

P. Trier, Uri

## Schulforschung und -entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung

*Beiträge zur Lehrerbildung* 7 (1989) 3, S. 380-392



Quellenangabe/ Reference:

P. Trier, Uri: Schulforschung und -entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 7 (1989) 3, S. 380-392 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131759 - DOI: 10.25656/01:13175

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131759>

<https://doi.org/10.25656/01:13175>

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 2296-8632

<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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## SCHULFORSCHUNG UND -ENTWICKLUNG IN DER SCHWEIZ: FOLGERUNGEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG.

Uri Peter Trier, Zürich

*Der Beitrag zeigt zunächst die Schwierigkeiten auf, aus der Schulforschung Postulate für die Lehrerbildung abzuleiten. Sodann werden einige Linien der Schulentwicklung aufgegriffen, die für die Lehrerbildung Folgen haben. Es sind dies: die auf Leitlinien aufbauenden Revisionen des Lehrplans, die auf individualisierenden Unterricht und selbstgesteuertes Lernen ausgerichtete "innere" Schulreform sowie strukturelle und schulorganisatorische Veränderungen. Schliesslich werden Erfahrungen von Lehrern mit ihrem Beruf auf die Lehrerbildung bezogen.*

### 1. GIBT ES EINEN SCHWEIZERISCHEN AUSGANGSPUNKT?

Es gibt keine (hinreichende) Schulforschung - geschweige denn eine schweizerische -, aus der sich nahtlos Postulate für die Lehrerbildung ableiten liessen. Auch in der Schweiz kann man natürlich (so gut oder schlecht wie in den USA) ohne weiteres Desiderata zur Lehrerbildung ausformulieren, und dies ist in der Schweiz in den letzten 15 Jahren mehrfach und in überzeugender Weise geschehen. Solche Massnahmen- und Thesenkataloge sind meist eindrucksvoll<sup>1)</sup>; entsprechende Empfehlungen haben auf jeden Fall in vielen Kantonen zu einer (teils massiven) Verlängerung, wohl aber auch zu einer qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung geführt. Man wird aber seine liebe Mühe haben, wenn man Neuerungen der Lehrerbildung aus Schulforschung oder Schulentwicklung ableiten will.

Zunächst liegt das am ganzen Ausbau der Bildungsforschung bzw. Schulforschung in der Schweiz. Dazu einige wenige Daten, die dem 1988 publizierten Entwicklungsplan der Schweizerischen Bildungsforschung entnommen sind<sup>2)</sup>: Insgesamt arbeiten etwas über 1000 Personen an mit Bildungsforschung und -entwicklung befassten Institutionen (wissenschaftliches Personal), etwa 70% davon an Hochschulinstiuten und 20% an, der Verwaltung zugehörigen pädagogischen Arbeitsstellen (etwa den R + D-Centers vergleichbar). Für die erziehungswissenschaftliche Forschung sensu stricto steht aber nur ein Bruchteil der Arbeitszeit dieser Leute zur Verfügung: an den Hochschulinstiuten sind es ca. 20% (der Rest geht an Lehre und Forschung in den Stammgebieten der Psychologie, Soziologie etc.); an den Pädagogischen Arbeitsstellen wird etwa 40% der Arbeit in eigentliche Bildungsforschung und -entwicklung investiert - der Rest gilt Aufgaben in den Bereichen: Qualifikation, Beratung und Administration. Insgesamt kommen wir so, bei einer Aufrechnung auf volle Stellen, auf etwa 200 Frauen und Männer, die sich der Bildungsforschung und -entwicklung widmen. Der Finanzaufwand wird auf ca. 0.06% (!) der Gesamtausgaben für das Bildungswesen geschätzt. Ein weiteres Problem ist die Kontinuität. Etwa ein Drittel der verfügbaren Gelder stammt vom Nationalfonds und ist an Einzelprojekte gebunden, so dass man in der Schweiz letztlich nicht viel mehr als eine Hundertschaft zu den 'professionals' der Bildungsforschung und Schulentwicklung zählen kann.

Es gibt aber auch grundsätzlichere Überlegungen, die es ratsam erscheinen lassen, von vornherein vom Vorhaben abzusehen, zwingende Bezüge zwischen Schulforschung, Schulentwicklung und Lehrerbildung herstellen zu wollen. Pädagogische Reflexion - die sich immer aus ihrer doppelten Wurzel: Spekulation und Empirie nährt - muss sich wie OELKERS unter dem Titel: "Pädagogik in der Lehrerbildung" (1987) ausführt<sup>3)</sup>, von Aufgaben der Erziehungswirklichkeit in den Feldern: 'Zielsetzung der öffentlichen Bildung', 'Organisation von Schule und Unterricht' sowie 'berufliche Identität von Lehrern' her bestimmen.

Was ich hier anbieten kann, ist daher recht bescheiden. Ich erläutere einige "main streams" dieser pädagogischen Reflexion, so wie sie in den letzten Jahren in der Schweiz zum kleinen Teil in Forschungsbemühungen, zum grösseren Teil in Trends im Schulwesen, die natürlich auch die Entwicklung des gesellschaftlichen Umfelds des öffentlichen Bildungswesens widerspiegeln, in Erscheinung getreten sind; daraus ergeben sich jeweils einige Folgerungen für die Lehrerbildung.

Ich möchte die Hauptlinien dieser Schulentwicklung und der pädagogischen Reflexion unter vier Titeln skizzieren:

1. Was sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden?
2. Wie sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden? (Stichworte: Erziehung und Unterricht, Methodik und Didaktik)
3. Wie sollten die entsprechenden Schulen (das Schulsystem) aussehen? (Stichworte: Schule als Institution, Strukturfragen des Bildungssystems)
4. Wie sollten die Lehrer in diesen Schulen ihren Beruf ausüben? (Stichworte: Berufselbstbild, Rollen und Kompetenzen, Belastung, Zusammenarbeit)

### 2. BACK AND FORWARD TO WHICH BASICS?

Was sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden? Während die, ursprünglich von den USA herkommenden, Ende der 60er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland Fuss fassenden Bemühungen unter dem Titel Curriculareform hierzulande nach kurzem Aufblühen eines sanften Todes anheimfielen<sup>4)</sup>, kam es dann in der Suisse Romande und im Tessin, teils noch in den 70er Jahren, in umfassendem Mass aber in den 80ern, in den meisten Kantonen der deutschsprachigen Schweiz zu tiefgreifenden Revisionen des Lehrplans (zumeist im Bereich des 1. - 9. Schuljahres). Im Wesentlichen ging und geht es dabei um folgendes:

1. Die Lehrpläne der meisten Kantone waren schlicht hoffnungslos veraltet. Sie stammten teilweise noch aus dem Beginn dieses Jahrhunderts (!). Ihr Abstraktionsgrad war zu hoch und blieb im Allgemeinen; wo sie konkret wurden, bestanden sie hauptsächlich in Stoffvorgaben. Die Steuerung des Unterrichts lag de facto bei den Lehrmitteln, die modernisiert worden waren, und bei Promotionsreglementen. Die Revision der Lehrpläne soll - wenigstens in der Absicht ihrer Promotoren - eine eigentliche Renaissance des Lehrplans einleiten, als einen tatsächlich für den Lehrer verbindlichen Leitfaden des Unterrichts.

