

Wyss, Heinz

Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderungen und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen

Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 3, S. 245-276



Quellenangabe/ Reference:

Wyss, Heinz: Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderungen und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1992) 3, S. 245-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132400 - DOI: 10.25656/01:13240

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132400>

<https://doi.org/10.25656/01:13240>

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

PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG: HERAUSFORDERUNG UND AUFBRUCH, ABER AUCH ANLASS ZUR IRRITATION UND ZU KONTROVERSEN

Heinz Wyss

Ist es um die einstige "Lehrerbildung von morgen" Abend geworden? Unsere Zeit erwirkt schnelle Veränderungen. Schon kündigt sich am Horizont ein neuer Morgen an. Der Beginn eines neuen Tages?

Die einen nehmen dies zum Zeichen eines Aufbruchs. Tiefgreifende Umgestaltungen und Erneuerungen stehen bevor, insbesondere im Bereiche der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sowie der Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Lehrkräfte für einzelne Fachbereiche der Sekundarstufe I.

Die einen begrüßen das, was in der Sprache der OECD die "new challenges for teaching and teacher education" sind. Sie sehen darin die Chance zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrerausbildung in der Schweiz, den Weg zur theoriegestützten professionellen Urteils und Handlungsfähigkeit der Lehrerschaft.

Die andern sehen sich in ihrer pädagogischen Arbeit bedroht, insbesondere an den Mittelschulseminaren, die seit Jahren lebendige Bildungsgemeinschaften sind und die sich in ihren Lehr und Lernformen wie in der Förderung einer beziehungsreichen Schulkultur als sehr innovativ erwiesen haben.

Heinz Wyss hat es sich zur Aufgabe gemacht, durch Gespräche mit mehreren Ausbildnern von Lehrern und Lehrerinnen vor Ort zu ermitteln, was die Reformen, die im Zusammenhang mit einem bevorstehenden Einbezug der Schweiz in den europäischen Raum, und abhängig von einer Revision der Verordnung über die eidgenössische Anerkennung kantonaler Maturitäten oder vom Projekt der Einführung von Berufsmaturitäten und Fachhochschulen notwendig sind, an Reaktionen auslösen.

Da war unter anderem zu reden über eine zweiphasige Struktur (auch) der Primarlehrerausbildung an Mittelschulseminaren und von einer Berufsbildung, die dem Tertiärbereich zugehört. Die Gesprächsergebnisse ergeben ein Meinungsbild und zeigen Widersprüche und gegensätzliche Stellungnahmen auf, aber sie ermitteln auch, in welchen Belangen Übereinstimmung besteht.

Der breit abgestützte Beitrag gibt zudem im Wortlaut wieder, was die verschiedenen Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsinstitutionen im Anschluss an das ausführliche Gespräch als ihr Hauptanliegen zusammenfassend dargestellt haben.

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bereitet zur Zeit eine Gesamtdarstellung aller Lehrerbildungen in der Schweiz und der in Gang gesetzten Reformen und Veränderungen vor. Es ist beabsichtigt, die Resultate

dieser umfassenden Erhebung und die Ergebnisse ihrer Analyse (Projektleiter: Prof. Dr. Hans Badertscher, Bern) im Frühjahr 1993 zu publizieren.

Inzwischen wollen wir aufgrund persönlicher Befragungen und Gespräche aufzeigen, was die aktuelle Diskussion des Entwurfs eines Berufsleitbildes der Lehrerinnen und Lehrer¹, insbesondere seiner These 8 (früher These 4) im Hinblick auf die sich ankündende innere Erneuerung und äussere Umgestaltung der Lehrerbildung² im Einzelfall auslöst: was an Erwartungen, an Zustimmung; was an Bedenken, an Widerspruch, an Bedrohung, was an Ängsten.

ZUR AUSGANGSLAGE

Reformen gestern und heute

Die innern Reformen der 70er und 80er Jahre hat der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (LEMO) angestossen. Anders als das Leitbild einer "Mittelschule von morgen" (MIMO), auf das wir uns erst jetzt im Zusammenhang mit dem Entwurf einer veränderten MAV zurückbesinnen, hat sich das Konzept einer "Lehrerbildung von morgen" als äusserst wirksam erwiesen. Dies wohl deshalb, weil es in der schweizerischen Lehrerbildung aufzuarbeiten galt, was sich im benachbarten Ausland bereits seit dem Vormärz angebahnt und entwickelt hatte: das professionelle Verständnis der Berufsrolle der Lehrerinnen und Lehrer, der Wissenschaftsbezug ihrer Ausbildung und die Förderung einer eingetübten, theoriegestützten, reflektierten Praxis.

Da galt es bei uns im Bereiche der erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Berufsbildung einiges nachzuholen. So hatte z.B. die Methodik als allgemeine Unterrichtslehre der Didaktik Platz zu machen. Kernstück aller Reformen im Bereiche der Berufsbildung war indessen der sukzessive, auf die Grundformen des Lehrens und Lernens abgestützte Aufbau der Fachdidaktiken. Damit im Zusammenhang standen die Ergänzung der bislang weitgehend auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Interaktionen in Gruppen eingeschränkten Psychologie durch eine unterrichtsrelevante Lernpsychologie und der nunmehr bewusst ausgestaltete Wechselbezug von Theorie und Praxis.

Wer diese Neuerungen und Verbesserungen aus der Distanz und ohne Einblick in die innere Dynamik der Reformprozesse verfolgt hat, könnte zum Schluss kommen, unter "Lehrerinnen und Lehrern" verstehe man in der Schweiz ausschliesslich die Lehrkräfte der Primarstufe. Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" bezieht sich in der Darstellung einer gleichwerti-

¹ Vgl. den Bericht über den LCH-Kongress vom 11./12.9.1992 in diesem Heft.

² Vgl. H. Wyss, Neustrukturierung der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen, BzL 2/92, 141-151.

gen Ausbildung in unterschiedlichen Strukturen einseitig auf angehende Lehrkräfte der Primarstufe. Da gibt es den "seminaristischen" Weg an Mittelschulseminaren, zugehörig der Sekundarstufe II, mit der kennzeichnenden Verbindung von Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung, und es gibt den "maturitätsbezogenen" Studiengang, der auf eine gymnasiale Mittelschulbildung aufbaut und sich dem Tertiärbereich zuordnet, sei es als Lehramtskurs an Seminaren oder als professionelle Ausbildung in Pädagogischen Instituten.

Nähme jemand einzig zur Kenntnis, was sich seit dem Erscheinen des LEMO-Berichtes an äusseren Rahmenbedingungen in der Primarlehrerbildung verändert hat, könnte er gar zur irrigen Auffassung gelangen, die Neuerungen hätten einzig die Koedukation in der vorher meist geschlechtergetrennten Grundausbildung der Primarlehrer und Primarlehrerinnen erwirkt sowie die Verlängerung der Ausbildungszeit an den Mittelschulseminaren um ein Jahr, im Kanton Schwyz um zwei Jahre.

Man dürfte indessen nicht übersehen, dass das LEMO-Curriculum der Berufsausbildung der Primarlehrer und -lehrerinnen mit den die Lernprozesse lenkenden didaktischen Leitideen zur Reform der Studiengänge der angehenden Real-, Sekundar- und GymnasiallehrerInnen sowie zur Verbesserung der Ausbildung der KindergärtnerInnen und der Lehrkräfte mit Fachpatenten wesentlich beigetragen hat (vgl. die LEMO-Jubiläumsnummer der BzL 1/85).³

Unterwegs zu einer gegenseitigen Annäherung der unterschiedlichen stufenbezogenen Grundausbildungen

Projekte zur Erneuerung und inneren Reform der Lehrerbildung haben sich in den vergangenen Jahren sektoriell für die einzelnen Ausbildungsgänge nach je eigenem Konzept realisiert. Heute ist das anders, oder es sollte anders sein. Reformvorhaben, die den Anforderungen an die Lehrkräfte aller Stufen Rechnung tragen, können das Forschungs-, Planungs- und Handlungsfeld nicht mehr ausschliesslich auf die Berufsvorbereitung einer einzelnen Lehrerkategorie beschränken. Wer sich am Berufsleitbild orientiert, wie es der LCH entwickelt hat, wird Reformen inskünftig in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Lehrbereiche und Schultypen zur Wirkung bringen wollen.

Das bedingt ein Umdenken; es erfordert Flexibilität, Aufgeschlossenheit für Innovationen, ein Abstandnehmen von Traditionen und Einzelinteressen. Es entspricht dem Föderalismus in unserem Bildungswesen, dass die Institutionen der Lehrerbildung ihr je eigenes, von Kanton zu Kanton unterschiedliches Gepräge haben. In dieser Vielgestaltigkeit gilt es, das Gemeinsame, das Verbindende zu erkennen und es in einem Leitbild oder Rahmenlehrplan für die berufliche Grundausbildung der LehrerInnen stufenübergreifend zu beschreiben. Ein solches Unternehmen erweist sich aus zweifachem Grund als nötig: Zum einen definiert das LCH-Berufsbild, was Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen

³ 10 Jahre Lehrerbildung von morgen. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1, 1985.

sein, wissen und können sollen und was sie dürfen und müssen. Als "Fachleute für Lernen" (These 2 des LCH-Leitbildes) haben wir alle einen Grundauftrag zu erfüllen. Erst in zweiter Linie sind wir, je nach dem Entwicklungsstand und der Lernfähigkeit der SchülerInnen, die wir unterrichten, Stufenlehrerinnen und -lehrer oder Lehrkräfte mit besonderen pädagogischen Aufgaben.

Zum andern stellen wir fest, dass im Bildungswesen allenthalben vom Postulat der "Durchlässigkeit" die Rede ist. Was für Lernende erforderlich ist, muss es auch für diejenigen sein, die als Lehrende ein Leben lang in permanentem Weiterlernen in der Schule tätig sind. Sie sollen sich weiter ausbilden, sich für besondere Funktionen qualifizieren, aber auch die Wahlfähigkeit auf einer anderen Stufe oder für einen anderen Schultyp erwerben können. Ein Rahmenlehrplan für die stufenübergreifenden Lernbereiche innerhalb der Grundausbildung müsste als Referenzdokument sicherstellen, dass sich in dem viel zitierten, aber (noch) wenig praktizierten Baukastensystem der Weiterbildung Ausbildungselemente einbringen und Qualifikationen anrechnen lassen.

Von einer solchen Koordination und Harmonisierung, die nichts mit Gleichmacherei zu tun haben, ginge zudem eine standespolitisch erwünschte Nebenwirkung aus: Die einzelnen Lehrerkategorien kämen sich auch näher, was insbesondere dann der Fall wäre, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet wären, ihre jeweiligen Nachbarstufen zu kennen und Kontakt zu ihnen zu haben, also zu wissen, woher ihre SchülerInnen kommen und an wen resp. wohin sie sie abgeben.

Wenn sich so die verschiedenen Lehrergruppen auch in ihrem sozialen Status näherrückten, was bedeutet, dass die Besoldungsdifferenzen weniger markant wären, wenigstens innerhalb der Volksschule, dann mag das nicht allen gefallen. Sicher denen nicht, die an der altüberlieferten Hierarchisierung des Bildungswesens und an einer pensen- und lohnwirksamen Rangierung der Lehrerkategorien festhalten wollen, z.B. in der Absicht, diejenigen, die unten sind (KindergärtnerInnen, HandarbeitslehrerInnen, Primar- und HauswirtschaftslehrerInnen), unten zu belassen, damit die, die oben sind, oben bleiben.

Unsere Lehrerbildung: Sonderfall Schweiz oder Eingliederung in das europäische Umfeld?

Wirtschaftlich, demographisch und ökologisch ist unser Land in das europäische Umfeld eingebunden. Darf und soll sich das Bildungswesen hier ausnehmen, die Lehrerbildung den Alleingang wagen?

Die Einführung der Berufsmaturität ist bedingt durch die Ausgestaltung der Sekundarstufe II in den EG-Ländern. Die Forderung der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) nach Umwandlung ihrer Institutionen in Fachhochschulen lässt die Tendenz zur Europäisierung deutlich erkennen. Ein Gleiches ist von den geplanten fach- und berufsbezogenen Hochschulen zur Ausbildung der Kader-

leute in der Landwirtschaft und im sozialen Dienstleistungsbereich sowie von den Musikhochschulen und den Fachhochschulen für Gestaltung zu sagen.

