

Born, Regine

Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn

Beiträge zur Lehrerbildung 4 (1986) 3, S. 172-183



Quellenangabe/ Reference:

Born, Regine: Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn - In: Beiträge zur Lehrerbildung 4 (1986) 3, S. 172-183 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131056 - DOI: 10.25656/01:13105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131056>

<https://doi.org/10.25656/01:13105>

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

DIE "SEMINARLEHRERINNENKURSE" IN SOLOTHURN

Ein Bericht aus der "Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten" der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz

Regine Born

1. Institutionelle Besonderheiten

Lehrer bilden, Lehrer werden gebildet und speziell gebildete Lehrer bilden jene Lehrer, die bilden werden. So ist es jedenfalls bei den Volksschullehrern. Wir kennen die drei Stockwerke der Bildung: an der Volksschule bilden Lehrer, am Seminar werden sie gebildet von Seminarlehrern, die (meist) an der Hochschule gebildet worden sind (1).

In aller Regel werden Volksschullehrer am Seminar mindestens teilweise von ehemaligen Volksschullehrern unterrichtet. Der Berufsstand Volksschullehrer wirkt also bei der Bildung seines Nachwuchses mit, das ist notwendig und unbestritten. Für Volksschullehrer ist es inzwischen auch kaum mehr ein Problem, (ehemaliger) Volksschullehrer, also Vertreter des Berufsstandes und Hochschulabsolvent zu sein. Letzteres wird von ihm erwartet, wenn er auf der Ebene der höheren Mittelschulen (hier Seminar) unterrichten will. (Ob dies eine sinnvolle Erwartung sei, soll hier nicht besprochen werden.) Dem Volksschullehrer stehen Studiengänge an den Hochschulen offen, in Bern ein spezielles Seminarlehrerstudium (Lehrer und Sachverständiger für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, LSEB).

Aber es gibt nicht nur jene, die mit dem Begriff "Volksschullehrer" meist gemeint sind. In diesem Artikel geht es um drei andere Gruppen von Lehrkräften. Es ist anregend, ihre Lehrerbildung mit dem zu vergleichen, was uns bei den "normalen" Lehrern selbstverständlich erscheint. Wie sind bei ihnen die drei Stockwerke der Bildung gebaut? Welchen Status in bezug auf ihre Ausbildung haben die Bewohner der drei Stockwerke? Wie ist die Mitwirkung des Berufsstandes bei der Bildung seines Nachwuchses sichergestellt, wie kommt also eine Lehrkraft des ersten Stockwerkes dazu, auch im zweiten und dritten zu lehren?

Unsere drei Berufsgruppen sind Handarbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen (1). Das heisst im ersten Stockwerk: Volksschullehrkräfte (wenn wir die Kindergartenarbeit in einem weiteren Sinn hier auch als Lehrtätigkeit bezeichnen dürfen). Für alle drei Gruppen gibt es den zweiten Stock, Seminare also. Sie sind verschieden institutionalisiert: da als Abteilung einem Lehrerseminar angegliedert, dort ein Seminar für die drei Berufsgruppen, hier wieder eines für nur eine davon. Und wo ist das dritte Stockwerk, in dem die Lehrkräfte für das Seminar ausgebildet werden?

Am Seminar unterrichten viele Lehrkräfte mit Hochschulabschluss, Mittelschullehrer als Vertreter eines Faches oder der Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, teilweise Didaktik). Allerdings sind diese Hochschulabsolventen in den seltensten Fällen Vertreter der Grundberufe, für die sie ausbilden. Wie wirkt denn der Berufsstand selbst bei der Ausbildung seines Nachwuchses mit? Die (ehemaligen, oft auch teilzeitlichen) Vertreterinnen der Grundberufe unterrichten an den Seminaren als Fachlehrerinnen, Methodik-/Didaktiklehrerinnen (teilweise mit Allgemeiner Didaktik), als Fachdidaktiklehrerinnen (bei Handarbeit und Hauswirtschaft). Ein wesentlicher Teil ihrer Aufgabe liegt bei der Betreuung der Praktika ihrer Seminaristinnen. Wo steht aber für sie das dritte Stockwerk der Ausbildung, wo werden sie Seminarlehrerinnen?

Seltsam, wie wenig bewusst es im allgemeinen ist, dass dieses dritte Stockwerk bis vor kurzem gefehlt hat und jetzt erst im "Pilotstadium" steht. Die Vertreterinnen der drei Grundberufe können im Unterschied zu ihren "normalen" Volksschullehrerkollegen nicht (zumindest nicht in der Schweiz bzw. nicht ohne den unverhältnismässigen Aufwand der nachgeholtten Matura) an die Universität. Ihre Weiterbildung besteht aus einem individuellen Programm verschiedenster Kurse und Ausbildungen etwa im musisch-gestaltenden, im erziehungswissenschaftlichen, im heilpädagogischen Bereich, in Erwachsenenbildung) und aus grosser Einzelanstrengung und viel Erfindungsgeist, wenn sie einen Lehrauftrag am Seminar übernehmen.

