaches an Dauer* der Auseinander-
 1498 setzung und Entwicklung einer Lehrperson umfasst. Zweitens kann das Lehrer/in-Werden
 1499 als *lebenslanger Prozess* verstanden werden. Gerade bezogen auf die Professionalität ist
 1500 diesem Aspekt besondere Beachtung zu schenken, wenn – nach Reh und Schelle (2000) –
 1501 die Gewinnung von Professionalität als ein sich je individuell vollziehender, berufsbiografi-
 1502 scher Entwicklungs- und Lernprozess verstanden wird. Drittens ist hinsichtlich des Potenti-
 1503 als der Weiterbildung zu erwähnen, dass sie *sehr flexibel und passgenau* auf aktuelle Her-
 1504 ausforderungen des Berufsfeldes und die individuelle Entwicklung einer Lehrperson ausge-
 1505 richtet werden kann.

1506 Die Entfaltung dieser Potentiale erweist sich allerdings als schwierig. So sind mindestens
 1507 drei «Problemzonen» (Herzog, S., 2016, S. 73) oder *Spannungsfelder* erkennbar, die es
 1508 auch für die Frage dieses Projekts zu bearbeiten gilt:

1509 1) *Institutionelle Einbettung*

1510 War das Anbieten von Weiterbildungen lange ausschliesslich Aufgabe der kantonalen
 1511 Bildungsverwaltungen und der Verbände, wurde die Weiterbildung mit der Tertiarisie-
 1512 rung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den letzten 15 Jahren vielerorts an die Päd-
 1513 agogischen Hochschulen übertragen. Heute kann bilanziert werden: Der Bereich der
 1514 Weiterbildung ist an den PH's angekommen, aber nicht vollständig und nicht integral.

1515 So verteilt sich der Auftrag für Weiterbildungen an vielen Orten noch auf mehrere An-
 1516 bieter. Und auch dort, wo die ganze Weiterbildung an der Hochschule angesiedelt ist,
 1517 ist die konzeptionelle Zusammenführung der verschiedenen Leistungsbereiche noch
 1518 nicht abgeschlossen. Trotz der institutionellen Zusammenführung von Aus- und Weiter-
 1519 bildung besteht heute vielerorts noch wenig inhaltliche Kohärenz zwischen Ausbildung
 1520 und Weiterbildung. Die Kompetenzprofile der Ausbildung finden keine systematische
 1521 Fortführung in der Weiterbildung (Leutwyler & Ettl, 2008). So bestehen für das Gestal-
 1522 ten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Kontinuum von Aus- und Weiterbildung
 1523 auch heute noch strukturelle und konzeptionelle Brüche.

1524 2) *Steuerung*

1525 Waren lange Zeit die Lehrperson oder – bei obligatorischen Angeboten – die kantonale
 1526 Bildungsverwaltung ausschliesslich für die Steuerung ihrer Weiterbildungsbesuche zu-
 1527 ständig, sind gerade durch die Implementierung von geleiteten Schulen weitere Akteure
 1528 steuernd dazugekommen. Wer steuert demnach heute die Weiterbildung?

- 1529 a) Die *Lehrperson*, indem sie auswählt, was sie „braucht“?
 1530 b) Die *Schulleitung*, indem sie mit den Lehrpersonen einzeln und den Teams als
 1531 Gruppe die Weiterbildung bespricht und den Besuch auf die individuellen Ziele der
 1532 Lehrperson und die institutionellen Ziele der Schule ausrichtet?
 1533 c) Der *Schulträger*, indem er gewisse Weiterbildungen als obligatorisch erklärt, einige
 1534 davon finanziert oder in die Unterrichtszeit setzt?
 1535 d) Der *Kanton*, indem er obligatorische Weiterbildungen bezeichnet, die Pflicht eines
 1536 gewissen Weiterbildungsumfangs definiert und Weiterbildungen – je nach Lastenauftei-
 1537 lungsmodeLL – finanziert?
 1538 e) Die *EDK*, indem sie Richtlinien erlässt, Profile für Zusatzausbildungen definiert und
 1539 Empfehlungen sowie Erklärungen zu ausgewählten Sachverhalten kommuniziert?
 1540 f) Die *Pädagogischen Hochschulen*, indem sie Angebote ausschreiben (oder nicht), die
 1541 Qualität gewährleisten, die Dauer definieren oder Verbindlichkeiten einfordern?
 1542 g) Weitere Anbieter von Weiterbildungen, die insbesondere übergreifende Kompeten-
 1543 zen wie Führung, Leadership, Digitalisierung fokussieren?

1544 Wie auch immer die Antworten auf diese Fragen lauten: Problematisch wird es vor al-
 1545 lem dann, wenn gewisse Aspekte übersteuert oder untersteuert werden. Hier braucht es
 1546 Klärungen zwischen den Akteuren mit dem Ziel, die Handlungskoordination angemes-
 1547 sen auszutarieren.

1548 3) *Wirksamkeit der Weiterbildungen*

1549 Schliesslich muss gefragt werden, inwiefern die heutigen Weiterbildungen wirksam be-
 1550 zogen auf die Entwicklung der Lehrpersonen und ihres Unterrichts sind und wie struktu-
 1551 relle Anpassungen diese im Sinne der Fragestellung von QuaPri erhöhen können.

1552 Dieser letzte Punkt soll folgend vertieft werden.

1553 **B) *Wirksamkeit von Weiterbildung***

1554 Aus der Literatur ist bekannt, dass die Wirksamkeit von Weiterbildungen bedingt ist durch 1)
 1555 die Klarheit der Zielsetzung, 2) die Dauer, über welche sich ein Angebot erstreckt, 3) die
 1556 Kombination von Wissensaufbau, praktischer Anwendung und Reflexion, 4) die Nähe zum
 1557 Unterricht und 5) zu den subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrpersonen, 6) die
 1558 wissenschaftliche Fundierung und 7) die Expertise der Kursleitung und Beratung (Abächerli,
 1559 2012; Herzog, S., 2009, 2016; Huber 2009; Lipowsky 2004, 2010, 2014; Reusser & Tremp,
 1560 2008). Sollten demnach Weiterbildungen strukturell zur Weiterentwicklung der Qualifikation
 1561 von Primarlehrpersonen beitragen, sind Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Reali-
 1562 sierung dieser Bedingungen begünstigen.

1563

C) Erwartungen an Weiterbildung

Die Erwartungen an Weiterbildungen sind von Seiten der Lehrpersonen unterschiedlich. Konsens besteht dahingehend, dass Möglichkeiten zur Weiterentwicklung innerhalb des Lehrberufs die Attraktivität und den Verbleib von Lehrpersonen im Beruf fördern und zur Sicherung der Schulqualität beitragen. Diese Einschätzung lässt sich bereits in Dokumenten Mitte der 1970er-Jahre (LEMO-Bericht) finden (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975). Eine positive Berufsentwicklung wird bedingt durch die Persönlichkeit der Lehrperson und durch die institutionellen Rahmenbedingungen am Arbeitsort. Die Berufszufriedenheit und ein Gefühl von Wirksamkeit und Erfolgszuversicht begünstigen das fortwährende Lernen im Beruf, ebenso eine intensive kollegiale Kommunikation und die Zusammenarbeit an einer Schule (Messner & Reusser, 2000). Auch das Weiterbildungsangebot hat Einfluss auf die berufliche Entwicklung. Je enger der Bezug zum Unterrichtsalltag ist, desto höher ist die Akzeptanz einer Weiterbildung. Diese Zufriedenheit korreliert jedoch nur geringfügig mit dem Handeln im Berufsalltag (Abächerli, 2012). Kaum diskutiert wird zudem der Bezug zur Ausbildung und zum Berufseinstieg.

Der LCH sieht Weiterbildung als Teils des Berufsleitbildes (2008) und fasst seine Erwartungen an die zukünftige Weiterbildung in mehreren Postulaten zusammen (2011, 2013, 2016). Darin wird insbesondere die Wahlfreiheit bez. Weiterbildung genannt, Weiterbildungen sollen nicht zwingend in Kursform und mit Qualifikation angeboten werden, dem Lernen im Berufsalltag wird grosse Bedeutung zugeschrieben (LCH, 2011).

D) Fazit

Die lange Dauer einer Berufsbiografie, das Verständnis des lebenslangen Lernens und die Möglichkeit, passgenaue und flexible Angebote zu machen – die Weiterbildung hat von ihrer Ausgangslage her grosses Potential, um die Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen zu unterstützen.

Allerdings ergeben sich einige grundsätzliche Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit dieses Potential entfaltet wird. Zu erwähnen ist dabei insbesondere die Bedeutung, dass die Weiterbildung erstens als Kontinuum institutionell mit der Ausbildung sowie der Beratung verbunden sein muss. Zweitens kann von einer Erhöhung der Wirksamkeit der Angebote ausgegangen werden, wenn die zielorientierte Auswahl und die systematische Verbindung einzelner Elemente der Begleitung der Lehrpersonen und Schulen gesichert sind. Für die Fragestellung von QuaPri stehen somit insbesondere Fragen der Steuerung und der Akteure im Vordergrund. Drittens muss Weiterbildung für die einzelnen Personen als sinnvoll und bedeutend für die eigene Praxis und den eigenen Berufsweg eingeschätzt werden.

E) Prämissen für die Erarbeitung der Szenarien

Ziel dieses Teilkapitels ist es, Möglichkeiten der Qualifizierung von Primarlehrpersonen nach Abschluss der Ausbildung und der Berufseinführung aufzuzeigen. Um die Komplexität der Thematik zu systematisieren, werden im Sinne von educational governance (Benz 2004; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, Kussau und Brüsemeister 2007) die Momente der *Steuerung*, die *Rolle der beteiligten Akteure* und deren Handlungskoordination beleuchtet. Dabei wird zwischen formaler Steuerung und akteursbezogener Steuerung über den Inhalt unterschieden. Um die Frage nach Steuerung und Wirksamkeit von Weiterbildung zu beantworten und Szenarien zu entwickeln, gilt es verschiedene Ebenen zu berücksichtigen. Formal steuernd wirken Vorgaben, Regelungen und die Pflicht zur Weiterbildung. Ebenso haben Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulträger, die Kantone, die EDK, die Verbände sowie die Pädagogischen Hochschulen Interesse daran, Weiterbildung mitzugestalten. Weiter ist die individuelle Motivation der Lehrpersonen essenziell zu berücksichtigen.

Um die möglichen Entwicklungsbereiche und somit die Weiterbildung zu systematisieren, könnte die Festlegung von *Professionskompetenzen* als Zieldimensionen für Aus- und Weiterbildung hilfreich sein. Diese Kompetenzen definieren inhaltliche Zielgrössen und Anforde-

1614 rungsniveaus, um die inhaltliche Ausrichtung und den Grad der Vertiefung des Wissensauf-
 1615 baus in der beruflichen Entwicklung sichtbar zu machen und dem lebenslangen Lernen eine
 1616 Ausrichtung zu geben. Ziel von Professionskompetenzen ist die stringente, aufbauende Aus-
 1617 richtung von Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der aktuellen und zukünftigen
 1618 Herausforderungen.

1619 Die folgenden Ausführungen gehen von der Prämisse aus, dass der Bachelor-Abschluss be-
 1620 rufsbefähigend bleibt und die Weiterbildung relevant ist für die professionelle Entwicklung
 1621 von Primarlehrpersonen.

1622 Hierfür werden zwei Steuerungsmomente – die formale Steuerung (Kap. 5.3.2) und die in-
 1623 haltliche Steuerung (Kap. 5.3.3) – beleuchtet und aufgezeigt, wie verschiedene Akteure zu-
 1624 künftig einen Beitrag zur Weiterqualifizierung im Beruf leisten könnten. Die nachfolgend ge-
 1625 zeichneten Szenarien beruhen auf folgenden Annahmen:

- 1626 – Wissensbestände einer Disziplin und verschiedene gesellschaftliche Aspekte entwi-
 1627 ckeln sich fortwährend weiter. Folglich sind Momente wiederkehrender Bildung in der
 1628 Berufsbiografie notwendig.
- 1629 – Gesellschaftliche und technologische Entwicklungen verlangen nach neuem Wissen
 1630 und Kompetenzen.
- 1631 – Die Kantone definieren eine Weiterbildungspflicht für Primarlehrpersonen über Zeitein-
 1632 heiten.
- 1633 – Aufgabe und Funktion einer Lehrperson verändern sich durch die Weiterentwicklung der
 1634 Schule. Im Fokus liegt die Aufrechterhaltung der Berufsbefähigung, wie es u.a. kanto-
 1635 nale Berufsaufträge vorsehen.

1636 **5.3.2. Szenario 3a: Formale Steuerung – Aufrechterhaltung der Berufsbefähigung**

1637 Die Aufrechterhaltung der Berufsbefähigung wird in Abhängigkeit von kantonalen Vorgaben
 1638 und schulspezifischen Entwicklungen eingefordert. Die Lehrpersonen werden verpflichtet
 1639 Weiterbildungen, die bestimmten Qualitätsstandards genügen, zu absolvieren und die Imple-
 1640 mentierung in der Praxis nachzuweisen. Der Nachweis erfolgt formal auf individueller Ebene
 1641 gegenüber den Trägern und Anstellungsbehörden. Die Überprüfung und die Konsequenzen
 1642 werden individuell gehandhabt.

1643 Die Definition der Berufsbefähigung ist gekoppelt an eine Beschreibung von Kompetenzen,
 1644 Wissensbeständen sowie deren Anpassungen je nach Berufsphasen, Aufgaben und Funkti-
 1645 onen. Entsprechend müssten die Weiterbildungsinstitutionen Angebote gewährleisten, an-
 1646 hand derer man die jeweiligen Kompetenzen erlangen kann (Leutwyler & Ettl, 2008). Sie
 1647 wären herausgefordert, die Profilbildung bzw. die zunehmende Kompetenzerweiterung im
 1648 Sinne eines Professionsverständnisses und der Progression von Kenntnissen, Fertigkeiten
 1649 und professionellen Orientierungen längerfristig zu ermöglichen (Direktion für Bildung und
 1650 Kultur Kanton Zug, 2012). In diesem Sinn wird die komplexe Weiterbildungslandschaft indi-
 1651 rekt gesteuert.

1652 **5.3.3. Szenario 3b: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung**

1653 Die Weiterbildung kann auf inhaltlicher Ebene durch verschiedene Akteure gesteuert wer-
 1654 den. Die einzelne Lehrperson kann individuell entscheiden, in welchen Bereichen sie sich
 1655 weiterbilden will. Die Schulleitungen können gezielt Personalentwicklung betreiben und Ein-
 1656 fluss nehmen auf die Weiterbildung der Lehrpersonen. Zudem steuern die Pädagogischen
 1657 Hochschulen und andere Weiterbildungsanbieter das Weiterbildungsverhalten der Primar-
 1658 lehrpersonen durch ihr Angebot. Die Kantone steuern das Angebot durch den rechtlichen
 1659 Rahmen, die Weiterbildungszeit und durch die bildungspolitischen Vorgaben. Die Berufsver-
 1660 bände übernehmen die Rolle der Interessenvertretung der Lehrpersonen bzgl. Inhalt und
 1661 Format.

1662 Wie in Kapitel 5.3.1 erläutert, ist die systematische, der Qualifikation der einzelnen Lehrper-
 1663 sonen dienende Weiterbildung zentral davon abhängig, dass die Steuerung der Weiterbil-
 1664 dungsbesuche im Sinne des guten Unterrichts wahrgenommen wird. Folgend werden Über-
 1665 legungen gemacht, wie die einzelnen Akteursgruppen ihre Steuerungstätigkeiten weiter opti-
 1666 mieren können, um dann das Zusammenspiel genauer anzuschauen.

1667 **Optimierung der Steuerung durch die Lehrperson**

1668 Aktuell ist davon auszugehen, dass die berufliche Entwicklung, wenn überhaupt, unsystema-
 1669 tisch *dokumentiert* wird. Der Volksschule fehlen aktuell Konzepte, die berufslange Profilbil-
 1670 dung sichtbar und somit der auf einer Standortbestimmung basierten Weiterentwicklung zu-
 1671 gänglich zu machen. Die Dokumentation der beruflichen Entwicklung ist nicht mit einer Befäh-
 1672 igung gleichzusetzen, sie macht das Engagement einer Lehrperson sichtbar. Dies dient
 1673 dem Einzelnen aber auch der Organisation in den verschiedenen Phasen des Personalma-
 1674 nagements, insbesondere bei der Personalgewinnung, der Analyse und Entwicklung von
 1675 Teamportfolios und dem Aufbau von multiprofessionellen Teams (Herzog & Riesen, 2010).

1676 Um die formale und informelle berufliche Entwicklung zu dokumentieren, hat der Schweizeri-
 1677 sche Verband für Weiterbildung den Bildungspass realisiert. Dieser gibt einen Überblick
 1678 über erworbene Kompetenzen und Qualifikationen, die im Rahmen von zertifizierenden,
 1679 aber auch nicht-zertifizierenden Lehrgängen und Kursen, von internen Weiterbildungen, von
 1680 Praktika, Freiwilligenarbeit und Auslandsaufenthalten zu Bildungszwecken erworben wurden
 1681 (SVEB, o.A.). Definierte Professionskompetenzen bieten Orientierung, sich während der
 1682 ganzen beruflichen Laufbahn in formalen und informellen Weiterbildungsangeboten zu ent-
 1683 wickeln (Abächerli, 2012). Sie geben dem Bildungspass den inhaltlichen Referenzrahmen.
 1684 Ziel einer systematischen Dokumentation ist das Sichtbarmachen der Entwicklung vom No-
 1685 vizen zum Experten. Dabei sollen Angebote so gewählt werden, dass ein stimmiges Kompe-
 1686 tenzprofil entsteht.

1687 Einige Institutionen haben Initiativen zur Dokumentation der individuellen beruflichen Ent-
 1688 wicklung lanciert. Experten überprüfen, ob informell erworbene Kompetenzen sich für eine
 1689 formale Anerkennung eignen (Lauterbach, 2005). An der PH FHNW wurde ein Verfahren zur
 1690 Identifikation der individuellen Kompetenzen und Instrumente zur gezielten Laufbahnplan-
 1691 nung entwickelt und online zur Verfügung gestellt (Schmid & Sieber-Suter, 2014).² An der
 1692 PHZ wurde 2010 eine webbasierte Orientierungsplattform lanciert, welche die beruflichen
 1693 Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen inner- und ausserhalb der Schule aufzeigt
 1694 (Herzog, Leutwyler, Abächerli & Arslan, 2010; siehe Abbildung 4, Kap. 5.4.3).

1695 Für Realisation und Finanzierung eines solchen offiziellen Dossiers ist mit geringen Aufwän-
 1696 den zu rechnen, denn ein Kompetenzportfolio ist grundsätzlich ein persönliches Dokument.
 1697 Die Verantwortung für die Dokumentation würde in den Händen der Lehrpersonen liegen,
 1698 sie müssten dafür sorgen, dass die Weiterbildung, aber auch das Engagement an einer
 1699 Schule in ihrem Dossier dokumentiert wird.

1700 **Optimierung der Steuerung durch die Schulleitung**

1701 Die wachsenden Anforderungen an Lehrpersonen erhöhen die Notwendigkeit einer ressour-
 1702 cenorientierten Aufgaben- und Funktionsdifferenzierung (siehe auch Kapitel 5.4.3). Die Ar-
 1703 beitsteilung in Unterrichtsteams wird an Bedeutung gewinnen (Direktion für Bildung und Kul-
 1704 tur Kanton Zug, 2012). Die Lehrpersonen bauen im Beruf ein Kompetenzprofil auf und
 1705 schärfen dieses in Abhängigkeit des Schulprofils bzw. der Schulentwicklung. Orientierung
 1706 für die persönliche Weiterbildung sind nicht primär individuelle Interessen und Entwicklungs-
 1707 absichten, sondern vorwiegend der Aufbau von geteiltem Organisationswissen. Weiterbil-
 1708 dung steht im Dienste der Schule, um die notwendigen Kompetenzen für die Realisation von
 1709 Leitbildern und Visionen einer Schule kollegial aufzubauen. Weiterbildungsplanung und Wis-

² <https://www.portfolio-kompetenzmanagement.ch/>

1710 sensmanagement wird zur institutionellen Aufgabe, insbesondere zur *Aufgabe der Schullei-*
 1711 *tung*. Gemeinsam mit den Lehrpersonen widmet sich die Schulleitung einer professionellen
 1712 Personalentwicklung, konkret der Verantwortung für die bestmögliche Übereinstimmung zw-
 1713 zwischen vorhandenen Kompetenzprofilen der Mitarbeitenden und den Anforderungen der Ar-
 1714beitsplätze, der Förderung geeigneter Mitarbeitender für aktuelle und zukünftige Verände-
 1715rungen der Arbeitsplätze unter Einbezug ihrer persönlichen Erwartungen und der Planung,
 1716 Durchführung und Kontrolle der beschlossenen Förder- und Bildungsmaßnahmen (Mentzel,
 1717 2012). Die Dokumentation der beruflichen Entwicklung gibt dem Personalmanagement an
 1718 einer Schule dienliche Informationen, sie sind Grundlage für Zielvereinbarungen, mit denen
 1719 individuelle und institutionelle Ziele in Übereinstimmung und in eine überprüfbare Verbind-
 1720 lichkeit gebracht werden, und für die nachfolgende Weiterbildungsplanung (u.a. im Rahmen
 1721 von Mitarbeitergesprächen und -Beurteilungen) (Herzog & Riesen, 2010).

1722 Individuelles bzw. organisationales Lernen ist ebenso relevant wie tätigkeitsverbundenes
 1723 Lernen bzw. Bildung im kollegialen Verbund (Kraus, 2017a). Will man den Zufallsmoment
 1724 der beruflichen Entwicklung überwinden, ist eine Begleitung wichtig. Zur Aufgabe der Schul-
 1725 führung gehört die gezielte Unterstützung, die nicht bevormundet, jedoch gemeinsam Ent-
 1726 wicklungsszenarien entwirft und mit der Schulentwicklung verknüpft (Herzog & Munz, 2010).
 1727 Die Legitimation für diese Führungsaufgabe gibt vielerorts der Berufsauftrag der Lehrperso-
 1728 nen. Wesentlich für den Expertise-Aufbau ist die kritische und reflexive Auseinandersetzung
 1729 «on the job». Das Erfahrungswissen aus der je persönlichen schulischen Praxis sollte als
 1730 reflexives Element in die Weiterbildung einbezogen werden.

