

Merazzi, Claude; Wyss, Heinz

Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule. Eine Voraussetzung zur Realisierung der Gesamtkonzeption der beruflichen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Schultypen und Schulstufen im Kanton

Beiträge zur Lehrerbildung 9 (1991) 1, S. 62-80



Quellenangabe/ Reference:

Merazzi, Claude; Wyss, Heinz: Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule. Eine Voraussetzung zur Realisierung der Gesamtkonzeption der beruflichen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Schultypen und Schulstufen im Kanton - In: Beiträge zur Lehrerbildung 9 (1991) 1, S. 62-80 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132119 - DOI: 10.25656/01:13211

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-132119>

<https://doi.org/10.25656/01:13211>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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



DER WANDEL DES SEMINARS ZUR MATURITÄTSSCHULE

Eine Voraussetzung zur Realisierung der Gesamtkonzeption der beruflichen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen und Schulstufen im Kanton Bern

Claude Merazzi / Heinz Wyss

Am 14.8.1990 hat der Grosse Rat des Kantons Bern in seltener Einmütigkeit den Grundsätzen der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL) zugestimmt. Die berufliche Grundausbildung wird ins Erwachsenenalter verlegt. Sie setzt eine mit der Maturität oder einem gleichwertigen Diplom ausgewiesene Allgemeinbildung und eine mindestens halbjährige ausserschulische Tätigkeit voraus. Zugleich öffnet sich der Zugang zur Lehrerbildung für Absolventen beruflicher Bildungswege, sofern sie durch den Besuch der Berufsmittelschule und/oder durch eine berufsbegleitende Fortbildung die nötigen Kenntnisse erworben haben, auf die sich die Lehrerbildung in ihrem Sachbezug abstützt.

Mit der Verwirklichung dieser einstimmig verabschiedeten Vorlage koppelt sich die Allgemeinbildung von der Berufsausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen und Schulstufen ab. Damit wandeln sich die Seminare. Im Prozess ihrer Umgestaltung und inneren Aufgliederung geht es darum, die an ihnen entwickelte und gepflegte Lehr- und Lernkultur zu erhalten. Als gegenwartsnahe Schulen, die sich lebensbezogenen Lernzielen und -inhalten verpflichtet wissen, wollen sie innerhalb der Sekundarstufe II ihr eigenes Profil wahren.

In ihrem Teilbereich als allgemeinbildende Mittelschulen werden die Seminare zu einem neuen Typ der Maturitätsschulen, gekennzeichnet durch den Einbezug der Human- und Sozialwissenschaften und durch die besondere Gewichtung der Kommunikations- und Mediapädagogik, der Kunst- und Musik- und der Bewegungsschulung.

Die Nachzeichnung der inneren Ausgestaltung des Gymnasiums zeigt, dass die Schule in ihrer Entwicklung dem gesellschaftlichen Wandel folgt. In der Regel mit dem üblichen Rückstand.

Anders die Seminare. Dadurch, dass sie ihren Bildungsauftrag stets als Aufgabe der verhaltenswirksamen Persönlichkeitsbildung verstanden haben und weniger auf blosser Wissensakkumulation bedacht waren, kommen sie den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Bildungsanliegen unserer Zeit in besonderem Masse entgegen.

Als Schulen, die sich inskünftig nicht mehr mit der Lehrerbildung

verflechten, sondern die offen sind für ein weites Spektrum an Ausbildungsgängen, führen die Seminare in ihrem Teilbereich als Maturitätsschulen zur Hochschulreife.

Sie befähigen zum Studium durch ein geschultes Urteilsvermögen, durch die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung und durch eine Denk- und Handlungsfähigkeit, die sich in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Inhalten entwickelt hat.

Der vorliegende Text stützt sich auf Ausschnitte aus der Festschrift "Ecole Normale de Bienne 1964-1989. 25e anniversaire" (Biel 1990) von Claude Merazzi. Er fasst in freier Uebersetzung und Nachzeichnung die wesentlichen Aspekte künftiger Seminarentwicklung zusammen und gibt damit zugleich wieder, zu welchen Einsichten das der Realisierung der GKL vorgegriffene Gespräch in der Kantonalen Seminardirektorenkonferenz geführt hat

L'ECOLE NORMALE EST MORTE; VIVE L'ECOLE NORMALE!

In den Siebziger- und Achzigerjahren hat der Kanton Bern die Ausbildung seiner Primarlehrer und Primarlehrerinnen auf fünf Jahre verlängert und sie durch eine prozesshafte innere Reform erneuert und verbessert. Die Seminare erfüllen als allgemeinbildende Mittelschulen und als Institutionen der beruflichen Ausbildung eine Doppelaufgabe. Als traditionsreiche Institutionen haben sie sich in lebendiger Weise weiterentwickelt, aufgeschlossen für die sich wandelnden Bedürfnisse unserer Zeit und zugleich den zeitüberdauernden Werten verpflichtet. Als "humane Schulen" kommen sie ihrem Auftrag im Geiste der Verständigung mit Kompetenz nach. Dennoch ist nicht darüber hinwegzusehen, dass das herkömmliche Seminar als Ort der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in seiner bisherigen Struktur nicht weiter bestehen kann.

Als Bildungsinstitution, die eine zu früh angesetzte Laufbahnwahl und Selektion bedingt, ist das althergebrachte Seminar aufzuheben. Seine Schüler und Schülerinnen rekrutieren sich, anders als die der Gymnasien, zu einseitig, und das zufolge ihrer Ausrichtung auf eine vorzeitig zu treffende Berufswahl. Diese Fixierung auf einen Entscheid, der der Persönlichkeitsentwicklung

und -bildung vorgreift, ist mit ein Grund, weshalb das Seminar als Schultyp den Anschluss an die andern Mittelschulen der Sekundarstufe II nie ganz gefunden hat. Es ist in seinem Umfeld isoliert geblieben. Wegen der einengenden Ausrichtung auf das Ziel des Lehrerberufes hat die am Seminar erworbene Allgemeinbildung in der Öffentlichkeit nie die Anerkennung gefunden, dass sie der zur Maturität führenden gymnasialen Bildung gleichwertig ist. So steht es denn fest: L'Ecole normale est morte!

Und doch: Vive l'Ecole normale! Als allgemeinbildende Schule mit eigenem Profil soll sie weiterleben. Wir wollen erhalten, was sich an ihr bewährt hat, was sich an den Seminaren als innovativ und zukunftsgerichtet erwiesen hat. Die besondere Lernkultur, die ihnen eigen ist, gilt es bewusst weiter zu pflegen; ja, sie muss unter veränderten institutionellen Bedingungen den Ausbildungsstil dieses Schultyps noch bestimmender prägen. Er zeichnet sich dadurch aus, dass nicht allein die kognitiven Fähigkeiten entwickelt werden (Kopf), sondern ebenso und in gleichem Masse die Kräfte des Gemüts (Herz), die musischen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten, die soziale Zuwendung sowie die Sinneskräfte und das sportliche Können (Körper).