Pädagogische Hochschulen?

Die Schaffung von pädagogischen (Fach-)Hochschulen wird noch zu reden geben. Der LCH-Kongress hat sich für eine mindestens 3-jährige Berufsausbildung an Fachhochschulen ausgesprochen.

Diese institutionelle Zuordnung kann freilich nur für diejenigen Lehrerausbildungen wirksam werden, die nicht in die Universitäten einbezogen sind oder sich nicht im Rahmen der Universität an selbständigen Institutionen vollziehen.

Vieles ist ungeklärt - eines aber ist sicher: so nicht!

Die Arbeitsgruppe Fachhochschulen schreibt in ihren Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten, einem von der EDK am 11.3.1992 publizierten und zur Vernehmlassung abgegebenen Dokument:

Ziff. 5 Zugangsvoraussetzungen (Fachhochschulreife)

Der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen erfolgt in der Regel über eine gymnasiale Maturität, über ein Lehrdiplom der Sekundarstufe II (z.B. seminaristisches Primarlehrdiplom) oder über eine andere anerkannte Vollzeitausbildung von mindestens drei Jahren Dauer und einjähriger Praxis.

Die Berufsmaturität kann unter noch zu bestimmenden Voraussetzungen den Zugang zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe sowie der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner erschliessen, keinesfalls jedoch kann das "seminaristische" (!) Primarlehrerdiplom der Berufsmaturität gleichgestellt werden. Jede Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrern erfolgt im Tertiärbereich, auch dann, wenn sie sich ganz oder teilweise an (Ober-) Seminaren vollzieht. Die im Rahmen eines seminaristischen Studiengangs erworbene Allgemeinbildung führt nicht zu einer "Fachhochschulreife", sondern zur Immatrikulationsberechtigung an wissenschaftlichen Hochschulen, sofern die revidierte MAV in der vorliegenden Fassung rechtsverbindlich wird, zur allgemeinen Hochschulreife, die den Zugang zu allen universitären Studien gewährleistet. In dieser Sache sind sich alle befragten AusbildungsleiterInnen einig.

ZUM VORGEHEN

Die Befragung will in Erfahrung bringen, wie sich die Ausbilder der Lehrerinnen und Lehrer zur These 8 (früher These 4) des LCH-Berufsleitbildes stellen:

Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsbildung erreicht in der Regel Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau und ist gleichwertig für alle.

Weil sich zufolge dieser Option die "seminaristische" Struktur der Lehrerbildung (einschliesslich die Ausbildung der KindergärtnerInnen) in Frage gestellt sehen könnte, geht es darum, des genaueren zu klären, was der Begriff "seminaristisch" im einzelnen bedeutet, welche bildungstheoretischen Leitvorstellungen sich in ihm finden, welche Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen nicht zugleich diejenigen einer Maturitätsschule mit musischem und sozialpädagogischem Profil und einer kommunikationsfördernden, zur Kooperation anleitenden und zu Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit führenden Lernkultur sein können. Was lässt sich nur in der Verquickung von Allgemeinbildung und Berufsbildung verwirklichen, in ihrem durchgehenden Miteinander, nicht aber in ihrem Nacheinander oder in der Akzentuierung des einen, dann des andern Bereichs?

Zugleich geht es darum, aufzuschlüsseln, was im Zusammenhang der Diskussion des Entwurfs der MAV zum "ceterum censeo" geworden ist: die Forderung, das "Niveau" dürfe nicht absinken, die Mittelschule müsse Lernort einer "Elite" bleiben. Wie ist im Bildungsprozess das "Maturitätsniveau" zu definieren? Was ist das kennzeichnende Begabungs-, Einstellungs-, Interessens- und Leistungsprofil einer gymnasialen "Elite"? Welches das angehende Lehrerinnen und Lehrer?

Schliesslich stellt sich die Frage, warum die berufliche Ausbildung der LehrerInnen aller Stufen eine Vorbildung voraussetzt und persönliche Reife, so dass sie diejenige Erwachsener ist und nicht die von Mittelschülern und -schülerinnen sein kann.

Damit ich in Erfahrung bringen konnte, wie man sich zu den genannten Fragen und Problemen stellt und wie man über eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung denkt, habe ich in der Zeit vom 19. August bis zum 8. September 1992 die nachfolgenden, in der alphabetischen Reihenfolge der Kantone aufgeführten Institutionen besucht und jeweils Gespräche von 1 1/2 bis 2 Stunden Dauer geführt:

BASEL STADT - Pädagogisches Institut
PD Dr. Anton Hügli

BERN - Projektleiter GKL
Heidi Marti / Bruno Meli
- Evangelisches Seminar Muristalden
Pfr. Robert Furrer

- | | |
|------------|--|
| GRAUBÜNDEN | - Bündner Lehrerseminar Chur Dr. Andrea Jecklin |
| LUZERN | - Präsident der Pädagogischen Kommission Lehrerbildung Kt. Luzern PD Dr. Kurt Aregger - Lehrerinnenseminar Baldegg Sr. Hildegard Willi |
| ST. GALLEN | - Pädagogische Hochschule St. Gallen Prof. Dr. Alfred Noser - Lehrerseminar Marienberg, Rorschach Prof. Dr. Erwin Beck |
| SCHWYZ | - Theresianum Ingenbohl Sr. Clara Franziska Kriesi |
| THURGAU | - Thurgauisches Lehrer- und Lehrerinnenseminar, Kreuzlingen Dr. Armin Kuratle |
| ZUG | - Lehrerseminar St. Michael Dr. Arthur Brühlmeier Pfr. Dr. Werner Hegglin |
| ZÜRICH | - Seminar für Pädagogische Grundausbildung Prof. Dr. Walter Furrer - Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung Prof. Walter Hohl |

Ich danke allen Genannten, dass sie mich zum Gespräch empfangen und mir bereitwillig offen ihre Meinung dargelegt haben. Wegen einesurlaubes und zufolge seiner Abwesenheit im Ausland war einzig das geplante Gespräch mit Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Freiburg, nicht möglich.

Damit sich aufgrund der individuellen Stellungnahmen zu Leitfragen ein Meinungsbild ermitteln und Gegensätzliches wie Verbindendes aufzeigen lässt, habe ich den Gesprächspartnern vorweg Thesen und Fragen unterbreitet und sie gebeten, sich dazu zu äussern.

Thesen

1. Die Ausbildung der LehrerInnen aller Stufen, Lehrbereiche und Schultypen ist im Rahmen einer umfassenden Konzeption zu planen. Im Sinne einer Annäherung der einzelnen LehrerInnenkategorien an einen vergleichbaren Status aufgrund vergleichbarer Studienanforderungen realisiert sich die Ausbildung der LehrerInnen, mindestens derjenigen der Volksschule, in vergleichbaren

Strukturen, gestützt auf vergleichbare Studienpläne bei vergleichbarer Studiendauer.

2. Die Persönlichkeitsbildung angehender LehrerInnen führt zu einer qualifizierten schulischen Vorbildung, die mit einer MAV-Matur oder einer kantonalen Matur auszuweisen ist. Anwärter mit Berufslehre, Berufsmatur und Berufserfahrung sowie AbsolventInnen einer Diplommittelschule ergänzen ihre Allgemeinbildung und erbringen in einer schulischen Zulassungsprüfung den Nachweis, dass sie einen Bildungsstand erreicht haben, der dem Maturitätsniveau entspricht.

3. Die berufliche Grundausbildung setzt eine persönliche Reife voraus, die Fähigkeit

- zu selbständigem Problemlösen und Urteilen aufgrund von Sachwissen und persönlicher Erfahrung,
- zu logischem, intuitivem und vernetztem Denken,
- sich den Zugang zu neuem Wissen selbständig und in Verarbeitung vermittelnder Informationen zu erschliessen,
- sich in der Umwelt und mit sich selbst zurechtzufinden,
- sich klar, sachbezogen treffend und einführend zu äussern,
- sich im sozialen Verhalten offen zu geben und im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen geistig neugierig zu sein.

Demzufolge setzt sie nicht im frühen Alter von 16 Jahren ein. Sie ist in ihren Inhalten und Lehr-/Lernformen Erwachsenenbildung. Sie dauert als professionalisierte Grundausbildung für alle LehrerInnenkategorien mindestens 3 Jahre. Für LehrerInnen der Sekundarstufen dauert die *zusätzliche* fachwissenschaftliche Ausbildung je nach Stufe unterschiedlich lang. Für Lehrkräfte der Sekundarstufe II schliesst sie mit einem Lizentiat ab.

4. Die Grundausbildung nimmt die allen Lehrkräften gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsanliegen wahr und richtet sich im besonderen auf das Alter und den Entwicklungsstand der SchülerInnen aus. Neben der erziehungswissenschaftlichen, der fachwissenschaftlichen und unterrichtsbezogenen Sachkompetenz, dem didaktischen und schulpraktischen Können profiliert sich die LehrerInnenausbildung als wertorientierter, lebens- und persönlichkeitsbezogener Studiengang, der sich in einer wachen Bildungsgemeinschaft vollzieht und sozial relevante Haltungen und Einstellungen fördert.

5. Die Grundausbildung ist im Baukastenverfahren ausbaubar. Sie versteht sich als Einstieg in die Berufspraxis und ihre Evaluation. Als das ist sie Fundament und Antrieb des lebenslangen Lernens, einsetzend in der Zeit der betreuten Berufseinführung, immer wieder aufgenommen in der Fort- und Weiterbildung.

In freier redaktioneller Zusammenfassung bündle ich nachfolgend die Stellungnahmen zu den Thesen und die Antworten zu den Einzelfragen so, dass ein Meinungsbild entsteht, dem zu entnehmen ist, wo sich die Auffassungen wider-

sprechen und wie die unterschiedlichen Standpunkte begründet werden. Erkennbar soll auch werden, in welchen Belangen Konsens besteht.

Damit sich profilierte Meinungen im Wortlaut wiedergegeben finden, habe ich alle Gesprächspartner im Anschluss an die Unterredung gebeten, in einigen Kernsätzen gerafft darzulegen, was ihre wesentlichste Aussage ist. Es zeugt von Engagement und von persönlicher Betroffenheit, wenn die Stellungnahmen in ihrer schriftlichen Fassung ausgreifender sind, als wir es uns in der BzL-Redaktion gedacht haben. Dennoch sind sie hier ungekürzt wiedergegeben als Mosaik persönlicher Denkweisen, Haltungen und Überzeugungen.

DIE LEHRERBILDUNG DER ZUKUNFT: WIE HEUTE, SO MORGEN? ODER ANDERS?

Grundsätzliches und Schlüsselfragen vorweg

*Vielfalt oder Vereinheitlichung der Bildungswege?
Wider die Selbstherrlichkeit der Strukturen*

Überraschend ist die Feststellung nicht: All diejenigen, die Lehrerinnen und Lehrer in nachmaturitären Studiengängen an Universitäten oder in ausseruniversitären Instituten des Tertiärbereichs ausbilden und als Zugangsbedingung eine Maturität voraussetzen, sich somit auf eine breite und gründliche Allgemeinbildung abstützen, sind überzeugt, dass diese Ebene der beruflichen Ausbildung der Lehrkräfte *aller* Stufen generell anzustreben sei und dass nur diese gehobene und anfordernd professionelle Art der Ausbildung Gewähr gebe, dass die Lehrerinnen und Lehrer den wachsenden Ansprüchen an die Schule dank einer wissenschaftlich fundierten Handlungsfähigkeit entsprechen können.

Das bedeute nicht, dass es die Seminare als Lehrerbildungsstätten abzuschaffen gelte, sondern dass sie sich in zwei Abteilungen aufgliedern, wobei die erste zur Maturität führt und die zweite als Pädagogisches Institut (in Universitätskantonen der Hochschule angegliedert, in Nidhochschulkantonen als Pädagogische (Fach-)Hochschule) für die berufliche Ausbildung im engeren Sinn zuständig sein wird.