Das speziell für die drei Berufsgruppen gebaute dritte Stockwerk besteht erst seit kurzer Zeit und vermag kaum die wesentlichen Bildungsbedürfnisse abzudecken. Es sind die zweijährigen berufsbegleitenden Ausbildungskurse für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten. Sie basieren auf einem Konzept der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK von 1981 und werden in den Regionen der EDK-Ostschweiz (in Gossau, SG) und der Nordwestschweizerischen EDK (in Solothurn) durchgeführt. Von der Ausbildung in Solothurn wird im folgenden die Rede sein (2).

Das Fehlen des dritten Stockwerkes für diese Berufe hat Folgen für das zweite, das Seminar. Die Ausbildung der dort tätigen Seminarlehrer ist allzu unterschiedlich, kennt kaum Ueberlappungen. Die einen kennen den Grundberuf und haben sich individuell weitergebildet, die andern kennen den Grundberuf nur von aussen und sind Hochschulabsolventen. Das erschwert die Kommunikation zwischen Fach, Fachdidaktik, Didaktik und sonstigen Erziehungswissenschaften mehr als anderswo, ein Dauerproblem ist es bekanntlich an jeder Lehrerbildungsanstalt. Der seltsame Umstand, dass an diesen Schulen jene, die den Berufsstand und seine Tradition weitertragen können, den niedrigeren Status haben (in formalen Kategorien wie Ausbildung und Lohn bemessen) als die "berufsfremden" Hochschulabsolventen, trägt nicht zur Entschärfung der Situation bei. Bei-

de Seiten müssen sich um das Verständnis und um die Selbstdarstellung bemühen, darin sowohl offen wie selbstsicher.

Erschwerend kommt zweierlei dazu: Manchmal ist nicht nur der Status der Seminarlehrerin, die den Grundberuf vertritt, geringer als jener der anderen Seminarlehrer, manchmal betrifft das den Status des Seminars als Institution überhaupt (interessant sind in diesem Zusammenhang die Dauer der Ausbildung, die Aufnahmebedingungen, die Struktur der Seminarleitungen). Da kann denn ein akademisch ausgebildeter Seminarlehrer unvermittelt den Satz hören, mit Bedauern getönt: "Ach, Du unterrichtest nicht an einem richtigen Seminar?" Und manchmal werden jene, die den Grundberuf vertreten, nur in teilzeitlichen Anstellungen am Seminar verpflichtet. Bei aller Wertschätzung einer Theorie-Praxis-Berufstätigkeit (ist es denn das?) an Seminar und (z.B.) Kindergarten: wie soll sich jene Lehrkraft, die ihre Energie auf zwei institutionelle Welten verteilen muss, am Seminar mit all seinen Sitzungen, Entscheiden, Planungen, ideellen Fragen beteiligen, wie soll die Zeit für die dringend nötigen Verständigungsprozesse gefunden werden? Es sei zumindest die Frage erlaubt, weshalb denn nur diese Gruppe von Lehrkräften an den Seminaren in beiden Berufswelten zu stehen hat.

2. Die Solothurner "Pilotkurse" der "Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten"

1982 hat eine Arbeitsgruppe (heute mit wenigen personellen Änderungen die Aufsichtskommission) der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz den Antrag zur Durchführung eines "Pilotkurses" gestellt. Das Projekt konnte in Angriff genommen werden: die konkrete Planung und das Ausarbeiten eines Konzeptes 1983/84, der erste Kurs 1984-86, der zweite ab 1986. (In Gossau fand der erste Kurs der EDK-Ost 1983-85 statt, der zweite ab 1985). Ab 1983 war ich selbst (übrigens: es folgt der zweifelhaften Logik der Sache, dass auch ich keine Vertreterin der Grundberufe bin) an dieser Aufgabe beteiligt. Nicht direkt miterlebt habe ich das lange, intensive Bemühen der Berufsverbände um diese Ausbildung.

Die Ausbildung ist berufsbegleitend (zwei Tage Unterricht pro Woche, 4 Blockwochen, weitere vorbereitende und vertiefende Arbeit ausserhalb der Kurszeit) und dauert zwei Jahre. Im zweiten Jahr verfassen die Teilnehmerinnen eine Diplomarbeit. Der Unterricht wird in gut der Hälfte der Zeit gemeinsam, in knapp der Hälfte der Zeit getrennt in den drei Typengruppen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten durchgeführt. Der folgende Auszug aus dem Ausbildungskonzept umschreibt die Zielsetzung:

Auszug aus dem im Februar 1984 von der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz genehmigten Ausbildungskonzept

1. ZIELSETZUNG

Die Ausbildung ist für Seminarlehrerinnen geschaffen worden, die nach ihrer Grundausbildung als Handarbeitslehrerin, Hauswirtschaftslehrerin oder Kindergärtnerin, nach Berufserfahrung und persönlicher Weiterbildung heute an einem Seminar unterrichten. Ihre Unterrichtsfächer liegen dort im fachkundlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen Bereich und sind daher zentrale Teile der beruflichen Ausbildung der künftigen Handarbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen.

