

J. Forneck, Hermann

Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren

Beiträge zur Lehrerbildung 8 (1990) 2, S. 192-198



Quellenangabe/ Reference:

J. Forneck, Hermann: Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren - In: Beiträge zur Lehrerbildung 8 (1990) 2, S. 192-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131927 - DOI: 10.25656/01:13192

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131927>

<https://doi.org/10.25656/01:13192>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- 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

MODERNISIERUNG UND LEHRERBILDUNG

Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren

Hermann J. Forneck

Augenblicklich schickt sich die Erziehungswissenschaft an, ihre eigene Entwicklung, die der Lehrerbildung und die von ihr mitgestalteten Schulreformen zu bilanzieren. Die Bilanz ist dabei der Ausgangspunkt einer zu gestaltenden zukünftigen Entwicklung. Doch auf welchem Hintergrund läßt sich ein solches Unternehmen überhaupt legitimieren? Der folgende Beitrag zeigt am Beispiel der Lehrerbildung die Tragfähigkeit modernisierungstheoretischer Überlegungen für Bilanzierungen und Zukunftsentwürfe. Eine modernisierungstheoretische Sicht von Schule dient als Grundlage von Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren.

Streiff (STREIFF 1989, S. 35 ff) hat vor kurzem in der Zeitschrift »Bildungsforschung und Bildungspraxis« Gedanken zum Thema »Innovationen in der Schule« geäußert, die der Lehrerbildung eine zentrale Aufgabe bei der Veränderung der Schule zuschreiben. In der »schweizer schule« ist jüngst die vermeintliche Innovationsfeindlichkeit des schweizerischen Bildungswesens thematisiert worden (FRIES-ROHRER 1989, S.23 ff). In eine gleiche Richtung zielen Eltern- und Fachverbände, wenn diese einerseits der Schule eine pädagogische und Industrie und Wirtschaft dem Unterricht andererseits eine technologische Rückständigkeit vorwerfen.

Solche positiven wie negativen Ansprüche, die von den verschiedensten Seiten an die Schule herangetragen werden, verweisen auf einen in modernen Gesellschaften wesentlichen Sachverhalt: Schule ist eine wichtige Modernisierungsinstitution.

Unter der »Moderne« verstehe ich die gegenwärtige Gesellschaft. In dieser orientieren sich die Gesellschaftsmitglieder an keinem festen, tradierten Weltbild mehr, sondern erneuern die Moderne über permanente Analyse, Kritik und rationale Auseinandersetzung mit den gegebenen Sachverhalten. Modernisierungsvorgänge sind also solche, durch die sich diese Gesellschaft immer wieder erneuert. Um dies allerdings zu leisten, bedürfen moderne Gesellschaften eines leistungsfähigen Bildungssystems, das das hervorbringen muss, was konstitutive Bedingung dieser Gesellschaft ist: Mündigkeit.

I. EIN MODERNISIERUNGSTHEORETISCH GEHALTVOLLER BEGRIFF VON ALLGEMEINBILDUNG

Wenn es stimmt, dass sich moderne Gesellschaften gerade dadurch erhalten, indem sie sich andauernd wandeln, wenn es weiter stimmt, daß der Institution Schule bei diesen Modernisierungsprozessen eine entscheidende Funktion zukommt, dann führt dies notwendig dazu, dass die Schule unter einem andauernden Modernisierungsdruck steht, der sich in vielfältigen, sich z.T. widersprechenden Forderungen artikuliert. Während es den einen dabei zu schnell geht, bewegt sich die Schule für die anderen zu langsam. Gleichzeitig möchten dabei die einen die Schulentwicklung in diese, die anderen die Innovation in jene Richtung vorantreiben. Die Anforderungen an die Schule klaffen zunehmend weiter auseinander. Dies führt uns zu einer ersten modernisierungstheoretischen Bestimmung der allgemeinbildenden Aufgabe der Schule. Deren Aufgabe besteht darin, ihre Mitglieder für diesen Prozeß der »Erhaltung bei andauerndem Wandel« zu befähigen.

a) Ganzheitliche Bildung

Anerkennt man dies, so wird die Frage virulent, von welcher Art die Modernisierungsprozesse sind und welche Folgen dies für das Bildungswesen hat. Modernisierungstheoretische Fragestellungen werden in letzter Zeit von einer zunehmenden Anzahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge aufgenommen (TREML 1987, FEND 1988, eher skeptisch OELKERS 1990).