Diesen Wandel einzuleiten ist im Kanton Bern u.a. die Aufgabe der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL), deren Realisierungsmodalitäten zur Zeit eingehend studiert werden. Im Kanton Luzern sieht der Bericht der Pädagogischen Kommission Lehrerbildung wohl noch die Beibehaltung einer in zwei Phasen gestuften und auf sechs Jahre verlängerten seminaristischen Ausbildung der PrimarlehrerInnen vor. Die Kommission beantragt indessen dem Erziehungsrat gleichzeitig, längerfristig die Realisierung eines im Bericht umschriebenen nachmaturitären Prospektivmodells zu prüfen. Geplant wäre eine gemeinsame allgemeine Grundausbildung für Primar-, Real- und SekundarlehrerInnen von einem Jahr bei einer Ausbildungsdauer von drei Jahren für Lehrkräfte der Primarstufe.

Anders und nicht minder engagiert die Leiterinnen und Leiter von Seminaren, die nicht selten an ihren Schulen seminaristische und nachmaturitäre Ausbildungsgänge sowie Lehramtskurse für Berufsleute *nebeneinander* führen. Sie treten vehement ein für die Beibehaltung *verschiedener* Ausbildungswege und setzen sich zur Wehr gegen jede Vereinheitlichung der Lehrerbildungsstrukturen. Kennzeichen unserer Zeit sei der Pluralismus, zugleich Merkmal unseres geschichtlich begründeten Föderalismus im Bildungswesen. Es sei unverständlich, abschaffen zu wollen, was sich in seiner Vielfalt bewährt habe. Die Lehrerausbildung lasse sich nicht verbessern, indem man gewachsenen, lebensvollen Organismen Strukturen aufzwinge, die ihnen fremd sind, nicht dadurch, dass man den ihnen bisher zustehenden Raum zur freien, eigenständigen pädagogischen Gestaltung der Lehrerbildung einenge. Für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule gebe es nur differenzierte Lösungen. Diese müssten jeder Lehrerkategorie entsprechen und spezifisch auf den jeweiligen Bildungsauftrag und Lehrbereich zugeschnitten sein. Zudem müssten sie dem unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld entsprechen, und die Institutionen sollten in ihrer Region verwurzelt sein.

Dieser Wille, der Lehrerbildung auch weiterhin unterschiedliche Formen zu erhalten - gleichwertige, nicht gleichartige - äussert sich z.B. wie folgt: Jede Art der Lehrerbildung könne Gutes bewirken, keine aber dürfe den Anspruch erheben, allein gültig und richtig zu sein. Immer wieder vergesse man, dass wir Menschen sehr unterschiedlich sind und dass demzufolge mehr Bildungswege mehreren eine Chance geben. Das bedinge verschiedene Wege der Lehrerbildung. Anzeigt sei der eine, der seminaristische, für Jugendliche, die ihre Berufswahl früh getroffen haben. Ein anderer sei für "Spätberufene" offen zu halten, für Maturitätsinhaber oder für Erwachsene, die den Lehrerberuf als Zweitberuf wählen. Diese Vielfalt dürfe nicht einer "Einfalt" weichen. Oder anders: Für jedes noch so komplexe Problem gebe es eine einfache Lösung, und die sei falsch (Umberto Eco).

Trennung oder Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung? Ist das die zentrale Frage?

Ein Zitat: "Die leidige Frage nach einer radikalen Trennung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung darf nicht immer wieder zur zentralen Frage der Lehrerbildung hinaufstilisiert werden. Jede Lehrerbildung enthält eine Allgemeinbildung, eine Berufsbildung und möglichst viel Persönlichkeitsbildung. Es gibt gute Lösungen mit einer Trennung und gute Lösungen mit einem Zusammenwirken dieser Elemente... (Die zweite) kann Synergieeffekte bewirken und in beiden Bereichen die Motivation erhöhen."

Seit die LEMO-Kommission den Versuch gewagt hat, das Zusammenführen von Allgemeinbildung und Berufsausbildung als pädagogische "Kunstform" der Lehrerbildung zu beschreiben, sind Jahre vergangen. Vieles hat sich umgesetzt - nicht alles. Die erwähnte Kunstform hat sich als anspruchsvoll erwiesen, schwierig in ihrer konsequenten Realisierung. Darum ist seit einigen Jahren eine Gegenbewegung festzustellen. Es hat eine Entwicklung eingesetzt, die dahin geht, im Ausbildungsverlauf zu entflechten, was sich ursprünglich, durch-

gehend verwoben, zu einer Ganzheit zusammenfinden sollte: die Lernfelder der Mittelschule und die Berufsvorbereitung in Theorie und Praxis. Die einen Seminare haben das eine, dann das andere in ihrem Bildungsgang stärker akzentuiert, die ändern mit einer Zwischenprüfung und teils auch mit ausserschulischen Praktika eine Zäsur geschaffen.

Einzelne Seminare, insbesondere Internatsschulen, halten am Prinzip fest, dass es in der Lehrerbildung, soweit es sich um die der PrimarlehrerInnen handelt, nicht getrennte Bereiche gebe. Zwei Aussagen: "Gibt es am Seminar überhaupt eine Allgemeinbildung neben der Berufsbildung? Es müsste die Berufsbildung an sich so sein, dass sie allgemeinbildend ist und zugleich Lehrerbildung". "Die konsequente Verbindung von allgemeiner Bildung (Persönlichkeitsbildung) und zielgerichteter Berufsbildung muss in jeder Lektion spürbar sein."

Begründet werden diese Forderungen so, dass sich in der beschränkten Zeit, die den Fachdidaktikern zur Verfügung stehe, die Inhalte und ihre sachbezogene Analyse im Hinblick auf die Ziele des Volksschullehrplans nicht erarbeiten liessen. Dazu sei der Fachunterricht und seien fächerübergreifende Projekte bestimmt. Hier würde das Wissen und Können aufgebaut und das sachliche Rüstzeug vermittelt, dessen die Lehrkräfte der Primarstufe bedürfen, wenn sie fähig sein sollen, in allen Lernbereichen als Allrounder ihren Unterricht sachkompetent zu planen und durchzuführen. Daraus gehe hervor, dass sich Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung und Berufsbildung nicht in die Quere kämen, sondern dass sie sich allseitig durchdrängen. Im Wesentlichen und Ganzen gehe es darum - so sagt ein Seminarleiter, Hartmut von Hentig zitierend -, *Sachen* zu klären und die *Personen* zu stärken.

Anders argumentieren diejenigen, die der Auffassung sind, die Mittelschulbildung, die einen weiten Horizont öffne, persönlichen Interessen Raum gebe und das selbständige Lernen fördere, sei das eine, der im Rahmen der Berufsbildung auf den Volksschullehrplan bezogene Fach- und Fachdidaktikunterricht das andere. Sie meinen, die Koppelung der beiden Bereiche nehme die Heranwachsenden zu früh in die Pflicht und nehme ihnen die Möglichkeit der freien Entfaltung. Wenn ein Seminarist dank der Anbindung des Fachunterrichts an den späteren Beruf sage: "Ich weiss jetzt, wafür ich lerne!" (Zitat), so belege dies, dass die Orientierung an den Bedürfnissen des späteren Berufes zum "Motivationsvehikel" werde. Junge Menschen sollten die Lernmotivation in der Sache selber finden, und es müsste ihnen auch zustehen, nicht zu allem und nicht immer motiviert zu sein. Auch im gelegentlichen Nichtstun, ab und zu sogar in der Hingabe an das Chaos lägen schöpferische Kräfte. Jugendliche sollten nicht veranlasst sein, ihre Freiheit nur ausserhalb der Schule wahrzunehmen.

Man gibt ferner zu bedenken, die Zurichtung der Fachinhalte für den Beruf bewirke eine Verengung des Lernfeldes. Das könnte freilich von den Seminaristen und Seminaristinnen (oder einigen unter ihnen) sogar gewollt sein: Von Interesse wäre dann nur, was man in der Schule, d.h. in der späteren Lehrtätigkeit "brauchen" kann. Unerwünscht und wenig förderlich wäre diese Haltung,

wenn sie zur Folge hätte, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung die Inhalte "ausblendeten", die nichts mit ihrer späteren Schulpraxis zu tun haben.

Berufsfindung und Berufsentscheid

Die Mittelschulseminare geben den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit, in den Beruf "hineinzuwachsen". Der Beginn der Ausbildung nach dem Besuch einer Mittelschule oder nach einer Berufslehre und nach Berufspraxis setzt dagegen voraus, dass sich die Studierenden bereits entschieden haben und somit mit ihrem Berufsziel identifizieren.

Wer die Anmeldeschreiben der Adoleszenten liest, die mit 16 oder 17 Jahren in ein Seminar eintreten wollen, kommt zur Auffassung, dass sich ihnen mit der Aufnahme ein Berufswunsch erfüllt. Sie wissen seit langem, dass sie Lehrerinnen oder Lehrer werden wollen. In Wirklichkeit - so stellen verschiedene Seminarleiter fest - wählen manche nicht selbstbestimmt und nicht berufsentchieden das Seminar als Ausbildungsort. Ihnen gefällt die Schule, weil sie ihr eigenes "Gesicht" hat, weil sie musisches und soziales Lernen ermöglicht. Die meisten wissen, dass sie in ihrem Beruf später mit Menschen zu tun haben wollen, mit Kindern und Jugendlichen, vielleicht auch in anderen Aufgaben als im Lehrberuf. Einige wenige wählen das Seminar, weil es zu einem Berufsdiplom führt und den Zugang zu einem universitären oder ausseruniversitären Weiterstudium öffnet. Wie dem auch sei: Ihnen allen ist die Chance gegeben, sich "in den Beruf einzuleben", ihre Laufbahnwahl im Berufskontakt zu überprüfen und so im Laufe der Jahre zu ihrem Beruf zu finden.

Umgekehrt sagt man mir, dass keine andere Berufsbildung davon ausgehe, dass man seinen Berufsentscheid definitiv erst im Verlauf der Ausbildung treffe. Berufserkundungen zu ermöglichen und sich informieren und beraten zu lassen sei eine ernstzunehmende Aufgabe, die alle Mittelschulen wahrnehmen müssten. Die Gymnasien hätten dies bislang zu wenig beachtet. Das werde sich ändern, wenn die Gymnasien nicht mehr primär Fächerunterricht erteilen, nicht Wissenschaftspropädeutik betreiben, sondern ihrem pädagogischen Bildungsauftrag den Vorrang gäben. Denn auch das sei "Hochschulreife": sich selber beurteilen und die eigenen Fähigkeiten und Interessen einschätzen zu können.

Eine wirksame Arbeit sei in der beruflichen Lehrerbildung nur zu leisten, wenn die Studierenden ihre Ausbildung aus Liebe zu den Kindern engagiert und zielbewusst aufnehmen. Ohne diese Identifikation mit dem Berufsziel verliere sich die Berufsbildung im Unverbindlichen. Das schliesse eine prozesshafte Selbst- und Fremdbeurteilung sowie Beratung und Selektion im Ausbildungsverlauf nicht aus.

Eine Lehrerbildung mit offenem Ausgang? Oder: die Schwierigkeit der Doppelqualifikation der Seminarabsolventen

In einem Punkte sind sich alle Befragten einig: Weil die seminaristische Ausbildung lange dauert und in ihrem Verlauf der persönliche Berufsentscheid und die berufliche Eignung zu überprüfen sind, muss dieser Bildungsweg einerseits zum Berufsdiplom führen, zugleich aber auch eine berufliche Umorientierung ermöglichen und den Zugang zu den universitären und ausseruniversitären Studien erschliessen.

Diesem Postulat können die Primarlehrerseminare dadurch entsprechen, dass sie ihre Bildungsgänge durch die Universitäten anerkennen lassen. Die Universität Zürich macht die Immatrikulation der Seminarabsolventen von einer Überprüfung der Seminare, ihrer Lehrpläne, ihres Unterrichts und ihrer Prüfungen, abhängig. Sie verlangt, dass die Inspektion durch die kantonalzürcherische Maturitätskommission periodisch zu wiederholen ist. Dieses Vorgehen weicht von der offeneren Zutrittspraxis anderer Universitäten ab. Es setzt diejenigen Mittelschulseminare, die von der Universität Zürich anerkannt sind, der Unsicherheit aus, dass ihnen die erworbenen Rechte wieder abgesprochen werden.

