

Krummenacher, Hans

Lehrerbildung und Volksschullehrer: Ein Modell der Verbindung von Theorie und Praxis?

Beiträge zur Lehrerbildung 1 (1983) 1, S. 3-9



Quellenangabe/ Reference:

Krummenacher, Hans: Lehrerbildung und Volksschullehrer: Ein Modell der Verbindung von Theorie und Praxis? - In: Beiträge zur Lehrerbildung 1 (1983) 1, S. 3-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130542 - DOI: 10.25656/01:13054

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130542>

<https://doi.org/10.25656/01:13054>

in Kooperation mit / in cooperation with:

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

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

LEHRERBILDNER UND VOLKSSCHULLEHRER: EIN MODELL DER VERBINDUNG VON THEORIE UND PRAXIS?

Hans Krummenacher

Einen Andern bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist. Leben entzündet sich am Leben.
Spranger

Wer andere bildet, muss sich immer wieder die Frage nach seiner eigenen Aus- und Weiterbildung stellen. Entzündet sich denn das, was ich den Andern vermittele, wirklich am Leben, entspricht meine empfundene und gelebte Wirklichkeit der Wirklichkeit? Die Wirklichkeit besteht für mich zu einem grossen Teil in der Schulwirklichkeit. Kann ich Lehrerbildner sein, ohne als Volksschullehrer immer wieder mit der von mir dargestellten Wirklichkeit konfrontiert zu sein? Ist meine seminaristische Tätigkeit nicht als exemplarisch und wirklich zu sehen?

Diese Fragen sind für mich wichtig, ja sogar entscheidend für eine kontinuierliche Weiterarbeit. Im Rückblick auf eine mehrjährige Tätigkeit als Volksschul- und Seminarlehrer möchte ich versuchen, einige Impulse weiterzugeben.

Lehrerbildner und Volksschullehrer - ein Modell?

Bereits während der Studienzeit konnte ich mit einem reduzierten Pensum weiter als Primarlehrer tätig sein. Der Dialog zwischen Studium und Unterrichtspraxis prägte meine Ausbildung, so dass bei mir der Wunsch entstand, später gleichzeitig als Volksschul- und Seminarlehrer zu unterrichten. Nach Abschluss der Studien war es mir möglich, einerseits zusammen mit einem Junglehrer (Doppelstelle) in Uster eine Realklasse zu übernehmen, andererseits als Seminarlehrer zu unterrichten. Die Arbeit war je zur Hälfte aufgeteilt, das heisst: ca. 15 Stunden Unterricht an der Realschule und 8 - 11 Stunden am Seminar. Die Realisierung dieser Arbeit stiess, nebenbei gesagt, auf viele Widerstände, so dass ich auf die Unterstützung der Oberstufenschulpflege und einiger Privatpersonen angewiesen war.

Auswirkungen der Arbeit auf die Tätigkeit als Seminarlehrer

Bei Beginn eines neuen Studienganges spielte sich ein grosser Teil des Unterrichts innerhalb meines Schulzimmers und meines Schulhauses ab. Speziell für die Seminaristen schien es wichtig zu sein, mich von Anfang an auch als Lehrer erkennen zu können. Die praktische Arbeit legitimierte irgendwie Glaubwürdigkeit und Kompetenz.

Die Seminaristen lernten die einzelnen Schüler meiner Klasse im Laufe ihrer Ausbildungszeit persönlich kennen. Von Zeit zu

Zeit arbeiteten sie mit ihnen zusammen, was im Unterricht manchmal eine Basis für die Nahtstelle von theoretischen Modellen und schulischem Handeln ergab. Ich erinnere mich dabei an viele Stunden, wo es möglich wurde, Denkmodelle schul- und lebensnaher, damit auch fassbarer und glaubwürdiger darzustellen. Als ein Beispiel unter vielen möchte ich das Problem des schwierigen Kindes herausgreifen. Die Analyse und Diskussion verschiedener theoretischer Positionen und Einstellungen waren eng mit dem Erkennen des eigenen Verhaltens und der eigenen Verhaltensänderung verknüpft! Was bewirkt denn *mein* Verhalten bei diesem und jenem Schüler in dieser und jener Situation? Dadurch, dass auch immer wieder die Realschüler zu Worte kamen, dass wir ihre Entwicklung und ihr Verhalten mitverfolgen konnten, erhielt die Frage nach Ursache und Wirkung eine zusätzliche Dimension. Für die Seminaristen und mich brachte dies zeitweise auch die Erfahrung mit sich, dass einem als Lehrer und Erzieher Grenzen gesetzt sind. Natürlich gab es immer wieder Situationen, wo mein Verhalten etwas Unerwartetes bewirkte, wo die Schüler nicht bereit waren, sich mir gegenüber zu öffnen, wo ich selber Gefangener meiner persönlichen Werte und Normen war. Doch eben diese Seite der Erziehung schien für die Seminaristen von Bedeutung zu sein. Oft hätte - so ehemalige Studenten - gerade das Scheitern psychologische und pädagogische Einsichten vermittelt.