Aus der gewählten Perspektive wird deutlich, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse nicht in erster Linie ökonomische Prozesse darstellen, die entsprechende Qualifizierungsanforderungen an die Schule implizieren¹. Die Qualität der stattfindenden Modernisierungsvorgänge besteht vielmehr darin, dass sie zugleich ökonomischer, politischer, technischer, ökologischer, sprachlicher usw. Art sind. Will Schule ihre Modernisierungsaufgabe erfüllen, so müssen die von der Schule zu leistenden Qualifikationen nicht eindeutig bestimmbare und isolierbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern grundlegende und dies sind subjektive Fähigkeiten beinhalten, mit denen die Individuen befähigt werden, ökonomische, politische, technische, ökologische, sprachliche usw. Perspektiven miteinander zu verschränken. Warum? "Weil nur die gleichzeitige Steigerung von Freiheit und Bindung, von Kontingenz und Inklusion, die Moderne so leistungsfähig macht." (TREML 1987, S. 104) Nur wenn das Bildungssystem die 'Vermittlung' dieser ganzheitlichen Bildung leistet, kann sich eine Gesellschaft bei andauerndem Wandel erhalten. Andernfalls löst sie sich durch den Wandel selbst auf.

¹Berger und Berger definieren Modernisierung "als die institutionellen Begleiterscheinungen des durch die Technik herbeigeführten wirtschaftlichen Wachstums" (BERGER/BERGER 1975, S.14). Ich selbst betrachte den Modernisierungsvorgang auf dem Hintergrund von Vorstellungen, die von Entwicklungsniveaus ausgehen. Siehe z.B. SCHLUCHTER 1979, S. 197ff.

b) Lebensbedeutsame Orientierungen jenseits von Traditionen

Diese angedeutete funktionale Einbettung des Bildungssystems in die Moderne und der sich daraus ergebende Begriff 'ganzheitlicher Bildung' scheinen sich allerdings in jüngster Zeit selbst zu wandeln. So verliert die normative Vorstellung des selbstbewussten Individuums, also das Subjektmodell der Moderne, an Kraft. Treml nennt einige für die Pädagogik konstitutive Differenzenerfahrungen, die schwinden: Jung und alt; Lernen und Lehren, Lernen und Leben, Freiheit und Herrschaft. Die Frage ist, wie man solche Phänomene wertet. Treml und andere sind der Auffassung, dass damit ein neues, post-modernes Zeitalter angebrochen sein könnte. Vertritt man diese Auffassung nicht, sondern nimmt die erwähnten Phänomene als Ausdruck eines grundlegenden Funktionswandels innerhalb der Moderne, dann ist damit eine weitere modernisierungstheoretische Bestimmung der allgemeinbildenden Aufgabe der Schule impliziert: Moderne Gesellschaften benötigen, wenn sie ihre eigenen Modernisierungspotentiale erhalten wollen, ein Bildungssystem, das seine Absolventen zu grundlegenden, selbstbestimmten Einstellungswandlungen befähigt. Gerade deshalb darf die Institution Schule nicht parzellierten Forderungen nachgeben und muss eine eigenständig pädagogische Modernisierungsvorstellung entwickeln.

Die Modernisierungsfähigkeit hochindustrialisierter Gesellschaften dürfte also im allgemeinbildenden Bereich in zentralem Masse davon abhängen, dass die im Alltagsbewusstsein breit verankerten Einstellungen, Meinungen und Deutungsmuster im Bildungsprozess mit den sich gesellschaftlich notwendig stellenden Modernisierungszwängen vermittelt werden. Dies wäre ein modernisierungstheoretisch gehaltvoller Begriff von Allgemeinbildung.

Es gibt einige eindeutig angebbare grundlegende alltagsweltliche Deutungsmuster, die augenblicklich subjektive Grenzen für Modernisierungsprozesse bilden. Dies sind z.B. auf einer gesellschaftlich-ökonomischen Seite die alltagsweltlichen Einstellungen zum Individualverkehr, zur Energieverwendung und -benutzung, die vom Alltagsbewusstsein konstituierte Gegensätzlichkeit von Technik und Natur usw. Auf einer gesellschaftlich-sozialisatorischen Seite ist dies die Einstellung zur Familie, zur Entwicklung von Lebensperspektiven, zur Lebenswelt usw.