Die einen Seminare geben sich mit dieser Lösung, die langwierige Verhandlungen erwirkt haben, zufrieden und sagen, sie könnten damit "leben". Andere finden sie für die Seminare auf die Dauer diskriminierend. Die Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) stellt fest: "Das ewige Betteln" sei der Seminare "unwürdig". Stossend sei auch "die rückwirkende Ausserkraftsetzung von Immatrikulationsrechten bestimmter Jahrgänge von ausserkantonalen Seminarabsolventen" durch die Universität Zürich. "Je grösser der Studentenbergsberg und je weniger Geld verfügbar (sei), desto grösser (werde) die Gefahr erneuter Einschränkungen". Der SKDL ist es darum "ein dringendes und berechtigtes Anliegen"⁴, dass die Mittelschulseminare als allgemeinbildende Schulen nicht nur das "Maturitätsniveau" (LCH-These 8) erreichen - was immer das heisst -, sondern dass sie zu einer anerkannten kantonalen Maturität führen und damit zur allgemeinen Hochschulreife, die einen uneingeschränkten Universitätszugang aller ihrer Absolventen und Absolventinnen verbürgt. Falls sich die MAV in ihrer neuen Konzeption durchsetzt, werden die Mittelschulseminare in diesem neuen "Schnittmuster" ohne Schwierigkeit die längst fällige Anerkennung finden.

Leider sind sich die Seminare nicht einig, zu welchem Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf die Maturität erreicht wird. Einige wollen das integral seminaristische Konzept dadurch erhalten, dass der Hochschulzugang wie bisher an die Diplomierung als PrimarlehrerIn gebunden ist. Weit häufiger wird indessen die Auffassung vertreten, dass dies aufgrund eines Zwischenabschlusses der Fall sein müsse. Es sei unsinnig, SeminarschülerInnen zu nötigen, wider besseres Wissen, eigene Neigung und Befähigung die berufstheoretische und die be-

⁴ Protokoll der SKDL vom 23.1.1992 und Jahresbericht des Präsidenten der SKDL von 27.7.1992.

rufspraktische Ausbildung zu bestehen, einzig, weil ihnen erst mit dem Diplom der Weg an die Universität offenstehe.

Dies erweise sich besonders dann als widersinnig, wenn die seminaristische Lehrerbildung auf 6 Jahre ausgebaut werden sollte. Bei offenem Ausgang und allgemeiner Studienberechtigung könne wohl nicht mehr von einer "Sackgasse" die Rede sein, wohl aber von einer allzu weit gespannten Brücke für diejenigen, die nicht das pädagogische Berufsfeld, sondern die Universität erreichen wollen.

In dieser Sache wäre allerdings ein Konsens besonders dringend. Es ist nicht sicher, ob die bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen überhaupt ein Interesse daran haben, dass die seminaristische Lehrerbildung zu einer Doppelqualifikation führt. Sogar einige SeminarlehrerInnen sprechen von einem Zielkonflikt. Was werden erst die Universitätsdozenten sagen, wenn sich die "Fachhochschulreife" und die "Fachhochschulen" etabliert haben werden?

Was sind die Triebkräfte einer Neugestaltung der Lehrerbildung?

Geht es darum, hinfort alle Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen an Institutionen des Tertiärbereichs auszubilden, weil dies in allen Ländern Europas so ist? Einzig die Schweiz, Rumänien und vorderhand teilweise noch Italien kennen für einzelne Lehrerkategorien eine ausserakademische, nicht postmaturitäre Lehrerausbildung. Stehen wir somit auch im Bereiche der Lehrerbildung unter dem Druck der Anpassung an Europa?

Oder lassen wir uns von der Absicht leiten, auch diejenigen Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule in ihrem Status zu heben, die nicht an Universitäten oder in universitätsnahen Institutionen des Tertiärbereichs ausgebildet werden? Glauben wir, sie in ihrem Berufsprestige heben und sie in ihrem beruflichen Selbstwert stärken zu können, wenn ihre Ausbildung die gleiche Voraussetzung kennt wie die anderen akademischen Berufe, eine mit dem Maturitätszeugnis auszuweisende Mittelschulbildung?

Wie wirken die Projekte der Einführung der Berufsmaturen und der Fachhochschulen auf die Pläne zur Reform der Lehrerbildung ein?

Jede eindimensionale Antwort auf die erwähnten Fragen wäre falsch. Das zentrale Anliegen ist das, die Professionalität der Lehrerschaft durch eine rekurrente, Vorbildung, berufliche Grundausbildung, Berufseinführung, permanente Fortbildung und Weiterbildung umfassende Lehrerbildung zu verbessern. Dabei dürfen standespolitische Anliegen nicht gering geachtet werden, selbst wenn die Untersuchung zur Berufszufriedenheit der Lehrerschaft (LCH-Bulletins 22/1990, 18/1992) zeigt, dass "in aller erster Linie pädagogische Gesichtspunkte" dafür ausschlaggebend sind, ob sich die LehrerInnen in ihrem Beruf wohl fühlen, oder ob sie der Schule davonlaufen. Gründe für einen Berufswechsel oder für ein Unbehagen im Beruf bei Weiterführung des Lehramtes sind u.a. "hohe Belastung und Überforderung...", ebenso die geringen Auf-

stiegsperspektiven, verbunden mit wenig Anerkennung und geringem Prestige" (LCH-Bulletin 18/1992).

Eine Lehrerausbildung, die dazu befähigt, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen im Wirkungsfeld der einzelnen Schule und ihrem pädagogisch gestaltbaren Freiraum gute unterrichtliche und erzieherische Arbeit zu leisten, ist eine wesentliche Voraussetzung zur Erhaltung der Berufszufriedenheit der Lehrerschaft und ihrer Anerkennung in der Öffentlichkeit.

WAS IST ZU DEN EINZELNEN THESEN ZU SAGEN?

Von der Vereinzelung der Lehrerausbildungen zu ihrer Zusammenschau

Gemeinsam ist allen Lehrerbildungen die Aufgabe, die Lehrer und Lehrerinnen das Lernen zu lehren, was so viel heisst wie bereit und fähig zu sein, selbständig über die Methoden des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung zu verfügen und fähig zu sein, Lernprozesse zu initiieren, sie zu begleiten und zu stützen, Lernhemmnisse zu erkennen und abzubauen sowie Lernvorgänge zu evaluieren.

Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, den Schülerinnen und Schülern "den Zugang zu vorhandenem Wissen (zu) erschliessen" (LCH-These 2), die Neugier und Bereitschaft zu ständigem Weiterlernen zu fördern und lernpsychologische Kenntnisse in der Praxis wirksam werden zu lassen.

Damit diese alle Stufen übergreifenden Aufgaben koordiniert und zielbewusst angegangen werden, ist ein Rahmenlehrplan der beruflichen Ausbildung zu entwickeln, was die Freiheit der inneren Ausgestaltung der einzelnen Studienpläne für angehende Lehrkräfte nicht beschneidet, sondern diese sogar erfordert.

Die angestrebte Harmonisierung der Lehrerausbildungen durch Besinnung auf die allen gemeinsamen Ziele, Leitideen und Bezugsgrössen wird allerdings durch Studienvoraussetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen erleichtert, die für alle Lehrerkategorien gleich sind. Das erleichtert curriculare Abstimmungen und ermöglicht eine gegenseitige Anerkennung jedes einzelnen Studienteils (Bausteine der Ausbildung).

Manche meinen zwar, die erhöhten Anforderungen einer nachmaturitären Lehrerbildung werde die Rekrutierung erschweren. "Naturtalente", die ihre Stärke nicht im intellektuellen Wissenserwerb sehen, jedoch gut auf Kinder eingehen und sie fördern könnten, gingen der Lehrerbildung verloren.

Diese Bedenken mögen ihre Berechtigung haben. Die Erfahrung lehrt indessen, dass höhere Anforderungen die Attraktivität einer Berufsausbildung auch stützen können. Das Medizinstudium wäre hiezu das Beispiel.

Welche Vorbildung schafft günstige Vorbedingungen für die Lehrerbildung?

Wer Verantwortung übernimmt für die Bildung anderer, muss selber eine breite und gründliche Bildung haben: eine Allgemeinbildung. Dazu bedarf es einer fachwissenschaftlichen Kompetenz, sofern Lehrerinnen nicht alle, sondern ausgewählte oder einzelne Fächer an Klassen der Sekundarstufen I und II unterrichten. In allen Fällen braucht es zusätzlich im Hinblick auf den Lehrplan eine Neuperspektivierung der Lerninhalte im Fachunterricht und in der Verbindung der Lernbereiche.

Eine gymnasiale Vorbildung kann dann günstige Voraussetzungen für die Lehrergrundausbildung schaffen, wenn die Mittelschule die in der MAV umschriebene Zielsetzung ernstnimmt. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn es gelingt, im Rahmen eines neuen Selbstverständnisses des Gymnasiums die musischen, kreativen Aktivitäten vermehrt zu fördern und das neue Maturitätsfach Pädagogik/Psychologie zu einem Lernbereich zu machen, der geeignet ist, die eigene Lebenssituation und die persönliche Entwicklung zu verstehen und zu deuten.

Von Seiten der Seminare begrüsst man diese Öffnung des gymnasialen Fächerkanons. Die Seminare werden im Rahmen der revidierten MAV ihren Ort als Schulen finden, die ihrerseits zur Maturität führen. Dennoch verstehen sie sich nicht als Gymnasien. Selbst wenn sich die beiden Mittelschultypen in ihrem Bildungsverständnis annähern und zu gleichwertigen Qualifikationen und Studienberechtigungen führen, behalten die Seminare ihr eigenes Gepräge. Sie legen besonderen Wert auf persönliche Begegnungen in allen Lernvorgängen und nehmen bewusster, als dies die Gymnasien tun können und wollen, Bezug auf die individuelle Lernbiografie der SchülerInnen und ihre je eigenen Alltagserfahrungen. Sie pflegen eine Kommunikations- und Beziehungskultur, die den Lernort Schule auch zum Lebensort machen. Dies gelingt insbesondere den Internatsschulen. Zudem orientiert sich die Didaktik des Seminarunterrichts nicht einseitig an der Aufgabe der Vermittlung materialen Wissens, sondern fördert das entdeckende, weitgehend selbstverantwortete Lernen, das ausgeht von der Hingabe an die Phänomene und von der Sinneswahrnehmung, von eigenem Forschen, Untersuchen, Nachdenken zum Verstehen und zu begrifflicher Abstraktion führt. Die in erweiterten Lehr- und Lernformen und in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu vollziehenden Lernprozesse erfordern mehr Zeit als die Weitergabe von Informationen durch die Lehrenden. Darum dauert der Bildungsweg, der an den Seminaren zur Maturität führt, in der Regel ein Jahr länger als die gymnasiale Schulung. Dies auch deshalb, weil die Seminare mehr Raum geben für fächerübergreifende Projektarbeiten, für musische und sportliche Aktivitäten und für explorierende Kontakte mit erzieherischen und sozialen Berufsfeldern.

Es mag nicht überraschen, wenn die Vertreter der Seminare diese Art der Mittelschulgestaltung als geeignetste Vorbereitung auf den Lehrerberuf werten. Als besonders wichtig erachten sie den Umstand, dass sie den Seminaristinnen und Seminaristen im Lernvorgang eine persönliche Verantwortung überbinden, und das nicht nur für sich selber, sondern im Berufsbezug auch für andere. Da-

durch nehmen sie die Heranwachsenden als Persönlichkeiten ernst und wirken einer zunehmenden Entmündigung der Jugendlichen entgegen. Der Ausbau der Schulen im postobligatorischen Bereich hat die negative Folge, dass die Jugendlichen künstlich vom Leben ferngehalten werden. Sie verharren zu lange in schulischer Unverbindlichkeit und damit in einer künstlich verlängerten Post-adoleszenz.