1731 Um das Potential der inhaltlichen Steuerung nutzen zu können, müssten die Schulleitungen
 1732 gezielt *Personalentwicklung* betreiben und konsens- und strategieorientiert ihre Führungs-
 1733 verantwortung wahrnehmen. So nehmen Schulleitungen z.T. lediglich beratend Einfluss auf
 1734 die Ausrichtung der individuellen Weiterbildung der Lehrpersonen. Widerstand von Seiten
 1735 der Lehrpersonen kann dazu führen, dass Personalentwicklung nicht gezielt angegangen
 1736 wird (Steger, 2013; Steger & Appius, 2012). Dies bedingt einerseits eine gezielte Qualifizie-
 1737 rung der Schulleitungen und andererseits eine stärkere formale Berechtigung und entspre-
 1738 chende zeitliche Ressourcen für diese Aufgabe.

1739 ***Optimierung der Steuerung über das Weiterbildungsangebot der PH***

1740 Das Angebot an Weiterbildungen steht in engem Zusammenhang mit der Nutzung und somit
 1741 mit dem Weiterbildungsverhalten der Lehrpersonen, mit den Anforderungen des Kantons
 1742 oder der Berufsverbände.

1743 Weiterbildung wird nicht nur über den Faktor Zeit gesteuert. Ebenso haben Inhalt und Form
 1744 einer Weiterbildung Wirkung auf die Qualifizierung der Lehrpersonen. Inhaltlich orientiert
 1745 sich das Angebot an den Professionskompetenzen, an bildungspolitischen Entwicklungen,
 1746 an Fragestellung der Praxis. Die Form wird so festgelegt, dass sie den Transfer in den Un-
 1747 terricht möglichst begünstigt. Weiterbildungen würden u.a. nicht nur als Einzelveranstaltungen
 1748 angeboten, sie bestehen zwar aus einzelnen Kursen, werden jedoch als zusammenhän-
 1749 gendes Angebot konzipiert. Diese Angebote bieten verschiedene Schwerpunkte und Vertie-
 1750 fungen zu einem bestimmten Thema über eine längere Zeit. Den Transfer in den Berufsall-
 1751 tag unterstützen Beratungsangebote im Bereich Supervision und Coaching.

1752 Die berufliche Entwicklung beruht auf einer Verschränkung von Weiterbildung, kollegialem
 1753 Austausch und der Selbstinstruktion im Unterrichtsalltag (Oelkers, 2017). Konzeption, For-
 1754 mate und Ausschreibungen von Weiterbildungsangeboten müssten überdacht und mit *Kom-*
 1755 *petenzrastern* verknüpft werden. Konkret müssten die zu erwerbenden Kompetenzen explizit
 1756 ausgewiesen werden. Entsprechend müssten Lernanlässe aufbereitet und der *Transfer in*
 1757 *die Praxis mit konzipiert* werden (Sieber-Suter & Kraus, 2014). Zudem müsste in einigen
 1758 Kantonen die Aus- und Weiterbildung ganzheitlich konzeptioniert werden. Das Weiterbil-
 1759 dungsangebot von Kanton und von den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen müsste zu-
 1760 mindest koordiniert, sicherlich nicht konkurrenzierend etabliert werden.

1761 **Optimierung der Steuerung der Weiterbildung durch Berufsverbände**

1762 In einzelnen Kantonen bieten die Verbände der Lehrerinnen und Lehrer mit langer Tradition
1763 und grossem Angebot Weiterbildungen für die Lehrpersonen an. Idealerweise ergänzen sich
1764 die Angebote der Verbände und der Hochschulen, im schlechten Fall konkurrenzieren sie
1765 sich. In einer solchen Angebotsaufteilung besteht die Gefahr einer abgrenzenden Klassifi-
1766 zierung der Angebote in «Aus der Praxis für die Praxis» (Verbände) und «Aus der Wissen-
1767 schaft für die Praxis» (Hochschulen). Diese Zuweisung wäre nicht lediglich nicht der Realität
1768 entsprechend, sondern wäre auch problematisch für die Steuerung des Weiterbildungsver-
1769 haltens.

1770 Im Sinne der Kontinuität von Aus- und Weiterbildung wäre demnach eine intensivierete Zu-
1771 sammenarbeit zwischen den Verbänden und den Pädagogischen Hochschulen zu prüfen.
1772 Vorgesprochen wird ein Modell, in welchem die Verbände systematisch in die Generierung
1773 von Weiterbildungsthemen einbezogen werden. Im Rahmen einer Gesamtkonzeption kön-
1774 nen beide als Anbieter auftreten. Damit würde die Ausrichtung des Angebots gemeinsam
1775 getragen und die Verbindung der verschiedenen Anlässe wird gestärkt.

1776 **Optimierung der Steuerung der Weiterbildung durch Kanton / Schulgemeinde**

1777 Bildungspolitische Entwicklungen und Reformen, insbesondere von Seiten der Kantone,
1778 münden vielfach in eine entsprechende Weiterbildungsoffensive der Lehrpersonen. Damit
1779 verbunden sind die Umsetzung und die Einführung von neuen Lehrplänen, Instrumenten,
1780 pädagogischen Konzepten und Inhalten. Je nach Kanton werden «ihre» pädagogischen
1781 Hochschulen mit der Umsetzung dieser Weiterbildungsoffensiven beauftragt, denn der Kan-
1782 ton erhofft sich insbesondere mittels Weiterbildung entsprechende Entwicklungen auf der
1783 Ebene Schule und auf der Ebene Unterricht anzustossen mit dem Ziel, dass die kantonalen
1784 Reformabsichten das System durchdringen. In verschiedenen Kantonen bieten die kantona-
1785 len Bildungsverwaltungen weiterhin oder ergänzend zu «ihrer» PH Weiterbildungen an.

1786 Analog der oben beschriebenen Aufgabenteilung mit den Verbänden wird empfohlen, die
1787 Entflechtung der verschiedenen Rollen genauer zu betrachten. Neben der Aufgabe als Auf-
1788 traggeber ist für die Umsetzung auch der Einbezug der Bildungsverwaltung bei der Generie-
1789 rung des Angebots sowie bei der Durchführung spezifischer Veranstaltungen bedeutsam. Im
1790 Rahmen eines solchen Kooperationsmodells könnte eine gesamtheitliche Systematik (siehe
1791 oben) ermöglicht und könnten Schnittstellen und Brüche vermieden werden.

1792 **Zusammenspiel der Akteure**

1793 Wie in den vorangegangenen Abschnitten erläutert, liegt das Potential der Optimierung der
1794 Steuerung der Weiterbildung in der Etablierung von Instrumenten, die berufliche Entwick-
1795 lung sichtbar machen, einfordern und inhaltlich systematisieren:

- 1796 – Eine auf Basis der *dokumentierten Kompetenzentwicklung* (Portfolio) gesteuerte Aus-
1797 wahl von Weiterbildungen durch die Lehrperson.
- 1798 – Eine inhaltliche Befähigung und die formale Berechtigung sowie die zeitliche Ausstat-
1799 tung der Schulleitungen für die Aufgabe einer *systematischen Personalentwicklung* der
1800 einzelnen Lehrpersonen und der Teams im Kontext der Schulentwicklung, der Aufgaben
1801 und Funktionen.
- 1802 – Ein Gesamtkonzept der Pädagogischen Hochschulen für ihre Weiterbildung, das sich
1803 nach einem *Kompetenzraster* ausrichtet und den *Transfer in die Praxis* explizit auf-
1804 nimmt.

1805 Die Optimierung der Steuerung von Weiterbildung kann nicht losgelöst lediglich bei den ein-
1806 zeln Akteuren gesucht werden. Vielmehr sind Steuerungsmodelle zu konzipieren, die
1807 «komplexe Konstellationen individueller und korporativer Akteure mit je eigenen Interessen
1808 und Einflusspotentialen» (Schimank, 2009, S. 233) im Fokus haben. In diesem Kontext
1809 kommt dem *Governance-Ansatz* besondere Bedeutung zu (vgl. Altrichter, 2009, 2010; Rolff,

1810 2009). Der Governance-Ansatz geht davon aus, dass viele Steuerungsakteure in unter-
 1811 verschiedenen Modi miteinander interagieren (Benz, 2009): Hierarchie, Netzwerk, Verhand-
 1812 lung und Wettbewerb. Entsprechend sind für die optimale Steuerung von Weiterbildung die
 1813 Art der Steuerung sowie allfällige Konfliktbereiche aller Akteure in eine *Gesamtbetrachtung*
 1814 einzubeziehen. Eine hierarchische Beziehung haben die Kantone mit ihren PH's (Leistungs-
 1815 auftrag) und mit ihren Lehrpersonen (gesetzlicher Berufsauftrag). Schulleitungen sind eine
 1816 den Lehrpersonen übergeordnete Entscheidungsinstanz. Formale Vorgaben lassen aber
 1817 auch immer Spielraum für Verhandlungen. PH's nutzen diesen gegenüber ihrem Kanton,
 1818 Lehrpersonen gegenüber ihrer Schulleitung. Auch Kantone untereinander agieren in diesem
 1819 Modus. Die Koordinationsform Netzwerk beschreibt die freiwillige Zusammenarbeit, wie sie
 1820 Kantone mit dem Berufsverband pflegen und in der EDK die Kantone untereinander. Als
 1821 vierte Form der Handlungskoordination nennt Benz (2009) Wettbewerb. Insbesondere im
 1822 Bereich der Weiterbildung ist die Konkurrenz zwischen den PH's, zwischen den verschiede-
 1823 nen Weiterbildungsanbietern auf dem Markt relevant. Die Komplexität der inhaltlichen Wei-
 1824 terbildungssteuerung verlangt ein verzahntes Miteinander auf und zwischen allen Ebenen
 1825 des Bildungssystems, so stärkt sie die regionale bzw. lokale Zusammenarbeit und leistet ei-
 1826 nen Beitrag zur Qualifizierung der Primarlehrpersonen. Eine nationale Steuerung des Kurs-
 1827 wesens ist keine zielführende Option. Deshalb muss sichergestellt werden, dass dort, wo
 1828 die Steuerung durch einzelne Akteure sinnvollerweise zunimmt (z.B. der Schulleitung) der
 1829 Steuerungseinfluss durch andere Akteure transparent kommuniziert und gut begleitet ab-
 1830 nimmt (z.B. Lehrperson, Kantone) oder umgekehrt. Damit kann *Über- oder Untersteuerung*
 1831 *vermieden* werden. Die Modi Verhandlung und Netzwerk sind einem föderalen Staat inhä-
 1832 rent. Wichtig ist deshalb, *Plattformen des Austausches und des Dialogs* aller Akteure zu in-
 1833 stallieren, wo die Abstimmung und die Entwicklungen systematisch reflektiert und ggf. ange-
 1834 passt werden. Eine *geklärte Aufgabenteilung und eine gemeinsame Trägerschaft* der Wei-
 1835 terbildung durch PH, Berufsverbände und kantonale Bildungsverwaltung sollte angestrebt
 1836 werden.

1837 **5.3.4. Weiterführende Überlegungen und Bewertung**

1838 QuaPri zeigt Möglichkeiten im Umgang mit den wachsenden Anforderungen auf. Im An-
 1839 schluss an die vorgenommene Auslegeordnung möglicher Szenarien wird das Potential der
 1840 Szenarien diskutiert.

1841 Das Potential der Szenarien bewertet die Subgruppe folgendermassen:

1842 *Szenario 3a* fokussiert darauf, die Aufrechterhaltung der Berufsbefähigung formal von den
 1843 Lehrpersonen einzufordern. Je nach Individuum werden Profil und Spezialisierung möglich,
 1844 dies wird aber nicht von extern gesteuert. Dagegen wird erwartet, dass die Weiterbildungs-
 1845 verpflichtung zu einer hohen Innovationskraft und Weiterentwicklungspotential führen kann.
 1846 Die Innovationskraft hängt allerdings massgeblich davon ab, inwiefern die Inhalte mit den
 1847 subjektiven Überzeugungen der Lehrperson übereinstimmen und welche Karriere- und Wei-
 1848 terentwicklungsmöglichkeiten sich ergeben. Die Möglichkeiten der Spezialisierung bzw. Pro-
 1849 filbildung hängt insbesondere von der inhaltlichen Offenheit und der Wahlfreiheit der Lehr-
 1850 personen ab. Weiter müssten für wirksame Weiterbildungen auch die Bedingungen und Be-
 1851 dürfnisse der Schule vor Ort berücksichtigt werden.

1852 Kritischer beurteilt wird die Attraktivität und die Realisierbarkeit. Kontrolle, inwiefern die Be-
 1853 rufsbefähigung tatsächlich aufrechterhalten wird, ist kaum wirksam umzusetzen. Vergleich-
 1854 bare Erfahrungen wurden in Zusammenhang mit der lohnwirksamen Mitarbeiterbeurteilung
 1855 gemacht. Zudem müsste die Bedeutung der EDK-Anerkennung in einem solchen Szenario
 1856 geprüft werden. *Szenario 3b* nimmt die verschiedenen Akteure in den Blick. Mit der gewähl-
 1857 ten Strukturierung konnte die Komplexität bezüglich der involvierten Akteure abgebildet wer-
 1858 den. Die Konstellation der Akteure in ihrer Gesamtheit verdeutlicht, dass die Koordination
 1859 zwischen den Weiterbildungsangeboten und dem gezielten Nutzen dieser Angebote absolut

1860 wesentlich und gleichzeitig politisch höchst anspruchsvoll ist. Das Potential der Weiterbil-
1861 dung, dass Primarlehrpersonen fortlaufend auf die Herausforderungen im Schulalltag vorbe-
1862 reitet werden, ist fachlich sicherlich vorhanden. Die Koordination zwischen den Akteuren
1863 und damit verbunden Angebot und Nutzung der Weiterbildungen ist aktuell zu lose, um das
1864 Potential vollends auszuschöpfen. Hierfür müssten die Koordination systematisiert und die
1865 Verbindlichkeit erhöht werden. Die Attraktivität und die Realisierbarkeit des Szenarios 3b
1866 wird als hoch eingeschätzt. Die verbesserte Koordination könnte Laufbahnoptionen verstär-
1867 ken, ohne massive finanzielle und institutionelle Folgen.

1868 Mit der Tertiarisierung der Lehrerbildung sind Aus- und Weiterbildung institutionell zusam-
1869 mengerückt. Dennoch bleibt das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung im Schweizer Kon-
1870 text unzureichend geklärt. Die aktuellen Steuerungsmechanismen in den Kantonen zemen-
1871 tieren jedoch vielerorts die Divergenz zwischen Aus- und Weiterbildung. Der europäische
1872 Qualifikationsrahmen unterscheidet nicht mehr zwischen Aus- und Weiterbildung, er fasst
1873 den Kompetenzaufbau im Lehrberuf als kohärentes Ganzes und dient als Referenzinstru-
1874 ment für nationale Qualifikationsrahmen. Die nationale bzw. regionale Definition von Profes-
1875 sionskompetenzen gäbe der Weiterbildung eine klarere Ausrichtung und somit für die betei-
1876 ligten Akteure eine Konkretisierung, was man unter Aufrechterhaltung der Berufsbefähigung
1877 konkret versteht. Die Pädagogischen Hochschulen könnten bei der Entwicklung eines sol-
1878 chen Kompetenzrasters einen wertvollen Beitrag leisten. Sie könnten einen theoretisch fun-
1879 dierten Rahmen entwickeln und in der Aus- und Weiterbildung etablieren. Diese Forderun-
1880 gen wurden erstmals in den 1970er-Jahren genannt.

1881 Die Determinanten des Weiterbildungsverhaltens sind vielfältig. Sie sind abhängig von Alter,
1882 Geschlecht, Pensum, von der individuellen beruflichen Motivation bzw. dem beruflichen
1883 Selbstkonzept. Darüber hinaus wirkt der Kontext Schule auf das Weiterbildungsverhalten.
1884 Auch berufliche Entwicklungsperspektiven, die eine Weiterbildung bzw. damit verbundene
1885 Zertifikate (im Sinne von formaler Wertschätzung) eröffnen, Obligatorien und Finanzierungs-
1886 mechanismen wirken auf das Weiterbildungsverhalten. Insgesamt zeigen sich zwischen den
1887 Kantonen grosse Unterschiede hinsichtlich der Weiterbildungspflicht und damit verbunden
1888 der Weiterbildungsfinanzierung. Angebotsseitig ist es nicht irrelevant, welche Finanze-
1889 rungsmechanismen wirken. Die finanzielle Unterstützung von Seiten von Kanton bzw. der
1890 kommunalen Schulführung – sei dies durch die Übernahme von Kursgebühren oder durch
1891 zeitliche Entlastung von Unterrichtsverpflichtungen – wirkt aber unmittelbar auf das Weiter-
1892 bildungsverhalten der Lehrpersonen. In Zusammenhang mit kantonalen Reformen und kom-
1893 munaler Schulentwicklung definieren diese Akteure massgeblich, welche Angebote tatsäch-
1894 lich genutzt werden (Behr, 2017; Hass, Fluck & Zimmer-Müller, 2018; Huber, 2013; Lip-
1895 owsky, 2009; Yendell, 2017).

1896 Gesamthaft kommt die Subgruppe zum Schluss, dass unabhängig der entwickelten Szena-
1897 rien die kursorische Weiterbildung alleine nicht im Stand ist, die Primarlehrpersonen für die
1898 antizipierten Anforderungen zu qualifizieren. Es braucht eine vielfältige Palette von Angebo-
1899 ten, die einen Veränderungsprozess nicht nur anstossen, sondern begleiten, und Anbieter,
1900 die koordiniert agieren. Die kursorische Weiterbildung alleine führt nicht dazu, dass die
1901 QuaPri-Ziele erreicht werden.

1902 **5.4. Fakultative Masterstudiengänge (MA) und Weiterbildungsmaster (MAS)**

1903 In diesem Suchbereich soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern fakultative Master-
1904 studiengänge (MA) und Weiterbildungsmasterstudiengänge (MAS) einen Beitrag dazu leis-
1905 ten können, die Qualifikation von Primarlehrpersonen weiterhin auf hohem Niveau gewähr-
1906 leisten zu können. Weil heute viele Weiterbildungsmasterstudiengänge auf einzelnen Zertifi-
1907 katslehrgängen (CAS) aufbauen, sollen diese ebenfalls in die erweiterte Betrachtung einbe-
1908 zogen werden.

1909

1910 **5.4.1. Ausgangslage**

1911 Folgend wird die heutige Situation (Stand: März 2020) bezogen auf a) die Angebote und b)
1912 die Steuerung beschrieben sowie c) auf das «Modell Genf» eingegangen. Schliesslich soll
1913 d) die gesamte Situation hinsichtlich der einleitenden Fragestellung bewertet werden.

1914 **A) Angebote heute**

1915 Primarlehrpersonen haben vielfältige Möglichkeiten, aufbauend auf dem berufsbefähigenden
1916 Bachelorabschluss konsekutive oder spezialisierte Masterstudiengänge (MA oder MSc) oder
1917 Weiterbildungsangebote mit dem Abschluss Master of Advanced Studies (MAS) zu besu-
1918 chen.

swissuniversities

1919 Gemäss einer Zusammenstellung der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von
1920 swissuniversities (2019) bieten die Pädagogischen Hochschulen aktuell in drei Themenbe-
1921 reichen Masterstudiengänge für ausgebildete Primarlehrpersonen an: Sonderpädagogik
1922 bzw. Schulische Heilpädagogik, Frühe Kindheit und Fachdidaktiken. Zudem können Primar-
1923 lehrpersonen den Masterstudiengang Sekundarstufe I an einer Hochschule belegen oder in
1924 einen Masterstudiengang an einer universitären Hochschule eintreten, zum Beispiel im The-
1925 menbereich Erziehungswissenschaft. Dabei können die Hochschulen zusätzliche Vorausset-
1926 zungen für die Zulassung zum Masterstudium festlegen, welche über das Bachelordiplom in
1927 der entsprechenden Studienrichtung hinausgehen (vgl. Schweizer Hochschulrat, Verord-
1928 nung über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen vom 29.11.2019).

1929 Im Bereich der Weiterbildungsmasterstudiengänge deckt das Angebot gemäss der Aufstel-
1930 lung von swissuniversities (2019) insbesondere folgende Themen: Schulführung, Schulent-
1931 wicklung, Beratung, Erwachsenenbildung, Vermittlung von humanitären Prinzipien, Bega-
1932 bungs- und Begabtenförderung, Integrative Förderung, Theaterpädagogik, Musiktherapie,
1933 Spezialisierung Berufsbildung und Fachdidaktik.

1934 Neben den 19 Weiterbildungsmasterstudiengängen werden gemäss der Aufstellung von
1935 swissuniversities (2019) im Weiterbildungsbereich aktuell 16 Diplomstudiengänge (DAS)
1936 und 140 Zertifikatslehrgänge (CAS) angeboten, wobei sich die Palette gerade im Bereich
1937 CAS rasch erweitert. Die Themeninhalte sind (Auszug): Schulführung, Sonder- bzw. Heilpä-
1938 dagogische Fragestellungen, Frühe Kindheit, Beratung, Mediation, Kulturmanagement / Kul-
1939 turvermittlung, Bildungsevaluation, Erwachsenenbildung, Interkulturelle Pädagogik, Deutsch
1940 als Zweitsprache, Begabungs- und Begabtenförderung, Fachdidaktik, ICT / E-Learning, Pra-
1941 xislehrpersonen, Praxisdozent/in, Theaterpädagogik, Lehrmittelentwicklung, Berufswahl,
1942 Stimme und Sprechen, Menschenrechtsbildung und Musiktherapie.

1943 Zu bemerken ist, dass verschiedene CAS zu DAS- oder MAS-Studiengängen kombiniert
1944 werden können, sodass innerhalb eines Themenbereichs Abschlüsse auf unterschiedlichen
1945 Niveaus möglich sind. Während zwischen den verschiedenen Weiterbildungslehrgängen die
1946 Anrechnung von Vorleistungen eine weitverbreitete Praxis ist, ist es nicht möglich, Leistun-
1947 gen aus dem Besuch von CAS, DAS oder MAS für Masterstudiengänge (MA) anerkennen zu
1948 lassen. Die Problematik ergibt sich in der aktuellen Situation insbesondere im sonderpäda-
1949 gogischen Bereich, wo es sowohl im Master- als auch im Weiterbildungsbereich vielfältige
1950 Angebote gibt.