Solche alltagsweltlichen Einstellungen stellen bewusstseinsmässige 'Schranken' von Modernisierungsprozessen dar, die erhebliche gesellschaftlich-ökonomische Folgewirkungen zeigen können.

c) Zunehmende Beschleunigung der gesellschaftlichen Veränderungen

Der Modernisierungsprozess ist ein sich zunehmend beschleunigender kontinuierlicher Prozess, womit nicht impliziert ist, dass die schulischen Innovationsprozesse ebenso konzipiert sein müssen. Vielmehr sollten schulische Bildungsprozesse in ihrer Qualität eben diesem sich im Prozess der Modernisierung verflüssigenden Wissensbestand adäquat sein. Dies heisst, dass Menschen in die Lage versetzt werden, sich lebensbedeutsame Orientierungen

in einer sich wandelnden Wirklichkeit zu erarbeiten. Das können dann aber nur solche sein, die auf einer grundlegenden, also der Ebene der alltagsweltlichen Deutungsmuster liegen. Auf dem hier angedeuteten Hintergrund wird die Bedeutung alltagsweltlich-orientierter Ansätze in der Erziehungswissenschaft deutlich. Alltagsweltliche Deutungen werden in Bildungsprozessen reflektiert und modifiziert. Damit wird exemplarisch ein rationaler Umgang mit Alltagsbewusstsein 'eingeübt' und so die Möglichkeit, grundlegende lebensweltliche Orientierungen zu erarbeiten, aufgezeigt.

Auf dem Hintergrund der hier gewählten modernisierungstheoretischen Folie heisst 'modern sein' für die Schule, dass sie im Stande ist, Bildungsprozesse um grundlegende Fragen menschlichen Lebens anzuordnen, ohne diese zu fixieren. Damit aber ist zugleich eine bildungspolitische Position ausgeschlossen, die zur Vermittlung grundlegender Traditionsbestände zurückkehren möchte. Eine solche Forderung, wie sie teilweise festzustellen ist, verkennt, dass gerade für moderne Gesellschaften die Rückkehr zu einer durch Traditionen fixierten Lebensgestaltung nicht möglich ist.

d) Modernitätstheoretisches Innovationsverständnis

Die modernisierungstheoretischen Überlegungen, die hier angedeutet wurden, implizieren einen Wechsel von einem quantitativen zu einem qualitativen Verständnis schulischer Innovation. Gerade der angedeutete normative und zugleich funktionale Hintergrund der Moderne macht deutlich, dass mit Innovationen, wenn sie wirksam sein, also handlungsleitend werden sollen, die qualitativen (inhaltlichen) Dimensionen schulischer Wirklichkeit ins Auge gefasst werden müssen.

Qualitative Innovationsanstrengungen bleiben unbestimmt, wenn sie nicht in einen normativ-theoretischen Zusammenhang eingebettet, also inhaltlich ausgefüllt werden. Gerade bei letzterem vermag der angedeutete modernisierungstheoretische Ansatz einiges an rationaler Begründung des normativen Gefüges der Moderne zu leisten, ohne dogmatisch zu werden.

II. INNOVATION ALS AUFGABE DER LEHRERBILDUNG

Ein modernisierungstheoretisch fundiertes und begründetes Verständnis schulischer (qualitativer) Innovation rückt nun eine Institution ins Zentrum des Interesses, die den Nexus zwischen Schule und Wissenschaft, zwischen Praxis und Theorie, zwischen Unterricht und den an den Universitäten und Forschungsstätten existenten Modernisierungspotentialen herstellen muss. Damit ist impliziert, dass sich die Institutionen der Lehrerbildung selbst in diesen Modernisierungszusammenhang einordnen müssen.