2. Im Zentrum des Lehrplans soll ein anthropologisch-pädagogisch fundiertes Grundkonzept stehen. In vielen Schweizer Kantonen war in den letzten zehn Jahren eine umfassende Diskussion um diese Fundierung - in der Form von "Leitideen" für die Schule - im Gange. Eine Diskussion, die nicht nur in pädagogischen Insiderkreisen geführt, sondern auch in die Öffentlichkeit getragen wurde<sup>5)</sup>. Sie machte auch einen wesentlichen Teil des Projekts: "Überprüfung der Situation der Primarschule (SIPRI) aus, einem Projekt der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und somit eine relative Seltenheit, nämlich ein schweizerisches Projekt zur Entwicklung der Schule. In ihm sind viele der Elemente, zu denen man über "Schulentwicklung in der Schweiz" referieren kann, zusammengefasst<sup>6)</sup>.

Die Leitideen stellen einen hohen Anspruch, nämlich den, dass Unterricht in sich selbst erzieherisch wirken muss und zwar nicht nur durch das Vorbild des Lehrers oder den pädagogischen Bezug, sondern auch durch die Wahl der Lernziele und Lerninhalte. Die Notwendigkeit, den Schulen die Erfüllung eines so umfassenden erzieherischen Auftrags abzuverlangen, wird zweifach: nämlich einmal mit dem Wertpluralismus und der Normenunsicherheit unserer Zeit, zweitens mit dem geringen Gewicht der familiären Erziehung begründet.

3. In eine ähnliche Richtung wie die anthropologisch-pädagogische Fundierung des Lehrplans durch Leitideen stösst die Forderung nach *elementarer Bildung*<sup>7)</sup>. Sowohl in der Bestimmung der Lernziele im Lehrplan, als auch vor allem in der Umsetzung des Lehrplans in die Unterrichtspraxis sollen elementar wichtige Lerninhalte in den Vordergrund treten. Es geht dabei nicht eigentlich um "back to the basics", sondern um eine Gegenbewegung gegen die Überflutung der Schüler mit immer neuem "Lehrstoff" (Medienkunde, Wirtschaftskunde, Drogenprophylaxe, Konsumentenerziehung, Geschlechtererziehung, Aids-Prophylaxe etc.).

Als "elementar" wird Bildung betrachtet, wenn sie:

- Haltung und Einstellung fördert
- Grunderkenntnisse und Grunderlebnisse vermittelt
- Transfer ermöglicht
- zum Aufbau des kulturellen Grundrepertoires beiträgt
- vorhandene starke Schülerbedürfnisse und -interessen trifft<sup>8)</sup>.

Die "Elementarisierung des Unterrichts" war ein Leitmotiv des SIPRI-Projekts. Darüber hinaus scheint sie im Bewusstsein und im Unterrichtshandeln der Lehrer eine wachsende Rolle zu spielen, die sich damit auch gegen Abhängigkeiten von hochstrukturierten Lehrmitteln zur Wehr setzen.

4. Eine weitere Bestrebung in den Lehrplanrevisionen gilt der stärkeren **Integration von Fächern zu Unterrichtsbereichen**.

Die Zürcher Lehrplanrevision z.B. kennt nur noch fünf Unterrichtsbereiche: Sprache, Mathematik, Handarbeit und Kunst, Sport, Mensch und Umwelt (hier werden z.B. die Fächer: Geschichte, Geographie, Physik, Chemie und Biologie sowie auch die Themenkreise Sozialkunde und Staats- und Wirtschaftskunde zu einem Unterrichtsbereich zusammengefasst).

Die Lehrplangestaltung soll so der Zersplitterung der Lerngegenstände entgegenwirken. Die Konzentration zu grossen Unterrichtsbereichen ermöglicht

eine flexiblere Handhabung des Stundenplans und eine ganzheitliche Unterrichtsführung.

5. Entwicklungen in vier Bereichen haben sich zudem in bescheidenem Masse u.a. auch in Lehrplanrevisionen niedergeschlagen (darüber hinaus aber auch in der Qualifikation von Lehrern in Unterrichtsprojekten und in der Produktion von Lehrmitteln). Es sind dies:

- die Vorverlegung des Unterrichts in der 1. Fremdsprache (Deutsch in der Westschweiz, Französisch in der deutschsprachigen Schweiz) vom 7. ins 5. Schuljahr (in mehreren Kantonen auch ins 4. Schuljahr)
- die volle Einführung der Koedukation von Mädchen und Knaben, insbesondere im Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht
- die Einführung des Informatikunterrichts
- die Verankerung von interkultureller Erziehung in den Schulen.

Wo liegen hier Konsequenzen für die Lehrerbildung? Insgesamt wird ein bewussterer, handlungsanleitender Umgang mit Lehrplan und Lernziel angestrebt. Der Lehrplan - der bis jetzt de facto im Unterrichtsgeschehen eine eher marginale Rolle spielte - soll in den Händen der Lehrer das Planungsinstrument des Unterrichts werden. In der Aus- und Fortbildung werden in Zukunft vermutlich Fragen wie: was bedeutet der Lehrplan für mich als Lehrer, wie setze ich ihn in meinem Unterricht um, was ergibt sich aus ihm für den Einsatz der Lehrmittel etc., grösseres Gewicht haben als bisher.

### 3. DAS OFFENE RENNEN: WANN WIRD PRAXIS DURCH THEORIE EINGEHOLT?

Zur zweiten Entwicklungslinie: "Wie sollte in den Schulen gelehrt und gelernt werden?"