Positiv war sicher auch die Möglichkeit, mit Realschülern und Seminaristen gemeinsam etwas zu planen. Dabei erinnere ich mich an ein Klassenlager beider Klassen. Bereits in der langfristigen Vorbereitung des Lagers wurde den Seminaristen sehr klar bewusst, was es heisst, verantwortungsvoll mitzuplanen und mitzuentcheiden. Durch das Delegieren konkreter Aufgaben an Einzelne war es diesen möglich, ihre momentanen Fähigkeiten und Grenzen zu erkennen. Ein rein ideeller Wunsch, wie beispielsweise den Schüler ernst zu nehmen, diesen voll zu akzeptieren, erhält erst dann Konturen, wenn ich ihn auf meine eigene (innere) Echtheit überprüfen kann. Im Falle des Klassenlagers zeigte sich bei einzelnen Seminaristen, dass eine riesige Kluft zwischen eher unreflektierten Erziehungsidealen und momentaner Persönlichkeitsentwicklung (Möglichkeit zu Reagieren) bestand. Natürlich war diese Erkenntnis für den Einzelnen zuerst einmal unangenehm, vielleicht sogar bedrohend. Sie löste dann aber sehr oft einen Prozess aus in Richtung "Mehr-Ich-Identität" und ermöglichte dadurch die Weiterentwicklung des Betreffenden zu einem "realistischen Lehrer". (Da ich als ganze Person im Gleichgewicht bleiben muss, versuche ich einigermassen so viel von mir zu geben, wie ich wieder zurückerhalte).

Abschliessend würde ich meinen: Die teilweise Integration der Volksschule in den Seminarunterricht bestätigte, dass man oft nur durch neue *Erfahrungen* weiter lernen kann. Diese Erfahrung muss aber für den Studenten kontinuierlich und direkt erfassbar sein. Im Idealfall kann eine solch kontinuierliche Erfahrung beim Studenten die Form von *Denkbewegungen* mit bedingen,

die m.E. die Ausbildung zum Lehrer entscheidend prägen.

Fetisch der Praxis

Die Verbindung der Tätigkeit als Real- und Seminarlehrer zeigte natürlich nicht nur positive Aspekte, sie brachte auch Einschränkungen und Halbheiten mit sich. Selber an der Volksschule unterrichten und diese Praxis mit den Aufgaben eines Seminarlehrers zu verbinden, ist einerseits oft nicht möglich, andererseits manchmal hinderlich und beengend. Die schon oft angesprochene Frage der Verbindung von Theorie und Praxis spielt auch hier eine Rolle. Inwieweit können Unterrichtstheorien mit *der* (?) Schulwirklichkeit konfrontiert werden? Praxisbezogene Fragestellungen motivieren die Studenten normalerweise stark, sie bringen aber gleichzeitig den Hang zum rezeptologischen Denken und Fragen mit sich. Die Realität innerhalb einer Klasse wird mit *der* Schulrealität gleich gesetzt und dadurch masslos überhöht und verfälscht. Sicher ist es notwendig, zusammen mit den Studenten einen Raster des Denkens und Handelns zu entwickeln, in dem sich Probleme lokalisieren und verbinden lassen. Ein solcher Raster kann sich aber durch die Konfrontation mit *einer* Schulerfahrung nicht entwickeln, es braucht dazu die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ideen, Denkmodellen und Ansichten und die damit verbundene Überprüfung und Übertragung auf die *eigene* Schul- und Lebenserfahrung. Im Unterricht stellten mir die Studenten immer wieder präzise Fragen zu ganz konkreten Situationen. Dies war sicher teilweise sehr fruchtbar, engte aber das erzieherische Denken und Handeln der Studenten zusehends ein. (Auf theoretische Fragen erfolgten Antworten aus der Praxis.) Die konkrete Fragestellung machte immer dann den Unterricht eindimensional, wenn sie aus der Unfähigkeit erfolgte, sich mit theoretischen Modellen auseinandersetzen zu können oder zu wollen. So wurde teilweise das Interesse für die Praxis zur Flucht vor der Theorie, oder das übersteigerte Engagement für konkrete Fragen zum Alibi für die eigene Unbeweglichkeit, für den fehlenden Mut, sich neue Fragen zu stellen, sich weiter zu entwickeln.