Bewahren wollen wir insbesondere die in der seminaristischen Ausbildung praktizierten Sozialformen des Lehrens und Lernens: neben dem Kursunterricht das aktive, entdeckende und selbständige Lernen, die Gruppen- und Partnerarbeit, den themabezogenen Unterricht, die Projekte, die praktischen Tätigkeiten u. a. m. Wir werden die innovierenden, fächerübergreifenden Tätigkeiten, die auch ausserschulische Bereiche des gesellschaftlichen Umfeldes einbeziehen, weiter pflegen. Es darf diese Vielfalt der Lehr- und Lernformen, die durch die Zusammenarbeit der Lehrerschaft in der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts gestützt wird, nicht einem einseitig fachbezogenen, lehrerzentrierten, informationsvermittelnden Schulung weichen. Insbesondere wird es die Aufgabe der Seminare bleiben, weiterhin eine Allgemeinbildung in einem Lebens- und Wissenschaftsbereich anzubieten, der von den Gymnasien in der derzeitigen Ausprägung ihrer Maturitätstypen vernachlässigt oder übergangen wird: im Bereiche der Humanwissenschaften.

Die vom bernischen Grossen Rat am 14.8.90 einstimmig genehmigten und als verpflichtende Leitlinien in Kraft gesetzten Grundsätze der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung ermöglichen es, die Seminare in ihrer bisherigen Gestalt zugleich aufzuheben und den sie kennzeichnenden Ausbildungsstil zu erhalten.

Die tiefgreifende Umstrukturierung der beruflichen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen und Schultypen, die die Gesamtkonzeption der Lehrerbildung in Gang setzt, erwirkt, dass

die Seminare inskünftig in getrennten Bereichen sowohl Mittelschulen der Sekundarstufe II als auch Ort der Berufsausbildung der Lehrer und Lehrerinnen sein werden. Die Grundsätze der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung fordern als Voraussetzung zum Einstieg in die Lehrerbildung eine "breite Allgemeinbildung". Eine eidgenössisch anerkannte Maturität sowie eine mit dem Fähigkeitsausweis abgeschlossene Berufsausbildung mit ergänzender Allgemeinbildung schaffen dabei in gleicher Weise die Voraussetzung zum Einstieg in die berufliche Lehrerbildung wie der Besuch des zur Maturitätsschule gewandelten Mittelschulseminars.

Obwohl noch nicht im einzelnen geklärt ist, welche Aufgabe und welche Stellung hinfort den Seminaren zukommt und welche Anerkennung die an ihnen erworbene Allgemeinbildung finden wird, ist das eine unabdingbar: dass sie sich nicht wie bisher einseitig auf die anschliessende Lehrerausbildung ausrichten darf und dass sie ihren Absolventen den Zugang zu den weiterführenden Universitätsstudien und zu den qualifizierten Berufsausbildungen im ausseruniversitären Tertiärbereich öffnen muss.

DIE PERSÖNLICHKEITSBILDUNG KÜNFTIGER LEHRER UND LEHRERINNEN

Uns allen ist bewusst, dass sich die Lehrerbildung nicht grundsätzlich verändern und ins Erwachsenenalter verlegen lässt, ohne dass in die Planung dieser Umstrukturierung die gesamte Sekundarstufe II einbezogen wird. Wir sind der bestimmten Meinung, dass der Kanton Bern, dem Beispiel anderer Kantone folgend, einen neuen Maturitätstyp schaffen sollte, der die Humanwissenschaften als typenspezifischen Lernbereich einbezieht und der ebenso die an den Seminaren weit intensiver als an den Gymnasien gepflegten musischen und sportlichen Aktivitäten einschliessen muss.

Obschon verschiedene Wege den Zugang zur Lehrerbildung erschliessen sollen (u. a. derjenige der Ausbildung an einer höheren Handelsschule und jener der abgeschlossenen Berufsausbildung und der Bewährung in der Berufspraxis), ist nicht zu verkennen, dass die meisten künftigen Lehrer und Lehrerinnen ihre Allgemeinbildung an einer Mittelschule erwerben werden, deren Abschlussqualifikationen zur Immatrikulation an den Hochschulen berechtigen.

Die Absolventen der Mittelschulseminare werden sich nicht mehr auf eine einzige weiterführende Ausbildung, etwa die der Lehrerbildung, ausrichten. Sie werden sich ein weites Spektrum an Möglichkeiten offenhalten. Die künftigen Mittelschulseminare werden ihre Schüler und Schülerinnen nicht unter dem Aspekt einer bereits zu treffenden Berufswahl rekrutieren, wohl aber vorausset-

zen, dass sich Anwärter/innen zusätzlich zur allgemeinen Mittelschulbefähigung über ein den musischen und sozialen Lerninhalten entsprechendes Begabungs- und Interessensprofil ausweisen.

Im Jahre 1989 traten um 430 Schüler/innen in die Seminare ein. 1990 waren es 454. Diese Zahl zeigt, dass die Seminare eine Ausbildung anbieten, die Interesse findet. Der Umstand, dass sich nach Jahren des Lehrerüberflusses erneut ein Lehrermangel ankündigt, führt dazu, dass die Zahl der Anmeldungen zur Aufnahme in die Seminare zunimmt.

Wenn wir mit einer vier Jahre dauernden schulischen Allgemeinbildung als Eingangsvoraussetzung für die Lehrer/innen- und Kindergärtner/innenausbildung rechnen, ergibt dies, bezogen auf die derzeitigen Jahrgangsstände der Seminare, zwischen 1700 und 1900 Schüler/innen. Wollte man die Seminare als Mittelschultyp aufheben, müssten all diese Leute hinfür eine andere Schule der Sekundarstufe II, also ein Gymnasium, besuchen. Mit Bestimmtheit ist zu sagen, dass sie an den Gymnasien der bestehenden Typen keinen Platz fänden und nicht aufgenommen werden könnten.

Die bernische Schulstatistik zählt im Jahre 1989 an allen Typen des Gymnasiums insgesamt etwa 4000 Schüler/innen, wobei der Kanton Bern, bezogen auf einen Schülerjahrgang, einen Anteil von Mittelschülern und -schülerinnen aufweist, der weit unter dem schweizerischen Mittelwert liegt. Auch die Zahl der Schüler/innen an den Gymnasien wird zunehmen.

Allein schon dieser Umstand bedingt, dass die Seminare als Schulen der Sekundarstufe II erhalten bleiben und aufgrund ihres neu definierten Auftrages zu einer Matura führen.