Die Bemühungen um die Verknüpfung von Theorie und Praxis beim Lehren des Lernens ziehen sich wie ein roter Faden sowohl durch die schulpädagogische Reflexion in der Schweiz allgemein, wie auch insbesondere durch diejenige zur Lehrerbildung. Ja vielleicht geht es noch um mehr als um eine Verknüpfung, nämlich um das Bewusstsein, dass Theorie ihren Sinn nur aus der Praxis schöpfen kann und sich dort bewähren muss. Irgendwie entspricht es diesem Land der Bauern und Handwerker, von denen allerdings zur Zeit nicht mehr viele anzutreffen sind, dass dabei die Praxis schon immer eine bessere Legitimationsgrundlage für die Theorie abgab, als umgekehrt. (Hierhin unterscheidet sich übrigens die Schweiz gründlich von ihren Nachbarländern Frankreich und Deutschland.) Dieses hartnäckige Bemühen nährt sich aus zwei Quellen: einmal aus einer Forschungstradition und dann auch aus einer Tradition der Lehrerbildung.

Die Forschungstradition geht mindestens auf PIAGET zurück und setzt sich in AEBLI und seinen Schülern fort. In der Lehrerbildung, vorab der deutschsprachi-

gen Schweiz, ist immer noch das Urbild des Lehrerseminars (das keine akademische Anstalt ist) erkennbar, auch dort, wo die Form des klassischen Seminars aufgegeben wurde.

Ausgehend von PIAGET: "Denken ist verinnerlichtes Tun" steht für AEBLI der Handlungsbezug des Denkens und Lernens im Vordergrund. AEBLI geht es um jene Erziehung im Unterricht, die auch in Leitideen von Lehrplänen<sup>9)</sup> anklingt, um die Hoffnung, dass es dem Lehrer gelingen möge, zu autonomem Lernen anzuleiten<sup>10)</sup>, und dass damit nicht nur Wissensziele, sondern Ziele der Persönlichkeitsbildung, der Selbstfindung, der Menschwerdung schlechthin zu erreichen seien. Eine Pädagogisierung des Lernens also. Der Schüler soll Einsicht in sein Lernen gewinnen, derart, dass er es selbst in die Hand nehmen kann. Ein Lehrer, der das versteht und in seinem Unterricht bewirken will, muss mehr als ein guter "Didaktiker" im herkömmlichen Sinn sein. Der Weg zu handlungsplanendem, problemlösendem, autonomem Lernen kann nur über das Erkennen der im eigenen Lernen zugrunde liegenden Lernprozesse führen, sei es nun aus metakognitiver, sozialpsychologischer oder motivations-psychologischer Sicht. Eine ganze Reihe von Arbeiten, die sich zwischen Forschung und Entwicklung bewegen, setzen genau hier an:

AEBLI, RUTHEMANN und STAUB fragen nach den didaktischen Richtlinien zur Vermittlung von Regeln des Problemlösens<sup>11)</sup>. Sie zeigen Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten auf. Schwierigkeiten, die sich z.B. aus der Gestaltung und der Komplexität von Aufgaben ergeben, aus der Tatsache, dass Lernstrategien selbst erfahren werden müssen, bevor sie angewendet werden können, und dass ihr Nutzen dem Benutzer einsichtig sein muss. REUSSER<sup>12)</sup> demonstriert eindrücklich an einem Lautdenkprotokoll, wie sich Schüler bei der Lösung von Prüfungsaufgaben an einem mehrfach gebrochenen Lösungsweg, an dem sachlogische Überlegungen von 'trial and error'-Versuchen überlagert werden, entlanghangeln. BUECHEL<sup>13)</sup> stellt fest, dass Lernstrategien nur erfolgreich eingesetzt werden können, wenn bereits eine günstige 'Lerngrundstruktur' erworben wurde. In dieser sind Grunderfahrungen über die Dinge in der Welt und über den Umgang mit ihnen enthalten. Bei seinen Versuchen, Lehrlingen erfolgreiche Lernstrategien zu vermitteln, stiess auch er auf die Wichtigkeit der Akzeptanz der zu vermittelnden Strategien durch die Lehrlinge. Noch einen Schritt weiter gehen GALLIN und RUF<sup>14)</sup>, die mit einer Schule ernst machen wollen, in der der Satz "jeder Mensch muss auf seinen eigenen Wegen zum Ziel kommen" verbindlicher Grundsatz des Tuns der Lehrer und Schüler sein soll. Sie begnügen sich dabei keineswegs mit dem pädagogischen Postulat, sondern entwickeln, aufbauend auf detaillierten Lernprotokollen, die von Kindern als "Reisejournals" geschrieben werden, konkrete Vorstellungen darüber, welche Rolle Lehrer als zurückhaltende Helfer und Berater bei der Auseinandersetzung von Kindern mit dem Lernstoff (der durch Kernideen erschlossen wird) zu spielen hätten.

Kurze Rückblende zum Theorie-Praxis-Problem: Ausgehend von der "kognitiven Wende" hat die Forscher in der Schweiz interessiert, welche Lernstrategien sich für effizientes, selbstgesteuertes Lernen als besonders ertragreich erweisen und ob (wie) solche Lernstrategien in der Praxis des Unterrichts verwirklicht werden können. Dabei ist deutlich geworden, dass die Schüler überzeugt sein müssen, dass es sich "lohnt", die entsprechenden Strategien anzuwenden. Eine

wichtige Rolle für dieses Gefühl spielen die Prüfungen und die Form der Schülerbeurteilung. Nicht umsonst wurde für das SIPRI-Projekt 'Schülerbeurteilung' als eines seiner Schwerpunkte gewählt<sup>15)</sup>. In der französischsprachigen Schweiz sind erhebliche Anstrengungen unternommen worden, um im Bereich der formativen Schülerbeurteilung Fortschritte zu erzielen<sup>16)</sup>. DANIEL BAIN<sup>17)</sup> plädiert für eine enge Anbindung der formativen Schülerbeurteilung an die entsprechenden Fachdidaktiken<sup>9)</sup>. LINDA ALLAL<sup>18)</sup> verweist auf ihre fachübergreifende, allgemeindidaktische Dimension.

Die referierten Forschungsansätze konvergieren in der Ausrichtung schweizerischer Schulentwicklung auf eine - teilweise auf alte Postulate der Reformpädagogik zurückgreifende - "innere" Schulreform, die unter dem Titel "Individualisierung" den Schüler als fragendes und lernendes Subjekt in den Mittelpunkt stellt.