Es ist unbestreitbar, dass die Seminare durch die besondere Profilierung ihrer Lehr- und Lerninhalte sowie durch den ihnen eigenen Bildungsstil Dispositionen und Haltungen fördern, die sich in einer Lehrerbildung weiterentwickeln lassen. Eine neu konzipierte gymnasiale Allgemeinbildung wird in ihrer individuellen Akzentuiertheit ein Gleiches freilich inskünftig auch leisten.

Lehrerbildung: die Ausbildung Erwachsener?

Eine Lehrerbildung, die sich dem Tertiärbereich zuordnet, ist eine Ausbildung Erwachsener, und dies unabhängig vom Umstand, ob sie sich von der Sekundarstufe II auch institutionell abhebt oder ob sie mit ihr am Seminar institutionell verbunden bleibt. Der Widerstreit der Meinungen entzündet sich einzig an der Frage, was die Berufsbildung an Alter, persönlicher Reife, Lebenserfahrung, was an Kenntnissen und Einsichten voraussetzt. Da wollen die einen die Jahre des Heranwachsenden als die Zeit besonderer Bildsamkeit nutzen und schon die eben der Schulpflicht Entwachsenen sorgsam in den Beruf einführen. Die andern sind der Meinung, junge Menschen sollten sich frei entwickeln, nicht verfrüht auf ein Berufsziel ausgerichtet, dann aber, zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in die berufliche Grundausbildung, die Vorbereitung auf den Beruf als Erwachsene bewusst angehen. Die Berufsbildung könne nicht voraussetzungslos gelingen. Grundlagen müssten vorher gelegt sein: so die Befähigung zu selbständigem Wissenserwerb, das Wissen darum, wie Wissen entsteht; die Fähigkeit, Zusammenhänge wahrzunehmen und zu verstehen sowie die, wissenschaftliche Texte zu lesen, zu begreifen und ihnen zu entnehmen, inwieweit sie für das eigene Denken und Handeln wichtig sind.

Hauptargument der Vertreter der Auffassung, dass die Lehrerbildung im Erwachsenenalter einzusetzen hat, ist freilich die Feststellung, dass sich junge Menschen nicht als gefestigt und belastbar genug erweisen, um sich zu exponieren und als Person der Beurteilung auszusetzen, wie dies eine Verhaltensziehung erfordert. Beispielhaft ergebe sich dies in den Schulen für soziale Arbeit, Heimerziehung, Erwachsenenbildung, aber auch an den Seminaren für Sonderpädagogik. In ihren naiv rezipierten Lehr- und Lernformen blieben jugendliche Seminaristen und Seminaristinnen ihrem Schülerverhalten verhaftet und fänden schwerlich die nötige Distanz dazu. Das führe u.a. dazu, dass man in der Lehrerbildung weit weniger Fehler machen dürfe als in Ausbildungsgängen in anderen Bereichen, wo es vor allem darum ginge, aus Fehlern zu lernen, indem man sich der Supervision aussetze.

Hiebei böten die Lehramtskurse für Berufsleute eine besondere Chance. Es sei unschwer festzustellen, dass das Lehrverhalten der Auszubildenden diesen le-

bens erfahrene Erwachsenen gegenüber völlig anders sei als gegenüber Schülern der Mittelschulseminare. Dazu ein Seminardirektor: "Erwachsene haben Ansprüche an uns Ausbildner. Mittelschüler können es sich leisten, keine Ansprüche an uns zu haben und ausserhalb der Schule zu suchen, was ihnen wichtig ist."

WORAUF WIR UNS VERSTÄNDIGEN SOLLTEN

Das Berufsleitbild der Lehrerinnen und Lehrer erwirkt mit seiner These 8 zur Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung der Lehrerschaft zusammen mit der europäischen Forderung einer mindestens dreijährigen postmaturitären Studiendauer, aber auch zufolge der geplanten Neufassung der Verordnung des Bundesrates über die Anerkennung der kantonalen Maturitäten und die bevorstehende Einführung von Berufsmaturitäten und Fachhochschulen in der ohnehin zutiefst bewegten schweizerischen Bildungslandschaft eine ungeahnte Unruhe. Die sich anbahnenden Neuerungen regen Diskussionen an und verursachen auch Aufregung.

In der Lehrerbildung künden sich Glaubenskriege an. Vor Jahren hat sie die einstige Kommission "Lehrerbildung von morgen" dadurch zu vermeiden gewusst, dass sie die Diskussion nicht auf die Ebene der Strukturen geführt hat, sondern die zwei Wege der Primarlehrerausbildung gleichwertig nebeneinander bestehen lassen und die Studiengänge der LehrerInnen der Sekundarstufen I und II nicht in ihre Überlegungen mit einbezogen hat. Seither sind in mehreren Kantonen neben der seminaristischen und der nachmaturitären Primarlehrerbildung die Lehramtskurse für Berufsleute dazugekommen. In den Zeiten des Lehrermangels hat man sie als Sonder- oder Umschulungskurse eingeführt; jetzt sind sie in mehreren Kantonen als ein dritter Weg zum Primarlehrerberuf etabliert.

Sofern sich die Schweiz in das europäische Umfeld nicht nur ökonomisch eingliedert, sondern u.a. auch das Bildungswesen in diesen erweiterten Zusammenhang einbeziehen will, ergibt sich in der Lehrerbildung eine neue Lage. Statt uns indessen auf Abwehrhaltungen zu versteifen, statt die engagiert geführten Diskussionen darauf auszurichten, welche Strukturen inskünftig die richtigen seien und wie die beiden Bereiche, die Allgemeinbildung und die Berufsbildung, zueinander stehen werden, müssten die Gespräche inhaltsbezogen sein. Sie müssten sich auf eine Überprüfung der Wirksamkeit unserer Lehrerbildung abstützen und evaluieren, was die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Ausbildungswege sind.

Zur Zeit findet eine begründete Diskussion nur in Ansätzen statt, und auch das gelegentlich nur zur Rechtfertigung und Verteidigung der eigenen Ausbildungsform. Es geht nicht darum, jetzt die "Europatauglichkeit" zum bestimmenden Kriterium zu machen. Auch kann die Frage nicht die sein, wer "bessere" Lehrerinnen und Lehrer ausbildet, sondern die, zu ermitteln, was in jeder Lehrerausbildung, wie sie sich auch immer gestaltet, an Einsichten und Befähigungen erwirkt werden soll.

Trotz der vielen Versuche, die Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern zu definieren und zu ordnen, ist zur Zeit eine gewisse Unsicherheit und Orientierungslosigkeit festzustellen. Wir streiten uns darüber, was die Gestalt der Lehrerbildung sein soll, welches ihr Status, und wie sie in der Öffentlichkeit grösseres Ansehen und damit an Attraktivität gewinnen soll. Dabei täten wir besser, uns darauf zu besinnen, welche Kompetenzen unabdingbar sind, damit Lehrerinnen und Lehrer in ihrem gesellschaftlichen Umfeld professionell handeln können und sich als Fachleute verstehen. Statt dessen überlassen wir die Entscheidungen, wie sich die Lehrerbildung über die kantonalen Unterschiede und über die Ausrichtung auf einzelne Stufen hinweg koordiniert entwickeln soll. Als die pädagogisch Verantwortlichen müssen wir aktiv werden und Innovationen selber einleiten. Das bedingt, dass wir uns flexibel verhalten und uns im Prozess, der eine Verständigung anstrebt, Neuerungen nicht dadurch widersetzen, dass wir uns darauf versteifen, kantonale Einzellösungen zu generalisieren oder tradierte Strukturen als "Heilswege" um jeden Preis zu erhalten.

LEHRERBILDUNG DER ZUKUNFT

Was ist von ihr zu erwarten? Was stösst auf Widerspruch?

Wie verschieden Verschiedene über die künftige Entwicklung denken und was sie von den Thesen halten, auf die sich die Gespräche bezogen haben, sei nachfolgend anhand von Kernaussagen der Befragten wörtlich wiedergegeben.

Die Zitate folgen der alphabetischen Reihenfolge der Kantone, in denen Gewährspersonen als Ausbildner von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe oder der Sekundarstufe I tätig sind.

Basel

1. Der Kontrast könnte nicht grösser sein: Während beispielsweise im benachbarten Deutschland die Frage der universitären Lehrerbildung schon in der Zeit des Vormärz gestellt, 1920 Pädagogische Hochschulen gegründet und in den 70er-Jahren nach heftigen bildungspolitischen Debatten in die Universitäten eingegliedert wurden, ist diese Diskussion an der Schweiz - selbst noch am LEMO-Bericht - nahezu spurlos vorbeigegangen. Die über uns hereinbrechende Europafrage versetzt uns nun plötzlich unter Zugzwang und in Argumentationsnotstand. Die Strukturdiskussion überwuchert die dürftige Argumentationslage. Alte Clichés werden aufgewärmt, Glaubenskriege und Grabenkämpfe ein weiteres Mal entfacht. Was uns allenthalben fehlt, sind Entscheidungsgrundlagen, Wirksamkeitsanalysen: z.B. über die Effizienz von Lehrerbildung (etwa im Vergleich zwischen dem seminaristischen und dem postmaturitären Weg), und bildungspolitische Visionen und Zielvorstellungen. Die strukturelle Angleichung an Europa wird unvermeidlich sein: Was wir jedoch, und hoffentlich nicht erst hinterher, noch zu erbringen haben, ist die Begründung dafür, dass wir diesen Angleichungsschritt aus zwingenden pädagogischen Gründen längst schon hätten tun müssen.

2. Es ist längst an der Zeit, dass wir mit dem alten löblichen EDK-Grundsatz der Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung endlich Ernst machen und zumindest für die berufswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung die entsprechenden Konsequenzen ziehen. Gleichartigkeit heisst für mich u.a. gleiche Dauer und gleiches Anspruchsniveau der pädagogischen Ausbildung für Lehrkräfte aller Kategorien und aller Stufen und insbesondere auch gleiche Eintrittsvoraussetzungen: nämlich die allgemeine Hochschulreife unter den hoffentlich neuen MAV-Bestimmungen, die auch den heutigen Unterseminarien die problemlose Anerkennung als Maturitätsschulen bringen würden. In zumindest einem Punkt hätte dabei auch das Gymnasium von dem alten Seminar zu lernen: Orientierungshilfe zu leisten zur Berufsfindung und Berufswahl, Eignungen und Neigungen - insbesondere auch in bezug auf den Lehrerberuf - abzuklären, muss zur Aufgabe aller Maturitätsschulen werden und darf - schon aus Gründen der Studienzeitbegrenzung - nicht den nachfolgenden Institutionen überlassen bleiben.

3. Die unvermeidliche strukturelle Angleichung an die übrige Lehrerbildung in Europa gibt uns endlich auch die Gelegenheit, den historisch gewachsenen Graben zwischen einer gehobeneren universitären Ausbildung für die Sekundarstufen I und II und einer "minderen", nichtuniversitären Ausbildung für die restlichen Lehrberufe zuzuschütten. Der neue Ort der Lehrerbildung kann dabei in meinen Augen nur eine wissenschaftliche Hochschule sein und nicht eine Fachhochschule. In Universitätskantonen wird die Lehrerbildung daher - schon aus Kostengründen - den Anschluss an die Universität finden müssen. Damit aber die Nicht-Hochschulkantone ihre Lehrerbildung nicht völlig aus der Hand zu geben haben, wird für diese die Lösung wohl eher in der Errichtung Pädagogischer Hochschulen liegen. Aber welchen Weg man auch wählt, vor einem wird man sich in jedem Fall hüten müssen: dass der neue Ort der Lehrerbildung gleichbedeutend ist mit Akademisierung im schlechten Sinn des Wortes als eines realitäts- und praxisfernen, anonymisierten und entpersönlichten Studienbetriebs.