1951 Zur Systematisierung der hochschulischen Bildungsabschlüsse in der Schweiz haben die
1952 Rektorenkonferenzen der Schweiz (crus, KFH und cohep) 2009 den nationalen Qualifikati-
1953 onsrahmen (NQR) für den schweizerischen Hochschulbereich verabschiedet ([www.qualifika-
1954 tionsrahmen.ch](http://www.qualifikationsrahmen.ch)). Darin werden die learning outcomes für die Stufen Bachelor, Master und
1955 Weiterbildungsmaster anhand von Deskriptoren beschrieben. Inwiefern sich diese für die
1956 Lehrerinnen- und Lehrerbildung tatsächlich eignen, ist eine Diskussion, die bereits in der
1957 Vernehmlassung zum NQR kontrovers geführt wurde und bis heute nicht an Aktualität verlo-
1958 ren hat (siehe Empfehlung 4 zum Bericht Masterstudiengang Lehrerausbildung für die Vor-
1959 schul- und Primarstufe in der Schweiz, swissuniversities, 2017a).

1960 Während der Schweizer Qualifikationsrahmen Master (MA / MSc) und Weiterbildungsmaster
 1961 (MAS) unterscheidet, verzichtet der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) auf diese Un-
 1962 terscheidung und verbindet alle Bildungsstufen in einem System von acht Qualifikationsni-
 1963 veaus. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) hat 2014 auf-
 1964 bauend auf dem EQR den NQR Berufsbildung der Schweiz erarbeitet und ein Verzeichnis
 1965 aller Abschlüsse der Berufsbildung innerhalb des NQR BB erstellt (Schweizer Hochschulrat,
 1966 Verordnung über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen vom 29. No-
 1967 vember 2019). Der NQR BB ergänzt somit den NQR der Hochschulen in der Schweiz. Die
 1968 Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung integriert in ihren Empfehlungen
 1969 weiterbildende Master auf Hochschulstufe, ungeachtet des Umfangs, über das angestrebte
 1970 Kompetenzniveau. Alle Masterabschlüsse (MA oder MAS im Umfang von 60-120 KP) ent-
 1971 sprechen der Niveaustufe 7, während der Bachelorabschluss entsprechend dem EQR auf
 1972 der Niveaustufe 6 liegt.³ Bei Überlegungen zu einem erweiterten Qualifikationsrahmen von
 1973 Primarlehrpersonen sind daher zusätzlich zu den Inhalten oder dem Umfang das jeweilig zu
 1974 erzielende Kompetenzniveau einzubeziehen. Im nationalen Qualifikationsrahmen finden sich
 1975 die Beschreibungen zu den entsprechenden Deskriptoren. Die Einbindung in den europäi-
 1976 schen Qualifikationsrahmen gestaltet sich ungleich anspruchsvoller oder je nach Sichtweise
 1977 auch einfacher.

1978 **B) Steuerung heute**

1979 Masterstudiengänge und Weiterbildungslehrgänge werden unterschiedlich und auf verschie-
 1980 denen Ebenen gesteuert. Die Studienstufen und Titel werden in der Verordnung des Hoch-
 1981 schulrates über die Koordination der Lehre an den Schweizer Hochschulen geregelt. Als Vo-
 1982 raussetzung für ein Doktoratsstudium (dritte Studienstufe) wird ein Masterabschluss (zweite
 1983 Studienstufe) vorausgesetzt. Die Weiterbildungsabschlüsse (MAS) berechtigen nicht zur Zu-
 1984 lassung zum Doktorat (Schweizer Hochschulrat, Verordnung über die Koordination der
 1985 Lehre an den Schweizer Hochschulen vom 29. November 2019)

1986 Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Verbund der
 1987 26 Kantone kennt zur Steuerung von Masterstudiengängen und Weiterbildungslehrgängen
 1988 folgende Instrumente:

- 1989 – Mit dem Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der
 1990 Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019 werden
 1991 die Mindestanforderungen für die schweizerische Anerkennung von Lehrdiplomen gere-
 1992 gelt, die zum Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I oder an Maturitäts-
 1993 schulen befähigen. Mit dem Bezug auf Mindestanforderungen kommt zum Ausdruck,
 1994 dass einzelne Kantone auch höhere Ansprüche definieren können (s. unten).
- 1995 – Mit der Interkantonalen Fachhochschulvereinbarung (FHV) vom 12. Juni 2003 wird für
 1996 die Bachelor- und Masterstudiengänge (MA / MSc) die Finanzierung durch die Kantone
 1997 geregelt. Die Finanzierung der Studienangebote an den universitären Hochschulen wird
 1998 durch die IUV reglementiert.
- 1999 – Mit den Richtlinien für Weiterbildungsmaster (MAS) in der Lehrerinnen- und Lehrerbil-
 2000 dung vom 15. Dezember 2005 wird den Hochschulen die Möglichkeit (nicht die Pflicht)
 2001 geboten, ihre MAS von der EDK anerkennen zu lassen. Geregelt sind die Zulassung
 2002 und der Aufbau der Weiterbildung, der Umfang, die Studienstruktur, der Lehrplan und
 2003 die Diplomvergabe (EDK, 2005a). Per Ende 2019 haben 8 MAS eine solche Anerken-
 2004 nung erhalten. Die Anerkennung hat keinen Einfluss u.a. auf die Finanzierung der MAS,
 2005 sie wird kantonal und kommunal unterschiedlich geregelt (s. unten).

3 Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Empfehlung der DGWF, beschlossen vom erweiterten Vorstand in Köln am 5. September 2018. In: Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung 2019 (1), S. 56-57.

- 2006 – Das Reglement über die Benennung der Diplome der schulischen Berufe der Sonderpädagogik im Rahmen der Bologna-Reform und der Weiterbildungsabschlüsse im Bereich
2007 der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Titelreglement) vom 28. Oktober 2005, das per 1.
2008 Januar 2020 geändert wurde, regelt, wie die Weiterbildungsabschlüsse zu bezeichnen
2009 sind (EDK, 2005b).
2010
- 2011 – Die EDK hat mit dem Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom 17. Juni 2004 eine Grundlage geschaffen, um Abschlüsse innerhalb von bestimmten thematischen Profilen anerkennen zu können. Als Profile werden Themen definiert, welche die Mehrheit der Kantone betreffen. Als Voraussetzung werden Kriterien zu den Ausbildungszielen, zum Umfang und zur Organisation der Ausbildung, zur Zulassungsvoraussetzung, zum Abschlussverfahren und zur Urkunde definiert (EDK, 2004a). Bis Ende 2019 sind in folgenden drei Themenbereichen Profile erlassen worden: 1) Medienpädagogik / ICT, 2) Fachlehrperson Berufswahlunterricht und 3) Schulleitung.
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020 Alle Qualifikationen in diesen Themengebieten sind vom Umfang her im Bereich eines CAS definiert worden. Anerkannt wird allerdings nicht das CAS-Zertifikat als solches.
2021 Weitere Anträge für andere Profile – wie etwa zu den Praxislehrpersonen (LCH, 2016)
2022 oder zur Fachperson für Gesundheitsförderung – wurden von der EDK abgelehnt.
2023
- 2024 – Weiter steuert die EDK über gemeinsame Empfehlungen. Im hier thematisierten Bereich ist auf die Empfehlung zur Weiterbildung von Lehrpersonen (EDK, 2004b) zu verweisen, welche die Funktionalität von Zusatzausbildungen hinsichtlich der Spezialisierung für Lehrpersonen festhält.
2025
2026
2027
- 2028 – Und schliesslich ist auf Erklärungen als Steuerungsinstrument hinzuweisen, mit denen die EDK Stellung zu aktuellen bildungspolitischen Fragen nimmt. Hier ist besonders die Erklärung der EDK zu den Perspektiven des Lehrberufs vom 1. Juni 2001 zu erwähnen (EDK, 2001). Auf diese Erklärung sind verschiedene Massnahmen im Bereich der Imagekampagnen, der Rekrutierungsstrategie oder auch der Analyse der notwendigen Veränderungen des Lehrberufs gefolgt (EDK, 2008).
2029
2030
2031
2032
2033
- 2034 Während die EDK die gesamtschweizerische Anerkennung der Berufsdiplome sicherstellt,
2035 bleibt die Rekrutierung und Prüfung der Anstellungsvoraussetzungen sowie die Einstufung
2036 und die Entlohnung in jedem Fall in der Kompetenz der einzelnen Kantone. Im Bereich der
2037 Weiterbildungslehrgänge sind die Gestaltungsfreiräume der einzelnen Kantone für die Steuerung nochmals grösser. Jeder Kanton definiert für sich die Funktionen in der Schule und insbesondere, welchen Abschluss man für die Ausübung bestimmter Funktionen im Schulfeld haben muss (zum Beispiel für Lehrpersonen der integrativen Förderung, QUIMS-Beauftragte oder die Gesundheitsförderung). Neben der Definition von erforderlichen Abschlüssen steuern die Kantone zudem über den Grad der finanziellen Beteiligung an den Zusatzausbildungen. Hier gibt es eine Vielzahl von Finanzierungsmodellen für die auf der Berechnung von Vollkosten angebotenen Weiterbildungslehrgänge. Das führt zu grossen inner- und interkantonalen Unterschieden und entsprechend für die Lehrpersonen stark divergierende Rahmenbedingungen. Bezogen auf die Lehrdiplome gibt es aktuell lediglich einen Kanton, der hinsichtlich des Gesamtstudienumfangs über die minimalen Anforderungen der EDK hinausgeht (Kanton Genf: s. unten).
2038
2039
2040
2041
2042
2043
2044
2045
2046
2047
2048
- 2049 Weiter sind die kommunalen Schulbehörden und die Schulleitung hinsichtlich ihrer Steuerungsfunktion hervorzuheben. Instrumente sind einerseits die Verbindlichkeiten in der Personalführung und -entwicklung der Lehrpersonen sowie der Realisierung der Weiterbildungsanteile gemäss Berufsauftrag. Andererseits gilt es ebenfalls die finanzielle Unterstützung zu erwähnen, welche den Besuch weiterführender Angebote beeinflusst. Bezogen auf ihre Steuerungsfunktion zur systematischen Weiterentwicklung des Lehrpersonals kann auch auf dieser Steuerungsebene eine grosse Heterogenität im Schulfeld festgestellt werden.
2050
2051
2052
2053
2054
2055
2056

2057 Einfluss auf das Angebot und somit auch auf die Nachfrage haben auch die Pädagogischen
 2058 Hochschulen, indem sie gewisse Masterstudiengänge und Weiterbildungslehrgänge anbie-
 2059 ten (oder eben nicht) sowie den Umfang und die Ansprüche an die Kompetenzentwicklung
 2060 definieren. Der Anspruch, Forschung und Lehre zu verknüpfen, führt idealerweise zur lau-
 2061 fenden Aktualisierung der behandelten Themen und Sensibilisierung für neue Erkenntnisse.
 2062 Weiterbildende Studienangebote sollen somit immer auch zur Aktualisierung formal bereits
 2063 erworbener Kompetenzen beitragen. Mit den Angeboten kann eine Nachfrage geweckt oder
 2064 auch beantwortet werden. Zu erwähnen sind zudem die in den letzten Jahren vermehrt auf-
 2065 gekommenen Angebote für Weiterbildungsberatung, welche die optimale Passung von be-
 2066 ruflicher Entwicklung der Lehrperson und bestehenden Studien- und Lehrgängen sucht.

2067 Und schliesslich ist hinsichtlich der Steuerung die Lehrperson selbst zu erwähnen. Sie ent-
 2068 scheidet schlussendlich, ob sie bestehende Angebote nutzt und wie sie sie im Sinne ihrer
 2069 Professionalisierung und ihrer individuellen Berufsplanung umsetzt. Die Teilnehmendenzah-
 2070 len vor allem im Bereich der CAS belegen, wie gross das Interesse an der formalisierten,
 2071 umfangreicheren Weiterqualifikation ausserhalb der Obligatorien ist.

2072 **C) «Modell Genf»**

2073 Der einzige Kanton in der Schweiz, der heute hinsichtlich des Gesamtstudienumfangs für
 2074 den Abschluss eines Lehrdiploms für Primarlehrpersonen höhere Ansprüche als die im EDK-
 2075 Anerkennungsreglement vereinbarten Mindestanforderungen definiert, ist Genf. So dauert
 2076 an der Universität Genf das Studium zur Primarlehrperson vier Jahre. Nach den 180 ECTS-
 2077 Punkten für den Bachelor en enseignement primaire ist noch das Certificat complémentaire
 2078 en enseignement primaire (CCEP) im Umfang von 60 ECTS-Punkten zu absolvieren
 2079 (www.unige.ch/iufe/formations1/enseignementprimaire/ccep/).

2080 Das CCEP basiert dabei auf der Kombination von drei Hauptausbildungsbereichen:

- 2081 1. Disziplinäre Vertiefung in Didaktik und Erziehungswissenschaften (24 ECTS);
- 2082 2. Konsolidierung der Forschungsausbildung (6 ECTS);
- 2083 3. Integration und berufliche Entwicklung. Dieser letzte Bereich besteht aus Praktika, die
 2084 von Seminaren über die Analyse und Regulierung der Berufspraxis begleitet werden (30
 2085 ECTS).

2086 Zu erwähnen ist zudem, dass die Studierenden in diesem vierten Jahr eine «Abschlussar-
 2087 beit» (Travail de fin d'études, TIFE) redigieren - eine Abschlussarbeit, die schon im Jahr zu-
 2088 vor angefangen und vorbereitet wurde.

2089 Im Jahr 2019 haben 22% der Studierenden mit einem CCEP-Abschluss einen (nicht obliga-
 2090 torischen) Master absolviert (Master en enseignement primaire, MAEP). Das steht damit im
 2091 Zusammenhang, dass schon 60 ECTS des Masters beim berufsbehebenden Abschluss er-
 2092 worben wurden und der Master-Studienplan mit dem Lehrberuf kompatibel ist.

2093 **D) Fazit bezogen auf die Fragestellung von QuaPri**

2094 Aus dem in diesem Abschnitt erläuterten Sachverhalt lässt sich aus Sicht der Subgruppe fol-
 2095 gende Bilanz ziehen:

- 2096 1. Das Angebot, das bereits heute ausgebildeten Primarlehrpersonen zur Weiterqualifika-
 2097 tion über Masterstudiengänge, Weiterbildungsmaster und vor allem Zertifikatslehrgänge
 2098 zur Verfügung steht, ist vielfältig und gross.
- 2099 2. In der Vielfalt des Angebots ist jedoch keine übergreifende Systematik erkennbar. So
 2100 liegen keine inhaltlich begründeten Kriterien vor, weshalb gewisse Funktionen in Schule
 2101 und Unterricht einen CAS, andere einen MAS und weitere einen MA (oder MSc) als Ab-
 2102 schluss erfordern und wie sie im nationalen Qualifikationsrahmen eingeordnet sind. In
 2103 diesem Zusammenhang wäre auch der Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen

- 2104 zu diskutieren, der auf die Unterscheidung der formalen Abschlüsse verzichtet und viel-
2105 mehr auf einem niveaudifferenzierten Kompetenzmodell basiert.
- 2106 3. Die EDK reglementiert ausschliesslich die Studienangebote zur Ausbildung von Lehr-
2107 personen und weitere Berufsabschlüsse. Auf die weitere Ausdifferenzierung der Funkti-
2108 onen für Schule und Unterricht sowie die Koordination der Weiterbildungslehrgänge
2109 nimmt sie kaum Einfluss, da das Instrument der Profilbildung nicht genügend wirksam
2110 ist und von den PH's nicht ausreichend genutzt wird. Dies birgt die Gefahr, dass die
2111 Weiterbildungsabschlüsse keine schweizweite Gültigkeit haben, damit weniger attraktiv
2112 sind und die Mobilität einschränken.
- 2113 4. Die zentrale Steuerungsebene der Angebote im Bereich der Weiterbildungslehrgänge
2114 ist demnach die einzelne Hochschule. Es scheint den Pädagogischen Hochschulen je-
2115 doch auch auf dieser Ebene noch zu wenig zu gelingen, ihre systematischen und syste-
2116 matischen Überlegungen zur Entwicklung des Angebots erkennbar zu machen. Für den
2117 auf das System Schule bezogenen Teil der Weiterbildungslehrgänge fehlt eine über-
2118 greifende Orientierung, die den Lehrpersonen, Schulleitungen und Amtsstellen die Aus-
2119 wahl erleichtern würde. Es überrascht aus dieser Sicht nicht, dass der Dachverband der
2120 Lehrerinnen- und Lehrer Schweiz (LCH, 2010) in seinem Positionspapier zur «Perso-
2121 nenvielfalt an Volksschulen» die Situation des heutigen Angebots an Weiterbildungs-
2122 lehrgängen als «Wildwuchs» bezeichnet.
- 2123 5. Als zentrales Steuerungsinstrument hat sich bei den Weiterbildungslehrgängen durch
2124 den politisch gewollten Wettbewerb unter den Hochschulen zunehmend eine Marktori-
2125 entierung mit dem Prinzip von Angebot und Nachfrage durchgesetzt. Wird dabei das
2126 Angebot (Ebene PH, Bildungspolitik und Praxisfeld) oder die Nachfrage (Ebene Schul-
2127 leitung und Lehrperson) nicht auf Schulentwicklungsprozesse abgestimmt, wird damit
2128 die Schule als System kaum gestärkt. Eine rein monetär ausgerichtete Marktorientie-
2129 rung blendet die inhaltliche Support- und Lenkungsfunktion von Weiterbildung im Schul-
2130 feld aus. Es ist ausserdem festzustellen, dass Weiterbildungsangebote nicht selten
2131 auch grundständige Ausbildungsstudiengänge konkurrieren (insbesondere im Bereich
2132 der Schulischen Heilpädagogik, aber auch im Zusammenhang mit der Unterrichtsbefä-
2133 higung für zusätzliche Fächer), was zu Doppelspurigkeiten und Verunsicherung bei
2134 Lehrpersonen und Anstellungsbehörden führt.
- 2135 6. Obschon die weiterführenden Masterstudiengänge und MAS der Weiterbildung zum Teil
2136 für ähnliche Kompetenzen bzw. Funktionen in Schule und Unterricht qualifizieren, sind
2137 die Unterschiede in Bezug auf Umfang und Qualität zwischen Angeboten der Ausbil-
2138 dung und der Weiterbildung gross.
- 2139 A) So werden Masterstudiengänge und Weiterbildungslehrgänge unterschiedlich finan-
2140 ziert, was für die Studierenden eine erhebliche Diskrepanz bedeuten kann. Dies fällt
2141 heute gerade in Bereichen auf, wo es zu ähnlichen Themeninhalten Aus- und Weiterbil-
2142 dungsangebote gibt (z.B. Integrative Förderung).
- 2143 B) Auch die Anrechnung der Praxis unterscheidet sich: Während in der Ausbildung ein
2144 Teil der (reflektierten und begleiteten) Praxis als Ausbildungsleistung berücksichtigt
2145 wird, ist sie in der (berufsbegleitenden) Weiterbildung weitgehend Voraussetzung und
2146 wird nicht kreditiert.
- 2147 Hervorzuheben ist zudem, dass es aktuell keine Passerellen-Möglichkeiten von den
2148 Weiterbildungslehrgängen (CAS, DAS und MAS) in die Masterstudiengänge (MA) gibt,
2149 was die individuelle Laufbahngestaltung und die Stufung der Abschlüsse nach Kompe-
2150 tenzniveaus erschwert. Die Prüfung dieser Möglichkeiten wurde initiiert.
- 2151 7. Als besonders gravierend wird hinsichtlich der QuaPri-Fragestellung der Umstand mit
2152 der vorliegenden Analyse erkennbar, dass heute viele Angebote von MA / MSc und
2153 MAS zu Funktionen führen, die sich nicht bzw. nicht mehr direkt auf die Unterrichtstätig-

2154 keit als Klassenlehrperson beziehen. Damit werden Laufbahnmodelle unterstützt, wel-
 2155 che Lehrpersonen, die sich intensiv weiterqualifizieren wollen, weg von ihrer unmittel-
 2156 baren Unterrichtstätigkeit führen (Herzog, S., 2018). Dies erachten wir im Sinne der
 2157 Qualität von Unterricht gemäss der beschriebenen QuaPri-Vision als problematisch.

2158 8. Und schliesslich gilt es zu erwähnen, dass Primarlehrpersonen mit dem heutigen Ba-
 2159 chelorabschluss nur bedingt Zugang zu einem späteren Doktoratsstudium haben. Bis-
 2160 lang ist ihnen dies nur möglich, wenn sie sich über Masterstudiengänge, z.B. in Fachdi-
 2161 daktik (mit aufwändigen Auflagen), weiterqualifizieren, was für den Nachwuchs der Päd-
 2162 agogischen Hochschulen ein wichtiger Zugang ist.

2163 Mit diesem Fazit hält die Subgruppe fest, dass fakultative Masterstudiengänge und Weiter-
 2164 bildungslehrgänge auf der individuellen Ebene zwar durchaus zur weiterführenden Qualifika-
 2165 tion von Primarlehrpersonen beitragen können. Um jedoch den systemischen und breiten
 2166 Wirkungsgrad dieses Qualifizierungsangebots zu erhöhen, müssen Zukunftsszenarien ins-
 2167 besondere die Frage der wirksamen *Steuerung* ausgewählter Funktionen für Schule und Un-
 2168 terricht und der dazu erforderlichen Qualifikationen beantworten.

2169 Zur Beschreibung, wie sich Angebot und Steuerung von fakultativen Masterstudiengängen
 2170 und Weiterbildungslehrgängen im Sinne der Zielsetzung des vorliegenden Projekts weiter-
 2171 entwickeln könnten, werden zwei Szenarien unterschieden:

- 2172 1. Erhöhung der Kompetenzen von Primarlehrpersonen in der Breite
- 2173 2. Erhöhung der Kompetenzen von Primarlehrpersonen durch Profilierung

2174 Es wird bei beiden Szenarien davon ausgegangen, dass die Qualifizierungsangebote im An-
 2175 schluss an die berufsbefähigende Bachelorausbildung in berufsbegleitender Form durchge-
 2176 führt werden.

2177 **5.4.2. Szenario 4a: Erhöhung der Kompetenzen in der Breite**

2178 **Prämissen**

2179 Die folgende Konzeption wird von diesen Annahmen geleitet:

- 2180 1. Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend.
- 2181 2. Die Funktion der Primarlehrperson verändert sich durch den Besuch der Angebote nicht
 2182 massgeblich. Im Fokus steht die Funktion als Klassenlehrperson.
- 2183 3. Bei Bachelorausbildungen, die nicht für alle Klassenstufen und Fächer der Primarstufe
 2184 qualifizieren, kann das Angebot modular zur Erweiterung des Abschlussdiploms führen
 2185 (Integration der heutigen Erweiterungsstudien in einen fakultativen Masterstudiengang).

