

Metz, Peter

Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 2, S. 196-206



Quellenangabe/ Reference:

Metz, Peter: Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz - In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (1998) 2, S. 196-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133792 - DOI: 10.25656/01:13379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133792>

<https://doi.org/10.25656/01:13379>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Problemhorizont der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz

Peter Metz

Der Autor führt den "landesweiten Reformaufbruch" auf seine historisch bedingten Wurzeln zurück. Dabei geht er im besonderen ein auf das Verhältnis von Universität, kantonalen oder regionalen Hochschulen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und eidgenössisch anerkannten Fachhochschulen sowie auf dasjenige von Forschung und Lehre in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Schule. Er fokussiert seine Kritik auf drei Problemkreise: das Dogma der schulischen und ausserschulischen Praxisnähe ("striktter Berufsbezug" der Ausbildung und Ausbau der Lehrpraktika; Obligatorium der Wirtschafts- und/oder Sozialpraktika), die Perpetuierung der Allrounder-Ausbildung bei gleichzeitiger Einbindung bisheriger Spezialausbildungen und die Aufspaltung von Bildung und Beschäftigung, Lernen und Berufsausübung. (Red.)

Panorama der 1890er Jahre

Vor 100 Jahren schufen Zeichner und Lithographen in mühevoller und kunstreicher Arbeit eindruckliche Panoramakarten, die einen topographischen Überblick sondergleichen gestatteten. Der weite Blick auf die umliegenden Täler und Höhen zeigte die Vielgestaltigkeit von Landschaft und Natur und führte dem Wanderer die Verschiedenartigkeit der Lebensbedingungen von Menschen vor Augen.

Einem vergleichbaren *Orientierungsbedürfnis* mögen die Welt- und Landesausstellungen (Gonon, 1998) oder auch Enzyklopädien entsprochen haben. Wilhelm Rein legte 1894 bis 1899 in erster Auflage ein siebenbändiges "Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik" vor; zwischen 1903 und 1910 erweiterte er es auf stolze zehn Bände. Bis zum Erscheinen der "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" in den Jahren 1982ff. blieb es das umfangreichste.

Die Landschaft der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeigte in den 1890er Jahren den *Gegensatz von sächsischem und preussischem System*. Betonte das sächsische System die Verknüpfung von Allgemein- und Berufsbildung in der strukturellen Form von dreijährigen Lehrerseminaren, so trennte das preussische System diese beiden Teile zeitlich und institutionell. Die Schwäche des sächsischen Systems lag in der letztlich ungenügenden Berufsbildung, das preussische System litt an einer zu knapp bemessenen Vor-, d.h. Allgemeinbildung (Rein, 1898; 1902). Die historische Entwicklung gab u.a. mit klarer Unterstützung der deutschen Lehrerkonferenzen dem preussischen System recht, in welchem das Abitur die Zäsur zwischen allgemeinbildendem Gymnasium und tertialisierter Berufsbildung bildet. Was bis heute nicht zu befriedigen vermag, ist das Anbringen einer zweiten Zäsur, nämlich die Zweiphasigkeit der Berufsbildung, indem die fach- und erziehungswissenschaftliche Bildung an der PH oder Universität und die berufspraktische Ausbildung am Studienseminar erfolgen.

Die Schweiz kannte für die Ausbildung von Primarlehrkräften vor einhundert Jahren fast nur den Typus der *integrierten Lehrerbildung*. Angesiedelt auf der Sekundarstufe II, bildete sie entweder eine Seminarabteilung innerhalb einer grösseren Mit-

telschule oder ein selbständiges staatliches Seminar oder eine konfessionell orientierte Lehranstalt. Einzig Basel-Stadt entschied sich mit der Schaffung von "Primarlehrerkursen" schon 1894 für eine vollständige institutionelle und strukturelle Trennung von Mittelschule und Lehrerbildung. Mit der Eröffnung des Kantonalen Lehrerseminars im Jahre 1925 - heute Pädagogisches Institut - fand diese Entscheidung eine Bestätigung und Konsolidierung (Brenner, 1941; Mangold, 1930; Metz, 1998). Dem Beispiel Basels folgten Genf und Zürich.

Und welche Landschaftsformen kennzeichnen die heutige Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz? Badertscher und Mitarbeiter (1993) unterscheiden in ihrem Handbuch 144 Grundausbildungsgänge für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen. Kaum eine Variante ist denkbar, die in der Schulrealität nicht auffindbar wäre. Weder EU- noch EDK-Vorgaben werden an dieser *Vielgestaltigkeit* kurz- und mittelfristig viel ändern, denn die Entscheidungen folgen spezifischen Bedingungen und funktionalen Abhängigkeiten - die Regelungskompetenz ist völlig uneinheitlich. Im Falle der Primarlehrkräfte ist sie kantonal, im Falle von Fach- und Speziallehrkräften liegt sie beim Bund oder bei entsprechenden Fachschulen oder wird interkantonal geregelt. Selbst bei ähnlichen Strukturvorschlägen realisieren sich in den Kantonen ganz unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen und undurchlässige Studienverläufe.