Anton Hügli, Pädagogisches Institut, Basel

Bern

Wie die künftige Vorbildung zu den Lehrerausbildungen auszusehen hat, kann nicht entschieden werden, ohne ihren Zusammenhang mit der Statusfrage der Lehrerausbildungen zu überlegen. Erhalten die Lehrerausbildungen der Zukunft einen letztlich universitären Status, indem sie in einer bestimmten Form der Universität angeschlossen werden, muss die Vorbildung mit einer eidgenössisch anerkannten Matur (MAV-Matur) oder mit einer kantonalen Matur abschliessen. Dadurch wird der Zugang zu den Lehrerausbildungen für Berufsleute erschwert. Erhalten die Lehrerausbildungen der Zukunft den Status von Fachhochschulen, kommen als Zulassung MAV-Maturen, kantonale Maturen und Berufsmaturen in Frage. Dieser Status ermöglicht zwar einen direkteren Einbezug der Berufsleute in die Lehrerausbildungen; von einem breiten Zugang (für Berufsleute) kann jedoch nicht die Rede sein.

Fast ausnahmslos fordern die Thesen, die uns von Seminarseite zugegangen sind, dass die Vorbildung, die sich aus dem heutigen Seminar ableitet, zu einem allgemeinen Hochschulzugang führen soll. Zudem wird postuliert, dass die neue Vorbildung so einzurichten ist, dass möglichst viele der heute seminaristischen Ausbildungswerte ihre Fortsetzung finden. Die Seminare erkennen ihre besonderen Kompetenzen im pädagogischen Bereich.

*Heidi Marti / Bruno Meli, Projektleitung GKL, Bern
Aus: GKL-Informationen von Mitte Juni 1992*

Bern

In der beruflichen Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verbindet sich, was es an Kompetenzen zu lernen gilt, immer mit dem eigenen Sein und verinnerlicht sich in der Person des/der Lernenden. Diese stete Konfrontation der sachbezogenen Lerninhalte mit dem Ich setzt persönliche Lebens-, Sozial- und Selbsterfahrung voraus, insbesondere eine entwickelte Bereitschaft und Fähigkeit, sich in der Lerngruppe wie in der Selbstreflexion Fragen zur eigenen Person auszusetzen.

Dies bedingt eine Bereitschaft zur Veränderung von Haltungen und Einstellungen, aber auch ein gutes Mass an Sicherheit und Belastbarkeit. Zudem muss der Entscheid, Lehrerin oder Lehrer zu werden, auf eine persönliche Identifikation mit der Aufgabe des Erziehens und Bildens abgestützt sein, und das aus Liebe zu Kindern, in der Zuwendung zu Jugendlichen.

All diese Voraussetzungen sind nicht gegeben, wenn die Berufsbildung zu früh einsetzt. Sie ist die Ausbildung Erwachsener. Die Schülerinnen und Schüler des Mittelschulseminars bleiben auf ihre SchülerInnenrolle fixiert. Sie nehmen sich und auch ihre Auszubildner aus dieser Perspektive wahr. Zudem neigen sie unter dem Druck der zu früh einsetzenden Berufsanforderungen dazu, aus ihrem Interessenskreis auszuschliessen und an Lerninhalten auszublenden, was für ihre Schulpraxis nicht relevant ist. Das erwirkt eine Verengung des persönlichen Verstehens- und Bildungshorizontes.

Dazu kommt, dass die Lehrerbildung auf gelingendes Lern- und Lehrverhalten hin ausgerichtet ist. Anders als in Studiengängen, die sich der Erwachsenenbildung zuordnen und die auf soziale Berufstätigkeiten hinführen, gilt es, Fehler zu vermeiden.

In dem Masse, als das Erziehungs- und Schulumfeld schwierig wird, müsste die Lehrer- und Lehrerinnenbildung davon ausgehen, dass wir unsere Ziele nicht erreichen, weil die situativen Bedingungen es nicht zulassen oder weil wir uns nicht richtig verhalten. Da gilt es, aus Fehlern zu lernen, indem wir sie in der Lerngruppe offenlegen und thematisieren.

In einer solchen Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die sich der Supervision und Intervision aussetzt, kann sich eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung so vollziehen, dass sich aufgrund einer vorangehenden Persönlichkeitsbildung in

der auszuhaltenden Spannung zwischen Ich-Erfahrung, Gruppenprozessen und Sachinhalten eine verhaltenswirksame Lehr-, Lern- und Beziehungskultur schaffen lässt, die auf der Ebene der Berufsbildung zu Recht "seminaristisch" zu nennen ist. Das kann indessen nicht die des Mittelschulseminars, nicht die einer verfrühten Verknüpfung von "Allgemeinbildung" und beruflicher Ausbildung sehn.

Robert Furrer
Evangelisches Seminar Muristalden, Bern

Graubünden

Das Unterseminar vermittelt als eigenständige Schule der Sekundarstufe II eine breite Allgemeinbildung... Die Ausbildung wendet sich an künftige Lehrkräfte, eignet sich aber ebenso für Auszubildende, die einen andern anspruchsvollen sozialen oder einen künstlerischen Beruf ins Auge fassen.

Der Entscheid, ins Unterseminar einzutreten, darf die definitive Berufswahl der Schülerinnen und Schüler nicht vorwegnehmen; (das) Umsteigen in andere qualifizierte Ausbildungsgänge muss möglich sein; insbesondere soll der prüfungsfreie Zugang zu den Hochschulen für Absolventen des Unterseminars gesichert sein.

Das Oberseminar vermittelt als Schule der Tertiärstufe in zwei Jahren eine zeitgemässe Grundausbildung für Primarlehrer und -lehrerinnen.

Wer ins Oberseminar eintreten will, hat sich über eine ausreichende Allgemeinbildung sowie qualifizierte ausserschulische Erfahrung auszuweisen.

Massnahmen: Schaffung einer klaren zweiteiligen Ausbildungsstruktur (weitgehende Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung). Neukonzeption der Berufsbildung als Erwachsenenbildung.

(Aus dem Projektbescrieb vom 26.9.1991: "Gesamtrevision der Lehrerbildung. Reform des Bündner Lehrerseminars".)

Das Unterseminar zeichnet sich nicht allein durch das breite Angebot an Lerninhalten und ihre Gleichwertigkeit aus (musische Lernbereiche, manuelle Tätigkeiten, Sport) und auch nicht durch den Einbezug des neuen Maturitätsfaches Pädagogik/Psychologie in die Mittelschulbildung. Neben dem Gymnasium ist das Seminar "die andere Mittelschule". Durch ihre besonderen Lehr- und Lernformen und durch Berufsfeldkontakte hilft sie den Berufentscheid überprüfen, abstützen, klären und ermöglichen. Sie leitet frühzeitig die berufliche Sozialisation ein.

Der so gefestigte Ausbildungs- und Berufentscheid ist definitiv erst im Erwachsenenalter zu treffen. Weil die Laufbahnwahl lange revidierbar bleiben muss, ist es zwingend, dass das Unterseminar zur allgemeinen Studierfähigkeit führt.

Damit die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht in ihrem Rollenverhalten als Schülerinnen und Schüler des Unterseminars verharren, ist eine örtliche und personelle Trennung von Unter- und Oberseminar einem institutionellen Verbund vorzuziehen.

Andrea Jecklin,
Bündner Lehrerseminar, Chur

Luzern

Veränderungen in der Lehrerbildung werden oftmals auf Strukturdiskussionen reduziert. Das Entwerfen von Neukonzeptionen bringt die Gefahr mit sich, dass sich Verantwortliche von bisherigen Formen der Lehrerbildung abqualifiziert fühlen. Neukonzeptionen hinsichtlich einer Weiterentwicklung könnten dann vermehrt und effizienter greifen, wenn das Anforderungsprofil des Lehrers zum Ausgangspunkt gemacht wird. Und allen Profilaussagen übergeordnet ist folgende berufliche Grundkompetenz: Lehrpersonen müssen sich auszeichnen durch professionelles Hinschauen und Erfassen, Deuten und Verstehen sowie Fortschreiten und Gestalten. Oder kürzer gesagt: Durch pädagogischen Umgang mit Lehr-/Lernsituationen.

Diese Grundkompetenz kann in der Lehrerbildung durch ein sorgfältiges erziehungswissenschaftliches Studium, verbunden mit erziehungspraktischen Erfahrungen und Analysen, aufgebaut und verfeinert werden. Die eine Voraussetzung ist, dass die Studierenden erwachsen sind und über einen Hochschulzugang verfügen. Die andere Voraussetzung ist: Die Lehrerbildung muss situative und materiale Bildung überhöhen können im Sinne von topischer und kategorialer Bildung, um persönlichkeitsbildend wirksam zu werden (vgl. die Umschreibung dieser Bildungsbegriffe in dieser Nummer).

Kurt Aregger, Luzern

Luzern

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist und bleibt eine anspruchsvolle und vornehme Aufgabe. Zu keiner Zeit war sie machbar, wenn ich auf die 150 Jahre Geschichte der Lehrerinnenausbildung bei uns in Baldegg zurückblicke; sie will gelebt werden. Sie orientiert sich am Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, gestützt durch eine solide berufliche Grundausbildung, die Menschen lern- und entwicklungssoffen macht.

Zu diesem Ziel führen verschiedene Wege. Es kann und darf nicht sein, dass dem, was in der Geschichte der schweizerischen LehrerInnenbildung gewachsen ist, lebt und sich bewährt hat, eine vereinheitlichende Form überstülpt wird, und das in einer Zeit, die kreative Vielgestaltigkeit und Profilierung als echte, qualitative Fortschritte erklärt. Was sich für die einen als nicht möglich erweist, der frühe Berufentscheid bereits mit 16/17 Jahren, muss nicht generell falsch sein. Was die einen als zu schwierig, zu anspruchsvoll oder zu wenig

"wissenschaftlich" empfinden, nämlich die frühe innere Bezogenheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung, muss deshalb nicht an sich minderwertiger sein. Es gibt verschiedene Charismen.

Der Vielfalt individuell unterschiedlicher Entwicklungsbedingungen, Wertsetzungen und Interessen entsprechend, muss die Pluriformität der Ausbildungsgänge mit ihren je eigenen Strukturen und Freiräumen erhalten bleiben. Erst diese Voraussetzung schafft offene Möglichkeiten der Wahl des Ausbildungsweges, schafft Raum für kreativ gestaltbare Bildungsprozesse, verleiht den einzelnen Ausbildungen unverwechselbare Profile. Diese Verschiedenheit der Wege beinhaltet auch eine gesunde Konkurrenz. Sie wird für die einen wie für die andern zur Animation, zur Herausforderung. Entscheidend ist und bleibt die Ausbildungsqualität. Das Ziel, gebildete LehrerInnenpersönlichkeiten "hervorzubringen", verpflichtet alle in der LehrerInnenbildung Engagierten, unabhängig von den Strukturen. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren beruflichen Alltag eigenverantwortlich kreativ gestalten und so die Bildungs- und Lernkultur an unsern Schulen weiterentwickeln, das ist und bleibt die vornehme Aufgabe aller LehrerInnenbildung.

Sr. Hildegard Willi
Lehrerinnenseminar Baldegg

St. Gallen

Wenn der EDK-Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" (1983) fordert, dass Ort der Ausbildung "ein im Rahmen der Universität eigenständiges Institut" sei, dann ist dieses Postulat, wenigstens was die Sekundarlehrausbildung betrifft, erfüllt. So hat z.B. die Pädagogische Hochschule St. Gallen seit 1983 den Hochschulstatus als beitragsberechtigter universitärer Institution im Sinne des Hochschulförderungsgesetzes zuerkannt. Zusammen mit ihrem Lehrauftrag erfüllt sie ihre Forschungsaufgabe u.a. mit berufsbezogenen Nationalfonds-Projekten, deren Anlage, Entwicklung und Ergebnisse sich so gestalten, dass sie in der Lehrerbildung wie im Schulalltag handlungswirksam werden und Innovationen auslösen.

Unbestritten ist die Forderung, dass Real- und SekundarlehrerInnen inskünftig weitgehend gemeinsam, mit je eigener schultypenspezifischer Akzentuierung, jedoch gleichwertig und wechselseitig einsetzbar auf die Bildungsarbeit mit Schülern und Schülerinnen gleichen Alters vorbereitet werden.

Die Zulassung zur Lehrerbildung setzt die allgemeine Hochschulreife voraus, dazu eine persönliche Aufgeschlossenheit für erzieherische und soziale Aufgaben, was sich als "soziale Reife" benennen lässt, zudem Sinn und Begabung für musische und kreative Aktivitäten.

