



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

Universitäre Lehrerbildung in Frankreich:
Auswirkungen auf die Suisse romande

Genf geht in der Primarlehrerbildung
voran

Ausbildung der Sekundarlehrkräfte
in Genf

Lehrerbildung in der Suisse romande und
im Tessin: Ist-Zustand und
Entwicklungstendenzen



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 11

HEFT 2

JULI 1993

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL
Präsident: Prof. Dr. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehrantes der Universität Bern,
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3550 Langnau i.E.

Redaktion

Dr. Peter Füglistler, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
Prof. Dr. Kurt Reusser, Schössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss, 032 84 60 32. Für nicht angeforderte
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen
sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Typoskript und Layout (Schreibbüro BzL)

Heidi Lehmann, Längenrüpstr. 66, 3322 Schönbühl,
031 859 15 70 (P), 031 65 82 75, Fax: 031 65 37 73 (G)
Christine Pauli, Alpenstrasse 7, 3400 Burgdorf, 034 22 46 59

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen beim Schreibbüro BzL (Adresse siehe
oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte können beim Schreibbüro BzL bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der drei Redaktoren schicken (Adressen siehe
oben).

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 40.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.—

Institutionen: sFr. 70.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern. Bereits
erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3550 Langnau i.E. Hier können auch Einzelnummern
der BzL zu sFr. 18.— bestellt werden (solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Heinz Wyss, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	127
Schwerpunkt:	Universitäre Lehrerbildung	
Lehrerbildung morgen	<i>Jacques-André Tschoumy</i> Der Wandel zur universitären Ausbildung aller Lehrkräfte in Europa und seine Auswirkungen auf die Suisse romande und den Kanton Tessin	129
Lehrerbildung in Genf	<i>Philippe Perrenoud</i> Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität	139
	<i>Roudy Grob / Heinz Wyss</i> Die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule, die Primarstufe und den Spezialunterricht	153
	<i>Bernard Gygi</i> Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II in Genf: Geschichte, Entwicklung und Perspektiven	157
Lehrerbildung in der Suisse romande und im Tessin	<i>Heinz Wyss</i> Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung der Suisse romande und des Tessins	167
	<i>Bernard Gygi</i> Überblick über die berufliche Ausbildung der "enseignants secondaires" in der Suisse romande und im Tessin	176
	<i>Dieter Schürch</i> Zur Überwindung des Zwiespalts zwischen pädagogischer Theorie und Praxis in der Lehrerbildung	185
Lehrerbildung in der Schweiz	<i>Hans Badertscher</i> Lehrerbildung in der Schweiz: Anmerkungen zum status quo, zu seiner Genese und zur plötzlichen Dynamik	194
NW-EDK	<i>Beat Wirz</i> Zum Abschluss der Arbeiten am NW EDK-Vorprojekt 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I'	205
EDK	Empfehlungen der EDK - "Europa in der Schule" - Bildungsaustausch	210 211
Bildungsforschung	Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat: die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)	212
	"Gute Schulen" im Bereich Lesen	213

Veranstaltungs- berichte	<i>Beat Trottmann</i> PPV steht für: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Mittelschulbereich Gründungsversammlung des PPV, 22.2.1993 in Olten	214
	<i>Peter Metz</i> Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung. Tagung "Inter 93", 18.-20.3.1993 in Bern	215
	<i>Armin Hollenstein</i> Vom Gärtner, der kopfüber im Baum sitzt. 27. Bundestagung für Didaktik der Mathematik, 22.-26.3.1993 in Fribourg	216
	<i>Ulla-Maija Eggenberger</i> Hauswirtschaft als Lebensschule. WBZ-Kurs, 29.-31.3.1993 in Münchenwiler	218
	<i>Heinz Wyss</i> Die Diplommittelschulen profilieren sich für die Zukunft. Schweizerische Informationstagung, 3.6.1993 in Bern	220
Buch- besprechungen	<i>Regine Born</i> GASSER, Peter (1992) Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur	221
	<i>Peter Metz</i> FLITNER, Andreas (1992) Reform der Erziehung	222
	<i>Bruno Achermann</i> AESCHBACHER, Urs (1992) Faschismus und Begeisterung	223
	<i>Gérard Kahn</i> PELZER, Wolfgang (1992) Im Dschungel der Erziehung	224
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	226
Zeitschriften- spiegel		228
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	230
Kurznachrichten		235
SGL-Teil	Brief des Präsidenten an die Mitglieder	240
	Jahreskongress 1993 der SGL/SSF 19.-20.11.1993 in Bern	242
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Politische Entscheide der jüngsten Vergangenheit haben uns bewusst werden lassen, wie notwendig es ist, in unserem Land die Zusammengehörigkeit über die Grenzen der Sprachen und Kulturen hinweg zu stärken. Im Bereiche des Bildungswesens gehört dazu, dass wir voneinander Kenntnis nehmen. Diesen Informationsaustausch wollen die *Beiträge zur Lehrerbildung* mit der zweiten Nummer ihres II. Jahrganges anregen. Mit der Gründung der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL*, der *Société Suisse pour la Formation des Enseignants et Enseignantes SSFE*, soll sich der Kontakt zwischen allen, die beruflich in der Ausbildung der Lehrkräfte tätig sind, intensivieren. Als Fachzeitschrift der SGL/SSFE kommt den *Beiträgen zur Lehrerbildung* die Aufgabe zu, diesen Prozess zu fördern.

Die vorliegende BzL-Nummer nimmt einen Entwicklungstrend auf, der dazu führt, die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in die *Universität* einzubeziehen. Während es in der deutschsprachigen Schweiz noch darum geht, aus den in das 19. Jahrhundert zurückweisenden Strukturen der Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten und die Primarstufe herauszutreten und die zu professionalisierende Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf die Ebene der Tertiärstufe anzuheben, geht Genf einmal mehr der Entwicklung voraus. Seit 1933 bildet der Kanton Genf alle Lehrkräfte in einem postmaturitären Studiengang aus: die Lehrerinnen und Lehrer der Vorschule und Primarstufe in einem dreijährigen Studiengang, die Sekundarlehrkräfte beider Stufen aufgrund eines Fachstudiums mit Lizentiatsabschluss.

In seinem Grundsatzbeitrag charakterisiert *Jacques-André Tschoumy*, Direktor des Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, die künftige Lehrerbildung als durchgehend universitär, im Zusammenwirken von Initialausbildung, Berufseinführung, permanenter Fortbildung und Weiterbildung als rekurrent und, was die schweizerischen Bestrebungen nach Harmonisierung der kantonalen Lehrerbildungen betrifft, als kantonsübergreifend. Die Abschlüsse sollen gleichwertig und vorerst interkantonal, später wohl auch europäisch anerkannt sein.

Philippe Perrenoud, Professor an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation der Universität Genf, ist einer der führenden Köpfe in der Planung und im Vollzug einer universitären Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule, der Primarstufe und der Spezialklassen. Er leitet ein Studienprojekt, das die wissenschaftliche und schulpraktische Qualifikation und Professionalität der Absolventen dieser vierjährigen anspruchsvollen Berufsbildung mit dem akademischen Titel des Lizentiaten ausweisen möchte. Dabei geht es nicht darum, die Lehrerbildung in theoretischer Ueberhöhung vom "terrain" der Schulpraxis abzuheben. Vielmehr ist es das Ziel, die Lehrkräfte zu einem bewusst geplanten, zielorientiert und didaktisch gekonnt arrangierten, in der Auswertung klar reflektierten Unterrichten zu befähigen. Hauptthema in der Weiterplanung ist darum die Neugestaltung des Miteinanders und des gegenseitigen Füreinanders von Theorie und Praxis. Ein Anliegen ist aber auch der Verbund von Ausbildung und anwendungsorientierter Forschung.

Im Gespräch mit *Roudy Grob*, Primarlehrer und Mitwirkender im Projekt der Universitarisierung der Primarlehrerausbildung, greift *Heinz Wyss*, Mitglied der BzL-Redaktion, einzelne Aspekte der universitären Neugestaltung der Lehrerbildung in Genf auf und hält die das Vorhaben konkretisierenden Aussagen von Roudy Grob fest.

Es wäre zu eingleisig von der Ausbildung der Lehrkräfte für Vorschule und Primarstufe die Rede, wenn in den BzL nicht auch die Geschichte, die Erschwernisse und Entwicklungen der Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire dargestellt würden. Zu lange hat man unter der "Lehrerbildung" allein die Primarlehrerbildung verstanden und andere Bereiche zu wenig wahrgenommen. *Bernard Gygi*, Direktor der Sekundar- und Gymnasiallehrerausbildung in Genf, zeigt im Rückblick den

Werdegang seines Pädagogischen Instituts, stellt die Reformbestrebungen der vergangenen Jahre dar und weist mit genau definierten Zielen auf eine künftige innere und strukturelle Weiterentwicklung der Lehrerbildung hin.

All diese Texte haben der Redaktion in französischer Sprache vorgelegen. Im Wissen darum, dass die Abonentinnen und Abonnenten der BzL fast durchwegs deutscher Sprache sind, hat sich die Redaktion entschlossen, diese Texte und auch den Beitrag von *Bernard Gygi* über die Ausbildungen der Sekundarlehrkräfte in den Kantonen der Suisse romande und des Tessins und die Aktivitäten der Groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire aus dem Französischen ins Deutsche zu übertragen. Desgleichen den in italienischer Sprache abgefassten Text von *Dieter Schürch*, Leiter der Sezione di lingua italiana dell'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale. Er greift das Problem des Zwiespalts von pädagogischer Theorie und praktischem Handeln auf. Unter grundsätzlichem Aspekt zeigt er anhand praktischer Lösungsmodelle der italienischsprachigen Sektion des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik in Lugano, wie sich diese Kluft schliessen lässt.

Heinz Wyss hat die Texte in freier redaktioneller Gestaltung übersetzt. Die aufwendige Arbeit wird sich dann gelohnt haben, wenn mit diesem Heft der BzL die Informationslücke, die in der deutschsprachigen Schweiz bezüglich des Standes und der Entwicklung der Lehrerbildung in den anderen Sprachregionen besteht, geschlossen wird.

Um diesem Ziel zu entsprechen, ergänzen wir die detaillierten Ausführungen über die Genfer Projekte durch einen knappen Überblick über die derzeitigen Entwicklungen in den anderen Kantonen der Suisse romande und im Tessin. *Heinz Wyss* zeigt auf, was sich im Bereiche der Lehrerbildung zur Zeit dort tut, was die laufenden Arbeiten sind, was geplant ist und was sich realisiert. Er stützt sich dabei auf Auskünfte, die er von kantonalen Erziehungsdepartementen und Lehrerbildungsinstituten erhalten hat.

Schliesslich wollen wir nach dem Blick auf die West- und Südschweiz auch noch ein Bild des Ganzen, der Lehrerbildung in der Schweiz, vermitteln. Unser föderalistisches Bildungswesen hat in der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu einer Vielfalt der Strukturen und zu einer kaum überblickbaren Diversifikation der Curricula, der Anforderungen und der Unterrichtsberechtigungen geführt. Die Bemühungen um eine massvolle Harmonisierung haben sich im wesentlichen auf eine inhaltliche Annäherung durch innere Reformen und Optimierungen beschränkt. Die historisch gewachsenen institutionellen Strukturen haben sich dabei in ihrer tradierten Unterschiedlichkeit in den meisten Kantonen jeder Veränderung entzogen.

Diese Beharrlichkeit scheint etwa seit 1989 überwunden zu sein. Es hat eine Entwicklung eingesetzt, die *Hans Badertscher*, Direktor des Sekundarlehrantes der Universität Bern, als "Wende" bezeichnet. Zusammen mit einem Team hat er im Auftrag der EDK die Grundausbildungen der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz, ihre Strukturen und Bedingungen erhoben und ebenso die Unterrichtsberechtigungen registriert, zu denen diese unterschiedlichen Initialausbildungen führen. Was in dem von der EDK zur Publikation vorbereiteten Handbuch im einzelnen nachzuschlagen sein wird, fasst *Hans Badertscher* in einer kommentierten Zusammenschau der Ergebnisse dieser flächendeckend angelegten Untersuchung zusammen. Sein Beitrag vermittelt einen Überblick über den Ist-Zustand der schweizerischen Lehrerbildung und zeigt die Schwierigkeiten auf, denen eine systematische Erfassung der Daten angesichts dieses institutionellen Pluralismus begegnet. Die Analyse des status quo greift auf die Reformen der letzten zwanzig Jahre zurück und stellt auf eindrückliche Art dar, wie unter dem Innovationsdruck, der ebenso durch den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel wie durch die europäischen Integrationsbestrebungen bedingt ist, mit einem Mal Bewegung in die äusserlich bislang statische Lehrerbildung gekommen ist.

Heinz Wyss, Peter Füglistler, Kurt Reusser

Der Wandel zur universitären Ausbildung aller Lehrkräfte in Europa und seine Auswirkungen auf die Suisse romande und den Kanton Tessin

Jacques-André Tschoumy¹

Universitär, rekurrent und kantonsübergreifend soll sie sein, die künftige Lehrerbildung. Es sind dies die kennzeichnenden Leitwörter der prospektiven Studien zur Erneuerung der Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen.

Universitär?

Gesamteuropäisch zeichnet sich die Tendenz zum Einbezug der Lehrerbildung in die Universität ab. Es ist dies ein Wandel, dem sich die Schweiz auf die Dauer nicht wird entziehen können, handelt es sich dabei doch um eine Wende in der Lehrerbildung von historischer Bedeutung. Die Evolution vollzieht sich schrittweise, ausgehend von den tradierten Strukturen einer seminaristischen Lehrerbildung. Sie führt über die Stufe einer nachmaturitären Lehrerbildung, die sich dem ausseruniversitären Tertiärbereich zuordnet, hin zum universitären Lehrerstudium auf der Grundlage einer den uneingeschränkten Hochschulzugang erschliessenden, anerkannten Maturität. Bereits zeichnet sich diese für die Schweiz neue Entwicklungsperspektive in Genf ab. Im ersten Teil seines Textes geht J.-A. Tschoumy in grundsätzlichem Sinne auf diese Innovation ein.

Rekurrent?

Das Verständnis der Lehrerrolle verändert sich. Das führt zwingend zu einem Handlungsbedarf in der Lehrerbildung. Der Auftrag zu lebenslangem Lernen verlangt nach einer Neugestaltung des Zusammenwirkens von Initialausbildung und wiederkehrenden Sequenzen der Fort- und Weiterbildung. Der Beitrag von J.-A. Tschoumy berührt in einem zweiten Kapitel Probleme der Realisierung eines Modells der rekurrenten, auf Kontinuität angelegten Ausbildung und ihrer Finanzierung.

Kantonsübergreifend?

Unsere föderalistische Bildungsstruktur mit den kantonalen Lehrerbildungen erweist sich im Hinblick auf die anstehenden Reformen als zu engräumig und von zu kleinem Massstab. Im Sinne der Konzentration der Kräfte sind die kantonalen Ressourcen inskünftig vermehrt zusammenzufassen. Die Anstrengungen zur Verbesserung der Lehrerbildung sind in Brennpunkten des Handelns zu bündeln. In der Suisse romande beginnt sich eine solche koordinierende Neuordnung der bislang vereinzelt wahrgenommenen Aufgaben abzuzeichnen. Auch dies ist neuartig. Der dritte Textteil beschreibt Anzeichen dieser Innovationstendenz, die dahin geht, durch die Schaffung neuer Partnerschafts- und Zusammenarbeitsformen in der Lehrerbildung Grenzen abzubauen und zu durchbrechen, ebenso kantonsintern wie unter den Kantonen.

¹ Den französischen Originaltext hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übertragen.

I. Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen ist Aufgabe der Universität

Vom Tierarzt, den wir aufsuchen, wenn es darum geht, unseren Kanarienvogel zu pflegen, wissen wir, dass er zehn Semester an der Universität studiert hat. Die Lehrerinnen und Lehrer, denen wir unsere Kinder im Alter ihrer grössten Bildungsamkeit zur Unterrichtung und Erziehung anvertrauen, bedürfen - mit Ausnahme der Lehrkräfte der Sekundarstufe II - keiner gleichwertigen akademischen Ausbildung. Dieser Paradoxie ist man sich in Europa mehr und mehr bewusst. Man fragt sich, wie lange es noch vertretbar ist, dass die Pflege des Kanarienvogels eine höhere berufliche Kompetenz voraussetzt als die Ausübung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers. Ist es zulässig, dass das Studium künftigen Veterinärmedizinern mehr abverlangt als angehenden Lehrpersonen? Könnte es sein, dass eine solche Zurücksetzung des pädagogischen Berufsauftrages so langlebig ist, weil das Unterrichten als eine Kunst gilt, die uns in die Wiege mitgegeben sein muss und die nicht erlernbar ist?

Zur Zeit wird diese Frage in Europa, in Frankreich und in Belgien insbesondere, lebhaft diskutiert. In diesen Ländern stehen konkrete Projekte zur Verlegung der Ausbildung aller Lehrkräfte an die Universitäten an, und teilweise ist dieses Vorhaben bereits realisiert.

Seit dem 16. September 1991 haben sich in Frankreich alle StudienanwärterInnen, die LehrerInnen werden wollen, an den Universitäten einzuschreiben. Das gilt für die angehenden KindergärtnerInnen ebenso wie für die künftigen GymnasiallehrerInnen. Ihre Studien sind gleichwertig und von gleicher Dauer, und demzufolge werden ihre Gehälter bei gleicher Unterrichtsverpflichtung in der Ausübung des Berufes gleich sein. Die Hierarchisierung der Lehrerfunktionen nach Stufen und Schultypen gehört in Frankreich der Vergangenheit an. Es wird denn auch gesagt, dass 1991 das Jahr des Abschieds von den Ecoles normales gewesen sei. Man wendet sich von einer Bildungseinrichtung des 19. Jahrhunderts ab, von einer Institution, auf die sich die Republik nach der Revolution in ihrem Aufbau gestützt hat. Für viele Franzosen und Französinen leben die Ecoles normales in ihrer musealen Vorstellungswelt weiter, so wie der weisse Helmbusch eines Henri IV oder wie die Vase von Soissons.

Diese inneren Bilder werden sich mit dem Verschwinden der Ecoles normales abbauen. Die einstigen Institute der Lehrerbildung haben den *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)* Platz gemacht, selbständigen Universitäten, vergleichbar den *Instituts Universitaires Techniques (IUT)*.

Die Entwicklung

Rasant ist die Entwicklung der Lehrerbildung in den meisten europäischen Ländern in den letzten dreissig Jahren, also etwa ab 1960, verlaufen. Neben die überlieferte Ausbildung mit ihrer inneren Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung an *Seminaren* (Sekundarstufe II) ist die nachmaturitäre Ausbildung an *Pädagogischen Instituten* getreten, die sich der ausseruniversitären Tertiärstufe zuordnen. Und schon gibt es *Universitäten*, selbständige Hochschulen mit Universitätsstatus oder erziehungswissenschaftliche Fakultäten für die Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen. Während mehr als eines Jahrhunderts waren die Mittelschulseminare die einzigen Lehrbildungsstätten².

² In der Schweiz wurden die meisten Lehrerseminare zwischen 1930 und 1940 gegründet.

Heute machen sich drei unterschiedliche Institutionen den Rang streitig, und die Entwicklungstendenz ist eindeutig. Es geht um

- die Entflechtung von Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung,
- die Abstützung der Lehrerausbildung auf eine mit der Maturität abgeschlossene Mittelschulbildung ("post-bac"),
- eine wissenschaftliche Ausbildung, die sich im Wechselbezug von Theorie und Praxis an der schulpraktischen Anwendung orientiert,
- die Öffnung der Universität zur Praxis hin und desgleichen der Praxis zur Universität.

Für den Lehrerberuf entschliesst man sich hinfert später (mit 19-21 Jahren), und die JunglehrerInnen nehmen ihre Berufstätigkeit nach einer anspruchsvollen Ausbildung auch später auf (mit ca. 23 Jahren).

Diese allgemeine Entwicklung fordert insbesondere diejenigen unter den schweizerischen Kantonen heraus, deren Seminare die Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe noch in einem integrierten Lehrgang auf der Sekundarstufe II ausbilden. In den letzten Jahren hat in mehreren Kantonen die nachmaturitäre Lehrerbildung die seminaristische ergänzt und sie mehr und mehr abgelöst. Der Schritt hin zur universitären Lehrerbildung ist freilich gross. Diskutiert wird diese Wende in der Schweiz zur Zeit vorerst nur in Genf.

Wie erklärt sich dieser beschleunigte Wandel in der Lehrerbildung?

Warum zeichnet sich gesamteuropäisch in der Lehrerbildung zur Zeit eine beschleunigte Entwicklung ab? Die Antwort ist leicht zu geben: Sie ist im wachsenden Bedarf an gut ausgebildeten Lehrkräften zu suchen. Bei wachsender Bevölkerung und immer grösser werdenden Bildungsbedürfnissen reichen die Bestände in vielen Ländern Europas nicht mehr aus, um alle Kinder zu unterrichten. Viele Lehrerinnen und Lehrer, die zur Zeit noch im Amt sind, haben ihre Lehrtätigkeit nach dem Krieg aufgenommen und stehen jetzt vor ihrer Pensionierung. Sie sind zu ersetzen. Es braucht genügend junge Leute, die sich für den Lehrerberuf entscheiden. Ihre Zahl soll zunehmen, und man will sie unter den Begabtesten finden. Die Berufsaufgaben verlangen von den Lehrerinnen und Lehrern höhere Kompetenzen als früher. Die Anforderungen sind gestiegen, und die Belastungen, denen die Lehrkräfte standzuhalten haben, sind gewachsen.

Der Umstand, dass es mehr Lehrkräfte zu rekrutieren gilt, darf nicht zu einer Absenkung des Anspruchsniveaus der Ausbildung führen. Im Gegenteil: Wenn man genügend qualifizierte Interessenten für den Lehrerberuf finden will, muss man die Anforderungen deutlich anheben, mit dem doppelten Ziel, die Qualität der AnwärterInnen zu verbessern und zugleich ihre Zahl zu vergrössern. Das scheint auf den ersten Blick paradox zu sein. Es wird zu zeigen sein, dass sich diese Strategie als richtig und als wirkungsvoll erwiesen hat.

Die Innovationen in der Lehrerbildung charakterisieren sich dadurch, dass in Europa die Anforderungen an die Lehrerbildung und ihre Dauer inskünftig nicht mehr, wie bislang üblich, mit dem Alter der später zu unterrichtenden SchülerInnen wachsen. Man erhöht die Zugangsbedingungen für alle künftigen Lehrkräfte, indem das "bac" durchgehend zur Eingangsvoraussetzung wird. Der soziale Status des Lehrerberufs, sein Ansehen und seine Attraktivität werden auf zweifache Weise verbessert: Indem man die Ausbildung auf die Ebene der universitären Studien hebt und die Lehrkräfte entsprechend entlohnt. Vor allem ist man in der EG bestrebt, die berufliche Mobilität

der Lehrpersonen zu fördern. Der freie Personenverkehr lässt sich in den Unterrichtsberufen durch eine allseitig universitäre Ausbildung realisieren.

In seiner Gesamtheit steht das Unternehmen der Universitarisierung der Lehrerbildung im Zusammenhang mit der Neuformulierung des Römer Vertrages von 1957. Dieses Vertragswerk, das im Zeichen der europäischen Einigungsbemühungen die EWG und EURATOM begründet hat, war ausschliesslich wirtschaftlich ausgerichtet. Zur Zeit werden neue Texte ausgearbeitet, Empfehlungen, die die in der EG zusammengeschlossenen Staaten u.a. veranlassen, in einem Bereich von den seit dem 19. Jahrhundert tradierten Strukturen Abstand zu nehmen, in dem Europa neuen sozialen und intellektuellen Herausforderungen zu begegnen hat. Das Bildungswesen darf in den europäischen Ländern nicht länger ein "Nationalpark" sein, in dem man sich vor fremden Eindringlingen, als wären sie Schmarotzer, schützt.

Europaweit ist die Notwendigkeit einer Erneuerung der Lehrerbildung anerkannt. Gefordert wird eine höhere erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Lehrkräfte, eine weitblickende Bildungspolitik, die Schaffung eines europäischen Rates der Ausbilder der Lehrerbildner und die Gründung einer Europäischen Gesellschaft für die Lehrerbildungsforschung.

Zwar hat die EG stets den Primat des wirtschaftlichen Zusammenschlusses betont und hinsichtlich der Gestaltung der Bildungssysteme den Mitgliedstaaten das Selbstbestimmungsrecht belassen. Wenn also die Lehrerausbildung heute in der EG zum Thema wird, ist dies neu. In der Tat ist es ein Novum, wenn der Europäische Hochschulrat am 25. November 1991 die Lehrerbildung zum Hauptthema der Debatte gemacht hat und wenn diesem Traktandum seither in allen Sitzungen erste Priorität zukommt. Dabei geht es im Hinblick auf den zunehmend freien Personenverkehr innerhalb der EG um die Universitarisierung der Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen.

Die Richtigkeit und Effizienz dieser Strategie zur Verbesserung der Lehrerbildung innerhalb der EG belegt der Erfolg der UFM von Grenoble. Im Zuge der Neukonzeption einer universitären Lehrerbildung werden dort seit 1990 alle Lehrerinnen und Lehrer an der Hochschule ausgebildet. Zusammen mit Reims und Lille ist Grenoble diesbezüglich eine Pilot-Universität. Dem Reformprozess an dieser Universität schenkt die Regierung Frankreichs die grösste Aufmerksamkeit. Unter Premierminister Michel Rocard hat sich das Kabinett zweimal vor Ort direkt über die Entwicklung informiert; desgleichen hat sich die Nationalversammlung sehr genau orientieren lassen.

Grenoble als Beispiel

Die Wirkung der Universitarisierung der Lehrerbildung an der Universität Grenoble ist aufsehenerregend, ein voller Erfolg sowohl bezüglich der Erhöhung der Zahl der LehrenderstudentInnen wie hinsichtlich ihrer Begabung. Angeboten waren 450 Stellen, 1'500 Bewerbungen von Lizentiaten sind eingetroffen. Unter ihnen waren 200 Absolventen des "troisième cycle", die sich zur Aufnahmeabklärung angemeldet hatten. Das Echo war so gross, dass sich die Fakultäten beklagen, die UFM entziehe ihnen die besten StudentInnen, nicht nur hinsichtlich der intellektuellen Befähigung, sondern auch die Studierenden aus den höchsten und privilegiertesten Schichten der Gesellschaft. Zahlreich sind zudem diejenigen, die im mittleren Alter noch ein Studium aufnehmen, und solche, die eine Zweitausbildung anstreben, unter ihnen Aerzte und Architekten. Bedeutet dies, dass der Lehrerberuf wieder an sozialem Prestige und damit an Attraktivität gewonnen hat?

Die Parameter des Erfolges der Universitarisierung

Durch obrigkeitliches Dekret lässt sich ein solcher Reformprozess nicht in Gang setzen. Er ist das Ergebnis langer Verhandlungen und lässt sich nur dann mit Aussicht auf Erfolg in Angriff nehmen, wenn sich die Reformarbeit an richtungweisenden Grössen orientiert. Es sind dies die merkmahlhaften Kennzeichen jeder Lehrerbildung, die den Ansprüchen unserer Zeit gerecht werden will: die Kontinuität der Ausbildung im Sinne ihrer Rekurrenz, die Mobilität, die Ganzheitlichkeit des Modells, seine Evaluation und die durch eine solchermassen gestaltete Ausbildung erwirkte Professionalität.

Kontinuität

Drei Leitbegriffe kennzeichnen den lebenslangen Bildungsweg der LehrerInnen: *Initiation, Induktion, In-service-training*. Diese drei "I" charakterisieren ein Lehrerbildungssystem, das sich aus definierten Lerneinheiten, den "*unités capitalisables*", im Baukastenverfahren zusammenfügt, aus Lernsequenzen, die sich aus der konkreten Unterrichtswirklichkeit heraus entwickeln.

Mobilität

In dem Masse, wie die Lehrerbildung europäische Dimensionen annimmt, kann die Ausbildung als Ganzes oder in Teilen an irgendeiner Institution eines Landes in der europäischen Gemeinschaft absolviert werden. Die Freizügigkeit in der Wahl des Studienortes ist gewährleistet durch eine inhaltliche Abstimmung der Curricula und durch die gegenseitige Anrechnung von Ausbildungsteilen, den oben erwähnten "*unités capitalisables*", sowie der Diplome.

Dieser Verbund erschliesst dem Lehrerberuf neue Möglichkeiten. Bislang hat es für die Berufsgruppe der Lehrpersonen kaum Karrierechancen gegeben, nun schafft das Baukastensystem die Voraussetzungen zur individuellen Höherqualifikation und erschliesst damit der Lehrerschaft neue berufliche Aufstiegsmöglichkeiten.

Zudem schaffen inneruniversitäre "Passerellen" eine vorher nicht gekannte Durchlässigkeit und integrieren die LehrerInnen in die Grossgruppe der AkademikerInnen. Das erleichtert den Wechsel der Studienrichtung oder die berufliche Neuorientierung.

Schliesslich ist nicht auszuschliessen, dass sich der Anspruch auf eine Rente in Zukunft durch den prozesshaften Zusammenbau weiterer "*unités capitalisables*" begründen lässt.

Gesamtkonzepte

Eine Reform hat heutzutage keine Chance, wenn sie sich einzig auf die Aenderung der Strukturen beschränkt, ohne dass im Zusammenhang damit gleichzeitig der Ausbildungsverlauf, die Lehr- und Lernverfahren und die Inhalte erneuert und dem Reformziel gemäss verändert werden. Dies zu leisten wird hinfort Aufgabe der Universitäten sein.

Evaluation

Die Ergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung müssen von der Praxis zur Kenntnis genommen werden, und sie müssen in ihr wirksam werden. Die Lehrerbildung hat sich hinfort der Forschung vermehrt zu öffnen. Zur Zeit befasst sich die Erziehungswissenschaft zu wenig explizit mit der Lehrerausbildung. Der die

Lehrerbildung betreffende Anteil beläuft sich z.B. in Belgien bloss auf ca. 2% aller Forschungsprojekte. Das muss künftighin anders werden!

Professionalisierung

Im Sommer 1991 habe ich anlässlich eines Symposiums zur Lehrerbildung in Anvers festgehalten, dass die geplante Universitarisierung der Lehrerbildung zum Scheitern verurteilt sein wird, wenn es nicht gelingt, durch diese Massnahme die Professionalität der Lehrkräfte wesentlich zu erhöhen. Mit einem "Ja, aber..." hat man mir zugestimmt. Die Vorbehalte gegenüber einer universitären Lehrerbildung sind noch stark. Sie sind durchaus ernst zu nehmen. So hört man immer noch, dass gelingendes Unterrichten dem gesunden Menschenverstand und nicht der Wissenschaft zu danken sei. Vielleicht. Aber dann gilt dies ebenso für den Arzt. Dieser braucht wie die Lehrperson eben beides: ein fundiertes Wissen zum Diagnostizieren und die Kunst der Intuition im Eingehen auf den Patienten und in der Indikation.

Wenn es stimmt, dass die Universität nur Fachwissenschaftler und nicht Lehrer ausbilde, dann muss man eben die Universitäten ändern. Die Lehrerinnen und Lehrer sind in erster Linie Fachleute der Kommunikation und der Vermittlung. Ein guter Chemiker ist noch lange kein guter Chemielehrer. Das Lehren ist lernbar. Dieser neuen Kommunikations- und Vermittlungswissenschaft wird sich die Universität zuwenden und die Lehrerbildung neu denken müssen.

Was "Universität" heisst, ist übrigens nicht überall in Europa dasselbe. Die Bedenken, die man in Frankreich oder in der Schweiz gegenüber einer sklerotischen Universität hegt, finden sich andernorts nicht. Man könnte meinen, die Universität sei ein Zoo, in dem man gefährliche Tiere halte, die für die Lehrerbildung tödlich seien, und dass es zu einer Kulturkatastrophe führe, hätten die Universitäten das Ansinnen, den Lehrkräften mitzugeben, was sie an Kompetenzen im Beruf benötigen. So haben wir u.a. sagen hören: "On créera des musicologues sourds!" Es scheint, als ob die Universität alles vereinnahmen und zunichte machen wollte, was bisher der Lehrerbildung eigen gewesen ist. Dies zu glauben ist irrig, denn die Zusammenführung von Universität und Lehrerbildung ist nicht einseitig. Die Universität wird sich in ihrem Ausbildungsstil und in den Inhalten an die neue Aufgabe anpassen müssen. Das ist nur durch eine Öffnung zu beiden Seiten zu leisten, nicht durch eine einseitige Vereinnahmung der Lehrerbildung durch eine praxisferne Wissenschaft.

Wenn man Lehrer und Lehrerinnen zu Fachleuten macht, die an der Universität ausgebildet worden sind, dann kann es sein, dass diese in gleicher Weise wie die Journalisten, wie Pfarrer und Priester in der Ausübung ihres Berufes frei und nicht weiterhin vom Staat kontrolliert sein wollen. Dann könnte es sein, dass die Beziehungen der Öffentlichkeit zu den Lehrkräften nicht mehr administrativ geregelt wären. Vielleicht wird es so sein, dass die Lehrpersonen aufgrund eines statutarischen Verfahrens für eine begrenzte Zeit und mit sistierbarem Auftrag angestellt würden, so wie dies bei allen nicht der Verwaltung zugehörigen Arbeitnehmern der Fall ist. Das hätte freilich weitreichende Folgen, wie leicht abzusehen ist.

Die Opposition regt sich: zu spät

In Frankreich ist alles sehr schnell gegangen. Das Pilotprojekt der Universitarisierung hatte an drei Universitäten kaum seinen Anfang genommen, und schon wurde dieses Lehrbildungsmodell für ganz Frankreich als verbindlich dekretiert. Es überrascht nicht, dass sich gegen diesen Regierungserlass Opposition regte. Verwunderlich ist nur, dass sie sich so lange nicht gemeldet hatte. Jetzt kam sie zu spät.