Ich musste die Erfahrung machen, dass ein Teil der Studenten nur dann anzusprechen und zu bewegen war, wenn Themen vorherrschten, die aus der Praxis stammten oder praktischen Nutzen haben konnten. Diese Erwartungshaltung engt aber sowohl Studenten wie Unterrichtende ein, weil dann die Suche nach persönlichen praktischen Handlungsanweisungen durch die Flucht in die Praxis gehemmt wird. Ein weiteres Beispiel soll dies beleuchten. Wir behandelten im Unterricht POS-Kinder. Lorenz, Realschüler, schwer geschädigtes, viel zu spät erkanntes POS-Kind, diente mir als Rahmen für den Unterricht. Ich spürte und freute mich über das Interesse in der Klasse, als der langwierige, mit vielen Rückfällen durchsetzte Weg dieses Knaben vom schwierigen Schüler zum voll integrierten Kameraden besprochen wurde. In dem Moment, wo nun ergänzende Fragen nach Ursachen, divergierenden Theorien, Therapieansätzen und Ähnlichem auftauchten, konnte sich ein Teil der Klasse nicht mehr vom Fall

Lorenz lösen. Ein Transfer war unmöglich, weil die rein individualistische Betrachtung des Problems allein auf den erzieherischen Sektor zielte (wie hätte ich mich verhalten, wie hätte ich mich verhalten müssen?), und dadurch fachlich-informative Fragen eher weniger interessierten. Solche Situationen wirkten sich dann teilweise verunsichernd auf meinen Unterricht aus, weil ich überzeugt bin, dass echtes pädagogisches Handeln und Denken nur auf der Basis von persönlicher und fachlicher Kompetenz möglich ist. Einerseits ist also auf die Verabsolutierung der Praxisrelevanz zu achten, andererseits beeinflusst uns die Tatsache, dass beispielsweise Erkenntnisse aus der Lernpsychologie und der Allgemeinen Didaktik nicht ausreichen, um Handlungen in Theorie umzusetzen. Gibt es überhaupt einen Ausweg aus dieser Sackgasse? Ich meine ja. Es ist dies der Anruf an jeden einzelnen in der Lehrerbildung Beteiligten, sich immer wieder die Frage nach dem *Menschenbild* zu stellen, welches - bewusst oder unbewusst - unser Handeln und Verhalten prägt. Das Suchen "meines Menschenbildes", das Erkennen und Erleben erster Konturen, die permanente Weiterentwicklung, all dies ergibt, gepaart mit fachlichen Kompetenzen und praktischen Erfahrungen, einen wahren Raster, der uns gleichzeitig zum Ausruhen, Neuorientieren und Weiterentwickeln dient.

Reaktionen der Realschüler

Es ist mir wichtig, etwas über die Auswirkung der Arbeit auf die Realschüler zu sagen. Diese traten den Seminaristen zum grossen Teil offen und interessiert gegenüber. Irgendwie waren sie davon fasziniert, zukünftigen Lehrern etwas sagen und zeigen zu können. Ich erinnere mich dabei sehr gerne an Gespräche zwischen Seminaristen und Realschülern über die Ansprüche an einen idealen Lehrer und die Ansprüche an einen idealen Schüler.