Szenenwechsel und Reformaufbruch in den 1990er Jahren

Die 1990er Jahre sind in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch *rasche und folgenreiche Szenenwechsel* geprägt. In einer frühen Phase orientierten sich die kantonalen Reformen u. a. an den möglichen Folgen des EWR-Vertragswerkes. Nach dem EWR-Nein des Volkes im Jahre 1992 trat diese Bestimmungsgrosse in den Hintergrund. Umso nachhaltiger wirken seither jene bildungspolitischen Entscheidungen und Ereignisse auf die kantonalen Reformen ein, welche sich in den Jahren 1993 bis 1995 Schlag auf Schlag folgten:

- a) Die *"Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen"* wurde von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) am 18. Februar 1993 erzielt, vom Bund am 24. November 1994 genehmigt und am 1. Januar 1995 in Kraft gesetzt. Die Vereinbarung bestimmt die EDK zur Vollzugs- und Anerkennungsbehörde von Ausbildungen und Berufen, insbesondere der "Lehrerbildung aller Stufen". Dabei hat jeder Signatarkanton *eine* Stimme. Anerkennungsreglemente sollen "minimale Anforderungen formulieren, denen ein Ausbildungsabschluss genügen muss". "Zwingend" sollen sie den "Abschluss ausgewiesener Qualifikation" und das "Prüfverfahren für diese Qualifikation" festhalten. Weitergehende Bestimmungen "können" sich auf "die Dauer der Ausbildung, die Zulassungsvoraussetzungen zur Ausbildung, die Lehrgegenstände und die Qualifikation des Lehrpersonals" beziehen.
- b) 1993 publizierte die EDK in ihrem Dossier 24 *"Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen"*. Nach deren Vernehmlassung verabschiedete die Konferenz am 26. Oktober 1995 ihre Empfehlungen, die mit der Formulierung eines Standards "in der Regel" ausserordentlich viel Spielraum lassen: "Die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel auf der Tertiärstufe, und zwar an Universitäten, an Fachhochschulen (...) oder an besonderen Ausbildungsinstitutionen. ... Zulas-

sungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I und II ... ist in der Regel die gymnasiale Maturität. ... Zulassungsvoraussetzung für Lehrkräfte der Vorschule und für Fachlehrkräfte der Volksschule ist das Diplom einer anerkannten Diplommittelschule, die Berufsmaturität oder die gymnasiale Maturität. ... Die Ausbildungsdauer an Pädagogischen Fachhochschulen beträgt in der Regel drei Jahre." (EDK, 1995)

- c) Im Januar 1995 unterzeichnete der Bund, im Februar die EDK die "Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsabschlüssen", das *Maturitätsanerkennungsreglement* (MAR). Das MAR setzt als minimale Ausbildungsdauer des Gymnasiums vier Jahre und ermöglicht mit den Schwerpunktfächern der Musik, des Bildnerischen Gestaltens und der Philosophie/Pädagogik/Psychologie eine Art musisch-pädagogische Maturität.
- d) Schliesslich verabschiedete die Bundesversammlung in ihrer Sitzung vom 6. Oktober 1995 ein "*Bundesgesetz über Fachhochschulen*". Verbindlich sieht das Gesetz im Artikel 1 vor, dass der "Bund ... den Aufbau und die Entwicklung von Fachhochschulen in den Bereichen der Industrie und des Gewerbes, der Dienstleistungen sowie der Land- und Forstwirtschaft" fördert. Angestrebt wird "gemeinsam mit den Kantonen die gesamtschweizerische und regionale Aufgabenteilung und Zusammenarbeit im gesamten Hochschulbereich" (ebd.), wobei die internationale Zusammenarbeit berücksichtigt werden soll. Ausdrücklich vorgesehen ist die Möglichkeit, "Fachhochschulstudiengänge in weiteren Bereichen" zu fördern. Die Botschaft (1994, S. 27) macht deutlich, dass "zu einem späteren Zeitpunkt" auch Studiengänge eidgenössisch anerkannt und gefördert werden können, "die heute in rein kantonaler Kompetenz stehen". Die Abbildung 1 der Botschaft verweist unter dem Titel "Fachhochschulen" mit dem Stichwort "Pädagogik" klar auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wichtiger als die fernere Zukunft einer möglichen Bundesunterstützung ist der politische Wille, im tertiären Bildungsbereich Aufgabenteilung, Zusammenarbeit und Durchlässigkeit anzustreben. Kantonalistische Lösungen, die diesen Zielen zuwiderlaufen, dürften es zunehmend schwer haben.