2186 Beim Vorschlag, aufbauend auf den bestehenden Bachelorausbildungen fakultative Master-
 2187 studiengänge zur Qualifikation als Primarlehrperson zu konzipieren, ist auf die grosse Hete-
 2188 rogenität der Bachelorausbildungen in der Schweiz hinzuweisen (s. Kap. 4.1). Wenn an ge-
 2189 wissen Pädagogischen Hochschulen für alle Stufen und alle Fächer der Primarstufe ausge-
 2190 bildet wird und in anderen PH lediglich auf eingeschränkte Stufen und Fächer, dann erge-
 2191 ben sich sehr unterschiedliche Anforderungen für die weiterführende Ausbildung.

2192 Zu bemerken ist zudem, dass gemäss EDK-Reglement zur Anerkennung bereits heute alle
 2193 Bachelorausbildungen als «Generalistenausbildungen» bezeichnet werden, sobald sie min-
 2194 destens für sechs Fächer qualifizieren. Das vorgeschlagene Szenario, dass sich auf alle
 2195 Stufen und alle Fächer bezieht, wäre in *dieser* Terminologie quasi eine «Generalisten-Plus»-
 2196 Ausbildung.

2197 Weiter ist zu erwähnen, dass das Szenario 4a grundsätzlich sowohl auf der Ebene des CAS,
 2198 des MAS oder MA konzipiert werden kann. Unterscheiden würden sich einerseits der Um-
 2199 fang der Qualifikation (10 KP, 60 KP und 90 KP). Andererseits wären bei den CAS und MAS

2200 gegenüber den MA unterschiedliche Finanzierungsmechanismen vordergründig. Da im vor-
2201 liegenden Szenario die Stufen- und Fächererweiterungen in das Angebot integriert werden
2202 sollen, ist es aus Sicht der Subgruppe vordergründig, das Szenario in Ausbildungsformaten
2203 zu denken, mindestens so lange, als dass man sich an der heutigen Unterscheidung in der
2204 Schweiz orientiert (siehe auch Diskussion zum möglichen Anschluss an den Europäischen
2205 Qualifikationsrahmen; Kap. 5.4.1).

2206 **Mögliches Modell**

2207 Die Pädagogischen Hochschulen bieten alleine oder in Verbänden fakultative Masterstudi-
2208 engänge für Primarlehrpersonen im Umfang von mindestens 90 KP an.

2209 Je nach Vorbildung in der Bachelorausbildung werden verschiedene Profile von Masterstudi-
2210 engängen konzipiert, die folgende Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeiten unterschied-
2211 lich gewichten und kombinieren:

- 2212 1. Erweiterung der Expertise auf alle Fächer der Primarstufe
- 2213 2. Erweiterung der Expertise auf weitere Schulstufen der Primarschule
- 2214 3. Vertiefung der erworbenen Expertise

2215 Die bislang bestehenden Möglichkeiten von EDK-anerkannten Erweiterungsstudien für wei-
2216 tere Fächer und Stufen der Primarschule würden in den Masterstudiengang integriert. Sie
2217 können auch ohne Abschluss des ganzen Masters besucht und abgeschlossen werden.

2218 Unter dem Aspekt der Vertiefung wird insbesondere vorgeschlagen, einerseits typische The-
2219 men der Berufseinführungsphase aufzunehmen, praxisnah zu bearbeiten und mit den auf-
2220 bauenden Kompetenzen aus der Bachelorausbildung zu verbinden. Zu denken ist hier ins-
2221 besondere an Fragen der Elternarbeit, an den Umgang mit Heterogenität, den Umgang mit
2222 verhaltensauffälligen Kindern, Klassenführung oder auch erwachsenenbildnerischen The-
2223 men wie Teamarbeit und Mitwirkung an Schulentwicklung. Entsprechend können Angebote
2224 der Berufseinführung (s. Kapitel 4.2) ebenfalls in den fakultativen Masterstudiengang inte-
2225 griert werden. Andererseits stehen themenspezifische Vertiefungen im Vordergrund, die in
2226 enger Verzahnung mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten erworben werden.

2227 Abgeschlossen wird diese Zusatzqualifikation einerseits mit thematischen Abschlussmodu-
2228 len und andererseits mit der Masterarbeit und dem Masterarbeitskolloquium.

2229 Abbildung 4-4-1 illustriert ein mögliches Grundlagenmodell, in dem die einzelnen Elemente
2230 je nach Profil unterschiedlich gewichtet werden.



2231

2232 *Abbildung 3: Grundlagenmodell eines fakultativen Masterstudiengangs zur Erweiterung des breiten*
 2233 *Einsatzgebiets*

2234 An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass der vorgeschlagene fakul-
 2235 tative Master auf sehr unterschiedlich ausgerichteten Bachelorabschlüssen aufbaut (s. Kap.
 2236 4.1). Sollte sich zum Beispiel in Zukunft eine einheitliche, zyklenspezifische Ausbildung mit
 2237 ganzer Fächerbreite als berufsbefähigender Abschluss auf Niveau des Bachelors durchset-
 2238 zen, dann könnte die Stufen- bzw. Zyklenerweiterung in das vorliegende Szenario eines fa-
 2239 kultativen Masters so eingebaut werden, dass der Schritt zum Masterabschluss nur noch
 2240 klein wäre.

2241 Ein berufsbegleitender fakultativer Masterstudiengang müsste zeitlich so gestaltet werden,
 2242 dass er sowohl für die Lehrperson selbst als auch für das Praxisfeld gut bewältigt werden
 2243 kann. Entsprechend müsste der gesamte Studiengang zeitlich gut gestaffelt und die einzel-
 2244 nen Module im Wochen- und Jahresverlauf geschickt angeordnet werden. Dazu gehören
 2245 auch Blended-Learning-Anteile und flexible Studienmodelle. Neben Angeboten in der unter-
 2246 richtsfreien Zeit a) durch Reduktion des Pensums und b) in den Schulferien (z.B. über Som-
 2247 merschools) wären auch Stellvertretungen vorzusehen, die Blockwochen während der
 2248 Schulzeit ermöglichen würden. Zudem sind die Mastermodule mit einem hohen Anteil an
 2249 selbstgesteuertem Lernen zu verbinden, was die Zeit- und Ortsunabhängigkeit des Studi-
 2250 ums erhöht.

2251 Als Abschluss des Masterstudiengangs würde sich eine Primarlehrpersonenausbildung er-
 2252 geben, welche die volle Fächer- und Stufenbreite abdeckt, innerhalb der verschiedenen
 2253 Themengebiete eine bedeutsame Vertiefung vorweist und zur Klassenlehrerfunktion ausbil-
 2254 det. Der «Master-Teacher», wie ihn Bucher und Nicolet (2003, S. 139) beschrieben haben,
 2255 der als «Stammlehrperson» «im Vollpensum an der Schule für die pädagogisch-profession-
 2256 nelle Kontinuität und Solidität» sorgt.

2257 **Weiterführende Überlegungen**

2258 Um die vorgeschlagenen Szenarien zu realisieren, wäre eine (weitgehende) Vereinheitli-
 2259 chung der heutigen Bachelorabschlüsse gewinnbringend. Falls eine Standardisierung der
 2260 Fächer- und Stufenmodelle weiterhin nicht möglich ist, wäre bereits eine Reduktion der ver-
 2261 schiedenen Modelle eine Vereinfachung für Szenario 4a. In diesem Zusammenhang wäre
 2262 auch zu prüfen, ob nicht alle Bachelorausbildungen explizit eine fokussierte Stufen- und Fä-
 2263 cherausbildung vorweisen sollten, was den Aufbau der Lehrbefähigung für alle Fächer der
 2264 Primarstufe über die fakultativen Masterstudiengänge klarer konzipierbar und besser kom-
 2265 munizierbar machen würde.

- 2266 Um den fakultativen Masterstudiengang für die Primarlehrpersonen erstrebenswert zu ma-
 2267 chen, sind neben der guten Organisierbarkeit des berufsbegleitenden Studiums auch An-
 2268 reize im System einzuführen, z.B. die Erweiterung auf zusätzliche Fächer und Stufen der
 2269 Primarschule (breitere Einsatzfähigkeit), die Ausübung zusätzlicher attraktiver Funktionen
 2270 (Tätigkeit als Praxislehrperson oder Praxisdozierende an einer PH) oder monetäre Anreize
 2271 (höhere Einstufung).
- 2272 Die höhere Einstufung für Masterabschlüsse würde zu Unterschieden in der Lohneinstufung
 2273 für Primarlehrpersonen führen. Das liesse sich durch die bessere Ausbildung und den erwei-
 2274 erten Einsatz bezogen auf Stufen und Fächer begründen. Die Stufung könnte zwar durch
 2275 einzelne Kantone vorgenommen werden. Noch besser – als für die Mobilität der Lehrperso-
 2276 nen eine bedeutsame Errungenschaft – könnte die EDK auf politischer Ebene ein Profil für
 2277 den «erweiterten Generalisten» erlassen, was wiederum den Aufbau der fakultativen Mas-
 2278 terstudiengänge koordinieren würde.
- 2279 Wie bereits erwähnt, könnte eine wichtige Orientierung beim Aufbau des Masterstudien-
 2280 gangs die konsequente Ausrichtung an einem gemeinsamen nationalen Qualifikationsrah-
 2281 men sein. Dabei wäre auch die Anschlussfähigkeit an den internationalen Bezugsrahmen zu
 2282 prüfen.
- 2283 Über den Masterabschluss wird auch für die Primarlehrpersonen (wie für Lehrpersonen für
 2284 Sekundarstufe I) der Anschluss an die dritte Studienstufe, die Doktoratsprogramme, mög-
 2285 lich.
- 2286 Bei der Konzeption des breiten fakultativen Masters können Szenarien wie der Bachelor-
 2287 Plus (Szenario 1e) bzw. eine Berufseinführung, die Teil einer berufintegrierenden Ausbil-
 2288 dung ist (Szenario 2b), mitgedacht werden. Durch die Anrechnung solcher Leistungen wird
 2289 die Hürde zum fakultativen Master kleiner und die erweiterte Vertiefung attraktiver.
- 2290 Da es sich beim vorgeschlagenen Szenario um ein modulares Konzept handelt, das in Er-
 2291 gänzung zu bestehenden Angeboten (z.B. Diplomerweiterungsstudien) verschiedene Ab-
 2292 schlüsse zu einem Master zusammenführt, ist die Akzeptanz modularer Studienkonzepte bei
 2293 allen Akteurinnen und Akteuren notwendig.
- 2294 **5.4.3. Szenario 4b: Erhöhung der Kompetenzen durch Profilierung**
- 2295 **Prämissen**
- 2296 Die folgende Konzeption wird von diesen Annahmen geleitet:
- 2297 1. Der Bachelorabschluss ist berufsbefähigend.
- 2298 2. Das Tätigkeitsfeld einer Primarlehrperson kann durch den Besuch dieses Angebots er-
 2299 weitert werden, allerdings bleibt der Hauptauftrag auf die Unterrichtstätigkeit an Primar-
 2300 schulen bezogen.
- 2301 Wegleitend für die nachfolgenden Ausführungen sind Konzepte der Profilierung als Lehrper-
 2302 son. Diese stützen sich auf die Annahme, dass der Lehrberuf ausdifferenziert wird. Wie
 2303 Leutwyler und Herzog (2010a) ausführen, lässt sich daraus folgender Mehrwert erwarten:
 2304 Differenzierungen...
- 2305 – erleichtern die Bewältigung des Auftrages von Schulen,
 2306 – fördern das Lernen der Schule als Organisation,
 2307 – reduzieren die Belastungen von Lehrpersonen,
 2308 – eröffnen Perspektiven für Lehrpersonen, und
 2309 – fördern den Professionalisierungsprozess des Lehrberufs.
- 2310 Forderungen nach Funktionsdifferenzierungen in Schulen sind keineswegs neu: Bereits Mül-
 2311 ler et al. (1975) weisen im Bericht zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung von morgen auf die

2312 Bedeutung einer Spezialisierung von Lehrpersonen und eine strukturierte Lehrerschaft hin.
 2313 Das Thema ist in unterschiedlichen Zusammenhängen in den letzten Jahren wieder aufge-
 2314 nommen worden, sei es von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK,
 2315 2001, 2008), dem Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2010) oder den
 2316 Pädagogischen Hochschulen (Kraus & Arpagaus, 2018). Allerdings erweist sich die Umset-
 2317 zung in die Schulpraxis als äusserst anspruchsvoll. So wird das Potential von Funktionsdif-
 2318 ferenzierungen im Lehrberuf zur Stärkung von Profession und Schule nur unter gewissen
 2319 Bedingungen freigesetzt (Herzog, S., 2018). Hauptsächliche Gefahren in diesem Konzept
 2320 bestehen darin, dass a) Prozesse der Bildung und Erziehung, die zusammengehören, ge-
 2321 trennt werden, b) die Expertise über das Primat der kontinuierlichen Beziehung gestellt wird
 2322 und c) die Verantwortung und Verbindlichkeit diffus und dysfunktional sind. Als ein mögli-
 2323 cher Zugang wird deshalb das Konzept der «profilierter Lehrperson» vorgeschlagen (Arslan,
 2324 2011; Leutwyler & Herzog, 2010b, 2011). Die profilierte Lehrperson...

- 2325 – verfügt über alle erforderlichen Handlungskompetenzen, um ihren Erziehungs- und Bil-
 2326 dungsauftrag ganzheitlich zu erfüllen,
- 2327 – zeichnet sich aber durch in einzelnen Bereichen besonders ausgeprägte Kompetenzen
 2328 aus, und
- 2329 – ist mit diesem individuellen Profil Teil eines arbeitsteilig zusammengestellten Teams.

2330 **Mögliches Modell**

2331 Im Vordergrund der folgenden Überlegungen eines Zukunftsszenarios steht nicht die Ent-
 2332 wicklung einzelner Angebote, sondern vielmehr eine gesamtschweizerische Vorgehens-
 2333 weise zur systemischen und systematischen Weiterentwicklung fakultativer Masterstudien-
 2334 gänge und Weiterbildungslehrgänge. Ausgangslage der Überlegungen ist nicht die Lehrerinnen-
 2335 und Lehrerbildung, sondern die Vision einer Schule mit ausdifferenzierten Funktionen.
 2336 Im Vordergrund steht die Weiterentwicklung der Schulpraxis, die Studiengänge werden als
 2337 Beitrag der Schulentwicklung verstanden.

2338 Es wird ein Vorgehen in drei Schritten postuliert:

2339 **Schritt 1: Erarbeitung einer Differenzierungslandkarte der Primarschule**

2340 Unter Federführung der EDK erarbeiten die Verbände der Schulleitungen und Lehrpersonen
 2341 sowie Fachpersonen der Pädagogischen Hochschulen gemeinsam eine Differenzierungs-
 2342 landkarte für die Primarschule der Zukunft. Dabei steht insbesondere die einheitliche Defini-
 2343 tion ausgewählter Funktionen im Unterricht im Vordergrund. Abgeleitet von den einzelnen
 2344 Tätigkeitsprofilen werden Anforderungsprofile mit entsprechenden Abschlüssen (CAS / DAS
 2345 / MAS / MA) und / oder Kompetenzniveaus (analog dem Europäischen Qualifikationsrah-
 2346 men; s. Kap. 5.4.1) erstellt. Es werden die Bezüge zwischen den Funktionen (systemische
 2347 Perspektive) und der individuellen Laufbahngestaltung im Sinne von Laufbahnmodellen (in-
 2348 dividuelle Perspektive) aufgezeigt.

2349 Damit die Funktionsdifferenzierungen sowohl der Schule als Organisation als auch der Pro-
 2350 fessionalisierung dienen, wird empfohlen, sich bei der Konzeptualisierung an den von Abä-
 2351 cherli und Leutwyler (2018) formulierten Postulaten auszurichten:

2352 Voraussetzungen aus institutioneller Sicht:

- 2353 1. Die Kontinuität der Aufgabenwahrnehmung ist gewährleistet.
- 2354 2. Die intensivierete Beschäftigung und Vernetzung in einem spezialisierten Aufgabenfeld
 2355 ist möglich.
- 2356 3. Der ausgewiesene Mehrwert für die Institution kann geschaffen werden.
- 2357 4. Das spezialisierte Know-how wird eingefordert und für die Schule verfügbar gemacht.

2358 Voraussetzungen aus Sicht der Profession:

- 2359 5. Der Bezug auf eine Wissensbasis der Lehrtätigkeit und vergleichbare Anforderungen
 2360 bezüglich der Bewältigung situationaler Komplexität sind gegeben.
- 2361 6. Der Beitrag zur inneren Differenzierung des Lehrberufs ohne Eingriff in die professionellen
 2362 Zuständigkeiten anderer ist gegeben.
- 2363 7. Die qualifizierte Form der beruflichen Mobilität wird ermöglicht.
- 2364 Auch die Kammer der Pädagogischen Hochschulen vertritt in ihrem Positionspapier zu den
 2365 Laufbahnoptionen die Ansicht, dass Funktionen und Positionen innerhalb eines differenzier-
 2366 ten und strukturierten Professionsfelds mit Anreizen und Qualifikationen gekoppelt werden
 2367 müssen (Kraus & Arpagaus, 2018). Idealerweise sollten Konzepte der individuellen Professi-
 2368 onalitätsentwicklung wechselseitig verbunden sein mit der strukturellen Professionsentwick-
 2369 lung (Kraus, 2017b).
- 2370 Als Beispiel einer solchen Orientierung kann auf die Entwicklungslandkarte für Lehrperso-
 2371 nen (www.teacher-map.ch) verwiesen werden, wie sie aus einer individuellen, laufbahnbe-
 2372 zogenen Perspektive von der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz konzipiert wurde
 2373 (Herzog & Leutwyler, 2010).

2374



2375

2376 *Abbildung 4: Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen (Herzog & Leutwyler, 2010, S. 51)*

2377 **Schritt 2: Prüfung bestehender Angebote**

2378 Auf der Grundlage der entworfenen Differenzierungslandkarte für Primarschulen werden die
 2379 bestehenden Angebote für Masterstudiengänge und Weiterbildungslehrgänge (s. Abschnitt
 2380 5.4.1) geprüft, ob sie auf der richtigen Ebene angesiedelt sind und ob entsprechende Pas-
 2381 serellen vorhanden sind. Aus heutiger Sicht hervorzuheben sind etwa die verschiedenen
 2382 Aus- und Zusatzausbildungen im Bereich der Sonderpädagogik bzw. der Schulischen Heil-
 2383 pädagogik oder auch der Schulleitung und Schulführung.

2384 **Schritt 3: Konzeption zusätzlicher Angebote**

2385 Auf der Grundlage der entworfenen Differenzierungslandkarte für Primarschulen und der ge-
 2386 prüften, bestehenden Angebote sollen schliesslich bei Bedarf Schritt für Schritt weitere Mas-
 2387 terstudiengänge und Weiterbildungsangebote mit den Abschlüssen CAS, DAS und MAS
 2388 konzipiert werden, welche für die Ausübung von spezifischen Funktionen in Schule und Un-
 2389 terricht qualifizieren.

2390 Das vorliegende Szenario 4b baut auf den bestehenden Angeboten auf, indem es sie zuerst
 2391 in eine Gesamtkonzeption integriert und denn punktuell ergänzt. Bei der Entwicklung der

2392 Differenzierungslandkarte geht es nicht darum, alle Funktionen einer Schule abzubilden.
 2393 Vielmehr soll der Fokus auf solche Funktionen gelegt werden, die übergreifend – unabhän-
 2394 gig z.B. von der Grösse der Schule – sinnvoll in Schulkonzepte vor Ort integriert werden
 2395 können. Diese können z.B. den grossen Themenfeldern Umgang mit Heterogenität oder Di-
 2396 gitalisierung (vgl. Umfeldanalyse, Kap. 2) entlang generiert werden.

2397 **Weiterführende Überlegungen**

2398 Die Durchlässigkeit zwischen den CAS, DAS, MAS und MA im gleichen Themenbereich ist
 2399 für dieses Szenario im Sinne einer abgestuften Differenzierung und von Laufbahnoptionen
 2400 zentral, weil ansonsten (neue) Brüche in der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen ent-
 2401 stehen. Hierfür müsste seitens der EDK bestehendes Recht und bestehende Zuweisung der
 2402 Aufgaben zu Ausbildungen und Zusatzausbildungen (Weiterbildungslehrgänge) überarbeitet
 2403 werden. Der Ansatz des Europäischen Qualifikationsrahmens, wie er in Kapitel 5.4.1 be-
 2404 schrieben wird, könnte eine relevante Grundlage für eine von der Ansiedlung des Angebots
 2405 unabhängigen Neuregelung darstellen.

2406 Eine systematische Konzeption von Funktionsdifferenzierungen erleichtert die notwendige
 2407 Anpassung der Personalreglemente für die Schulen. So können eine nachvollziehbare Diffe-
 2408 renzierung der Personalstrukturen (inkl. Lohnniveau) vorgenommen und Laufbahnen konzi-
 2409 piert werden.

2410 Fakultative Masterstudiengänge und Weiterbildungslehrgänge, die systematisch und syste-
 2411 misch auf das Schulfeld bezogen sind, haben das Potential, hohe Wirksamkeit zu erzielen.
 2412 In einer möglichst guten Passung der Anforderungen im Praxisfeld und der Angebote zur Er-
 2413 langung der erforderlichen Kompetenzen wird in der Forschungsliteratur ein zentraler Faktor
 2414 für den wirksamen Transfer gesehen (s. Lipowsky, 2010; Kap. 5.3).

2415 Mit einem auf verschiedene Funktionen und Personalprofile in der Primarschule abgestütz-
 2416 ten Qualifizierungsangebot kann ein wichtiger Beitrag für Entwicklungsperspektiven von
 2417 Lehrpersonen geleistet werden. Damit würde einerseits die Zufriedenheit der Lehrpersonen
 2418 verbessert und die Ausstiegsquote aus dem Lehrberuf gemindert werden. Andererseits
 2419 würde diese Konzeption die Attraktivität des Lehrberufs insbesondere für Männer stärken (s.
 2420 Leutwyler & Herzog, 2010b; swissuniversities, 2018a).

2421 Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens und der Laufbahnoptionen ist es bedeutsam,
 2422 dass Szenario 4b zusammen mit den Steuerungsfragen aus Szenario 3b weiterentwickelt
 2423 wird.