Unter dem Titel "On liquide les profs!" hat sich z.B. die Zeitung "Le Point" mit einer Artikelfolge, die vom 12.-18. Oktober 1991 erschienen ist, gegen die Umstellung gewandt. Sie hat das Ministerium angegriffen und zudem allen Didaktikern unterstellt, sie wollten das Wissen durch ein blosses "savoir faire" ersetzen.

Wer die Argumentation der Gegner analysiert, wird leicht erkennen, wie arbiträr sie ist:

- Die Kritik geht ausschliesslich von Paris aus und ist Ausdruck dortiger Rivalitäten unter den Hochschulen und inneruniversitärer Querelen.
- Sie gründet in der Unkenntnis des heutigen Erziehungsmilieus und seines gesellschaftsbedingten Wandels.
- Sie entlarvt sich als die Selbstverteidigung der Professoren, denen es genügt, in ihrer Disziplin viel zu wissen und fachwissenschaftliche Spezialisten zu sein.

Diese Kritik an der französischen Umgestaltung der Lehrerbildung ist zurückzuweisen. Und doch wäre es falsch, zu verkennen, dass eine so tiefgreifende Reform auch auf Schwierigkeiten stösst. Eine Lehrbildungsstruktur, die sich anderthalb Jahrhunderte gehalten hat, lässt sich nicht ohne Widerstand und Nebengeräusche durch eine andere ersetzen.

Zur Zeit weiss ja auch noch niemand mit Sicherheit zu sagen, ob die Wende in der Lehrerbildung tatsächlich einen markant höheren Grad an Professionalität der Lehrpersonen erwirkt. Zudem sind die wissenschaftlichen Texte, die sich mit Problemen der Lehrerbildung befassen, des öfters in dem Jargon der "sciences de l'éducation" geschrieben und nicht allgemein verständlich, was die Akzeptanz des Reformprozesses nicht begünstigt.

Die Bildungswelt Europas erwartet von Frankreich, dass es die spektakuläre Entwicklung seiner Lehrerbildung und ihre Resultate genauestens evaluiert und die *Instituts universitaires pour la formation des maîtres* einer strengen Aufsicht unterstelle. Die neue Französische Revolution, diejenige des Jahres 1991, die Revolution in der Lehrerbildung, hat sich einer demokratischen Kontrolle zu stellen. Nur wenn sich durch diese prozesshafte Auswertung der Reformergebnisse gesicherte Indikatoren für eine Verbesserung der Lehrerbildung ermitteln lassen, werden die übrigen EG-Länder, soweit sie ihre Lehrkräfte nicht schon jetzt an Universitäten ausbilden, bereit sein, das französische Modell zu übernehmen.

Die Suisse romande verfolgt den von Frankreich ausgehenden Reformprozess, der europaweit Aufsehen erregt, mit Aufmerksamkeit. Man wird dies übrigens in der ganzen Schweiz schon deshalb tun, weil die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ihrerseits auf eine Harmonisierung der kantonalen Lehrbildungssysteme und auf ihre Anhebung - zum mindesten auf die Ebene von Pädagogischen Hochschulen - hinwirkt.

2. Für das lebenslange Lernen der Lehrerinnen und Lehrer: die Ganzheitlichkeit der Lehrerbildung

Seit mehr als 20 Jahren hat die Schulkoordination dazu geführt, dass sich in der Suisse romande und im Tessin jedes Jahr etwa 100 Arbeitsgruppen von je 15-20 Mitgliedern regelmässig monatlich oder wenigstens einmal pro Semester treffen. Es sind dies 1'500 Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, die zusammen mit Experten an schulbezogenen Projekten arbeiten. An diesen Aktivitäten partizipieren freilich nur Abgeordnete, Spezialisten und Kader. Sie müssten in Zukunft auch die Basis erreichen. Es sollte sich die Gesamtheit aller Unterrichtenden an diesen Projekten beteiligen können.

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte war bislang Angelegenheit der Kantone. Heute ist sie mehr und mehr interkantonal organisiert. Diese *formation continue* ist zum Hauptanliegen der Schulkoordination geworden. Den kantonsübergreifenden Bedürfnissen gegenüber haben sich die kantonalen Bildungsreviere nicht zu halten vermocht.

In welchen Bereichen ist diese "éducation permanente" der Lehrkräfte wirksam? In allen! Es kommt z.B. nicht mehr vor, dass ein neues Lehrmittel so eingeführt wird, wie man ein Schiff vom Stapel laufen lässt und es Winden und Wogen aussetzt. Der Einsatz neuer Lehrmittel setzt den Besuch berufsbegleitender Kurse voraus. Dies ist Teil des Amtsauftrages der Lehrkräfte. Die Finanzierung dieser Fort- und Weiterbildung ist behördlich geregelt. All diese Anstrengungen sind der weiterführenden Lehrerausbildung sehr förderlich. Was sich in der Suisse romande und im Tessin in dieser Richtung bisher hat realisieren lassen, ist vielversprechend. Forschungsprojekte stehen heute nicht mehr für sich, sondern wirken mit ihren Ergebnissen unmittelbar auf die Lehrerbildung und die Schulpraxis ein. Die Bedingungen dieses Mitgehens der Ausbildung mit der Forschung sind in zeitlicher Sicht sowie bezüglich der Modalitäten und der Finanzierung geregelt.

Die Informationszentren haben sich auf die neuen Bedürfnisse ausgerichtet. Sie sind zugänglich geworden. Dank den EDV-Hilfen gestaltet sich der Zugriff auf das in riesigen Datenbanken gespeicherte Wissen leicht und schnell. Die Auskunftspersonen sind nicht mehr "initiés", sondern "personnes en recherche" in ihrem Bereich. In ihrer Tätigkeit werden sie von Spezialisten der Informatik und der Kommunikation unterstützt. Diese erschliessen ihnen die Datenbanken und machen ihnen die Texte in "abstracts" so zugänglich, dass sie ihre Auswahl treffen und ihrer Forschung die gewünschte Richtung geben können.

Den Zugang zu den Informationsquellen zu öffnen ist Aufgabe der Einführung, der "initiation". Diese setzt eine Benutzerschulung voraus. Auch dies ist ein neues Element innerhalb der Bildungssysteme.

3. Auf dem Wege zur innerkantonalen und zur kantonsübergreifenden Partnerschaft in der Lehrerbildung

Innerkantonale Zusammenarbeit

In der Realisierung einer universitären Lehrerbildung haben wir alles Interesse, dem Kern der eigentlichen universitären Studien vielfache weitere Lernfelder anzugliedern. An Besonderheiten der universitären Lehrerausbildung sind zu nennen

- die Differenzierung der künftigen Berufsfelder und demzufolge die Ausbildungsinhalte in ihrem Umfang, je nachdem, ob es um die Ausbildung künftiger Allrounder, Fachgruppenlehrkräfte oder Fachlehrerinnen und -lehrer geht;
- die Beachtung der Diversifikation der Lehrberufe (LehrerInnen, SonderpädagogInnen und DidaktikerInnen, ForscherInnen, VerwalterInnen, AusbilderInnen der LehrerbildnerInnen etc.);
- die drei "i": "*formation initiale, inductive, in-service*";
- der rechtlich abgesicherte Anspruch, das Studium an der Universität unter Anrechnung der kapitalisierten Lerninhalte fortsetzen zu können;
- die Ausbildungsorganisation, die ein Selbststudium ermöglicht;

- das Zusammenwirken von Forschung (Grundlagenforschung und angewandte Forschung) und Lehre;
- die auf Datenbanken abgestützte Ausbildung, die die modernen Kommunikationstechniken und die Möglichkeiten des Fernstudiums nutzt;
- die interkulturelle Ausrichtung der Ausbildung;
- der Wechsel und Verbund von theoretischer und praktischer Ausbildung;
- die Dreiheit von fachwissenschaftlichem Studium, allgemein- und fachdidaktischer Ausbildung und Studium generale;
- die internationalen Beziehungen und der internationale Austausch;
- die summative und formative Evaluation des Studiums.

Wir sagen ja zur Universitarisierung der Lehrerbildung. Doch müssen grundlegende Bedingungen erfüllt sein:

Das Studium muss sich auf wissenschaftlichem Niveau halten und anspruchsvoll sein. Zugleich muss sich die Ausbildung aller Lehrkräfte aller Stufen von einem allen gemeinsamen Bildungs- und Rollenverständnis getragen wissen. Das setzt voraus, dass die Universität sich auf das Berufsfeld der LehrerInnen ausrichtet und sich auf ihren neuen Lehrauftrag einstellt. Dies wird sich regeln lassen durch Zusammenarbeit, durch besondere Lehraufträge und durch spezielle Konventionen.

Kantonsübergreifende Zusammenarbeit

Die innerkantonale Zusammenarbeit genügt nicht. Eine Konzentration der Kräfte und eine Neuverteilung der Aufgaben unter den Kantonen drängt sich in der Suisse romande auf. Ob nicht auch dieser Raum zu eng ist? Und wie steht es um die sprachlich zweigeteilte Schweiz?

Die Lösungen müssen zwingenderweise flexibel sein. Und unterschiedlich, also das Ergebnis spezieller Verträge.

Persönliche Schlussfolgerungen

Die Universitarisierung der Lehrerbildung ist insofern zu begrüßen, als es gelingt,

1. in der Umgestaltung der Lehrerbildung ein Ausbildungskonzept zu entwickeln, das für die Ausbildung aller Lehrkräfte bestimmend sein wird;
2. mit der Verlegung der Lehrerbildung an die Universität ein doppeltes Ziel zu erreichen: die Professionalität der Lehrkräfte zu erhöhen und ihnen die Möglichkeit zum universitären Weiterstudium zu geben;
3. diesen neuen Ausbildungsauftrag der Universität durch intra-universitäre Partnerschaften und Konventionen abzustützen und wenn die Universität sich dabei der Lehrerbildung gegenüber als Partner versteht und nicht als Konkurrent, als Entwicklungszentrum und nicht als Instanz, die die Lehrerbildung einverleibt und sie ihren Gesetzen ohne Ausrichtung auf die spezifischen Bildungsbedürfnisse angehender Lehrer und Lehrerinnen unterwirft;
4. ein weitgespanntes Netz konvergent wirkender Bildungseinrichtungen zu schaffen oder wenigstens seine Realisierung zu fördern.

Schon werden Kontakte aufgenommen. Die Schulen öffnen sich. Zwei, drei Kantone der Westschweiz suchen eine Zusammenarbeit unter ihnen. Diese könnte sich bald einmal verwirklichen

- durch eine Umschreibung und Zuweisung der Bildungsaufgaben,
- durch interuniversitäre Vereinbarungen über die gegenseitige Anerkennung von Bildungseinheiten;
- durch die gemeinsame Beglaubigung besuchter Lehrveranstaltungen;
- durch eine gemeinsame kritische Evaluation des innovativen Lehrerbildungsmodells und seiner Leistung.

Die Unterrichtsbereufe haben ein neues Bild in der Öffentlichkeit nötig. Die Aufmerksamkeit, die wir diesem Anliegen schenken, entscheidet über Erfolg oder Misserfolg der in Aussicht genommenen Innovationen. Festzustellen ist, dass das partnerschaftliche Denken sich durchsetzt und dass die auf einen kantonalen Alleingang bedachten Kräfte an Einfluss verlieren.

Orientierungspunkte künftiger Entwicklungen in der Suisse romande und im Tessin sind die Universitarisierung, die Rekurrenz und die Interkantonalität: drei Leitbegriffe eines Erneuerungsprozesses in der Ausbildung der Lehrkräfte, gültig für alle Lehrerkategorien sowie für alle Kantone der West- und Südschweiz. Zauberworte für die Ausbildner und die Auszubildenden sind es nicht. Wohl aber können sie zu Fermenten werden, die dazu antreiben, die Lehrberufe in unserer post-modernen Gesellschaft neu zu akkreditieren. Diesmal nach europäischen Massstäben!

Die Ausbildung der Primarlehrkräfte an der Universität

Neue Perspektiven der Lehrerbildung in Genf

Philippe Perrenoud¹

Sechzig Jahre nach der Institutionalisierung der "Etudes pédagogiques en trois ans" leitet der Kanton Genf die nötigen Schritte ein, um die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Vorschule und die Primarstufe in die universitäre Fakultät der Psychologie und der Erziehungswissenschaften einzubeziehen. Seit 1933 ist Genf in der Lehrerbildung einen eigenen Weg gegangen, nachdem der Conseil d'Etat des Kantons sich für ein dreijähriges nachmaturitäres Primarlehrerstudium entschieden hatte. Neben den Etudes pédagogiques pour l'enseignement primaire ist an der Lehrerbildung auch die Universität beteiligt, vornehmlich in der Gestaltung des zweiten, theoretisch orientierten Studienjahres. Lange schon sind die zuständigen Instanzen sowie die Etudes pédagogiques und die Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation damit beschäftigt, den Wechselbezug von Theorie und Praxis zu verbessern und desgleichen die Zusammenarbeit der Fakultät mit der Institution der Primarlehrerausbildung, deren Diplom die Wahlberechtigung als Kindergärtnerin oder Kindergärtner einschliesst.

Die Ansprüche an Vorschule und Schule und damit an die Lehrerschaft sind gewachsen, und sie werden im Hinblick auf die Entwicklungen, die uns das kommende Jahrhundert bringt, noch ansteigen. Darum gilt es, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu kompetenten Fachleuten des Unterrichtens und Erziehens auszubilden. Das leistet im engen Praxisbezug hinfort die Universität Genf in einem Studiengang von vier Jahren Dauer, anschliessend an die Maturität oder, gestützt auf den in Genf möglichen maturitätsfreien Universitätszugang, aufgrund einer Berufslehre und Berufspraxis. Sofern das Projekt die Zustimmung der Behörden und der Universität findet - die vorgreifenden Grundentscheide sind bereits getroffen, nachdem sich eine klare Mehrheit der betroffenen Auszubildenden und der Lehrerschaft dafür ausgesprochen hat -, wird Genf als erster Kanton die Ausbildung der maîtres primaires unter Einbezug der Lehrkräfte für die Vorschule integral in die Universität verlegen. Die Genfer Lehrerbildung will sich mit der Universitarisierung nicht von der Schulrealität und -praxis abheben. Im Gegenteil: Der Synergieeffekt des Theorie- und Praxiszusammenhangs soll im Ausbildungsverlauf wirksamer werden. Das Anheben der wissenschaftlichen Ansprüche an die angehenden Lehrerinnen und Lehrer der Vorschule und der Primarstufe steht diesem Ziel nicht entgegen. In Zukunft soll die Ausbildung der maîtres primaires zu einer Licence en sciences d'éducation avec mention enseignement führen und das Brevet an diesen akademischen Titel gebunden sein (Red.).

Die Organe, die sich in Genf mit der Erneuerung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe befassen, gehen in ihrer Arbeit von einer Leitidee, einer "hypothèse forte", aus: der Schaffung der durchgehend universitären Lehrerbildung im Rahmen der "Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation". Es gilt eine neu-

¹ Den französischen Originaltext hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übersetzt.

artige erziehungswissenschaftliche "*Licence avec mention enseignement*" zu schaffen. Zu erwerben ist sie in einem Studiengang von vier Jahren, der sich aufgliedert in ein allgemeines Grund- und Orientierungsstudium von einem oder von zwei Jahren Dauer ("*tronc commun*") und in ein stufenbezogenes berufliches Studium mit intensiver Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Grundsätzlich befürworten die an der Lehrerbildung Beteiligten die Umstellung auf dieses Modell. Die definitive Zustimmung machen sie vom Studienplan und von einem Zusammenarbeitsvertrag abhängig, der sowohl von der Bildungsverwaltung wie von den Universitätsbehörden genehmigt werden muss. Dieses Vertragswerk wird einerseits die Modalitäten des Theorie-Praxisbezugs festlegen, das Zusammenwirken der Didaktiken in der Grundausbildung mit den Schulen und Klassen, in denen die Praktika durchgeführt werden, andererseits das Anforderungsprofil definieren, die Selektionsverfahren bestimmen sowie die Gleichwertigkeit und die Anerkennung der Titel u.a. regeln. Diese Arbeiten sind bereits weit fortgeschritten. Vom kommenden September an wird das Modell durch eine Projektgruppe, die 12 Mitglieder zählt - 6 Personen aus der *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)*, sechs Vertreterinnen und Vertreter der Primarstufe -, weiter bearbeitet, konkretisiert und bereinigt. In zwei Jahren soll diese Entwicklungsarbeit abgeschlossen sein.

Aufgrund dieses Planungsstandes lassen sich hier lediglich die Leitlinien der anstehenden Innovationen darlegen, es sind jedoch noch keine Realisierungsschritte anzuzeigen. Wohl ist der "Bauplatz" installiert, aber noch gibt es Unbekannte, und die Hintergrundsbedingungen (Finanzkrise, Rezession u.a.) sind nicht so beschaffen, dass sie einen aufwendigen Neubau der Lehrerbildung ermöglichen oder eine kostspielige Gesamterneuerung begünstigen. Interessant ist es indessen allemal, zu sehen, wie man sich in Genf anschickt, die Probleme zu lösen. Wiederum geht Genf in der Konzeption der Lehrerbildung einen eigenen Weg, der sich deutlich unterscheidet von einer Entwicklung, die in den anderen Kantonen zur Schaffung Pädagogischer Hochschulen führt.

Was verspricht man sich in Genf von einem Lizentiatsstudium von vier Jahren Dauer im Rahmen einer universitären Fakultät? Im Unterschied zu den meisten anderen Kantonen bringt eine Verlegung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe an eine Institution des ausseruniversitären Tertiärbereichs, also an eine Pädagogische Fachhochschule, der Genfer Lehrerbildung keine entscheidende qualitative Verbesserung. Eine solche Lösung müsste sich darauf beschränken, den Namen der bestehenden Lehrerbildungsinstitution zu ändern und die *Etudes pédagogiques* hinfort *Institut pédagogique supérieur* zu nennen. Einen Fortschritt könnte lediglich die Zusammenfassung aller Studiensequenzen in einer einzigen Institution erbringen.

Diese für Genf spezifische Ausgangslage schafft für die Weiterentwicklung der Genfer Lehrerbildung Voraussetzungen, die sich von denen anderer Kantone grundlegend unterscheiden. Diese äusseren Bedingungen sind jedoch nicht der Hauptgrund für die künftigen tiefgreifenden Systemänderungen in der Genfer Lehrerbildung. Im folgenden gilt es darlegen, warum in Genf der Einbezug der Lehrerbildung in eine erziehungswissenschaftliche Fakultät die anspruchsvollste und effektivste Art der theoretischen und der praktischen Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer ist.

I. Seit vielen Jahren geht Genf in der Lehrerbildung einen eigenen Weg

Seit Jahrzehnten ist die Universität in Genf in die Lehrerbildung involviert. 1933 entschied der Conseil d'Etat, dass sich die Ausbildung der *maîtres primaires* nach der Maturität über drei Jahre erstrecke und dass sie sich in ein Initiationsjahr der Praktika und Stellvertretungen, in ein Jahr der theoretischen Studien und in ein drittes Jahr der schulpraktischen Aktivitäten und der schulbezogenen Studien gliedere. Das zweite Jahr stand ursprünglich in der Verantwortung des Institut Jean-Jacques Rousseau, das ab 1929 der Faculté des Lettres zugehörte, von 1970 an eine eigenständige Institution war und 1975 zur Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) geworden ist.

Heute, 60 Jahre nach dem strukturbestimmenden Grundentscheid, vollzieht sich die Ausbildung der Primarlehrkräfte immer noch aufgrund des Modells "bac+3". Zwei Institutionen teilen sich in die Aufgabe: die *Etudes pédagogiques de l'enseignement primaire (EPEP)*, die dem Erziehungsdepartement zugeordnet sind, und die *Section des sciences de l'éducation* der FPSE. Es handelt sich dabei um eine Partnerschaft zweier Instanzen in der Lehrerbildung, die sich seit Jahrzehnten eingespielt hat.

Der Studiengang gliedert sich wie folgt:

- Erstes Jahr: Praktika, Stellvertretungen, fachunterrichtliche Kurse, orientiert an Zielen und Inhalten der Schule.
- Zweites Jahr: 7 Kurse im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums, z.B. Entwicklung des Kindes, Soziologie der Erziehung, allgemeine Pädagogik, zwischenmenschliche Beziehungen, Didaktik, sowie Lerneinheiten, die sich spezifisch auf die späteren beruflichen Funktionen ausrichten wie z.B. Auswertung der im ersten Studienjahr verfassten Praktikums- und Stellvertretungsberichte, Kurse über die Zusammenarbeit von Schule und Eltern usw. Ein betreutes Praktikum leitet dieses zweite Studienjahr ein.
- Drittes Jahr: Praktika, fachdidaktische Kurse, Seminare zu übergreifenden Themen wie Führung einer Klasse, Unterrichtsevaluation, Lerneinheiten zur Persönlichkeitsbildung wie Theaterpädagogik, Medienpädagogik, literarisches Schaffen in Schreibwerkstätten u.a.

Nach Abschluss dieser Grundausbildung erhalten die Kandidatinnen und Kandidaten ein *Brevet*, das zum Unterricht an den Kindergärten und Primarklassen des Kantons Genf berechtigt, seit 1990 aufgrund interkantonalen Vereinbarungen ebenfalls an den Schulen der entsprechenden Stufe in den anderen französischsprachigen Kantonen. Der universitäre Anteil an diesem Lehrergrundstudium wird von der Universität als akademisches Studium anerkannt und mit dem *Certificat d'études pédagogiques* ausgewiesen, einem Titel, der etwa einer "demi-licence" in den Erziehungswissenschaften entspricht. Unmittelbar im Anschluss an ihre Diplomierung oder später haben die Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildung die Möglichkeit, ihr Studium fortzusetzen und ein Lizentiat zu erwerben. Viele diplomierte Primarlehrkräfte machen von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Dazu kommt - und auch diesbezüglich ist Genf ein Sonderfall -, dass sich mit dem Primarlehrerdiplom die Gewährleistung einer Anstellung verbindet. Diese Garantie einer Stelle bedingt freilich eine rigorose Selektion vor Studienbeginn. In der Regel wird lediglich ein Viertel der Anwärterinnen und Anwärter mit Maturität, die sich zur Eignungsabklärung anmelden, aufgenommen. Manchmal ist der Anteil der Aufgenommenen noch geringer. Die Zahl der Studienplätze richtet sich nach der Zahl der drei Jahre später zu erwartenden vakanten Stellen.

Dieses Lehrerbildungssystem, wie Genf es seit Jahrzehnten kennt, gilt im Vergleich mit der Lehrerbildung in der übrigen Schweiz und im europäischen Umfeld als fortschrittlich. Warum es ändern? Die Lehrkräfte an Kindergärten und Primarschulen des Kantons Genf sind gut ausgebildet. Zur Grundausbildung, die sich in ihrer derzeitigen Gestalt und inhaltlichen Ausprägung bewährt hat, kommt seit anderthalb Jahrzehnten eine intensive Fortbildung, ein *on the job training*. Für all diejenigen, die ihre Lizentiatstudien fortsetzen, erfolgt die Weiterbildung an der Universität. Für die Bereiche, die sich unmittelbar auf die Unterrichtspraxis und ihre Didaktik beziehen, werden die Kurse (u.a. Didaktik des Fachunterrichts in Französisch, Deutsch, Mathematik, Informatik, ferner Unterrichtsevaluation, Förder- und Stützunterricht, interkulturelle Erziehung) von den Verantwortlichen der Primarstufe organisiert, oftmals in Zusammenarbeit mit der FPSE. Nochmals stellt sich die Frage: Warum diese Lehrerbildung ändern?

Drei Gründe sind es, die die Umgestaltung der Genfer Lehrerbildung veranlassen:

1. die Notwendigkeit, den Theorie-Praxis-Bezug auszubauen,
2. die gesamteuropäisch feststellbare Tendenz, die Ausbildung der Lehrkräfte in die Universitäten einzugliedern, ein Trend, der sich auch in der Schweiz abzuzeichnen beginnt,
3. die neuen Herausforderungen an Unterricht und Erziehung, die eine bewusstere Professionalisierung der Lehrberufe nötig machen, was zudem der einzige Weg ist, einer sozialen Abwertung und Proletarisierung der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Berufsrolle entgegenzuwirken.

2. Hin zu einer neuen Gestaltung des Wechselbezuges von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Seit 1986/87 arbeiten in Genf verschiedene Gremien, die in die Lehrerbildung involviert sind (Ausbildungsinstitutionen, Bildungsverwaltung, Lehrer- und Lehrerinnenverein und Vereinigung der für die Lehrerbildung Verantwortlichen) in Arbeitsgruppen an der weiterführenden Planung der Lehrerbildung. Kern dieser Bemühungen ist die Intensivierung des Zusammenwirkens von Theorie und Praxis. Zwar verbringen die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten im Praktikum und mit Stellvertretungen sowie durch ihr Engagement in Forschungsprojekten bereits unter den heutigen Bedingungen viel Zeit in den Schulen. Zudem besuchen sie in den Fachdidaktiken, den Erziehungswissenschaften und in Lehrveranstaltungen zur Führung einer Klasse zahlreiche praxisbezogene Kurse. All diese Elemente sind indessen nur unzureichend miteinander verbunden und nicht in befriedigender Weise in den Gesamtzusammenhang der Ausbildung integriert. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sich die beiden an der Lehrerbildung direkt beteiligten Institutionen gegenseitig deutlich abgrenzen. Unzutreffend wäre es freilich, diese Unterschiedlichkeit dadurch zu erklären, dass sich die Fakultät einseitig auf die Theorie, die *Etudes pédagogiques* ausschliesslich auf die Praxis ausrichte. Zumindest seit den sechziger Jahren hat die theoretische Ausbildung, und dies nicht auf die Methodik beschränkt, in die *Etudes pédagogiques* Eingang gefunden. Umgekehrt hat sich die FPSE zunehmend darum bemüht, den Studierenden durch angewandte Forschung, didaktisches Erproben und Unterrichtsevaluationen zusätzliche Praxiszüge zu erschliessen und so die theoretische erziehungswissenschaftliche Ausbildung mit dem Handlungsfeld der Praxis zu verbinden (Auswertung von Unterrichtsjournalen, klinische Lehr- und Lernformen u.a.).

Die Erneuerungspläne gehen nicht darauf aus, die Genfer Lehrerbildung auf revolutionäre Art umzukrempeln. Es geht vielmehr darum, zu optimieren, was im Genfer Studiengang bereits angelegt ist. Man will den Austausch von schulischen Praxiserfahrungen und Ergebnissen der theoretischen Reflexion verbessern und diesen Wechselbezug kontinuierlicher und kohärenter gestalten. Zu diesem Zwecke gilt es, den Studienverlauf in seiner Gesamtheit zu reformieren, und das so, dass die beiden beteiligten Institutionen ihre Beiträge besser aufeinander abstimmen. Diese Bemühungen haben zu einem Konzept der Neustrukturierung der Lehrerbildung geführt. Ihm liegt ein Curriculum in "Modulen" zugrunde, eine Folge von Lerneinheiten von je 4-8 Wochen Dauer, die wechselnd entweder in Schulen und Klassen oder in Form von Kursen, Seminaren und Ateliers durchzuführen sind. In diesen Lehr- und Lernveranstaltungen zur "théoretisation" geht es nicht darum, ein vorgegebenes Curriculum zu realisieren, sondern vielmehr darum, gestützt auf theoretische Einsichten zu reflektieren, was sich in den schulpraktischen Übungen empirisch erfahren lässt. In Aussicht genommen ist eine Studienorganisation in zeitlicher Aufteilung, etwa so, dass die Studierenden einen Teil des Tages oder der Woche in der Schule, den andern in Ateliers verbringen. Equipen der beiden Ausbildungsinstitutionen führen die Lerneinheiten in ihrer Abfolge wechselnd und koordiniert durch.

Der neu konzipierte Studienverlauf findet allseitig Zustimmung. Man hat sich gefragt, wie sich ein so eng koordiniertes Zusammenwirken zweier Institutionen besser absichern liesse. Trotz der an die 60 Jahre bestehenden Zusammenarbeit hat jede der beiden Institutionen ihr eigenes Selbstverständnis, ihre unterschiedlichen Strukturen und ihre je eigenen Funktionen bewahrt. Sie lassen sich wie folgt beschreiben:

Da findet sich

- auf der einen Seite ein Institut, das von der Bildungsadministration abhängig ist, die die Studierenden, angehende Lehrerinnen und Lehrer, zu Schülerinnen und Schülern macht, was sich in ihrer eingeschränkten Autonomie, in der strengen Kontrolle des Studien- und Stundenplans sowie in der Präsenzverpflichtung äussert; auf der andern Seite eine Fakultät, deren Studenten und Studentinnen ihren Studienverlauf in eigener Verantwortung gestalten, und das dank der Möglichkeit zum Studienaufbau im "Baukastenverfahren" aufgrund des Systems der kapitalisierbaren Einheiten, wie es 1970 eingeführt worden ist;
- auf der einen Seite eine Verwaltungshierarchie (Direktion, Inspektion) mit der Befugnis zum Erlass von Vorschriften für die Lehrerbildner; auf der andern Seite eine partizipative, kollegiale Führung, die die akademischen Freiheiten der Dozenten respektiert;
- auf der einen Seite eine der Primarschule zugeordnete Ausbildungsinstitution, deren einzige Aufgabe es ist, Primarlehrkräfte auszubilden; auf der andern Seite eine Fakultät, die sich in zwei Abteilungen aufgliedert (Psychologie und Erziehungswissenschaft), die den Studierenden unterschiedlicher Richtung verschiedene Programme der Grund-, Fort- und Weiterbildung anbietet;
- einerseits eine Institution, die die Studienanwärterinnen und -anwärter einer rigorosen Aufnahmeprüfung und Selektion unterzieht (jährlich werden 25 bis 75 Studienanwärterinnen und -anwärter aus einer grossen Zahl von Angemeldeten ausgelesen); andererseits eine erziehungswissenschaftliche Abteilung der Fakultät, an der sich in den vielen Lehrveranstaltungen angehende Lehrpersonen mit anderen Studierenden zusammenfinden, Maturitätsinhaber und Studierende, die ohne Maturität aufgrund ihrer Berufsbildung und Berufspraxis sowie gestützt auf ihren Bildungsnachweis immatrikuliert worden sind. Letztere sind des öfters älter. Es sind u.a. Lehrerinnen und Lehrer, Kaderleute der Wirtschaft, Erzieher und Erzieherinnen, Leute mit paramedizinischer Ausbildung, Sozialarbeiter, Erwachsenenbildner, die

ein Lizentiatsstudium aufnehmen oder weiterführen, mit dem Ziel, ein Lizentiat in den Erziehungswissenschaften zu erwerben;

- auf der einen Seite ein Institut, das seine Selektionsverfahren, die Bewertungsmodalitäten und Diplomanforderungen selbständig regelt; auf der andern eine Fakultät, zu der alle Maturitätsinhaber Zugang haben, deren Titel, die sie verleiht, standardisiert sind und die an das Prinzip der universitären Gleichheit in der Durchführung der Examen gebunden ist;
- einerseits eine überschaubar kleine Institution (einige Dutzend Ausbilder und im Maximum 200 Studierende), ein Institut, das in seiner Art einmalig ist, was ihm ein gutes Mass an Eigenständigkeit und Flexibilität gibt, so dass es des öfters auch auf informelle Art funktionieren kann; andererseits eine Universitätsabteilung als Teil einer Fakultät, die an die 1200 Studierende zählt, davon ca. 600 in der *Section de l'éducation*, und das an einer Universität, die durch Verordnungen die Transparenz der Verfahren und die Gleichbehandlung der insgesamt ca. 12'000 Studierenden zu gewährleisten hat.

Erstaunt es da, dass sich dem Verbund dieser beiden so unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Hindernisse in den Weg gestellt haben, sobald man sie zu einer fast durchgehenden Zusammenarbeit hat veranlassen wollen? Es ist unbestreitbar, dass jedes Zusammenführen zweier Partnerinstitutionen die Eigenständigkeit, die Macht, den Besitzstand und die erworbenen Rechte der einzelnen einschränkt. Für die hier und dort wirkenden Personen ist dies mit Verlusten verbunden und mit Risiken behaftet. Das kann indessen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Ursachen eines allfälligen Widerstandes gegen eine Zusammenlegung der Institutionen tiefer liegen. Sie sind in ihrer inneren Art, in ihrer je spezifischen Kultur und Struktur begründet.

So galt es denn, im Verlauf des Meinungsbildungsprozesses die aus diesen Gegebenheiten hervorgehenden Probleme zu lösen. Immerhin: Das neu entworfene Studienkonzept fand in seinen Grundzügen früh die Zustimmung aller. Jetzt ging es darum, einen Weg zu finden, wie sich die Neukonzeption in der Zusammenarbeit der Institutionen umsetzen liess. Diese Diskussion führte allerdings zunächst in eine Sackgasse. Der Reformprozess war blockiert. Nach einer Zeit des Tretens an Ort kamen alle Beteiligten überein, dass sich die neue Lehrerbildungskonzeption nur verwirklichen lässt, wenn inskünftig eine einzige Institution für die Lehrerbildung zuständig ist.