In dieselbe Phase eines landesweiten Reformaufbruchs fielen weitere Bestrebungen, welche die gegenwärtigen Reformvorhaben charakterisieren und die künftige Diskussion wesentlich mitbestimmen werden: Das Berufsleitbild des LCH mit der These einer gemeinsam gestalteten "pädagogischen Schule" von 1993, die Diskussion um das Schuleintrittsalter und die Basisstufe resp. die Ausbildung einer Basisstufenlehrkraft, die Frage von Fächergruppenlehrkräften auf der Primar- und Sekundarstufe I und der Zugang zur Lehrerbildung für Berufsleute.

Verunsicherung von Reformvorhaben

Während der Aufbau von eidgenössisch anerkannten Fachhochschulen dank breiter politischer Unterstützung rasch voranschreitet, erleben wir - von einigen Ausnahmen (u. a. Basel Landschaft, Bern, Graubünden, Wallis) abgesehen - in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gegenwärtig eine deutliche *Verzögerung* oder *Verunsicherung von Reformvorhaben*, die Heinz Wyss (1996, S. 217) im Zusammenhang mit der Petition gegen "Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung" schon 1996 zur

bangen Frage nach "Aufbruch oder Abbruch?" bewegt hat. Symptomatisch war für mich der jähe Unterbruch, den die Reformarbeiten im Kanton Solothurn erfahren haben. Zuerst wurde in unglaublichem Tempo das gesamte solothurnische Bildungssystem einer "Überprüfung" unterzogen - sämtlich "Strukturberichte" stammen aus der Zeit von August 1994 bis Juli 1995 -, danach kamen alle Arbeiten zum Erliegen: personelle Veränderungen, Regierungsratswahlen, Spardruck.

Angesichts kantonaler Eigendynamik und langjährig zunehmender Vielfalt in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung mutet die *Petition* gegen angeblichen "*Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung*" (1996) seltsam an. Sie übergeht das Interesse an einem Mindestmass an Koordination, für die sich die Mehrheit der Kantonsparlamente mit dem demokratischen Beschluss zur "Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" klar ausgesprochen hat. Trotzdem fand das Begehren in der erstaunlich kurzen Zeit von einem halben Jahr die eindruckliche Zahl von 78'000 Unterschriften, die der EDK am 28. November 1996 überreicht wurden. Als bildungspolitisches Druckmittel erscheint diese Bittschrift nicht ungeeignet zu sein. Zu befürchten ist, dass unter ihrem Einfluss die zu schaffenden Reglemente über die Anerkennung von Diplomen so weit und weich gefasst werden, dass beispielsweise das vielbeschworene (gymnasiale) Maturitätsniveau, das als Zugang für die Grundausbildungen verlangt wird, nur mehr angestrebt und damit faktisch fallen gelassen wird. Nicht jedes Lehrdiplom würde die Immatrikulationsberechtigung für Universitäten einschliessen, sodass die künftigen Lehrdiplome von Fachhochschulen weniger wert wären als die alten seminaristischen Lehrpatente.

Gesamteinschätzung

Nach diesem Rück- und Überblick sei der Versuch einer *Gesamteinschätzung der weiteren Entwicklung* in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gewagt. Ich beginne mit einem Faktor, dem ich entscheidendes Gewicht beimesse. Danach gehe ich auf drei unterschiedlich gelagerte Problemkreise näher ein, welche die Entwicklung längerfristig prägen dürften und deren "Lösungsformen" diesen Bildungsbereich wesentlich gestalten werden. Andere Problemkreise wären in diesem Tour d'horizon mitzubedenken: unter ihnen das neue Dreiecksverhältnis von Universität, Lehrerbildung und eidgenössisch anerkannter Fachhochschule, damit verknüpft das Verhältnis von Forschung, Lehrerbildung und Schule (Berufsfeld), die öffentliche Wahrnehmung von Schule und Lehrerbildung.