Die Lehrerbildung in der Schweiz stellt an sich selbst in der Verknüpfung von Theorie und Praxis hohe Ansprüche, sowohl auf der Makroebene des Gesamtcurriculums der Ausbildungsstätten (z.B. Organisation von Unterrichtspraktika), wie auch auf der Mikroebene der Gestaltung von Ausbildungsveranstaltungen. Im Bereich der Pädagogischen Psychologie sind beträchtliche Anstrengungen unternommen worden, um diese Verknüpfung zu leisten, den Lehrerstudenten also zu befähigen, theoriegeleitet Unterrichtshandeln zu reflektieren bzw. theoretische Prämissen an praktischer Unterrichtserfahrung zu überprüfen.

FÜGLISTER<sup>19)20)</sup> meint etwa: "In der Lehrerbildung ist nicht Unterrichtspraxis zu simulieren, sondern der Unterrichtspraktiker ist in seiner je aktuellen oder wieder zu aktualisierenden Praxis aufzusuchen, damit er sich den sein eigenes unterrichtliches Handeln gestaltenden Gedanken bewusst werden kann." Sein Weg: *Anknüpfung an 'Alltagstheorien'*, den praktischen Verstand des Handelnden befragen (z.B. mit der Frage konfrontieren: Wann hatten Sie ein für Sie ganz entscheidendes Lernerlebnis?), mit den Stationen: hinbegeben, aufgreifen, anknüpfen, weiterführen, verwurzeln.

Nicht zufällig steht die 'lehrpraktische Ausbildung' im Zentrum von sieben Ausbildungsfeldern der Lehrerbildung in der Prospektivstudie der EDK 'Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I'<sup>21)</sup>, die massgeblich von HOHL gestaltet wurde. Nicht zufällig hat die theoriegeleitete Praxis sowohl in bereits realisierten Ausbildungsreformen (so etwa in Fribourg<sup>22)</sup> oder in Zürich) eine so grosse Bedeutung. Auffällig ist aber auch das Gewicht in neueren Konzepten der Lehrerbildung. So wird z.B. in den 'Überlegungen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II'<sup>23)</sup> postuliert: "Erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen sollen der Aneignung, Reflexion und Integration der für die Bewältigung des Lehralltags relevanten Begriffe, Ziele, Methoden und Theorien dienen und es dem künftigen Lehrer ermöglichen, konkrete pädagogische Situationen theoretisch zu klären und zu beurteilen." Dabei soll an eigene Lernerfahrung angeknüpft werden. In der gleichen Studie wird die Erhöhung des Gewichts der lehrpraktischen Ausbildung gefordert, ein für die Gymnasiallehrausbildung zweifellos dringendes Anliegen. In Vorschlägen zur Reform der Primarlehrerausbildung im Kanton Genf<sup>24)</sup>, schlagen HUBERMAN und PERRENOUD als erste Grundthese "une formation de Type 'clinique'", eine 'klinisch-orientierte'

Ausbildung vor. Die klinische Haltung wird als Denkmodell skizziert: Der "Kliniker" begegnet komplexen Situationen (Unterricht) und ist in der Lage (durch theoretisch reflektierte Erfahrung), diese Situationen zu analysieren, sich angemessene Handlungsoptionen (Interventionen) vorzustellen, sie in die Tat umzusetzen, deren Wirkungen festzustellen und allenfalls deren Wirkungsgrad zu korrigieren und zu verbessern. Dazu gehören auch: in offenen und unsicheren Situationen unter Druck nicht in Pragmatismus zu verfallen, sondern theorieorientiert problemlösend zu handeln.

Vielerorts bemühen sich Schweizer Lehrerbildner darum, die Lücke zwischen Theorie und Praxis etwas zu schliessen, um Lehrer auszubilden, die die Kraft haben, Kinder und Jugendliche zu selbständigem Lernen zu ermutigen und anzuleiten.

#### 4. DIE AUSSEN- UND INNENARCHITEKTUR DER SCHULE

Zur dritten Hauptlinie der Schulentwicklung: "Wie sollten die entsprechenden Schulen aussehen? (Struktur, Schule als Institution)".

Strukturell hat sich bekanntlich die Schule in der Schweiz nach dem Zweiten Weltkrieg weit weniger schnell verändert als in den meisten europäischen Ländern. Die grosse Strukturreform der Sekundarstufe I, die durch die englische und schwedische Schulreform eingeläutet wurde, fand in der Schweiz kaum statt. Nur in einzelnen Kantonen (Genf, cycle d'orientation, und im Tessin, Scuola media) wurde auf kantonaler Ebene die Sekundarstufe integriert. In der deutschsprachigen Schweiz zeigt sich die Schule weitgehend resistent gegen jedwelche Veränderung des Schulsystems. Die deutsche Gesamtschulbewegung wurde misstrauisch beobachtet und plakativ diskreditiert. Von "Bildungseuphorie, die gottseidank in der Schweiz nicht dieselben Blüten getrieben hat wie im Ausland", sprachen vor allem diejenigen, die ihren Misserfolg schon immer vorausgesagt hatten. In Tat und Wahrheit war von Euphorie in unseren Ländern nicht viel zu spüren. Dem stand schon der Pragmatismus der Schulbehörden, das Standesbewusstsein der Lehrer und der relativ gute Stand der Schule im Wege.

An sich bestehen auf der Sekundarstufe I auch hier Probleme, wie andernorts. Der durch die vertikale Gliederung der 3-4 Zweige der Sekundarstufe verursachte Selektionszwang wirkt sich auf die Primarschule aus. Die sozioökonomische Herkunft der Kinder erweist sich als stärkster Bestimmungsfaktor des schulischen Ausbildungsweges<sup>25)</sup>. Sehr viele Ausländerkinder aus Arbeiterfamilien besuchen Schulzweige mit niedrigen Anforderungen. Natürlich wurde der pädagogische Gehalt von Vorstellungen, nach denen unterschiedliche Schultypen der Sekundarstufe unterschiedlichen Begabungstypen entsprechen (theoretisch-abstrakt versus handwerklich-konkret), auch in der Schweiz widerlegt. HEDINGER<sup>26)</sup> hat dies in seinem Beitrag zum Prospektivbericht zur Lehrerbildung der Sekundarstufe I der EDK in sehr überzeugender Weise getan. Schliesslich bietet ein vertikal stark durchgliedertes Schulsystem auch erhebliche organisatorische Schwierigkeiten, insbesondere in Zeiten sinkender Schülerzahlen und an Schulorten mit geringer Schülerdichte. Diese ungelösten Probleme führen nun auch hier zu einer langsamen, aber kontinuierlichen Entwicklung, die voraussichtlich in den neunziger

Jahren eine weitgehende Integration der Sekundarstufe I (in den meisten Kantonen allerdings unter Ausschluss des Gymnasiums) nach sich ziehen wird<sup>27)</sup>.