Teilweise kam es zwischen einzelnen Studenten und Realschülern zu einem tieferen Kontakt, in einzelnen Fällen gar zu überdauernden Freundschaften. Die Realschüler konnten sich mit sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten auseinandersetzen und hatten dadurch die Möglichkeit, ausser zu den Klassenlehrern noch mit andern Erwachsenen Kontakt zu finden. Besonders jene Schüler, welche in gewissen Momenten mit den Klassenlehrern das Gespräch nur erschwert fanden, waren um diese alternativen Bezugspersonen froh. Für einige Realschüler, oftmals in Entwicklungs- und Persönlichkeitsproblemen verstrickt, wurden die Seminaristen zu einem wichtigen Glied auf dem beschwerlichen Weg von Ichfindung und Ichstärkung. Ein bereits zitiertes Beispiel aus der Praxis soll die Beeinflussung zwischen Seminaristen und Realschülern aus einer gänzlich anderen Sicht zeigen. Es scheint mir klar zu sein, dass dieses Beispiel nicht verallgemeinert werden kann, sondern nur aus der damaligen sehr speziellen Situation zu verstehen ist. Zusammen mit einer Abschlussklasse und einer Gruppe Seminaristen wurde ein Klassenlager geplant, vorbereitet und auch durchgeführt.

Die Realschüler waren als soziale Gemeinschaft schon recht weit entwickelt und harmonierten mit einer gewissen Selbstverständlichkeit miteinander. Sie stellten im Lager zuerst mit Erstaunen, dann mit Entsetzen und zuletzt mit Lachen fest, wie unbeholfen und "verknorzt" die Seminaristen miteinander umgingen. Die vermeintlichen Vorbilder zeigten sich unfähig, miteinander etwas zu erkennen und darauf gemeinsam zu reagieren. Für diese Realschüler war die Erkenntnis, dass sie in gewissen Bereichen "weiter" entwickelt waren als die zukünftigen Lehrer, eine zündende und klärende Erfahrung. Negative Reaktionen der Realschüler gab es dann, wenn in kurzer Zeit zu viele Personen die Klasse besuchten, oder wenn sie das Gefühl hatten, dass ihre Privatsphäre nicht mehr gewährleistet war. Sie wussten, dass ich ihr Verhalten und ihre "Geschichten" manchmal im Unterricht einbaute und waren damit an und für sich einverstanden. Schwierigkeiten gab es dann, wenn sie aus Reaktionen der Seminaristen herauszuspüren glaubten, dass sie als Schüler einen Fall darstellten, dass sie beobachtet, beurteilt, bewertet wurden. Sie ereiferten sich dann masslos über scheinbares Engagement und Interesse der Besucher ("Der ist ja schlimmer als der Pfarrer!") und meinten darauf manchmal zu mir: "Was soll denn das, die tun so, als ob sie uns kennen würden." Solche Schwierigkeiten ergaben sich aber nur bei einzelnen Seminaristen, die den unerfüllten Wunsch nach sozialem und menschlichem Engagement an der falschen Stelle ausleben wollten.

Der äussere Rahmen

Von dem, was die Arbeit inhaltlich und menschlich brachte oder verhinderte, ist hier schon einiges mitgeteilt worden. Um den rein subjektiven Ansatz etwas zu objektivieren, muss noch etwas über den äusseren Rahmen und die Arbeitsbedingungen gesagt werden.

An zwei Schulen voll engagiert unterrichten heisst in letzter Konsequenz, selber innerlich zerrissen zu sein. Mein Erziehungsauftrag in der Realschule lässt sich nicht "zur Hälfte" realisieren, meine Arbeit als Mentor braucht in gewissen Phasen ein totales Engagement. Diese Konstellation ergab teilweise eine sehr starke körperliche und besonders seelische Belastung, die sich in Stresssituationen so auswirkte, dass ich nur noch handeln, aber nicht mehr planen, denken und Zeit haben konnte. Dazu kommen zwei Schulhäuser/Lehrerzimmer mit ihrer Infrastruktur, den Aufgaben und Ansprüchen. So ist es mir im Laufe der Jahre sehr bewusst geworden, dass zwei halbe Stellen nur mathematisch eine ganze Stelle ergeben.

Was überwiegt denn am Ende?

Wenn ich die letzten Jahre für mich filmartig ablaufen lasse, überwiegen die Momente und Phasen ganz eindeutig, wo ich durch die Besonderheit der Arbeit befruchtet, motiviert und mit aller Kraft engagiert war. Persönlich könnte ich mir gut vorstellen, bei veränderten strukturellen Bedingungen einen nächsten Klas-

senzug als Unterstufen- und Seminarlehrer zu übernehmen.