Die folgenden Thesen versuchen nun auszuloten, welche Bedingungen in den schweizerischen Lehrerbildungsanstalten in ihrer seminaristischen Form in Zukunft gegeben sein müssen, damit eine inhaltlich gehaltvolle, modernisierungstheoretisch fundierte und didaktisch tragbare Konkretisierung eines

solchen Modernisierungsvorgangs durch die Lehrerbildung geleistet werden kann. Vorab aber sei auf die Implikationen der bisherigen Argumentation hingewiesen. In der Lehrerbildung muss es gelingen, einen (gegenüber dem politischen, ökonomischen usw.) eigenständigen Diskurs zu etablieren und StudentenInnen darin einzuführen. Gerade mit der Etablierung eines eigenständigen Diskurses wird sie funktional. Die Herausbildung einer professionellen Identität ist das Ziel dieser Einübung². Dies führt zu meiner ersten These:

1. Lehrerbildung hat die Aufgabe, bei den angehenden Lehrern eine Berufsidentität zu initiieren, die den Modernitätsanforderungen der Schule gerecht wird. Das berufliche Selbstverständnis des Lehrers sollte die Auffassung enthalten, dass es ein Moment der praktischen Tätigkeit des Lehrers ist, Schule und damit Unterricht (Bildung) immer wieder zu modernisieren³. Lehrerbildung muss also die Funktionalität, die die Schule in der modernen Gesellschaft hat, quasi nach innen wenden. Berufsidentität entsteht durch die Etablierung eines eigenständigen Diskurses, in dem diese Modernisierungsaufgabe aufgenommen ist.
2. Dies erfordert, dass angehende Lehrer bereits in der Ausbildung in schulische Modernisierungsprozesse eingeübt werden.
3. Wenn man akzeptiert, dass solche Modernisierungsvorgänge bestimmten Standards genügen müssen, so impliziert dies die Etablierung von Konzepten des forschenden Lernens in der Lehrerbildung.
4. Dies wiederum macht es notwendig, dass an Institutionen der Lehrerbildung praxisnahe Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchgeführt werden. In der Lehrerbildung müssen also auf didaktischer und methodischer Ebene Modelle entwickelt, legitimiert, realisiert und evaluiert werden, mit denen die Modernisierungsfunktion der Schule jeweils aktuell realisiert werden kann.
5. Forschung in Institutionen der Lehrerbildung begreift sich als Verbindungsglied zwischen universitärer Grundlagenforschung und unterrichtlicher Praxis. Sie vermittelt so zwischen unterschiedlichen Interessen

²Nun kann man der Auffassung sein, dass die Lehrerbildung eben dies auch nicht zu leisten habe. Bildungsforschung sei Aufgabe von Forscherteams, die an Universitäten bzw. in spezialisierten Institutionen tätig sind. Abgesehen davon, dass die Zahl der Bildungsforscher sehr klein ist, zementiert man dadurch die immer wieder kritisierte mangelnde Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Trier hat jüngst darauf hingewiesen, dass die Forschungstätigkeit im Bildungswesen von einem sehr kleinen Personenkreis getragen wird (TRIER 1989, S. 380). Zum Theorie-Praxis-Bezug siehe MANTOVANI/VÖGELI-MANTOVANI 1989, S. 59ff).

³Siehe dazu das Interview mit Vaissière in der "schweizer schule", S. 3 - 8: "Die Schule muss sich verändern, sie muss sich wieder neu in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel bringen. ... Ich gehe davon aus, dass die Lehrergrundausbildung eigentlich die Bereitschaft zur lebenslangen Weiterbildung als Berufsethos 'einpflanzt.'" (VAISSIERE 1990, S. 4)

von Forschern und Praktikern⁴. Es geht dabei auch darum, dass Lehrerbildung selbst die von ihr notwendig zu vermittelnden und als wirksam angesehenen Methoden und die zu lehrende Kasuistik (OELKERS 1987, S. 96) durch Forschung kritisch reflektiert und überprüft. Lehrerbildung mag dadurch über ihre eigenen Inhalte ein Bewußtsein erhalten.

6. Institutionen der Lehrerbildung und die Lehrerbildner müssen ein Selbstverständnis entwickeln, das dieser Vermittlungs- und Innovationsaufgabe der Lehrerbildung entspricht. Auch der Lehrerbildner muss die Innovationsaufgabe seiner Tätigkeit in sein Selbstverständnis integrieren: Konkretion wissenschaftlicher Theorie in den berufspraktischen Kontext des Lehrers zu leisten, also den Nexus zwischen wissenschaftlicher Grundlagenforschung und ihren Potentialen und der Praxis und ihrer Dignität herzustellen.