2424 **5.4.4. Weiterführende Überlegungen und Bewertung**

2425 Basierend auf dieser detaillierten Auslegeordnung möglicher Szenarien von auf dem berufs-
 2426 befähigenden Bachelorabschluss aufbauenden fakultativen Masterstudiengängen werden
 2427 diese folgend entlang der vorab definierten Kriterien bewertet.

2428 **Szenario 4a:**

2429 Die weiterführende Ausbildung «in der Breite» birgt Potential bezüglich Erhöhung der Fach-
 2430 lichkeit der Primarlehrpersonen. Dieser Master bietet Gefässe zur Erweiterung der Kompe-
 2431 tenzen im fachlichen, pädagogischen und didaktischen Bereich und auch hinsichtlich über-
 2432 fachlicher Fähigkeiten. Zudem können vielfältige Lernorte genutzt werden, um die Verknüp-
 2433 fung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit der Praxis zu intensivieren. Weiter werden
 2434 die Berufseinführung und somit der sehr anspruchsvolle Übergang von Ausbildung in die
 2435 Praxis in das Masterangebot integriert. Ein fakultativer Master erweitert weiter die Laufbahn-
 2436 möglichkeiten für Primarlehrpersonen, er eröffnet neue Entwicklungsperspektiven innerhalb
 2437 der Primarstufe und dies trägt zur Qualität der Ausgestaltung der Primarstufe bei. Zudem ist
 2438 die breite Einsetzbarkeit dieser Personen gerade für kleinere Schulen sehr attraktiv.

2439 Dies ist gleichzeitig eine Herausforderung dieses Szenarios: Eine weiterführende Qualifikation erhöht den Druck auf eine höhere Einstufung von Primarlehrpersonen mit einem Masterabschluss. Dies erschwert die finanzielle Realisierbarkeit und somit die politische Akzeptanz. Nicht bloss die entstehenden Kosten für die Ausbildung auf Masterstufe sind einschneidend, sondern vor allem die zu erwartenden höheren Lohnkosten der Anstellungen in den Schulen vor Ort. Mündet ein Master nicht in einer höheren Entlohnung, wird die Attraktivität des Masterstudiengangs aus individueller Perspektive geschwächt. Allgemein ist die politische Akzeptanz ein grosses Fragezeichen in diesem Szenario, weil ein fakultativer Master indirekt Druck auf alle Studierenden ausüben würde und somit die Einführung des Masters als allgemeiner Standard gelten könnte. Zudem besteht die Gefahr einer Abwertung des Bachelorabschlusses. Eine weitere Schwäche dieses Szenario zeigt sich in der wenig ausgeprägten Innovationskraft. Der Beitrag zur Entwicklung in den Schulen und zu einer gezielten Personalentwicklung wird als gering erachtet. Die Spezialisierung der Primarlehrpersonen bleibt ebenfalls gering.

2453 **Szenario 4b:**

2454 Ein Masterstudiengang in Richtung Profilierung ermöglicht den Aufbau von spezifischer Expertise in einem unterrichtsrelevanten Teilbereich der Schule. Primarlehrpersonen können sich entsprechend ihren Interessen und den Herausforderungen in ihrem spezifischen Schulumfeld gezielt profilieren. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit ausgewählten Inhalten erhöht die Attraktivität dieser weiterführenden Ausbildung aus Perspektive der Studierenden. Eine Vertiefung auf Masterstufe ist eine passende Ergänzung zur breiten Ausbildung auf Stufe Bachelor. Im Weiteren bietet dieses Szenario Karrieremöglichkeiten für Primarlehrpersonen, die den Verbleib im Beruf nicht gefährden – sofern es gelingt, eine Differenzierungslandkarte zu entwerfen, welche erstrebenswerte Laufbahnen im Unterricht aufzuzeigen vermag. Die institutionelle Realisierbarkeit an den Pädagogischen Hochschulen ist eine Herausforderung, doch Möglichkeiten zur Angebotssteuerung von Seiten der PH erlauben es, bestehendes Personal und deren Expertise für diese Masterstudiengänge aufzubauen bzw. gezielt einzusetzen.

2467 Um das Potential von profilierten Primarlehrpersonen in den Schulen auch tatsächlich zu nutzen, bedarf es Veränderungen im Schulfeld. Eine Funktionsdifferenzierung und eine Orchestrierung der unterschiedlich profilierten Lehrpersonen im Sinn der gezielten Personalführung sind unerlässlich. Damit gehen strukturelle, kulturelle und praktische Weiterentwicklungen der Schulen einher, ohne diese das vorgeschlagene Szenario keine Wirkung erzeugen kann. Zudem ist der Abstimmungsbedarf zwischen den Kantonen sehr gross und würde deutlich weiter als die heutige Praxis gehen. Die Suche nach Konsens könnte zu einer allgemeinen Nivellierung der Ansprüche nach unten führen, was sich negativ auf die Qualität der Abschlüsse auswirken könnte. Auch dieses Szenario hätte Folgen hinsichtlich Kosten und Finanzierung, sie lassen sich jedoch aufgrund des systematischen Vorgehens sehr gut steuern. Nur bedingt zu beurteilen ist die Frage, welchen Einfluss dieses Szenario auf die Bachelorausbildungen hätte und ob diese der notwendigen Breite genügen würden. So haben etwa erste Erfahrungen in Österreich gezeigt, dass bei einer Erweiterung der Ausbildung über Schwerpunktsetzungen nicht per se eine Verbesserung der notwendigen Kompetenzen in der Breite mit sich bringen (Soukup-Altrichter, 2020). Und schliesslich ist zu bemerken, dass für die Umsetzung dieses Szenarios die Durchlässigkeit zwischen CAS, DAS, MAS und MA in der gleichen Thematik eine Bedingung ist, um im Sinne einer abgestuften Differenzierung und der Konzeption von Laufbahnen keine (neuen) Brüche zu konzipieren. Hierfür müsste seitens der EDK bestehendes Recht und bestehende Zuweisung der Aufgaben von Ausbildungen und Zusatzausbildungen überarbeitet werden, was eine zukunftsweisende, aber auch äusserst anspruchsvolle Aufgabe ist.

2488

2489 **6. Gesamtbetrachtung der Szenarien**

2490 Nach den ausführlichen Schilderungen der einzelnen Szenarien werden folgend alle Szenarien nochmals in Kurzform dargestellt (Kap. 6.1) und Möglichkeiten von Kombinationen von Szenarien erläutert (Kap. 6.2).

2493 **6.1. Szenarien im Überblick**

2494 *Tabelle 4: Szenarien im Überblick*

	Ausgestaltung Szenario
Szenario 1a: Eingangsbedingungen	Gewisse Leistungen müssen vor der Ausbildung erbracht werden und sind Aufnahmebedingung für das Studium. Insbesondere fachliche Qualifikationen müssen vor dem Studium erlangt werden, damit der Fokus im Studium auf fachdidaktische Inhalte gelegt werden kann.
Szenario 1b: Fächerprofil	Durch die Reduktion der Pflichtfächer werden das Fächerprofil kleiner und die Zeitressourcen für das einzelne Fach grösser.
Szenario 1c: Stufenprofil	Die Studienprogramme fokussieren eine Stufe entsprechend den Zyklen des Lehrplans. Der jeweilige Studiengang vertieft die Stufendidaktik, wozu aufgrund der Fokussierung mehr Zeitressourcen eingesetzt werden können.
Szenario 1d: Bachelor in 8. Sem.	Das Bachelorstudium wird auf 8 Semester und 240 ECTS erweitert. Strukturell werden keine Veränderungen vorgenommen, lediglich die Dauer wird verlängert. Bachelorabschluss und Lehrdiplom werden gleichzeitig erlangt.
Szenario 1e: Bachelor-Plus	Die 6-semesterige Ausbildung zur breiten fachlichen Kompetenz wird mit dem Bachelor von 180 ECTS abgeschlossen. Zum Erwerb des Lehrdiploms müssen während zwei weiteren Semestern 60 ECTS mittels fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Leistungsnachweise mit starkem Berufsfeldbezug erbracht werden.
Szenario 2a: Berufseinführung institutionalisiert	Die Phase der Berufseinführung wird institutionalisiert nach dem Bachelorabschluss durchgeführt. Ein formativer Kompetenztest wird für einen gezielten und individuellen Kompetenzaufbau der Lehrpersonen genutzt. Formal könnte die Berufseinführung als CAS mit entsprechendem Zertifikat konzipiert werden.
Szenario 2b: Verzahnung Ausbildung und Berufseinführung	Nach 120 ECTS Grundstudium folgt ein vorgezogener, institutionell begleiteter Berufseinstieg. In dieser zweiten Studienphase (90 ECTS; während zwei Jahren) ändert sich das Verhältnis von Studium-Praxis. Nach insgesamt 180 ECTS wird ein formativer Kompetenztest absolviert, der die Grundlage für die individualisierte Diplomphase bildet. Bachelorabschluss (210 ECTS) und Lehrdiplom werden gleichzeitig erlangt.
Szenario 3a: Formale Steuerung	Die Weiterbildung wird über formale Vorgaben gesteuert. Um die Berufsbefähigung aufrechtzuerhalten, müssen Lehrpersonen bestimmte Weiterbildungen besuchen, die zeitlich und inhaltlich gewissen Anforderungen entsprechen müssen.
Szenario 3b: Koordinierte Steuerung	Die Weiterbildung wird von jenen Akteuren inhaltlich gesteuert, die Weiterbildungsangebote definieren und anbieten bzw. nutzen. Das komplexe Zusammenspiel gilt es so zu gestalten, dass die einzelnen Akteure koordiniert agieren. Dies mit der Absicht, eine Über- bzw. eine Untersteuerung zu vermeiden und das lebenslange Lernen der Lehrpersonen angebotsseitig zu befördern.

	Ausgestaltung Szenario
Szenario 4a: Breite	In Form eines fakultativen Masterstudiengangs erweitern und vertiefen Primarlehrpersonen ihre Professionskompetenzen. Vorgeschlagen werden je nach Vorbildung unterschiedliche Profile, bei denen die Erweiterung in den Fächern und in den Stufen sowie eine Vertiefung der erworbenen Expertise unterschiedlich gewichtet werden.
Szenario 4b: Profilierung	Lehrpersonen erweitern ihre Professionskompetenzen im Rahmen von fakultativen Masterabschlüssen hinsichtlich spezifischer Funktionen an einer Schule. Sie entwickeln ein Profil im Sinne einer Spezialisierung in einem für eine Schule relevanten Tätigkeitsfeld. Die Funktionsdifferenzierung an Schulen wird kantonsübergreifend konzipiert und dient als Grundlage für die Überprüfung und Weiterentwicklung des Angebots.

2495

2496 6.2. Kombination von Szenarien

2497 Nachfolgend wird an *ausgewählten* Beispielen dargestellt, wie einzelne Szenarien miteinander verzahnt werden können. Dabei gilt es zu beachten, dass je nach Kombination von Szenarien die jeweiligen Modelle teils adaptiert werden müssen, damit diese kongruent sind. Es
2498
2499 wird folgender Darstellung kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern es werden
2500 lediglich diejenigen Kombinationen erwähnt, welche die Kerngruppe aufgrund der Fragestellung
2501
2502 als prüfenswert erachtet.

2503 **K1: Bachelor-Plus (1e) und neues Modell der Berufseinführung (2b)**

2504 In die Idee eines Bachelor-Plus kann die Berufseinführung integriert werden, wie sie im Szenario
2505 der Berufseinführung (2b) berufsintegrierend angedacht ist. Zusätzlich zu den 180
2506 ECTS für den Bachelor-Abschluss müssen zum Erlangen der Berufsbefähigung 30 oder 60
2507 ECTS (je nach priorisiertem Modell) erworben werden. Teile davon werden für den Berufseinstieg
2508 vorgesehen. Diese 60 Punkte werden im Verlaufe von zwei Jahren erlangt. Die Idee der
2509 berufsbegleitenden Einführung – eine enge Begleitung und eine intensive Auseinandersetzung
2510 mit dem eigenen Unterrichtshandeln – würde Teil der Ausbildung.

2511 Im Anschluss an die Grundausbildung, die mit dem Bachelor abgeschlossen wird, können
2512 die Studierenden entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen fachdidaktische und bildungswissenschaftliche
2513 Vertiefungen wählen und jene Kompetenzen aufbauen, die sie in ihrer Unterrichtstätigkeit
2514 spezifisch nutzen können. Die (definitive) Lehrbefähigung wird nach
2515 Abschluss der Berufseinführung vergeben.

2516 **K2: Ausbildung mit Fächer- oder Stufenprofilen (1b und 1c) und fakultativer Master zur Erhöhung der breiten Expertise (4a)**

2517 Befähigt die heutige Bachelorausbildung für die Lehrtätigkeit für einen Zyklus (1c) oder nur
2518 für ausgewählte Fächer (1b), wäre es denkbar, im Rahmen von fakultativen Masterstudiengängen
2519 die Lehrbefähigung für andere Stufen bzw. andere Fächer zu erlangen. In einem solchen Modell,
2520 das mit weiteren Inhalten zur Vertiefung der Expertise verbunden würde (siehe Abbildung in
2521 Szenario 4a), könnte in einer berufsbegleitenden Ausbildung die fachdidaktische und die
2522 erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit direktem Praxisbezug vermittelt werden.
2523 Mit einer solchen Kombination würde auch der Einsatzbereich der Lehrperson kontinuierlich
2524 verbessert und eine allfällige höhere Lohneinstufung wäre berechtigt.
2525
2526

2527 **K3: Bachelor-Plus (1e) und fakultativer Master im Sinne einer Profilierung (4b)**

2528 Um Ausbildung und Weiterbildung besser zu verzahnen, helfen Weiterbildungskonzepte, die
2529 formale Ausbildungsstrukturen weiterführen. Idealerweise werden Weiterbildungsangebote
2530 konzipiert, die einer verlängerten Ausbildung gerecht werden, eine spezifische Profilbildung
2531 erlauben und summativ das Absolvieren eines fakultativen Masterstudiengangs vorsehen.

2532 Zum Erlangen eines fakultativen Masterabschlusses fehlen mit Szenario 1e nach Erlangen
 2533 der Berufsbefähigung noch mindestens 30 ECTS. Diese könnten – wie in Szenario 4b vor-
 2534 geschlagen – zur Profilbildung eingesetzt werden. Der Unterschied zur Kombination mit der
 2535 heutigen Bachelorausbildung ist, dass der verpflichtende Teil im Bachelorstudiengang für
 2536 alle ausgebaut wird und die Weiterführung zu einem Masterstudiengang – mit weiterführen-
 2537 den Laufbahnoptionen – einen kleineren Schritt darstellt. Weiter bringt die Kombination den
 2538 Vorteil, dass sowohl die Breite der Kompetenzen (Ebene Bachelor) als auch die Profilierung
 2539 (Ebene Master) gestärkt wird.

2540 **K4: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung (3b) und fakultativer Master im Sinne**
 2541 **einer Profilierung (4b)**

2542 Die Szenarien 3b und 4b sind stark aus einer Steuerungsperspektive entwickelt worden. Sie
 2543 müssten unbedingt zusammen gedacht werden, wenn im Sinne des lebenslangen Lernens
 2544 und der Laufbahnoptionen keine Brüche entstehen sollen. So müssen die Übergänge vom
 2545 Kurswesen hin zu den Weiterbildungslehrgängen ebenso wie die Anschlussmöglichkeiten
 2546 von Weiterbildungslehrgängen hin zu Ausbildungsstudiengängen als mögliches Kontinuum
 2547 mit verschiedenen Vertiefungsgraden verstanden werden. Die verschiedenen Formen der
 2548 Weiterbildung und die Ausbildung müssen in eine Gesamtbetrachtung einbezogen werden,
 2549 womit sich die beiden Szenarien sehr gut ergänzen und ihre Wirkung gegenseitig verstär-
 2550 ken. Denkbar wäre auch eine ergänzende Ausrichtung, wenn der kursorische Bereich eher
 2551 der «Stärkung der Breite» dient und der Bereich der Zusatzausbildungen sowie der auf dem
 2552 Bachelor aufbauenden Masterstudiengänge auf die Spezialisierung im Sinne der Profilbil-
 2553 dung ausgerichtet ist. Übergreifende Kompetenzraster, wie sie im Szenario 3b für die Wei-
 2554 terbildung und im Szenario 4b am Beispiel des Europäischen Qualifikationsrahmens vorge-
 2555 schlagen werden, erhöhen die Systematik und erleichtern die Konzeption von Laufbahnopti-
 2556 onen, die der Schule und der Lehrperson dienen.

2557 **7. Bewertung der Szenarien**

2558 **7.1. Vorgehen**

2559 Bei der Initiierung des Projekts «QuaPri» war es der Mitgliederversammlung der Kammer
 2560 PH besonders wichtig, die relevanten Akteure frühzeitig und aktiv in die Ausarbeitung der
 2561 Szenarien einzubeziehen. So waren die Kommissionen Ausbildung und Weiterbil-
 2562 dung/Dienstleistungen der Kammer PH sowohl in der Kerngruppe als auch in den verschie-
 2563 denen Subgruppen vertreten. Zudem wurden das Generalsekretariat der EDK sowie Vertre-
 2564 tungen der Verbände der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleiterinnen und Schulleiter
 2565 zur Mitwirkung in den vier Subgruppen eingeladen.

2566 Um eine nachhaltige Lösung zur Zukunft der Primarlehrerbildung finden zu können, ist es
 2567 sehr bedeutsam, dass im Prozess einerseits zwischen der *Beschreibung und Entwicklung*
 2568 von möglichen Szenarien und andererseits der *Bewertung und Priorisierung* von möglichen
 2569 Wegen unterschieden wird. Entsprechend waren alle Mitwirkenden in den Subgruppen ein-
 2570 geladen, im Rahmen des Mandats ohne «Denkschranken» an der Beschreibung und Ent-
 2571 wicklung von möglichen Szenarien mitzuwirken. Für die Bewertung und Priorisierung von
 2572 möglichen Wegen wurde am Ende des Projekts eine interne Anhörung der am Projekt betei-
 2573 ligten Partner und der Kommissionen Ausbildung sowie Weiterbildung und Dienstleistungen
 2574 der Kammer PH anhand von folgenden vier Leitfragen durchgeführt:

- 2575 1. Wie wird das Potential der erarbeiteten Szenarien hinsichtlich der Vision (Kriterien 1-5)
 2576 und Realisierbarkeit / Attraktivität (Kriterien 6-10) bewertet?
- 2577 2. Welche der in Kapitel 4 dargestellten Kriterien sind für die Beurteilung besonders be-
 2578 deutsam?
- 2579 3. Welche Szenarien sollen für eine vertiefte Betrachtung und eine allfällige Umsetzung
 2580 favorisiert werden?

- 2581 4. Gibt es zum Bericht oder zum Prozess weitere Bemerkungen?
- 2582 Die Ergebnisse der projektinternen Anhörung sind die Überarbeitung des Schlussberichts
2583 eingeflossen. Zusätzlich werden die Positionen der externen Projektpartner nachfolgend zu-
2584 sammenfassend dargestellt (siehe Kapitel 7.2). Sowohl die Perspektiven der externen Pro-
2585 jektpartner als auch der beiden Kommissionen sind bei der Formulierung der Sichtweise der
2586 Kerngruppe berücksichtigt worden (siehe Kapitel 7.3).
- 2587 **7.2. Sichtweise der externen Projektpartner**
- 2588 Nachdem Vertretende der externen Projektpartner der Kammer PH von swissuniversities in
2589 den Subgruppen an der Ausarbeitung der Szenarien mitgewirkt haben, wurde ihnen zum Ab-
2590 schluss des Projekts im Rahmen einer projektinternen Anhörung von März bis Mai 2021 die
2591 Möglichkeit geboten, die vorgestellten Szenarien und Kombinationen anhand der in Kapitel
2592 4 genannten Kriterien zu bewerten. Alle eingeladenen Partner haben hierzu Rückmeldung
2593 erstattet, es sind dies:
- 2594 - Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
 - 2595 - Syndicat des enseignant/es romand/es (SER)
 - 2596 - Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH)
 - 2597 - Conférence latine des Chefs d'établissements de la solarité obligatoire (CLACESO
2598 (CLA))
 - 2599 - Generalsekretariat der EDK (welches jedoch auf eine Bewertung der Szenarien verzich-
2600 tet und lediglich den vorliegenden Bericht aus der Optik der Diplomanerkennung begut-
2601 achtet hat)
- 2602 Aus der Synopse zur projektinternen Anhörung können übergreifend folgende Erkenntnisse
2603 hervorgehoben werden:
- 2604 – Aus den offenen Antworten wird erkennbar, dass von allen beteiligten Verbänden der
2605 Lehrpersonen und Schulleitungen eine Reform der heutigen Ausbildung von Primarlehr-
2606 personen für notwendig erachtet wird.
 - 2607 – Dabei wird eine ganzheitliche und berufsbiografisch ausgerichtete Konzeption von Aus-
2608 und Weiterbildung gefordert. Die Wichtigkeit von Laufbahnmodellen für den Primarlehr-
2609 beruf wird unterstrichen.
 - 2610 – Insgesamt zeigen sich die *Bewertungen der einzelnen Szenarien* in ähnlicher Weise,
2611 dies obwohl einzelne Aspekte durchaus (sehr) unterschiedlich gewichtet werden.
 - 2612 – Das *geringste* Potential für eine strukturelle Weiterentwicklung der Primarlehrpersonen-
2613 bildung wird sowohl hinsichtlich der Kriterien der Vision als auch jener der Realisierbar-
2614 keit bei den Szenarien 1a, 1b, 1c und 3a gesehen.
 - 2615 – *Grosses* Potential für die Weiterentwicklung hinsichtlich der *Vision* wird in den Szena-
2616 rien 1d und 4a erkannt, wobei ihre *Realisierbarkeit eher ungünstig* beurteilt wird. Dies
2617 gilt auch für Szenario 1e, wobei deren Realisierbarkeit sehr unterschiedlich einge-
2618 schätzt wurde.
 - 2619 – Zwar eine positive, aber eher *zurückhaltende* Potentialzuschreibung erfahren die Sze-
2620 narien 2a und 3b. Die Kombination K4 wird äusserst unterschiedlich beurteilt.
 - 2621 – Sowohl hinsichtlich der Vision als auch der Realisierbarkeit *grosses* Potential wird in
2622 hoher Übereinstimmung den Szenarien 4b sowie den Kombinationen K1 und K3 zuge-
2623 wiesen. Dies gilt auch für Szenario 2b, wobei hier ein Partner den frühen Berufseinstieg
2624 sehr kritisch beurteilt.