Pestalozzis Modell der Lehrerbildung als Beispiel

Die Frage nach der Verbindung von Theorie und Praxis der Lehrerbildner ist eigentlich so alt, wie die institutionalisierte Lehrerbildung. Als recht repräsentatives Beispiel dazu möchte ich Pestalozzis Institut in Yverdon erwähnen, diese Musterschule, in der Lehrer und Schüler, Lehrerbildner und Studenten gemeinsam Bildung und Ausbildung erwerben und weitervermitteln. Schüler und Studenten aus ganz Europa ziehen nach Yverdon, um sich dort durch "einen gebildeten Menschen bilden zu lassen". Pestalozzi macht ihnen zwar keine Hoffnung für die kommende (Aus)Bildungszeit. Im Jahre 1809 schreibt er zwei jungen Lehrern nach Leipzig: "...aber denket, ihr werdet Söhne eines armen Vaters. (...) Alles was ich Euch jetzt anbieten kann, ist freier Tisch und freies Logis - sehr einfach. Alle Lehrjahre taugen nichts, die nicht schwer sind. (...)" Was machte dann trotzdem den Erfolg der Pestalozzischen Bildung und Ausbildung aus, so dass in den besten Zeiten 30 - 40 Lehrer am Institut weilten, die sich pädagogisch weiterbilden wollten, sich sehr oft auf die Arbeit als Lehrerbildner vorbereiteten? Das Modell ihrer Ausbildung ist sehr einfach, vielleicht gerade dadurch immer noch faszinierend. Durch *praktische Arbeit* und *theoretische Belehrung* lernen und lehren die Besucher des Instituts, die im gleichen Haus gleichzeitig Lehrer und Schüler sind. Das Ziel ihrer Arbeit besteht darin, durch wissenschaftliche Durchdringung der Methode und dem festen Bestreben, *an theoretischen und praktischen Aufgaben der Pädagogik selbständig weiterzuarbeiten*, eine Basis zu finden, welche eine Kluft zwischen Bildung und Ausbildung verunmöglicht, weil das eine ohne das andere seinen Sinn verliert.

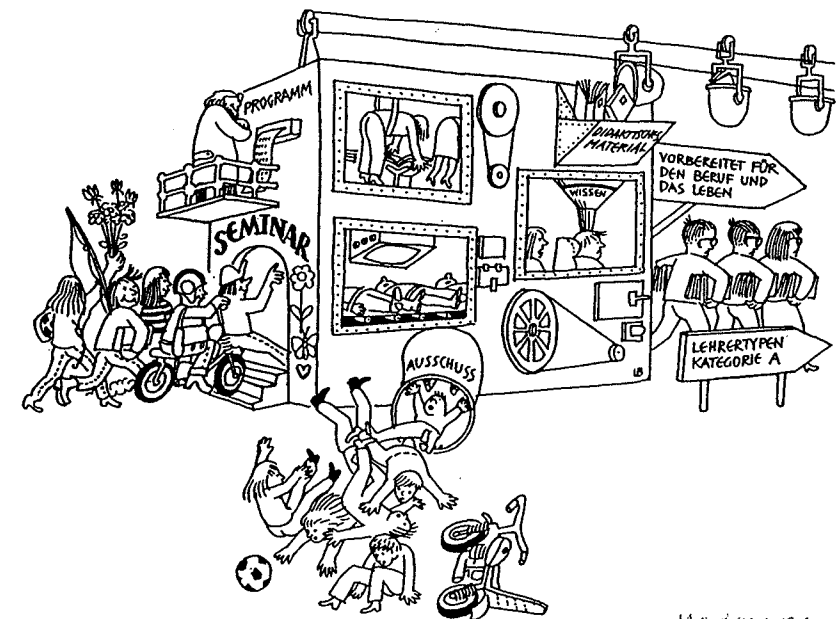
Pestalozzi beschreibt im Abendgespräch zweier Freunde klar und einfach, was für ihn zwischen der Schwelle von Bildung und Ausbildung wichtig ist. "Das erste, was ein neuangekommener Lehrer tun konnte, war, sich mit den Schülern auf die Schulbank zu setzen. Ein Lehrer muss das, was er später seinen Kindern lehren will, zuerst vollkommen in sich haben". Dieser Gedanke wird von Pestalozzi in jede Situation übertragen, wo Ausbildner und Bildende miteinander arbeiten, also auch in den Bereich von Lehrerausbildung.