In Kantonen, in denen es darum geht, die Mittelschulseminare in Pädagogische Hochschulen umzuwandeln, wird sich die Erneuerung der Lehrerbildung in gleicher Weise vollziehen wie die Umwandlung der höheren Fachschulen (Ingenieurschulen, Schulen für paramedizinische Ausbildungen und für soziale Arbeit, für bildhaftes Gestalten und für Musik) in Fachhochschulen. Sie haben die dem Tertiärbereich gemässen Lehr- und Lernformen zu entwickeln und die Studienanforderungen anzuheben. Anders in Genf: Hier sind die Dozentinnen und Dozenten der erziehungswissenschaftlichen Fakultät seit vielen Jahren in die Lehrerausbildung einbezogen. Es wäre absurd, sie aus dieser Fakultät abzuziehen und sie in einer universitätsunabhängigen Pädagogischen Hochschule neu ansiedeln zu wollen. Es kann in Genf keine Frage sein, die Lehrerbildung von der Universität wegzunehmen und sie auf die Ebene einer Fachhochschule zu verlagern. Ein solches Unterfangen bedeutete für die Genfer Lehrerbildung einen Rückschritt und eine Abwertung. Dies auch mit Berücksichtigung des Umstandes, dass die Absolventinnen und Absolventen der Lehrergrundausbildung - wie oben dargestellt - mit ihrem Studium praktisch die Hälfte eines Lizentiatsstudiums ausweisen. Seit Jahren ist deshalb in Genf die Rede davon, auch für den Primarlehrerberuf ein integrales Lizentiat zu verlangen.

Das ist denn auch der Grund, weshalb in Genf unter anderen Bedingungen an sich interessante Lösungsmöglichkeiten nicht weiter verfolgt wurden. Es sind dies u.a. die

Projekte zur Schaffung einer von der Universität unabhängigen Pädagogischen Hochschule oder eines dem Erziehungsdepartement zugeordneten Hochschulinstituts. In Genf schliesse jede derartige Lösung die Schwierigkeit ein, einen integralen Studiengang in der Zusammenarbeit zweier unterschiedlicher Institutionen zu konzipieren. Die erziehungswissenschaftliche Abteilung der FPSE war auch nach zwei Jahren des Planungsstillstandes nicht bereit, auf den Status quo zurückzukommen, über dessen begrenzte Möglichkeiten sich jedermann im klaren war. Die FPSE hat darum den Schritt nach vorn getan und hat die Schaffung eines neuen Lizentiatstyps und eines ihm gemässen spezifischen Studiengangs beantragt, die *Licence en sciences de l'éducation avec mention enseignement*, ein Lizentiat, das die Vorbereitung auf den Primarlehrerberuf zum Ziel hat. Nach einem Jahr der Debatten, der oft heftig geführten Auseinandersetzungen, der parlamentarischen Interventionen und der Meinungsäusserungen in der Presse hat die Mehrheit der Betroffenen dem Antrag der FPSE zugestimmt. Die Zukunft wird zeigen, ob sie sich als diese zukunftsweisende Struktur der Genfer Primarlehrerausbildung realisieren lässt.

Diese Nachzeichnung der Strukturdebatte darf indessen nicht dazu führen, dass man das Wesentliche aus den Augen verliert. Die Studienorganisation ist lediglich das Gerüst einer Ausbildung, die dahin zielt, das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu verbessern und dadurch die beruflichen Kompetenzen der Lehrkräfte zu erhöhen.

3. Der allgemeine Trend zur Universitarisierung der Lehrerbildung

Ungefähr seit 1990 zeichnet sich in Europa eine allgemeine Entwicklung ab, die zur "Universitarisierung" (frz. "universitarisation") der Primarlehrerausbildung führt. Dieser weitverbreitete Trend kommt eben zur richtigen Zeit und unterstützt das Genfer Projekt der Verlegung der Ausbildung der Primarlehrkräfte an die Universität. Zwar hat diese Tendenz je nach den besonderen nationalen und regionalen Voraussetzungen unterschiedliche Beweggründe. Ihre genaue Analyse bedingte eine eingehende Vergleichsstudie, doch lassen sich auch so einige Hauptargumente skizzieren.

Der Ausbau des Tertiärsektors in den entwickelten Gesellschaften trägt dazu bei, aus dem Lehrerberuf einen Beruf zu machen "wie andere auch". Die Berufe im sozialen und pädagogischen Bereich haben sich sehr stark differenziert. Neben den erzieherischen Berufen und den Unterrichtsberufen gibt es u.a. die Berufe des Gesundheitswesens und des Sozialdienstes, die vielseitigen Dienstleistungen der Pflege, der Vermittlung, der Beratung und der Therapien. Feststellen lässt sich auch, dass sich die Gesellschaft zunehmend vom Staat abhebt. Im Zuge dieser Entwicklung entziehen sich die erzieherischen Einwirkungen zum Teil wenigstens dem Einfluss und Zugriff der Öffentlichkeit. Es wird immer schwieriger, den Beruf des Erziehens und Unterrichtens als ein Laienpriestertum zu verstehen und die Aufgabe der Ausbildung der Lehrpersonen als Monopol des Staates anzuerkennen. In diesem Sinne bedeutet die "Universitarisierung" der Lehrerbildung zugleich eine Liberalisierung. Angehende Lehrerinnen und Lehrer finden sich an der Universität mit den Anwärtern auf andere akademische Berufe zusammen. Es kommt somit der Berufsrolle der Lehrerin und des Lehrers, aber auch der bislang vom Staat in besonderem Masse in die Pflicht genommenen Lehrerbildung kein spezieller Status mehr zu.

Die Bildungssysteme haben allen Grund, sich von der Selbstreproduktion der Berufsbilder zu distanzieren. Zu lange hat das Prinzip der Imitation und der Reproduktion vorgegebener Verhaltensmuster die Ausbildung der Lehrkräfte, vor allem derjenigen der Primarstufe, bestimmt. Seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht hat das

Bildungssystem Lehrerinnen und Lehrer in der Weise ausgebildet, dass die Verwaltung durch ihre Kader auf die Lehrerbildung in einer Art eingewirkt hat, die ihresgleichen sucht und die in anderen Berufsbildungen undenkbar gewesen wäre. Diese "hausgemachte" Ausbildung rechtfertigte sich mit der Absicht und Pflicht, die Schulpraxis vereinheitlichenden Normen zu unterwerfen. Die ideologische Einflussnahme und Kontrolle durch den Staat schien wichtiger zu sein als die Vermittlung professioneller Kompetenzen. Heute zeigen sich die negativen Auswirkungen dieser bildungspolitischen Optionen in der Uniformität der Ausbildungs- und Qualifikationsprofile und der Denkweisen sowie in der Bildungsbürokratie. All das lähmt die Lehrkräfte in der Ausübung ihres Berufes und macht sie unfrei. Vom Zeitpunkt des Abschlusses ihrer Grundausbildung an sind viele Lehrerinnen und Lehrer mehr darauf bedacht, ihre Anstellung zu sichern, als sich für die Realisierung von Innovationen im Schulbereich einzusetzen. Anpassung, Karrierestreben und Protektionismus bestimmen die beruflichen Aktivitäten mancher Lehrpersonen.

Im Zuge der europäischen Integration und auch als Reaktion auf die wirtschaftliche Krise ist man bemüht, die Äquivalenz der Diplome sicherzustellen und dadurch eine erhöhte Mobilität der Lehrpersonen zu erwirken. Jedes Bildungssystem ist bestrebt, die Lehrkräfte nach Massgabe der voraussehbaren Rekrutierungsbedürfnisse auszubilden. Dabei begegnen wir einer zweifachen Schwierigkeit:

Da ist zum einen die Gefahr, sich in den Bedarfsprognosen regelmässig zu täuschen. In Zeiten demographischer Bewegungen sind Fehlberechnungen unausweichlich. Sie sind nicht allein bedingt durch Schwankungen in den Geburtsraten, sondern ebenso Folge einer wachsenden beruflichen Mobilität und einer durch wirtschaftliche Entwicklungen mitbedingten, kaum voraussehbaren Migration. Das führt im Wechsel zu Zeiten des Lehrermangels und des Lehrerüberflusses. Diese Entwicklungen, die sich der Selbstregulation durch Angebot und Nachfrage entziehen, sind unerwünscht, nicht zuletzt auch ihrer hohen Kostenfolgen wegen.

Zum andern führt die auf die Bedarfsprognose abgestützte Selektion von Jahr zu Jahr zu Spannungen und Konflikten. Sie sind bedingt durch unterschiedliche Erwartungen und durch die daraus hervorgehenden Auseinandersetzungen zwischen der Bildungsverwaltung, der Ausbildungsinstitution, den Berufsverbänden und den potentiellen Studentinnen und Studenten. Der Kampf um Stellen spielt sich in Genf im Rahmen des Auslese- und Aufnahmeverfahrens ab und nicht in gleichem Masse bei der Aufnahme der Berufstätigkeit, da den Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung in diesem Kanton ja eine Stelle zugesichert ist.

Im weiteren ist festzustellen, dass sich der Status und die Entlohnung der Lehrkräfte der verschiedenen Stufen und Schultypen, der Primar- und der Sekundarstufen annähern. Auch wenn die Meinungen innerhalb des Lehrkörpers in dieser Sache noch divergieren, ist es zwingend, sich zu verständigen und einem Abbau der Hierarchisierung zuzustimmen, wenn die Lehrerschaft in den Lohnverhandlungen geschlossen und stark auftreten will. Dabei ist zu beachten, dass die immer anspruchsvolleren Aufgaben der Lehrkräfte sowie die erhöhten Ansprüche der Lehrprogramme, der Didaktik und der Schulführung in zunehmendem Masse eine zeitliche Abstufung der Ausbildungsdauer nach Massgabe des Alters der Schülerinnen und Schüler ausschliessen. Die Aufgabe, Kinder im Alter von 5 Jahren in ihrer Intelligenz und in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern, verlangt nicht geringere berufliche Kompetenzen als Maturanden in stark selektionierten Klassen in Philosophie zu unterrichten. Die Humanwissenschaften sehen bezüglich dieser beiden Aufgaben keinen qualitativen Rangunterschied, obschon die benötigten Kompetenzen der Lehrpersonen nicht identisch sind und obwohl das Verhältnis von didaktischer Kompetenz und Wissenskompetenz in der betreffenden Disziplin auf den verschiedenen Stufen unterschiedlich ist.

Die Tendenz, den Primarschulunterricht aufzuwerten, ist in der allgemeinen Entwicklung des Bildungswesens unverkennbar. "Moins qu'un canari!" So lautet der Titel eines Aufsatzes von J.-A. Tschoumy (1991), in dem er die Unbedachtheit unserer Gesellschaft kritisiert, einer Gesellschaft, die den Lehrkräften, denen sie die Erziehung ihrer Kinder anvertraut, geringere Qualifikationen abverlangt als den Veterinärmedizinern, die unsere Kanarienvögel pflegen. In diesem Punkt sind die Vorstellungen noch sehr konträr. Noch gibt es Eltern, die denken, mit einer Portion "bon sens" und ein wenig Wissen sei jede und jeder befähigt, im Kindergarten und auf der Primarstufe zu unterrichten. Diese Meinung ist freilich nicht mehr dominant. Im Gegenteil: Die Eltern verlangen immer mehr von der Schule, und ein wachsender Anteil unter ihnen ist darauf bedacht, den "nouvelles classes moyennes" zur Anerkennung und zu dem ihnen zukommenden Status zu verhelfen.

All diese Beweggründe tragen dazu bei, die Ausbildung der Primarlehrkräfte in die Universität zu verlegen, in einen fakultären Bildungsbereich, der von der Bildungsverwaltung unabhängig ist. An der Universität gibt es keine oder nur eine eingeschränkte Aufnahmeselektion. Umgekehrt ist in gleicher Weise wie für die anderen Studierenden die Ausübung des Berufes nach Abschluss des Studiums nicht garantiert. Dies im Gegensatz zu den Etudes pédagogiques.

Im Unterschied zu den Mittelschulseminaren, wie sie in mehreren Kantonen noch Bestand haben, führt eine angehobene, universitäre Primarlehrerausbildung nicht zu einer Interiorisierung von Normen und von systembezogenen schulischen Verhaltensmustern. Dieses Abstandnehmen von einer engen schulischen Sozialisation schafft keine Defizite, im Gegenteil! Angehende Lehrerinnen und Lehrer kommen in ihrer Ausbildung mit Studierenden zusammen, die andere berufliche Aktivitäten anstreben. Das ist zu begrüßen. Zudem gewinnen sie mit dem Lizentiat eine für Lehrkräfte neuartige berufliche Mobilität. Sie haben die Möglichkeit zu Funktionsübernahmen in anderen Berufen und in Schulen anderer Regionen.

4. Neue Herausforderungen an den Unterricht

All den genannten Entwicklungen ist eines gemeinsam: Sie stehen in keinem direkten Zusammenhang zur Qualität des Unterrichts. Zwar bewirkt die "Universitarisierung" der Lehrerbildung eine Anhebung des Niveaus der Lehrerqualifikationen, wenigstens im formellen Sinn. Bedeutet dies indessen, dass das pädagogische Handeln im Berufsfeld mit Sicherheit effizienter wird? Dem wird nur dann so sein, wenn die Veränderungen zur Erhöhung der beruflichen Kompetenzen beitragen. Im Hinblick auf diese Zielsetzung gilt es, auf die Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezuges zurückzukommen.

Der Strukturentscheid, der sich in Genf vorbereitet, geht in diesem Punkt von eindeutig definierten Prämissen aus. Nicht eine Erweiterung der "culture générale" oder die Installierung disziplinbezogener fachwissenschaftlicher Studien ist mit der Verlegung der Lehrerbildung an die Universität angestrebt, obschon das auf dem Bildungsgang zu einer eidgenössisch anerkannten Maturität erworbene allgemeine Wissen für die Ausübung eines Lehramtes auf der Primarstufe nicht völlig ausreicht. In erster Linie ist dabei dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Lehrpläne der Primarschule mehr als diejenigen der Gymnasien der Körpererziehung, dem Bildhaften Gestalten, dem Handarbeiten und Werken sowie der Musik breiten Raum geben. Wenn wir Lehrerinnen und Lehrer zu Allroundern ausbilden wollen, genügt es eben nicht, ihnen eine Sachkompetenz in den Lernbereichen Französisch, Deutsch, Mathematik, in den Naturwissenschaften, in Geschichte und Geographie zu vermitteln, und das schon gar nicht in der Art, wie diese Fächer an den Gymnasien unterrichtet worden sind. Es besteht keine Notwendigkeit, angehende Primarlehrkräfte zu Fachstudien an den beiden philosophi-

schen Fakultäten zu veranlassen, es sei denn, man biete ihnen wahlweise Lehrveranstaltungen an, die ihren persönlichen Bildungsbedürfnissen entsprechen. In diesem Sinn geht es in Genf im Zuge der Universitarisierung der Lehrerbildung keinesfalls darum, für die angehenden Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarstufe eine Ausbildung nach dem Muster derjenigen der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufen zu gestalten. Die Ausbildung der Primarlehrkräfte ist nicht einfach z.B. ein schmaleres Studium mit eingeschränkten akademischen Anforderungen, etwa einer "demilicence" in Mathematik oder in Geschichte entsprechend.

Ein solcher Abklatsch eines Ausbildungsgangs zum Lehrer oder zur Lehrerin der Sekundarstufen kann nicht gewollt sein:

Zum einen, weil innerhalb der obligatorischen Schule eine weitgehende Spezialisierung der Lehrpersonen nicht nötig und nicht gewollt ist. Jede innere Reform der Mittelschule stösst an Grenzen wegen der Aufsplitterung des Unterrichts nach dem Diktat der Stundenpläne, wegen des Fächerkampfes um Terraingewinn, wegen der Schwierigkeit, projektorientiert in pädagogischen Teams zu arbeiten, wegen der Vorherrschaft der Wissensinhalte und der Hintanstellung der Lernenden. Es wäre irrig, diese Schwächen und Hindernisse der Sekundarstufen, die mehr und mehr erkannt werden, in der Ausbildung der Primarlehrkräfte zu reproduzieren.

Zum andern, weil die berufliche Ausbildung der Lehrpersonen der Sekundarstufen den Ansprüchen an die Professionalität einer pädagogischen, didaktischen und schulpraktischen Lehrerbildung nicht genügt und weil sie, verglichen mit der Dynamik, mit der sich die Schülerinnen und Schüler verändern, statisch ist und somit für die Primarlehrerbildung kein nachzuvollziehendes Modell abgeben kann.

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass alles Nachdenken über Erziehung in unserer Zeit das Hauptgewicht auf übergreifende Zielsetzungen legt (vgl. Bourdieu und Gros, 1989), auf die Entwicklung der Denkfähigkeit, auf die Befähigung zu argumentieren, zu kommunizieren, zu antizipieren, einen Sachverhalt zu erörtern, selbständig zu lernen, in Frage zu stellen, sich etwas vorzustellen, zu variieren und zu übertragen, also auf Schlüsselqualifikationen und nicht auf die Speicherung von Wissen, das sich heutzutage schnell als überholt erweist. Unterrichten heisst immer weniger ein Erteilen von Lektionen, sondern mehr und mehr ein Erzeugen von Lernsituationen, die günstige Voraussetzungen schaffen für das Entwickeln von Konzepten, für die Anwendung von Methoden und den Transfer von Lernergebnissen. Mit dem Wandel des Rollenverständnisses der Lehrenden werden die Aufgaben der Klassenleitung, der Gestaltung der Beziehungen, die formative Evaluation, die innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, die Diversifikation der Lernwege und der Sozialformen im Lernprozess zu den wichtigsten Anliegen und Mitteln der Lernförderung. Selbst in den Fachdidaktiken erwirken akademische Fachkenntnisse nichts, wenn sie sich nicht anknüpfen lassen an die Befähigung zur zielorientierten Planung, zum einflussreichen Erfinden und Arrangieren von Lernsituationen. Einzig die Lehrkräfte, die mit älteren, streng selektierten Schülerinnen und Schülern arbeiten, können es sich leisten, davon auszugehen, dass allein die kompetente Beherrschung des Stoffes durch die Dozenten in den Lernenden den Aufbau des Wissens ermögliche.

Eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung angehender Lehrkräfte legt den Akzent auf die Spezifika des Berufes, so wie wir ihn heute verstehen, auf die didaktische Disposition, die Schaffung günstiger Lernvoraussetzungen und differenzierter Lernsituationen, die den Möglichkeiten des einzelnen in individualisierter Weise entsprechen. All diesen zeitgemässen Aspekten der Professionalität von Lehrpersonen, wie sie sich einerseits aus der Schulpraxis, andererseits aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung ergeben, steht eine Universitarisierung der Lehrerbildung nicht entgegen.

In der Gesellschaft finden diese neuartigen Lehr- und Lernperspektiven deshalb ein positives Echo, weil man sich bewusst wird, welchen neuen Herausforderungen sich die Schule zu stellen hat. Die Volksschule kann sich heutzutage nicht mehr damit begnügen, den Kindern wie vor hundert Jahren lediglich das Lesen, das Schreiben und das Rechnen beizubringen. Damit wir im 21. Jahrhundert das Leben bestehen, bedarf es weit mehr, und das nicht allein deshalb, weil wir uns den neuen Technologien zu stellen haben, den ständigen schnellen Veränderungen und dem Wandel der beruflichen Anforderungen, sondern auch deshalb, weil wir in der Lage sein sollen, immer komplexere politische Zusammenhänge zu durchschauen und in einer multikulturellen und zunehmend vernetzten Welt an den politischen Entscheidungen, die sich als immer folgenreicher erweisen, aktiv teilzuhaben. Nicht zuletzt auch, damit wir ungeachtet der Beeinflussung durch die elektronischen Informationsmedien und angesichts der Gentechnologie, der Krankheiten und der Auswüchse des Gesundheitswesens, der Rechtsverwirrung, des Brüchigwerdens der sozialen Sicherheit, des undurchschaubaren Bankensystems und Versicherungswesens sowie einer Orwell'schen, aufgeblähten Verwaltung unser persönliches Alltagsleben weiterhin selber zu gestalten vermögen.

Wenn heutige Regierungen sich zum Ziel setzen, 80% einer Jahrgangspopulation in ihrer schulischen Bildung zu einem "baccalauréat" zu führen, fordern sie von der Schule, was bisher keine Generation von ihr verlangt hat: eine nie gekannte, neue Effizienz. Es genügt nicht mehr, diejenigen zu bilden, die aufgrund ihrer Anlage und Begabung dazu die Voraussetzungen mitbringen. Jetzt soll die Schule alle erreichen: die wenig Motivierten, die Widerspenstigen, diejenigen aus schulfremem familiärem Milieu. Diese ehrgeizigen Vorhaben sollen sich in einer Gesellschaft realisieren, in der es schwieriger wird zu unterrichten, und das zufolge der Veränderung der Familienstruktur, des Wissens, angesichts des Autoritätszerfalls, der Verstädterung, der Immigration, der Konsumwut. In den Städten haben es die Lehrerinnen und Lehrer heute in ihren Klassen mit Kindern verschiedener Ethnien oder Nationen zu tun, mit Kindern, die verschiedene Sprachen sprechen, mit Kindern, deren Leben in den Vororten und den grossen Ueberbauungen hart, oftmals sehr hart ist und für die Auseinandersetzungen, Widerstand und Gewalt zum Alltag gehören. Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist nicht allein dann schwierig und kaum zu bewältigen, wenn sie es mit Drogen, mit Gewalt, mit Prostitution und mit grosser Armut zu tun haben. Auch ohne solch grosse Probleme wird es zunehmend schwierig, den Bildungsauftrag zu erfüllen. Und da erwartet die Gesellschaft, dass die Schule wirksamer sei als je zuvor! In dem Masse, wie sich die Unterrichtsbedingungen verschlechtern haben, sind die beruflichen Anforderungen an die Lehrpersonen gestiegen.

In dieser Lage gibt es zwei Wege, die sich stellenden Aufgaben anzugehen:

Der eine besteht darin, auf die Technologien zu setzen, auf die Fabrikation didaktischer Curricula, auf mehr und mehr ausgeklügelte Evaluationsverfahren, die von Lehrpersonen angewandt werden, die ihre Autonomie zusehends einbüßen. Die pädagogische Praxis wäre alsdann ausgedacht, geplant und geleitet von Spezialisten. Chevallard nennt diese Experten-Crew die "noosphère": Spezialisten der Lernzielfindung, der Curriculum-Konstruktion, der Lernmethoden, der Lehrmittelherstellung, der Evaluationstechniken, der "schlüsselfertigen" Didaktiken mit Anwendungshilfen, der Bildungstechnologien etc. Man könnte diesen Weg der Schulentwicklung den der "Proletarisierung" der Lehrerschaft nennen. Die Bezeichnung steht in Anführungszeichen, weil sie dem Tertiärbereich nicht angemessen und unvereinbar ist mit einer universitären Ausbildung und mit einer ihr und der beruflichen Verantwortung entsprechenden Entlohnung. Sie charakterisiert sich durch den Entzug der beruflichen Autonomie und durch die Abhängigkeit von einer Gruppe von Spezialisten des schulischen, pädagogischen und didaktischen Ingenieurwesens.

Anders der zweite Weg: Er besteht darin, die berufliche Autonomie und die individuelle wie kollektive Verantwortlichkeit der Lehrerschaft zu verstärken, indem man sie zur Erfüllung ihres Auftrages befähigt. Es ist dies der Weg der *Professionalisierung* (Bourdoncle, 1991; Carbonneau, 1991; Cifali, 1991 a; Huberman, 1986, 1989, 1991; Labaree, 1992; Lemosse, 1989; Perrenoud, 1993 a, b, c). Es ist dies eine Ausbildung von hohem Niveau. Die Verlängerung des Studiums und sein Einbezug in die Fakultät sind indessen nicht ausreichende Massnahmen zur Höherqualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer. Gefordert ist die Ausbildung von "*praticiens réfléchis*" (Schön, 1983, 1987; Gather Thurler, 1992), die Heranbildung von Fachleuten, die fähig sind, ihr berufliches Handeln zu reflektieren und selbständig, im Team und in der Gesamtheit des Kollegiums, in einer grösseren Gruppe und im Rahmen der Lehrerfortbildung lebenslang zu lernen und ihren Unterricht innovativ zu verbessern.

5. Die eigentlichen Probleme

Noch sind die Würfel nicht gefallen. Von Professionalisierung ist zwar allenthalben die Rede, und doch mehren sich die Anzeichen der "Proletarisierung", der Verschlechterung der beruflichen Bedingungen und der Expertokratie. Das Genfer Projekt begegnet dieser Fehlentwicklung, indem es sich konsequent an der Leitidee der *Professionalisierung* orientiert. Die erziehungswissenschaftliche Forschung öffnet Einblicke in die Komplexität des Amtsauftrages der Lehrkräfte. Sie macht die Schwierigkeit bewusst, allen Situationen planend zu begegnen, sei es aufgrund vorgegebener Verhaltensweisen oder abgestützt auf theoretische Erkenntnisse. Wer Unterrichten zu seinem Beruf macht, erlebt des öfters, dass er versagt (Cifali, 1986), dass ihn die Umstände zu didaktischer Bastelei verurteilen (Perrenoud, 1983) und dass er dem Zeitdruck ausgeliefert ist (Huberman, 1983). Der Lehrerberuf ist ein Beruf, der eine intensive Identifikation mit der Aufgabe und eine entsprechende Vorbereitung bedingt, die Befähigung, Probleme und Konflikte in Situationen der Verunsicherung zu lösen, den Belastungen standzuhalten und sich persönlich engagiert einzubringen. Um all diesen Forderungen zu genügen, reicht eine anspruchsvolle, jedoch einseitig theoretische Ausbildung nicht aus. Es bedarf von Beginn der Ausbildung an in ihrem gesamten Verlauf einer "klinischen Schulung" (Cifali, 1991; Perrenoud, 1993 c), in der Theorie und Praxis eng verbunden und wechselseitig aufeinander bezogen sind. Dies zu realisieren ist die entscheidende, die herausfordernde Aufgabe der Lehrerbildung.

Damit sich dieses Ziel erreichen lässt, sind drei sich untereinander bedingende Aspekte zu berücksichtigen:

- a) Der erste bezieht sich auf die Theorie. Damit sich eine den Zielvorstellungen entsprechende Ausbildung konzipieren lässt, gilt es alle verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse über den Aufbau professioneller Kompetenzen zu mobilisieren: das aus dem Nachdenken und das in praktischem Tun durch Erfahrung gewonnene Wissen. In diesem Forschungsbereich ist eine Entwicklung im Gang, die im Zusammenhang steht mit den Arbeiten über die Metakognition; die Arbeitssoziologie und die Epistemologie des Alltagswissens sind dagegen noch kaum in Angriff genommen.
- b) Der zweite bezieht sich auf das Selbstverständnis der Universität. Wird sie in der Lage sein, eine berufliche Ausbildung so wahrzunehmen, dass sie nicht zu einem wenig ruhmvollen Annexbereich wird? Wird die Hochschule diesen Auftrag lediglich als Dienstleistung an der Gesellschaft werten und ihn nicht als eine Gelegenheit aufnehmen, zum Erkenntnisgewinn durch Forschung und Lehre beizutragen? In der Abteilung der Erziehungswissenschaften der FPSE ist die diesbezügliche Debatte im Gang. Ich habe in diesem Zusammenhang zu zeigen versucht (Perrenoud,

1993b), dass im Bereich der interdisziplinären Arbeit der Praxisbezug und der Bezug zu den Ausbildungssystemen innerhalb der Erziehungswissenschaft der wesentliche gemeinsame Nenner ist, dass dieser Verbund von Theorie und Praxis ihr kennzeichnendes Merkmal und Ursprung ihrer Identität ist, ein Bollwerk gegen die Versuchung, sich in Einzeldisziplinen zu zersplittern. Indem die erziehungswissenschaftliche Fakultät die Aufgabe der Lehrerbildung übernimmt, dient sie - unter diesem Gesichtspunkt beurteilt - ihren ureigensten Interessen, und gleichzeitig trägt sie dazu bei, den Lehrerberuf einer erhöhten Professionalität entgegenzuführen.

- c) Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Artikulation von Theorie und Praxis in der Ausbildung, auf die Praxis der Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Ausbildung der Auszubildenden. Es geht dabei um die Entwicklung eines Ausbildungsdispositivs, in dem die Universitätsdozenten auf dem Terrain der Schule eng mit den Praktikern zusammenarbeiten. Ausgehend von der Tradition der bisherigen Praktikumslehrkräfte und abgestützt auf neuere Erfahrungen der Auszubildenden im Schulbezug und in der Zusammenarbeit mit den an der Lehrerbildung partizipierenden Übungsschulen (Bélair, 1991; Carbonneau et al., 1991, 1992), gilt es, einen umfassenden Partnerschaftsvertrag mit den Genfer Schulen auszuhandeln und desgleichen Einzelverträge mit den Schulen und ihren Lehrern und Lehrerinnen.

Ausgehend von diesen Leitlinien ist dieser Studiengang zugleich innovativ und realitätsbezogen zu konzipieren. Die Genfer Lehrerbildung will sich offen zeigen für die Aufnahme von Erfahrungen, die man in der Ausbildung der Primarlehrkräfte in anderen schweizerischen Kantonen und in Europa macht, und das ungeachtet des Umstandes, dass Genf mit seiner Lehrerbildung einen eigenen Weg geht.

Literatur

- Bélair, L. (1991) *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*. Université d'Ottawa, Faculté d'éducation. - Bourdieu, P. & Gros, F. (1989) Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement. *Le Monde de l'Education*, Nr.159, avril, pp. 15-18. - Bourdoncle, R. & Louvet, A. (éd) (1991) *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères*. Paris, INRP. - Bourdoncle, R. (1991) La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, pp. 73-92. - Carbonneau, M. (1991) *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignant: analyse critique des tendances nord-américaines*. Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. - Carbonneau, M. et al. (1991) *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1990-91*. Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. - Carbonneau, M. et al. (1992) *Formation des maîtres en écoles associées. Rapport d'étape 1991-92*. Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. - Cifali, M. (1986) L'infini éducatif: mise en perspectives. In Fain, M. et al. (éd.) *Les trois métiers impossibles*. Paris: Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques. - Cifali, M. (1991a) *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences: enjeux actuels*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Cifali, M. (1991b) *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage. - Gather Thurler, M. (1992) *Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Huberman, M. (1983) Répertoires, recettes et vie de classe: comment les enseignants utilisent l'information. *Education & Recherche*, 1, pp. 157-177. - Huberman, M. (1986) Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, pp. 5-15. - Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux & Niestlé. - Huberman, M. (1991) Le professionnalisme dans l'enseignement. Avantages et contraintes. *Educateur*, juin 1991, 5, pp. 20-23. - Huberman, M. & Perrenoud, Ph. (1987) *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991) *De la recherche à la pratique*. Berne: Lang. - Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge

and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, (62), 2, pp. 123-154. - Lemosse, M. (1989) Le "professionnalisme" des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, pp. 55-66. - Perrenoud, Ph. (1983) La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education & Recherche*, 2, pp. 198-212. - Perrenoud, Ph. (1988a) Formation à l'évaluation: entre réalisme conservateur et idéalisme béat. In Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (éds.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier 26, pp. 115-131. - Perrenoud, Ph. (1988b) La formation des maîtres ou l'illusion du "Deus Ex Machina". Réflexion sur les rapports entre l'habitus et la pratique. In *Séminaire des sciences de l'éducation* de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*. Cousset, DelVal, pp. 47-71. - Perrenoud, Ph. (1991a) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. In INRP, *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris, INRP, pp. 91-121. - Perrenoud, Ph. (1991b) *Pratiques pédagogiques et métier d'enseignant: trois facettes*. Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. - Perrenoud, Ph. (1991c) Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, pp. 309-329. - Perrenoud, Ph. (1992a) Formation des maîtres et recherche en éducation: apports respectifs. In Audigier, F. & Baillat, G. (éds.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris, INRP, pp. 339-354. - Perrenoud, Ph. (1992b) Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education & Recherche*, 1, pp. 10-27. - Perrenoud, Ph. (1993a) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. 18, 3, pp. 59-76. - Perrenoud, Ph. (1993b) Former les maîtres primaires à l'Université: modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? In Hensler, H. (éd.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke (Canada), Editions du CRP, pp. 111-132. - Perrenoud, Ph. (1993c) *La formation au métier d'enseignants: complexité, professionnalisation et démarche clinique*. In Actes du Colloque de l'Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), *La formation des maîtres orientée vers l'acquisition des compétences: problèmes, questions et perspectives*, à paraître. - Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York, Basic Books. - Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. - Tschoumy, J.-A. (1991) *Moins qu'un canari? Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants*. Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. - Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Die universitäre Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule, die Primarstufe und den Spezialunterricht

Ein Gespräch mit Roudy Grob über das Projekt der Neugestaltung der Lehrerbildung im Kanton Genf

Heinz Wyss

Roudy Grob unterrichtet seit 32 Jahren als Primarlehrer, seit 15 Jahren an der Ecole de la Gradette, zur Zeit eine Spezialklasse mit nicht-frankophonen Kindern. Er hat sich einen Namen gemacht als Präsident der Société pédagogique genevoise und als Redaktor des "EDUCATEUR". Im Projekt der Eingliederung der Primarlehrerbildung in die Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation der Universität Genf ist Roudy Grob als pädagogischer Sachbearbeiter an der vertraglichen Regelung des Zusammenwirkens der Universität mit dem Enseignement primaire beteiligt und wird in dieser Funktion im Schuljahr 1993/94 zur Hälfte vom Schuldienst entlastet sein.

BzL: Roudy Grob, Sie stellen im "Journal de l'enseignement primaire" vom 3. April dieses Jahres ein "kühnes Projekt" vor: "Soixante ans après la création des études pédagogiques en trois ans, Genève s'apprête à franchir une nouvelle étape en rattachant la formation des enseignants primaires et enfantins à l'Université". Wo immer in der deutschsprachigen Schweiz von der Akademisierung der Primarlehrerbildung die Rede ist, ruft dies der Befürchtung, eine universitäre Lehrerbildung entferne sich von der Schulwirklichkeit und damit von der Praxis des Lehrens und Lernens.