Die Zielsetzungen der Ausbildung leiten sich aus der Aufgabe der Seminarlehrerin ab.

- Die Seminarlehrerinnen sollen eine auf ihrer Grundausbildung und Erfahrung aufbauende, weiterführende pädagogische, psychologische und didaktische Bildung erhalten. Als Inhalte stehen dabei die Arbeit mit den Seminaristinnen und deren künftige Berufsaufgaben im Vordergrund. Das psychologische und pädagogische Verständnis der sozialen Situation in Seminar, Schule und Kindergarten soll vertieft, allgemein-didaktisches Wissen und Können soll verbessert und die Fähigkeit, die Seminaristinnen auf dem Weg in den Beruf zu begleiten, soll ausgestaltet werden.
- Die Seminarlehrerinnen sollen sich mit dem Umfeld ihres Berufs und mit ausgewählten gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen und die wichtigen Tendenzen der künftigen Entwicklung ihres Berufs erkennen und mitgestalten können.
- Sie sollen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in den besonderen Fächern ihres Berufs und in deren Bezugswissenschaften erweitern, um daraus Sicherheit in der Konzeption des Unterrichts zu gewinnen. Dabei stellen sie den Bezug zur Umsetzung in den Seminarunterricht her, erarbeiten und erproben didaktische Vorgehensweisen und reflektieren und beurteilen ihren Unterricht.

Die Ausbildung richtet sich nach den Grundsätzen der Erwachsenenbildung und soll aktives, durch alle Beteiligten mitgestaltetes Lernen ermöglichen. Die Lernerfahrungen werden gemeinsam durchdacht und ausgewertet; ebenso wie die unterrichteten Inhalte führen auch diese Erfahrungen zur Bereicherung der Teilnehmerinnen und zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit.

Den ersten Kurs haben 24 Teilnehmerinnen besucht; 21 amtierende Seminarlehrerinnen und 3 Noch-nicht-Seminarlehrerinnen; 7 in der Typengruppe Handarbeit, 7 Hauswirtschaft und 10 Kindergarten. Den zweiten Kurs besuchen wiederum 24 Teilnehmerinnen; 15 amtierende und 9 Noch-nicht-Seminarlehrerinnen; 10 in der Typengruppe Handarbeit, je 7 in den beiden andern. Sie kommen aus den Kantonen Aargau, Basellandschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Luzern, Solothurn und im zweiten Kurs auch Wallis. Ihr Alter liegt zwischen 28 und 55 Jahren im ersten, 26 und 51 Jahren im zweiten Kurs bei einem Durchschnitt (hier Median) von 39 Jahren in Kurs I wie in Kurs II. Die Teilnehmerinnen werden aufgrund persönlicher Anmeldung und nach Absprache mit den Seminarlehrern von den Erziehungsdirektionen delegiert - was aber nur in seltenen Fällen heisst, dass sie für ihren Unterrichtsausfall entschädigt werden. Teilweise ist das Absolvieren der Ausbildung lohnwirksam.

Als Lehrende arbeiten an der Ausbildung kontinuierlich die drei sogenannten Typengruppenbegleiter mit (Erziehungswissenschaftler). Alle drei sind seit dem zweiten Kurs in einem fixen Teilpensum plus Entschädigung für Unterricht ausserhalb des Pflichtenhefts der Typengruppenbegleiter (also z.B. im gemeinsamen Unterricht) angestellt, bei mir selbst umfasst die Anstellung auch die Kursleitung und damit ein entsprechend grösseres Teilpensum. Zusätzliche Lehrpersonen werden im Umfang von einem Halbtage und mehreren Tagen (bisher bis 10) beigezogen.