Die rasche und breite Zustimmung, welche die "Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" in über 17 kantonalen Parlamenten erfahren hat, läutet eine neue Ära ein. Es überwiegen Einsicht und Wille, die Ausbildungen soweit zu harmonisieren, dass die kantonalen Abschlüsse über die Kantonsgrenzen hinweg anerkannt werden können. Wie immer das Ausführungsreglement aussehen wird: einen Stopp der *harmonisierenden Dynamik*, die diese Vereinbarung auslösen wird, gibt es schwerlich. Um diese interkantonale Gesetzgebung müssen wir heilfroh sein, denn die 26 Kantone stehen unter derart verschiedenen Bedingungen, dass sie innerhalb dieses Rahmens wiederum jede Variante von Ausbildungskonzeptionen entwickeln werden. Dies zeigt sich beispielsweise an den unterschiedli-

chen und unvereinbaren Modulsystemen, die gegenwärtig in den Kantonen Aargau, Basel Landschaft und Bern angestrebt, entwickelt oder schon eingeführt werden. Die Idee des Baukastensystems mit modularem Aufbau zielt auf die Durchlässigkeit von Ausbildungen, die verschiedene Ausbildungsinstitute anbieten. Teilqualifikationen, die anderswo und in anderen Ausbildungen erworben werden, sollten angerechnet werden können (Metz, 1997; Widmer, 1996). Dies dürfte künftig *innerhalb* der genannten Kantone gesichert sein, was schon als Fortschritt zu werten ist. Aber über die Kantongrenzen hinaus werden die Teilqualifikationen keine Gültigkeit haben, da die kantonalen Modulsystem aller Voraussicht nach inkompatibel sein werden.

Problemkreis 1: Praxis-Dogma

Kennzeichnend für den ersten Problemkreis ist ein Spannungsverhältnis von konzeptionellem Denken und pädagogischer Rhetorik. Es scheint in der Schweiz so etwas wie einen Konsens über die Richtigkeit einer *einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zu geben. Allzu gerne pflichten wir den deutschen Kolleginnen und Kollegen bei, welche die Zweiphasigkeit der deutschen Lehrerbildung beklagen und für die schweizerischen Verhältnisse nur lobende Worte finden. Die Wichtigkeit einer intensiven, von beruflicher Praxis und Brauchbarkeit befreiten Auseinandersetzung mit einem Fachgebiet, mit Phänomenen, Wissenschaften und gestalterischen Möglichkeiten, wird dabei ausgeblendet. Die letzten Beispiele zweiphasiger Ausbildungen stehen im Harmonisierungsprozess unter Druck: die Ausbildung von Fachlehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I, insbesondere für den Typ der Bezirksschule.

Trotz den Bedenken gegenüber einer frühen Verfestigung in Praxis und Routine, die ein Dewey schon 1904 ausformuliert hat, bekräftigt, lebt und rechtfertigt sich jede Reform in der Schweiz damit, dass sie ihre *Praxisnähe und ihren strikten Berufsbezug* unter Beweis stellt. Sorgfältig belegt wird die Ausweitung der Praxisanteile und der enge Kontakt, in welchem die Studierenden mit ihr vom ersten bis zum letzten Ausbildungsmonat stehen. Jede Reform, die ein noch so überzeugendes Konzept von Theorie- und Praxis-Verknüpfung entwickelt, lässt sich relativ erfolgreich mit dem rhetorischen Argument attackieren, sie sei zu theoretisch, zu akademisch, zu wenig praxisnah. Wer wagt es, wie Herbart in seiner "Allgemeinen Pädagogik" von 1806, den Gewinn von praktischen Erfahrungen zu relativieren und zu sprechen: "Ich habe Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher gefordert. Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten" (Herbart 1806/1989, S. 9).

Besonders augenfällig und grotesk zeigt sich das schweizerische *Praxis-Dogma* in der verbreiteten Forderung (z.B. LCH, 1993, S. 35) und bald flächendeckenden Bestimmung, *ausserschulische Erfahrungen* für die künftigen Lehrkräfte *obligatorisch* zu erklären. Ausserschulische Erfahrungen halte ich für durchaus bedeutungsvoll und empfehlenswert. Lehrkräfte benötigen für ihre Berufsarbeit ein reiches Alltagswissen (Herzog, 1995). Sie erwerben und ergänzen sich dieses gewiss zu einem bedeutenden Teil ausserhalb von Schule und Herkunftsfamilie. Es ist sinnvoll, wenn Lehrkräfte Einblicke in die Arbeitswelt der Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler gewonnen haben. Sie stehen mit diesen im beratenden Gespräch, insbesondere in Fragen der Schullaufbahn und Berufswahl. Ausserschulische Erfahrungen *mit Berufs-*

bezug erachte ich in Ausbildung und namentlich in der Fortbildung als wertvoll. Ich denke je nach Stellensituation an Kontakte mit und in fremden Kulturen, an Sprachaufenthalte, an Einblicke in andere Berufe.