R. Grob: Müssten wir davon ausgehen, dass sich die universitäre Lehrerbildung, wie sie in Genf geplant ist, von der Praxis entfernt, hätten weder die Lehrerschaft noch die Behörden das Projekt in so positivem Sinn aufgenommen, wie sie es tun. Niemand will einen "akademischen" Wissenschaftsbetrieb, niemand eine einseitig theorielastige Ausbildung, die sich von der Unterrichtsrealität des schulischen Alltags abhebt.

Die schwierige Aufgabe des Unterrichtens und Erziehens erfordert Kompetenzen des Wissens und Könnens, Reflexions- und Handlungsbefähigungen, die eine qualifizierte Grundausbildung und eine permanente berufsbegleitende Fortbildung bedingen. Dieser anspruchsvolle Studiengang muss Universitätsstatus haben. Er soll, wie in Genf vorgesehen, in vier Jahren zu einem akademischen Titel führen, zu einem Lizentiat, der "licence avec mention éducation".

Dies wäre indessen kein ausreichendes Argument, um die Notwendigkeit des Einbezugs der Primarlehrerausbildung in die FPSE, die Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, zu begründen. Wir erhoffen uns von der Universitarisierung eine anwendungsorientierte wissenschaftliche Ausbildung mit engem Bezug zur Praxis. Das Grundanliegen ist das der Professionalisierung der Unterrichtsberufe. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich als so qualifiziert erweisen, dass ihr berufliches Selbstverständnis dem eines Arztes nicht nachsteht.

Diesem hohen Anspruch wird die Lehrerbildung nur dann gerecht, wenn auf dem "Terrain" des Unterrichts wirksam wird, was die Theorie an Wissen und an Einsicht vermittelt. Für die Universität bedeutet dies eine Herausforderung. Sie wird ihren Ausbildungsstil ändern und ein "klinisches" Verfahren praktizieren müssen.

BzL: Was verstehen Sie unter "klinischer" Ausbildung? Meinen Sie damit, dass sich die Theorie am Einzelfall in der Praxis zu bewähren hat?

R. Grob: In der Tat. Die Theorie steht mit der Praxis im Bunde und hat sich in ihr als relevant zu erweisen. In den Praktika erfahren die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, was das theoretische Wissen hilft und wieweit es handlungsleitend ist. Umgekehrt haben die Lehrer der Erziehungswissenschaft und der Didaktik die Qualität der praktischen Lehrtätigkeit, ihre Kohärenz mit der Theorie, zu beurteilen. Auf diese Art erfahren die Studierenden, dass sich das, was sie gelernt haben, in die Praxis umsetzt.

Das hat personelle Konsequenzen. Übungslehrkräfte sind nicht blosse Vermittler von Unterrichtserfahrungen und methodischen Rezepten, und die Erziehungswissenschaftler und Didaktiker sind nicht reine Theoretiker. Eine solche Trennung der wissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildung hat es in der Genfer Lehrerbildung lange gegeben. Das erste Ausbildungsjahr war das Jahr der "pratique pure", das zweite das der "théorie pure". Im dritten Jahr konnte man mit der Rückkehr in die Schulpraxis "à la limite" alles vergessen, was die universitären Studien gelehrt hatten. Jetzt ging es wieder um handfeste Regeln der Unterrichtspraxis. Dieses Bruchs ist man sich längst bewusst geworden. Das Anliegen, Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen, hat denn auch den Anstoss zur Reform der Primarlehrerbildung gegeben.

Konzipiert ist eine "formation en modules". Innerhalb dieser Lerneinheiten interveniert die Universität in den Praktikumsklassen. Was sich in diesen Lehrübungen an Erfahrungen gewinnen lässt, wird an der Fakultät in Kolloquien und Seminaren ausgewertet. Die Lehren, zu denen diese Evaluation führt, werden wieder in die Praxis eingebracht.

BzL: Droht die universitäre Lehrerbildung innerhalb der Fakultät nicht zu einem Nebengeleise zu werden? das Lizentiat "avec mention enseignement" zu einem akademischen Titel zweiten Ranges?

R. Grob: Das darf nicht sein. Die Universität wird selber über die Gleichwertigkeit der Titel wachen, die sie vergibt. Es wird innerhalb der Universität freilich schon eine "kleine Revolution" ausgelöst, muss sie doch altüberlieferte akademische Lehrgewohnheiten aufgeben und aus ihren Gleisen heraustreten. Sie wird die Umsetzung des Gedachten ins Tun nicht geringer werten dürfen als die theoretische Ausbildung.

Die Fakultät wird sich an den Notwendigkeiten des Berufes orientieren müssen. Das Wissen, zu dem das Studium führt, wird allein in dem Masse sinnvoll, wie es auf die Handlungsvollzüge der Unterrichts- und Erziehungspraxis einzuwirken vermag. Diese Neuausrichtung der akademischen Lehre kann in unserer Zeit für die Universität nur eine Chance sein!

BzL: Die angehenden Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II müssen sich vor Beginn ihrer beruflichen Ausbildung über ein abgeschlossenes universitäres Fachstudium ausweisen. Das berufliche Selbstverständnis dieser Lehrerkategorie stützt sich vor allem auf die fachwissenschaftliche Kompetenz ab. Was sind im Unterschied dazu die besonderen Qualifikationen der Lehrkräfte der Vorschule und der Primarstufe?

R. Grob: Die Sachkompetenz ist in der Ausbildung der Primarlehrerinnen und -lehrer nicht von geringerer Bedeutung, doch ist ihr Fachwissen nicht spezialisiert, denn als Lehrkraft einer Klasse muss es alle Lernbereiche abdecken. Wichtiger ist das pädagogische Wissen: das Wissen, wie Kinder lernen, wie sie ihr Wissen erwerben. Die berufliche Kompetenz zeigt sich im wesentlichen in der Kenntnis der "mécanismes de l'apprentissage", im Wissen um die Lernmöglichkeiten der einzelnen Kinder und ihre Lernbedingungen, in der Analyse und Behebung von Lernhemmungen, in der Befähigung, geeignete Lernsituationen zu schaffen und die Lernprozesse zu beobachten zu stützen sowie den Lernverlauf und die Lernergebnisse auszuwerten und zu beurteilen.

BzL: Lehrmittel mit ihren ausgeklügelten Behelfen, den Lehrerhandbüchern, können auf der Volksschulstufe dazu führen, dass die Lehrpersonen lediglich didaktische Arrangements nachvollziehen. Beeinträchtigt dies nicht die Möglichkeiten der persönlichen Unterrichtsgestaltung, und tut dies der Professionalität, von der allenthalben die Rede ist, nicht Abbruch? Wird eine Ausbildung, die dem Anspruch genügen will, zu universitärer Methoden- und Erkenntniskritik zu befähigen, zur Autonomie der einzelnen Lehrkraft beitragen?

R. Grob: Tatsächlich zeigt sich professionelles Handeln der Lehrenden nicht darin, dass sie Konzepte umsetzen, die andere (Fachleute) für sie (die "Unterrichtshandwerker") entwickelt haben. Die Professionalität in der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht offenbart sich in der kreativen Selbstorganisation von Lehr- und Lernverfahren, die in jedem Fall der Klasse und den einzelnen Schülern und Schülerinnen angemessen sind. Dass dabei die Lehrmittel und didaktischen Hilfen zu Rate gezogen werden, ist ebenso selbstverständlich wie die Erhebung der Lernvoraussetzungen der Kinder, ihrer Lerninteressen oder -widerstände, ihres sozialen Umfeldes etc.

BzL: Sie sprechen von den Kompetenzen der Primarlehrerschaft. In Genf sind die Kindergärtner und Kindergärtnerinnen in diese Berufsgruppe eingeschlossen. Das Brevet pour l'enseignement primaire berechtigt zur Anstellung an Kindergärten und an Primarschulen bis und mit dem 6. Schuljahr. Gibt es in der Lehrerbildung Grundanliegen, die nicht stufenspezifisch sind? Und was hätte dies für die Lehrerbildung zu bedeuten?

R. Grob: Ganz allgemein und für alle Stufen gültig ist die Feststellung, dass sich das Rollenverständnis der Lehrer und Lehrerinnen gewandelt hat. Aus Wissensvermittlern sind Lernleiter geworden. Das bedingt den Aufbau grundlegender didaktischer Kompetenzen in der Initialausbildung. Zudem erfordern die gesellschaftlichen Bedingungen des schulischen Lernens und die wachsenden Aufgaben, mit denen sich die Schule zu konfrontieren hat, umfassende soziale und pädagogische Qualifikationen: personale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, gesellschaftliche und politische Kompetenz; konkret: die Befähigung zur Führung einer Klasse, Belastbarkeit und Konfliktlösungsvermögen, Motivationsgabe, die Fähigkeit zur Individualisierung der Lernvorgänge und die Haltung der Zuwendung zu benachteiligten Kindern, damit alle ihre Lernchancen wahrnehmen können.

Dieses ganzheitliche Verständnis der Berufsrolle ist stufenunabhängig. Daneben gibt es eine berechnete Stufendifferenzierung.

BzL: Was Sie darlegen, müsste in der Konsequenz dazu führen, dass die Lehrkräfte aller Stufen in Teilen gemeinsam, in andern differenziert und speziell ausgebildet würden.

R. Grob: Eine Zusammenfassung der Lehrerausbildungen in einem "tronc commun" wäre wünschbar. Eine solche Gesamtkonzeption der Lehrerbildung kommt einer Vision gleich. Das Enseignement primaire und das Enseignement secondaire sind in Genf getrennte Bereiche innerhalb des einen Bildungssystems. Zwischen ihnen gibt es wenig Verbindendes und nichts Gemeinsames. Das dürfte sich in Zukunft ändern. Eine solche Entwicklung erfordert freilich ein Umdenken, und das tut sich nicht so schnell.

Wir hätten alles Interesse, eine pädagogische Ausbildung zu konzipieren, die die Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen während der Ausbildung in einer Institution zusammenführt. Es kann dies nur die Universität sein. Die projektierte Eingliederung der Primarlehrerausbildung in die FPSE und die Verknüpfung des Lehrerdiploms mit einem Lizentiat kann die erwünschte gegenseitige Annäherung der Lehrerkategorien nur fördern.

BzL: Die Lehrerbildung wird inskünftig eng mit der anwendungsbezogenen Forschung zusammenehen. Das verpflichtet die amtierende Lehrerschaft zugleich, an der Schulentwicklung mitzuwirken und sich fortzubilden. Herr Grob, Sie haben die von uns Lehrern geforderte Professionalität wiederholt mit derjenigen der Aerzte verglichen. Mediziner können in ihrer Praxis nicht bestehen, wenn sie nicht ständig Fachliteratur lesen und ihr Wissen aufdatieren. Was tun wir Lehrer in dieser Hinsicht?

R. Grob: Gute Aerzte sind Meister in ihrer Spezialität, gute Primarlehrer sind "maîtres de l'ensemble du savoir". Angesichts des galoppierenden Fortschritts der Wissenschaften kann der einzelne Lehrer nicht in allen Disziplinen mit der Entwicklung Schritt halten. Da hilft nur die Fortbildungsarbeit im Team. Nicht die "recyclage", nicht der punktuelle Kursbesuch erweist sich da als angemessen, sondern die "formation continue".

Von der reinen Forschung hebt sich die schulbezogene Forschungs- und Fortbildungstätigkeit dadurch ab, dass sie, anders als die Grundlagenforschung, die dem allgemeinen Erkenntnisgewinn dient, in spezifischer Weise auf die Anwendung ihrer Ergebnisse hinzielt. Sie will zur Optimierung des schulischen Lernens und zur Erhöhung der beruflichen Kompetenz der Lehrenden beitragen. Die amtierenden Lehrer und Lehrerinnen sind zu verpflichten, systematisch die Fachliteratur zu studieren. Die Akademisierung der Lehrerbildung wird dazu beitragen, dass sie es tun, wie dies Ärzte und Ingenieure tun.

Die "formation continue" vollzieht sich am besten im Zusammenhang mit schulnahen Forschungsprojekten. Die permanente Aufdatierung des Wissens in arbeitsteiligem Verfahren und durch gegenseitigen Informationsaustausch in der kollegialen Zusammenarbeit innerhalb eigenständiger Schulen.

BzL: Die Genfer Lehrerbildung kennt eine Beschränkung der Studienplätze für angehende Lehrkräfte. Die universitäre Lehrerbildung öffnet den freien Zugang zur Lehrerbildung. Ist man sich dieser Konsequenz bewusst?

R. Grob: Dies ist ein delikater Punkt. Was ist zu tun, wenn sich weit mehr Studenten und Studentinnen an der FPSE einschreiben, als Praktikumsplätze an den Schulen zur Verfügung stehen und als sich ein Bedarf an Lehrkräften im voraus ermitteln lässt? Eine Eintrittsprüfung ist an der Universität kaum denkbar, und die Selektion ist an die akademischen Kriterien der Auslese gebunden. Es ist möglich, dass Kandidatinnen und Kandidaten den akademischen Ansprüchen genügen, jedoch in ausseruniversitären Lernbereichen (z.B. in der Musik) versagen. Hier wird noch eine Regelung zu finden sein, wie sich die akademische Freiheit der Studienwahl mit der nötigen beruflichen Selektion und der Begrenzung der Zahl der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in Einklang bringen lässt.

BzL: Die "Universitarisierung" ist offensichtlich keine Zauberformel, sondern stellt die Erziehungsbehörden vor handfeste Probleme. Und ebenso die Fakultät.

R. Grob: Sicher gilt es hier praktikable Lösungen zu finden. So etwa auch in der Rekrutierung von Ausbildnern in Bereichen, die sich nicht in die Universität einbeziehen lassen, die jedoch in der Lehrerbildung wichtig sind. So z.B. die Kunstfächer, die Kalligraphie etc. Diese affilierten Ausbildungsfelder zu definieren und die Zusammenarbeit der Universität mit den Schulen zu regeln, ist Gegenstand eines Vertrages. Meine Aufgabe ist es, als Mitglied der "groupe de rédaction des accords DIP-FPSE" darauf hin zu wirken, dass sich eine rechtliche Regelung ausarbeiten lässt, die sowohl von der Universität wie vom Enseignement primaire anerkannt werden kann.

BzL: Ich wünsche Ihnen, dass Sie zu einer praktikablen Lösung finden, und danke Ihnen für das Gespräch.

Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II in Genf: Geschichte, Entwicklung und Perspektiven

Bernard Gygi¹

In der Ausbildung der Sekundarlehrkräfte geht Genf eigene Wege. Mit der übrigen Suisse romande und dem Tessin hat sie das eine gemeinsam: die berufliche Ausbildung der "enseignant(e)s secondaires" folgt in zweiter Phase nach abgeschlossenen universitären Fachstudien. Die Aufnahme in die Lehrerbildung setzt ein Lizentiat voraus, und das in gleicher Weise für angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I wie für das höhere Lehramt an Gymnasien oder in der Erwachsenenbildung.

In seinem Beitrag beschreibt der Direktor der Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire die Entwicklung der zweijährigen Berufsausbildung seit 1965. Er zeigt in seiner Retrospektive, welchen Schwierigkeiten eine Ausbildung begegnet, die berufsbegleitend organisiert ist und die die Zahl der Lehramtskandidaten und -kandidatinnen nach Massgabe des voraussehbaren Bedarfs und der verfügbaren Unterrichtspensen begrenzt. Der Schuldienst in der Anstellung als "suppléant(e)s" ist mit der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Grundausbildung gekoppelt. In vielen Fällen haben die Anwärter und Anwärterinnen lange auf einen Studienplatz zu warten. Sie absolvieren sodann ihre Initialausbildung, nachdem sie während Jahren ohne berufliche Ausbildung unterrichtet haben. Das soll nun ändern!

Der Beitrag zeigt die Bestrebungen zur Optimierung der Ausbildung, insbesondere die Bemühungen um eine Kohärenz im Miteinander von Theorie und Praxis. Er schildert die Reformen zur Realisierung einer progressiv verlaufenden Initiation in die Berufspraxis und die Zusammenfassung der Zuständigkeiten für die Ausbildung in einer einheitlich strukturierten Leitung der Lehrerbildungsinstitution.

1. Die Schaffung der "Etudes pédagogiques"

Bis 1965 konnte in Genf das Diplom für das Lehramt auf den Sekundarstufen I und II erhalten, wer die universitären Fachstudien mit einem Lizentiat abgeschlossen, ein Lehrpraktikum von 200 Lektionen bei einer erfahrenen Lehrkraft bestanden, die Seminare in Pädagogik und in Psychologie besucht und in den Lehrfächern je einen fachdidaktischen Kurs besucht hatte. Das auf diese Art erworbene *Certificat pédagogique complémentaire à la licence* wurde von der Fakultät ausgestellt, an der die Kandidatinnen und Kandidaten ihre fachwissenschaftlichen Studien abgeschlossen hatten. Es berechnete zur definitiven Anstellung. Anfänglich hatten sie eine Prüfung in den Erziehungswissenschaften zu bestehen. Später mussten sie lediglich den Besuch der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen nachweisen und vor Abschluss der Praktika eine Lehrprobe ablegen.

¹ Den Originaltext in französischer Sprache hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übertragen.

Alle Interessenten, die die Bedingungen erfüllten, konnten in die Lehrerbildung aufgenommen werden. Die Studierenden waren indessen während der Ausbildung nicht bezahlt, und es gab keine Zusicherung einer Stelle nach Studienabschluss.

Obschon das Diplom von den *Fakultäten* auszustellen war, befasste sich die Universität nicht mit der Berufsbildung, und die Direktion des *Enseignement secondaire* beschränkte sich darauf, den Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen die Praktikumsstellen zuzuweisen, und darauf, die Prüfungstermine festzulegen.

Dieses Modell mit seinen unzusammenhängenden Elementen und den Zuständigkeiten verschiedener Instanzen konnte auf die Dauer nicht befriedigen. Darum wurden die *Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire* 1965 der Direktion des *Enseignement secondaire* unterstellt.

2. Das Modell der Lehrerbildung nach 1965

Die 1965 neu geordnete Berufsbildung dauert zwei Jahre und setzt ein mit Lizentiat abgeschlossenes fachwissenschaftliches Studium resp. im Hinblick auf ein "enseignement spécialisé" (z.B. Kunst, Berufspädagogik, Technik) einen anerkannten ausseruniversitären Abschluss voraus. Die nachmaturitäre Lehrerbildung ist somit zweiphasig. Der zweite Teil, die Berufsbildung, ist berufs begleitend. Die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten erhalten während zweier Jahre eine Stellvertretung, eine "suppléance", zugeteilt. Das heisst, dass sie mit beschränkter Lektionenzahl von Anfang an selbstverantwortlich eine Klasse unterrichten. Freilich halten sich die Lehraufträge der Kandidatinnen und Kandidaten während des ersten Jahres in den Grenzen von 8-10 Wochenlektionen. Immerhin: Als "Nichtschwimmer" werden sie ins Wasser geworfen. Ertrinken lässt man sie jedoch nicht. Sie können darauf zählen, dass ihnen notfalls Lebensretter zu Hilfe kommen. Diese "maîtres nageurs" sind erfahrene Lehrkräfte, Mitglieder der Leitung der betreffenden Schule. Zudem werden die Junglehrer von den Fachdidaktikern betreut. Diese nehmen regelmässig am Unterricht teil und werten ihre Beobachtungen in Besprechungen und Kolloquien aus.

Während des zweiten Jahres dieser Berufssinitiation arbeiten die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen mit einem Mentor zusammen, einer an der selben Schule unterrichtenden, erfahrenen Lehrperson (gegenseitige Hospitationen im Unterricht, gemeinsames Planen einzelner Lektionen oder ganzer Unterrichtseinheiten und der Kontrollarbeiten, Evaluationsgespräche u. a.). Die Übungslehrkraft unterstützt, berät und fördert die künftigen Kolleginnen und Kollegen. Sie trägt so zum Aufbau der didaktischen Kompetenzen bei und dazu, dass die Praktikantinnen und Praktikanten in der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts immer selbständiger werden.

Zum Besuch der Seminare in Pädagogik und Psychologie und zur Einführung in die Medienpädagogik tritt im zweiten Jahr die Teilnahme an einem Seminar der eigenen Wahl (wöchentlich 2 Stunden). Praktika und Hospitien an den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufen verschaffen einen Über- und Einblick in die verschiedenen Lehrprogramme (Cycle d'orientation und gymnasiale Klassen im postobligatorischen Bereich). Ziel ist es, durch diese Kontaktnahme mit unterschiedlichen Klassen und Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen eine umfassende Berufsorientierung zu vermitteln und die Stufenwahl zu ermöglichen.

Das *Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire* erschliesst ein weites Feld beruflicher Einsatzmöglichkeiten. Es berechtigt zum Unterricht in allen Klassen der Sekundarstufen (12 bis 19 oder 20jährige Schülerinnen und Schüler) und mit Erwachsenen (Technische Schulen, Berufsschulen, Maturitätsschulen für Erwachsene). Alle Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II haben den selben Status, die selbe Pflichtlektionen-

zahl und die gleiche Entlohnung (was nicht zum vornherein die Zustimmung aller gefunden hat). In diesem Zusammenhang ist zu vermerken, dass die Studierenden während ihrer beruflichen Grundausbildung entlohnt werden. Im ersten Jahr erhalten sie ein Staudengeld, im zweiten sind sie nach Massgabe ihrer Lektionenzahl besoldet und erhalten pro rata 95% der Minimalbesoldung einer diplomierten Lehrkraft der Sekundarstufen. Die beiden Stunden, während denen sie wöchentlich einen Wahlkurs besuchen, zählen dabei wie Unterrichtslektionen mit.

Ihre Ausbilder sind Lehrkräfte der Sekundarstufen, die in ihrer Lehrverpflichtung entlastet sind, sowie Fachleute der Erziehungswissenschaften. Die Fachdidaktiker werden nach Anhören des Lehrervereins durch den Direktor des Sekundarlehrantes für eine Zeit von drei Jahren ernannt. Das Reglement hält fest, dass die Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten durch Professoren der Universität zu beurteilen sind. Verantwortlich für die Grundausbildung und die Fortbildung ist der "Directeur général de l'enseignement secondaire", der die Leitung der Berufsbildung an den "Directeur des études pédagogiques" delegiert. Die notwendige personale Einheit in der Ausbildungsleitung ist damit gewährleistet. Erster Direktor dieser Ausbildungsinstitution (und Lehrer des Verfassers dieses Beitrages) war der leider früh verstorbene Werner Uhlig, einer der Gründer des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer VSG).

Der Entscheid über Erfolg oder Misserfolg dieses Berufsstudiums stützt sich auf die Praktikumsberichte der Didaktiker und der Übungs- resp. Praktikumslehrkräfte sowie auf die Beurteilung durch die Ausbildungsleitung, unter Mitberücksichtigung der Noten in Pädagogik und Psychologie. Sofern seitens des Departements zusätzliche Lektionen zu vergeben sind, erweitern sich die Lehraufträge der Diplomierten, und es kann sodann eine definitive Anstellung erfolgen. Einen Rechtsanspruch auf eine Stelle können sie indessen nicht geltend machen.

3. Von der mehr als 20-jährigen Entwicklungsarbeit und den Widerständen, die sie hemmten

All die Ereignisse nennen zu wollen, die die Entwicklung der *Etudes pédagogiques* in den bewegten Jahren 1965 bis 1990 bestimmt haben, wäre zu aufwendig und nicht von allgemeinem Interesse. Die Feststellung ist zutreffend, dass die Lehrerbildung ein Ort ausgeprägtester Ideologisierung ist, "le lieu de la plus forte concentration idéologique" (Gilles Ferry)². Sie steht permanent in einem Spannungsfeld und sieht sich Kontroversen und leidenschaftlicher Parteinahme ausgesetzt. Umgekehrt begegnet die Lehrerbildung auch einer auffallenden Teilnahmslosigkeit und Indifferenz. Was mit "illusion de la non-violence de l'acte pédagogique"³ gemeint ist, zeigt sich an der Geschichte der *Etudes pédagogiques* aufs deutlichste.

Fassen wir die Ereignisse kurz zusammen:

Zunächst erwies es sich als schwierig, genügend Zeit zur Realisierung der vorgeschriebenen 200 Praktikumslektionen zur Verfügung zu stellen. Sodann konnten die Lehrveranstaltungen in Pädagogik und Psychologie nicht an der Universität stattfinden. Es wurden in diesen Disziplinen keine Prüfungen abgenommen, und der Besuch gewisser Kurse wurde gar fakultativ.

Die ersten Jahre der *Etudes pédagogiques* waren die der studentischen 68er-Revolution, zugleich die des Lehrermangels und somit die pragmatischer Behelfslösungen. Diese

² Ferry, G. (1987) *Le trajet de la formation* (p. 34). Dunod.

³ Ibidem, p. 17, citant Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970) in *La Reproduction*. Ed. de Minuit.

waren bedingt durch die wachsende Zahl der Studierenden. 1968 wurden 45 diplomiert, 1973 waren es 175. All das führte zu Reglementsänderungen. Es wurden die "seminaires généraux" in Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Medienkunde eingeführt, Lehrveranstaltungen, die wahlweise während zweier Stunden pro Semester zu belegen waren. Von der Arbeit in kleineren Lerngruppen und von der persönlichen Wahl der Lerninhalte nach Interessenschwerpunkten versprach man sich eine bessere Motivation. Diese Lösung rief allerdings der Frage, wieweit die Selbstbestimmung der Lerninhalte und damit die Abwahl einzelner Disziplinen in einem Lehrstudium gehen darf. Im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung stellte sich das Problem der Anwendung der im Theorieunterricht erarbeiteten Inhalte im täglich praktizierten Fachunterricht. Die erziehungswissenschaftliche Theorie war des öftern nicht fachspezifisch, sondern berührte fachübergreifende Aspekte. Im Theorie-Praxis-Bezug war zudem den individuellen Profilen der Kandidaten und Kandidatinnen Rechnung zu tragen, den Unterschieden ihrer Persönlichkeit, Lernbiographie und Lebenserfahrung, ihren spezifischen intellektuellen Voraussetzungen, ihrer affektiven Beziehung zu den jeweiligen Themen, dem verschiedenen Stand ihrer schulpraktischen Erfahrung sowie ihrer Rolle im Umgang mit den Klassen und ihrer Stellung innerhalb der Schule, an der sie unterrichteten.

Auf all diese Probleme und Herausforderungen hat die Institution in den Jahren 1975 bis 1990 aktiv geantwortet. Jetzt galt es ein Problem anzugehen, das man lange nicht wahrgenommen hatte: das Problem des Zusammenhangs von Lehreranstellungspolitik und Grundausbildung.

4. Von gescheiterten Reformbestrebungen: Von Strukturveränderungen und der Unterstellung der Grundausbildung unter die für die Lehreranstellung zuständige Behörde

Die fürs erste pragmatisch getroffenen Lösungen sollten im Laufe der Jahre 1975 bis 1982 durch pädagogische Konzepte ersetzt werden. In dieser Absicht regten verschiedene Gremien und Einzelpersonen mehr oder weniger tiefgreifende Reformen an. Zwei Kommissionen befassten sich mit solchen Projekten. Einig war man sich in der Befürwortung des Konzepts einer progressiv zur selbständigen Lehrtätigkeit führenden Initialausbildung, in der Forderung eines intensiven Wechsels von der Theorie zur Praxis und umgekehrt. Unbestritten war die Notwendigkeit, die beiden Jahre der Grundausbildung ausgewogener zu gestalten, und alle bejahten das Prinzip der Kurs- und Leistungsevaluation sowie die Selektion im Verlauf des Studiums und bei dessen Abschluss. Dennoch gelang es der einen, wichtigeren Kommission, die sich aus allen an der Lehrerbildung Beteiligten zusammensetzte, nicht, sich auf ein einziges Projekt zu einigen, nachdem sie acht Lösungsmodelle entwickelt hatte.

1978 gab diese Kommission ihren Auftrag zurück. Das Erziehungsdepartement setzte in der Folge eine kleine Studiengruppe ein, bestehend aus einigen Ausbildungsleitern, Mitgliedern der Direktion der *Etudes pédagogiques*, einem Vertreter der FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) und einem Lehrer, und beauftragte sie mit der Fortsetzung der Reformplanung.

Mit Bezugnahme auf die bereits geleistete Arbeit schlug diese Gruppe zwei Modelle vor: eine zweijährige unterrichtsbegleitende Ausbildung aufgrund einer Anstellung der Kandidatinnen und Kandidaten als Stellvertreterinnen und Stellvertreter, wie sie auch heute noch praktiziert wird, und als Alternativmodell ein Praktikum, betreut von einer qualifizierten Lehrkraft der Sekundarstufen I/II im ersten Jahr. Der Zugang zum zwei-

ten Ausbildungsjahr, dem Jahr der Stellvertretungen, sollte nach Massgabe der verfügbaren Plätze denen vorbehalten sein, die sich in den Initiationspraktika bewährt hatten. Einmal mehr setzte sich das bisher praktizierte System gegenüber der innovativen zweiten Lösung durch. Die Gewichte der Tradition erwiesen sich als zu schwer. Sie und der Glaube, dass gut war, was war, verhinderten einmal mehr eine Neukonzeption der Ausbildung.

Die erwähnte Kommission beschränkte sich somit in der Folge darauf, den Studienplan anzupassen (Praktika während zweier Jahre, Didaktik im Zweitfach erst im zweiten Jahr, Besuch eines wahlweise zu belegenden Seminars im zweiten Jahr, mit der Auflage, eine Facharbeit oder einen Forschungsbericht zu schreiben). Die Aufnahme in die Lehrerbildung war fortan an das Bestehen eines Vorpraktikums und der in diesem Rahmen abzulegenden Lehrproben gebunden. Die Zahl der Lektionen, die den Kandidatinnen und Kandidaten übertragen waren, verdoppelte sich im Übergang vom ersten zum zweiten Jahr.

All dies waren kurzfristige Massnahmen. Weiterführende Projekte wie das der Schaffung eines "tronc commun" in der Ausbildung der "primaires" und der "secondaires", das des Beginns der beruflichen Lehrerbildung für alle Lehrerkategorien nach Abschluss der universitären Studien (Lizentiat), das der Verpflichtung aller zur Absolvierung eines ausserschulischen Praktikums und das, die Initialausbildung organisch mit der Lehrerfortbildung zu verbinden, liessen sich nicht realisieren.

Schliesslich gebar der Berg eine Maus, denn inzwischen war der Lehrermangel in einen Lehrerüberfluss übergegangen. Es stand demzufolge nur mehr eine äusserst beschränkte Anzahl von Studienplätzen zur Verfügung. Man drosselte die Aufnahmen so, dass man den Kandidatinnen und Kandidaten bei Bestehen der Ausbildung eine Lehrerstelle zusichern konnte. Zugleich entschied man, dass das Stellvertretungspensum während der beiden Jahre konstant sein sollte und mit 10-12 Lektionen zu bemessen war. Damit war das innovative Konzept einer progressiven Berufsinstitution begraben.

Schlimmer war, dass während einiger Jahre in Disziplinen, in denen sich ein Lehrerüberfluss abzeichnete, keine Ausbildungsplätze angeboten wurden. Das hatte zur Folge, dass einzelne Kandidatinnen und Kandidaten ihren Unterricht gleichsam in einem Warteraum und ohne professionelle Ausbildung weiterführten. Ein anderes Mittel zur Bekämpfung des Lehrerüberflusses bestand darin, dass man aufgrund des Stellenplans des "Enseignement secondaire" im Hinblick auf absehbare Vakanzen und eine zu gewährleistende Anstellung an den einzelnen Schulen dosiert Studienplätze zur Verfügung stellte und nicht ein generelles Moratorium für einzelne Disziplinen verfügte.

Trotz all dieser Bemühungen gab es verschiedenste Kandidatinnen und Kandidaten, die während mehrerer Jahre ohne berufliche Ausbildung unterrichteten, weil sie ihre Studien nicht aufnehmen und abschliessen konnten. Das führte zu einer Warteschlange von Studienanwärtern und wirkte sich so aus, dass die Studierenden an den *Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire* immer älter wurden. Das Durchschnittsalter lag im Studienjahr 1992/1993 bei 34 Jahren! Man wird sich leicht vorstellen können, welchen Schwierigkeiten eine Institution der Lehrergrundausbildung begegnet, wenn sie es mit Leuten zu tun hat, die seit Jahren unterrichten und die sich in ihrer Anstellung und Lehrtätigkeit durch das System bestätigt sehen. Es kann dann sein, dass das Bestehen dieser Initialausbildung zu einer blossen Formalität und Pflichtübung degradiert wird.

5. Die Ära der Professionalisierung

In der Zeit dieser bildungspolitischen Implikationen haben die *Etudes pédagogiques* in mehreren Schritten eine innere Reform angestrebt und in den Jahren 1975-1980 das Curriculum überarbeitet. Angestossen war diese innovative Arbeit zum einen durch die Schulentwicklung, zum andern durch eine Neuausrichtung der Erziehungswissenschaften, durch den Neobehaviorismus und die Curriculumtheorie. Die Ausbildung sollte jetzt im Lernzielbezug zu überprüfbareren "skills" und Kompetenzen führen, und das in einem in sich vernetzten pädagogischen Handlungsfeld.

Es waren dies die Jahre, in denen eine Arbeitsgruppe die Lernziele detailliert ausformulierte und auflistete, Beobachtungsbögen entwickelte und für jede Einzelkompetenz Beurteilungskriterien festlegte. Mehrere Ausbilder übernahmen in ihr Lehrkonzept die Methoden des Lehrerverhaltenstrainings, des Micro-Teachings, der Beobachtungs- und Evaluationsverfahren.