3. Ein Rückblick: Was haben wir versucht?

Wir haben versucht, mit Erwachsenen zu arbeiten. Was meine ich damit? Unsere Teilnehmerinnen kennen in der Mehrzahl den Beruf der Seminarlehrerin aus eigener Erfahrung. Sie bringen daraus vieles an Wissen, an Erfahrungen, an Handlungsmustern und Ueberzeugung mit. Da liegt der fruchtbare Boden für unsere Arbeit: Was für jedes Lernen gelten müsste, ist hier zentral: Wir müssen die mitgebrachten Erfahrungen ernstnehmen und auf ihnen aufbauen. Im grossen Rahmen geschieht dies, indem das "Semesterzentrum" des ersten Semesters im Aufarbeiten der "Heutigen Lage und wichtiger Tendenzen in der Ausbildung in Handarbeit, Hauswirtschaft und im Kindergarten" liegt. In diesem Semesterzentrum klären die Teilnehmerinnen die berufliche Situation in ihrem Bereich, finden eine gemeinsame Sprache und schaffen die Grundlage für die Planung und Konkretisierung der Ausbildungswünsche und Ausbildungsnotwendigkeiten der jeweiligen Gruppe. Im kleineren Rahmen kann das Prinzip des Abholens bei den eigenen Erfahrungen immer wieder eingesetzt werden: bei jedem Auffächern einer neuen Thematik, bei Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts als Fragequelle für die Didaktik u.a.m. "Unterrichtsklimatisch" bedingt diese Arbeit Ruhe und - um beim Klima zu bleiben - Wärme, denn der Zugang zu eigenen Erfahrungen öffnet sich nicht bei Frost. Das hat Folgen für unsere Aufgabe als Begleiter der Lernprozesse.

Die Arbeit an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen verpflichtet zum nächsten Schritt: Er kann gewiss nicht ein "So. Und nun sagen wir, wie es ist!" sein, sonder besteht aus dem gemeinsamen Weitersuchen, Abrufen von Information, wo sie zu holen ist (in Büchern, bei Dozenten, an Institutionen), aus Anreicherung und Widerspruch durch eingeladene Referenten und Dozenten und aus Hilfe beim Verweben der neuen Angebote mit den Erfahrungen, so dass sie zu neuen Erfahrungen (und zu neuen Alltagstheorien, so haben wir es anderswo gesagt (3)) werden können. Unsere Ausbildung muss daher offen genug sein, jene Themen, Personen und Verfahrensweisen zu integrieren, die im jeweiligen Arbeitsprozess sinnvoll sind. Sie muss offenes Planen mit den Teilnehmerinnen erlauben, gemeinsam müssen wir im Rahmen, der gesteckt ist (unser Ausbildungskonzept), die jeweils nächsten Schritte vorbereiten.

Das ist anstrengend, für alle Beteiligten, die vorgesetzten Behörden eingeschlossen. Die Teilnehmerinnen kommen mit dem so sehr berechtigten Anliegen, wie einmal "Futter" zu bekommen - und werden in einen fachlich und gruppendynamisch packenden Prozess einbezogen. Die Lehrenden (insbesondere die den Planungsprozess begleitenden Typengruppenbegleiter) müssen ihr Bedürfnis nach längerdauernder klarer Zeitperspektive zurückstellen und dürfen sich nicht aus der Ruhe bringen lassen, wenn sich das Programm des Semesters, das vor der Tür steht, noch nicht abzeichnen will. Eine gute Übung in Gelassenheit, mit der Schwierigkeit, dass sich Gelassenheit nicht üben, nur finden lässt. Und die vorgesetzten Behörden müssen bereit sein (und wir sind dankbar, dass sie es bisher waren), den direkt am Kurs Beteiligten einen Vertrauensvorschuss zu geben.

Es ist aber nicht nur anstrengend, es ist auch schöne, gemeinsam getragene Arbeit; wenn sie gelingt, wirkliche Bildungsarbeit. Besteht die Illusion, einmal sei klar, was in dieser Ausbildung zu tun sei, es müsse sodann nicht mehr geplant, es könne bloss noch angeboten und entgegengenommen werden? Ich hoffe es nicht. Die offene Lernsituation besteht nicht deshalb, weil eine junge Institution am Ausprobieren ist, sie ist ein erwachsenenbildnerischer Grundsatz. Was die Arbeit erleichtert, ist grösstmögliche Transparenz der didaktischen Strukturen, in denen gearbeitet wird. Was sie vielleicht erleichtert, ist die Erfahrung aus vorangehenden Kursen.

Die Planungsarbeit ist uns im ersten Kurs teilweise nicht so gelungen, wie wir es gerne gewollt hätten, weil wir ihren Aufwand unterschätzt haben. Nicht den zeitlichen, eher den psychischen: das Ungewohnte, die Durststrecken, die Konflikte, das Warten, das Zurückstecken der eigenen Wünsche und das Aushandeln der gemeinsamen. Es wurde klar, dass wir hier noch mehr unterstützen müssen. Nicht mit inhaltlichem Vorprellen, sondern mit gruppenarbeitstechnischen Hilfestellungen. Die Absolventinnen des ersten Kurses stehen aber mit Ueberzeugung hinter dem Prinzip der

offenen Planung, gerade darin haben sie Wichtiges für Kommunikation und Arbeitsverhalten erfahren (4).