Eines muss allen bewusst sein:

Wollte man von der Bedingung absehen, dass die Lehrerbildung auch in ihrer stufen- und typenspezifischen Ausrichtung auf die Vorschule und die Primarstufe (Schuljahre 1-6) eine Maturität voraussetzt, soweit die Anwärter/innen nicht auf dem zweiten Bildungsweg über eine berufliche Ausbildung Zugang zur Lehrerbildung finden, hätte dies erhebliche Unterbestände in der Rekrutierung der Lehrer/innen für die Vorschule und die Primarstufe zur Folge. In andern Kantonen, insbesondere in der französischsprachigen Schweiz, hat es sich als verhängnisvoll ausgewirkt, dass die einstigen Seminare nicht anerkannte Maturitätsschulen geworden sind.

Eine seminaristische Vorbildung ohne Maturitätsabschluss müsste sich denselben Schwierigkeiten, von den Universitäten anerkannt zu werden, ausgesetzt sehen, wie wir dies bislang erlebt haben.

Mehr als 15 Jahre hat es gedauert, bis die Seminarabsolventen das Recht zugestanden bekommen haben, ohne Zulassungsprüfung an den Hochschulen ein Studium aufzunehmen, das nicht in der Richtung des ursprünglichen Berufswunsches liegt. Ohne Zuerkennung der Maturität müsste die Persönlichkeitsbildung an den Seminaren erneut zur Sackgasse für alle diejenigen werden, die sich einem anderen Ausbildungsgang als demjenigen der Lehrerausbildung zuwenden wollen.

Schliesslich sei bemerkt, dass es nötig sein wird, den Anwärtern/-innen mit berufspraktischer Ausbildung sowie den Absolventen/-innen nichtgymnasialer Schulen (DMS, WMS, höhere Handelsschulen u. a.) eine Ergänzungsausbildung anzubieten. Ungeachtet der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen stützt sich die Ausbildung der Lehrer/innen aller Schultypen und -stufen auf eine für alle in gleicher Weise qualifizierende Allgemeinbildung ab, und das für angehende Kindergärtner/innen und für die Lehrer/innen der Unter- und Mittelstufe nicht anders als für alle weiteren Lehrerkategorien. Ihre Ausbildung darf nicht schmaler sein, nicht weniger anfordernd, sofern das Bildungsniveau dieser Lehramtskandidaten/-innen nicht in unzulässiger Art abgesenkt und damit die bisher bestehende Hierarchisierung der Lehrerkategorien zementiert werden soll.

Diese Tatbestände und Überlegungen machen es somit notwendig, dass die Allgemeinbildung, zu der die Seminare führen, der an den eidgenössisch anerkannten Gymnasien erworbenen Mittelschulbildung gleichwertig ist, was freilich nicht heisst, dass sie gleichartig sein muss, im Gegenteil: sie hat ihr eigenes Profil zu wahren.

All dies begründet die Notwendigkeit, durch Schaffung eines neuen kantonalen Maturitätstyps die Seminare mit verändertem und erweitertem Bildungsauftrag als Schulen der Sekundarstufe II zu erhalten. Nur wenn der Kanton Bern dieser Forderung nachkommt, finden junge Menschen, die zum Besuch einer Mittelschule befähigt sind, im besonderen ein Interesse für humanwissenschaftliche Lerninhalte zeigen und für musische Aktivitäten aufgeschlossen sind und die darum nicht in ein Gymnasium eintreten wollen, ein ihnen Affinitäten entsprechendes Bildungsangebot.

ZUR GESCHICHTE DES GYMNASIUMS

Die verwirrende Unterschiedlichkeit der althergebrachten Gymnasien hat sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schrittweise abgebaut. Zwar ist diese Angleichung an einen Standard gymnasialer Bildung nicht so weit gediehen, dass von einer Einheit in der Vielfalt der Schulen die Rede sein könnte. Auch

heute sind die schulorganisatorischen Gegebenheiten weit entfernt davon, überall gleich zu sein: die gymnasialen Ausbildungsgänge sind verschieden lang. Unterschiedlich sind die Stundentafeln mit ihrer Lektionenzuteilung an die einzelnen Fächer, und verschieden ist deren Abfolge. Bis heute gibt es mit Ausnahme des Stoffprogramms für die eidgenössische Maturität noch immer keinen verbindlichen Rahmenlehrplan für die Gymnasien.

Die industrielle Revolution, die im Jahre 1854 zur Gründung der Eidgenössischen Technischen Hochschule führte, verlangte eine Verbesserung des Schulwesens und forderte eine gehobeneren, überprüfbareren Allgemeinbildung. Darauf hinzuwirken war das Ziel des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, der im Jahre 1860 ins Leben gerufen wurde. Im weitem machte sich der Wille geltend, den Zugang zu den eidgenössischen Medizinalstudien zu reglementieren. All das trug zur Schaffung der ersten Eidgenössischen Maturitätsanerkennungsverordnung im Jahre 1880 bei, der MAV, wie diese Vorschrift heute heisst. Eine zweite, entsprechende Verordnung entstand bereits 1888, und seit dem Jahre 1891 gibt es eine Eidgenössische Maturitätskommission.

Die Neufassung der MAV im Jahre 1906, die dritte in ihrer Geschichte, löste heftige Auseinandersetzungen und eine Debatte aus, die erst im Jahre 1968 ihren Abschluss fand. Sie erhitzte sich an der Frage: Kann man Arzt werden, ohne Lateiner zu sein?

Die vierte Verordnung vom Jahre 1925 unterschied drei Maturitätstypen, doch erst ab 1968 galt das Mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (Typus C) neben den Typen A (Griechisch/Latein) und B (Latein und eine moderne Sprache) als gleichwertig.

In seiner Weiterentwicklung sah sich das Gymnasium im Jahre 1972 vor der Alternative, entweder die Gymnasialstruktur, wie sie in der MAV festgelegt war, grundlegend zu ändern, die bestehenden Maturitätstypen aufzuheben und einen für alle Gymnasien einheitlichen Kanon von Grundfächern festzulegen, der durch die typenkennzeichnenden Lernbereiche resp. durch Wahlfächer zu ergänzen wäre, oder aber zusätzliche Maturitätstypen zu schaffen und die MAV entsprechend zu diversifizieren.

Wir wissen, dass man die zweite Lösung gewählt hat und nunmehr zwei weitere Maturitätstypen als gleichwertig eidgenössisch anerkennt: den Typus D (neue Sprachen) und den Typus E (Wirtschaftsfächer). Zuvor hatten diese beiden Gymnasialtypen in mehreren Kantonen bereits bestanden.

Schliesslich brachte die Revision der MAV vom Jahre 1986 einige weitere Änderungen, insbesondere die der Einführung der Informatik in den Fächerkanon.

Wer so, wie es hier geschieht, die Entwicklungsgeschichte der MAV in ihren aufeinanderfolgenden Stadien nachzeichnet, stellt fest, wie sich an ihr die kulturelle Evolution und der Wandel der gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnisse ablesen lässt. Es wird dabei erkennbar, wie bestimmend der Einfluss ist, den die massgebenden gesellschaftlichen Mächte auf das Bildungswesen ausüben.