Die Konsequenzen für die Lehrerbildung sind im schon erwähnten Prospektivbericht der EDK vorgezeichnet<sup>28)</sup>. Der Bericht fordert ein gemeinsames Ausbildungsinstitut für alle Lehrer der Sekundarstufe I und postuliert das Primat von stufenbezogenen Ansprüchen der Ausbildung gegenüber typenspezifischen. Im Kanton Zürich ist ein erster Schritt übrigens mit der gemeinsamen Ausbildung aller Lehrer der Volksschule während eines ersten Ausbildungsjahres im Seminar für Pädagogische Grundausbildung schon gemacht. Ein weiterer Schritt wird im Konzept der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" des Kantons Bern<sup>29)</sup> vorgeschlagen. Es sollen nur noch eine allgemeine Grundausbildung und je stufenspezifische Ausbildungen angeboten werden. Vermutlich wird sich die Lehrerbildung langfristig in Richtung auf eine stärkere Integration der Ausbildung verschiedener Lehrerkategorien entwickeln. Es wird wichtig sein, dass im Zuge einer solchen Entwicklung nicht Vorzüge der jetzt bestehenden Institutionen, wie Überschaubarkeit, seminaristischer Betrieb, "Praxisnähe", verlorengehen.

Welche weiteren Entwicklungslinien der Schule als Institution sind, neben einer stärkeren strukturellen Integration der Sekundarstufe I, nachzuzeichnen? Einmal verändern sich auch in der Schweiz die familiären Rahmenbedingungen der Schule. Viele Kinder kommen aus Haushalten mit nur einem Erzieher (meist der Mutter)<sup>30)</sup>. Viele Mütter sind berufstätig, in entsprechender vielen Haushalten gibt es den Familienmittagstisch nicht mehr. De facto läuft die Entwicklung darauf hinaus, dass die Schule vermehrt Funktionen der Familie übernimmt. Sie wird zum festen Aufenthaltsort der Kinder während eines genau umrissenen Tages- und Wochenablaufs (Fünftageweche, Tagesschulen, Mittagstisch, Schülerclub, Betreuung von Hausaufgaben etc.).

Nicht nur aufgrund von äusseren Rahmenbedingungen, sondern auch aufgrund von schulimmanenten Bedürfnissen wäre eine höhere Gewichtung *der Schule* als Institution, als lebendiger Organismus eine gute Sache. Traditionsgemäss hat die Schule in der Schweiz, insbesondere auf Volksschulebene, kein hohes Eigenprofil. Die Schule ist nicht viel mehr als das Schulhaus, als der Ort, in dem sich Klassenzimmer befinden, in die sich Lehrer und Schüler begeben. Der Volksschullehrer lebt meist im Alleingang mit 'seiner Klasse'. Er versteht sich als 'Einzelkämpfer'. Gelegenheiten zur institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Lehrern bieten sich nur sporadisch, z.B. anlässlich der Organisation von Projektwochen.

Es hat sich aber gerade dort, wo Schulen innovativ aktiv wurden, in Schulentwicklungsprojekten (z.B. in den sogenannten SIPRI-Schulen) oder in Schulversuchen (z.B. bei den abteilungsübergreifenden Schulversuchen) auf der Zusammenarbeit, zum gemeinsamen Planen und Gestalten der Schule heilsam wirkt und zwar weitgehend unabhängig davon, um welche Innovation es inhaltlich geht. Das ist keine Neuigkeit. HUBERMAN<sup>31)</sup> etwa baut seine ganze Innovationsphilosophie um das Lernen von Schule zu Schule. Gemeinsames Engagement, das Aufkommen eines Wir-Bewusstseins in Schulen haben eine starke Ausstrahlung auf das Schulklima und verbessern die "Qualität" des Schullebens<sup>32)</sup>. Das grosse Problem besteht darin, ein so hohes Profil jeder einzelnen Schule über das Stadium einer "Pilotphase" zu retten. Darin also, in jeder 'gewöhnlichen' Schule eine

Situation zu schaffen, in der die eigene Schule als gemeinsamer Lernort, als gemeinsamer Lebensbereich, als gemeinsame Aufgabe von Lehrern und Schülern in Erscheinung tritt. STRITTMATTER<sup>33)</sup> spricht von der "Schulgemeinschaft als Lerneinheit!": "... die Schule wird sich künftig stärker als pädagogische Leistungs- und Lerneinheit begreifen. Teilautonome Schulen zeichnen sich aus durch ein eigenständiges, gepflegtes Schulklima, durch klassenübergreifende Aktivitäten und durch eine starke Zusammenarbeit und gemeinsame Fortbildung der Lehrer".

Folgerungen für die Lehrerbildung liegen auf der Hand. In der Ausbildung geht es darum, im Bereich der Schulkunde die Bedingungen (Planung, Organisations-, Arbeitsbetriebsformen) zu reflektieren, unter denen sich die Schule als Institution entfalten kann, und eine Schulgemeinschaft als Lerneinheit überhaupt lebensfähig ist. Die Lehrerstudenten sollten während ihrer Ausbildung nicht nur dem Übungslehrer begegnen, sondern der Übungsschule. Ganze Schulen, möglichst exemplarische Schulen, sollten Lernorte für Studenten werden. Lernorte, an denen Zusammenarbeit zwischen Lehrern und gemeinsame Verantwortung für die Schule erfahren werden kann. In der Ausbildung sollte wirklich erlebt werden können, dass Zusammenarbeit, sowohl zwischen Studenten, wie auch zwischen Studenten und Ausbildnern, Professionalisierung vermittelt und befähigt, unterrichtspraktische Probleme effizienter zu lösen. Insgesamt muss das Gewicht der Fortbildung, insbesondere aber das der schulhausbezogenen Fortbildung, erhöht werden, nicht zuletzt als Gegengift gegen Routinisierung und Vereinsamung im Lehrerberuf.