Als berufsbegleitende Ausbildung haben wir Vorteile und Schwierigkeiten zugleich. Die Vorteile liegen in der Möglichkeit, die Fragestellungen aus dem Alltag in den Kurs fließen zu lassen, Erarbeitetes und Gelerntes laufend in den beruflichen Alltag umzusetzen. Diese Umsetzung braucht allerdings viel Energie, und die wird bereits von der Ausbildung auf der einen, der Schule (Seminar) auf der anderen Seite verschlungen. Und im Zweifelsfall ist der Schulalltag mit seinen Sach-, Person- und Terminzwängen stärker als der Kurs. Und doch haben wir viele gute Erfahrungen mit dem berufsbegleitenden Angebot gemacht, abgesehen von jener, dass die Ausbildung so für die Teilnehmerinnen finanziell leichter tragbar und dass für die Schulen halbe Beurlaubungen eher einzurichten sind als volle (es gibt auch Gegenmeinungen!).

Haben wir mit der berufsbegleitenden Ausbildung den Beruf begleitet? Nicht das jeweilige berufliche Programm der einzelnen Teilnehmerin. Aber etwas allgemeiner gefasst haben wir durch den Aufbau der Themen des gemeinsamen Unterrichts nach Aufgabenbereichen (und nicht etwa nach einem wissenschaftlogischen Aufbau) den Beruf begleitet und nicht einer Fachsystematik gehuldigt. Die Analyse der "Heutigen Lage" des Fachs (1. Zentrum), das "Unterrichten" (2. Zentrum) und das "Beraten und Beurteilen" von Seminaristinnen auf ihrem Weg in die Berufspraxis (einschließlich die Arbeit mit Praxislehrkräften und -kindergärtnerinnen (3. Zentrum) sind Bereiche, die durch verschiedene Fachpersonen interdisziplinär angegangen werden mussten. Dieser Ansatz bei den Aufgabenbereichen kann ein erster Schritt zur Wirkung bis in den Unterrichtsalltag sein. Ein erster; weitere müssen folgen: begleitete Tätigkeit in der Praxis (d.h. Seminar), Anleitung zur Reflexion und Weiterentwicklung dieser je individuellen Arbeit.

Ueber das Gliederungsprinzip durch Aufgabenbereiche hinaus versuchen wir mit Massnahmen, die zwischen Didaktik und Organisation anzusiedeln sind, eine berufsbegleitende Ausbildung sinnvoll zu gestalten. Wir unterrichten in Halb- oder Ganztagsblöcken (1 Tag = 7 Lektionen), um die Aufmerksamkeit nicht sinnlos zu verzetteln. Damit werden gewisse Unterrichtsformen unmöglich, andere möglich, jedenfalls steigen die Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden. Wir versuchen auch, die Ausbildungseinheiten möglichst zeitlich kontinuierlich anzubieten (aufeinanderfolgende Kurstage), so dass im Normalfall nicht mehr als 1 - 2 Themen im gemeinsamen, 1 - 2 Themen im typenspezifischen Unterricht gleichzeitig akutell sind. Wir glauben, mit solchen zunächst oberflächlich, organisatorisch anmutenden Massnahmen ein Stück Masse und Vertiefung (verglichen mit Stundenplänen mit vielleicht 10 Fächern, schön zerhackt) in die Ausbildung retten zu können.

4. Ein Ausblick: Was ist mir wichtig?

Worum soll es bei einer Ausbildung von Lehrkräften überhaupt gehen? Ohne auf die wissenschaftliche Tradition (und die Diskussion dazu in dieser Zeitschrift) ausdrücklich einzugehen, greife ich vier Stichworte auf, die ins Gespräch kommen, wenn es um Lehrerbildung geht: Die Sachkompetenz, die didaktische Kompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Ichkompetenz. Es wäre an diesen Begriffen zu feilen, und sie sollten klärend aufeinander bezogen werden - ich unterlasse es hier. Ich versuche aber, im Zusammenhang mit unserer Ausbildung einiges dazu gedanklich aufsteigen zu lassen.

4.1 Zur Sachkompetenz

Hier liegt nicht das Zentrum unserer Ausbildung, das wird bereits im Konzept der EDK deutlich. Ueberspitzt gesagt, setzen wir die Fachkompetenz unserer Teilnehmerinnen voraus, beispielsweise die ernährungswissenschaftlichen Grundlagen, die Prinzipien gestalterischen Schaffens mit textilem Material, die Bedeutung des Spiels für das Kind. Wir befassen uns damit, wie diese Sache am Seminar zu vermitteln ist. So überspitzt kann das Unternehmen natürlich nicht gelingen. Eine didaktische Aufbereitung enthält die Vertiefung in die Sache und macht gerade auf Lücken in der Sachkompetenz aufmerksam. Vor allem die Ausbildungsprogramme der drei Typengruppen enthalten denn auch wesentliche Sachinhalte und in einem zweiten Schritt deren didaktische Aufbereitung.