Ausgehend von der humanistischen Bildungstradition (Typus A), das antike Erbe der lateinischen Kultur sodann mit einer modernen Fremdsprache, ergänzend (Typus B), führte die Entwicklung der exakten Wissenschaften zum naturwissenschaftlichen Gymnasium (Typus C).

Als gleichrangig wurde dieser dritte Typ freilich erst dann anerkannt, als die exakten Wissenschaften und insbesondere die sie stützende technologische Entwicklung zum bestimmenden Indikator des Fortschrittes der abendländischen Gesellschaft geworden war. Wie sich schliesslich nach einer langen Periode der wirtschaftlichen Prosperität und Expansion eine tiefgreifende ökologische Krise ankündigte, fanden 1972 auch die für die Weiterentwicklung des tertiären Bereiches bestimmenden Bildungsinhalte, die modernen Sprachen und die Wirtschaftswissenschaften (Typen D und E), die ihnen zustehende Anerkennung.

Die Humanwissenschaften (die Psychologie, die Soziologie, die Kommunikationstheorie, die Linguistik, die Semiotik u. a.) haben dagegen in den Gymnasien noch immer nicht den ihnen zukommenden Raum gefunden, und dies trotz des Umstandes, dass diese Wissensbereiche seit den 50er Jahren an Bedeutung und gesellschaftlicher Relevanz Entscheidendes hinzugewonnen haben.

Immerhin tragen mehrere Kantone der aktuellen Entwicklung dadurch Rechnung, dass sie die bestehende Lücke in der gymnasialen Bildung mit eigenen Maturitätsschulen schliessen. Diese haben bislang keine eidgenössische Anerkennung gefunden, berechtigen indessen an verschiedenen Universitäten in gleicher Weise wie die gängigen Maturitätstypen zur Immatrikulation.

Wir stellen fest, und das wird für die Weiterentwicklung der bernischen Seminare bedeutsam, dass sich zur Zeit neben der MAV ein zweiter Weg der Anerkennung von Mittelschulabschlüssen, die zur Immatrikulation an den Universitäten berechtigen, zu etablieren beginnt, und dies aufgrund besonderer Vereinbarungen und

abgestützt auf Empfehlungen. So anerkennt z. B. die "Conférence universitaire romande" im Dezember 1989, als Mittelschulabschluss, der zur Immatrikulation an einer Universität berechtigt, nicht allein die in der MAV umschriebenen Maturitätstypen, sondern ebenso "les maturités cantonales commerciales, la maturité artistique genevoise, le baccalauréat littéraire-général neuchâtelois, les brevets et diplômes cantonaux d'enseignement primaire, les diplômes d'ingénieurs ETS reconnus par l'OFIAMT". Diese den Universitätszugang weiteren Kreisen öffnende Empfehlung hat zum Ziel "d'améliorer la mobilité des étudiants, notamment, dans le sens de la convention élaborée par la Conférence des recteurs des universités suisses", und sie verfolgt die Absicht "de renforcer la dynamique de reconnaissance mutuelle des diplômés".

Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch die Bemühungen mehrerer Universitäten, den Studienanwärtern, die nicht im Besitze einer Maturität sind, sondern, die in qualifizierender Art einen Beruf ausüben, auf dem Zweiten Bildungsweg den Universitätszugang zu erschliessen.

Angesichts dieses Wandels der offiziellen Bildungspolitik in der Frage der Zulassung zu den Hochschulstudien, hat sich jüngst ein Gymnasialrektor mit der Frage vernehmen lassen, ob die Maturität denn am Ende ihres Monopolspruchs stehe. Die Ausweitung des Universitätszugangs geht von der Einsicht aus, dass nicht bloss der eine eidgenössisch anerkannte gymnasiale Weg die Befähigung erwirkt, ein universitäres Studium aufzunehmen. Wir haben inskünftig den Qualifikationen der Absolventen anderer Bildungsgänge vermehrt Rechnung zu tragen. Die Immatrikulationsreglemente der Universitäten dürfen hinter der ökonomischen und technologischen Entwicklung der Gesellschaft nicht zurückstehen, dies schon gar nicht im Hinblick auf die bevorstehende europäische Einigung mit ihrer Konsequenz des nicht mehr an den nationalen Raum gebundenen Zugangs zu den Hochschulen Europas und der allseitigen Anerkennung der Diplome. Was sich zur Zeit anbahnt und tut, lässt sich daran erkennen, dass im Jahre 1960, als die Schweiz einen wirtschaftlichen Aufschwung erlebte, wie er vorher nicht seinesgleichen kannte, nur 4 % der Kinder eines Geburtenjahrgangs ein Gymnasium besuchten, während es im Jahre 1985 bereits 12 % waren. Wieviele werden es im Jahre 2000 sein?

EIN NEUER KANTONALER MATURITÄTSTYP

Die Notwendigkeit der Schaffung einer neuen kantonalen Matura lässt sich nicht allein dadurch begründen, dass ohne diese Massnahme eine ausreichende Rekrutierung von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten gefährdet wäre. Es genügt auch nicht, lediglich

die dargestellte gesellschaftliche Entwicklung und die aus ihr hervorgehende Aenderung in der Regelung der Studienberechtigung zum Anlass zu nehmen, die Seminare in Maturitätsschulen umzuwandeln. Gewiss, all diese pragmatischen Aspekte sind wichtig und verdienen es, mit Aufmerksamkeit bedacht zu werden. Sie rechtfertigen die Institutionalisierung einer neuen kantonalen Maturitätsschule. Zwingend wird sie jedoch aus gewichtigeren Gründen: weil die real existierenden Bedürfnisse der Gesellschaft die Schaffung eines humanwissenschaftlichen und musischen Maturitätstyps erfordern.

Damit dieser Zusammenhang einsichtig wird, ist es nötig, die gesellschaftliche Entwicklung der letzten 30 Jahre zu überblicken. Wir haben uns die bestimmenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderungen anhand der Entwicklung der MAV bereits in Erinnerung gerufen. Des genaueren gilt es zu bedenken, wie sich die Trends unserer Zeit auf das Bildungssystem auswirken: wie der Uebergang von einer industriellen Gesellschaft zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft, wie der Wandel der Produktionstechnologien, wie die Entwicklung der interaktiven technologischen Prozesse, wie die Wirkkraft der Medienkultur und wie die Anonymisierung der Lebensformen in der Massengesellschaft. Aus der zunehmenden Verstärkung der Bevölkerung ergeben sich neue kulturelle und soziale Aufgaben. So nimmt mit der Verkürzung der Arbeitszeit die Freizeitkultur in der Kinder- und Erwachsenenwelt einen immer breiteren Raum ein. Erziehung und Bildung erhalten damit eine neue Dimension. Ein weiterer Wandel ergibt sich mit der multikulturellen Durchmischung der längst nicht mehr homogenen Bevölkerung.