Diese Zugangsvoraussetzungen sind inskünftig für die Lehrerbildung insgesamt zu fordern, also auch für die angehenden LehrerInnen der Primarstufe. Eine Grundausbildung, die die LehrerInnen befähigen will, den anfordernden beruflichen Ansprüchen zu genügen, vollzieht sich durch Arbeit mit gereiften,

lernbereiten Menschen, die sich als belastbar, kritik- und konfliktfähig erweisen und die in der Lage sind, eigenes Denken und selbstverantwortetes Handeln zu reflektieren.

Das bedingt auf allen Stufen eine Lehrerbildung, die sich an Erwachsene wendet. Sie stützt sich auf das an einer Mittelschule erworbene Wissen und Können ab. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, die Sachinhalte in der Lehrerbildung auf die Bedürfnisse des Unterrichts auszurichten; aber auch die, in ausgewählten Bereichen ein über die allgemeinen Grundkenntnisse hinausgehendes, vertieftes Wissen zu vermitteln und insbesondere komplexere Sachverhalte fächerübergreifend und vernetzt thematisch anzugehen. So fasst die PHS die naturwissenschaftlichen Einzelfächer im Wissenschaftsbezug und in didaktischer Ausrichtung zur integrierten Naturlehre zusammen, und sie öffnet den Studierenden zudem in Ringvorlesungen den Blick für erweiterte lebens- und schulrelevante Zusammenhänge.

Die so gestaltete Lehrerbildung zeigt, dass die Anhebung aller Lehrerbildungsinstitutionen auf die Ebene universitärer oder ausseruniversitärer Hochschulen nicht zur Folge hat, dass die persönliche Nähe in der Beziehung der Lehrenden und der Lernenden zueinander verloren geht oder gar dass die schulpraktischen Uebungsgelegenheiten geschmälert werden. Die musischen Tätigkeiten haben auch an Pädagogischen Hochschulen einen hohen Stellenwert. Dies gerade deshalb, weil sie nicht durch eine Allgemeinbildung eingeschränkt werden, die noch die ganze Breite der Mittelschulfächer abdecken muss.

Als Hochschulen mit eigenem Status im ausseruniversitären Tertiärbereich erfüllen die Institute zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I die Bedingungen ihrer Anerkennung im europäischen Umfeld. Ein Gleiches ist für die Ausbildungen der LehrerInnen der Volksschule insgesamt und der KindergärtnerInnen anzustreben. Dass sich eine über die Landesgrenzen hinaus wirksame Zusammenarbeit anbahnt, zeigt sich im Bodenseeraum am praktischen Beispiel. Die Institute der Lehrerbildung der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg sowie diejenigen des Vorarlbergs finden sich mit der PHS in Einbezug des Primarlehrerseminars Marienberg Rorschach zur Besprechung aktueller pädagogischer Herausforderungen und Reformbestrebungen zusammen. "Europätauglichkeit" bedeutet nicht "Uniformität" der Institutionen, sondern ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Institutionen der Lehrerbildung mit je eigenem Gepräge und Profil auf gleicher Ebene.

Alfred Noser
Pädagogische Hochschule St. Gallen

St. Gallen

In der Weiterentwicklung der Lehrerbildung geht es darum, sich auf einheitliche Leitideen und Rahmenbedingungen zu einigen. Eine solche Verständigung schliesst föderalistische Lösungen nicht aus.

Einer Koordination der Ziele und Anforderungen auf nationaler Ebene stehen kantonale Einzellösungen im Wege, die dahin tendieren, sich andern Kantonen als Modelle aufzuzwingen. Das führt dazu, dass es in einer Zeit, in der sich die Lehrerbildung neu auf ihre übergreifenden Ziele besinnen und sich ihnen entsprechend gestalten sollte, an Flexibilität wie an Solidarität fehlt.

Zu den unabdingbaren Voraussetzungen einer interkantonalen Verständigung, die auch den europäischen Gegebenheiten Rechnung trägt, gehört die Anerkennung des Grundsatzes, dass sich die Lehrerbildung in jedem Fall *zweistufig* gestalten muss, und das insbesondere auch dann, wenn die Allgemeinbildung an Mittelschulseminaren zugleich persönlichkeitsbildend sein und sich auf die Bedürfnisse des Berufes ausrichten will.

Die Berufsbildung ist in jedem Fall dem *Tertiärbereich* zuzuordnen, während die Allgemeinbildung der Sekundarstufe II zugehört. Das bedingt, dass auch die Mittelschulseminare ein Reifezeugnis abgeben, das den allgemeinen Hochschulzugang gewährleistet, und das nicht wie derzeit nach Abschluss der Berufsausbildung, sondern als *Maturität* im Laufe des seminaristischen Studiengangs d.h. am Ende der ersten Phase. Dieser Unterseminar-Abschluss ist im Rahmen der revidierten MAV zur Anerkennung zu bringen. Es ist nicht denkbar, dass diese Mittelschulbildung eigenen Zuschnitts nicht zur uneingeschränkten Studierfähigkeit führte, auch wenn sie auf erzieherische und soziale Aufgaben vorbereitet und die musischen Befähigungen im besonderen entwickelt.

Die Ausrichtung der Persönlichkeitsbildung an den Seminaren auf das künftige pädagogische Berufsfeld steht nicht im Widerspruch zu den Zielsetzungen einer allgemeinen Bildung. Im Sachbezug ist der Tätigkeitsbereich der alle Fächer unterrichtenden Lehrkraft der Primarstufe derjenige der Allgemeinbildung. Wenn der Lernweg künftiger LehrerInnen von den Phänomenen ausgeht und vom Erlebnis zum Verstehen und sodann zur begrifflichen Abstraktion führt, dann bedeutet dies nicht, dass der Unterricht weniger anspruchsvoll und weniger wissenschaftsbezogen ist als eine einseitig intellektuelle fachliche Schulung. Dieses Sich-Einlassen auf Sinneswahrnehmungen, auf ein originäres Betroffensein durch die Sache und der Rückgriff auf persönliche Alltagserfahrungen erfordert im entdeckenden Lernen lediglich mehr Zeit als die Wissensvermittlung in untereinander bezugslosen Einzelfächern durch die LehrerInnen.

Die Seminare nehmen ihre SchülerInnen im Hinblick auf die beruflichen Erfordernisse anders in die Pflicht, als dies Mittelschulen tun können, die ausschliesslich auf die Hochschulreife vorbereiten. An der fehlenden Verbindlichkeit kranken die allgemeinbildenden Schulen. Am Seminar übernehmen die SchülerInnen *Verantwortung* für das eigene Lernen und darüber hinaus für das sich anbahnende berufliche *Tun*.

Eine verlängerte berufsferne Ausbildung bedeutet, dass junge Menschen immer länger vom *Leben* ferngehalten werden. Wir entmündigen so die Jugend

und erstrecken dadurch die Zeit absoluter Unverbindlichkeit in einer Postadoleszenz.

Vergleichen wir den Lehrerberuf mit anderen Berufen, stellen wir fest, dass er neben der Sachkompetenz und der Ich-Kompetenz von der Lehrerpersönlichkeit in erhöhtem Masse soziale Befähigungen verlangt. Diese Verhaltenskompetenz ist dadurch zu entwickeln, dass sie bereits in jungen Jahren aufgebaut wird. Das ergibt sich in der seminaristischen Ausbildung im Adoleszenzalter, und es findet seine Fortsetzung in der Erwachsenenbildung.

Diese Verhaltenserziehung ist indessen auch in einer Mittelschulbildung möglich, die mit den Zielsetzungen, wie sie in der revidierten MAV formuliert sind, ernst macht.

Ob sich die Primarlehrerausbildung inskünftig an den in sich zweistufig gegliederten Seminaren oder in postmaturitären Studiengängen vollzieht, eines ist zu fordern: Die Berufsbildung setzt eine Vorbereitung voraus, die ihr voran- oder mit ihr einhergeht. Der Zugang zur Berufsbildung im engeren Sinn ist in jedem Fall die *allgemeine* Hochschulreife, also eine aufgrund der MAV anerkannte kantonale Maturität. Die Berufsbildung gehört dem ausseruniversitären Hochschulbereich zu, hat somit nicht den Status einer Fachhochschule. Demzufolge kann auch die mit einer Berufsmaturität ausgewiesene Fachhochschulreife nie den Zugang zur Lehrerbildung erschliessen. Eine Lehrerausbildung - auch die der PrimarlehrerInnen - setzt anderes und mehr voraus.

Erwin Beck

Lehrerseminar Marienberg, Rorschach

Schwyz

Die Institutionen der Lehrerbildung sollen ihren Auftrag auch in Zukunft als *eigenständige* Schulen auf *unterschiedlichen* Wegen erfüllen.

Gemäss den Richtlinien des EWR Vertrags hat sich die gegenseitige Anerkennung der Berufs- und Studienabschlüsse lediglich am Kriterium der *Gleichwertigkeit*, nicht der Gleichartigkeit zu orientieren.

Wer sich entschliesst, Lehrerin oder Lehrer zu werden, entscheidet sich in der Regel in jungen Jahren für diesen Beruf. Dies trifft insbesondere für Mädchen zu. Für sie kann die Arbeit in den pädagogischen, didaktischen und schulpraktischen Lernbereichen nicht früh genug einsetzen.

Das schliesst nicht aus, dass "Spätberufene" nach Abschluss einer gymnasialen Mittelschulbildung oder nach einer Berufslehre resp. nach einer Zeit der *Berufspraxis* auch die Möglichkeit haben sollen, sich zu Lehrerinnen und zu Lehrern ausbilden zu lassen. Pluralismus gewährleistet besser motivierte Lehrkräfte.

Nicht der duale Bildungsweg, sondern ein Miteinander von Allgemeinbildung und Berufsbildung schafft eine optimale Grundausbildung, welche im Hinblick auf die wachsenden Ansprüche, die die Gesellschaft an die Schule stellt, immer bedeutsamer wird. Dies gilt sowohl für angehende Primarlehrer/innen als auch für Kindergärtnerinnen, Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen.

Die Mittelschulseminare aller drei Sparten ermöglichen eine Ausbildung, die von Anbeginn den Kontakt mit dem Berufsfeld wahrnimmt und sich auch im allgemeinbildenden Unterricht auf die Berufspraxis ausrichtet. Sie schaffen so besonders günstige Voraussetzungen, damit junge Menschen organisch in ihren späteren beruflichen Aufgabenbereich hineinwachsen und im Kontinuum des Studienaufbaus zusammen mit sozialen Einstellungen und erzieherischen Kompetenzen auch ihre musisch-kreativen Fähigkeiten entwickeln können.

In einem Europa, dessen Bildungswesen selbst bei fortschreitender Integration von Land zu Land verschieden und somit vielgestaltig bleibt, wird die Schweiz ihren Föderalismus nicht aufgeben und sich keinem gleichmacherischen formalistischen Anpassungsdruck unterziehen müssen - schon gar nicht in seiner differenziert gewachsenen Lehrerbildung. Die im EWR angestrebte berufliche Freizügigkeit bedingt nicht überall gleiche Strukturen und Bildungsinhalte, sondern aufgrund gemeinsamer, übergreifender Ziele das gegenseitige *Vertrauen*, dass eine qualitativ anspruchsvolle Ausbildung je nach den regionalen und kulturellen Gegebenheiten unterschiedlich gestaltbar ist und auf verschiedenen Wegen den Zielvorstellungen gerecht wird.

Sr. Clara Franziska Kriesi
Theresianum Ingenbohl

Thurgau

Die Diskussion um die Lehrerbildung wird zu verschiedenen Zeiten von jeweils vorherrschenden Ideen geprägt. Jedes dieser Konzepte könnte Gutes bewirken, wenn sie sich nicht alle mit dem Anspruch verknüpfen, allein gültig und allein richtig zu sein. Wir vergessen immer wieder, dass wir Menschen sehr unterschiedlich sind und dass die Bildungsbedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten verschieden sind. Entsprechend vielfältig müssen die Bildungsangebote und -wege sein.