- 2625 – Bei der oben dargestellten Bewertung haben bei den Projektpartnern insbesondere folgende *Kriterien* besonders hohes Gewicht erhalten:
- 2626 - Überfachlichkeit und Transdisziplinarität
- 2627 - Praxisbezüge
- 2628 - Fachlichkeit
- 2629 - Innovationskraft und Weiterentwicklungspotential für die Schulen
- 2630 - Laufbahnoptionen
- 2631
- 2632 – Alle Partner heben die Notwendigkeit hervor, dass Primarlehrpersonen *breit ausgebildet*
- 2633 werden. Für die Anstellbarkeit an Schulen, für die Beziehungsarbeit in den Klassen und
- 2634 für fachübergreifendes Unterrichten sei dies unabdingbar. An dieser Prämisse halten
- 2635 sie trotz den steigenden Anforderungen an den Primarlehrberuf fest.
- 2636 – Der *Praxisbezug* wird als ein zentrales Kriterium bei der Bewertung der Szenarien er-
- 2637 achtet. Der Stellenwert eines begleiteten Berufseinstiegs wird betont. Im Umgang mit
- 2638 dem steigenden Fachpersonenmangel wird dies als wichtige Massnahme erachtet. Ex-
- 2639 plizit wird darauf hingewiesen, dass die Studierenden im Rahmen der Ausbildung gut
- 2640 auf einen allenfalls vorgezogenen Berufseinstieg vorbereitet werden müssten.
- 2641 - Es wird mehrfach in der Anhörung darauf hingewiesen, dass das Angebot an fakultati-
- 2642 ven Mastern explizit begrüsst wird. Kritisiert wird jedoch, dass ein fakultativer Master zu
- 2643 einer «Zweiklassengesellschaft» unter den Lehrpersonen führen könnte. Auswirkungen
- 2644 auf die Lohneinstufungen müssten in diesen Szenarien geklärt werden.
- 2645 - Von verschiedenen Partnern wird die Ansicht eingebracht, dass der obligatorische Mas-
- 2646 ter für alle Primarlehrpersonen weiterhin eine Prüfungsoption sein müsste. Das GS der
- 2647 EDK weist explizit darauf hin, dass ein obligatorischer Master aktuell politisch nicht
- 2648 mehrheitsfähig ist.

2649 **7.3. Sichtweise der Kerngruppe**

2650 Die Kerngruppe schätzt – unter Kenntnisnahme der Rückmeldungen aus der projektinternen
 2651 Anhörung – das Potential der einzelnen Szenarien hinsichtlich der formulierten Vision und
 2652 der Kriterien der Realisierbarkeit in den Kategorien “geringes Potential”, “vorhandenes Po-
 2653 tential” und “hohes Potential” wie folgt ein.

2654 **7.3.1. Allgemeine Bewertung der einzelnen Szenarien**

	Vision (Kriterien 1–5)	Realisierbarkeit (Kriterien 6–10)
Szenarien		
1a: Erweiterung der Eingangsbedingungen	gering	vorhanden
1b: Fächerprofil	gering	vorhanden
1c: Stufenprofil	gering	vorhanden
1d: Bachelor in 8 Semester	hoch	gering
1e: Bachelor-Plus	hoch	hoch
2a: Berufseinführung institutionalisiert	vorhanden	vorhanden
2b: Berufseinführung integriert	hoch	hoch
3a: Formale Steuerung der Weiterbildung	vorhanden	gering
3b: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung	vorhanden	vorhanden
4a: Master «Breite»	hoch	vorhanden
4b: Master «Profilierung»	hoch	hoch

	Vision (Kriterien 1–5)	Realisierbarkeit (Kriterien 6–10)
Szenarien		
Kombinationen von Szenarien		
K1: Bachelor-Plus (1e) und Berufseinführung integriert (2b)	hoch	hoch
K2: Ausbildung mit Fächer- oder Stufenprofilen (1b oder 1c) und fakultativer Master «Breite» (4a)	hoch	vorhanden
K3: Bachelor-Plus (1e) und fakultativer Master «Profilierung» (4b)	hoch	hoch
K4: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung (3b) und fakultativer Master «Profilierung» (4b)	hoch	hoch

2655

2656 Die Bewertungen werden wie folgt begründet, wobei für die ausführliche Darstellung auf die
2657 einzelnen Beschreibungen in Kapitel 5 verwiesen wird.

2658 **Ausbildung: 1a Erweiterung der Eingangsbedingungen**

2659 – **Vision – gering:** Durch eine Erhöhung der Eingangsbedingungen und/oder einer Leis-
2660 tungserbringung ausserhalb der Studienprogramme würden zwar vereinzelt mehr Zeit-
2661 gefässe für die erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische
2662 Ausbildung geschaffen, aber der Mehrwert bleibt gering.

2663 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Die Realisierbarkeit wird einerseits als ge-
2664 ring beurteilt, weil entweder mit höheren Kosten für die Studierenden im Vorfeld des
2665 Studiums gerechnet werden muss oder den abgebenden Schulen (Gymnasien, Fach-
2666 mittelschulen, Vorbereitungskurse) mehr Zeit zugesprochen werden müsste, was ledig-
2667 lich zu einer Verlagerung der Problematik führen würde. Dies widerspricht dem An-
2668 spruch nach Chancengerechtigkeit. Zudem besteht die Gefahr, dass die höheren fachli-
2669 chen Anforderungen eine höhere Hürde für Quereinsteigende und für Aufnahmen sur
2670 dossier darstellen und diese Aufnahmebedingungen zu einer Verlängerung des Studi-
2671 ums aufgrund von Auflagen führen. Andererseits werden bereits heute an den PH in
2672 verschiedenen Bereichen (z.B. Fremdsprachen, Deutsch) Zusatzprüfungen vor dem
2673 Studium bzw. bei Studienbeginn durchgeführt und ein Ausbau wäre bei Erhöhung der
2674 finanziellen Ressourcen möglich.

2675 **Ausbildung: 1b Fächerprofil**

2676 – **Vision – gering:** Fächerprofile schaffen Zeit für die Vertiefung im einzelnen Fach, je-
2677 doch zu Lasten von anderen Fächern des Curriculums. Bei deutlicher Reduzierung der
2678 Fächer – was angesichts der insgesamt knappen Zeitgefässe in der Ausbildung von Pri-
2679 marlehrpersonen notwendig wäre – würde die Gefahr des fachfremden Unterrichts
2680 stark erhöht.

2681 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Grundsätzlich bedeuten Fächerprofile
2682 keine tiefgreifenden Einschnitte in die Organisation an den PH's. Jedoch würde dieses
2683 Szenario der in vielen Kantonen politisch initiierten Entwicklung der letzten Jahre zur
2684 breiteren Ausbildung in den Fächern widersprechen. Insbesondere in kleinen Schulen
2685 könnte sich zudem die Frage nach einer Abdeckung aller Fächer durch das Lehrerinnen-
2686 und Lehrerteam stellen.

2687

2688 **Ausbildung: 1c Stufenprofil**

2689 – **Vision – gering:** Geringer Innovationsgehalt, da an vielen Institutionen bereits jetzt so
2690 ausgebildet wird. Stufenprofile tragen nur wenig zur Lösung der Herausforderungen der
2691 Primarstufe bei.

2692 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Da vielerorts bereits etabliert, ist die Rea-
2693 lisierbarkeit an den meisten Pädagogischen Hochschulen kein Stolperstein. Die Attrakti-
2694 vität bleibt jedoch gering.

2695 **Ausbildung: 1d Bachelor in 8. Semestern**

2696 – **Vision – hoch:** Eine Verlängerung des Studiums im Umfang von 60 ECTS würde
2697 grosse zusätzliche Zeitressourcen mit sich bringen, die zur Vertiefung der im Sinne der
2698 Vision erforderlichen Kompetenzen genutzt werden könnten.

2699 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – gering:** Die Verordnung des Schweizer Hochschulra-
2700 tes verunmöglicht es, den Bachelor erst mit 240 ECTS zu vergeben. Der Schweizer
2701 Hochschulrat müsste seine Richtlinien anpassen, was als ein schwierig zu realisieren-
2702 des Unterfangen erachtet wird.

2703 **Ausbildung: 1e Bachelor-Plus**

2704 – **Vision – hoch:** Eine Verlängerung der Ausbildung zur Primarlehrperson erweitert die
2705 zur Verfügung stehende Zeit für den Kompetenzaufbau in fachlicher, überfachlicher und
2706 in berufspraktischer Hinsicht. Die Verlängerung der Ausbildung um zwei Semester er-
2707 öffnet vielfältigere Möglichkeiten für disziplinäre Vertiefungen und interdisziplinäre Aus-
2708 einandersetzungen. Zudem kann die berufspraktische Ausbildung intensiviert und ideal
2709 mit dem Studium verknüpft werden. Durch diese schwerpunktmässige Verlagerung der
2710 berufspraktischen Ausbildung auf die Phase nach dem Bachelor kann im Rahmen des
2711 Bachelors der Aneignung von Wissen und damit verbunden dem fachlichen und über-
2712 fachlichen Kompetenzerwerb mehr Zeit gewidmet werden.

2713 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – hoch:** Die Verlängerung des Studiums bis zum Erlan-
2714 gen der Lehrbefähigung könnte – zumindest in einer Übergangsphase – von den Stu-
2715 dierenden als ungünstig erachtet werden, längerfristig kann jedoch – wie auch Erfah-
2716 rungen aus Österreich zeigen – davon ausgegangen werden, dass sich diese auf die
2717 Attraktivität des Studiums nicht negativ auswirkt. Zu beachten ist der finanzielle Mehr-
2718 aufwand durch die Verlängerung, wobei dieser deutlich tiefer als bei einem Masterstudi-
2719 engang ist. Der Beitrag dieses Szenarios zur Kongruenz von Qualifikation, Kompetenz
2720 und Verantwortung bzw. Status des Lehrberufs ist gross. Gleichzeitig müsste geprüft
2721 werden, inwiefern eine Verlängerung der Ausbildung mit einer Anpassung der Lohnnei-
2722 stufung verbunden werden müsste.

2723 **Berufseinführung: 2a Berufseinführung institutionalisiert**

2724 – **Vision – vorhanden:** Die Berufseinführung vermag, stark praxisbezogen, die Fachlich-
2725 keit und Überfachlichkeit zu stärken. Allerdings kann der hohe Handlungsdruck durch
2726 den Berufseinstieg eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Fachwissen erschweren.
2727 Szenario 2a stellt in einigen Kantonen den aktuellen Status quo dar, weshalb dort der
2728 Mehrwert gering ist. Für andere Kantone bedeutet Szenario 2a einen grossen Schritt.
2729 Gesamtschweizerisch könnte dieses Szenario den allgemein gültigen Standard der
2730 Ausbildung und Weiterbildung für die erste Berufsphase definieren und sichern.

2731 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Die Realisierbarkeit dieses Szenarios ist
2732 vorhanden, wobei aktuell noch grosse kantonale Unterschiede bestehen, welche ange-
2733 glichen werden müssten. Die EDK müsste die rechtlichen Grundlagen ändern, indem
2734 sie den formalisierten «Berufseinstieg» in Ergänzung zum bestehenden Diplomanerken-
2735 nungsreglement vorsieht und beschliesst.

2736 **Berufseinführung: 2b Berufseinführung integriert**

- 2737 – **Vision – hoch:** Die Berufseinführung, wie sie im Szenario 2b skizziert wird, räumt der
 2738 Verknüpfung von Ausbildungsstätte und Berufstätigkeitsfeld grosse Bedeutung ein. Die
 2739 Verknüpfung von Fachwissen, überfachlichem Wissen und Berufspraxis ist in diesem
 2740 Szenario strukturell ideal verankert. Eine eng begleitete Berufseinführungsphase schafft
 2741 systematisch aufgebaute Gelegenheiten, Theorie im individuellen Handlungsrepertoire
 2742 zu verankern.
- 2743 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – hoch:** Die Attraktivität einer Berufseinführung, die eng
 2744 mit der Ausbildung verknüpft ist, wird für die Studierenden als positiv erachtet. Der Be-
 2745 rufseinstieg ist anspruchsvoll, entsprechend wertvoll ist eine unterstützende Begleitung.
 2746 Die Attraktivität erwächst sicherlich aus der Möglichkeit in die berufliche Tätigkeit einzu-
 2747 steigen und gleichzeitig über Zeitgefässe für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den
 2748 Anforderungen aus der Praxis zu haben. Gleichzeitig wäre eine erste Anstellung nach
 2749 dem Bachelor als «Junior» weniger attraktiv für die angehenden Lehrpersonen, zumin-
 2750 dest nach einer Übergangsphase. Geringer ist ebenfalls die Attraktivität einer verlän-
 2751 gerten Ausbildung. Die Akzeptanz bei den angehenden Lehrpersonen müsste aufge-
 2752 baut werden. Einen Beitrag zur Kongruenz von Qualifikation, Kompetenz und Verant-
 2753 wortung bzw. Status leistet dieses Szenario durch die schwerpunktmässige Verknüp-
 2754 fung von fachlicher Qualifizierung und Berufspraxis. Auch die Realisierbarkeit dieses
 2755 Szenarios ist vorhanden, wobei aktuell noch grosse kantonale Unterschiede bestehen,
 2756 welche angeglichen werden müssten. So würde dieses Szenario für gewisse Kantone
 2757 eine deutliche Veränderung verbunden auch mit deutlichen Kosten und allfälligen An-
 2758 passungen in den gesetzlichen Rahmenbedingungen bedeuten. Auch die damit verbun-
 2759 denen Herausforderungen für die Hochschulen und Primarschulen als Praxispartner
 2760 müssen beachtet werden. Zudem müssten Entlastungen der Studierenden im Berufsfeld
 2761 beachtet und/oder entsprechende Studienkonzepte vorgesehen werden, damit die
 2762 Phase des Berufseinstiegs nicht zusätzlich belastet wird.

2763 **Weiterbildung: 3a Formale Steuerung**

- 2764 – **Vision – vorhanden:** Eine «verordnete» Weiterbildung würde sicherlich Zeitgefässe
 2765 schaffen für eine systematisch aufgebaute, fachliche und überfachliche Auseinander-
 2766 setzung. Szenario 3a gibt dem postulierten lebenslangen Lernen eine verbindliche
 2767 Grundlage. Das ist die grösste Stärke dieses Szenarios und gleichzeitig seine grösste
 2768 Schwäche.
- 2769 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – gering:** Die Akzeptanz eines solchen Modells bei den
 2770 Lehrpersonen ist als gering einzuschätzen. Zudem ist das Szenario stark auf die Erhal-
 2771 tung der Qualität unter formalem Druck (Lehrbefähigung) und somit eher defizitär aus-
 2772 gerichtet. Solche «Pflichtweiterbildungen» könnten sich negativ auf die Motivation der
 2773 Teilnehmenden und den fachlichen Lernzuwachs auswirken. Die Wirkung und Bedeu-
 2774 tung des EDK-anerkannten Lehrdiploms müsste in einem solchen Szenario überprüft
 2775 werden.

2776 **Weiterbildung: 3b: Koordinierte Steuerung**

- 2777 – **Vision – vorhanden:** Es ist kritisch zu hinterfragen, ob eine Optimierung der Steuerung
 2778 der verschiedenen Akteure allgemein einen grossen Mehrwert für den systematischen,
 2779 berufsbegleitenden Ausbau der Fachlichkeit und Überfachlichkeit der Lehrpersonen zu
 2780 leisten vermag. Die Hebelwirkung wird als eher klein eingeschätzt, zumal die Austarie-
 2781 rung der Steuerung im Sinne des Governance-Modells nur bedingt strukturell gesichert
 2782 werden kann. Grundsätzlich bleibt aber das (theoretische) Potential dieses Ansatzes
 2783 zur Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens im Sinne der Vision von QuaPri gross.

2784 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Die Realisierbarkeit kann als vorhanden
 2785 eingeschätzt werden, weil die Optimierung der Steuerung auf bestehenden Bemühun-
 2786 gen und Prozessen aufbaut und die Grundvoraussetzungen bei allen Akteuren vorhan-
 2787 den sind. Allerdings ist – wie die bestehenden Erfahrungen zeigen – die wirksame Ab-
 2788 stimmung der Steuerung äusserst anspruchsvoll für alle Akteure und der Mehrwert ist –
 2789 wie oben erwähnt – kritisch zu hinterfragen. Erschwert wird die Realisierbarkeit
 2790 dadurch, dass für einen allgemeinen Mehrwert eine schweizweite Koordination erfolgen
 2791 müsste, die Weiterbildung aber kantonal geregelt wird. Dieses Szenario ist attraktiv,
 2792 weil es im Kontext der Personal- und Schulentwicklung vor Ort gedacht ist. Zudem be-
 2793 fördern die fachliche Qualifizierung und die Nähe zur Berufspraxis die Kongruenz von
 2794 Kompetenz und Verantwortung. Weiterbildungen können Laufbahnoptionen eröffnen,
 2795 wobei die strukturellen Bedingungen für formale Laufbahnoptionen ungeklärt bleiben.
 2796 Die finanzielle Mehrbelastung ist im Bereich des Bildungsangebots als vernachlässigbar
 2797 zu betrachten. Weiter ist darauf hinzuweisen, dass für die Weiterverfolgung des Szena-
 2798 rios die fachlichen und organisatorischen Grundlagen fehlen und diese noch erarbeitet
 2799 werden müssen.

2800 **Fakultativer Master: 4a Master «Breite»**

2801 – **Vision – hoch:** Einen wesentlichen Beitrag zur höheren fachlichen und überfachlichen
 2802 Qualifizierung leistet eine freiwillige, weiterführende Ausbildung auf Masterstufe. Die
 2803 zusätzlichen Zeitgefässe können für inhaltliche Erweiterungen in allen Fächern der
 2804 Grundausbildung sowie für die Verknüpfung von Lernorten genutzt werden. Allerdings
 2805 bezieht sich diese Möglichkeit nur auf diejenigen Lehrpersonen, die ein solches Ange-
 2806 bot auch nutzen. Die Spezialisierung der Primarlehrpersonen bleibt zudem gering.

2807 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Ein fakultativer Master erweitert die Lauf-
 2808 bahnmöglichkeiten für Primarlehrpersonen. Zudem ist die breite Einsetzbarkeit dieser
 2809 Personen gerade für kleinere Schulen sehr attraktiv. Der Beitrag dieses Szenarios zur
 2810 Kongruenz von Qualifikation, Kompetenz und Verantwortung bzw. Status des Lehrberu-
 2811 fers ist für diejenigen, die den Master absolvieren, gross. Die Realisierbarkeit wird mit
 2812 Blick auf die finanziellen Aspekte lediglich als vorhanden bewertet, da Mehrkosten ver-
 2813 ursacht werden. Ein fakultativer Master für Primarlehrpersonen würde den Druck einer-
 2814 seits auf einen Masterabschluss als informellen Standard und andererseits auf eine hö-
 2815 here Einstufung erhöhen. Entsprechend muss die politische Akzeptanz in Frage gestellt
 2816 werden.

2817 **Fakultativer Master: 4b Master «Profilierung»**

2818 – **Vision – hoch:** Einen wesentlichen Beitrag zur höheren fachlichen und überfachlichen
 2819 Qualifizierung leistet eine weiterführende Ausbildung auf Masterstufe. Im Rahmen von
 2820 MA-Studiengängen können umfassende Zeitgefässe für die fachliche Auseinanderset-
 2821 zung mit relevanten Themen geschaffen werden. Die berufsbegleitenden und auf das
 2822 Berufsfeld abgestimmten Spezialisierungen bieten die Gelegenheit, sich über einen län-
 2823 geren Zeitraum mit spezifisch relevanten Themen auseinanderzusetzen, sich in rele-
 2824 vanten Themenfeldern der Primarstufe zu profilieren und dies ideal mit einer allfälligen
 2825 Tätigkeit im Praxisfeld zu verknüpfen, ohne dass die erlangte Qualifikation zu einer Tä-
 2826 tigkeit ausserhalb der Schule führt. Es entsteht so die Möglichkeit der Zusammenset-
 2827 zung von Lehrpersonen zu Unterrichtsteams, die ergänzende Expertisen auf der Basis
 2828 einer breiten Ausbildung haben. Damit kann dem hohen Anspruch, dass alle Lehrperso-
 2829 nen in jedem Bereich eine hohe Expertise haben müssen, mit einem Teamanspruch der
 2830 sich ergänzenden Expertisen entsprochen werden.

2831 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – hoch:** Der fakultative Master mit Profilbildung verfügt
 2832 über eine hohe Attraktivität für Lehrpersonen, die sich vertieft weiterbilden wollen, ohne
 2833 ihr eigentliches Tätigkeitsfeld Unterricht zu verlassen. Dieses Angebot mündet in eine
 2834 höhere Qualifizierungsstufe und schafft Laufbahnoptionen im Primarlehrberuf. Die

2835 grösste Herausforderung besteht darin, dass es gelingt, kantonsübergreifend Funktio-
 2836 nen für die Schulen zu identifizieren und die Qualifikation den Anforderungen entspre-
 2837 chend so zu formalisieren, ohne dass über die Suche nach einem Konsens eine Nivel-
 2838 lierung nach unten stattfindet. Finanziell und institutionell wäre dieses Konzept gut zu
 2839 tragen, da es von den bereits bestehenden Angeboten ausgeht und das Angebot
 2840 schrittweise und bedarfsgerecht erweitert. Allerdings sind hierfür auch (weitere) Anpas-
 2841 sungen der Differenzierungen im Lohnsystem der Primarlehrpersonen notwendig, was
 2842 finanziell, strukturell und kulturell eine Herausforderung ist. Zu beachten ist schliesslich,
 2843 dass profilbildende Masterstudiengänge eher für grössere Abnehmer-Schulen attraktiv
 2844 sein könnten, während kleinere Abnehmer-Schulen stärker von einer Erhöhung der
 2845 breiten Expertise (wie in Szenario 4a vorgeschlagen) profitieren würden.

2846 Im Folgenden werden die Kombinationen bewertet, insgesamt zeigt sich, dass das Potential
 2847 eines Szenarios durch die Kombination mit einem anderen deutlich erhöht wird.

2848 **Kombination 1: Bachelor-Plus (1e) und Berufseinführung integriert (2b)**

2849 – **Vision – hoch:** Diese Kombination skizziert einen Lösungsansatz, wie die Ausbildung
 2850 und die nachfolgende berufliche Entwicklung besser verzahnt werden können. Es wer-
 2851 den mehr Zeiteinheiten in der Ausbildung und mehr Gefässe für die begleitete Entwick-
 2852 lung im Berufsfeld geschaffen. Die individuelle Entwicklung im Beruf wird von Expertin-
 2853 nen und Experten begleitet, dies begünstigt die Verknüpfung von Theorie- und Praxis-
 2854 wissen und stärkt die zentrale Fähigkeit der Reflexion über das eigene Handeln in Un-
 2855 terricht und Schule.