Die Folgen dieser Entwicklung sind mannigfach. Wir beschränken uns auf einen einzigen Aspekt, auf das Wachstum des gesellschaftlichen Tertiärbereichs auf Kosten des Primär- und Sekundärbereichs. D. Bell (The Social Framework of the Information Society) kommt das Verdienst zu, aufgrund seiner Analyse der Wirtschaftsentwicklung der USA den Begriff des tertiären Sektors klarer gefasst zu haben, indem er aus ihm einen Quartärbereich der Gesellschaft ausgrenzt: die Berufe der Informationsvermittlung, -verarbeitung und -nutzung. Dem Quartärbereich ordnet er die Bereiche des Unterrichts, der Kultur, der Verwaltung, der Massenmedien, der Forschung, der Informatik, der Telekommunikation u. a. m. zu. Der Anteil dieser Berufe machte nach D. Bell in Amerikas Wirtschaft 1860 etwa 6 % aus, 25 % zur Zeit des Zweiten Weltkrieges, 46 % im Jahre 1980. Im Laufe der Achtzigerjahre wird er noch zugenommen haben und wird bis zur Jahrtausendwende weiter anwachsen. Die genannten Zahlen belegen die signifikante Ausweitung des Berufsfeldes der Kommunikation und der Information.

HAUPTZÜGE UND LEITLINIEN DIESER NEUARTIGEN UND ZUGLEICH AUF DIE BISHERIGE LERNKULTUR DER SEMINARE ABGESTÜTZTEN AUSBILDUNG

Seit einigen Jahren entwickelt eine Arbeitsgruppe ein Rahmenprogramm für die eidgenössisch anerkannten Maturitätsschulen. Diesem Unternehmen gilt unser Interesse in hohem Masse. Wir nennen hier lediglich einige für uns besonders relevante Einzelaspekte dieses die Schullandeschaft verändernden und sie innovierenden Prozesses:

Der Entwurf, wie er vorliegt, durchbricht die traditionelle Aufzählung der Fächer, wie ihn der Kanon der Unterrichtsdisziplinen seit alters kennt. Er nennt, bislang Vereinzelt zusammenfassend, vier Bildungs- und Lernbereiche: Natur, Technik, Gesellschaft, Kultur, und er definiert für jeden der vier Aspekte die Lernergebnisse, die Ziele des Erwerbs des Sachwissens, der Aneignung der Methoden und der Befähigungen. Dieser Neuansatz will der Zerstückelung und Vervielfachung der Lerninhalte entgegenwirken. Er nimmt Abstand von der Struktur der universitären Disziplinen und verknüpft die nach dem herkömmlichen Fächerkanon voneinander abgegrenzten Lernbereiche. Die Absicht geht dahin, die Lerninhalte untereinander zu verbinden und im Verlaufe der Ausbildung ihr Ineinandergreifen und ihre Vernetzung sichtbar zu machen. Dies ist umso wichtiger, als die Hauptschwierigkeit, der die Schüler und Schülerinnen seit alters begegnen, darin begründet ist, dass die tradierten Lernbereiche der Schule parzelliert, gegenseitig abgegrenzt, untereinander beziehungslos und vereinzelt angegangen werden. Jeder ganzheitliche innere Bezug fehlt, und es bleibt dem Schüler/der Schülerin überlassen, die Wissensfragmente miteinander in Beziehung zu bringen und sie in das Ganze eines Welt- und Menschenverständnisses zu integrieren.

Es kann nicht genug getan werden, diese Neuentwicklung des Bildungsverständnisses zu stützen. Sie setzt der zunehmenden Aufsplitterung und Spezialisierung des Wissens in den Mittelschulen ein Ende. Sie führt weg von dem Bildungsmosaik, in dem die Vielzahl der Einzelsteine kein Bild des Ganzen entstehen lassen. Anzustreben ist ein "vernetztes Wissen" (A. Moles). Wichtig ist zudem, dass der/die Lernende eine Beziehung findet zum Gegenstand seines/ihrer Lernens, eine affektive und eine der intellektuellen Neugier und des Sachinteressens.

All diese Reformansätze sind als Heilmittel zu werten, die der Krankheit entgegenwirken, die diejenige aller Mittelschulen ist und deren Symptome die ansteigende Flut bruchstückartigen Wissens sind, eines Wissens, das untereinander keinen Zusammenhang kennt und das dem Lernenden fremd bleibt, weil es mit seiner Person und seinem Leben kaum etwas zu tun hat.

DAS ERBE DER SEMINARE ALS WEGWEISER FÜR DIE KÜNFTIGE SCHULENTWICKLUNG

Die neu entstehende Maturitätsschule ruft nach einer neuen Zielumschreibung der Bildungsinhalte und der an ihnen zu entwickelnden Kompetenzen. Es seien hier im besonderen diejenigen Zielbereiche herausgehoben, die aus der Bildungstradition der Seminare hervorgehen und die in einer Mittelschule von morgen zu den interesse- und handlungsleitenden Perspektiven werden sollen.

- Die Kommunikation

Das Bildungsgeschehen kann verstanden werden als ein immerwährender Prozess der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in ihrer Beschäftigung mit einer Sache, dem Gegenstand des Unterrichts.

Diese kommunikative Ausrichtung ist allen Lehr- und Lernbereichen gemeinsam.

Auf der Ebene des pädagogischen Handelns bestimmt sie den Erziehungsstil und die Sozialformen sowie die Vorgehensweise und die Arbeitsmethoden. Mit Bezug auf die Lerninhalte strukturiert sie den Lehr- und Lernstoff in seiner Zuordnung zu den unter sich verbundenen Disziplinen, die didaktische Durchführung und die Organisationsformen des Unterrichts. Sie lenkt die Art der Aneignung von Kompetenzen und trägt wesentlich dazu bei, die aus den erworbenen Qualifikationen hervorgehende Ausdrucks- und Handlungsfähigkeit aufzubauen.

- Vom lernenden Verstehen zum Tun

Dem Erwerb von Handlungskompetenzen kommt im kommunikativen Prozess eine hohe Bedeutung zu; desgleichen der zu entwickelnden Ausdrucksfähigkeit. Die im Bildungsgeschehen wirksam werdende Kommunikation kann sich nicht einseitig darauf ausrichten, die Rolle des Schülers/der Schülerin im Dialog als diejenige des Rezipienten wahrzunehmen, etwa so, dass sie ihn/sie in die Lage versetzt, einem diffizilen philosophischen Gedankengang zu folgen, eine naturwissenschaftliche Analyse nachzuvollziehen oder sich hellhörig auf den Stil eines musikalischen Werkes einzulassen resp. sich auf sensitive Art in die Gestaltungsweise eines bildenden Künstlers hineinzusetzen.