##### 5. MACHT, ALLMACHT, OHNMACHT DES LEHRERS, DER LANGE WEG DER PROFESSIONALISIERUNG

Die vierte Linie der Schulentwicklung stellt die Frage nach dem Berufsbild des Lehrers, nach seiner Belastung, seinen Rollen und Kompetenzen.

Aus einer kürzlich abgeschlossenen Untersuchung<sup>34), 35), 36)</sup> drei Forschungsbefunde:

1. Die Lehrer schätzen ihre Unterrichtskompetenz selbst hoch ein. Am ehesten sehen sie Probleme, in einer heterogenen Klasse alle Schüler zu fördern, Schüler zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, beim Arbeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen, und bei der Schülerbeurteilung. Bei rückblickender Betrachtung äussern die Lehrer entweder, dass sie mit ihrer Berufskompetenz bereits bei Berufsbeginn zufrieden waren, oder sie schreiben sie ihrer Berufserfahrung zu, selten jedoch ihrer Weiter- oder Fortbildung.
2. Ein relativ positives Selbstbild der Lehrer steht einem (von Lehrern vermuteten) negativen Fremdbild gegenüber. Die befragten Lehrer meinen, ihr Beruf würde in der Öffentlichkeit vorab negative Assoziationen wie "Schulmeister", "Pedant", "Lebenskünstler (Ferien!)" wecken.
3. Ein Drittel bis die Hälfte der Lehrer erleben in ihrer Berufslaufbahn tiefgreifende Berufskrisen. Die Tiefpunkte liegen häufig zwischen dem 5. und 12. Dienstjahr. Als Ursache für ihr Tief sehen die Lehrer hauptsächlich Schwierigkeiten und ungünstige Arbeitskonstellationen in der Schule. Manchmal werden institutionelle Faktoren genannt, sehr häufig negative Erfahrungen mit der

Schulklasse (ungünstiges Klima, Probleme mit der Disziplin) oder mit einzelnen Schülern (ablehnende Haltung, kein Echo). Als Weg zur Überwindung solcher Krisen nennen die Lehrer selten problembezogene Lösungsstrategien. Relativ oft wird dagegen ein Unterbruch im Schuldienst, um Distanz zum Arbeitsalltag zu gewinnen, in Erwägung gezogen, oder er erscheint zumindest erwünscht.

Was lässt sich, ausgehend von solchen Befunden für die Lehrerbildung schliessen?

Zur Professionalisierung: Es gab in der Schulgeschichte, lang lang ist's her, wohl eine heroische Phase, in der der Lehrer als Schulmeister, der Dignität seines Könnens und Wissens sicher, sich in seinem Beruf durchaus wohl und sicher fühlte. Voraussetzung für ein solch "naives" Berufsverständnis war die selbstverständliche Annahme, dass der Lehrerberuf ein erlernbares und beherrschbares Handwerk sei. Der angesehene Dorflehrer gehört der Geschichte an. Wir wollen ihn weder idealisieren, noch ihm nachtrauern. Es geht auch nicht darum, aus berufssoziologischer Sicht beklagend festzustellen, beim Lehrerberuf handle es sich (jedenfalls heute noch) nicht um einen professionalisierten, sondern 'nur' um einen halbprofessionalisierten Beruf, obgleich auch das sicherlich zutrifft<sup>37)</sup>. Die Frage die uns beschäftigt, ist die: Wie sieht der Weg zur Befreiung aus den relativ grossen Unsicherheiten, in denen der Lehrerberuf und die Lehrerberufsausübung stecken (auch in der Schweiz, wenn auch wohl in milderer Form als vielerorts im Ausland), wie sieht dieser Weg zu einer aufgeklärten, progressiven Professionalisierung aus?

Ich gehe nochmals von einem Eindruck aus, den wir bei unseren Befragungen der Lehrer über ihre Berufslaufbahn gewannen. Der Eindruck war, dass sich viele der Befragten als Pädagogen in einem Sinne fühlen, zu welchem "Schöpfen" und "Führen" als Bedeutungskomponenten gehören. Was da gemeint ist, kann nur mit einem ausführlichen Zitat aus dieser Arbeit<sup>38)</sup> verdeutlicht werden:

"Die Äusserungen der Oberstufenlehrer lassen darauf schliessen, dass es ihr zentrales Anliegen ist, Charakter und Persönlichkeit ihrer Schüler zu formen, ihren Schülern in diesem Sinne Lebenshilfe zu bieten, und ihnen ein Vorbild zu sein. Wenn jemand nun glaubt, als Lehrer nur dann ein wirkliches Vorbild zu sein, wenn er selbst vollkommen ist, kann dies zu Problemen führen. Er kann es leicht als persönliche Kränkung oder gar als eigenes Scheitern empfinden, wenn er erfahren muss, dass seine Handlungsmacht beschränkt ist. Ein Ausdruck, den Oberstufenlehrer selbst gerne verwenden, um ihre Lage zu charakterisieren, ist das Wort "Einzekämpfer". Deutlicher als das Wort "Pädagoge" deutet "Einzekämpfer" an, dass Lehrer wohl alltäglich Grenzen ihrer Handlungsmacht spüren. Wenn Oberstufenlehrer sich einem Vollkommenheitsideal verpflichtet fühlen und es ihnen schwerfällt, sich Grenzen und eigene Unzulänglichkeiten einzugestehen, zu akzeptieren, dass sie selbst weiterhin zu lernen haben, könnte das verschiedene Aspekte der Selbstdarstellung der Oberstufenlehrer in dieser Untersuchung verständlich machen.

Ein auffälliger Grundzug der Selbstdarstellung der Oberstufenlehrer ist, dass sie fast alles, was sie sind und können, den eigenen Kräften verdanken. Selbstverständlich liegt es zu einem wichtigen Teil am Einzelnen, was aus ihm wird, doch schliesst die Eigenaktivität im Prinzip nicht aus, dass jemand auch der Fortbildung oder der Zusammenarbeit mit anderen, wichtige Impulse und Hilfen für die eigene Entwicklung verdankt. Oberstufenlehrer, die auf letzteres bei der Darstellung ihrer Entwicklung als Lehrer Bezug genommen haben, sind eher die Ausnahme."