2856 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – hoch:** Auch die Attraktivität und Realisierbarkeit dieser
 2857 Kombination erachtet die Kerngruppe als gross. Die Kongruenz zwischen Qualifikation,
 2858 Kompetenz und Verantwortung wird als sehr stimmig bewertet, ebenso die institutio-
 2859 nelle und die finanzielle Realisierbarkeit. Da sowohl Szenario 1e als auch – je nach
 2860 Ausrichtung – Szenario 2b von der Prämisse eines berufsbefähigenden Bachelorab-
 2861 schlusses abweichen, müssten auf politischer Ebene die entsprechenden Grundlagen
 2862 geschaffen werden. Trotzdem stellen beide Formen eine Art Kompromiss dar, welcher
 2863 den erhöhten Anforderungen an die Qualifikation Rechnung trägt und gleichzeitig eine
 2864 Masterausbildung aus dem politischen Diskurs nimmt.

2865 **Kombination 2: Ausbildung mit Fächer- oder Stufenprofilen (1b/1c) und fakultativer 2866 Master «Breite» (4a)**

2867 – **Vision – hoch:** Diese Kombinationen schaffen zusätzliche Gefässe für die Kompetenz-
 2868 entwicklung. Sie ermöglichen im Rahmen der obligatorischen Bachelorausbildung mehr
 2869 Zeit für die fach- oder stufenbezogene Vertiefung in ausgewählten Fächern
 2870 oder Stufen. Gleichzeitig ermöglicht es der fakultative Master, die vertiefte Expertise
 2871 auf andere Fächer und Stufen zu erweitern.

2872 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – vorhanden:** Die Kombinationen hebeln die Nachteile
 2873 eines Studiums mit Fächer- (1b) bzw. Stufenprofilen (1c) aus: Sie gewährleisten die
 2874 vom Schulfeld gewünschte fachliche Breite und lassen Raum für eine Vertiefung der be-
 2875 rufspraktischen und wissenschaftlichen Grundausbildung. Gleichzeitig kann dieser
 2876 Mehrwert lediglich für denjenigen Anteil der Studierenden generiert werden, die den fa-
 2877 kultativen Master absolvieren. Zudem bleiben bezogen auf die politische Akzeptanz die
 2878 gleichen offenen Fragen wie in Szenario 4a: Ein fakultativer Master für Primarlehrperso-
 2879 nen würde den Druck einerseits auf einen Masterabschluss als informellen Standard
 2880 und andererseits auf eine höhere Einstufung erhöhen. Entsprechend muss die politi-
 2881 sche Akzeptanz in Frage gestellt werden.

2882 **Kombination 3: Bachelor-Plus (1e) und fakultativer Master «Profilierung» (4b)**

2883 – **Vision – hoch:** Die Kombination von Bachelor-Plus und dem fakultativen Masterstudi-
 2884 engang im Sinne einer Profilierung bietet wohl von allen Szenarien her gesehen am

2885 meisten Raum für die berufliche Qualifizierung der Primarlehrpersonen im Sinne der
 2886 QuaPri-Vision. Es wird einerseits für alle Primarlehrpersonen der Ausbildungsstandard
 2887 gehoben und andererseits für fakultative Profilierungen Raum geschaffen. In der Ausbil-
 2888 dung werden zusätzliche Gefässe für die fachliche, die fachdidaktische und die berufs-
 2889 praktische Auseinandersetzung in Breite und Tiefe geschaffen.

2890 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – hoch:** Der Beitrag dieser Kombination zur Kongruenz
 2891 von Qualifikation, Kompetenz und Verantwortung bzw. Status des Lehrberufs ist als
 2892 ausgesprochen gross zu bezeichnen. Für kleine und grosse Schulen sowie – aus mittel-
 2893 und langfristiger Perspektive gesehen – für die angehenden Lehrpersonen ist eine Er-
 2894 höhung der allgemeinen Ausbildungsdauer und der Möglichkeit der fakultativen Vertiefung
 2895 in system-relevanten bzw. individuell bevorzugten Themenfeldern sehr attraktiv.
 2896 Dieses Angebot mündet in eine höhere Qualifikationsstufe und schafft Laufbahnoptionen
 2897 im Primarlehrberuf. In der Kombination ist der Schritt von der obligatorischen Lehr-
 2898 befähigung hin zum fakultativen Master deutlich kleiner als nur in Szenario 4b. Zu be-
 2899 achten ist der finanzielle Mehraufwand durch die Verlängerung, wobei dieser tiefer als
 2900 bei einem obligatorischen Masterstudiengang ist. Wie in Szenario 4b besteht die
 2901 grösste Herausforderung darin, dass es gelingt, kantonsübergreifend Funktionen für die
 2902 Schulen zu identifizieren und die Qualifikation den Anforderungen entsprechend so zu
 2903 formalisieren, ohne dass über die Suche nach einem Konsens eine Nivellierung nach
 2904 unten stattfindet.

2905 **Kombination 4: Koordinierte Steuerung der Weiterbildung (3b) und fakultativer Master** 2906 **«Profilierung» (4b)**

2907 – **Vision – hoch:** Auch in dieser Kombination werden verschiedene Gefässe für die theo-
 2908 retische und praktische Kompetenzentwicklung geschaffen. Während die singuläre Be-
 2909 trachtung der beiden Szenarien dazu führen könnte, dass zwischen der kursorischen
 2910 Weiterbildung und den Ausbildungen bzw. Zusatzausbildungen im Sinne des lebenslan-
 2911 gen Lernens und der Laufbahnoptionen neue «Brüche» entstehen, bringt die Kombina-
 2912 tion den Vorteil einer ganzheitlichen Betrachtung des lebenslangen Lernens von Lehr-
 2913 personen. So lässt sich die vorgeschlagene Vorgehensweise zu Szenario 4b sehr gut in
 2914 das Governance-Modell von 3b integrieren, wobei durch das Szenario 4b der EDK grö-
 2915 sere Steuerungserwartungen zugesprochen werden.

2916 – **Attraktivität/Realisierbarkeit – hoch:** Die koordinierte Weiterbildungssteuerung und
 2917 der fakultative Master in Kombination leisten dahingehend einen Beitrag zur Qualifizie-
 2918 rung der Lehrpersonen, als die Weiterbildung vermehrt in Sinne von grösseren Einhei-
 2919 ten und entlang inhaltlich definierter Berufskompetenzen konzipiert werden kann. Die
 2920 kompetenzorientierte Ausrichtung der Professionalisierung, analog des Europäischen
 2921 Qualifikationsrahmens, ist als positiv bewertet, denn eine gesamte inhaltliche Ausrich-
 2922 tung der Aus- und Weiterbildung befördert das Lernen im Beruf. Weiter bleibt der finan-
 2923 zielle Mehraufwand auch in der Kombination der beiden Szenarien überschaubar und
 2924 gut steuerbar. Zu beachten ist, dass mit dieser Kombination an der bestehenden Ba-
 2925 chelorausbildung keine strukturellen Anpassungen vorgenommen werden und deshalb
 2926 mit ihr einige aktuelle Herausforderungen nicht bewältigt werden können.

2927 **7.3.2. Gewichtung der Kriterien**

2928 Mit dem Auftrag, Zukunftsszenarien für die Weiterentwicklung der Qualifikation von Primar-
 2929 lehrpersonen zu skizzieren, stehen für die Kerngruppe des Projekts einerseits diejenigen
 2930 Szenarien im Vordergrund, die auf *die Vision (Kriterien 1–5)* der Primarlehrperson bzw. der
 2931 Primarschule der Zukunft ausgerichtet sind. Die strukturelle Weiterentwicklung muss dem-
 2932 nach die Rahmenbedingungen verbessern, um die Fachlichkeit (in notwendiger Breite und

- 2933 Tiefe), die Überfachlichkeit und Transdisziplinarität, die Praxisbezüge und Lernorte, die Pro-
 2934 filbildung als Teil der Professionsentwicklung und die Innovationskraft und das Weiterent-
 2935 wicklungspotential für die Schulen zu stärken.
- 2936 Entsprechend der Absicht, auf der Grundlage des vorliegenden Berichts gemeinsam mit den
 2937 zentralen Partnern der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Diskurs zu vertiefen und zu kon-
 2938 kretisieren, stehen für die Kerngruppe andererseits lediglich Szenarien zur Disposition, die
 2939 gleichzeitig auch umgesetzt werden können (Kriterien 9–10) und attraktiv für die Studieren-
 2940 den und die Anstellungsbehörden sind (Kriterien 6–8). Allerdings sind aus Sicht der Kern-
 2941 gruppe die Beurteilungen zu den Kriterien 6–10 nicht statisch, sondern von aktuellen bil-
 2942 dungspolitischen und berufspraktischen Prämissen abhängig.
- 2943 Die Kerngruppe präferiert demnach Szenarien, die hohes Potential zur Weiterentwicklung im
 2944 Sinne der Vision haben und gleichzeitig ein hohes Commitment aller Akteure zu generieren
 2945 vermögen. Denn viele der aufgeführten Szenarien beziehen sich nicht lediglich auf Studien-
 2946 gänge der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, sondern greifen weitreichende Fragen der Wei-
 2947 terentwicklung der Profession und des Berufsfelds auf, was auch im Umfeld der Aus- und
 2948 Weiterbildung erhebliche Weiterentwicklungsarbeiten erfordert. Die Umsetzung dieser Sze-
 2949 narien benötigt demnach ein klares politisches Bekenntnis und einen systematischen Einbe-
 2950 zug aller bedeutsamen Akteure bei der mehrjährigen Vorbereitung der Rahmenbedingun-
 2951 gen.
- 2952 **7.3.3. Gewichtung der Szenarien**
- 2953 Auf der Grundlage der oben aufgeführten und begründeten Bewertung und unter Berück-
 2954 sichtigung der Rückmeldungen aus der projektinternen Anhörung sieht die Kerngruppe in
 2955 folgenden Szenarien das grösste Potential, um im Sinne der Vision und mit hohen Realisie-
 2956 rungschancen die strukturelle Weiterentwicklung der Qualifikation von Primarlehrpersonen
 2957 anzuleiten:
- 2958 – 1e: Bachelor-Plus
 - 2959 – 2b: Berufseinführung integriert
 - 2960 – 4b: Fakultative Masterstudiengänge zur Profilierung
 - 2961 – K1: Bachelor-Plus (1e) und Berufseinführung integriert (2b)
 - 2962 – K3: Bachelor-Plus (1e) und fakultative Masterstudiengänge zur Profilierung (4b)
- 2963 Alle diese Szenarien verbessern aus Sicht der Kerngruppe die heutigen strukturellen Rah-
 2964 menbedingungen massgeblich und unterstützen den Auftrag, dass Primarlehrpersonen auch
 2965 in Zukunft über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, um den an sie gerichteten An-
 2966 sprüchen im Berufsfeld gerecht zu werden und ihren Auftrag in hoher Qualität zu erfüllen.
- 2967 Das grösste Potential wird den Kombinationen K1 und K3 zugeschrieben, wobei sie durch-
 2968 aus in Verbindung weitergedacht werden können. Mit Blick auf den berufsbiographischen
 2969 Professionalisierungsprozess und im Sinne des lebenslangen Lernens muss dabei unbe-
 2970 dingt auch die Weiterbildung im Sinne des Szenario 3b konzeptionell einbezogen werden,
 2971 um das Kontinuum von Aus- und Weiterbildung im Blickfeld zu haben.
- 2972 Aus Sicht der Kerngruppe stellen die *Kombinationen generell* für die Weiterführung der Dis-
 2973 kussionen den *geeigneten gemeinsamen «Suchraum»* dar. Die Kombinationen bieten eine
 2974 Fokussierung für die Weiterarbeit und sind gleichzeitig offen genug, um im kontinuierlichen
 2975 und verbindlichen Dialog der Partner Umsetzungsszenarien mit einer mehrjährigen Zeitpla-
 2976 nung und Staffelung zu konzipieren. Zudem werden nur in den Kombinationen Ausbildung
 2977 (Bachelor, fakultativer Master), Berufseinführung und Weiterbildung in einem Gesamtkon-
 2978 zept betrachtet.

2979 Weiter wurde im Diskurs über die Szenarien erkennbar, dass der Beitrag der kursorischen
2980 Weiterbildung zur vorliegenden Problematik gering ist, zumal sie eine andere Aufgabe hat.
2981 Die Beschreibungen innerhalb dieses Berichts regen aber dazu an, eine vertiefte Ausein-
2982 andersetzung zur Bedeutung der Weiterbildung für die Professionsentwicklung und Entwick-
2983 lung der Schulen zu führen.

2984 Ebenso wird empfohlen, die Auseinandersetzung mit der Thematik der Laufbahnoptionen für
2985 Lehrpersonen wieder zu intensivieren. Dieses von swissuniversities lancierte Projekt
2986 (swissuniversities, 2018c) wurde zuerst parallel zum Projekt «QuaPri» bearbeitet und dann
2987 bis zum Vorliegen des Berichts zu QuaPri sistiert, um auf dieser Grundlage Synergien zu
2988 suchen. Je nach Szenarien, die im Projekt QuaPri vertieft werden, ergeben sich unter-
2989 schiedliche Möglichkeiten der Verbindung bzw. der Ergänzung der beiden Projekte.

2990 Weiter ist darauf hinzuweisen, dass der Auftrag des Projekts in der Beschreibung und Be-
2991 wertung *struktureller* Erweiterungsmöglichkeiten lag. In der vertieften Prüfung der Szenarien
2992 sind weitere Aspekte der Qualität von Aus- und Weiterbildung (u.a. Lehr-Lern-Verständnis
2993 an Hochschulen, Kontinuum der Professionalitätsentwicklung), die Organisation an Hoch-
2994 schulen (u.a. Aufgabenteilung und Zusammenarbeit der verschiedenen Leistungsbereiche)
2995 und die Weiterqualifikation weiterer Akteure (u.a. Dozierende an PH, Schulleitungen im Be-
2996 rufsfeld) in die konzeptionellen Überlegungen einzubeziehen.

2997

- 2998 **8. Literatur**
- 2999 Abächerli, A. (2012). Vorschläge für eine bessere Weiterbildung. *Folio – Zeitschrift des BCH*
3000 */ FPS für Lehrpersonen in der Berufsbildung 4*, S. 28–33.
- 3001 Abächerli, A. & Leutwyler, B. (2018). Kriterien zur Funktionsdifferenzierung in Schulen: Pos-
3002 tulate und Kandidaten. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), S. 82–102.
- 3003 Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche*
3004 *Schule*, 101 (3), S. 240–252.
- 3005 Altrichter, H. (2010). Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In
3006 F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer ler-*
3007 *nen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 17–34). Münster: Waxmann.
- 3008 Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance:*
3009 *Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS
3010 Verlag für Sozialwissenschaften.
- 3011 Arslan, E. (2011). Profilierte Lehrperson. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2),
3012 S. 48–52.
- 3013 Baumgartner, M. (2016). *Performanzentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung.*
3014 *Eine Interventionsstudie zur Verbesserung der feedbackbezogenen Performanzen bei*
3015 *angehenden Sportlehrerinnen und Sportlehrern*. Dissertation Europa Universität Flens-
3016 burg.
- 3017 Behr, F. B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung – Determinanten des Weiterbildungsver-*
3018 *haltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- 3019 Benz, A. (Hrsg.) (2004). *Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einfüh-*
3020 *rung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 3021 Benz, A. (2009). Politik in Mehrebenensystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-
3022 schaften.
- 3023 BFS, Bundesamt für Statistik (2019). *Pädagogische Hochschulen*. Verfügbar unter:
3024 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/paedagogische.html> [abgerufen am 22. April 2020]
3025
- 3026 Biedermann, H., Tettenborn, A., Oser, F., Steinmann, S. & Bach, A. (2015). Die Lehrerbil-
3027 dungssysteme in der Deutschschweiz und in Deutschland. In F. Oser, H. Biedermann,
3028 C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus*
3029 *TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Ver-*
3030 *gleich* (S. 47–71). Opladen: Budrich.
- 3031 Bmbf – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *PädagogInnenbil-*
3032 *dung NEU*. Verfügbar unter: www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html
3033 [abgerufen am 23. September 2020]
- 3034 Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force*
3035 *«Lehrberufsstand» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirekto-*
3036 *ren (Studien + Berichte 18A)*. Bern: EDK.
- 3037 Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) vom 20. Juni 2014 (SR 419.1) Verfügbar un-
3038 ter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20141724/index.html> [abgeru-
3039 fen am 06. Dezember 2020]
- 3040

- 3041 Bundesrat (2018). *Der schulische Austausch in der Schweiz*. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulates 14.3670 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates (WBK-N) vom 28. August 2014. Verfügbar unter: https://www.movetia.ch/fileadmin/user_upload/1_News/Archiv_2018/Dezember/Bericht_schulischer_Austausch_in_der_Schweiz.pdf [abgerufen am 15. April 2019]
- 3042
- 3043
- 3044
- 3045
- 3046 Bundesrat (2019). *Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich*. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats 12.3657 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (NR) vom 17. August 2012. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.6826154.html> [abgerufen am 20. Februar 2019]
- 3047
- 3048
- 3049
- 3050
- 3051 Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP] (2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel. Verfügbar unter: <https://www.plandetudes.ch/home> [abgerufen am 27. Mai 2019]
- 3052
- 3053
- 3054 CRUS – KFH – COHEP: *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich* (nqf.ch-HS) (vom la-rkh.ch verabschiedet am 23. November 2009, aktualisierte Version vom 20.09.2011) Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/nqf-ch-HS-d.pdf> [abgerufen am 06. Dezember 2020]
- 3055
- 3056
- 3057
- 3058 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2008). *Berufsleitbild*. Verfügbar unter: <https://www.lch.ch/webshop/detail/LCH-Berufsleitbild-LCH-Standesregeln> [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3059
- 3060
- 3061 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2010). *Positionspapier zur Personalvielfalt an Volksschulen*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/files_transfer/documents/Positionspapiere/101018_Personalvielfalt_an_Volksschulen.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3062
- 3063
- 3064
- 3065 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2011). *Postulat zur Weiterbildung der Lehrpersonen*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/files_transfer/documents/Positionspapiere/110416_Zur_Weiterbildung_Lehrpersonen.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3066
- 3067
- 3068
- 3069 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2013). *Grundausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrpersonen (Laufbahn)*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/130427_Positionspapier_grundausbildung_berufliche_entwicklung.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3070
- 3071
- 3072
- 3073
- 3074 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2016). *Anerkannte Weiterbildungen für Lehrpersonen / Praxisausbildung*. Verfügbar unter https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/160423_PositionspapierAnerkannteWeiterbildungLehrpersonenPraxisausbildung.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3075
- 3076
- 3077
- 3078 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH] (2018). *Positionspapier Digitale Technologien in der Schule*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/180616_Positionspapier_Digitale_Technologien_in_der_Schule.pdf [abgerufen 08. Dezember 2020]
- 3079
- 3080
- 3081
- 3082 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], Syndicat des enseignants romands [SER] (2019). *Lehrpersonen leisten viel unbezahlte Überzeit – insbesondere Teilzeitarbeitende. Medienmitteilung*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Aktuell/Medienkonferenzen/190508_MM_LCH_SER_Arbeitszeiterhebung_2019_d.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3083
- 3084
- 3085
- 3086
- 3087 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], Syndicat des enseignants romands [SER] (2015). *Positionspapier Förderung des Sprach- und Kulturaustausches in den*
- 3088

- 3089 *Landessprachen*. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/150828_Positionspapier_LCH_SER_Foerderung_des_Sprach_und_Kulturaustauschs_in_den_Landessprachen.pdf [abgerufen am
3090
3091 08.Dezember 2020]
3092
- 3093 Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], Syndicat des enseignants romands
3094 [SER] (2018). *Schulen in einer digitalen Welt*. Verfügbar unter:
3095 https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Politik/Positionspapiere/180912_Positionspapier_LCH-SER_Digitalisierung.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
3096
- 3097 Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from
3098 international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), p. 291–309.
- 3099 Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2016). *Lehrplan 21. Grundlagen*.
3100 Luzern: D-EDK. Verfügbar unter: www.lehrplan21.ch [abgerufen am 29. Januar
3101 2019]
- 3102 Direktion für Bildung und Kultur Kanton Zug (2012). Entwicklungsperspektiven Weiterbildung
3103 (S.15-18) *Schulinfo Zug – Nr. 1*. Verfügbar unter: <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/amt-fur-gemeindliche-schulen/inhalte-ags/zuger-schulinfo/schulinfo-zug-archiv/downloads/schulinfo-1-2012-13-lehrerinnen-und-lehrerbildung/view> [abgerufen am 06. Dezember 2020]
3104
3105
3106
- 3107 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1996). *Berufseinführung
3108 von Lehrerinnen und Lehrern*, Dossier 40A. Bern: EDK. Verfügbar unter:
3109 <https://www.phbern.ch/berufseinfuehrung-von-lehrerinnen-und-lehrer-dossier-40a> [ab-
3110 gerufen am 06. Dezember 2020]
- 3111 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2001). *Erklärung der
3112 EDK zu Perspektiven des Lehrberufs vom 1. Juni 2001*. Verfügbar unter: [http://edu-
3113 doc.ch/record/25526/files/20010618Leh_d.pdf](http://edudoc.ch/record/25526/files/20010618Leh_d.pdf) [abgerufen am 14. April 2010]
- 3114 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2004a). *Reglement
3115 über die Anerkennung der Abschlüsse von Zusatzausbildungen für den Lehrberuf vom
3116 17. Juni 2004* (iSR 4.2.2.7.) Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/record/38143/fi-
3117 les/Regl_d.pdf](http://edudoc.ch/record/38143/files/Regl_d.pdf) [abgerufen am 12. Februar 2021]
- 3118 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2004b). *Empfehlun-
3119 gen zur Weiterbildung von Lehrpersonen vom 17. Juni 2004 und Erläuterungen zu den
3120 Empfehlungen*. Verfügbar unter: [http://edudoc.ch/static/web/dokumenta-
3121 tion/Empf_Erl_WBLehrp_d.pdf](http://edudoc.ch/static/web/dokumentation/Empf_Erl_WBLehrp_d.pdf) [abgerufen am 14. April 2010]
- 3122 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2005a). *Richtlinien
3123 für Weiterbildungsmaster (MAS) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vom 15. De-
3124 zember 2005* (iSR 4.2.2.8.) Verfügbar unter: [https://edudoc.ch/record/38155/fi-
3125 les/MAS_d.pdf](https://edudoc.ch/record/38155/files/MAS_d.pdf) [abgerufen am 12. Februar 2021]
- 3126 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2005b). *Reglement
3127 über die Benennung der Diplome der schulischen Berufe der Sonderpädagogik im
3128 Rahmen der Bologna-Reform und der Weiterbildungsabschlüsse im Bereich der Lehre-
3129 rinnen- und Lehrerbildung (Titelreglement) vom: 28.10.2005* (Stand: 01.01.2020) (iSR
3130 4.2.2.6). Verfügbar unter: [http://www.intlex.ch/frontend/versions/1148/down-
3131 load_pdf_file?locale=de](http://www.intlex.ch/frontend/versions/1148/download_pdf_file?locale=de) [abgerufen am 12. Februar 2021]
- 3132 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2008). *Lehrberuf.
3133 Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. EDK-Bericht 27A. Bern:
3134 EDK. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/27311?ln=de> [abgerufen am 06. De-
3135 zember 2020]