Ganz wohl ist uns bei der Gewichtung auf der Seite der Didaktik (und nicht der Sache) nicht, eine solche Ausrichtung setzt voraus, dass die Teilnehmerinnen die wesentlichen fachlichen Entwicklungen seit ihrer Seminarzeit fundiert mitverarbeitet haben. Das mag jetzt für die Mehrzahl der Teilnehmerinnen zutreffend sein, waren sie ja amtierende Seminarlehrerinnen mit teils jahrelanger Verantwortung in ihrem Fachbereich. Je mehr unsere Teilnehmerinnen Noch-nicht-Seminarlehrerinnen sind, desto mehr muss wohl das Gewicht auch auf die Seite des Fachs gelegt werden. Ob dann die Ausbildungszeit (2 Jahre à 50%) noch ausreicht? Ob diese Aufgabe bei uns liegen soll oder bei uns sinnvoll ergänzenden Institutionen mit fachlicher Tradition in den gefragten Sachgebieten? Hier liegen wichtige Fragen unserer weiteren Entwicklung.

4.2 Zur didaktischen Kompetenz

Diese Aufgabe ist unbestritten. Die didaktische Kompetenz auf der Seminarstufe soll verstärkt werden. Und hier wird klar, dass wir auf die Arbeit an der Sache auch jetzt nicht verzichten können, wenn wir verpflichtend Didaktik betreiben wollen (5). Verpflichtend heisst: didaktische Einsichten bis ins alltägliche un-

terrichtliche Handeln verfolgen und nicht vor dem Schulhaus stehen lassen, methodische Tricks vergessen und zu Verfahren greifen, die der Sache und den Personen in der jeweiligen Situation angemessen sind. Wenn wir didaktische Fragen aus dem Unterricht entstehen lassen und an konkreten Unterrichtsprojekten Antworten suchen, müssen wir Arbeitsformen für individualisiertes Arbeiten an echten Unterrichts-situationen finden und für die Unterrichtspraxis und ihre Begleitung die nötige Zeit einsetzen. Hier müssen wir noch weiter gehen als im ersten Kurs, und wir müssen es umso dringender, je mehr Noch-nicht-Seminarlehrerinnen bei uns teilnehmen.

Wir leiden unter einem Zwiespalt, der im Augenblick nicht zu umgehen ist. Sind wir eine Ausbildung für einen noch-nicht-ausgeübten Beruf oder sind wir eine Fortbildung für bereits am Seminar amtierende Berufsfrauen? Beides zu sein ist immer wieder schwierig, auch für die Teilnehmerinnen, die das eine oder andere erwarten. Aber der Zwiespalt lockt auch. Vor eine Situation des unterrichtlichen Handelns gestellt, können sich alle Beteiligten (auch die Leiter) ungeachtet der Unterschiede in ihrer Seminarerfahrung oder Vorbildung prinzipiell gleichberechtigt in ein Fachgespräch einlassen. Wo der jeweilige Punkt der Vertiefung liegen muss, wo ein Angebot eines Dozenten fruchtbareren Boden findet, wo in Interessengruppen gearbeitet werden soll, wäre dann herauszufinden. Allzu utopisch? Jeder Schritt in diese Richtung lohnt sich.

4.3 Zur kommunikativen Kompetenz

Je offener die Lernsituation, desto wichtiger ist es, im Gespräch diese Situation gestalten zu können. Wer ein Programm konkretisieren und aushandeln soll, muss reden, zuhören, warten, durchsetzen und aufgeben können. All dies ist nicht leicht, für Lehrer nicht leichter als für andere, zu selten geübt auch.

Soviel wussten wir, als wir mit der Arbeit an der Ausbildung anfangen. Aber wir haben erfahren, dass wir es noch zu wenig tief gewusst hatten. Der Aufbau eines sinnvollen Gesprächsklimas für zwei Jahre braucht wache Aufmerksamkeit und ruhige Kraft. Störungen kommen immer wieder, unvermittelt, unerwartet, schmerzhaft. Die Arbeit an der kommunikativen Kompetenz ist beileibe nicht nur Mittel zum Zweck im Sinn von "Zuerst miteinander umgehen lernen, dann können wir arbeiten". Bedenken wir die berufliche Situation unserer Teilnehmerinnen, der Lehrerbildnerinnen. Ringsum bestehen Anforderungen an ihre kommunikative Kompetenz: in der Arbeit mit den Schülerinnen, mit Kollegen, in Kommissionen, mit den Praxislehrerinnen und -kindergärtnerinnen. Wichtig ist für alle, die in der Lehrerbildung arbeiten, dass sie Einsicht in sinnvolles Gesprächsverhalten gewinnen, auf soziale Prozesse einer Gruppe zu-

rückblicken können, in heiklen Situationen offen und aufbauend reagieren, klare und sorgfältige Rückmeldungen geben können und dass sie an wiederkehrenden Kommunikationsfällen arbeiten.