Diese Neuorientierung der Lehrerbildung gefiel indessen nicht allen Ausbildnern. Manche blieben bei den Verfahren der überlieferten Gesellenausbildung. Sie wirkten durch die geistesgeschichtliche Ausrichtung ihrer pädagogischen Konzepte sowie durch das Charisma ihrer Persönlichkeit und beanspruchten für ihre Ausbildungstätigkeit einen freien Handlungsraum. Sie wendeten sich gegen ein mechanistisches Verständnis der Lehrerbildung und warfen dem neuen Ausbildungsansatz vor, er uniformiere die Lehrkräfte in der Ausübung ihres Berufes. Die affektiven und interaktionellen Aspekte des Unterrichtens und Erziehens würden übergangen, und das ganzheitliche pädagogische Handeln werde in Einzelakte zerschnitten. Die so gedrillten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter würden behandelt, als gelte es von einer Wurst einzelne Scheiben abzuschneiden. Dabei sei es gerade entscheidend, dass die Studierenden nicht auf *eine* Methode des Unterrichtens verpflichtet würden. Es gebe eben nicht das eine, alleinige Lehr- und Lernverfahren, nicht das eine didaktische Wundermittel.

In der Folge eskalierten die Auseinandersetzungen zu beiden Seiten. Schliesslich verzichtete die Direktion der *Etudes pédagogiques* darauf, bestimmte Lehrverfahren verbindlich vorzuschreiben, so etwa die Instrumente zur Unterrichtsbeobachtung, -auswertung und -beurteilung sowie die Bögen zur Selbstevaluation des Unterrichts. Und siehe: Jetzt, da ihre Anwendung nicht mehr einer Vorschrift entsprach und freiwillig war, fanden die selben Ausbildungsinstrumente miteins breite Zustimmung!

Festzustellen ist bei alledem, dass die *Etudes pédagogiques* stets um die Optimierung der Ausbildung durch innere Reformen bemüht waren, indem sie den unterschiedlichen Gesichtspunkten und der Kritik laufend Rechnung trugen. Als erstes suchte man die Ausbildung und Rekrutierung der Ausbilder zu verbessern, zuerst auf Institutsebene, dann dank der interkantonalen Zusammenarbeit im Rahmen der Suisse romande und des Tessins. Weil man die Ausbildung als zu "technokratisch" beurteilte, galt das Augenmerk zunächst den interaktionellen Beziehungen, der Gruppendynamik und Gesprächskultur sowie der Motivation.

Im Prozess der Professionalisierung der Ausbildung wurden alle Gesichtspunkte berührt: die Inhalte der Disziplinen und die didaktischen Vermittlungs- und Aneignungsformen, die Persönlichkeitsaspekte der Lehrenden und Lernenden mit ihren kognitiven, affektiven und sozialen Eigenschaften, der institutionelle, kulturelle und soziale Kontext. Wie die Schule sollte auch die Institution der Lehrerbildung aus der Geschlossenheit eines Bildungssystems ausbrechen, das die Tendenz hat, ähnlich der Universität im kartesischen Geiste zu verharren, und sich dem Leben in der Weise öffnen, wie es das Genfer Erziehungsgesetz, insbesondere in Art. 4 anvisiert.

In diesem Sinne wurden die Leitplanken der Grundausbildung neu festgelegt, und das orientiert an "6 axes fondamentaux de formation". Es sind dies: die Unterrichtsbeob-

achtung, die Planung und Vorbereitung des Unterrichts, die Führung der Klasse, die Ausrichtung auf pädagogische Ziele, die lerntheoretischen Bedingungen und Unterrichtsmethoden sowie die Auswertung der Lernvorgänge und der Lernergebnisse. Weil diese sechs Dimensionen des Ausbildungsprozesses eine interdisziplinäre Zusammenarbeit voraussetzen, bildeten sich disziplinübergreifende Teams von Ausbildnern. Durch die dadurch erwirkte gegenseitige Kontaktnahme und Verständigung liessen sich die Lernvorgänge so gestalten, dass sie die fachbezogene Ausbildung der Spezialisten unter übergeordnetem Gesichtspunkt ergänzten. Diese Zielsetzung machte zwei Massnahmen nötig: zum einen die Einführung der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik, zum andern die Verpflichtung der Studierenden zur Teilnahme an den gleichen Seminaren der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie.

Zwar fand dieses Konzept noch nicht allgemeine Zustimmung. Noch kamen sich die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken in die Quere. Seit fünf Jahren hat sich die Praxis eingespielt, interdisziplinär zusammengesetzte Equipen zu bilden. Die zeitliche Aufteilung zwischen fachbezogenen und fächerübergreifenden Lehrveranstaltungen ist im Stundenplan nicht festgelegt. Es wird lediglich bestimmt, dass für beides wöchentlich ein Halbtage zur Verfügung steht. Die Lernbereiche Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Psychologie und Soziologie vereinbaren untereinander, wer zu welchem Zeitpunkt die eine oder andere der sechs obenerwähnten Lernzieldimensionen zum Thema eines Seminars macht. Dabei lassen sich zwei Möglichkeiten unterscheiden: Aktivitäten zu Einzelthemen und die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele und Inhalte, wobei ein einheitliches Thema unter verschiedenen Betrachtungsweisen aufgenommen und angegangen wird. Einzig die Fachdidaktiken sind noch konsequent im Fachbezug konzipiert. Aber auch hier ist es möglich, nach Bedarf einen Psychologen beizuziehen und so übergreifende Aspekte in ein solches Seminar einzubringen.

Die Teams profitieren von einer grossen Freiheit in der Gestaltung der Ausbildungsprogramme. Die einen verständigen sich untereinander auf gemeinsame Ziele und Inhalte und informieren sich gegenseitig bei arbeitsteiligem Vorgehen; die andern funktionieren für sich und unterscheiden sich in ihrer Vereinzelnung paradoxerweise nicht von früheren Ausbildungspraktiken, obwohl das Hauptziel das der Koordination und Harmonisierung aller Ausbildungselemente ist.

Es gibt Studierende, die diesen Widerspruch zwischen der Leitidee und der Ausbildungsrealität beanstanden. Andere stellen die Notwendigkeit und Nützlichkeit dieser Querbezüge in Frage, vor allem den Sinn allgemeindidaktischer Überlegungen und pädagogischer Zielsetzungen in der Planung und Vorbereitung des Unterrichts und seiner formativen Evaluation. Schwierigkeiten ergeben sich hauptsächlich dann, wenn die Fachdidaktiker im Handlungsbezug nicht Kenntnis nehmen von dem, was die Allgemeine Didaktik an Einsichten vermittelt hat. Dann entsteht ein Bruch zwischen der erziehungswissenschaftlichen Theorie und der fachdidaktischen und methodischen Kompetenzvermittlung. Ein Erschwernis mag auch sein, dass sich die Beiträge, die die Psychologie und die Soziologie erbringen, unregelmässig über das Schuljahr weg verteilen. Dies ist deshalb so, weil mehrere Lehrbeauftragte zugleich in verschiedenen Teams mitwirken.

Schliesslich erweist es sich als äusserst problematisch, den Ansprüchen derjenigen Kandidatinnen und Kandidaten zu entsprechen, die bereits eine längere Zeit der selbstgesteuerten Unterrichtspraxis hinter sich haben, ohne dass ihre Arbeit je unter pädagogischen und didaktischen Kriterien evaluiert worden wäre. Die einen unter ihnen beklagen sich darüber, dass die Ausbildung den hohen Ansprüchen an ein universitäres Niveau nicht entspreche. Sie hätten sich eine vermehrt theoretische Ausrichtung des Studiums gewünscht. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie sich auf der Ebene der reinen Theorie in ihrer Person und in ihrem Unterrichtsstil nicht in Frage gestellt sähen. Andere vermischen in den Gesprächen über allgemeindidaktische Themen den Bezug zu ih-

rer eigenen Praxis. Sie erachten Theorien, die nicht handlungsleitend auf die tägliche Schularbeit Bezug nehmen, als nutzlos. Anlässlich der Unterrichtsbesuche in den Praktika lassen sich umgekehrt des öftern Mängel feststellen, die darauf zurückzuführen sind, dass in den Unterricht nicht aufgenommen und in der Praxis nicht genutzt wird, was die Theorie lehrt.

Wieder andere wünschen die Unterrichtsinhalte sowie Ort und Zeit ihrer Erarbeitung völlig autonom zu bestimmen. Sie sehen sich in ihrem Begehren unterstützt von der Lehrgewerkschaft, die den Anspruch der Lehrkräfte auf pädagogische Freiheit und Selbstbestimmung verstärkt geltend macht.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass der Ausbildungsstil der Lehrerbildung demjenigen universitärer Lehrveranstaltungen nicht gleichgesetzt werden darf. Die Gespräche in der Lerngruppe, das gemeinsame Nachdenken über schulbezogene Themen, die Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, die theoretischen Aspekte und die Lektüre relevanter Texte, die im Zusammenhang mit den zu erarbeitenden Themen stehen und diese erhellen: dies sind die kennzeichnenden Merkmale einer Ausbildung, deren Auftrag es ist, eine berufliche Handlungskompetenz aufzubauen, die sich als verhaltenswirksam erweisen soll. Glücklicherweise ist festzustellen, dass bei den Praktikantinnen und Praktikanten die Einsicht in die Richtigkeit und Nützlichkeit dieses Lehr- und Lernverfahrens zunimmt und damit auch ihr sachbezogenes Interesse und ihre Lernmotivation wachsen. Aus dieser Innensicht der Dinge beurteilen sie ihre Ausbildung anders, als man ihnen dies von aussen dargestellt hat. Sie stellen fest, dass die allgemeindidaktischen Reflexionen wesentlich dazu beitragen, ein Verständnis der Lehrerrolle und des Unterrichts aufzubauen, das Abstand nimmt von den traditionell magistralen Lehrformen. Es lässt den Unterricht zunehmend zu einem Lernprozess werden, an dem die Schüler und Schülerinnen aktiv mitgestaltend teilhaben, wie dies der erwähnte Art. 4 des Erziehungsgesetzes vorgibt.

6. Aktuelle Projekte und Perspektiven

Eine neue Kommission ist vor drei Jahren mit dem Auftrag eingesetzt worden, die Arbeit am Projekt der Erneuerung der Grundausbildung wieder aufzunehmen und zugleich die Geschäfte der *Etudes pédagogiques* zu leiten. Diese *Commission paritaire de gestion des études pédagogiques (COGEPs)* institutionalisiert die Zusammenarbeit zwischen den Direktoren der Ausbildungsinstitutionen und den Lehrerverbänden. Die berufsbegleitende Ausbildung hat die Kommission in ihren Überlegungen nicht in Frage gestellt. Als besonders wichtig wertet sie die Kontinuität der Ausbildung, das Ineinandergreifen von Grundausbildung und Fortbildung. Was für den *Cycle d'orientation* seit 1967 besteht, ist auch für die postobligatorische Stufe vorzusehen: eine *formation élémentaire*, der Kandidatinnen und Kandidaten, die bei Studienbeginn noch über keine Erfahrung im Unterricht auf der Sekundarstufe II verfügen. Sie sollen inskünftig vor Eintritt in die Lehrerbildung einen Vorkurs absolvieren. Die Kommission verwendet sich auch dafür, dass Lehramtskandidatinnen und -kandidaten, die seit Jahren ohne Möglichkeit zur Aufnahme des Studiums unterrichten, endlich Zugang zur Berufsbildung erhalten. Dadurch sollte sich die Warteschlange verkürzen.

Erste Skizzen eines neuen Ausbildungskonzepts entstehen in diesen Tagen. Allgemeine Akzeptanz hat das Modell einer *formation modulaire* gefunden, ein Modell, das dem Studienaufbau mit *unités capitalisables* vergleichbar ist. Es hat den Vorteil der Flexibilität in der zeitlichen Abfolge der Studienteile, die nötigenfalls auch in der Lehrerfortbildung oder im Rahmen anderer Bildungsveranstaltungen als Bausteine einer Lehrerbildung zu erwerben sind. Das Modell zwingt dazu, die Lernziele und Lerninhalte eindeutig zu definieren. Es erschliesst den Studierenden mehr individuelle Wahlmöglich-

keiten und Freiheiten in der Gestaltung ihres Studienverlaufs. Die Dozenten der *Etudes pédagogiques*, die selber nicht der COGEPS angehören, sind mit einem Memorandum an die Kommission gelangt. Sie verlangen ihrerseits einen Studienaufbau mit Modulen. Sie beschreiben die einzelnen Schritte im Ausbildungsverlauf und die ihnen zugeordneten Lehrprogramme für die Phase der Sensibilisierung, für das Fundamentum der Lehrerausbildung sowie für die stufenbezogene Spezialisierung und Vertiefung.

Beizubehalten ist die Arbeit in Lerngruppen. Inskünftig sollen sich die Teams innerhalb der einzelnen Module der Ausbildung konstituieren. Einstimmig haben sich die Auszubildner dafür eingesetzt, dass die Aufnahme in die Lehrergrundausbildung nicht mehr mit der Garantie der Anstellung nach der Diplomierung gekoppelt sei. Sie tritt ferner dezidiert dafür ein, dass für grundlegende Lehrveranstaltungen die Ausbildung der *instituteurs* und die der *maîtres secondaires* zusammengefasst wird.

Kontakte zwischen der Ausbildungsleitung und den Kandidatinnen und Kandidaten haben im letzten Jahr dazu geführt, dass eine Diversifikation der fachwissenschaftlichen Voraussetzungen des Lehrerstudiums geprüft werden. Gegenstand der Reformgespräche sind schliesslich die Begehren nach einer vertieften und länger dauernden fachbezogenen Arbeit und nach einer stärker akzentuierten Mitwirkung der Universität.

7. Zukunftsperspektiven

Was wird von all diesen Arbeiten, die passionierend, wenn auch nicht immer produktiv sind, bleiben? Das ist schwer vorauszusagen. Einzelne Postulate sind indessen unbestritten:

- Da ist als erstes das dringliche Anliegen zu nennen, dass die Institution der Grundausbildung ihrem Auftrag wieder nachkommen und die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten von Anbeginn in das Berufsfeld einführen soll. Die Initialausbildung darf nicht weiterhin einer jahrelangen Lehrtätigkeit nachgestaffelt sein.
- Die Initialausbildung soll sich freimachen von den anstellungsrechtlichen Auflagen. Die bei der Aufnahme abgegebene Anstellungsgarantie soll inskünftig entfallen.
- Die Zweigliederung der Berufsbildung, wie sie die Kommission seinerzeit vorgeschlagen hat, ist erneut zu prüfen (1. Jahr: betreute Praktika mit zunehmenden Anteilen an selbstverantwortetem Unterricht; 2. Jahr: Stellvertretungen).
- Ein obligates Fundamentum der Lehrerbildung ist zu umschreiben. Es ermöglicht nach dessen Bestehen mehr persönliche Wahlfreiheit.
- Diskutiert werden erneut das Modell einer klinischen Ausbildung, wie es Michael Huberman⁴ vor Jahren schon beschrieben hat. Phasen der beobachteten praktischen Arbeit wechseln mit Phasen ihrer Analyse und Bewertung durch kompetente Auszubildner und Spezialisten ab.
In Erwägung ist auch das Modell der *construction d'une expertise* zu ziehen. Ähnlich der Vorgehensweise eines Ingenieurs, der seine Konstruktionspläne entwickelt, sollen anhand eines vorgegebenen Szenarios in der Lehrerbildung kognitive Kompetenzen, Kompetenzen des Verhaltens und der pädagogischen Entscheidungsfindung systematisch aufgebaut werden.
- Der Prozess der Universitarisierung der Lehrerbildung ist unaufhaltbar. Ebenso jeher andere des Einbezugs der *anwendungsorientierten* (erziehungswissenschaftli-

⁴ Hubermann, M. (1976) Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone, in *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7 (pp 1-3).

chen, didaktischen und schulpraktischen) Forschung in die Lehrerausbildung und in die Lehrerfortbildung. Dabei hat man sich jedoch bewusst zu machen, dass dieser Prozess der Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität nicht so verlaufen darf, dass der eine der beiden Partner dem andern das Gesetz des Handelns aufzwingt. Es bedarf einer gegenseitigen, vorsichtig abwägenden Annäherung, am besten auf dem Weg der Schaffung einer Kommission, in der alle Beteiligten vertreten sind.

Die Universität wird sich in der Lehrerbildung nicht ohne einen entsprechenden Auftrag seitens der Behörden engagieren können und nicht ohne sich in ihrem Lehrstil den Bedürfnissen der Lehrerausbildung anzupassen. Die schulpraktische Ausbildung muss im universitären Rahmen neu geregelt werden, und es ist sicherzustellen, dass der wechselseitige Bezug der Theorie zur Praxis und umgekehrt gewährleistet ist.

Desgleichen gilt es den Status der Praktikumsleiterinnen und -leiter, ihre Ausbildung und die Modalitäten ihrer Anstellung so zu definieren, dass eine Zusammenarbeit mit den Dozenten der Universität auf der Ebene gleichwertiger Partner möglich ist. Die Übungs- und Praktikumslehrkräfte dürfen nicht mehr bloss kurzfristig angestellt werden, als wären sie bloss Übermittler von Erfahrungen, die sie sich in der Ausübung ihres Berufes angeeignet haben.

- Die Beziehungen zur Universität sind nicht ausschliesslich diejenigen zur FPSE (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). Ebenso wichtig sind in Anbetracht der Bedeutsamkeit der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Kompetenzen jene ändern zu den beiden philosophischen Fakultäten. Es geht um das kontinuierliche Aufdatieren der Kenntnisse über den Stand der Wissenschaften in ihrer Entwicklung und um die Epistemologie.
Die Lehrerbildung ist auf ein partnerschaftliches Zusammenwirken mit allen einschlägigen Universitätsbereichen angewiesen.
- Bei aller Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung und ihrer Handlungsorientiertheit sind ihre ethischen Ziele nicht zu unterschätzen. Ihnen kommt heutzutage oft nicht der Stellenwert zu, der ihrer Bedeutung in den Lernprozessen entspricht. Ausbilder und Auszubildende haben über Fragen der Bildsamkeit nachzudenken, über die Lernfähigkeit und über die Verantwortung des einzelnen als Teil der Gesellschaft. Das Erziehungsgesetz erteilt der Schule und den an ihr Lehrenden hiezu einen klaren Auftrag.
- Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe und für die Sekundarstufen ist innerhalb der selben Institution in getrennten Abteilungen so zu planen, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer beider Stufen grundlegende Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen. Die Ausbildung der *instituteurs* und *institutrices* soll im Interesse vermehrter beruflicher Mobilität wie die der *enseignant(e)s secondaires* inskünftig zu einem Lizentiat besonderer Richtung führen.

Es ist dies ein weit ausgreifendes Programm. Zu realisieren wird es wohl erst im 21. Jahrhundert sein!

Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung der Suisse romande und des Tessins

Zusammenfassung der eingeholten Auskünfte über sich realisierende oder in Aussicht genommene Entwicklungen

Heinz Wyss

Im Mittelpunkt dieses Heftes der BzL steht die Lehrerbildung in Genf. In der Gestaltung der Grundausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule, die Primarstufe und den Spezialunterricht kommt dem Kanton Genf auch innerhalb der Suisse romande seit jeher eine Sonderstellung zu. Es ist deshalb von Bedeutung, auch darzustellen, was sich in den anderen Kantonen der Westschweiz und im Tessin tut. Freilich können die nachfolgenden Informationen lediglich bewusst machen, dass sich auch in den anderen Kantonen tiefgreifende Veränderungen ankündigen und dass Prozesse im Gang sind, die allgemeine Entwicklungstrends erkennen lassen. Es zeichnet sich dabei nicht allein eine interkantonale Konvergenz ab, sondern ebenso die Abkehr von einer hierarchisch abstuften und sektoriellen Wahrnehmung der Lehrergrundausbildungen und damit eine Evolution hin zu Gesamtkonzeptionen und zur institutionellen Integration der bisher meist aufgegliederten Studiengänge. Im besten Fall erwirken die Reformen auch eine innere Verbindung von Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung.

Bern

Die bernische Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL) sieht für den französischsprachigen Kantonsteil eine spezielle Regelung vor, die den Lehrerbildungsstrukturen in der Suisse romande entspricht

Der Entwurf des neuen Gesetzes über die Lehrerbildung legt fest, dass die Ausbildungen der Lehrkräfte aller Stufen im französischsprachigen Kantonsteil in einer eigenen Abteilung zusammengefasst werden. Diese Abteilung wird ihren Sitz in Biel haben. Sie wird die derzeitige Ecole normale mit ihren "sections"

- maître/sses d'école enfantine
- instituteur/trices primaires
- maîtresses d'économie familiale
- maîtresses d'économie ménagère et ACM/ACT

sowie die Lehrbildungen der Universität Bern, das französischsprachige Sekundarlehramt und die französischsprachige Gymnasiallehrausbildung, in einem eigenen *Institut pédagogique* zusammenfassen.

Dieses Institut kann "entweder dem Pädagogischen Institut der Universität (Bern) angegliedert werden oder auf eigenen Antrag hin mit einer französischsprachigen Hochschule zusammenarbeiten" (Entwurf LBG Art. 56.1). Erste Kontaktnahmen zwischen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern und der Universität Neuenburg sind bereits

erfolgt. Das Ergebnis der Verhandlungen könnte ein Vertrag sein, der die Anerkennung der in Neuenburg besuchten Lehrveranstaltungen als "unités capitalisables" regelt und Lehrveranstaltungen von Dozenten der Universität am Institut pédagogique de Bienne ermöglicht. Ebenso ist an ein Mitwirken der Dozenten des Institut pédagogique de Bienne in erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Forschungsprojekten zu denken. Diesbezügliche Gespräche werden auf der politischen Ebene zu führen sein, auf der auch die finanziellen Regelungen zu treffen sein werden.

Anders als im deutschsprachigen Kanton vorgesehen, haben die Lehrkräfte für die Sekundarstufe I in gleicher Weise wie angehende Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer ihre fachwissenschaftliche Ausbildung mit einem Lizentiat abzuschliessen. Für Fächer der Sekundarstufen I und II, die nicht universitäre Disziplinen sind, wird der Regierungsrat anerkannte ausseruniversitäre Studiengänge des Tertiärbereichs zu bestimmen haben (Entwurf LBG Art 57.2).

Diese Neuregelung erwirkt, dass das französischsprachige Sekundarlehramt (Brevet d'enseignement secondaire BES) vom Auftrag der fachwissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte für die Sekundarstufe I entbunden wird und dass diese Lehramtskandidatinnen und -kandidaten wie diejenigen, die ein Diplom für die Sekundarstufe II anstreben, an einer beliebigen schweizerischen Universität studieren können.

Desgleichen wird die erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Ausbildung der angehenden Lehrkräfte für die Sekundarstufe II diesem zu schaffenden Institut pédagogique de Bienne übertragen. Dieses wird in den Gebäuden der Ecole normale de Bienne untergebracht. Das derzeitige französischsprachige Mittelschulseminar gibt seinen allgemeinbildenden Unterbau als kantonale Maturitätsabteilung neuen Typs (mit musikischem und soziopädagogischem Profil) an das französischsprachige Gymnasium Biel ab.

Die koordinierte und institutionell zusammengefasste Ausbildung der Sekundarlehrkräfte ist in der Suisse romande die Regel. Desgleichen die Forderung, dass die Lehrer und Lehrerinnen der Sekundarstufe I wie diejenigen der Sekundarstufe II als licenciés oder mit einem anderen akademischen Titel die Fachstudien abschliessen müssen (vgl. Genf, Neuchâtel, Vaud; eine entsprechende Regelung sieht auch das Wallis vor). Mit dieser Lösung respektiert der Kanton Bern das Recht der sprachlichen Minderheit, in Anlehnung an die Suisse romande ein ihr angemessenes Modell der Lehrerbildung zu entwickeln. Diese Flexibilität gibt Gewähr, dass die bernischen Diplome von den anderen französischsprachigen Kantonen anerkannt werden. In Anbetracht der beschränkten Möglichkeiten, im kleinräumigen französischsprachigen Kantonsteil eine Anstellung zu finden, ist dies für die Absolventen der französischsprachigen bernischen Lehrerbildung besonders wichtig.

Freiburg

Das Kantonale Lehrerseminar in Freiburg gliedert sich in eine deutsch- und eine französischsprachige Schule auf. Beide bilden Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe auf dem seminaristischen Weg aus. Der Zugang zur Lehrerbildung ist jedoch auch für Inhaber von Maturitätszeugnissen offen: Ihre Ausbildung dauert zwei Jahre. An der *Ecole normale cantonale I* sind es zur Zeit bei einem Gesamtbestand von ca. 280 "normaliens und normaliennes" ca. 40, die nach dem Besuch des Gymnasiums ins Seminar eingetreten sind. Nach einem ersten Jahr, dem "année de rattrapage", während dem sie als eigene Lerngruppe mit Schwergewicht an allgemeinbildenden, maturitätsergänzenden Inhalten arbeiten, vor allem in musischen Fächern, und einen Kurs zur Einführung in die auf linguistische Spracheinsichten abgestützte "nouvelle grammaire" besuchen,

treten sie für ihre berufliche Ausbildung in die Klassen des fünften Seminarjahres ein. Ihr Lernprogramm ist identisch mit dem der Schüler und Schülerinnen, die das Seminar von Anbeginn besucht haben. Mit ihnen zusammen bilden sie in diesem letzten Ausbildungsjahr gemischte Klassen.

Nun steht auch in Freiburg/Fribourg die Abkehr vom überlieferten seminaristischen Weg und damit die Umgestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe bevor.

Im Februar 1992 hat der Staatsrat eine Kommission mit dem Doppelauftrag eingesetzt, den Entscheid zum Eintritt in die Lehrerbildung hinauszuschieben und die Durchlässigkeit unter den Schulen der Sekundarstufe II zu verbessern. Diese Gesamtkommission teilt sich zur Erfüllung ihres Auftrages in zwei Untergruppen auf.

Die eine überprüft die Umsteigemöglichkeiten auf der Sekundarstufe II. Sie untersucht die Voraussetzungen und Möglichkeiten des Wechsels von einem Maturitätstyp zum andern und von einem Schultyp zum andern. Unter Berücksichtigung der je spezifischen Bildungsziele und Lehrprogramme legt sie die Bedingungen eines solchen Übertritts fest. Zur Erleichterung einer angemessenen Durchlässigkeit strebt sie eine Harmonisierung und gegenseitige Abstimmung der Ausbildungsinhalte und der Lektionentafeln an und schlägt dem Erziehungsdepartement mögliche Anpassungen der Lehrpläne vor.

Die andere bereitet die Neugestaltung der Lehrerbildung vor. Diese Subkommission befasst sich mit der "restructuration de l'Ecole normale". Sie überprüft die Studienpläne des deutsch- und des französischsprachigen Seminars und konzipiert den künftigen Ausbildungsgang für Inhaber eines Maturitätszeugnisses oder eines gleichwertigen Mittelschulabschlusses. Nach kurzer Zeit schon, bereits im Mai 1992, hat sich diese Kommission in der Absicht einig gefunden, dass sich die künftige berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer auf eine Mittelschulbildung abstützen soll. Im Protokoll ist der Beschluss vom 14. 5. 1992 wie folgt festgehalten: "*La généralisation d'une formation de base uniforme - niveau maturité - paraît acceptée par tous les participants*".

Ein Jahr nach diesem Grundentscheid hat die Subkommission dem Erziehungsdepartement im Mai dieses Jahres den Antrag auf Umstellung der Lehrerbildung auf die postmaturitäre Struktur "bac+(2 oder 3)" gestellt.

Nach Auskunft von J.M. Barras, Direktor der Ecole normale cantonale I, ist beabsichtigt, an den beiden Abteilungen des Seminars die Maturitätstypen B und D zu führen. Von der Neuschaffung eines kantonal anzuerkennenden musischen und/oder pädagogisch-sozialen Maturitätstyps sei abzusehen. Die spezifisch auf die Lehrerausbildung verweisenden musischen und sozialpädagogischen Lernbereiche sollen im Sinne der Individualisierung ihrer Ausbildungsprofile neben den obligaten gymnasialen Fächern im Rahmen von Wahlfachkursen wahrgenommen werden, sofern die Revision der MAV die genannten Fächer nicht als reguläre Maturitätsfächer in den gymnasialen Bildungsgang einbezieht.

Jean-Marie Barras legt als Präsident der Subkommission "Restructuration de l'Ecole normale" Gewicht auf die Feststellung, dass die bevorstehende Wende in der Freiburger Lehrerbildung nicht dadurch bedingt sei, dass die Mittelschulseminare ihre Attraktivität eingebüsst hätten. An Anwärterinnen und Anwärtern zum Besuch der fünf Jahre dauernden Seminare fehle es nicht. An der französischsprachigen Abteilung hätten sich anlässlich des letzten Aufnahmeverfahrens 101 Kandidatinnen und Kandidaten angemeldet. 60 hätten aufgenommen werden können. Wenn die Umstrukturierung jetzt nötig wird, dann deshalb, weil sie an der Zeit sei, "puisque le temps est mûr!"

Jura

Seit elf Jahren kennt der Kanton Jura die nachmaturitäre Lehrerbildung. 1982 hat das *Institut pédagogique* die einstige *Ecole normale de Porrentruy* abgelöst. Was eine Lehranstalt zur Ausbildung der Instituteurs und Institutrices war, ist zur Höheren Pädagogischen Fachschule geworden, die ihre Aufgaben in drei Bereichen wahrnimmt:

- in der beruflichen Grundausbildung der Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II (*formation initiale*),
- in der mit der Grundausbildung organisch verbundenen und aus ihr hervorgehenden Fortbildung (*formation continue*),
- in der erziehungswissenschaftlichen und schulbezogenen Forschung (*recherche*).

In der Zusammenführung und Verknüpfung dieser drei Handlungsfelder ist der Kanton Jura den andern Kantonen weit voraus. Im Zuge der bevorstehenden Entwicklungen soll diese Leitidee einer ganzheitlichen Lehrerbildung weiterhin richtungweisend und handlungsbestimmend sein.

Der Kanton Jura hat grundsätzlich *zwei Optionen*, die des Ausbaus des derzeitigen *Institut pédagogique* zu einer eigenständigen kantonalen Pädagogischen (Fach-) Hochschule, einer *Haute Ecole supérieure*, und die einer Lösung im Rahmen der *coordination romande* durch Zusammenarbeit mit dem Kanton Neuenburg und dem französischsprachigen Teil des Kantons Bern.

Äussere Gründe lassen vermuten, dass das Projekt der Schaffung einer kantonseigenen Pädagogischen Hochschule wenig Realisierungschancen hat. Die Zahl der Studierenden ist zu klein. Unter diesem Gesichtspunkt und in Anbetracht der allseits begrenzten finanziellen Mittel der Kantone drängt sich eine ökonomischere Lösung auf, die es gestattet, bestehende Ressourcen besser zu nutzen.

In Teilbereichen der Lehrkräfteausbildung hat sich eine interkantonale Zusammenarbeit bereits angebahnt. So erwerben die angehenden Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufen I und II ihr Lizentiat aufgrund der fachwissenschaftlichen Studien an der Universität. Die erziehungswissenschaftliche Grundausbildung in Pädagogik und Psychologie ist aufgrund einer bereits bestehenden vertraglichen Regelung an die Universität Neuenburg delegiert. Die didaktische und berufspraktische Ausbildung, *les stages encadrés, les didactiques de disciplines, l'évaluation de l'enseignement*, sind in jedem Fall Aufgaben der Lehrerbildungsinstitution im Kanton Jura und bleiben es.

In kantonsübergreifender Zusammenarbeit werden schon heute die *maîtres spécialisés* ausgebildet. Initiiert ist zudem die interkantonale Ausbildung der *animateurs* und *animatrices de la formation sexuelle*. Es sind dies schulexterne Fachleute, nicht zwingend Lehrpersonen, sondern Aerzte, Krankenschwestern, Hebammen, Sozialarbeiter u.a., die den Unterricht in Sexualerziehung erteilen. Weil Heranwachsende im Pubertätsalter häufig ihre psychischen und gesundheitlichen Probleme nicht allein bewältigen und Problemen (Schulversagen, Müdigkeit, Überanstrengung, Stress, Vereinsamung, depressive Verstimmtheit, Retardierung vs. Akzeleration etc.) ausgesetzt sind, werden Lehrerinnen und Lehrer zu *médiateurs scolaires* ausgebildet. Sie übernehmen an der Schule, an der sie wirken, die Aufgabe der Beratung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler in kritischen Situationen. In der Form eines *relais de prévention* gibt es an den jurassischen Gymnasien bereits eine solche Beratung durch Vertrauensleute.

Sofern sich die Kantone Bern, Jura und Neuenburg auf ein gemeinsames arbeitsteiliges Vorgehen verständigen können - eine Arbeitsgruppe studiert zur Zeit die Möglichkeiten und Grenzen einer solchen vertraglichen Regelung -, liesse sich dieser Bereich der sonderpädagogischen Spezialausbildungen noch erweitern.

Entwicklungstendenzen

Es ist davon auszugehen, dass sich die Kantone Bern, Jura und Neuenburg in absehbarer Zeit so weit verständigen, dass sie Studienteile in der Lehrerbildung als *unités capitalisables* oder *crédits* gegenseitig anerkennen. Sicher ist indessen, dass der Kanton Jura in jedem Modell, das sich auf ein interkantonales Zusammenwirken ausrichtet, die dreifache Aufgabe der berufspraktischen Ausbildung in den Schulen des Kantons, der Fortbildung und der Forschung weiterhin auf Fachhochschulebene in der jurassischen Lehrerbildungsinstitution als Dreieinheit wahrnehmen wird.

Ebenso wichtig ist dem Kanton Jura das Anliegen, dass seine Lehrerbildung im europäischen Rahmen anerkannt ist. Das heisst, dass als Fernziel längerfristig eine berufliche, zur Professionalität führende Initialausbildung der Lehrkräfte von vier Jahren Dauer angestrebt wird: *bac+4*. Eine solche Ausbildung würde sich so strukturieren, dass die Lehramtskandidaten zunächst ein Initiationsjahr in der Form von betreuten Praktika zu absolvieren hätten. Auf dieses erste Jahr folgten drei Jahre der erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und schulpraktischen Ausbildung im Verbund von Theorie und Praxis. Zwischenziel ist *bac+3*.