- 3136 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2009). *Weiterent-*
3137 *wicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe*. Bern: EDK. Ver-
3138 ffügbar unter (Passwort geschützt): [[https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/lehrdiplom-
kat_d.pdf](https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/lehrdiplom-
3139 kat_d.pdf)]
- 3140 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2017). *Berufsauftrag*
3141 *für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: rechtliche Grundlagen*. Verfügbar unter:
3142 <https://www.edk.ch/dyn/29219.php> [abgerufen am 06. Dezember 2020]
- 3143 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2018a). *Digitalisie-*
3144 *ungsstrategie. Strategie der EDK vom 21. Juni 2018 für den Umgang mit Wandel*
3145 *durch Digitalisierung im Bildungswesen*. Verfügbar unter: [https://edudoc.ch/re-
cord/131564?ln=de](https://edudoc.ch/re-
3146 cord/131564?ln=de) [abgerufen am 8. April 2019]
- 3147 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2018b). *Umfrage*
3148 *Weiterbildungspflicht*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/29229.php> [abgerufen
3149 am 16. April 2020]
- 3150 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2019a). *Reglement*
3151 *über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der*
3152 *Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019 (4.2.2.10)*. Verfügbar un-
3153 ter: https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplome_d.pdf [abgerufen am 12.
3154 Februar 2021]
- 3155 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2019b). *Erläuterun-*
3156 *gen zum Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf*
3157 *der Primarstufe, der Sekundarstufe und an Maturitätsschulen (4.2)*. Verfügbar unter:
3158 https://edudoc.ch/record/202456/files/regl_erlaeut_anerk_lehrdipl_d.pdf [abgerufen am
3159 23. Mai 2019]
- 3160 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2019c). *Berufsein-*
3161 *führung. Kantonsumfrage 2018/19*, Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/30257.php>
3162 [abgerufen am 16. April 2020]
- 3163 EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2020a). *Tätigkeits-*
3164 *programm 2021-2024*. Verfügbar unter: [https://edudoc.ch/record/213096/files/EDK-tae-
tigkeitsprogramm-2021-2024.pdf](https://edudoc.ch/record/213096/files/EDK-tae-
3165 tigkeitsprogramm-2021-2024.pdf) [abgerufen am 20. Mai 2020]
- 3166 EDK, Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2020b). *Querein-*
3167 *stieg*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/27569.php> [abgerufen am 07. Februar
3168 2020]
- 3169 Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- 3170 Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Weinheim: VS Verlag.
- 3171 Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkultu-
3172 ration, Qualifikation, Allokation und Integration. In Stephanie Hellekamps, Wilfried Plö-
3173 ger & Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3*
3174 (S. 41–53). Paderborn: Schöningh.
- 3175 Hass, C., Fluck, J. & Zimmer-Müller, M. (2018). Wahrgenommener Fortbildungsbedarf von
3176 Lehrkräften – eine explorative Studie zum Vergleich von Fortbildungswünschen mit
3177 den Anforderungen an das Professionswissen von Lehrpersonen. *Empirische Pädago-*
3178 *gik*, 32 (1), S. 77–95.
- 3179 Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische*
3180 *und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster:
3181 Waxmann.

- 3182 Herzog, S. (2009). Weiterbildung und Unterrichtsentwicklung. Zur Gestaltung einer komple-
3183 xen Beziehung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), S. 385–394.
- 3184 Herzog, S. (2016). Weiterbildung und Dienstleistungen an Pädagogischen Hochschulen.
3185 Sichtweisen zu ihren Problemzonen und zum Potential ihrer Beziehungen. In E. Wan-
3186 nack & H. Rhy (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen* (S. 69–
3187 87). Bern: hep verlag.
- 3188 Herzog, S. (2018). Funktionsdifferenzierung in Schulen – Ein Kommentar zum Beitrag von
3189 Walter Herzog mit konzeptionellen Erweiterungen und konkreten Hinweisen. *Beiträge
3190 zur Lehrerinnen- und-Lehrerbildung*, 36 (1), S. 25–32.
- 3191 Herzog, S. & Leutwyler, B. (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit,
3192 Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstru-
3193 ments*. Bern: Haupt Verlag.
- 3194 Herzog, S., Leutwyler, B., Abächerli, A. & Arslan, E. (2010). Entwicklungslandkarte für Lehr-
3195 personen: Das Konzept. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte für
3196 Lehrpersonen* (S. 31–60). Bern: Haupt Verlag.
- 3197 Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rah-
3198 menkonzept biografischer Weiterbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J.
3199 Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 73–88). Münster: Waxmann.
- 3200 Herzog S. & Riesen, M. (2010). Zwischen Biografie und Organisation: Die Entwicklungsland-
3201 karte im Personalmanagement. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungsland-
3202 karte für Lehrpersonen* (S. 77–90). Bern: Haupt Verlag.
- 3203 Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In Rolf Becker (Hrsg.),
3204 *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 163–202). Wiesbaden: VS-Verlag.
- 3205 Huber, C. (2013). *Determinanten beruflicher Weiterbildung. Unterschiede zwischen ver-
3206 schiedenen Personengruppen*. Universität Wien: Wien.
- 3207 Huber, S. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In Olga Zlatkin-Troitschans-
3208 kaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus & Regina Mulder (Hrsg.), *Lehr-
3209 professionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 451–463).
3210 Weinheim: Beltz.
- 3211 Kanton Aargau (2017). *411.210 Dekret über die Löhne der Lehrpersonen*. Verfügbar unter:
3212 <https://gesetzessammlungen.ag.ch/frontend/versions/2415?locale=de> [abgerufen am
3213 11. Juni 2020]
- 3214 Kanton Basel-Stadt (2011). *Schulgesetz 410.100*. Verfügbar unter: [https://www.gesetzes-
3216 sammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/410.100/versions/1568](https://www.gesetzes-
3215 sammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/410.100/versions/1568) [abgerufen am 11. Juni
2020]
- 3217 Kanton Basel-Stadt (2015). *Verordnung 164.520 Festlegung der Löhne von Lehrpersonen
3218 als Aushilfen und Stellvertretungen*. Verfügbar unter: [https://www.gesetzessamm-
lung.bs.ch/frontend/versions/pdf_file_with_annex/3519](https://www.gesetzessamm-
3219 lung.bs.ch/frontend/versions/pdf_file_with_annex/3519) [abgerufen am 11. Juni 2020]
- 3220 Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase.
3221 *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 101-117. [https://www.fachportal-paedago-
gik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1050640](https://www.fachportal-paedago-
3222 gik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1050640)
- 3223 Keller-Schneider, M. (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in
3224 der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen.
3225 *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 10 (2), 152-173. <https://zenodo.org/record/3750853>
- 3226 Kocher, M., Wyss, C. & Baer, M. (2013). Unterrichten im Berufseinstieg – Wirkung der Pra-
3227 xiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 41

- 3228 (2), S. 125–151. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/voll->
 3229 [anzeige.html?Fld=1023002#vollanzeige](https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/voll-anzeige.html?Fld=1023002#vollanzeige) [abgerufen am 23. Mai 2020]
- 3230 Kraus, K. (2017a). Professionelle Bildungsgestalten – Iterative Bildung im Kontext von Pro-
 3231 fessionalität und Profession. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (3), S. 266-274.
 3232 Verfügbar unter: <https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer->
 3233 [volksbildung/artikel/shop/de-](https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/de-tail/name/_/0/1/HBV1703W266/facet/HBV1703W266////////nb/0/category/736.html)
 3234 [tail/name/_/0/1/HBV1703W266/facet/HBV1703W266////////nb/0/category/736.html](https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/de-tail/name/_/0/1/HBV1703W266/facet/HBV1703W266////////nb/0/category/736.html) [abge-
 3235 rufen am 06. Dezember 2020]
- 3236 Kraus, K. (2017b). Bildung im Modus der Iteration – Überlegungen zur professionellen Ent-
 3237 wicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge*
 3238 *zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 287–300.
- 3239 Kraus, K. & Arpagaus, J. (2018). Kommentar zum Positionspapier «Laufbahnperspektiven
 3240 im Professionsfeld Lehrberuf». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), S.
 3241 103-104.
- 3242 Kussau, J. & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance. Zur Analyse der Handlungs-
 3243 koordinations im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J.
 3244 Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im*
 3245 *Bildungssystem* (1. Aufl.) S. 15–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 3246 Larcher Klee, S. (2003). *Einstieg in den Lehrberuf*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- 3247 Larcher Klee, S. (2017). Start in den Lehrberuf. *Schulblatt AG/SO*. Verfügbar unter:
 3248 https://schulblatt.tg.ch/public/upload/assets/72904/avtg_schulblatt_3_2017-web.pdf
 3249 [abgerufen am 23. Mai 2020]
- 3250 Lauterbach, U. (2005). Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von non-formal und in-
 3251 formell erworbenen Kompetenzen in der Schweiz. *Trends in Bildung International* 10,
 3252 S. 1–11.
- 3253 Leutwyler, B. & Ettlín, E. (2008). Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integ-
 3254 ralen Steuerungskonzeptes. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), S. 11–22. [Profes-
 3255 sional Standards in In-Service Teacher Training – Perspectives of a Holistic Concept]
- 3256 Leutwyler, B. & Herzog, S. (2010a). Entwicklungsmöglichkeiten für Lehrpersonen: Befunde,
 3257 Positionen und Desiderata. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Entwicklungslandkarte*
 3258 *für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orien-*
 3259 *tierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 7–29). Bern: Haupt Verlag.
- 3260 Leutwyler, B. & Herzog, S. (2010b). Zwischen polyvalentem Spezialist und spezialisiertem
 3261 Generalist: Implikationen für den Lehrberuf. In S. Herzog & B. Leutwyler (Hrsg.), *Ent-*
 3262 *wicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines*
 3263 *biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments* (S. 135–149). Bern: Haupt
 3264 Verlag.
- 3265 Leutwyler, B. & Herzog, S. (2011). Perspektiven für Lehrpersonen. Konzept einer Entwick-
 3266 lungslandkarte. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (2), S. 11–19.
- 3267 Lipowsky, F. (2003). *Wege in den Beruf – beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der*
 3268 *Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 3269 Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der For-
 3270 schung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4),
 3271 S. 462–479.
- 3272 Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmassnahmen für
 3273 Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), S. 346–360.

- 3274 Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerbil-
3275 dungen. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer lernen.*
3276 *Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- 3277 Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit
3278 der Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.),
3279 *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- 3280 Manz, K. & Criblez, L. (2011). Der Auftrag der Schule. In L. Criblez, B. Müller, & J. Oelkers
3281 (Hrsg.), *Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S.16–30). Zü-
3282 rich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- 3283 Mentzel, W. (2012). *Personalentwicklung. Wie Sie Ihre Mitarbeiter fördern und weiterbilden*
3284 (4. Aufl.). München: dtv.
- 3285 Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebens-
3286 langer Prozess, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), S. 157–171.
- 3287 Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A. (Hrsg.) (1975). *Lehrerbildung*
3288 *von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehr-*
3289 *erbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Er-*
3290 *ziehungsdirektoren.* Hitzkirch: Comenius-Verlag.
- 3291 Nido, M., Trachsler, E. & Swoboda N. (2012). Der anspruchsvolle Weg zum Lehrerinnen-
3292 und Lehrerberuf. Befragung von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern an der
3293 Volksschule im Kanton Zürich. *Bildungsforschung Ernst Trachsler, Winterthur.* Verfüg-
3294 bar unter: http://archiv.kindgerechte-schule.ch/v0910/docs12/Lehrberuf_Bericht-1.pdf
3295 [abgerufen am 23. Mai 2020]
- 3296 OECD (2009). *21ST Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD*
3297 *Countries.* Working paper no. 41, Paris. Verfügbar unter: [https://www.oecd-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1556282007&id=id&accname=guest&checksum=9636831ED00C779D7A6947F4345D6934)
3298 [ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1556282007&id=id&accname=gu-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1556282007&id=id&accname=guest&checksum=9636831ED00C779D7A6947F4345D6934)
3299 [est&checksum=9636831ED00C779D7A6947F4345D6934](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1556282007&id=id&accname=guest&checksum=9636831ED00C779D7A6947F4345D6934) [abgerufen am 26. April
3300 2019]
- 3301 OECD (2019). *How's Life in the Digital Age? Opportunities and Risks of the Digital Transfor-*
3302 *mation for People's Well-being,* OECD Publishing, Paris. Verfügbar unter:
3303 <https://www.oecd.org/publications/how-s-life-in-the-digital-age-9789264311800-en.htm>
3304 [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3305 Oelkers, J. (2017). *Auch Lehrer müssen lernen: Schulleitung und Schulentwicklung,* Vortrag
3306 auf dem Schulleiterkongress am 25. März 2017 in Düsseldorf.
- 3307 Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S. (Hrsg.) (2015). *Zum Start bereit?*
3308 *Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internatio-*
3309 *nen und nationalen Vergleich.* Opladen: Budrich.
- 3310 Partnership for 21st Century Learning [P21]. Verfügbar unter: <http://www.battelle->
3311 [forkids.org/networks/p21](http://www.battelle-forkids.org/networks/p21) [abgerufen am 6 Mai 2019]
- 3312 PH Wien (2020). Studienangebot Primarstufe. Verfügbar unter:
3313 <https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninte->
3314 [ressierte#bac_prim](https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninte-ressierte#bac_prim) [abgerufen am 5. Juni 2020]
- 3315 Reh, S. & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographi-
3316 scher Erzählungen. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professio-*
3317 *nalisation im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professio-*
3318 *nalität* (S. 107–124). Leverkusen: Leske + Budrich.
- 3319 Reusser, K. & Tresp, P. (2008). Diskussionsfeld Berufliche Weiterbildung von Lehrperso-
3320 nen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (1), S. 5–10.

- 3321 Rolff, H.G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *Die*
3322 *Deutsche Schule*, 101 (3), S. 253–265.
- 3323 Roos, G. T. (2018). *Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz*. Swissfuture.
3324 Schweizerische Vereinigung für Zukunftsforschung. Verfügbar unter: [https://digitals-](https://digitals-witserland.com/wp-content/uploads/2018/02/Megatrends_Report_Swissfuture.pdf)
3325 [witzerland.com/wp-content/uploads/2018/02/Megatrends_Report_Swissfuture.pdf](https://digitals-witserland.com/wp-content/uploads/2018/02/Megatrends_Report_Swissfuture.pdf) [ab-
3326 gerufen am 06. Dezember 2020]
- 3327 Schimank, U. (2009). Planung – Steuerung – Governance: Metamorphosen politischer Ge-
3328 sellschaftsgestaltung. *Die Deutsche Schule*, 101 (3), S. 231–239.
- 3329 Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Per-*
3330 *formers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing: Paris.
- 3331 Schmid, M. & Sieber-Suter, B. (2014). Persönliches Kompetenzmanagement – Prozesse,
3332 Instrumente und die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer. In B. Sieber-Suter
3333 (Hrsg.), *Kompetenzmanagement – Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Ent-*
3334 *wicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 88–109). Bern: Hep.
- 3335 Schweizer Hochschulrat (2019). *Verordnung des Hochschulrates über die Koordination der*
3336 *Lehre an den Schweizer Hochschulen vom 29. November 2019*. Verfügbar unter:
3337 <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20192659/index.html#> [abgerufen
3338 am 23. September 2020]
- 3339 Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB) (o.A.). *Bildungspass*. Verfügbar unter:
3340 <https://shop.alice.ch/praxistools/bildungspass.html> [abgerufen am am 23. September
3341 2020]
- 3342 Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern.
3343 In Terhart, E. (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Köln und Wien: Böhlau.
- 3344 Sieber-Suter, B. & Kraus, K. (2014). Kompetenzmanagement – eine Annäherung. In B. Sie-
3345 ber-Suter (Hrsg.), *Kompetenzmanagement – Erfahrungen und Perspektiven zur berufli-*
3346 *chen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 10-17). Bern: Hep.
- 3347 SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2018). *Bildungsbericht*
3348 *Schweiz 2018*. Aarau. Verfügbar unter: <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bil->
3349 [dungsbericht/](https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bil-) [abgerufen am 06. Dezember 2020]
- 3350 Soukup-Altrichter, K. (2020). Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich. Spezi-
3351alisierte Generalist*innen für die Volksschule. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (20), S.
3352 44–52.
- 3353 Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI] (2014). *Verordnung über den*
3354 *nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung (V-NQR-BB) vom*
3355 *27. August 2014* (Stand am 1. Oktober 2014). Verfügbar unter: <https://www.fedlex.ad->
3356 [min.ch/eli/cc/2014/488/de](https://www.fedlex.ad-) [abgerufen am 12. Februar 2021]
- 3357 Staatssekretariat für Wirtschaft [SECO] (2014). *Fachkräftemangel in der Schweiz – Ein Indi-*
3358 *katorensystem zur Beurteilung der Fachkräftenachfrage in verschiedenen Berufsfel-*
3359 *dern*. Verfügbar unter: https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienst-
3360 [leistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Informationen Arbeits-](https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienst-)
3361 [marktforschung/fachkraeftemangel-in-der-schweiz---ein-indikatorensystem-zur-](https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienst-)
3362 [beu.html](https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienst-) [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3363 Steger, E. & Appius, S. (2012). *Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitun-*
3364 *gen*. Schlussbericht – Erhebung Kanton Luzern. PHSG. Verfügbar unter:
3365 <https://docplayer.org/19252124-Personalentwicklung-als-fuehrungsaufgabe-von-schul->
3366 [leitungen.html](https://docplayer.org/19252124-Personalentwicklung-als-fuehrungsaufgabe-von-schul-) [abgerufen am 06. Dezember 2020]

- 3367 Steger, E. (2013). *Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen: Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich*. Münster: Waxmann.
- 3368
- 3369
- 3370 Stüttgen, J. (2008). *Der Ganze Riemen. Der Auftritt von Joseph Beuys als Lehrer – die Chronologie der Ereignisse an der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf 1966–1972*. Herausgegeben vom Hessischen Landesmuseum Darmstadt. Köln: Walter König.
- 3371
- 3372
- 3373 swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2017a). *Bericht Masterstudiengang Lehrerbildung für die Vorschul- und Primarstufe in der Schweiz*. Bern: swissuniversities (unveröffentlichter Bericht).
- 3374
- 3375
- 3376 swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2017b). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170912_Strategie_2017-2020_d_Def_01.pdf
- 3377
- 3378 [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3379
- 3380 swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2018a). *Steigende Anforderungen an die Ausbildung und an die Berufstätigkeit von Primarlehrpersonen: Die Position der Kammer PH*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/DE_183_174_Anforderungen_AB_Primarlehrpersonen_180202.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3381
- 3382
- 3383
- 3384
- 3385 swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2018b). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_%C3%B6ffentlich.pdf?sword_list%5B0%5D=Laufbahnen&sword_list%5B1%5D=an&sword_list%5B2%5D=p%C3%A4dagogischen&sword_list%5B3%5D=hochschulen&no_cache=1 [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3386
- 3387
- 3388
- 3389
- 3390
- 3391
- 3392
- 3393 swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2018c). *Positionspapier Laufbahnperspektiven im Professionsfeld Lehrberuf*. Verfügbar unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Positionspapire/180212_Positionspapier_Laufbahnen_final_d.pdf [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3394
- 3395
- 3396
- 3397
- 3398 swissuniversities, Kammer Pädagogische Hochschulen (2019). *Analyse der Umsetzungsmassnahme n° 12 «Entwicklung und Koordination von Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten im Bereich Didaktik und Pädagogik, die über die Qualifikation von Lehrpersonen hinausgehen»*. Bern: swissuniversities.
- 3399
- 3400
- 3401
- 3402 Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. & Reckase, M. (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- 3403
- 3404
- 3405
- 3406 Trachsler, E. & Nido, M. (2013). *Wie PH-Absolventen in der Praxis ankommen. Bildung Schweiz*, 5, S. 14–15. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/107245?ln=fr> [abgerufen am 23. Mai 2020]
- 3407
- 3408
- 3409 W.I.R.E. (2018). *Future University. Thesen und Handlungsfelder zur Zukunft von Hochschule*. ZHdK E-Learning.
- 3410
- 3411 Wyss, C., Kocher, M. & Baer, M. (2017). The dilemma of dealing with persistent teaching traditions: findings of a video study. *Journal of Education for Teaching*, 43 (2), S. 191–205.
- 3412
- 3413

- 3414 Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational*
3415 *Research* 54 (2), S. 143–178.
- 3416 Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volks-*
3417 *schule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. SKBF Staff Paper 6.
3418 Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter:
3419 [https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/staffpaper/staffpaper_6_berufseinfueh-](https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/staffpaper/staffpaper_6_berufseinfuehrung_lp.pdf)
3420 [rung_lp.pdf](https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/staffpaper/staffpaper_6_berufseinfuehrung_lp.pdf) [abgerufen am 08. Dezember 2020]
- 3421 Yendell, A. (2017). *Soziale Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung*. Wiesbaden:
3422 Springer VS.
- 3423 Ziegler, D. & Richter, D. (2017). Der Einfluss fachfremden Unterrichts auf die Schülerleis-
3424 tung: Können Unterschiede in der Klassenzusammensetzung zur Erklärung beitragen?
3425 *Unterrichtswissenschaften*, 45 (2), S. 136–156.
- 3426 zukunftsInstitut.de. *Die Megatrend-Map*. Verfügbar unter: [https://www.zukunftsinstitut.de/ar-](https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-megatrend-map/)
3427 [tikel/die-megatrend-map/](https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/die-megatrend-map/) [abgerufen am 25. April 2019]