Trotzdem stelle ich die Rechtllichkeit und Richtigkeit von *obligatorisch* erklärten ausserschulischen Erfahrungen in Frage. Das Obligatorium ist ein *Eingriff in die persönliche Freiheit* der Lebensgestaltung. Der Eingriff müsste sich im Bezug zum Ziel der beruflichen Handlungskompetenz rechtfertigen. Der Zusammenhang zwischen diesem spezifischen Ziel und dem allgemeinen Weg dahin, nämlich irgendwelche ausserschulischen Erfahrungen zu machen, ist nicht zureichend bestimmt. Da genügt das Urteil der Studierenden nicht, die diese Erfahrung durchaus nicht missen wollen und sie vielfach sehr positiv einschätzen (vgl. Bischoff, 1996). Ob die Erfahrung für den künftigen Beruf bildend ist, bleibt offen, ist empirisch nicht genügend belegt und abhängig von den konkreten Bedingungen der Tätigkeit und der individuellen Bereitschaft sowie den institutionellen Möglichkeiten, diese Erfahrung mit Blick auf den Beruf auch zu verarbeiten. Wollten wir den Zusammenhang von Berufsziel und ausserschulischer Erfahrung sichern, um ihn rechtfertigen zu können, müssten wir das *Paradox* bejahen, die ausserschulische Erfahrung, die ja als Kontrast zur "engen" Schulerfahrung gedacht ist, zu verschulen.

Als weiteres *Begründungsproblem* sehe ich die *Gleichstellung*: Die Ausbildungszulassung und die Ausbildungen selbst setzen an Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen etc.) keine Erfahrungen in beruflichen Bereichen voraus, die nicht zum Beruf selbst gehören. Mit derselben Argumentation wie bei den Lehrkräften könnte man von allen Berufsangehörigen ausserberufliche Erfahrungen fordern. Vom Architekten Erfahrungen in der Küche und vom Arzt Arbeiten auf dem Bau. - Mag uns auch ein Reflex zur Aussage verleiten, manchem täte eine solche Erfahrung gut, so muss man doch ironisch festhalten: Wenn das Ziel heissen würde, Arbeitslosen und beschränkt Arbeitsfähigen die Arbeit wegzunehmen, der Wirtschaft unqualifizierte Arbeitskräfte zu vermitteln, pro forma die Studienzeiten zu verlängern und dabei Ausbildungskosten zu sparen und die Absolventen möglichst vom Erwerbsleben und anvisierten Beruf abzuhalten, sollten den künftigen Lehrkräften möglichst langdauernde ausserschulische Praktika auferlegt werden. Ihr Arbeitsvolumen jedenfalls ist beträchtlich: 1992 schlossen in der Schweiz etwa 4'000 Personen eine Grundausbildung ab (nach den Angaben in Badertscher, 1993).

Um den Katalog der Fragwürdigkeiten zu vervollständigen: Wie ist "ausserschulische Erfahrung" inhaltlich abgegrenzt? Gilt die Tätigkeit im elterlichen Betrieb als Wirtschafts- und Sozialpraktikum? Und die bildende Erfahrung eigener Kinder, der Sprachaufenthalt, der Militär- und Zivildienst, die Weltumseglung? Wie ist Beliebigkeit vermeidbar? Kann man sich bei der Begründung mit dem Pestalozzischen Allsatz "das Leben bildet" begnügen? Wie kurz und intensiv bzw. wie lange und extensiv und auf verschiedene "Jobs" verteilt soll und darf die ausserschulische Erfahrung sein, damit sie so bildet, wie es sich die pädagogischen Vorschriftengeber vorstellen?

Problemkreis 2: Fächergruppenlehrkraft

Der zweite Problemkreis lässt sich mit dem Etikett "Fächergruppenlehrkraft" versehen. Er ist durch eine Spannung von Schulrealität und schulischem Ideal charakterisiert. - Schulqualität lässt sich als oberste Maxime für Bildungseinrichtungen festlegen und in Abhängigkeit von der Professionalität von Lehrkräften sehen (dazu präzisierend Fend, 1998). Unter Professionalität ist eine berufsmässige Handlungskompetenz zu verstehen, die das berufliche Handeln zu erklären, normativ zu begründen, in Anwendung zu setzen und allfällige Alternativen zu entwerfen weiss. Kennzeichnend für die professionell handelnde Lehrkraft ist eine "multiple Wissensbasis", die dazu dient, "komplexe Situationen" zu bewältigen (Herzog, 1995). Die Quelle dieses multiplen Wissens ist Alltags-, Beobachtungs- und persönliches sowie formelles Berufswissen, dann auch fachliches, erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen. Die genannten Wissensarten sind einer fort dauernden Dynamik ausgesetzt, denn durch die persönlichen Erfahrungen und Interessen steigern und erweitern, hemmen und verdrängen sie sich. Wenn die Ausbildung, Fort- und Weiterbildung gezielt und systematisch im Berufsbezug erfolgen soll, ist es nicht möglich, sich sämtlichen Lehrgegenständen und allen Schulstufen ernsthaft zuzuwenden.