Diese wenigen historischen Gedanken sollen zeigen, dass die hier aufgeworfenen Fragen gar nicht so neu sind, sondern ihre Wurzeln in vergangenen und teilweise vergessenen Modellen haben.

Folgerungen und Forderungen, für den Fall, dass die Idee zum Modell werden sollte

- Der gleichzeitige Unterricht am Seminar und an der Volksschule ist aus pädagogischen Gründen und solchen der permanenten Weiterbildung zu begrüssen.

- Seminarlehrern wird die Möglichkeit geboten, im Rahmen einer halben Stelle an der Volksschule zu unterrichten. Der Einsatz ist freiwillig und muss durch den Seminarlehrer selber geplant und angestrebt werden.
- Der Einsatz in der Volksschule dauert im Idealfall drei Jahre (ein Klassenzug). Als sehr geeignete Stufen sind Unter- und Oberstufe zu betrachten, weil hier Parallelisierungsmöglichkeiten gegeben sind.
- Im Normalfall wird je ein halbes Pensum an der jeweiligen Stufe unterrichtet. Der Lohn für die ganze Arbeit entspricht demjenigen eines Seminarlehrers mit vollem Pensum.
- Der Unterricht an der Volksschule wird durch zwei Lehrkräfte (Doppelstelle) erteilt. Der Partner sollte idealerweise keine weiteren schulischen Verpflichtungen eingehen, damit Stunden, die wegen der Doppelbelastung ausfallen (Praktiken, Studienwochen usw.), von ihm übernommen werden können.
- Den Seminarlehrern wird von der Schulleitung dazu Hand geboten, dass sie auch während des regulären Unterrichts in Sonderfällen (Klassenlager, Skilager, Schulreise usw.) ihre Volksschulklasse begleiten können.
- Wegen der grossen organisatorischen Besonderheiten findet zwischen Schulleitung und Seminarlehrer ein regelmässiger Informationsaustausch statt.



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
 Fritz Schoch, Chroslenweg 1
 3177 Laupen, 031/94 86 60

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.--

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

JAHRGANG 1
 NUMMER 1

FEBRUAR 1983

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|----------------------------------|--|----|
| Editorial | <i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i> "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG" 1/1983 | 2 |
| Schwerpunktthema | Erfahrungsberichte aus der Lehrerbildung <i>Hans Kruppenacher</i> LEHRERBILDUNG UND VOLKSSCHULLEHRER: EIN MODELL DER VERBINDUNG VON THEORIE UND PRAXIS ? | 3 |
| | <i>Peter Bonati</i> LEHRER SEIN JENSEITS DES FACHS - EIN VERSUCH PRAXISORIENTIERTER DIDAKTIK | 10 |
| Hinweise auf Unterrichtsmethoden | Zwei neue Video-Filme für den Unterricht aus dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich | 14 |
| Verbandsmitteilungen | Der Präsident hat das Wort <i>Hans Brühweiler</i> JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN | 15 |
| | Vorschau auf WBZ/SPV-Kurs (26.-30.9.83) <i>Anton Strittmatter</i> PRIMARSCHUL-LEITIDEEN IN DER LEHRERBILDUNG | 18 |
| | Die aktuelle Information EMPFEHLUNGEN BETREFFEND DEN HOCHSCHULZUGANG VON INHABERN EINES PRIMARLEHRERPATENTES | 19 |
| | Protokoll der Jahresversammlung vom 12./13.11.82 | 20 |
| | Jahresrechnung 1982 / Budget 1983 | 21 |
| Zwei Tagungsberichte | <i>Helmut Messner</i> DIE FACHDIDAKTISCHE AUSBILDUNG IN DER SCHWEIZERISCHEN PRIMARLEHRERBILDUNG IN DISKUSSION | 23 |
| | <i>Theo Iten</i> DIE BERUFSSITUATION JUNGER LEHRER - WAS KOENNEN WIR TUN? | 25 |
| Von der Theorie zur Praxis | <i>Theo Iten & Fritz Schoch</i> 13 THESEN ZUR DENKERZIEHUNG | 28 |
| Das Kurzportrait | <i>Alfred Noser</i> DIE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DES KANTONS ST.GALLEN | 33 |
| Hinweis | SGG/SGBF-Jahreskongress, 3.-5. Juni 83 Luzern, Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" | 36 |