In gleicher Art wie die Westschweiz, wie das Tessin und wie die beiden Basel sieht der Kanton Jura unsere Zukunft in einem vereinten Europa. Die Ablehnung des EWR-Beitritts der Schweiz vom 6. Dezember 1993 hat uns in diesen Hoffnungen auf eine baldige Integration unseres Landes weit zurückgeworfen. Das ist auch für die Lehrerbildung ein Rückschlag! Der Innovationsdruck, der in der schweizerischen Lehrerbildung so vieles in Bewegung gesetzt hat, weil alle ihre Lehrkräfteausbildung europakompatibel gestalten wollten, hat sich abgeschwächt.

Nicht im Kanton Jura. Aufgrund der geographischen und kulturellen Gegebenheiten liesse sich ebensogut wie mit der Universität Neuenburg eine Zusammenarbeit mit den IUFM von Besançon und Mulhouse denken. Hätte der Kanton Jura eine kantonseigene Universität, wie Genf sie hat, wäre hier wie in Genf die *universitarisation de la formation des enseignants* das Entwicklungsziel.

So weit führen die Wege auch im Jura noch nicht. Die Projekte halten sich in den Grenzen des Landes und in den Grenzen der finanziellen Mittel. Sie werden fürs erste wohl zu einem Austausch der Dozenten und zur gemeinsamen Nutzung der Infrastruktur der beiden künftigen *Hautes Ecoles supérieures de la formation des enseignants* in Bienne und Porrentruy und der *Université de Neuchâtel* führen.

Neuenburg

Mit Ausnahme der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, die ihre pädagogische Ausbildung aufgrund des "Diplôme de culture générale" oder eines "Diplôme d'école de commerce" aufnehmen, setzt der Zugang zur Lehrerbildung den mit der Maturität abgeschlossenen Mittelschulbesuch voraus. Die *Maîtresses d'école enfantine* sowie die *Instituteurs* und *Institutrices* für die Primarstufe und die Realklassen der Sekundarstufe I werden an der *Ecole normale cantonale*, die *Maîtres secondaires* sowie die Lehrkräfte für die Sekundarstufe II, die *Maîtres de branches littéraires* und die *Maîtres de branches scientifiques*, werden fachwissenschaftlich an der Universität ausgebildet. Als "licencié(e)s" erwerben sie ihr "Certificat d'aptitudes pédagogiques" in der Folge am *Séminaire pédagogique d'enseignement secondaire (SPES)*.

Das soll nun ändern. Das Erziehungsdepartement hat eine Studiengruppe mit dem Auftrag eingesetzt, die Strukturen der Lehrerbildung in ihrer Aufgliederung auf zwei Institutionen zu überprüfen und ein Konzept zur Schaffung "d'une seule institution de formation de base du personnel enseignant pour les enseignements préscolaire, primaire,

secondaire inférieure et supérieure, commercial ainsi que technique et professionnel" zu entwickeln. Der Bericht soll dem Erziehungsdepartement bis zum 31. März 1994 unterbreitet werden. Die Neugestaltung der Lehrerbildung soll auf Beginn des Jahres 1995/96 in Kraft treten.

Tessin

Im Kanton Tessin werden die Lehrerinnen und Lehrer für die Scuola dell'infanzia, die Scuola elementare sowie die Docenti di attività tessili an der Scuola magistrale cantonale nachmaturitär ebenso wissenschaftsbezogen wie praxisnah ausgebildet

Seit sich die Lehrerbildung im Kanton Tessin 1986 von der einstigen seminaristischen Scuola magistrale abgekehrt hat, ist die Zahl der Studierenden von Jahr zu Jahr angewachsen, so dass sich eine Beschränkung der Aufnahmen als zwingend erweist. Dabei sind die Anforderungen deutlich gestiegen. Die je zweijährigen Berufsbildungen gliedern sich in die Sektionen A (Maestri di scuola elementare), B (Maestri di scuola dell'infanzia), C (Docenti di attività tessili e Docenti di attività pratica). In Diskussion ist das Konzept eines Studiengangs, der drei Jahre dauert und zu einem Doppeldiplom führt, das zum Unterricht im Kindergarten wie an der Scuola elementare berechtigt. Die mittelfristige Planung sieht die generelle Verlängerung der Grundausbildung auf drei Jahre und die Umbildung der Scuola magistrale in ein Istituto universitario professionale pedagogico vor.

Absolventen mit einer Berufslehre finden lediglich dann den Zugang zur Lehrerbildung, wenn sie eine der Maturität gleichwertige Allgemeinbildung ausweisen. Die Zahl dieser Kandidatinnen und Kandidaten ist klein und hält sich im Rahmen von ca. 3% des Bestandes.

Die angehenden Lehrkräfte arbeiten in Lernwerkstätten (laboratori), in denen die Dozenten der Erziehungswissenschaften eng mit den Fachdidaktikern zusammenarbeiten. Beide stehen in indirektem Kontakt mit den Praktikumslehrkräften. Eine Allgemeine Didaktik, losgelöst von den Fachdidaktiken, gibt es im Curriculum der Scuola magistrale nicht. Alle Grundfragen des Lehrens und Lernens werden an konkreten Inhalten der Einzel- und Stufendidaktiken erörtert. Desgleichen werden in Ergänzung zur gymnasialen Allgemeinbildung, ausgerichtet auf den Lehrplan der Volksschule, fachunterrichtliche Aspekte in die fachdidaktische Ausbildung aufgenommen resp. ihr zugrunde gelegt. In Gruppen von je 12 Studierenden arbeiten die Fachdidaktiker mit den "direttori dei laboratori" in der Durchführung der Demonstrationslektionen, in der Planung und Realisierung der Übungen im Microteaching und in der Organisation, Betreuung und Auswertung der Lehrübungen mit den jeweiligen Praktikumslehrkräften zusammen.

An diesem Modell der Lehrerbildung beeindruckt nicht allein das Werkstattkonzept der "Laboratori pedagogici e didattici" in seinem Verbund mit den "corsi pratici nelle scuole", sondern ebenso die stattliche Zahl von 18 Praktikumswochen ausserhalb des Lehrerbildungsinstituts sowie die vergleichsweise hohe Zahl von neun Spezialwochen für Feldarbeiten und Projekte.

Waadt

Im November 1991 hat es der Waadtländer Grosse Rat abgelehnt, auf den Entwurf eines Lehrerbildungsgesetzes einzutreten. In der Folge hat sich in diesem Kanton äusserlich zunächst wenig bewegt. Dagegen hat im Zuge der entschiedenen Befürwortung eines Beitritts der Schweiz zum EWR das Anliegen, die Lehrerbildung an die in der Europäischen Gemeinschaft gültigen Anerkennungsnormen anzunähern und damit die Voraussetzung zur Realisierung des freien Personenverkehrs und der beruflichen Mobilität zu schaffen, im öffentlichen Bewusstsein an Bedeutung gewonnen.

Zwar steht auch im Kanton Waadt die angespannte Finanzlage einer weitgehenden und demzufolge kostenwirksamen Reform der Lehrerbildung im Wege. Dennoch haben sich verschiedene, bislang meist informelle Arbeitsgruppen darüber Gedanken zu machen begonnen, was sich im Interesse des Erreichens einer Europakompatibilität und zusammenhängend mit der allgemeinen Schulentwicklung in der Lehrerbildung ändern müsste.

Diese vorausblickende Planung hat seit geraumer Zeit an Konkretheit und zufolge einer Projektinitiation und damit eines Reformanstosses durch die Erziehungsdirektion an Offizialität gewonnen. Damit ist eine Plattform geschaffen, auf die sich weiterführende konzeptuelle Entwicklungsarbeiten abstützen können.

Die Erziehungsdirektion hat jüngst mögliche Perspektiven aufgezeigt und damit die Bereiche, die einer näheren Ueberprüfung bedürfen, umschrieben.

Zugänge zur Lehrerbildung

Die Aufnahme in die Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer der Vorschule (Classes enfantines et semi-enfantines) und der Primarstufe (Classes primaires et secondaires 5 - 6, Division supérieure et terminale) ist an eine mit der eidgenössisch anerkannten Maturität oder mit einem "Diplôme de culture générale" ausgewiesene Mittelschulbildung gebunden. Mindestens ein Drittel der Kandidatinnen und Kandidaten dieser Stufen sind nicht Maturitätinhaber.

Die "Maîtres secondaires généralistes", die 10-12jährige Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I unterrichten, erwerben ihr Brevet (Brevet de formation complémentaire I) aufgrund einer Weiterbildung, die auf dem abgeschlossenen Primarlehrstudium aufbaut.

Anders die Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Als "Maîtres licenciés" treten sie aufgrund eines vorangegangenen universitären Fachstudiums in das "Séminaire de pédagogie secondaire" ein. Für die "non-licenciés" gibt es die Möglichkeit, nach dem "Brevet de formation complémentaire I" eine Weiterbildung zu absolvieren und das "Brevet de formation complémentaire II" zu erwerben, das dazu befähigt und berechtigt, in höheren Klassen (8-9) der "division supérieure" und "terminale" zu unterrichten.

Veränderungen, die zur Diskussion stehen

Die Ausbildung der Lehrkräfte wird sich auch weiterhin auf die Altersstufe der Schülerinnen und Schüler ausrichten (Enseignement enfantin; Classes primaires 1-4; Classes 5-9; Enseignement secondaire progymnasial et gymnasial), jedoch aller Voraussicht nach mit einer grundlegenden Änderung:

Wie oben erwähnt, haben die Lehrkräfte an 7.-9. Schuljahren ihr Brevet in einer weiterführenden Ausbildung zu erwerben. Die Tendenz geht jedoch dahin, diese bisherige

Ergänzungsausbildung in die Initialausbildung einzubeziehen, wie dies für die Musik- und Zeichenlehrkräfte sowie für weitere "Maîtres spécialisés" bereits der Fall ist.

Zur Zeit ist es (noch) nicht möglich, als Eingangsvoraussetzung für alle Lehrerbildungen konsequent die Maturität zu verlangen und damit einheitliche Zulassungsbedingungen zu schaffen. Dies entgegen dem allgemeinen Trend, für *alle* Studiengänge, die zum Beruf der Lehrerin und des Lehrers führen, die Minimalstruktur "bac + 3" zu fordern.

An einen Einbezug der selbständigen "Ecoles normales" (supérieures) und des "Séminaire pédagogique secondaire" in eine universitäre Fakultät, wie Genf dies für die "Formation des enseignant(e)s primaires" vorsieht, ist im Kanton Waadt nicht zu denken, auch wenn zur Zeit im Interesse der Synergie eine engere Zusammenarbeit der Fakultäten mit den Institutionen der Lehrerbildung geprüft wird.

Wallis

Zusammen mit dem Kanton Zug kennt das Wallis bis heute ausschliesslich die seminaristische Lehrerbildung. Maturitätsinhaber und -inhaberinnen die eine Lehrtätigkeit im Kindergarten oder auf der Primarstufe anstreben, werden in obere Klassen des regulären seminaristischen Bildungsgangs integriert und im Interesse einer Verstärkung derjenigen Lernbereiche, die nicht Gegenstand des gymnasialen Unterrichts sind, vom Besuch der Kurse in einzelnen allgemeinbildenden Fächern dispensiert.

Auf Beginn des Schuljahres 1995/96 soll das anders werden, und das in gleicher Weise im französisch- wie im deutschsprachigen Kantonsteil. Der Walliser Regierung liegt ein Projekt vor, das für die Lehrerbildung generell die "voie fractionnée" vorsieht.

Das bisherige Mittelschulseminar wird als künftige *Ecole normale supérieure* zum pädagogischen Institut, das sich dem ausseruniversitären Tertiärbereich zuordnet. Eintrittsvoraussetzung ist eine eidgenössisch anerkannte Maturität. In Ausnahmefällen kann eine Berufslehre dann als äquivalent anerkannt werden, wenn sich aufgrund eines "dossier" zusätzlich zur Berufspraxis eine qualifizierte, dem Maturitätsniveau entsprechende Allgemeinbildung nachweisen lässt.

Die Ausbildung führt in zwei Studienjahren in den Lernbereichen der Erziehungswissenschaften, der Didaktiken mit den zugeordneten Praktika und in den "activités artistiques" u.a. zum Doppeldiplom der *Maîtresse de classe enfantine* und zur Lehrerin/zum Lehrer de classe primaire 1 et 2 (-2/+2), andererseits zum Diplom für die Primarstufe (bis 6. Schuljahr). In gleicher Art, wie dies bereits in anderen Kantonen praktiziert wird oder vorgesehen ist (u.a. im Kanton Bern), soll die von der Vorschule in die Unterstufe der Primarschule führende Lehrberechtigung die Kontinuität der Entwicklung der Kinder fördern und zur gegenseitigen Annäherung der beiden bisher institutionell getrennten, in ihrem Erziehungsstil und in ihren Lehr- und Lernformen sehr unterschiedlichen und bezugslosen Bildungsbereiche beitragen.

Sodann werden die Instituteurs primaire (1.-6.) an der *Ecole normale supérieure* ausgebildet. Im selben Institut erhalten die Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II ihre erziehungswissenschaftlich-didaktische und schulpraktische Ausbildung. Diese Kandidaten und Kandidatinnen haben ein mit der licence abgeschlossenes universitäres Studium als Eingangsvoraussetzung auszuweisen, und das in gleicher Weise für das Sekundarlehramt wie für das höhere Lehramt. Aufgrund vertraglicher Vereinbarungen mit der Universität Fribourg studieren die künftigen Lehrkräfte beider Sekundarstufen in der Regel an dieser Universität. Absolvieren sie dort auch die berufliche Ausbildung und schliessen sie mit dem Titel und der Wahlfähigkeit eines Gymnasiallehrers ab, sind sie an Walliser Gymnasien (Collèges) direkt definitiv wählbar. Lizentiaten ohne pädagogische und schulpraktische Ausbildung sind an Walliser Gymnasien provisorisch

wählbar und werden in ihrer Lehrtätigkeit von Mentoren betreut und beraten. Gleichzeitig besuchen sie berufsbegleitend die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrgänge an der Ecole normale supérieure.

Zu erwähnen bleibt, dass die "Enseignants spécialis(e)s" ihre fachliche Ausbildung in den "Activités créatrices manuelles" (ACM), im Bildhaften Gestalten, in Musik und in Hauswirtschaft in ihren Disziplinen an den jeweiligen Fachschulen abgeschlossen haben müssen, um in die zweijährige Berufsbildung an der Ecole normale supérieure aufgenommen zu werden.

Weil der Erwerb der kantonalen Maturität im Wallis zur Zeit noch an eine Schulzeit von 13 Jahren gebunden ist, kann in einer ersten Phase die nachmaturitäre Berufsbildung nicht länger als 2 Jahre dauern. Möglicherweise wird sich dies im Zuge einer gesamtschweizerischen Harmonisierung der Lehrerbildung ändern, namentlich dann, wenn sich das Grundmuster "bac + 3" allgemein durchsetzen sollte.

Wesentlich und von besonderem Interesse an diesem Walliser Konzept ist die Zusammenführung der pädagogisch-didaktischen und schulpraktischen Grundausbildung aller Walliser Lehrkräfte in *einem* Institut und die Verbindung der "formation initiale" mit der "formation continue" am selben Ort.

Zu der Vorlage, die im französischsprachigen Kantonsteil breit abgestützte Akzeptanz findet, der sich aber auch das Oberwallis nicht verschliesst, obschon die seminaristische Tradition dort noch stark verankert ist, werden sich die Parteien und Verbände in nächster Zeit in einer Vernehmlassung äussern. Nach der Beratung im Grossen Rat ist die Gesetzesänderung dem Volk zu unterbreiten, das im Herbst 1994 oder im Frühjahr 1995 in einer Abstimmung darüber entscheiden wird.

Überblick über die berufliche Ausbildung der enseignants secondaires in der Suisse romande und im Tessin

Bestehendes, unter Dach Gebrachtes, offene Baustellen, weiterführende Pläne

Bernard Gygi¹

Die Lehrerbildung in den acht Kantonen der West- und Südschweiz ist in ihren Strukturen und Inhalten vielfältig. Da gibt es die durchgehend universitäre Ausbildung in Bern und Freiburg, die ausseruniversitären Pädagogischen Institute in Genf, im Kanton Jura und in der Waadt, in Neuenburg die Verbindung des universitären erziehungswissenschaftlichen Studiums mit der ausseruniversitären Organisation der berufspraktischen Ausbildung, und es gibt Kantone wie der Tessin und das Wallis, die bis jetzt über keine eigene Lehrerbildungsinstitution für die Sekundarstufe verfügen.

Entsprechende Unterschiede bestehen hinsichtlich des Rechtsanspruches auf einen Ausbildungsplatz nach einem Universitätsstudium, das mit Lizentiat abzuschliessen ist, und einer Kontingentierung der Zahl der aufzunehmenden Kandidatinnen und Kandidaten. In einigen der Kantone verbindet sich mit der Zulassung zum beruflichen Lehrstudium die Zusicherung einer Anstellung nach Studienabschluss, in anderen gibt es diesen Rechtsanspruch auf eine Stelle nicht.

Seit 1977 bemühen sich die acht Direktoren der kantonalen Lehrerbildungen, die in der Gruppe RFP (Groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire) zusammengeschlossen sind, um eine bessere Koordination der Ausbildungen durch die kantonsübergreifende Aus- und Fortbildung der Lehrerbildner, durch die Organisation von Kursen und Seminaren sowie durch interkantonale curriculare Absprachen. In den Jahren des Bestehens dieser Gruppe, die von den zuständigen Behörden offiziell anerkannt ist, sind verschiedene Innovationen realisiert worden. Weitgestecktes Ziel ist es, durch die Harmonisierung der Ausbildungsgänge auf dem Wege der "coordination romande" die gegenseitige Anerkennung der Universitätsabschlüsse, der Titel und der Berufsdiplome zu erwirken. (Red.)

1. Beschreibung der kennzeichnenden Strukturmerkmale der verschiedenen kantonalen Modelle

In knappster Form charakterisieren wir die Strukturen der beruflichen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte der Sekundarstufen in den Kantonen der Suisse romande und im Tessin.

¹ Den französischen Originaltext hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übersetzt.

1.1 Universitäre Ausbildung

In den Kantonen *Bern* und *Freiburg* werden die Lehrkräfte der Sekundarstufen insgesamt oder teilweise an der Universität ausgebildet. Die berufliche Ausbildung verläuft mit ihren Lernbereichen (Erziehungswissenschaften, Didaktik, Praktika) neben dem fachwissenschaftlichen Studium, oder sie folgt in kurzem Zeitabstand auf die Fachstudien. Die Ausbildung führt zu zwei verschiedenen Abschlüssen: dem Diplom für die Sekundarstufe I und zum Diplom für das höhere Lehramt (Sekundarstufe II).

Die Inhaber eines anerkannten Maturitätszeugnisses haben den Rechtsanspruch auf Zulassung zum Lehrerstudium. Während der Ausbildung sind die Studierenden nicht bezahlt, und es verbindet sich mit dem Ausbildungsabschluss kein Anspruch auf eine Anstellung im Schuldienst. In Freiburg ist die schulpraktische Ausbildung im Vergleich zu den universitären Vorlesungen und Seminaren, in denen die Lernleistungen der Studierenden in Prüfungen beurteilt und mit Noten bewertet werden, sehr eingeschränkt. Die Dozenten der Theorie, die an der Universität lehren, nehmen mit den Fachdidaktikern und den Praktikumsleitern kaum Kontakt auf. Dieser Mangel an direkter Zusammenarbeit der beiden Ausbildungsgruppen ist bedingt durch einen Statusunterschied. Es fehlt einerseits die unmittelbare Verbindung von Theorie und Praxis, die Gewährleistung der Anwendung der Theorie in der Praxis und andererseits die Evaluation der Praxis vor dem Hintergrund der Theorie und im Zusammenhang mit der Forschung.

1.2 Ausseruniversitäre Lehrerbildung

Die Institutionen, die die Sekundar- und Gymnasiallehrkräfte ausbilden, sind in den Kantonen *Genf*, *Waadt* und *Jura* der Bildungsverwaltung unterstellt: in Genf der "Direction de l'enseignement secondaire postobligatoire", in der Waadt dem "Service de l'enseignement secondaire supérieur et de la formation", im Jura direkt dem Erziehungsdepartement. Amtierende Lehrkräfte der Sekundarstufen werden in ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet, und es werden Fachleute beigezogen. Zusammen sind sie als Lehrbeauftragte für die erziehungswissenschaftliche und die praktische Ausbildung der angehenden "enseignants secondaires" zuständig. Diese ist als Ganzes berufsbegleitend organisiert, so in der Form der "stages en responsabilités" (Stellvertretungen) in Genf und Lausanne, im Rahmen von Praktika im Jura. Diese Form der Lehrerbildung setzt ein vorhergehendes Lizentiatsstudium voraus, wobei zu vermerken ist, dass im Kanton Jura neben dem Diplom für das höhere Lehramt auch ein spezifisches Diplom für die Sekundarstufe I erworben werden kann, das keine "licence complète" voraussetzt. Der Jura kennt ein Recht auf Ausbildung. Nicht so die Kantone Genf und Waadt, wo die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten darauf angewiesen sind, an einer Schule ihrer Stufe ein Stellvertretungspensum zu erhalten, ehe sie ihre Ausbildung aufnehmen können. In der Waadt ist die Aufnahme in die Lehrerbildung begrenzt. Die Zahl der Studierenden hat sich nach dem prognostizierten Bedarf zu richten. In Genf erfolgt die Zulassung aufgrund des ermittelten Bedarfs im wesentlichen nach dem Kriterium der Anciennität, was zur Folge hat, dass sich lange Warteschlangen von Studienanwärterinnen und -anwärter bilden. Anders als in Genf, wo den Lehramtskandidaten und -kandidatinnen nach ihrer Diplomierung eine Anstellung zugesichert ist, haben die angehenden Lehrpersonen in der Waadt keinen Rechtsanspruch auf eine Stelle.

Im Verlauf der Ausbildung wird insbesondere die Unterrichtspraxis evaluiert. Der Besuch der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen untersteht in Genf keiner Kontrolle. Es gibt keine Lernkontrollen und keine Prüfungen in diesen Disziplinen. Der Kanton Waadt dagegen schreibt eine kontinuierliche formative Evaluation, punktuelle Tests und eine summative Abschlussevaluation in den erziehungswissenschaftli-

chen Fächern vor. Im Jura baut sich das Studium aus "unités capitalisables" und "crédits" auf, was ein Test- und Anerkennungsverfahren bedingt.

Wir werden unten auf den wichtigen Aspekt des Theorie-Praxis-Zusammenhangs in der Ausbildung zurückkommen und zeigen, inwieweit sich die in der Unterrichtspraxis zu gewinnenden Fähigkeiten und das in der theoretischen Ausbildung vermittelte Wissen im Aufbau des beruflichen Urteilsvermögens und der Handlungskompetenz gegenseitig bedingen.

1.3 Gemischte Modelle

Zu nennen ist hier einzig die Lehrerbildung im Kanton *Neuenburg*. Wie in Genf und in der Waadt ist auch in Neuenburg das Lizentiat die Zulassungsvoraussetzung. In ihrer Gestaltung unterscheidet sich die Lehrerbildung indessen von den ausseruniversitären Modellen dieser beiden Kantone. Die praktische Ausbildung vollzieht sich in einem Jahrespraktikum in den beiden Fächern, in denen das Lehrdiplom erworben wird. Diese Lehrübungen sind von Lehrkräften der Stufe betreut, die in ihrem Pensum entlastet sind. Diese Lehrtätigkeit ist nicht - wie in Genf und Lausanne - von Stellvertretungspensen und damit von Vakanzen abhängig. Das Recht auf einen Studienplatz ist somit in Neuenburg nicht eingeschränkt. Die Praktikumslehrkräfte stellen ihre Klassen für die Lehrübungen zur Verfügung. Die Studierenden unterrichten während eines Jahres in jedem Fach bei den gleichen Praktikumslehrern. Diese haben demzufolge Zeit, sich ihrer persönlichen Fortbildung und der Besprechung des Unterrichts ihrer Praktikanten zu widmen. Diese zusätzliche Arbeit wird mit einer Wochenlektion im Pensum angerechnet.

Auf der andern Seite ist die erziehungswissenschaftliche und didaktische Ausbildung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter Sache der Universität. Freilich führt diese professionelle theoretische Ausbildung in Neuenburg nicht zu einem akademischen Titel. Im weiteren stellt sich auch hier die Frage nach der Verflechtung von universitärem Studium und praktischer Schularbeit. Immerhin ist die Lehrerbildung in Neuenburg durch den Umstand begünstigt, dass die Zahl der Studierenden hier klein ist (jährlich im Maximum 25).

1.4 Kantone ohne Ausbildungsinstitution

Zwei Kantone, das *Tessin* und das *Wallis*, verfügen über keine Institution zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe.

Im Tessin hat das Parlament jüngst ein Gesetz zur Schaffung eines Instituts zur Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe verabschiedet. Die berufliche Ausbildung stützt sich für künftige Lehrkräfte der Sekundarstufe I wie für die Sekundarstufe II auf ein Lizentiat ab. Sie soll ein Jahr dauern und wird berufsbegleitend organisiert sein. Über die Zulassung entscheidet nach Massgabe des errechneten Bedarfs ein der berufsbegleitenden Ausbildung vorangehendes Probepraktikum. Die Aufnahme gibt keine Gewähr der Anstellung im Schuldienst nach Studienabschluss.

Im Wallis liegt zur Zeit ein neues Lehrerbildungsgesetz im Entwurf vor. Es sieht die Schaffung eines Pädagogischen Instituts vor, das auch für die berufliche Ausbildung der Sekundar- und Gymnasiallehrerinnen und -lehrer zuständig sein soll.

Die künftigen Sekundarlehrkräfte (Sekundarstufe I) dieser beiden Kantone studieren in der Regel an der Universität Freiburg, und die Praktika absolvieren sie in ihrem Kanton. Für die Kunstfächer (Musik und Zeichnen) besteht eine Übereinkunft des Kantons Wallis mit Bern. Für das Gymnasiallehramt genügt im Wallis das Lizentiat ohne besondere berufliche Ausbildung, und im Tessin wird die Lehrbefähigung aufgrund eines

Schnellverfahrens der Berufsbildung, der "abilitazione", zuerkannt. Das Lizentiat kann vorgängig in der Schweiz oder in Italien erworben werden.

Dieser knapp gehaltene Überblick über die Lehrerausbildungen für die Sekundarstufe in der West- und Südschweiz lässt die Vielgestaltigkeit der Bildungssysteme erkennen und erklärt zugleich, warum ungeachtet der über zwanzig Jahre geführten Gespräche unter den für die Ausbildung Verantwortlichen bislang keine echte Harmonisierung der Strukturen und der Ausbildungsmodalitäten hat erreicht werden können. In der Folge soll von den Aktivitäten der RFP, dem *Groupe des responsables romands et tessinois de la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement secondaire*, die Rede sein.

2. Die Aktivitäten der "RFP". Was die acht Ausbildungsleiter angesichts der nur schwer zu verändernden kantonalen Bildungswirklichkeiten erreicht haben

Die Gruppe der acht Verantwortlichen für die Ausbildung der Lehrkräfte der Sekundarstufe in den Kantonen der Suisse romande und im Tessin trifft sich seit 1971 zu Zusammenkünften und Konferenzen. Durch ihre Bemühungen um die Verbesserung der Lehrerbildung hat sie sich einen Namen gemacht. Im Zuge der "coordination romande" darf sich das Bildungswesen aus dem Verständigungsprozess nicht ausschliessen.

Als erstes schenkte die Gruppe der "Responsables de la formation pédagogique" RFP ihre Aufmerksamkeit der Ausbildung der Lehrerbildner und -bildnerinnen. Am 18. Oktober 1972 fanden sich die in der Lehrerausbildung engagierten Lehrkräfte zu einer Tagung zusammen. Samuel Roller sprach in seinem Referat unter deontologischem Aspekt über das, was in der Lehrerbildung künftig sein soll. Angegangen wurden in der Folge die Grundfragen der Ausbildung in den Fachdidaktiken. Die Ausbildner beantragten, dass ihre Zusammenkünfte institutionalisiert und behördlich anerkannt würden. Diesem Begehren gab die "Conférence des chefs de service et des directeurs de l'enseignement secondaire de Suisse romande et du Tessin" (CS 2) freilich nicht statt. Statt dessen erhielt die Gruppe der Institutsleiter RFP die offizielle Anerkennung als Konferenz und konnte damit eine längerfristig konzipierte Arbeit aufnehmen.

Im Bestreben, zu einer grundlegenden curricularen Übereinstimmung in der beruflichen Lehrerausbildung zu finden, entwickelte die Gruppe zunächst ein Minimalprogramm der Berufsbildung. 1977 erschien dieser Studienplan als "Esquisse d'une formation pédagogique minimum sur le plan romand". Die CS 2 stimmte ihm im Sinne der Harmonisierung der Lehrerausbildungen und des Versuches einer gegenseitigen Anerkennung der Gleichwertigkeit der universitären und pädagogischen Studiengänge und Titel unter dem Vorbehalt zu, dass die kantonale Schulhoheit nicht übergangen werde. Dieser Wortlaut lässt erkennen, welche Grenzen der Arbeit der RFP gesetzt sind. Weil sich die interkantonale Angleichung der Strukturen und der Inhalte und die kantonsübergreifende Anerkennung der Diplome kaum auf Antrieb realisieren liessen, konzentrierte sich die Gruppe fürs erste auf die Aus- und Fortbildung der Lehrerbildner. Auf dem Wege der Qualifizierung der Ausbildner konnte sie indirekt Einfluss auf die Inhalte und auf die Lehr- und Lernformen der Lehrerbildung nehmen. Sie erreichte so Konvergenzen in den Studiengängen, und das mit tiefgreifender Wirkung, weil sich die Ergebnisse dieser Anstrengungen über die Personen unmittelbar in die Praxis der Lehrerbildung umsetzen. Das schien erfolversprechender als der Versuch, die Strukturen zu vereinheitlichen.

So setzten denn mit dem Jahre 1977 die jährlichen RFP-Konferenzen ein und ebenso die Fortbildungsseminare für Lehrerbildner. Gegen diese Unternehmungen erhob sich seitens der Behörden kein Einspruch. Es lässt sich vielmehr feststellen, dass diese Aktivitäten in der pädagogischen Landschaft der Suisse romande und des Tessins wesentliche Verbesserungen erzielt haben. All diese Bemühungen begannen damit, die Lehrerbildner in den acht Kantonen einzuladen, ihre Fortbildungsbedürfnisse und ihre je spezifischen Erwartungen und Wünsche in bezug auf eine Optimierung ihrer Ausbildungsmöglichkeiten anzumelden. Im Mai 1977 stellte Michael Huberman, Professor an der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation an der Universität Genf, in Yverdon die Synthese all dieser Angaben und Anregungen vor. Unterstützt und finanziert durch die Weiterbildungszentrale Luzern WBZ und in enger Zusammenarbeit mit ihr fanden in der Folge regelmässig Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerbildner statt, anfänglich alle zwei Jahre, dann jährlich. Mittlerweile gibt es ein Angebot von mehreren Fortbildungsseminaren pro Jahr. Hier einige Beispiele:

- Comment observer, aider, évaluer des enseignants en formation? Champex, Juli 1978. Referent: Léonard Massarenti (32 Teilnehmer).
- Comment construire, organiser et animer un séminaire de méthodologie? Objectifs, contenus et modalités. Champex, September 1979. Referent: Marcel Goldschmid (55 Teilnehmer).
- Animation de groupes de maîtres en formation initiale. Les Diablerets, September 1981. Referenten: Marcel Lesne, Daniel Hameline, André de Peretti (65 Teilnehmer).
- Vers l'évaluation formative. Les Diablerets, September 1989. Referentin: Linda Allal mit zwei Assistentinnen (45 Teilnehmer).
- Vidéoscopie à l'usage des formateurs de maîtres. Porrentruy, März/April 1992. Animator: Michel Girardin (11 Teilnehmer).

Unterschiedliche Themen sind Gegenstand der RFP-Konferenzen. Mittlerweile gestalten sich diese jährlichen Tagungen nach einer bereits etablierten Vorgehensweise. Anfänglich waren sie dazu bestimmt, die Fortbildungsveranstaltungen des nächstfolgenden Jahres zu planen. Bevorzugt wurden Fortbildungsinhalte, von denen anzunehmen war, dass sie auf breites und lebhaftes Interesse stiessen. So sind an Themen z.B. zu nennen: "L'étude du fonctionnement du cerveau dans sa relation avec les activités d'apprentissage" (Genève 1986, Etienne Perret); "Que faut-il enseigner?" (Lausanne 1991, Jean-Marie Domenach) oder "Les instituts universitaires de formation des maîtres" IUFM (St. Maurice 1992, Bernard Cornu, directeur de l'IUFM de Grenoble). Die wachsende Beanspruchung der Direktoren hat 1992 zum Entschluss geführt, diese aufwendigen Tagungen nur mehr alle zwei Jahre stattfinden zu lassen. Zur Kompensation wurde die Durchführung fachbezogener Zusammenkünfte der Didaktiker und der Lehrkräfte der Erziehungswissenschaften vorgeschlagen. Diese Konferenzen sollten der vertieften Analyse der Inhalte und der Ausbildungsgestaltung gewidmet sein und der Harmonisierung der Ausbildungsprogramme der verschiedenen kantonalen Lehrerbildungsinstitutionen dienen. Ein erstes fachdidaktisches Kolloquium dieser Art hat bereits unter den Didaktikern im Fach Englisch stattgefunden.