Wo liegt das Problem? Es liegt sicher *nicht* bei den subjektiven Eigenheiten der Befragten, sondern bedeutend tiefer bei schwer aufhebenden Paradoxien des

Lehrerberufs selbst, wie HÜGLI<sup>39)</sup> und OELKERS<sup>40)</sup> aufzeigen. Der Eine, indem er uns nahelegt, die Umstände (sprich Schule) zu verändern, unter denen Lehrer arbeiten, der andere, indem er auf Möglichkeiten und Grenzen in der Lehrerbildung hinweist. HÜGLI warnt uns davor, Tugendbunde züchten zu wollen. Der unerfüllbare Anspruch muss "Verstörte" hervorbringen. Träumerei, Selbsttäuschung, Verkapselung, Heuchelei, Weltverachtung heissen die Fluchtwege. Wir täten gut daran, zur Kenntnis zu nehmen, dass (weitgehend) die Umstände die Menschen machen, während bei Pädagogen die Vorstellung, dass der Mensch die Umstände (sprich: der Lehrer die Schüler...) macht, beliebt ist. Seine Schlussfolgerung an die Adresse der Lehrerbildner: "Die Begrenztheit des Wirkens des Lehrers voraussetzen, aber trotzdem darum besorgt sein, dass die Lehrerstudenten jenes definierbare und kontrollierbare Wissen und Können (beim Lehrerbildner) holen können, das sie für die Ausübung ihres Berufs brauchen und ihnen im übrigen die Freiheit belassen, die sie benötigen, um auch in Zukunft noch lernfähig und über die Grenzen ihres Faches hinaus offen zu sein." Dem Lehrerbildner empfiehlt HÜGLI aber noch etwas anderes: Dieser sollte sich ernsthaft fragen:

"Wie kann ich dafür sorgen, dass die Umstände sich in der Richtung ändern, dass die Lehrer an ihren Schulen die Tugenden entfalten können, die ich mir an ihnen wünsche. Der Lehrerbildner als garstiger Politiker also, als einer, der Umstände macht? Warum denn nicht?"

OELKERS leitet eine Dialektik des Lehrerberufs - und somit auch der Lehrerbildung - von einer fundamentalen Paradoxie der Pädagogik selbst ab:

"Der Gegensatz des technischen und des moralischen Denkens in der Pädagogik erklärt das 'Schwanken' zwischen Allmacht und Ohnmacht, denn im ersten Falle sieht es so aus, als verfüge der Pädagoge gleichsam treffsicher über die Wirkungen seiner Handlungen, während im zweiten Fall sich überhaupt jede Einwirkung zu verbieten scheint, je näher die Professionsmoral von Lehrern der reformpädagogischen Idee 'vom Kinde aus' rückt."

Der alte Gegensatz also zwischen pädagogischem "Handwerk" und pädagogischer "Kunst"? Wohl schon. Man sollte es aber nicht bei der Entgegensetzung bewenden lassen, meint zu Recht OELKERS. Das im Beruf des Lehrers wirkende Spannungsfeld hat eine Entsprechung im offenen Ende der Lehrerbildung. Lehrerbildung ist in ihrer Zielsetzung Professionalisierung, eine "Vorleistung auf einen etablierten Beruf" (OELKERS). Gleichzeitig ist sie aber nur begrenzt professionalisierbar, denn der Lehrer ist insofern "Laie", als er sich als Erzieher Normen setzt, die immer nur angestrebt, nie aber erreicht werden können: "Die pädagogische Denkform neigt zum Utopischen, einfach weil ihr 'Gegenstand', die Erziehung, sich auf eine unabsehbare Zukunft richtet" (OELKERS).

Andererseits ist der Lehrer insofern ein "Professional", als von ihm erwartet wird, dass er Wissen und Können vermittelt. Und es wird davon ausgegangen, dass der Unterricht ein Feld ist, das durch Methoden des Unterrichts und Kasuistik des Lehrer- und Schülerhandelns erschliessbar ist.

Folgerungen für die Lehrerbildung: Wieder das alte Theorie-Praxisproblem! Wissenschaftliche Reflexion soll in Praxis eingebunden werden. Der Erwerb von Kenntnissen soll die praktische Beherrschung des Berufs vorbereiten. Bekannte Postulate, die morgen genauso aktuell sein werden, wie sie es gestern waren.

Das Wichtigste wäre mir, einen Habitus der Reflexionspraxis des Lehrers über sein eigenes Handeln und seine Wirkungen zu verankern. Einer Reflexion, die eigene Unsicherheiten in der Berufsausübung als unvermeidbares Berufsrisiko annimmt, die Selbstkritik mit Phantasie verbindet. Das kann nie ganz gelingen, deswegen bleibt Lehrerbildung immer offen. Die höchste Chance hat sie dort, wo sie als Prozess verstanden wird, der ein ganzes Leben andauert. Und was für den einzelnen sich bildenden Lehrer gilt, gilt nicht minder für die Institution, die Lehrer bildet.

#### Anmerkungen und Literatur

- 1) Bis heute sind noch Auswirkungen des sog. LEMO-Berichts spürbar: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Müller, Fritz (Hrsg.): *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Bericht der Expertenkommission 'Lehrerbildung von morgen'. Comenius Verlag: Hitzkirch 1975.
- 2) Greßer, Armin: *Entwicklungsplan der Schweizerischen Bildungsforschung*, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Sondernummer 1988.
- 3) Oelkers, Jürgen: *Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2, Bern 1988.
- 4) Die wichtigsten Impulse gingen zu Beginn der 70er Jahre von der von KARL FREY geleiteten, der Universität Fribourg angegliederten Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) aus, die sich Mitte der 70er Jahre wieder auflöste.
- 5) Vgl. z.B. das Leitbild der Zürcher Volksschule in "Grundlagen zu einem neuen Lehrplan der Zürcher Volksschule", die einem breiten Vernehmlassungsverfahren unterzogen wurde
- 6) Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Heller, Werner (Redaktion): *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Studien und Berichte 1. Projekt SIPRI, EDK Bern 1986.
- 7) Vgl. a.a.O.: 6) S. 84 ff. und Strittmatter, Anton, Mayer, Beat und Rageth, Esther: *Was ist wichtig? Ein Behelf für die Bestimmung elementarer Bildungsinhalte*. Projektleitung SIPRI (Herausgeber), EDK Bern 1986.
- 8) a.a.O.: 6) S. 84
- 9) Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: *Grundlagen für einen neuen Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich*. Leitbild, Zürich 1985.
- 10) Vgl. Aebli Hans: "Es ist die Ganzheit der Tätigkeit die mir vorschwebt". Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 3, Bern 1987.
- 11) Aebli, Hans, Ruthemann Ursula, Staub, Fritz: *Sind Regeln des Problemlösens lehrbar?* Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/1986, S. 617-638.
- 12) Reusser, Kurt: *Problemlösen jenseits der Sachlogik: Kontextfaktoren beim Verstehen und Lösen von Textaufgaben*. Forschungsbericht Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie. Bern 1986.
- 13) Büchel, Fredi: *Lernstrategien in der Berufsschule: eine Pilotstudie über Vermittlungsvariablen*. EVA-Spezial 5, aktuelle Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Teil 1. Basel, 1986. S. 140-157.
- 14) Gallin, Peter, Ruf, Urs: *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich 1987.
- 15) Vgl. etwa Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, Heller, Werner (Redaktion): *Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*. Bern 1986, S. 99 ff. sowie Bibliographie S. 145 f.
- 16) Gather-Thürler, Monika, Perrenoud, Philippe (Red.): *Savoir Evaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres?* Service de la recherche sociologique Cahier No. 26, Genf 1988.
- 17) Bain, Daniel: *Pour une formation intégrée à la didactique*. In: *Savoir évaluer pour mieux enseigner*. a.a.O. (vgl. 16) S. 21-37.
- 18) Allal, Linda: *Pour une formation interdisciplinaire*. In: *Savoir évaluer pour mieux enseigner*. a.a.O. (vgl. 16).