Diesen Einsichten folgend, empfiehlt die Fachdiskussion richtigerweise, die Allrounderkompetenz von Lehrkräften der Primarstufe und Realschulen auf eine Bildungsstufe einzuschränken. Im Gegenzug dazu sollen die Fachbereiche Bildnerisches Gestalten, Musik, Turnen/Sport, Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft (Alltagsgestaltung) auf der Primarstufe in den Bildungs- und Ausbildungskanon von Allroundern, auf der Sekundarstufe I von Fächergruppenlehrkräften einbezogen werden. Diese Gegenbewegung führt zu einem Dilemma: Im Blick auf den gemeinsamen pädagogischen Auftrag von Lehrkräften, der die Schulqualität wesentlich ausmacht, ist die bessere Einbindung der genannten Fachlehrkräfte und Fachbereiche zu begrüssen. Sie steht, zumindest fachlich gesehen, aber im Widerspruch zu einer professionalisierteren Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Berufstätigkeit. Aus diesen Gründen sollte solange und soweit auf eine Einbindung von "Monofächern" verzichtet werden, als die Allrounderausbildung und der Allrounderinsatz nicht vorgängig oder gleichzeitig deutlich eingeschränkt wird. Die mit dem Fächergruppenprinzip anvisierten Verbesserungen bedingten allerdings starke Veränderungen im Berufsverständnis und eine langjährige und komplexe Umstrukturierung, insbesondere auf der Ebene der Schulorganisation, des Anstellungsrechts, des Lehrplans und Unterrichts, der Ausbildung und Diplomierung sowie berufsständischen Organisation.

Was die Ausbildung betrifft, könnte jene Lösung richtungsweisend sein, die in der Aargauer Ausbildung von Sekundar- und Reallehrkräften (SEREAL) gewagt worden ist und die ich in abgeänderter Form auch für das Projekt einer "Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau" (Erziehungsdepartement Aargau, 1997; Metz, 1997) vorschlage. Die SEREAL unterscheidet vier Lernbereiche: "Bildung und Erziehung von Jugendlichen", "Ausdruck-Wahrnehmung-Kommunikation", "Natur-Technik-Arbeit" und Individuum-Gemeinschaft-Politik" (vgl. Künzli, 1996; Künzli & Messner, 1995). Nach meinem Dafürhalten sollten Lehrkräfte für den Kindergarten nebst dem erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsbereich der "Bildung und Er-

ziehung von Kindern" in drei Lernbereichen, die Primarlehrkräfte in zwei und die Sekundarlehrkräfte in einem von drei eine Grundqualifikation erwerben, die sie zum erfolgreichen Berufseinstieg qualifizieren soll. Zusätzlich sollten sie in einem von insgesamt drei Lernbereichen oder für eine zweite Altersstufe eine Hauptqualifikation bzw. in einem Fach eine Expertenqualifikation erwerben. Über die Weiterbildung könnten sie das erworbene Qualifikationsniveau oder den Fachbereich oder die Unterrichtsberechtigung der Schulstufe erweitern. Das System schliesst nicht aus, dass für einzelne Fächer mehrere Zugangsvarianten bestehen bleiben: die Fächergruppenlehrkraft, die sich in der Weiterbildung auf Bildnerisches Gestalten spezialisiert, und die Fachlehrperson, die ihr Diplom nach Wunsch und Bedarf zu einer Fachgruppe ausweitet.

Die Crux der SEREAL liegt erstens in der Schwierigkeit, die Einheit der vorgeschlagenen Lernbereiche zu begründen, zweitens in der eingeschränkten individuellen Wahl und drittens in der bildungspolitischen Sonderlösung. Traditionellere und damit chancenreichere Lösungen, die freilich nicht besser begründet sind, folgen der Gliederung in phil.-hist. und phil.-nat. Fächer, die durch einen handwerklich-musisch-sportlichen Fächerbereich ergänzt werden. Die dritte Variante überlässt den Studierenden die Wahlkombination oder schränkt diese nur wenig ein (vgl. Metz, 1996, Materialien 3.1, S. 33-41).