Das sagt sich leicht.

4.4 Zur Ichkompetenz

Jede Aus- und Weiterbildung ist eine Chance für die Entwicklung der Persönlichkeit. Welches Klima kann diese Entwicklung fördern? Weniges versuche ich hier dazu zu sagen.

Denken wir als Lehrende nur an das, was wir an "Stoff", an "Wichtigem", an "das müssen sie können" in der Ausbildung bringen wollen? Oder lassen wir uns auf die Personen ein, denen wir begegnen, denken wir uns in die ein, die mit uns einen Teil zweier Lebensjahre verbringen? Wenn wir aus echtem Interesse an Menschen eine Ausbildung mitgestalten können, kann uns einiges mehr als der Stoff nicht gleichgültig sein.

Es kann uns, wie in jeder Lehrerfortbildung, nicht gleichgültig sein, dass unsere Teilnehmerinnen Lehrkräfte (fassen wir die Kindergärtnerinnen darunter) sind. Die Widersprüche und Reibungsflächen in dieser Berufsrolle sind bekanntlich gross. Ein gemeinsames Thema muss sein, wie wir mit ihnen ohne Verhärtung und ohne zu versinken leben gestalten können.

Es kann uns weiter nicht gleichgültig sein, dass unsere Teilnehmerinnen beruflich tätige Frauen sind. In einer Zeit der beruflichen Besinnung, wie es eine Ausbildung ist, tauchen auch Fragen zur persönlichen Lebensgestaltung und damit zur Rolle der Frau auf. Die verschiedensten Biographien der Teilnehmerinnen regen zu Fragen an sich selbst und an die Mitteilnehmerinnen an. Wir entsprechen alle mehr oder weniger schlecht dem, was noch immer als "Normalbiographie" in den Köpfen spukt. Alleinstehend, wieder alleinstehend, verheiratet und ohne Kinder, mit Kindern und Beruf - alles Gruppen, die (auch untereinander) Vorurteilen ausgesetzt sind, die besondere Erfahrungen, Stärken und Verletzlichkeiten mitbringen. Diese Ausgangslage sollen wir einbeziehen, sie spielt eine Rolle. (Genauso wie es eine Rolle spielt, wenn z.B. in einer Techniker-ausbildung ausschliesslich junge Männer ohne Familienverpflichtungen lernen.) Es ist vielleicht kaum Zeit und Gelegenheit, auch nicht direkt der Auftrag, die Lebenssituation in die Ausbildung zu tragen. Aber es kann zu zeitintensiven Konflikten führen, wenn wir an ihr vorbeisehen oder für sie blind sind.

Es kann uns schliesslich nicht gleichgültig sein, in welcher Situation die Grundberufe stehen, für die unsere Teilnehmerinnen ausbilden oder ausgebildet werden.

Handarbeit und Hauswirtschaft befinden sich in einer unruhigen, verunsichernden, lebendigen Zeit voller Selbstbesinnung und Neuorientierung, alle drei Berufe sind "Frauenberufe" mit den damit verbundenen Statusproblemen. "Sachkompetenz" reicht nicht aus, wenn die künftigen Handarbeits-, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen ausgebildet werden sollen. Wir müssen es zu unserem Thema machen, woher die Berufe kommen, welchen gesellschaftlichen Strömungen sie ausgesetzt waren und heute sind. Die Berufsvertreterinnen (und unter ihnen die Ausbilderinnen besonders) dürfen sich von solchen Strömungen nicht abtreiben lassen, sollen ihnen dann aufsitzen können, wenn es der Erziehung und Bildung der Kinder Nutzen bringt, sollen sonst aber den Mut haben, gegen den Sturm zu schwimmen.