Da geht es doch um weit mehr: darum, zu tun, was man denkt und erfasst hat. Das Vermögen zur Äusserung, zu eigenem Ausdruck und Handeln, will ebenso entwickelt und gefördert werden wie

WAS HEISST ALLGEMEINBILDUNG?

Der zu schaffende neue kantonale Maturitätstyp darf sich nicht auf einen bestimmten beruflichen Ausbildungsgang und ein vorweg definiertes Berufsziel, z. B. auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin ausrichten. Vielmehr muss er sich an dem Verständnis von Allgemeinbildung orientieren, das einem breit abgestützten Konsens entspricht und in Art. 7 der MAV wie folgt umschrieben ist:

- Sie (und die durch sie erwirkte Hochschulreife) "besteht im sicheren Besitz der grundlegenden Kenntnisse und in der Fähigkeit, selbständig zu denken, nicht aber in möglichst weit vorangetriebenem Fachwissen."
- Sie strebt dieses Ziel an durch "eine ausgewogene Ausbildung des Verstandes, des Willens, der Gemütskräfte und des Leibes."

Die MAV legt zu Recht grosses Gewicht

- auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten: "Auf der obersten Schulstufe muss der Schüler imstande sein, nicht bloss den ihm dargebotenen Stoff aufzunehmen und wiederzugeben, sondern auch Probleme von angemessener Schwierigkeit sachgemäss zu bearbeiten und ihre Lösung klar darzustellen."
- auf die Sprachbefähigung: "Sicheres Wissen, selbständiges Denken und klare Darstellung sind untrennbar verbunden mit dem Vermögen, sich in der Muttersprache richtig und treffend auszudrücken."

Sie umschreibt mit Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung den Auftrag der Schule der Sekundarstufe II wie folgt:

"Die Maturitätsschule soll gebildete Persönlichkeiten formen, die zu gemeinsamer Arbeit fähig und die sich als Glieder der Gesellschaft ihrer menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung bewusst sind. Ein den kulturellen Grundlagen der mehrsprachigen Schweiz verpflichteter und zugleich weltoffener Geist soll im Leben der Schule wirksam sein."

Diesen Zielen einer gymnasialen Allgemeinbildung, wie sie sich in der MAV formuliert finden, kann man nur zustimmen und sie für die neuzuschaffende kantonale Maturitätsschule als verpflichtend anerkennen. Wir werden sie in der Folge durch weitere Zielsetzungen ergänzen. Es sind dies diejenigen der heutigen Seminare. In ihnen lassen sich die kennzeichnenden Merkmale eines Schul-

typs erkennen, dessen Eigenart und Wirkung zu bedeutsam sind, als dass sie mit der Aufhebung der überlieferten Seminare aufgegeben werden und aus der Bildungswelt verschwinden könnten.

WIE WIR UNS DIESE NEUEN MITTELSCHULEN, DIE AUS DEN HERKÖMMLICHEN SEMINAREN HERVORGEHEN, VORSTELLEN

Die Schulen des neuzuschaffenden kantonalen Maturitätstyps, die bisherigen Seminare, haben - wie dargelegt - einen umfassenden Bildungsauftrag zu erfüllen. Darum lassen sich die derzeitigen Seminare nicht kurzerhand in soziopädagogische Gymnasien umwandeln, in Mittelschulen also, der sich einzig diejenigen jungen Leute, die sich für einen pädagogischen oder sozialen Beruf interessieren, zuwenden.

Die einstigen Seminare wollen als Maturitätsschulen mit eigenem Gepräge all diejenigen zu einer "breiten Allgemeinbildung" führen, die sich von den vielfältigen Aufgaben und Tätigkeiten angezogen fühlen, wie wir sie mit dem Oberbegriff "Kommunikation" umschrieben haben. Ohne bereits eine Berufswahl getroffen zu haben, richten sich die Interessen und Lernzielperspektiven in weiterer Sicht aus auf all die Berufe, die D. Bell dem Quartärsektor zuordnet: z. B. auf die Berufe

- des Unterrichtens und Erziehens (Lehrer, Erzieher u. a.)
- des Erziehungsumfeldes (Psychologe, Erziehungs- oder Berufsberater u. a.)
- der Kommunikation (Journalist, Publizist u. a.)
- der Kulturförderung (Bibliothekar, Kulturbeauftragter u. a.)
- der sozialen Fürsorge (Sozialarbeiter, Fürsorger u. a.)
- der Kunst (Schauspieler, bildender Künstler, Modeschöpfer u. a.)
- des Gesundheitswesens (gehobene paramedizinische Berufe)

Dabei muss von Anfang an klar sein, dass sich der neue Maturitätstyp in keiner Weise ausschliesslich an den eben aufgezählten beruflichen Bildungsgängen orientiert. Vielmehr stehen den Inhabern dieser kantonalen Reifezeugnissen alle Studiengänge offen.

das des kognitiven Verstehens. Erst dieses Umsetzen des Gedachten und Verstandenen ins Tun öffnet Pforten zu den Erkenntnissen, die aus der Anwendung dessen hervorgehen, was wir gelernt haben.

Aus diesem Grunde dürfen sich die Rahmenlehrpläne, wie sie für die zu Maturitätsschulen gewordenen Seminare zu schaffen sind, nicht auf den Erwerb von Sach-Wissen und auf das Ziel der Kulturaneignung mittels rezeptiver Lernverfahren beschränken, wie dies die "Maturitätsprogramme" (Anhang zum Reglement für die eidgenössische Maturitätsprüfungen) tun.

Die umfassende Schulung der persönlichen Aeusserungs- und Handlungsfähigkeit ist ein gleichermassen ernstzunehmendes Bildungsziel, ersteres zudem nicht einseitig bezogen auf den verbalen Ausdruck. Aus diesem Grunde kommt den "Fächern" der bisherigen Seminare eine bedeutsame, nicht zu vernachlässigende Aufgabe zu: der Kunsterziehung, den gestalterischen Tätigkeiten, der Musikerziehung, der Bewegungsschulung, den mündlichen Aussagen, dem darstellenden Spiel, der Körpererziehung.

Die bildsamen kreativ-gestalterischen Aktivitäten beschränken sich nicht auf die Lernbereiche der Kunstfächer. Sie haben in allen Disziplinen ihren Raum, selbstverständlich gerade auch im kommunikativen und expressiven Sprachgebrauch.

- Medienpädagogik: Massenmedien, Kommunikationstechnologien, elektronische Mittel der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -nutzung

Die Massenmedien, Presse, Radio, Fernsehen, Kino, Ton- und Videobänder u. a., kann die Schule heutzutage nicht mehr übergehen. Sie sind Realitäten im Leben eines jeden Jugendlichen und müssen somit Gegenstand der Reflexion und der Bildungsarbeit sein in Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Aesthetik. Ihnen kommt im Lernvorgang zugleich eine instrumentale Stützfunktion zu. Wichtig ist ferner ihre Nutzung durch die Schüler/innen zur Produktion eigener Texte, Bilddokumente, Filme u. a. Die modernen Technologien der Informatik gestatten es dem/der Lernenden, an modernen Kommunikationsverfahren teilzuhaben und sich so die Methoden der Textverarbeitung, der Anlage von Datenbanken, der Statistiken, der graphischen Darstellung und der computergestützten Forschung zunutze zu machen.