Die Realisierung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Tagungen wird durch den Umstand erleichtert, dass die Gruppe RFP 1987 eine Initialausbildung der Lehrerbildner geschaffen hat. Sie hat damit einem Begehren der Kantone entsprochen, die selber nicht über eine ausreichende Ausbildungsinfrastruktur verfügen. Diese Grundausbildung besteht darin, dass die Lehrerbildner, die daran teilnehmen, während zweier Jahre acht Seminare von je drei Tagen Dauer besuchen. Diese finden an verschiedenen Orten der Suisse romande statt. Die Leiter dieser Seminare bearbeiten mit den Kursteilnehmern Themen, die sich auf innovative Entwicklungen im Bildungswesen beziehen oder die unmittelbar mit der Tätigkeit der Lehrerbildner zu tun haben. So z.B. "L'évaluation du travail des élèves", "Animation de groupes de maîtres en formation initiale", "Conduite d'entretiens et gestion des conflits". Dadurch dass sich die selben Personen zu acht Sessionen zusammenfinden, lernen sie sich gegenseitig und die

Institutionen, an denen sie unterrichten, kennen. Das führt zu gegenseitigen Besuchen und ermöglicht Treffen zwischen den Ausbildnern und den Praktikantinnen und Praktikanten innerhalb des einen Fachbereichs. Wer die 8 Seminare besucht hat und dies bestätigt bekommt, ist berechtigt, an einer Lehrerbildungsinstitution als Lehrbeauftragter angestellt zu werden, sei es im eigenen Kanton oder bei Gleichwertigkeit der vorangehenden universitären Ausbildung auch in anderen Kantonen. Die Auswertung der fünf ersten Studiengänge 1987-1992 zeitigt ein durchaus positives Ergebnis und bestätigt, dass diese Form der Ausbildung von Ausbildnern der Lehrkräfte allgemeine Zustimmung erfährt. Von Jahr zu Jahr schafft die sorgfältige Evaluation der Kurse die Voraussetzung zur Verbesserung dieses Ausbildungsverfahrens und zu seiner Anpassung an die unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnisse der heterogen zusammengesetzten Gruppe.

Die in der Gruppe der RFP zusammengeschlossenen Direktoren leisten diese Arbeit im Milizverfahren und zusätzlich zu ihren regulären Aufgaben der Institutsleitung. Obwohl sie sich durch die Vorbereitung dieser Tagungen, Fortbildungskurse und Seminare der Grundausbildung ständig mehr beansprucht sehen, verfolgen sie weiterhin konsequent das Ziel der Harmonisierung der kantonalen Lehrerausbildungen. So haben sie z.B. der CS 2 die Modalitäten der provisorischen und definitiven gegenseitigen Anerkennung der Diplome beantragt, und dies insbesondere auch für die postobligatorische Sekundarstufe. Zum Zwecke der besseren Vergleichsmöglichkeiten haben sie auf Wunsch der CS 2 hin 1992 einen "Catalogue des titres délivrés" der acht Kantone erstellt. Dank dieser Synopse ist es möglich, sich ein Bild der Aufnahmebedingungen, der gesetzlichen und administrativen Regelungen, der Dauer und der Art des Studiums, des Status der Praktikantinnen und Praktikanten und des zu erwerbenden Titels bei Abschluss der Ausbildung zu machen.

Seit längerer Zeit schon nehmen einzelne Institutionen Praktikanten und Praktikantinnen anderer Kantone in ihren Bildungsgang auf. So, wie bereits erwähnt, die Universität Freiburg Studierende aus den Kantonen Wallis und Tessin. Oder die Universität Neuenburg Anwärter aus dem Kanton Jura und aus dem französischsprachigen Teil des Kantons Bern. Dank den Aktivitäten der Gruppe RFP ist man sich in der Suisse romande inzwischen so weit nähergerückt, dass dieser Austausch von Studierenden erleichtert und die interkantonale Zusammenarbeit intensiviert wird. Die kantonsübergreifende Organisation der Fortbildung der Lehrerbildner und die Einführung einer Basisausbildung für Lehrerbildner haben dazu viel beigetragen. Seit zwei Jahren nehmen Praktikantinnen und Praktikanten aus Neuenburg und dem Wallis an Ausbildungsveranstaltungen in Genf teil. Die Ausbildner dieses Kantone besuchen sie im Unterricht in ihrem Kanton. Für den Kanton Freiburg betreut Genf zudem das Praktikum eines angehenden Zeichnungslehrers. Didaktiker aus Genf haben im Jura Kurse für Lehrerbildner durchgeführt. Entsprechende Veranstaltungen sind für das kommende Jahr in Neuenburg und Lausanne in Aussicht genommen. Denkbar ist auch, dass der Kanton Wallis mit Genf eine Konvention abschliesst und dass Genf die Ausbildung einer Anzahl angehender Walliser Lehrkräfte übernimmt.

In einer Zeit der ökonomischen Schwierigkeiten und finanziellen Engpässe ist eine solche Zusammenarbeit in der gemeinsamen Nutzung der Ressourcen besonders angezeigt. Man wird inskünftig nicht mehr alles und jedes in der Kleinräumigkeit des eigenen Kantons "für sich" machen können. Im Hinblick auf die Integration Europas, an der auch unser Land über kurz oder lang teilhaben muss, gilt es aus der Enge der kantonalen Einzelregelungen herauszutreten. Auch im Bildungswesen!

3. Baustellen und Zukunftspläne

In gleicher Weise die Diplome der schweizerischen Lehrerausbildungen interkantonal anerkannt werden, sollen in Zukunft auch die Titel der Universitäten gegenseitige Anerkennung finden. Zur Zeit ist es in der Regel der einzelnen Universität überlassen, über die Äquivalenz anderer Diplome zu befinden. In besonderen Fällen steht dieser Entscheid auch den Direktoren der Institutionen für die berufliche Lehrerausbildung zu. Das einzig Einheitliche in diesem Bereich ist die Uneinheitlichkeit der Entscheidungswege und -instanzen. Hier drängt sich angesichts der beruflichen Mobilität und der Austauschbarkeit der Titel ein gemeinsames Vorgehen imperativ auf. Die Arbeit, die zu leisten ist, besteht darin, von Kanton zu Kanton die Diplome, die jeweiligen Studienanforderungen und die mit den Titeln ausgewiesenen Qualifikationen genau zu überprüfen. Das ist keine leicht zu bewältigende Aufgabe, wenn man bedenkt, dass es quasi unmöglich ist, von den Universitäten eine Liste der Diplome und Titel zu erhalten, die sie ohne weitere Überprüfung ihrer Äquivalenz anerkennen. Ziel der Operation der Gruppe RFP ist es, alle universitären Abschlüsse aufzulisten, die in der Suisse romande und im Tessin interkantonal generelle Anerkennung finden sollen.

Die kantonalen Lehrerdiplo me unterscheiden sich in ihrer Form. Die Gruppe RFP hat es sich zur Aufgabe gemacht, hier eine grössere äusserliche Einheitlichkeit zu erreichen. Sie sieht sich dabei unterstützt durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, die mit ihren Empfehlungen ihrerseits eine gleiche formale Gestaltung der Lehrerdiplo me anstrebt.

All diese Bemühungen sind indessen noch weit davon entfernt, die von Kanton zu Kanton unterschiedlichen Lehrerbildungen in ihren Strukturen, Inhalten und Anforderungen zu vereinheitlichen. Hier gibt es offene Baustellen und Zukunftspläne. Konvergenzen künden sich in den schweizerischen Kantonen ebenso wie im europäischen Umfeld an.

Die Gruppe RFP erachtet es als nötig, inskünftig mehr Zeit für die vergleichende Prüfung der Ausbildungsmodalitäten eines jeden der acht Kantone aufzuwenden. Es sollen die Grundprobleme der Lehrerbildung sichtbar gemacht werden. Im Vordergrund stehen z.B. Fragen wie: Welche Kompetenzen sind unabdingbare Voraussetzungen der Professionalität der Lehrpersonen und wie werden diese Qualifikationen vermittelt? Aufgrund welcher Inhalte? Welche Personen und Mittel müssen oder können in diesem Bildungsprozess wirksam sein? An welchen Institutionen? Welchen Beitrag vermögen die Erziehungswissenschaften in diesem Bildungsprozess, dessen Ziel die Handlungsfähigkeit ist, zu leisten? Wie gelangt man vom Denken und Wissen zum Tun? Wie verbindet sich das "savoir-être" mit dem "savoir-faire"? Wer entscheidet darüber, ob die Lernziele erreicht sind, und wie tut man das? Wie vernetzen sich die einzelnen Teile der Ausbildung zu einem Ganzen? Welches ist die Bedeutung jedes Bildungsbausteins im Gesamtverlauf des Studiums? Wie begründet sich die ungleiche Gewichtigkeit der einzelnen Ausbildungselemente? All diese und weitere Einzelfragen stellen sich, wenn man im Bewusstsein der Komplexität des Sachverhaltes zu einer vertieften Analyse der Ziele, Inhalte und Bedingungen einer effizienten Lehrerausbildung gelangen will. Alle bisherigen Versuche, einen gemeinsamen Ausbildungsplan zu entwickeln, sind umständehalber über eine bloss vordergründige Betrachtungsweise nicht hinausgekommen. Das Streben nach Harmonisierung ist bislang lobenswerte Absicht geblieben, ein abstraktes Unterfangen ohne bildungspolitische Wirkkraft.

Eine zweite "Esquisse" müsste die Gruppe RFP jetzt zeichnen. Gefordert ist diesmal eine prospektive Studie, die sich nicht darauf beschränken dürfte, in jedem Sachverhalt den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden, das, was jeder akzeptieren kann, ohne etwas an den eigenen Strukturen ändern und ihr Funktionieren in Frage stellen zu müs-

sen. Es wäre dies ein ehrgeiziges und kühnes Projekt. Es anzugehen ist allemal notwendig. Auch wenn es Zeit braucht, ans Ziel zu kommen!

Diese Arbeit in Angriff zu nehmen ist deshalb dringend, weil in der West- und Süd-schweiz überall Projekte zu wuchern und sich Ausbildungen zu realisieren beginnen. An den Universitäten tut sich vieles, ohne dass man sich gegenseitig verständigte. Die mangelnde Koordination führt zu Überlappungen und Doppelspurigkeiten. Zweifellos werden sich die revidierte MAV, die Berufsmaturitäten und die zu schaffenden Fachhochschulen auf die Lehrerbildung auswirken. Und dann steht auch in unserem Land wie anderswo zur Zeit die "*universitarisation*" der Lehrerbildung auf der Tagesordnung. Man denke an die IUFM in Frankreich! Die Universitarisierung bedeutet, dass hinfort die Berufsbildung aller Lehrpersonen, ungeachtet der Stufe, auf der sie unterrichten werden, zusätzlich zur universitären Fachausbildung in die Universität eingegliedert wird. Auf unterschiedlicher Ebene arbeitet man im Hinblick auf unterschiedliche Stufen und in verschiedenen Formen an der Verwirklichung dieses Plans in den Kantonen Genf, Waadt und Freiburg. Hier steht die Eingliederung des bereits universitären Pädagogischen Instituts in die Fakultät bevor resp. seine Zuordnung zur Chaire de pédagogie.

Parallel dazu studiert man die Möglichkeiten, alle Lehrerausbildungen "unter einem Dach" zu vereinen. Zum Teil sieht man sogar eine gemeinsame Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe und die Sekundarstufen vor. Eine Kommission studiert zur Zeit in Neuenburg eine solche Perspektive. Für den französischsprachigen Teil des Kantons Bern haben sich entsprechende Pläne bereits konkretisiert. In Genf gehen die Verantwortlichen der Lehrerbildungsinstitutionen (Primar- und Sekundarstufe) in die gleiche Richtung, doch finden sie noch keine Gefolgschaft. Die Planung einer Universitarisierung der beruflichen Lehrerbildung beschränkt sich hier noch auf die Ausbildung der "enseignants primaires".

Welche Vielfalt präsentiert sich da in all den Unternehmungen! In der Absicht, diesem Vielerlei entgegenzuwirken und zu konkreten Ergebnissen zu gelangen, hat die Gruppe RFP fürs erste untersucht, wie in den verschiedenen Kantonen die praktische Berufsbildung organisiert ist und welches die Stärken und Schwächen einer jeden Ausbildungsform sind. In einem zweiten Schritt, der freilich noch bevorsteht, geht es darum, im Interesse der gegenseitigen Abstimmung der Ausbildungsmodalitäten einen verbindlichen Rahmen festzulegen: z.B. die Art, Dauer und Zahl der betreuten Praktika, die Aufgaben der Praktikantinnen und Praktikanten, die Rolle der Ausbilder, die Beurteilungsmodalitäten, die Gewichtung der Einzelqualifikationen im ganzen Beurteilungsverfahren etc. Die Ergebnisse dieser Verständigung sollen in der Folge den Rahmen abgeben, innerhalb dessen die einzelnen Institutionen fürs erste ihre Studienpläne noch separiert ausgestalten werden.

Mit der Inventarisierung der Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Grundausbildung in den Lernbereichen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Allgemeine Didaktik ... geht die Gruppe RFP ein zweites Untersuchungsfeld an. Erste Erhebungen lassen erkennen, dass die Themen der Kurse und Seminare bei weitem nicht koordiniert sind. Einzelne Institutionen verfügen über einen elaborierten Studienplan mit Angabe der Lernziele, der Inhalte, ja, sogar der Vermittlungsverfahren. Andere haben keine Konzepte oder sind eben erst daran, ihre Studienpläne zu entwickeln. Die Existenz ausformulierter Curricula besagt indessen noch nicht, dass die Unterrichtsrealität in jedem Fall den Leitideen entspricht. Die einzelnen Lehrveranstaltungen sind untereinander mehr oder weniger koordiniert. Oftmals fehlt es an den nötigen Absprachen. Doppelspurigkeiten lassen sich so nicht vermeiden. Es kann sein, dass all die inkohärenten Anweisungen, Instruktionen, Ratschläge, mit denen sich die Praktikantinnen und Praktikanten auseinandersetzen haben, nur in der Person zu einem Ganzen verbunden werden. Bei all den offensichtlichen Widersprüchen muss das für die Studierenden

ein schwieriges Unterfangen sein! Wollte man diese Mängel beheben und die Ausbildung kohärenter gestalten, müssten die Inhalte und Ausbildungsverfahren imperativ vorgeschrieben werden. Dadurch würden freilich auch die Eigeninitiative und die Freiheit der Kandidaten und Kandidatinnen eingeschränkt.

Manche Fragen bleiben offen: So die Frage des Niveaus der erziehungswissenschaftlichen Grundausbildung, der "formation générale", sofern sie nicht universitären Status hat; die Frage der Verknüpfung dieser Ausbildung (unter Einbezug der Fachdidaktiken) mit der Forschung; die Frage der Relevanz der theoretischen Ausbildung für die Praxis. Ihre Wirksamkeit und ihre Nützlichkeit für den Unterricht sind in Zweifel zu ziehen, sofern sich die Theorie in ihrem Anwendungsbezug nicht auf die Bedürfnisse der Praxis ausrichtet. Die selben Probleme werden sich freilich in gleicher Weise wie heute auch in einer universitären Lehrerbildung stellen.

4. Erste, noch vorläufige und nicht vollständige Schlussfolgerungen

Die auffallende Unterschiedlichkeit der Lehrerausbildungen in den Kantonen der Suisse romande und im Tessin ruft nach einem tatkräftigen Handeln. Mit ihren begrenzten Mitteln und mit beschränkten zeitlichen Möglichkeiten analysiert die Gruppe RFP die aktuelle Situation und entwirft Pläne zur Harmonisierung der Lehrergrundausbildungen. Die Mitglieder dieser Gruppe begegnen dabei den gleichen Schwierigkeiten, mit denen sich die einzelnen Institutionen und ihre Lehrkörper ebenfalls auseinandersetzen. Sie haben gleichzeitig ihrer Lehrerbildungsinstitution vorzustehen, die Fortbildung der Lehrerbildner zu leiten, Tagungen und verschiedenste Konferenzen zu organisieren, den täglichen Anforderungen zu genügen und Forschungsarbeit im Bereiche der beruflichen Ausbildung der Lehrpersonen zu leisten. Das alles zwingt sie zu oft zu pragmatischem Handeln, wo ein wissenschaftlich fundiertes Denken und Tun vonnöten wäre. Wahrscheinlich lässt sich die Aufgabe der Verbesserung und Koordination der Lehrerausbildungen allein durch eine breit abgestützte und längerfristig wirksame Zusammenarbeit der Gruppe RFP mit den Ausbildnern und den Universitätsdozenten bewältigen.

Zur Überwindung des Zwiespaltes zwischen pädagogischer Theorie und Praxis

Überlegungen zu einem Grundproblem der Lehrerbildung und Lösungsmodelle, die an der italienischsprachigen Abteilung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik entwickelt und praktiziert werden

Dieter Schürch¹

Seit 1990 gibt es in Lugano-Massagno die Sezione di lingua italiana dell' Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale ISPPF. In gleicher Weise wie die französischsprachige Abteilung in Lausanne ist sie Teil des SIBP, des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, das seinen Sitz seit 1972 in Zollikofen hat. Die Sezione di Lugano ist für die Ausbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen des Tessins, des italienischsprachigen Teils von Graubünden und an italienischsprachigen Klassen der Berufsschulen der deutsch- und französischsprachigen Schweiz zuständig. Seit seiner Gründung ist das ISPPF in drei Bereichen tätig, die die eidgenössische Verordnung als seine Aufgabenbereiche umschreibt. Es sind dies: die Grundausbildung der Berufsschullehrer, ihre Fort- und Weiterbildung und die angewandte Forschung im Bereiche der Berufspädagogik. In jedem seiner drei Tätigkeitsbereiche arbeitet das ISPPF an Projekten. Es hat Modelle entwickelt, denen in der Lehrerbildung eine Pilotfunktion zukommt. Diese Aktivitäten geben dem ISPPF ein eigenes Profil.

Die Sezione italiana des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik ist eine kleine Schule. Dennoch engagiert sie sich innovativ und wirkungsvoll in der Weiterentwicklung und Optimierung der Grundausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen. Wir können nicht im einzelnen auf all die Projekte eingehen, die in Bearbeitung stehen oder die bereits abgeschlossen sind. Es sei hier immerhin erwähnt, was sich seit 1990 angebahnt oder realisiert hat. Bis heute ist es dem ISPPF gelungen,

- einen Pilotkurs zur Weiterbildung der Ausbilder im Bereiche der Anlehre zu organisieren,
- die Ausbildung der Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer mit neuen erwachsenbildnerischen Konzepten anzugehen,
- auch die pädagogische Ausbildung der Teilzeitlehrkräfte nach neuen Konzepten zu planen, zu erproben und zu initiieren,
- innovative Strategien für die Gestaltung der persönlichen und beruflichen Fortbildung zu entwickeln,
- eine Forschungstätigkeit einzuleiten, deren Ziel es ist, den Prozess der Aneignung neuer Kenntnisse zu untersuchen. Zwei Projekte stehen hier zur Zeit vor dem Abschluss. Zum einen sind wir der Frage nachgegangen, wie sich die Befähigung der Lehrlinge zur Lösung logischer und mathematischer Probleme fördern lässt; zum

¹ Den Originaltext in italienischer Sprache hat Heinz Wyss in freier Weise ins Deutsche übersetzt.

anderen haben wir untersucht, wieweit die Informatik in den Anlehen von Nutzen sein und zur Förderung der Jugendlichen sinnvoll eingesetzt werden kann².

All diese Studien und Projekte haben etwas gemeinsam, das sie in ihrer Ausrichtung auf ein gleiches Ziel miteinander verbindet. In den Jahren 1982 bis 1985 hat eine Gruppe von Tessiner Berufspädagogen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms EVA, die kognitiven Prozesse bei Lehrlingen und Werkstattelehrern studiert³. Dieses Forschungsprojekt hat der pädagogischen und didaktischen Ausbildung der Berufsschullehrer eine neue Dimension erschlossen und ihr eine neue Richtung gewiesen. In diesem Beitrag geht es darum, in der gebotenen Knappheit die wesentlichen Aspekte dieser Entwicklungsarbeit darzulegen und ihre Perspektiven sichtbar zu machen.

Zu einer Praxis, die dem entspricht, was man zu tun vorgibt

Wer wie wir im engsten Kontakt zur Schule und zu den an ihr wirkenden Lehrkräften steht, sieht sich immer wieder mit der hartnäckigen Behauptung konfrontiert, die pädagogische Theorie habe nichts mit der Praxis zu tun; die Theorie sei das eine, die Praxis das andere. Diese Aussage hat sich so sehr verfestigt, dass sie zum Klischee geworden ist. Das geht so weit, dass manche der Meinung sind und beteuern, in der Praxis müsse man wieder bei Null anfangen und alles vergessen, was die pädagogische Theorie als Überbau gelehrt habe.

Wie es darum gegangen ist, im Tessin ein Istituto di pedagogia per la formazione professionale aufzubauen - eine höhere Lehranstalt, die in der Mitte ihres Namens die Pädagogik nennt - wäre es unhaltbar gewesen, vom Paradoxon auszugehen, dass eben diese pädagogische Theorie als Wissenschaft der praktischen Arbeit fremd sei und mit ihr wenig oder nichts zu tun habe. Wir sind sicher nicht die ersten und nicht die einzigen, die sich des Widersinns einer Antinomie von Theorie und Praxis bewusst sind. Wir sind uns auch von Anbeginn im klaren, dass sich dieses eine Problem in viele Unterprobleme zergliedern lässt.

Nicht alle Aspekte dieser Problematik sind indessen negativ zu werten: Wenn behauptet wird, die pädagogische Theorie spalte sich von der Unterrichtspraxis ab, kann dies Anlass sein, mit aller Deutlichkeit zu definieren, wovon die Rede ist und worauf sich der Vorwurf bezieht. Das kann die Dozenten zum Beispiel dazu bringen, ihren Auftrag unverstellt und aus neuer Perspektive zu sehen, zu beurteilen und mit dem Blick des unvoreingenommenen Beobachters und Forschers an ihre Aufgabe heranzugehen.

Das Bewusstsein eines möglichen Bruchs zwischen Theorie und Praxis hat keinen Zweifel zugelassen, was die Haltung und die Ausrichtung der entstehenden Sezione sein sollen und was für das Leben und die Kultur dieses neugeschaffenen Instituts bestimmend zu sein hat. Dieser Wille hat zu entsprechenden Grundentscheidungen geführt. Der erste von drei paradigmatischen Leitsätzen, die für die Sezione in Lugano richtungsweisend sind, lautet so: *Wir streben eine Praxis an, die sich darin bewährt, dass sie auch wirklich tut, was sie zu tun vorgibt* ("Ricerca la pratica di ciò che si afferma di voler praticare").

² Die Dokumentation der Projekte der Sezione die lingua italiana des ISPPF findet sich in der Bibliographie am Schlusse dieses Artikels zitiert. Sie steht auf Anfrage zur Verfügung. Adresse: Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale, Sezione di lingua italiana, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno.

³ FNRS, 4.575.0.82.10 - Schürch, Mossi, Lupi: Représentation et réalité des processus cognitifs dans l'actualisation de projets d'activités chez l'apprenti et chez le maître professionnel: rapporto finale 1985.

Absichtlich fassen wir dieses Postulat in einfache Worte und sagen mit natürlichen Ausdrücken der Alltagssprache, was wir meinen. Für uns ist eine pädagogische Kultur nicht allein den schulischen und akademischen Institutionen vorbehalten. Wie oft äussert sich die Weisheit des Volkes in seiner Rede! Sätze wie die zitierte Maxime verstehen wir noch heute, wenn wir den alten Einwohnern abgelegener Tessiner Dörfer zuhören. Sie äussern in ihrer eigenen Sprache, was ihre Grundsätze sind und was sie für das evident Wahre halten.

Für uns, die wir gewohnt sind, den Dingen auf den Grund zu gehen, kann die Evidenz freilich nicht das einzige Kriterium dafür sein, einen Grundsatz als richtig anzuerkennen. Wir werden das erstgenannte unter den drei handlungsleitenden Prinzipien in differenzierter Weise ausformulieren und so seine verschiedenen Aspekte aufzeigen. Wir können so die Bedeutung aufschlüsseln, die den Projekten und Aktivitäten der Sezione di Lugano zukommt.

Zu dem stehen lernen, was man tut

Wir wissen, dass heutzutage jeder Erwachsene, im besonderen die Lehramtskandidaten, über ein originäres pädagogisches Alltagswissen verfügen, das sie auch zu äussern vermögen. Dieses genuine Wissen hat seinen Ursprung in der Lebenswirklichkeit eines jeden. Es ist in wiederholten Erfahrungserfahrungen begründet, mit denen wir alle konfrontiert worden sind und immer noch konfrontiert werden. Ist es denkbar, eine erziehungswissenschaftliche Bildung zu konzipieren, die diese mannigfaltigen Vorbilder nicht aufnimmt, nicht auf sie eingeht? Und können wir uns eine Unterrichtspraxis vorstellen, die diesen gelebten Zusammenhang des Wissens und Tuns ausblendet? den internalisierten Alltagsbezug von Theorie und Praxis ausklammert?

Der Erwachsene, der eine berufspädagogische Ausbildung aufnimmt, verfügt über ein persönliches, des öftern in seiner Subjektivität äusserst komplexes psychopädagogisches Vorwissen. Das gilt es hervorzuholen, zu entdecken. Dieser Rückgriff auf das Alltagswissen ist der erste Schritt in einem Prozess, in dem mindestens die folgenden Zwischenschritte zu beachten sind:

- Im Gebrauch der eigenen sprachlichen Ausdrucksweise, wie wir sie in bestimmten sozialen Situationen (z.B. in den Sprachgewohnheiten von Kommunikationspartnern) anwenden, sind die Prinzipien, Verhaltensmuster und Vorgehensweisen darzulegen, die den Unterricht beeinflussen und sich auf seine Gestaltung auswirken.
- Mit Hilfe der Methode des "mapping", des Auslegens der subjektiven Wertmassstäbe und Verhaltensweisen, vergegenwärtigen wir uns die eigene persönliche Auffassung, wie in der Praxis das Unterrichten und Lernen zu "funktionieren" haben.
- Wir setzen uns mit der eigenen Wesensart auseinander und bringen uns selber so in die Praxis ein, dass die höchstmögliche Kohärenz erreichbar ist zwischen dem, was wir bejahen und wollen, und dem, was wir tun.
- Durch ein stetes Hin und Her zwischen dem effektiven Tun und der Vorstellung, die wir uns davon machen, wandeln wir uns in unserem Verhalten so weit, bis Praxis und Apperzeption der Praxis völlig zusammenfinden und bis die beiden in ihrer Kohärenz Ausdruck des eigenen Denkens sind.
- Wir setzen uns in gleicher Art mit den "maps" der Kollegen auseinander und suchen Analogien und Unterschiede zum eigenen Sein und Tun herauszufinden. In dieser Phase der Selbstfindung und Selbstbejahung hat jeder Kandidat die Möglichkeit, seine Persönlichkeit zu explorieren. Er erfährt auch, wie die andern ihn sehen. Es ist dies die Phase einer ins eigene Leben umgesetzten Psychopädagogik. Der Student sieht sich dabei nicht einer akademisch elaborierten Theorie ausgesetzt, die an Orten konzipiert worden ist, die ihm unzugänglich sind, so wie umge-

kehrt die Dozenten ihrerseits keinen Zugang haben zur Erfahrungswelt der Studierenden und nichts von ihr wissen. Der Student muss nicht befürchten, an einer Lehrmeinung gemessen und von einem Dozenten zensuriert zu werden.

Heisst etwas vertreten, es auch tun?

Bei diesem Diskurs stellen wir fest, dass die sozialisierenden und theoriebildenden Aspekte des beschriebenen Verfahrens die Rezeption einer Sehweise und eines Sprachgebrauchs begünstigen, deren Funktion es ist, die Anpassung an das soziale Umfeld, in dem jeder handelt, sicherzustellen.

Das bedeutet freilich nicht, dass, was sich in der Praxis wirklich tut, genau dem entspricht, was sie zu tun vorgibt. Da lassen sich in grösserer oder kleinerer Zahl immer wieder Unstimmigkeiten zwischen dem einen und andern feststellen. Sie sind unterschiedlich im Ausmass, verschieden in der Art und verschieden bezüglich des Grades des Bewusstseins, mit dem wir sie wahrnehmen. Oft führt die Feststellung dieses Zwiespaltes zur Klärung der eigenen Identität. Bei amtierenden Lehrkräften kann sie einen Entwicklungsprozess anbahnen, namentlich dort, wo die Praxis des Unterrichtens und die soziale Rollenzuweisung jede persönliche Weiterentwicklung mit der Zeit zum Stillstand gebracht haben.

Tun, was wir bejahen; bejahen, was wir tun

Die Suche in Theorie und Praxis nach einer neuen, in sich kohärenten Identität der Person - man könnte sie eine intra-psychische nennen - könnte Ausgangspunkt sein zum Aufbau der in Aussicht genommenen Wiedererlangung eines neuen Berufsbildes und Selbstverständnisses des Lehrers. Mit anderen Worten: Es könnte genügen, das Bewusstsein einer "kognitiven Dissonanz" (Festinger) zu schaffen, um einen Lernprozess auszulösen, der eine Stärkung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis zu erwirken vermöchte.

Zum Teil wenigstens scheint die Rezeption eines Ausbildungsmodells, das zur Suche nach einer kohärenten Verbindung der subjektiven Bewusstseinsinhalte mit der Unterrichtspraxis, der Vorstellung vom Unterricht mit seiner Wirklichkeit, anregt, die Schaffung eines neuen Verständnisses der Pädagogik und der Didaktik zu erleichtern.

Das Modell, das am ISPPF in Lugano praktiziert wird, greift auf Methoden zurück, die die subjektiven Theorien der Studierenden als zentrales Element aufnehmen und darauf eingehen. Illusorisch wäre es indessen zu glauben, dass ein solcher Ansatz, für sich allein genommen, imstande wäre, die Schaffung, Entwicklung und Aneignung eines Instrumentes zu erleichtern, das eine Belebung und Neugestaltung des Wechselbezugs von Theorie und Praxis zu erwirken vermöchte.⁴

In der Tat: Der "kognitiven Dissonanz" werden wir bewusst, wenn wir das, wozu wir uns bekennen, dem gegenüberstellen, was wir tun. Für die Kandidaten wird dies zum wichtigen Beweggrund, nach einem Gleichgewicht von Denken und Handeln, von Sein und Tun zu suchen. Es ist jedoch wichtig, an dieser Stelle hervorzuheben, dass eine solche wechselseitige Annäherung ungenügend wäre, wenn wir nicht weitere Aspekte des Paradigmas *praticare ciò che si afferma* in Betracht zögen.

⁴ Unter pädagogischer Praxis verstehen wir die Verhaltensweise des Lehrers im Kontakt mit einer Klasse von Lehrlingen.

Etwas bejahen und dadurch zum Existenziellen finden, zu sich

In den vorangehenden Ausführungen haben wir gezeigt, wie jeder Lehramtskandidat zur Bejahung einer persönlichen pädagogischen "Wahrheit" findet, die er sich in Übereinstimmung mit seiner Unterrichtspraxis auf kohärente Art zu eigen gemacht hat. Wir sind uns erneut bewusst, in welchem Ausmass die schulische Erfahrung in uns allen subjektive Einstellungen und Verhaltensmuster hat entstehen lassen und damit eine individuell unterschiedliche Konditionierung erwirkt hat, die uns in unseren Tätigkeiten und in unserer Beziehung zu Schule prägt. Diese Überlegungen lassen erkennen, wie ernst die persönliche Lernbiographie eines jeden in einem Lehrgang zu nehmen ist, dessen Mitte die Persönlichkeit eines jeden Kandidaten ist. Wer, wie wir, die internalisierten subjektiven Vorstellungen dessen, was es heisst, als *Lehrer vor einer Klasse* zu stehen, aufnimmt, wird in dieser Ausrichtung auf die persönlichen Ereignisse eingehen, die zum Lebenslauf eines jeden gehören.

Es scheint uns dies insbesondere in der Bildung Erwachsener wichtig, die ihre Fort- und Weiterbildung als Schritt erfahren, den sie in einem bestimmten Moment oder in einer bestimmten Phase ihres Lebens tun. Zur eigenen pädagogischen "Wahrheit" zu finden meint folglich auch, dass wir unseren Vorstellungsbildern nachforschen, als Leitbilder, die wir uns in früher Jugend angeeignet haben und die unser Denken und Handeln bestimmen. Ebenso arbeiten wir die Ereignisse auf, die für den Lebensgang eines jeden und seine Entwicklung prägend sind. Dieses Zurückgehen auf den eigenen Lebensspuren ist Teil des Bildungsmodells, wie es an unserem Institut praktiziert wird.

Aber auch dieses "Zurück zu den eigenen Wurzeln" erweist sich nicht als ausreichend, wenn wir den Erwachsenen dazu bringen wollen, neue Perspektiven zu übernehmen und danach zu handeln.

Etwas vertreten, was man selber nicht tut

Wenn die Suche nach einer Übereinstimmung zwischen den subjektiven, in der Lebensgeschichte und den Unterrichtsgewohnheiten eines jeden verwurzelten Vorstellungswelten und der eigenen Handlungsweise am Anfang des Aufbaus einer neuen Identität steht, dann geht es in der Weiterbildung der Erwachsenen im weiteren darum, die Grenzen zu sprengen, die uns die Umstände unseres Lebens so gesetzt haben, dass wir nur innerhalb dieses eingeschränkten Umkreises handeln können. Wir sind gleichsam Gefangene unserer selbst. Es ist eine banale Feststellung, die uns jedoch zutiefst beschäftigt, dass die meisten Lehrer mit einer äusserst beschränkten Palette an didaktischen Instrumenten agieren, mit Formen, die sie im übrigen weder zu variieren noch den wechselnden schulischen Lernsituationen anzupassen wissen.