Problemkreis 3: Bildungs- und Beschäftigungssystem

Der dritte Problemkreis weist in die Zukunft und zielt auf eine *Auflösung der starr wirkenden Gliederung in eine Ausbildungszeit und eine Zeit der Erwerbstätigkeit*. Das gesellschaftliche Umfeld von Schule und mit ihr der Lehrberuf stehen unter Veränderungsdruck, dessen Ursache Herzog (1994) in einem Aufsatz über "Gesellschaftlichen Wandel und schulische Autonomie" in sechs Entwicklungen erkennt: Individualisierung der Lebensverhältnisse und Lebensentwürfe, Egalisierung der Geschlechter, Pluralisierung und Dynamisierung der Gesellschaft sowie Scholarisierung des Jugendalters und Nivellierung des Generationenverhältnisses. Schule sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden auf diese Phänomene reagieren müssen; Herzogs Stichwort dazu lautet "Autonomisierung". In Schule und Lehrerbildung zeigen sich strukturelle Auswirkungen der genannten Tendenzen (vgl. Bildungsindikatoren Schweiz, 1995): neue Zugänge zum Lehrberuf (Zweiter Bildungsweg), Studienunterbrecher, Teilzeitstudien, Berufswechsel von Lehrpersonen, Wiedereinsteigerinnen und -einstieger, Teilzeit- und Zweitberufstätigkeit, partielle Wechsel und Verschiebungen innerhalb des Lehrberufs wie Stufenwechsel, Schultypenwechsel, Fachgruppenwechsel und Ergänzungen des Tätigkeitsfeldes.

Die Unterscheidung in ein Beschäftigungssystem einerseits und ein Ausbildungssystem andererseits verliert angesichts des gesellschaftlichen Wandels an Bedeutung. Die beiden Systeme bedingen sich in ihrer Dynamik so sehr, dass es angezeigt ist, das Ausbildungssystem auf die Prinzipien der Schulnähe, der rekurrenten Bildung und des lebenslangen Lernens auszurichten und die Differenzierung in Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung funktional anzulegen. Strukturegebende Grössen sind dann Diplome und Wählbarkeiten sowie Teilqualifikationen und Erneuerung der Wählbarkeit aufgrund von Fortbildung. Die Grundausbildung, Fort- und Weiterbil-

dung nähern sich an, indem gemeinsame Institutionen geschaffen werden, das Lehrpersonal an derselben Institution, wenn auch in unterschiedlicher Funktion wirkt und sich die Ausbildung inhaltlich und didaktisch vernetzt.

Auf die *enger werdende Verknüpfung von Bildungs- und Erwerbssystem* macht Doris Aebi in ihrem Buch über "Weiterbildung zwischen Markt und Staat" (1995, 51ff.) aufmerksam: Ständige Fort- und Weiterbildung schliessen ein, dass das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird und dass sich die Bildungsmentalität weitgehend ändert. Die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschliesslich und voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder mit der Anwendung von Bildung zusammenfallen, wird abgelöst durch die Auffassung, dass organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken kann. Die berufliche Tätigkeit (Beschäftigung) ist mit einer dauernden organisierten Fort- und Weiterbildung verknüpft. Bildung als lebenslanger Prozess bedeutet Wende hin zur "lernenden Gesellschaft" (Aebi, 1995, nach Bornschier, 1992). Bildungs- und Weiterbildungssystem sind nicht mehr zwei eigenständige Systeme, sondern verschmelzen mit dem Verschwinden der Grenze zwischen Schule und Erwerbstätigkeit zu einem umfassenden System der lernenden Gesellschaft.

Soll der Idee der "lernenden Gesellschaft" mit dem Ineinandergreifen von Bildungs- und Erwerbszeit nachgelebt werden, dann wären Vorstellungen von durchorganisierten, kompakten Studiengängen, fixer Studiendauer, Studienabschlüssen und entsprechend stufenorientierten Instituten nicht mehr angemessen (Oelkers, 1996). Im Blick darauf sind verschiedene Vorkehren zu treffen: So beispielsweise die Rücksicht auf Teilzeitstudierende und das Überlappen der Studien- und Berufseinführungsphase. Aufgegeben würde die Fixierung auf den Anfang, die Konzentration der Ausbildung auf eine intensive Grundausbildung. Studierende hätten Gelegenheit, schon früh mit einer provisorischen Wählbarkeit und ohne Studienabschluss ins Lehramt einzutreten. Es könnte sein, dass Ausbildungen, die über einen längeren Zeitraum verteilt werden und stärker ins Berufsleben hineinfliesen, weit zufriedensstellender und effektiver "bilden", ohne dabei die Bildungszeit und -kosten insgesamt zu erhöhen. Ausserschulische Erfahrungen und forschendes Lernen stünden im Berufsbezug. Der Perspektivenwechsel, den wir vornähmen, wenn wir die gesamte Bildungszeit ins Auge fassten, wirkt utopisch. Für die Details benötigten wir Zeichner und Lithographen, die uns mit neuen Panoramakarten ausstatteten.