- Die Sprachenkenntnis

Vor annähernd 20 Jahren hat B. Schwarz "Kultur" definiert als die Summe der im Laufe der Geschichte von den Menschen entwickelten Redeweisen, der sprachlichen Ausdrucksrepertoires. Aufgrund dieses Verständnisses erkannte er im differenzierten Sprachgebrauch das oberste Ziel der Allgemeinbildung (Sprachfähigkeit als Einblick in das Werden und den Wandel der Sprache, als Kenntnis ihrer inneren Ordnung, als Einblick in die Bedingtheit der Sprachen in ihrer Entwicklung u. a.). Diesem sprachdidaktischen Zielansatz kommt das Verdienst zu, durch Spracherziehung grundlegende Kultur- und Bildungsanliegen zu verfolgen und dank dem Sprachverständnis und dem Sprachgebrauch zu anderen Ausdrucksmöglichkeiten des kulturellen Schaffens überzuleiten, etwa zur Sprache des bildhaften Ausdrucks, zur Sprache der Musik, aber auch zu den Aussageweisen des Gestaltens im praktisch-manuellen Tun.

- Die Bedeutung der Werkstatt als Lernort

Es entspricht einer didaktischen Grundeinsicht, dass der Schüler/die Schülerin am Lernprozess aktiver als bisher beteiligt sein und einen höheren Grad der Selbsttätigkeit erreichen muss. Damit das entdeckende, selbstgesteuerte Lernen in den Schulen mehr Raum gewinnt, ist die landesweit immer noch festzustellende Dominanz des Frontalunterrichts, der die Eigeninitiative der Lernenden lähmt und oft frustrierend wirkt, zu durchbrechen und abzubauen. Zu diesem Zwecke ist im Unterrichtsplan wöchentlich ein Tag für Projekte und praktische Arbeiten aus der Lektionenabfolge des Stundenplans herauszulösen. So erhält der Schüler/die Schülerin die Gelegenheit, allein oder - besser noch - in der Gruppe mit andern zusammen selbständig auf ein definiertes Ziel hin zu arbeiten (Werkstätten des gestalterischen, musikalischen, naturwissenschaftlich experimentierenden Arbeitens, des theatralischen Spiels, der Feldarbeiten, der Reportagen und der Produktion von Videos u. a. m.). Auf diese Weise werden sich die Schüler/innen in verschiedensten expressiven Aktivitäten üben, was dem Theorieunterricht nur dienen und dazu motivieren wird.

- Die Humanwissenschaften

Hervorgegangen sind sie in der Mitte des letzten Jahrhunderts aus der Philosophie, deren Töchter sie sind. Sie haben sich in der Folge zu eigenständigen Disziplinen der Forschung und Lehre entwickelt. Dabei haben sie sich weiter verzweigt. Diese Spezialisierung hat je eigene Methoden entstehen lassen, und sie haben sich in gegenseitiger Abgrenzung je besonderen Forschungsobjekten zugewandt. Zu den Disziplinen der Psychologie

und der Soziologie sind im Laufe der Zeit die Linguistik, die Semiotik und die Kommunikationstheorie hinzugekommen, und dies innerhalb der einzelnen Forschungs- und Anwendungsbereiche mit zunehmend diversifizierteren Perspektiven.

Was Gegenstand der Humanwissenschaft ist, gehört zur Alltagsrealität eines/einer jeden. Ich betrete ihre Forschungsfelder, wenn ich im Supermarkt den Einkaufskorb fülle, wenn ich zu Hause vor dem Fernsehapparat einen der Grossen dieser Welt (dessen Redeweise die Psycholinguisten längst untersucht und beschrieben haben) über seine Sorgen oder hoffnungsvollen Erwartungen spreche sehe und höre, aber auch in der Fabrikhalle, im Büro oder im Spital, in der Kirche, im Ferien-Club ebenso wie im Empfangsraum eines Bestattungsunternehmens.

In die Schule dagegen haben die Humanwissenschaften noch nicht Einzug gehalten, und wenn, nur zögernd. Das gilt insbesondere für die Psychologie. Meist ist sie eine marginale Disziplin geblieben. So testet man etwa Schüler/innen und sucht mit ihrer Hilfe die "schwierigen Fälle" anzugehen, etwa die Probleme der retardierten Entwicklung, der Lernhemmungen, der Disziplinlosigkeit, des Aussenseitertums.

Erst in den Fünfzigerjahren oder gar erst in den Sechzigerjahren hat die Entwicklungs- und Sozialpsychologie in der Lehrerbildung den ihr zukommenden Platz gefunden, indem man Abstand genommen hat von der unwissenschaftlichen Präsentation psychologisch verbrämter Verhaltensregeln. Jetzt endlich nahm man den weit ausgreifenden und fundierten Bestand an psychologischen Erkenntnissen in seiner Bedeutung und Handlungsrelevanz wahr und ernst, und das nicht allein durch die Vermittlung eines Grundwissens. Dies auch, aber dazu hatten sich die angehenden Lehrer/innen nicht nur mit den Ergebnissen, sondern auch mit den Vorgehensweisen und Methoden der psychologischen Forschung bekanntzumachen. Sie sollten Einsicht gewinnen in die Problemstellungen und Eingangshypothesen, die Untersuchungsfelder und die Wissenschaftsmethoden, kurz: angehende Lehrer/innen sollen mit der Epistemologie dieser Wissenschaft vertraut gemacht werden.

Auffallend ist, dass es gerade die künftigen Kindergärtner/innen und Primarlehrer/innen sind, die davon in ihrer Ausbildung am meisten mitbekommen und zu Einsichten gelangen, die nachhaltig wirksam und für ihr späteres pädagogisches Handeln bestimmend sein können, während die Psychologie als Lernbereich in dem Masse schmaler wird und fast vollständig aus den Studienplänen verschwindet, je höher der Schultyp, für den die Lehrer/innen ausgebildet werden, in der Bildungshierarchie steht.

Noch ist es so, dass die Humanwissenschaften als Elemente der Allgemeinbildung keine offizielle Anerkennung finden. Noch gibt es keinen eidgenössisch anerkannten Maturitätstyp, der sie als Kernfächer in das Bildungskonzept einbeziehen würde. Ist man etwa der Auffassung, am Griechischen und/oder am Latein, gar durch den Erwerb von Kenntnissen in den Wirtschaftsfächern bilde sich der Geist besser und entwickle sich die Persönlichkeit harmonischer als durch das Studium der Psychologie, der Soziologie, der Linguistik, der Semiotik? Erklärt sich diese Ausklammerung der Humanwissenschaften aus dem Unterricht durch die verzögerte Wahrnehmung eines gesellschaftlich relevanten Wissenschaftsbereichs? Oder ist diese vielleicht bedingt durch ein Misstrauen, mit dem man ihnen begegnet?