Weder die Tendenz, die LehrerInnen aller Stufen und Schultypen in ihrem Status einander anzunähern, noch die angestrebte Neuausrichtung und innere Reform der Gymnasien aufgrund der im Entwurf vorliegenden revidierten MAV und der Rahmenlehrpläne müssen dazu führen, dass die Vielfalt der LehrerInnenbildung, das Nebeneinander unterschiedlicher Wege, einer Gleichförmigkeit zu weichen hat.

Die leidige Frage nach einer radikalen Trennung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung darf nicht immer wieder zum zentralen Thema einer Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung emporstilisiert werden. In all ihren

Ausprägungen gibt es eine Allgemeinbildung, und es gibt die Berufsbildung, in beidem und durch beides eine verhaltenswirksame Persönlichkeitsbildung. Es gibt gute Lösungen in der Trennung und gute Lösungen im Zusammenwirken dieser beiden Elemente.

Dem seminaristischen Weg gereicht es zum Vorteil, dass er ein behutsames Hinweinwachsen in den LehrerInnenberuf ermöglicht. Oft ist der Berufsentcheid bei Eintritt in das Seminar noch wenig gefestigt. Viele Schülerinnen und Schüler wählen das Seminar, weil ihnen das Bildungsprofil und das Ambiente der Schule zusagen. Die Erlebnisse während der Ausbildung weisen der gewählten Laufbahn die Richtung und führen zur Verinnerlichung der getroffenen Berufswahl. Ein früher Kontakt mit der Volksschule, die Ausrichtung der Lehr- und Lerninhalte auf gegenwartsbezogene Bildungsanliegen, eine bewusst wahrgenommene didaktische Transparenz der Unterrichtsvorgänge sowie der soziale Umgang in der Schule können zur Festigung des Berufswunsches wesentlich beitragen. Die Wechselwirkung der Allgemein- und Berufsbildung erzeugt in ihrem Zusammengehen einen Synergieeffekt und stützt die Lernmotivation.

Die seminaristische und die postmaturitäre LehrerInnenbildung sollen zusammen mit einer Ausbildung von Berufsleuten in je eigenständigen Ausbildungsgängen weiterhin nebeneinander bestehen.

Armin Kuratle
Lehrer- und Lehrerinnenseminar Kreuzlingen

Zug

Was sich "Allgemeinbildung" nennt, ist in dem Sinne allgemein, als alle menschlichen Seiten, Bereiche und Fähigkeiten gleichwertig angesprochen und ganzheitlich gefördert werden.

Diese Persönlichkeitsbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer richtet sich in ihren handlungsleitenden Zielsetzungen auf die Erfordernisse des künftigen Berufes aus. "Allgemeinbildung" ist somit nicht "das andere". Sie hebt sich nicht von der Berufsbildung ab. Sie vollzieht sich nicht neben oder zeitlich vor ihr, sondern nur im Zusammengehen mit ihr und durch sie.

Die beiden Lernbereiche sind Teile eines Ganzen. An den Seminaren sind sie miteinander organisch verwoben und während der ganzen Ausbildungsdauer organisatorisch aufs engste verbunden.

Arthur Brühlmeier
Lehrerseminar St. Michael, Zug

Zug

Soll das lebensvolle Neben- und Miteinander unterschiedlicher Wege der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen einem Einheitsmodell weichen? Das darf nicht sein!

Nicht die Angleichung oder gar Gleichheit ist das Ziel, sondern die *Freiheit* zur eigenen kreativen Gestaltung der Lehrerbildungsstätten als Orte des Lebens, Lernens und Werdens. Echte Bildung des Menschen und Ausbildung zum Beruf ergibt sich aufgrund von Werthaltungen auf verhaltenswirksame Art nur in Bildungsgemeinschaften, in der frei gestaltbaren Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden.

Lehrerbildung kann nicht ausschliesslich die Ausbildung Erwachsener sein. Erwachsenengerecht ist sie auch dann, wenn junge Menschen, die sich für die erzieherische Berufsaufgabe entschieden haben, auf jeder Altersstufe ihrer Entwicklung ernst genommen werden und wenn sich die Beziehungen im Schulleben partnerschaftlich und demokratisch gestalten.

Dabei wird das Mass an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden im Ausbildungsverlauf stetig zunehmen bis hin zur autonomen Lebensgestaltung im Rahmen der Schulgemeinschaft und zur bewusst geplanten und kompetent ausgeführten Berufstätigkeit.

Die Auszubildenden sind gefordert, sich weit über ihren Fachauftrag und ihr Spezialistentum hinaus als vielseitig interessierte und profilierte, offene Persönlichkeiten einzubringen und zu wirken.

Eine in *Freiheit* gestaltbare Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste im besten Fall die Möglichkeit einschliessen, dass sich das Kollegium der Auszubildenden selber konstituiert durch Selbstwahl der zur gemeinschaftlich zu leistenden Bildungsarbeit geeigneten Lehrkräfte.

Werner Hegglin
Lehrerseminar St. Michael, Zug

Zürich

Eine Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die in Studiengängen von mindestens drei Jahren Dauer den Anforderungen des Berufes genügen will, hat sich für alle AnwärterInnen auf *gleiche* Eingangsqualifikationen abzustützen, unabhängig von der Stufe, auf welcher später unterrichtet wird. Es kann dies nur der Nachweis der allgemeinen Hochschulreife, also eine den Bestimmungen der MAV entsprechende Maturität sein. Dieser Bedingung haben sich auch die Absolventen einer Berufslehre und Berufsmittelschule zu unterziehen, die in einer Zweitausbildung LehrerInnen werden wollen.

Als Institution, die dem Tertiärbereich zugehört, hebt sich das Seminar oder Institut für die berufliche Grundausbildung der LehrerInnen ab von den der

Sekundarstufe II zugeordneten Mittelschulen. In ihrem Auftrag der Persönlichkeitsbildung sind sich die Gymnasien, ihre Lehramtsabteilungen und die Unterseminare bei je eigener Profilierung der Ausbildung gleich: Sie führen zur Maturität und damit aufgrund der persönlichen Reife wie durch ein entsprechendes Wissen und Können zur Studierfähigkeit.

Dadurch schaffen sie die Voraussetzung zu einer erwachsenengerechten und damit der späteren selbstverantworteten Berufstätigkeit entsprechenden Ausbildung der LehrerInnen, wobei die Maturität die Möglichkeit gibt, dass die Studierenden bei einer im Berufsfeldkontakt selber oder aufgrund der Fremdbewertung festgestellten Nichteignung ohne Schwierigkeit andere Laufbahnmöglichkeiten wahrnehmen können. Mit 16 oder 17 Jahren lässt sich ohne Berufsbezug kein Berufswunsch abstützen, und ferner ergeben sich in einer LehrerInnenbildung, die die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung verbindet, keine entsprechenden Umorientierungsmöglichkeiten.

Zudem muss es auf die Dauer für Mittelschulseminare entwürdigend sein, sich periodisch einem "Anerkennungsverfahren" unterziehen und sich so neben den Maturitätsschulen stets als Mittelschulen zweiten Ranges erleben zu müssen. Weit schwieriger ist es aber, eine Bildungsarbeit im Spannungsfeld eines Zieldissenses leisten zu müssen: einerseits als Mittelschule im Hinblick auf die Studierfähigkeit zur Offenhaltung des Hochschulzugangs für ihre AbsolventInnen, andererseits als Berufsschule zur gleichzeitigen Vorbereitung auf die fordernde Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens.

Die Entwicklung wird dahin gehen müssen, dass die künftigen LehrerInnen der Sekundarstufe I (Real- und Sekundarlehrerbildung zusammengefasst) und der Sekundarstufe II in einem universitären, diejenigen der Primarstufe in einem nicht universitären Hochschulstudium (letztere somit an einer Pädagogischen Hochschule, die nicht eine über eine Berufsmatur zugängliche Fachhochschule sein wird, sondern die allgemeine Hochschulreife voraussetzt) ausgebildet werden.

Walter Hohl
Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrausbildung

Zürich

Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, hat sich vorgängig über eine breite, qualifizierte Allgemeinbildung auszuweisen, und das unabhängig der Stufe, auf die sich die Ausbildung ausrichten wird. Das bedingt Eingangsvoraussetzungen, die denjenigen anderer universitärer oder ausseruniversitärer Hochschulstudien entsprechen. Im Vergleich mit ihnen darf die LehrerInnenbildung nicht zum weniger fordernden, leichteren Weg werden. Es kann somit allein die *allgemeine* Hochschulreife den Zugang zur beruflichen Ausbildung der LehrerInnen erschliessen, und das konsequenterweise auch für Anwärter mit abgeschlossener Berufslehre, inskünftig Inhaber einer Berufsmatur. Ihnen sollte nach dem Bestehen einer zweijährigen Maturitätsschule für Erwachsene die all-

gemeine Hochschulreife zugänglich sein. Dies zu fordern ist nicht Ausdruck eines Willens zur "Uniformisierung" der LehrerInnenbildung.

Begründet ist das Postulat der gleichen Zugangsbedingungen durch die hohen Ansprüche an eine professionelle, ebenso wissenschaftsbezogene wie schul- und lebensnahe LehrerInnenausbildung.

Dazu kommt der Umstand, dass sich die Gymnasien und Seminare als Mittelschulen inskünftig in ihren Bildungszielen und didaktischen Leitideen, wie sie im Entwurf einer revidierten MAV und in den Rahmenlehrplänen festgelegt sind, weit verwandter sein werden, als dies bis anhin der Fall war. Als Mittelschulen vermitteln sie beide eine Persönlichkeitsbildung, die zur allgemeinen Studierfähigkeit führt. Wäre dem nicht so, könnten die Seminare für ihre AbsolventInnen nicht den Zugang zu den universitären Hochschulstudien fordern.

Die berufliche Ausbildung der LehrerInnen, die sich auf diese Qualifikationen abstützt, schafft nicht nur die Voraussetzung, im europäischen Umfeld Anerkennung zu finden. Sie erleichtert denen eine berufliche Umorientierung, die im Berufskontakt feststellen, dass sie nicht LehrerInnen werden können oder wollen. Sie enthebt uns der Schwierigkeit, diese SchülerInnen an Mittelschulseminaren dennoch zur beruflichen Ausbildung zu nötigen und sie als LehrerInnen zu diplomieren, nur damit sie sich mit diesem Ausweis alternative Studienmöglichkeiten erschliessen.

*Walter Furrer
Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich*

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 3
OKTOBER 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 971 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schöllsli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss, 032 84 60 32. Für nicht angeforderte
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei
Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli (Schreibbüro BzL, c/o Universität Bern, Abteilung
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27/Postfach, 3000 Bern 9,
Tel. 031 65 82 75, Fax 031 65 37 73)

Inserate und Stellenanzeigen:

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei
Frau Heidi Lehmann (Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den
Redaktoren oder durch das Schreibbüro bezogen werden. Manuskripte bitte in
dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052
Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 3, 1992

| | | |
|--|---|-----|
| Begleitwort | Moritz Arnet | 240 |
| Editorial | Peter Füglistner, Kurt Reusser, Heinz Wyss | 241 |
| <hr/> | | |
| SCHWERPUNKT | PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG | |
| | Heinz Wyss Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen | 245 |
| <hr/> | | |
| DIE PÄDAGOGISCHEN FÄCHER IN DER LEHRERBILDUNG | | |
| Reprint aus der Null- Nummer BzL 0/82 | Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch Editorial der Null-Nummer | 278 |
| | Kurt Reusser Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung | 280 |
| Theorie und Praxis | John Dewey (1904) Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung | 293 |
| | Fritz Schoch Mein Arbeitsjahr an der Primarschule | 311 |
| | Kurt Aregger Bildungsbegriffe für die Lehrerweiterbildung | 324 |
| <hr/> | | |
| Zehn Jahre BzL | Anton Strittmatter "Beiträge zur Lehrerbildung" Ein Muss in der Zeitschriftenlandschaft!? | 329 |
| | Regine Born Zehn Jahre "Beiträge zur Lehrerbildung" oder: Briefe an Bézetelle | 332 |
| | Armin Gretler Kleiner Gratulationsstraus zum Jubiläum oder: "Wenn es die BzL nicht gäbe" | 339 |
| <hr/> | | |