Quellen und Literatur

- Aebi, D. (1995). *Weiterbildung zwischen Markt und Staat. Zur Wirksamkeit von Steuerungsprinzipien in der schweizerischen Bildungspirale*. Zürich: Rüegger.
- Badertscher, H. und Mitarbeiter (1993). *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen*. Bern: EDK.
- Bildungsindikatoren Schweiz (1995). *Bildungssystem(e) Schweiz im Wandel*. Hrsg. vom Bundesamt für Statistik. Bern.
- Bischoff, S. (1996). Ein gewonnenes oder ein verlorenes Jahr? Über das ausserschulische Zwischenjahr am Lehrerseminar Rorschach. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 342-344.
- Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 30. Mai 1994.
- Brenner, W. (1941). *Die Lehrerseminare der Schweiz*. Frauenfeld und Leipzig: Huber.
- Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 6. Oktober 1995.

- Dewey, J. (1904). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Übersetzt von E. Ch. Wittmann. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 293-310.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1982ff.). Hrsg. von D. Lenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik (1903 - 1910). Hrsg. von W. Rein. 10 Bd. Langensalza: Beyer.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa.
- Gonon, Ph. (1998). Weltausstellungen als Ansporn für Schulreformen. In L. Criblez et al. (Hrsg.), *Grundlagen und Entwicklung der demokratischen Volksschule in der Schweiz 1830-1885*. Bern: Lang.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Zit. nach der Ausgabe Kehrbach/Flügel, Aalen Scientia 1989, Bd. 2.
- Herzog, W. (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206-223.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen. Vom 18.2.1993, vom Bund genehmigt am 24.11.1994. Inkrafttreten 1.1.1995.
- Jenni, H. (1897). *Calanda-Panorama 2808 M*. Chur: Hitz. (Faksimileausgabe: Chur: Condrau 1997)
- Komitee für Freiheit in der Lehrerbildung (1996). *Petition gegen Zentralismus und Gleichschaltung in der Lehrerbildung*. Luzern.
- Künzli, R. (1996). Schul- und Erfahrungsnähe in der Lehrerbildung. Elemente des Konzeptes für die Ausbildung der Sekundar- und Reallehrer und -lehrerinnen am Didaktikum in Aarau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (3), 291-301.
- Künzli, R. & Messner, H. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.
- LCH (1993). *Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild*. Zürich: Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Mangold, F. (Red.) (1930). *Das Basler Schulwesen 1880 - 1930*. Hrsg. vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Basel.
- Metz, P. (1997). *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Aargau - Anregungen zu einer Neukonzeption. Bericht 3. Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung Aargau*. Aarau: Abt. LehrerInnen- und Erwachsenenbildung. Materialien 3.1: Aufgaben, Inhalte und Veranstaltungsformen 1996; Materialien 3.2: Gliederung der Ausbildung und Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten 1996; Materialien 3.3: Organisation der Pädagogischen Fachhochschule 1997).
- Metz, P. (1997b). *Grundidee einer modularen Ausbildung*. In ZLV-Magazin Nr. 11, S. 8-9.
- Metz, P. (1998). *Herbartianismus in der Schweiz - das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel-Stadt*. In: Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studienverlag (erscheint demnächst).
- Mittelstrass, J. (1998). Wie "praxisorientiert soll und kann die akademische Ausbildung sein? *NZZ* 219. Jg., Nr. 90, S. 27.
- Oelkers, J. (1996). Überlegungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 11, 36-42.
- Rein, W. (1898). Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland. *Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten*, 27, 1-12.
- Rein, W. (1902). Zur Reform der Lehrerbildung. Leitsätze betreffend die Organisation der Lehrerbildungs-Anstalten. *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 34, 49-53.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. (=Dossier 24). Bern 1993.
- Schuleintrittsalter. (=Dossier 25). Bern 1993.
 - Sonderpädagogik in der Lehrerbildung. (=Dossier 27). Bern 1994.
 - Lehrerbildung für Berufsleute. (=Dossier 28). Bern 1994.
 - Ausbildung Lehrkräfte Handarbeiten/Werken textil und nichttextil sowie Hauswirtschaft. 1994.
 - Kindergarten. (=Dossier 29) Bern 1994.
 - Perspektiven für die Sekundarstufe I. (=Dossier 38) Bern 1995.

- Bericht zu den "Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen". Bern, 7.9.1995.
 - Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26.10.1995. Bern/Les Bois, 26.10.1995.
 - Fächergruppenlehrkräfte. (=Dossier 32). Bern 1995.
 - Fächergruppenlehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. (=Dossier 47) Bern 1997.
- Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von Maturitätsausweisen vom 16. Januar / 15. Februar 1995. Erlassen vom Schweizerischen Bundesrat und von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Widmer, J. u.a. (1996). Baukastensystem. Modulare berufliche Weiterbildung. Zürich: Schweizerische Modulzentrale.
- Wyss, H. (1996). Lehrbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung, 12 (2)*, 210-218.