Immerhin werden die genannten humanwissenschaftlichen Disziplinen an den Hochschulen gelehrt. Warum also kommen sie allein in der Lehrerbildung zur Darstellung, und auch hier des öfters nur unter dem einengenden Aspekt einer funktionalen beruflichen Pragmatik? Sie könnten und müssten doch Lernfelder einer lebensnahen, gegenwartsbezogenen Allgemeinbildung von Adoleszenten und jungen Erwachsenen sein. Warum sind sie es bislang nicht?

Meint man gar, sie könnten in dieser Stellung einen zu grossen Einfluss gewinnen? Oder ist ihr Fehlen in den Mittelschulprogrammen Folge einer Immobilität des Bildungssystems und seiner Ausblendung der Lebenswirklichkeit? Fragen über Fragen.

Weshalb sollte die Mittelschule ihren Schülern und Schülerinnen eine allgemeine Bildung angedeihen lassen, die zur Folge hätte, dass sie die Interaktionen und die Mechanismen der gesellschaftlichen Machtausübung sowie die Gesetze und Dynamik der Uebertragung von Verhaltensmustern durchschauten, Projektionen erkannten und die gesellschaftlichen Abläufe wahrnahmen, und all das so, dass die etablierten Wertvorstellungen, weil hinterfragt, ihrer sakralen Unantastbarkeit beraubt würden? Soll der kritische Geist geschult, soll das eigene Urteil entwickelt und sollen fixierende, eingebürgerte Einstellungen aufgeweicht werden? Was rechtfertigte, dass eine Bildungsinstitution junge Menschen zur Kritik- und Urteilsfähigkeit führt, etwa ihre Fähigkeit entwickelt, Interaktionen zwischen einzelnen zu verstehen dank ihrer Uebung in der Analyse gruppendynamischer Prozesse?

All dies sind keine rhetorischen Fragen. Sie wollen bewusst machen, was unserem Bildungssystem abgeht, und aufschlüsseln, was die Beweggründe der auffallenden Vernachlässigung der Humanwissenschaften sein könnten.

WAS WIR ANSTREBEN: EINE MATURITÄTSSCHULE, DIE MIT DEM GELEBTEM LEBEN ZU TUN HAT, WIE DIES DIE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN FORDERT

Wir wollen eine Mittelschule mit Maturitätsanerkennung, in der die Humanwissenschaften einen zentralen Platz finden. Nicht bloss als Wissensinhalt, sondern als konstitutiver Lernbereich, dessen Ziel und Aufgabe es ist, junge Menschen im Prozess ihrer Bildung dahin zu führen, dass sie sich mit den Bedingungen ihres Lebens bewusst (mit eigenem Urteilsvermögen) auseinandersetzen, ihre Beziehungen zu andern wahrnehmen und einschätzen, desgleichen ihre Umwelt, die Arbeitswelt u. a. Bei alle dem richten sich die Formulierung der Leitideen und Ziele, die Umschreibung der Inhalte und die Anregung kooperativer Lehr- und Lernformen auf das allbestimmende didaktische Grundanliegen einer herrschaftsfreien Kommunikation aus.

Den humanwissenschaftlichen Disziplinen kommt im Rahmen dieser Neuplanung keine pragmatische berufliche Funktion mehr zu, wie dies bislang an den Seminaren der Fall war. Vielmehr legitimieren sie sich durch ihren propädeutischen, allgemeinen Bildungswert und durch die Exemplarität der intendierten Lernergebnisse.

Ob es sich dabei um die Psychologie, die Soziologie, die Soziolinguistik oder die Semiotik handelt, all diese Disziplinen stehen untereinander in einem engen inneren Bezug und begründen in ihrem Zusammenhang eine neuartige Interdisziplinarität. Und das nicht allein im inhaltlichen Sinn oder bezüglich ihrer Methoden, sondern in der Neugestaltung der gymnasialen Bildung ebenso durch die lebendigen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Es entsteht so eine neue Schule innerhalb der gymnasialen Bildungsinstitutionen. Die nachhaltige Wirksamkeit, die sie im Prozess der Erziehung und Schulung haben wird, geht dabei von der Nähe zur Lebenswelt und zur Erfahrungswirklichkeit junger Menschen aus. Insgesamt bewahrt diese Maturitätsschule eines neuen Typs, was an den Seminaren als bedeutsam und zukunftsgerichtet war. Insbesondere das, was ihnen eigen ist und sie auszeichnet: den Geist der Humanität und der Verständigung, der Offenheit und der Achtsamkeit füreinander und für andere.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 9
HEFT 1
FEBRUAR 1991

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 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

Typoskript

Christine Pauli (Layout), Claudia Crotti, Heidi Lehmann, Marina Radicevic

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen)

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren 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

Suter Renro AG, Belnstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	4
-----------	---	---

SCHWERPUNKT: LEHRER(INNEN)BERUF ALS ZWEITBERUF

Aargau	<i>Urs Peter Lattmann</i> Der Weg zum Lehrerberuf auf dem zweiten Bildungsweg	6
Thurgau	<i>Ernst Hablützel</i> Der thurgauische Ausbildungsgang zur Primarlehrerin/zum Primarlehrer für Berufsleute	19
Luzern	<i>Constantin Gyr</i> Lehramtskurs für Berufstätige	27
Bern	<i>Fritz Schoch</i> Neuer Weg zum Primarlehrer(innen)beruf im Kanton Bern	33
St. Gallen	<i>Erwin Beck, Thomas Krucker</i> Berufsleute werden Primarlehrer(innen)	36
EDK-Mandat	<i>EDK: Pädagogische Kommission</i> Bildung einer Studiengruppe "Zugänge zum Lehrerberuf für Berufsleute"	39
Anmerkungen		
• aus bildungs- biografischer Sicht	<i>Gertrude Hirsch</i> Welche Chancen liegen im Lehrerberuf als Zweitberuf?	41
• aus didaktischer Sicht	<i>Susanne Steiner</i> Anmerkungen zur didaktischen Gestaltung der Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute	47
• aus berufspädagogi- scher Sicht	<i>Hans Kuster</i> Ausbildung von Berufsleuten zu Berufsschullehrer/innen	50
• eines Ausbildners	<i>Hans Rudolf Egli</i> Erwartung zur beruflichen Ausbildung an Maturandenkursen	53
• eines Lehrers aus (Zweit)berufung	<i>Hans Rufer</i> Lehrer aus Berufung - Lehrer als Zweitberuf	58
Literarisches Fragment	<i>Oscar Peer</i> Anmerkung zur Schule	60