Es mag deutlich geworden sein, dass es in dem hier entfalteten Argumentationszusammenhang nicht um eine einseitige Verwissenschaftlichung von Lehrerbildung geht. Die kritischen Stimmen einer solchen Entwicklung nehmen deutlich zu. Vielmehr zielen die hier vorgetragenen Überlegungen auf eine Anstrengung, die den didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Theoriestand auf Praxis hin weiterentwickelt.

Dass dies institutionelle Konsequenzen hat, versteht sich von selbst. Gehrig hat solche in einem Beitrag zur Lehrerbildung in der Schweiz angedeutet (GEHRIG 1989, S. 360 f.). Ich bin der Auffassung, daß die seminaristische Form der Lehrerbildung auf Pädagogische Hochschulen oder Pädagogische Akademien hin weiterentwickelt werden sollte.

Es mag weiter deutlich geworden sein, daß Lehrerbildung den angehenden Lehrern ein Bewusstsein von den vielfältigen Modernisierungsvorgängen, denen Schule unterworfen ist und in Zukunft vermehrt unterworfen sein wird, vermitteln muß. Dabei steht die Auffassung im Hintergrund, dass die Fähigkeit, sich als Lehrer in einen solchen Prozess einbeziehen und diesen mit unterstützen zu können, in Zukunft eine wesentliche Qualifikation ausmachen wird. Lehrer müssen also dazu beitragen können, ein unterrichtliches Korrelat zu Modernisierungsvorgängen zu realisieren, wozu die Herausbildung einer entsprechenden Berufsidentität von konstitutiver Bedeutung ist. Lehrerbildung muss dazu befähigen.

⁴Krumm nennt Unterschiede im Handlungsinteresse (unmittelbarer situativer Erfolg versus langfristiger situationsunabhängiger Erfolg), im Kommunikationsinteresse (Alltagssprache versus Fachsprache), im Erkenntnisinteresse (Allgemeingültigkeit versus Singularität). (KRUMM 1988, S. 106ff.)

Literatur

Fend, H., *Sozialgeschichte des Aufwachsens*, Frankfurt 1988/ Fries-Rohrer, O., Kinder von heute in der Schule von gestern, in *schweizer schule* 76/5.89, S. 23-27/ Gehrig, H., Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung, in *Beiträge zur Lehrerbildung* 7/3.89, S. 360 f./ Krumm, V. Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung - Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? In *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 3.1988, S. 106 - 114/ Mantovani Vögeli, L. und Vögeli-Mantovani, U., Bausteine für einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, in *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 11/3.1989, S. 59 - 62/ Oelkers, J., Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung, in, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5/2.1987, S.96/ Oelkers, J., Utopie und Wirklichkeit, in *ZfP* 36/1.1990, S. 1 - 13/ Trier, U.P., Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz, in *BZL* 3.89, S. 380 - 392/ Treml, A.K., *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1987/ Vaissière, R., Interview in der »schweizer schule« 2.90, S. 3 - 8

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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 Füglistler, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

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

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistler senden. Für nicht angeforderte Rezen-
sionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen.
Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte
und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redak-
toren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-
Gönner (freiwillig): sFr 40.-
Institutionen: sFr 40.-

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 Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/25 87 67

JAHRGANG 8
HEFT 2
JUNI 1990

ISSN 0259-353X

SCHWERPUNKT "LEHRER(INNEN)BILDUNG DER 90er JAHRE"

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistler, Kurt Reusser</i>	135
Synthese von drei kantonalen Leitbildern	<i>Heinz Wyss</i> Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer	136
Bern	<i>Ulrich Thomet</i> Zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern" Auszug aus dem Beschlussesentwurf und dem dazugehörigen Vortrag der Erziehungsdirektion betreffend "Gesamtkonzeption der Lehrerbildung"	146 157
Luzern	<i>Leitbild des Erziehungsrates des Kantons Luzern</i> Weiterentwicklung der Luzerner Primarlehrerbildung	164
Basel	<i>Anton Hügli</i> Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt	180
Modernisierung und Lehrerbildung	<i>Hermann J. Forneck</i> Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren.	192
Nachruf	<i>Arthur Brühlmeier</i> Zum Tode von Emanuel Dejung	199
EDK-Beilage	<i>Jean Cavadini</i> Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen	206
	<i>Peter Gentinetta</i> Erhebung zur Grundausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz	208
Neues aus der Bildungsforschung	Sollen Schüler(innen) ihre Lehrer(innen) beurteilen?	209