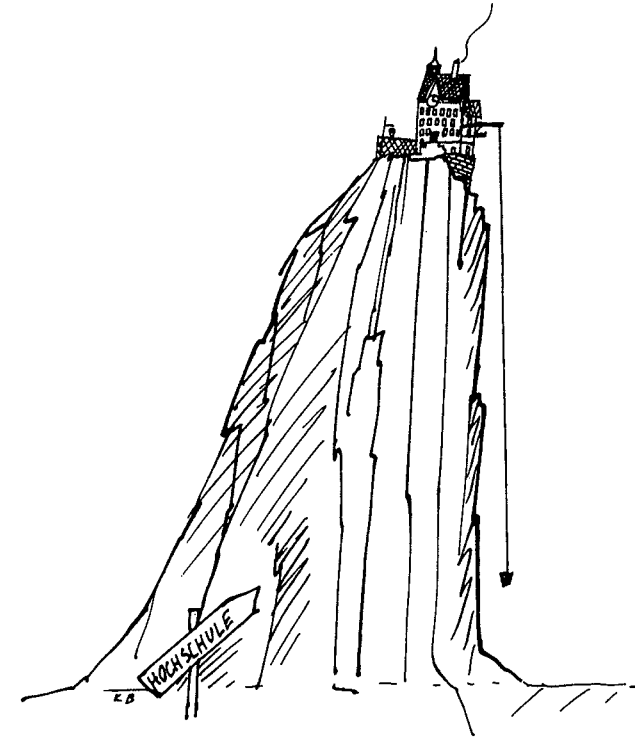
Lernen und im Lehren lebendig bleiben: Das erfordert, dass ich mich Entwicklungen öffne, Risiken eingeehe, vielleicht Krisen überstehe, um Wege einzuschlagen, deren Richtung ich zwar als "richtig" erkenne, deren Zielpunkt aber noch im Dunst liegt, ja höchstens als Zwischenhalt erreicht werden kann. Wenn ich mich so in einen Lernprozess einbringen kann, mit dieser Offenheit auch bereit bin zu lehren, kann ich in meiner ganzen Person erfassen, gestärkt, vielleicht auch geschüttelt (eine Teilnehmerin spricht von "ghudlet") werden. Wir finden doch in unserem Berufsstand (und jetzt spreche ich von Lehrern im allgemeinen) zu viele Absicherungstendenzen (6), in uns selber, jede und jeder. Lehrerbildung und -weiterbildung soll zu mehr "weicher Sicherheit" verhelfen. Zu der Sicherheit, in der ich Schritte hinaus zu tun wage und mich nicht in meine gedanklichen oder handlungsmässigen Reviere einsperren lasse. Zu der Sicherheit, in der ein Berufsstand Schritte nach vorn unternimmt und sich nicht in scheinbar Bewährtem absichert. Zu der Sicherheit, die nicht verhärtet ist, sondern elastisch bleibt, Windstösse erträgt und sich auf Begegnungen freut.

Ich hoffe, dass uns manchmal ein bisschen davon gelingt.

Anmerkungen

- (1) Die notwendige Entschuldigung auch hier, es gelingt mir keine bessere Lösung: Mit "Lehrer" meine ich auch "Lehrerinnen", mit "Lehrerinnen" und "Kindergärtnerinnen" auch "Lehrer" und "Kindergärtner".
- (2) Diesen Kursen sind verschiedene, einmalig durchgeführte Kursprojekte der Berufsverbände und Seminare vorausgegangen, deren Erfahrungen in die Planung einbezogen werden konnten.

- (3) Treue BzL-Lesern fällt vielleicht die Verwandtschaft zum Forschungsprojekt "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" auf. Sie ist kein Zufall, ich habe dort mit Peter Füglistner, Verena Flückiger und Hans Kuster mitgearbeitet. Vgl. dazu BzL 1/1984 und 1/1986.
- (4) Interessierten kann ich dazu die (nochmalige) Lektüre der folgenden, durch ihre Verschiedenartigkeit anregenden Werke empfehlen: PETERSEN, Wilhelm H. (1982) Handbuch Unterrichtsplanung (Teil II, Kapitel 5). München: Ehrenwirth. ROGERS, Carl (1974) Lernen in Freiheit. München: Kösel. SCHULZ, Wolfgang (1981) Unterrichtsplanung. München: Urban und Schwarzenberg.
- (5) Zum Stichwort didaktische Kompetenz in seiner Bezogenheit auf die Fachkompetenz: KUSTER, Hans (1986) Fachkompetenz und didaktische Kompetenz. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1/1986, Seiten 12-21.
- (6) Hierzu noch immer: MASLOW, Abraham H. (Org. 1968) Psychologie des Seins. München: Kinkler. Darin Kapitel 4: "Abwehr und Wachstum".



Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/22 84 63
Christian Schmid, Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern, 031/46 85 27
Fritz Schoch, Thorackerweg 1
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.- (bzw. Fr. 40.-)

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

JAHRGANG 4
NUMMER 3

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

OKTOBER 1986

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Christian Schmid, Fritz Schoch Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	155
Nekrologe	Nachruf für Fritz Müller-Eberhard Todesanzeige Prof. Dr. Konrad Widmer	156 158
Schwerpunkt: Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	Renate Schwarz-Govaers Der situationsorientierte Ansatz in der Lehrerausbildung - Die Kadernschule für Krankenpflege des SRK	159
	Regine Born Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn	172
	Christina Schilt-Rutishauser Rück-Blick: Typengruppe Kindergarten	184
	Kerstin Rast Rück-Blick: Typengruppe Handarbeit	186
	Annemarie Lüdi Rück-Blick: Typengruppe Hauswirtschaft	189
	Susanne Blaser Neuorientierung im textilen Handarbeiten	191
	Judith König Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung	196