- 19) Füglistner, Peter: *Vom Abholen zum Lehren in der Zone der nächsten Entwicklung*. Bericht: Erfahrungen und Konsequenzen aus dem NFP-EVA-Projekt "Alltagstheorien von Berufslehrern über ihr unterrichtliches Handeln". Bern 1985 (siehe auch in französischer Fassung in *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 1/1987, S.110-129).
- 20) Füglistner, Peter: *Sich Hinbegeben und Abholen. Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip*. Beiträge zur Lehrerbildung 1984/1, S. 3-18.
- 21) Egger, Eugen (Hrsg.): *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Schriftenreihe der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Band 8. Bern: P. Haupt 1983.
- 22) Oser, Fritz: *Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden?* Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/87, S. 805-822.
- 23) EDK, Arbeitsgruppe Sekundarstufe II: *Überlegungen zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II unter besonderer Berücksichtigung der Gymnasiallehrerinnen und -Lehrer*. Manuskript 1988.
- 24) Hubermann, Michael, Perrenud, Philippe: *Restructuration de la formation des enseignants primaires, sept principes de base*. Manuskript, Genf 1987.
- 25) Bernath, Walter, Wirthensohn, Martin, Löhner, Erwin: *Jugendliche auf dem Weg ins Berufsleben*. Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Haupt Verlag 1989. Vgl. dort Schlussbetrachtung Trier, Peter, Stoll François.
- 26) Vgl. a.a.O.: 21) Egger, Eugen (Hrsg.) *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. S. 45 ff.
- 27) Im Kanton Zürich wird seit über zehn Jahren der sog. AVO-Schulversuch (AVO für "Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe) durchgeführt, der Ober-, Real- und Sekundarschule zusammenschliesst. 15 Schulen nehmen z. Zi. daran teil. Im Kanton Bern laufen ähnliche Schulversuche.
- 28) vgl. a.a.O.: 21) S. 133 ff., S. 157 ff.
- 29) Thomet, Ulrich: *Gesamtkonzeption Lehrerbildung*. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1988.
- 30) In der Stadt Zürich z.B. waren 1980 bereits ein Fünftel aller Haushaltungen mit Kindern solche mit Einzelerziehern (Volkszählung 1980). Unterdessen dürfte dieser Prozentsatz noch gestiegen sein.
- 31) Huberman, Michael: *Ein neues Modell für die berufliche Fortbildung der Lehrer*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* Nr.3/1987, S. 329-345.
- 32) a.a.O.: 6) SIPRI-Schlussbericht "Primarschule Schweiz", S. 21 f. und S. 53 f.
- 33) Strittmatter, Anton: *Koordinaten für das Schulwesen der Neunzigerjahre*. Tätigkeitsbericht 1986 des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen, ZBS, S.11.
- 34) Hirsch, Gertrude, Ganguillet, Gilbert und Trier, Uri, Peter: *Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers*. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Kurzbericht 1988.
- 35) Vgl. auch Hirsch, Gertrude: *Biographie und Identität des Lehrers*. Unveröffentlichte Dissertation, Zürich 1989.
- 36) Huberman, Michael: *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Rapport de recherche, Volume II, Résumé de la recherche. Genf 1988, S. 70 ff.
- 37) vgl. Terhart, Ewald: *Was bildet in der Lehrerbildung* In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Nr. 3, 1985, S. 96.
- 38) Hirsch et alii. a.a.O.: vgl. 34), S. 75.
- 39) Hügli, Anton: *Von den Tugenden des Lehrers und den Umständen, die den Menschen machen*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2/1988, S. 146 ff.
- 40) Ölkens, Jürgen: *Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 2, 1987, S. 93 ff.

**SCHWERPUNKT**  
**"IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION"**  
 (Internationales Kontaktseminar,  
 28.-30. Juni 1989, Zürich)

<b>Editorial</b>	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	330
<b>Einleitung</b>	<i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Inhalt und Aufbau des Kontaktseminars	331
<b>Einführung</b>	<i>Gerhard Fatzer, Hans Gehrig</i> Aspekte des amerikanischen Bildungswesens	333
<b>Uebersichten</b>	<i>Anton Strittmatter</i> Der seminaristische Weg der Primarlehrer- ausbildung - Begründungen, Mythen und Entwicklungslinien	340
<b>Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz</b>	<i>Anton Hügli</i> Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrerberufs	349
	<i>Hans Gehrig</i> Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung	355
<b>Zur Situation der Lehrerbildung in den USA</b>	<i>Robert L. Sinclair</i> Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulentwicklung in den USA	363
<b>Schwerpunkt 1</b>	<i>Robert L. Sinclair</i> Das Letzte zuerst: Verwirklichung der Chancengleichheit durch Verbesserung der Bedingungen für marginale Schüler	367
<b>Schulentwicklung und Lehrerbildung</b>	<i>Uri Peter Trier</i> Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung	380
<b>Schwerpunkt 2</b>	<i>William E. Schall</i> Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Vorbereitung besserer Lehrer - Aspekte des Theorie-Praxis Bezuges	393
<b>Der Theorie-Praxis- Bezug</b>	<i>Peter Wanzenried</i> Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung	400