Im Rahmen einer Grundausbildung sollte es an einem Pädagogischen Institut möglich sein, dem eigenen Denken die Dimension des Utopischen zu geben. Man sollte sich vorstellen dürfen, was man gemeinhin für widersinnig, absurd, unglaubwürdig hält. Die Öffnung des Geistes, das Denken in weiten Räumen der Imagination, der Kreativität und der genuinen Vorstellungen kann in der Zeit der Ausbildung den Zugang zu neuen Praktiken öffnen und den Lehrenden das Gefühl einer inneren Verengung nehmen, das sie so oft peinigt. Das kann sie von Zwängen befreien, die sie zu grauen Darstellern ihres eigenen Amtsauftrages werden lassen.

Nichts ausser der Praxis selbst vermag die Planung jeden Unterrichts zu bereichern und dann neu zu beleben, wenn er zum "bricolage didattico"⁵, zu einer "Bastelei" verkommen ist.

⁵ Der Ausdruck wird häufig von Michael Hubermann gebraucht.

Einen Wandel vollziehen, diesen Prozess bejahen und das in kleinen Schritten Erreichte konsolidieren

Das Aufgeben einer verfestigten Praxis weckt Ängste und schafft Unsicherheit. Noch geben die Methoden der Suche nach einer neuen inneren Kohärenz, die Entdeckung und Wiederentdeckung der eigenen Biographie, die Sozialisierung im Umfeld, in dem sich eine Erwachsenenbildung vollzieht, und die Entdeckung der inneren Vorstellungswelt und der eigenen Kreativität keine Gewähr für das Entstehen und die Aneignung neuer Praktiken.

Ausbildner und Studenten sind jetzt zusammen unterwegs. Zusammen gehen sie aufs "terreno", in die Schulen, um Unterricht miteinander zu erproben und die Resultate miteinander zu reflektieren. So lernen die Kandidaten, die positiven Seiten eines Veränderungsprozesses wahrzunehmen und zu würdigen.

Das sind einige Schlaglichter, auf das geworfen, was sich "in kleinen Schritten" tut und was farbenfroh sein kann, wenn diese Methode nicht rigoros praktiziert wird. Es ist vor allem die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer der Erziehungswissenschaften, die diesen Prozess steuern. Diese Dozenten sind im besonderen gehalten, selber zu tun, was sie lehren. Mit anderen Worten: Es geht darum, den Transfer dessen, was am Institut gelehrt wird, in die Schulwirklichkeit zu vollziehen. Die Begleitung der Studenten in diesem Übergang kann weder an andere Personen delegiert werden (selbst nicht an Mentoren), noch ist es dem Ermessen des einzelnen zu überlassen, was er von der Theorie in die Praxis übernimmt. Der Weg, der im Prozess dieses wechselseitigen Transfers zu beschreiten ist, ist der von der Planung zur Durchführung des Unterrichts, von der Durchführung des Unterrichts zu seiner Auswertung. Diese drei Tätigkeiten führen Ausbildner und Studierende "Schulter an Schulter" durch, und dies im steten Wechsel von der Theorie zur Praxis, von der Praxis zur Theorie. Jeder Kandidat geht mit seinem Ausbildner eine Allianz ein und erfährt - nach dem Prinzip der minimalen Hilfe - jene Unterstützung, deren er bedarf. Auf diese Art kommt in kleinen Schritten ein Wandel in Gang. Der Kandidat übernimmt in abgemessenen Portionen und unter eindeutig definierten Aspekten die Strategien eines innovativen didaktischen Repertoires.

Wichtig ist, dass ein Veränderungsprozess in Gang gesetzt wird. Das geschieht oft nur langsam und unter erschwerenden Bedingungen. Der Veränderungsprozess selbst ist es, der im Lehramtskandidaten den Wunsch weckt, vorwärts zu gehen und voranzukommen; er bleibt neugierig und wird zunehmend wissbegieriger. Es wird ihm zum Anliegen, die Schule neu zu entdecken und sich im persönlichen Wandel schrittweise so zu entwickeln, dass er zu einem neuen Verständnis seiner Lehrerrolle findet.

Richten wir unser Tun auf die deklarierten Ziele aus?

Die Methode, die all die genannten Prinzipien in sich vereinigt, ist die des *laboratorio didattico*. Es gibt jedem Kandidaten für die Dauer eines Jahres, höchstens zweier Jahre, die Möglichkeit, sich während mindestens acht Stunden pro Woche anzueignen, was die vorangehenden Abschnitte dieses Textes an Paradigmen beschrieben haben.

Von denen, die die Gelegenheit haben, solchen didaktischen Werkstätten beizuwohnen, sind des öftern die Fragen zu hören wie: Was und wie gross ist in diesem Studiengang der Anteil an erziehungswissenschaftlicher Theorie, die in akademischen Bereichen konzipiert worden ist und somit nicht im eigenen Lernprozess entwickelt werden kann, also vorgegeben ist? Und was ist letztlich Sinn und Zweck einer derartigen Lehrerbildung, die in der Art eines Cocktails Woche um Woche nach Mass zusammenmixt, was als Hauptelemente des Bildungsganges und seine handlungsleitenden Prinzipien genannt worden sind?

In der kurzen Zeit, während der die kleine Sektion des SIBP in Lugano besteht, haben sich die Prämissen, von denen wir im Aufbau unseres Lehrganges ausgegangen sind, die uns zur Entwicklung des beschriebenen Modells inspiriert haben und die es in seiner Ausgestaltung charakterisieren, im grossen und ganzen als richtig bestätigt⁶.

Im einzelnen stellen wir fest, dass

- der behutsame Einstieg über das bewusste Wahrnehmen und die Aneignung der subjektiven Theorien und ihre Umsetzung in die Praxis dem starken Wunsch nach theoretischer Durchdringung und nach neuen Theorien ruft;
- die Art, wie die Lehramtskandidaten die Schule, die Schüler oder Lehrlinge und die didaktischen Instrumente, die den Lehrern zur Verfügung stehen, wahrnehmen, Veränderungen erfährt, die prägend und für die künftige Seinsweise als Lehrer auf allen Ebenen des Berufslebens bestimmend sind;
- der Abschluss der Ausbildung zum Anfang einer permanenten Fortbildung wird⁷, in der erlebte Formen der Aktionsforschung oftmals auf optimale Weise dem Bedürfnis entgegenkommen, den Weg einer Entwicklung weiterzugehen, zu der die Ausbildung in ihrem Verlauf den Anstoss gegeben hat. Diese Ausbildung scheint demnach bei denen, die sie durchlaufen, das Bedürfnis zu wecken, in einen Prozess der permanenten Selbstbildung einzutreten, dessen Reichweite und Bedeutung wir im Augenblick noch nicht einschätzen können.

Erschliesst das "laboratorio didattico" eine neue Seinsweise der Schule?

Das "laboratorio didattico" ist am Institut für Berufspädagogik in Lugano das tragende Element der Ausbildung. Als Animatoren dieses didaktischen Ateliers wirken zur Zeit zwei Dozenten der Erziehungswissenschaft, wenn möglich eine Lehrerin und ein Lehrer. Ihre Wochenprogramme werden durch den Verantwortlichen der Sektion koordiniert und aufeinander abgestimmt.

Selbstverständlich schliesst das "laboratorio didattico" die Schule und die Klassen mit ein, an denen die Kandidaten praktizieren. Jede Woche zeigt das "laboratorio" allen an, welche Verpflichtungen die Teilnehmer zu übernehmen haben. So haben sie beispielsweise alle in verbindlichen Aufträgen nachzuweisen, was sie in der zurückliegenden Woche als kleine Schritte im Prozess der Veränderung und Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis erlebt und sich bewusst gemacht haben.

Die berufsbegleitende Ausbildung sieht eine Präsenz am Institut während zwei bis drei Tagen pro Woche vor bei einer Lehrverpflichtung von mindestens vier Lektionen an einer Berufsschule. Diese Ausbildungsform eignet sich in besonderem Masse zur Verwirklichung der dargestellten Leitideen und Prinzipien. Auf ein "laboratorio didattico" folgt oft ein betreutes Studium, während dem es dem Kandidaten möglich ist, seinen Unterricht zu reflektieren und sich Veränderungen in seinem Unterrichtsstil be-

⁶ Eine ausführlichere kritische Würdigung des "laboratorio" findet sich in: "La professionalisation des enseignants de la formation élémentaire - Evaluation d'une expérience-pilote en Suisse" von Monica Gather Thurler.

⁷ In der Sektion Lugano des SIBP stehen zur Zeit die Studien "Wie weit kann die Informatik in den Anlehen von Nutzen sein?" (L'informatica al servizio dei giovani della formazione empirica) und "Wie fördern wir die Befähigung der Lehrlinge zur Lösung logischer und mathematischer Probleme?" (Come favorire la risoluzione dei problemi logico-matematici nella scuola professionale) vor dem Abschluss. In Arbeit sind die beiden Projekte "Fernunterricht" (La formazione a distanza) und über "Alltagserzählungen" (Il nostro racconto quotidiano).

Das persönliche Sein und Verhalten im Unterricht verfestigt sich oftmals zu Stereotypen, die sich als so prägend und handlungswirksam erweisen, dass sie ganzen Generationen von Lehrkräften die Möglichkeit nehmen, ihren Unterrichtsstil zu erneuern und zu verändern. Zwar wissen wir nicht, in welchem Ausmass unsere Lehrer in der Lage sind, der Abnutzung durch das System, in dem wir als Lehrende tätig sind, zu entgehen oder ihr zu widerstehen. In das Schulsystem einbezogen zu sein und zugleich zu seiner Entwicklung und Veränderung beizutragen, erfordert einen Einsatz, der nach unserer Meinung die Möglichkeiten des "laboratorio didattico", so wie wir es konzipiert haben, übersteigt. Hierzu wären umfassendere Massnahmen notwendig: die Verbreitung des pädagogischen Wissens im ganzen Bereich des Schulwesens und die aktive Teilnahme an diesem Prozess der Dissemination. Das aber bedingt die Aneignung von Strategien und der Methoden des Erkenntnisgewinns, über die wir noch nicht verfügen. Das muss uns Ansporn sein, die Beschaffenheit und die Effizienz der Modelle, die wir heute praktizieren, zu überprüfen und zu optimieren.

Das Aufgaben- und Wirkungsfeld der Sezione italiana des SIBP in Lugano lässt sich wohl am besten mit den Worten umschreiben: "*Formare docenti che affermano ciò che praticano per essere partecipi attivi di una scuola in cambiamento*"; künftige Lehrkräfte so ausbilden, dass sie mit dem, wofür sie einstehen, und mit dem, was sie tun, aktiv zur Entwicklung der Schule beitragen.

Literatur

- Altrichter, A. & Posch, P. (1990) *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. - Altrichter, H. (1992) *Qualitätsmerkmale eines Aktionsforschungsvorhabens*. Lugano: SSRE. - Altrichter, H. (1990) *Ist da noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrer betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil. - Beck, E. (1989) *Eigenständiges lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung*. *Beiträge zur Lehrerbildung* 7, 169-178. - Born, R., Kuster, H., Flückiger V. & Füglistner, P. (1983) *Alltagstheorien aufspüren und weiter entwickeln*. Bulletin EVA, 3. - Büchel, F. (1987) *Lernstrategien bei Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung*. Köllen. - Burelle, R., Parent, C. & Ségrin, P. (1991) *Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements*. Biblio. Québec. - Dann, H.-D. (1989) *Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 247-254. - Füglistner, P. (1983) *Ergründungen was Lehrer denken, wenn sie unterrichten*. Gastvortrag Universität Bern. - Gather Thurler, M. (1991) *Amener les enseignants vers une construction active du changement*. Texte d'une conférence. - Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988) *Forschungsprogramm subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen. - Havelock, R. (1976) *Schulinnovation - Ein Leitfaden*. Bern: Haupt. - Huberman, M. & Gather Thurler, M. (1991) *De la recherche à la pratique*. Bern: Lang. - Huberman, M., Gather Thurler, M. & Nufer, E. (1988) *La mise en pratique des recherches scientifiques*. EPSE, Genève. - Huberman, M. (1983) *Comment les enseignants utilisent l'information*. *Education et recherche*, 1. - Huberman, M. (1973) *Comment s'opèrent les changements en éducation*. UNESCO/IBIE. - Huberman, M. (1989) *La vie des enseignants*. Paris: Delachaux. - Kahlert, J. (1990) *Alltagstheorien in der Umweltpädagogik*. Weinheim: Juventa. - Mandl, H. & Friedrich, H.F. (1991) *Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium*. Weinheim: Beltz. - Mounoud, P. (1993) *Les rôles non spécifiques et spécifiques des milieux dans le développement cognitif*. Universitätsverlag. - Patry, J.L. (1987) *Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik*. Nomos Verlag. - Perrenoud, Ph. (1992) *L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs*. FPSE. - Perrenoud, Ph. (1988) *La formation des maîtres ou l'illusion du "deus ex machina"*. Delval. - Perret-Clermont, A.-N. & Jannaccone, A. (1993) *Qu'est-ce qui s'apprend? Qu'est-ce qui se développe?* Universitätsverlag. - Schön, D.A. (1987) *Education the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass. - Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith. - Verler, S. (1979) *Façon de dire, façon de faire*. Galimard. - Wyss, H. (1989) *Theorie und berufliches Handeln in der Lehrerbildung*. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 240-245.

Lehrerbildung in der Schweiz: Anmerkungen zum status quo, zu seiner Genese und zur plötzlichen Dynamik

Hans Badertscher

Im Auftrag und mit Unterstützung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren erhob ein Arbeitsteam unter der Leitung des Autors dieses Artikels im vergangenen Winter die in der Schweiz existierenden Konzepte der Grundausbildung aller Lehrkräfte vom Kindergarten bis und mit der Sekundarstufe II. Erstmals sind damit die Feinstrukturen der Grundausbildungsgänge nach übergeordneten Kriterien und einheitlichem Schema zusammen mit Angaben zu den Eintritts- und Abschlussbedingungen, den Besonderheiten, den Unterrichtsberechtigungen, den juristischen Grundlagen und einer Statistik der Absolventinnen und Absolventen der vergangenen zehn Jahre in einer Publikation greifbar¹. Dies bedingte den Versuch, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer soweit noch zulässig als systematisch organisiert zu denken. Der folgende Artikel greift einige Schwierigkeiten der Systematisierung sowie Charakteristika der Grundausbildungsgänge heraus und sucht den heutigen Entwicklungsstand auf dem Hintergrund der Reformbestrebungen der letzten ungefähr zwanzig Jahre und die inzwischen eingetretene Dynamik zu erfassen.

Ausbildungsinstitutionen in Zahlen

In der Schweiz existieren 157 Institutionen für die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II. Mitgezählt sind dabei Abteilungen innerhalb von Lehrerbildungsinstitutionen, sofern sie für verschiedene Lehrerkategorien zuständig sind (z.B. Grundausbildung von Lehrkräften für den Kindergarten und für die Primarstufe), nicht aber die Institutionen, welche Lehrkräfte für die Berufsschulen ausbilden².

Erwartungsgemäss hoch ist die Zahl der Institutionen für die Grundausbildung der Lehrkräfte der Primarstufe, gemessen an der Anzahl von Grundausbildungsinstitutionen für die übrigen Lehrerkategorien. Insgesamt 45 Institutionen bilden Lehrkräfte für diese Stufe aus, darunter befinden sich 14 Institutionen, deren Absolventinnen und Absolventen auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I wählbar sind, und eine Institution, die zugleich eine Wahlberechtigung für den Kindergarten und die Primarstufe ausstellt. 1969 wurden noch 53 Institutionen gezählt (Frey 1969, Bd. 2, 493f.).

Rund ein Viertel der Institutionen, nämlich 35, bildet Fachlehrkräfte der Sekundarstufe I (z. T. auch unterrichtsberechtigt auf der Primarstufe und der Sekundarstufe II) für die Fachbereiche Handarbeiten/Werken, Hauswirtschaft, Musik, Religion (nur Luzern) und Turnen/Sport aus. Etwas tiefer liegt die Anzahl der Institutionen für die Ausbil-

¹ Badertscher Hans (1993) *Handbuch zur Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen / Manuel de la formation de base des enseignants et des enseignants en Suisse. Structures, Conditions, Habilitation à enseigner*. Bern: EDK (ca. 600 Seiten).

² Eine Übersicht und Analyse findet sich in Howald (1992).

derung der Lehrkräfte für den Kindergarten (27). Eine relativ starke institutionelle Konzentration weist die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I auf (15 Institutionen) sowie diejenige von Lehrkräften für die Sekundarstufe I und II (6 Institutionen) und für die Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe II (12 Institutionen).

Unter den Kantonen führt Bern die grösste Anzahl von Institutionen für die Lehrerbildung (insgesamt 22).

Ausbildungsstrukturen in Zahlen

Mit Ausbildungsstrukturen sind hier der Verlauf und die inhaltliche Gliederung der Grundausbildung gemeint. Die Anzahl der Institutionen ist nicht identisch mit der Varietät der *Strukturen*, weil nicht jede Ausbildungsinstitution eine nur für sie geltende Struktur der Ausbildung kennt; in Kantonen, die über mehrere Institutionen für die Ausbildung einer Lehrerkategorie verfügen, gilt gelegentlich eine gemeinsame Struktur. Mehrere Varianten der Grundausbildung innerhalb derselben Institution wiederum erhöhen die Anzahl der Strukturen (z. B. seminaristischer Weg und Kurse für Berufslernende). Die Grenzen sind fließend, und deshalb haben wir die Entscheidung darüber, ob im konkreten Fall von einer eigenständigen Struktur auszugehen sei, nach Rücksprache den Verantwortlichen überlassen. Dieses Vorgehen mag wenig systematisch anmuten, weil objektive Kriterien für die Triage eine untergeordnete Rolle spielten; es bringt aber den Vorteil mit sich, dass die Selbsteinschätzung und das Selbstverständnis der Institution in die Ergebnisse einfließen. Ein systematischer Vergleich wird wahrscheinlich die Grenzziehungen verändern. Aufgrund der Selbstdeklaration existieren in der Schweiz *insgesamt 147 spezifisch profilierte Grundausbildungsstrukturen* in folgender Verteilung auf die einzelnen Lehrerkategorien:

Lehrkräfte für	deutsch	französisch	italienisch	total
Sekundarstufe II	11	1	0	12
Sekundarstufe I+II	2	4	0	6
Sekundarstufe I	14	4	1	19
Sekundarstufe I und Primarstufe	7	2	0	9
Primarstufe	21	4	1	26
Kindergarten	17	7	2	26
Kindergarten und Primarstufe	0	1	0	1
Sonderklassen	7	5	0	12
Handarbeiten/Werken	8	3	0	11
Hauswirtschaft	6	2	0	8
Hauswirtschaft und Handarbeiten/Werken	6	0	1	7
Musik	3	0	0	3
Religion	1	0	0	1
Turnen/Sport	4	2	0	6
Total				147

Schwierigkeiten und Charakteristika

Einige Leserinnen und Leser mag erstaunen, dass gleich nach ein paar Zahlenangaben Schwierigkeiten einer systematischen Darstellung der Lehrerbildung in der Schweiz zur Sprache kommen sollen. Bei anderen haben die in den beiden vorangehenden Ab-

schnitten vorgenommenen Unterscheidungen von Lehrerkategorien und die verwendeten Bezeichnungen mit Sicherheit Kopfschütteln ausgelöst, weil sie mit dem Selbstverständnis oder mit der örtlichen Terminologie kollidieren. Der Ansatz für eine vergleichende Beschreibung der Lehrerbildung in der Schweiz kann nur ein systematisch vereinfachender sein, der kantonale und regionale Spezifitäten vorerst einebnen, um sie - das wäre das Ziel - auf dem generalisierten Hintergrund umso deutlicher aufscheinen zu lassen. Generalisierung aber ist auf dem gesetzlich uneinheitlichen und einem bildungspsychologisch sensiblen Hintergrund ein Unterfangen mit Fussangeln.

Verlässlichkeit der Daten

Die realiter praktizierte Grundausbildung befindet sich nicht immer im Einklang mit den sie de jure steuernden Regelungen (Curricula usw.): Die Ausbildungswirklichkeit kann offenbar verändert werden, ohne dass dies zwingend eine Anpassung der Reglemente voraussetzte oder nach sich ziehen müsste. Unter der Rubrik 'Reformen' monierte in der Erhebung eine Ausbildungsstätte: "täglich. Wir sind eine freie Schule!"

Dieser Sachverhalt bedeutet konkret, dass in die Irre gehen kann, wer sich über die Lehrerbildung in der Schweiz nur anhand der juristischen Dokumente orientiert - sofern diese überhaupt einigermaßen vollständig beschafft werden können. Dies ist eine zweite mögliche Fehlerquelle. In einigen Kantonen existieren mehrere hundert Erlasse zur Lehrerbildung, in anderen begnügt man sich mit weitmaschigen Rahmenbestimmungen. Nicht nur die Ausbildungsstrukturen sind unterschiedlich, auch der Aufbau der Reglementation folgt keiner gemeinsamen Struktur. Mit "Dezentralisierung und Pragmatismus" umschrieben die Experten der OECD 1991 die prägenden Züge der schweizerischen Kultur und Politik³. Beide Charakteristika finden sich in der Lehrerbildung in vollem Umfang bestätigt.

Lehrerkategorien, Lehrertypen

Der umfangreiche Bestand an kantonalen Bezeichnungen der Lehrertypen ist nicht einfach als Willkür abzuqualifizieren, auch wenn durchaus gelegentlich von ihrem Ausbildungsgang her identische Gruppen von Lehrkräften verschieden benannt werden. Die Grundausbildung der Lehrkräfte besonders für die Volksschule zielt fast ausnahmslos auf einen bestimmten kantonalen Schultypus ab. Je nach kantonalem Schulsystem ergeben sich zwangsläufig Unterschiede im Ausbildungsprofil, welche abweichende Bezeichnungen rechtfertigen. Ein Kanton mit einer viergliedrigen Sekundarstufe I muss den entsprechenden Lehrkörper anders differenzieren als ein Kanton mit zwei Schultypen auf dieser Stufe.

Als einigermaßen unproblematisch präsentiert sich eine Kategorisierung nach Schüleraltersstufen von der Primarstufe über die Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. Abgesehen davon, dass mehrfache Stufenüberlappungen in der ausgestellten Unterrichtsberechtigung die Systematik durchkreuzen, erweist sich diese Begrifflichkeit interkantonal als neutral. In der Erhebung erfuhren wir jedenfalls keine grundsätzlichen Einwände. Betont man ebendiese Neutralität der Bezeichnung gegenüber konkurrierenden Konzepten der Vorschule bzw. des Kindergartens, passiert auch die Bezeichnung 'Lehrkräfte für den Kindergarten' relativ problemlos. Schwieriger gestaltet sich der Versuch einer mindestens plausiblen einheitlichen Abgrenzung unterschiedlicher Lehrertypen innerhalb der Sekundarstufe I, auch wenn man sich mit der in der Fachliteratur recht gut verankerten Unterscheidung 'Lehrkräfte an Schulen mit Grundansprü-

³ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) *OECD Länderexamen Bildungspolitik Schweiz I*, o.J., S. 15.

chen' und 'Lehrkräfte an Schulen mit erweiterten Ansprüchen' behilft. Geradezu unmöglich ist eine gemeinsame Terminologie für die traditionellen Fachlehrkräfte der Bereiche 'Zeichnen' und insbesondere 'Handarbeiten/Werken'. Im letzten Fall hat uns eine kantonale Gewährsperson schlicht untersagt, das Ausbildungskonzept seiner Schule unter der von uns als Konstrukt gewählten einheitlichen Kategoriebezeichnung 'Fachlehrkräfte für Handarbeiten/Werken'⁴ erscheinen zu lassen, obschon der kantonale Name jeweils zusätzlich erwähnt wird. Andere Kantone verlangten die Bezeichnung 'Fachgruppenlehrkräfte mit gestalterischem Grundauftrag', 'Fachlehrkräfte für textiles und nichttextiles Werken' usw. Die terminologische Sensibilität scheint in diesem Bereich vor allem in der deutschsprachigen Schweiz gegenwärtig einen Höhepunkt erreicht zu haben, wahrscheinlich bedingt durch die vollzogenen oder anstehenden Neuausrichtungen und die Suche nach einer neuen Berufsidentität. "Hintergrund der Reform ... sind die Veränderungen in den Grundberufen Handarbeiten/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten in allen Kantonen der NW EDK."⁵ Alle angestrebten oder in Gang befindlichen Reformen zielen auf eine Ausdehnung der Unterrichtsbezeichnung auch auf andere Fächer ab (BS, GR, SO, VS, ZH)⁶. Nicht in eine gemeinsame Begrifflichkeit einbinden lassen sich generell die einzelnen Bereiche der Grundausbildung. Abgesehen von den weiter unten erwähnten Ausbildungen mit Fortbildungscharakter *weisen heute alle Grundausbildungsgänge einen 'fachlichen', einen 'pädagogisch-didaktischen' und einen 'unterrichtspraktischen' Bereich aus - mit weit auseinanderliegendem Ausbaugrad allerdings*. Offensichtlich haftet trotzdem auch hier an der spezifischen Terminologie ein Stück des Selbstverständnisses. In einer seminaristischen Ausbildung vom 'fachlichen' und in einer universitären von einem 'fachwissenschaftlichen' Bereich zu sprechen, mag *begriffssystematisch legitim* sein. Andere begriffliche Variationen scheinen auf dem abzuheben, was an einem bestimmten Ort in einer Reform überwunden wurde und nun als Ausdruck der Neuerung an einen bestimmten Namen gebunden wird, gelegentlich auch als Symbol des eigenen Fortschrittes gegenüber geographisch oder typenbezogen benachbarten Ausbildungsstätten. Verständlich die Opposition, wenn aus Gründen einer interkantonalen Systematisierung der Begrifflichkeit im schlechtesten Fall wiederum die alte Bezeichnung hervorgeholt werden sollte.

Die Eigenständigkeit der Kantone in der Gestaltung der Volksschule wirkt sich auf die Lehrerbildung diversifizierend aus. Nicht durchwegs widerspiegelt aber die Vielfalt der verwendeten Terminologie eine vergleichbare Vielfalt der Ausbildungsrealität. Weil die Lehrerbildung in der Schweiz keine verbindlichen übergeordneten Richtlinien kennt, etwa in Form einer Rahmengesetzgebung, ist es ausserordentlich schwierig, die sachliche von der terminologischen Komplexität zu trennen. Eine Harmonisierung der Systeme müsste bei der Entflechtung der terminologischen Komplexität ansetzen.

Grundausbildung - Berufseinführung - Fortbildung - Weiterbildung: ein nichtexistentes Bildungssystem

Man sollte meinen, die Abgrenzung der Grundausbildung gegenüber anderen Ausbildungsteilen dürfte keine Schwierigkeiten bieten. Nach interkantonal anerkannter Defi-

⁴ Begründung: 'Umbenennung des Berufes im Rahmen des LCH auf Lehrkräfte für Textilarbeit/Werken - Neuorientierung an praktisch allen einschlägigen Seminaren.' Der Oberbegriff 'Lehrkräfte für Handarbeiten/Werken' wurde in Anlehnung an die offizielle Praxis der EDK gewählt (vgl. das von der Pädagogischen Kommission der EDK erlassene Mandat 'Studiengruppe Ausbildung Lehrkräfte für Handarbeiten/Werken textil und nichttextil' vom 17. März 1992).

⁵ Angabe des Kantons Solothurn im Rahmen der Erhebung.

⁶ Als einziger Kanton bildet Bern nach neuer Regelung konsequent Fachgruppenlehrkräfte aus und erteilt eine prinzipielle Unterrichtsberechtigung *für alle Fächer vom 5.-9. Schuljahr* an Schulen mit

tion ist die Grundausbildung der Teil einer Lehrerbildung, welcher an eine nicht berufsgerichtete Vorbildung anschliesst und zu einer befristeten oder definitiven Unterrichtsberechtigung an einer öffentlichen Schule führt (Egger, 1983 u.a.a.O.). Innerhalb eines Gesamtkonzeptes der Lehrerbildung ist sie der Berufseinführung, der Fortbildung und der Weiterbildung als Initialausbildung vorgelagert. Die *Weiterbildung* führt demnach über den Erwerb von Zusatzqualifikationen zu einer besoldungswirksamen Erweiterung der Unterrichtsberechtigung, während die *Fortbildung* primär dem Erhalt und der Vertiefung der in der Grundausbildung erworbenen Qualifikationen dient. Die 'Beschlüsse und Empfehlungen der Plenarversammlung der EDK vom 26. November 1978' zielten darauf ab, dieses mehrgliedrige System interkantonal zu implementieren⁷.

Die Realität der heutigen Lehrerbildung in der Schweiz entzieht sich einer eindeutigen Kategorisierung nach diesem System. Vielfach ist nicht auszumachen, ob eine Ausbildungseinheit der Grundausbildung, der Fortbildung oder der Weiterbildung zuzurechnen ist. In seminaristischen Ausbildungsgängen erwerben die Absolventinnen und Absolventen einen Lehrausweis und zugleich die Berechtigung zum Eintritt in Lehrerausbildungen der Tertiärstufe (Hochschulzugang). Eine anschliessende Ausbildung zur Lehrkraft auf der Sekundarstufe I oder II an tertiären Bildungseinrichtungen fällt begriffsdefinitorisch unter Weiterbildung, da die Studierenden bereits im Besitz einer lehrerspezifischen Berufsqualifikation sind, sich innerhalb der Berufsfelder von Lehrkräften neue Kompetenzen erwerben und bei einer Anstellung an der Zielschule mit einer höheren Besoldung rechnen können. In Umfang, Anlage und Charakter heben sich die auf einer vorangehenden Lehrerausbildung basierenden tertiären Bildungsgänge nicht signifikant von Grundausbildungsgängen ab, wenn sie als Vollzeitstudium konzipiert sind (z. B. SG). Andernorts wird die vergleichbare Unterrichtsberechtigung in berufsbegleitenden, sektoriellen und eher rudimentären Kursen erworben und steht in ihrem Umfang und den beruflichen Konsequenzen der Fortbildung nahe.

Grundausbildung kann nicht mehr sein als ein Orientierungsbegriff, gewonnen an einem idealtypischen Gesamtkonzept und zu assimilieren an die Modalitäten der Lehrerbildungsrealität. Je nach der in nicht wenigen Fällen nur pragmatisch möglichen Zuordnung verändert sich das Gesamtbild der Lehrerbildungsorganisation in der Schweiz.

Unterrichtsberechtigungen

Tatsächlich als realisiertes Prinzip feststellen lässt sich das in interkantonalen Studien immer wieder anzutreffende Postulat, wonach der horizontale inhaltliche Umfang der Unterrichtsberechtigung mit dem Alter der unterrichteten Schülerinnen und Schüler abnehme. Demnach sollen die Lehrkräfte auf der Primarstufe berechtigt sein, alle Fächer zu unterrichten, auf der Sekundarstufe I müsste sich die Unterrichtsberechtigung auf eine Fächergruppe und auf der Sekundarstufe II auf ein bis drei Fächer beschränken.

Allerdings wird dieses Prinzip dreifach durchbrochen. Zum einen sind Lehrkräfte an Schultypen mit Grundansprüchen oder an allen Schultypen der *Sekundarstufe I* für das gesamte Fächerspektrum unterrichtsberechtigt (AG, BE, BS, FR, LU, SG, VD, ZH). Ausgenommen bleiben teilweise die Fächer Handarbeiten/Werken oder textiles Werken und Hauswirtschaft. Zum andern unterrichten auf der Sekundarstufe I traditioneller-

Grundansprüchen (an Schulen mit erweiterten Ansprüchen Handarbeiten/ Werken und Zeichnen mit möglicher Zusatzqualifikation für Turnen).

⁷ "Die Berufsbildung der Lehrer aller Stufen vollzieht sich in einem System von vier, je eigenständigen, aber aufeinander abgestimmten Elementen: Allgemeine und stufenspezifische Grundausbildung, Berufseinführung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung" (EDK 1978, 5).

weise neben den Fachgruppenlehrkräften Fachlehrkräfte, und zum dritten können auch kantonale amtliche Stellen gelegentlich aufgrund der gesetzlichen Grundlagen *die Unterrichtsberechtigung einzelner Lehrerkategorien nicht mit Sicherheit eruieren*, was der Anstellungspraxis wohl zu einem breiten Spielraum verhilft und das Prinzip zusätzlich aufweichen dürfte.

Ein Phänomen verdient in den sonst notorisch zu vermerkenden Differenzen eine besondere Hervorhebung. Die integrale Unterrichtsberechtigung auf der Primarstufe wird von allen Kantonen gewährleistet⁸. Die Einheitlichkeit geht noch weiter. Die Zugehörigkeit des 5. und 6. Schuljahres zur Primarstufe in den einen Kantonen und zur Sekundarstufe I in den andern hat keinen Einfluss auf die Unterrichtsberechtigung, denn die Kantone mit einer bloss vier- oder fünfjährigen Primarstufe berechtigen ihre Lehrkräfte der Sekundarstufe I zum Unterrichten aller Fächer (mit einer kleinen Einschränkung im Kanton Tessin). Dies bedeutet, dass in der Schweiz im Unterschied zu andern europäischen Ländern bis ins sechste Schuljahr generell das Allrounder-Prinzip möglich ist.

In einem interkantonal nur historisch, nicht logisch nachvollziehbaren Verhältnis stehen die Dauer der Grundausbildung und die im Anschluss daran erteilte Unterrichtsberechtigung. Die Ausbildungsdauer für die Lehrkräfte des Kindergartens ist zwar ausnahmslos kürzer als für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II. Innerhalb dieser grösstmöglichen Amplitude der anvisierten Schüleraltersstufen aber ergibt sich kein strukturiertes Bild. Ein Beispiel vermag stellvertretend das Auseinanderdriften zu illustrieren. Während sich die eine Lehrkraft in einer sechsjährigen postobligatorischen Ausbildung (die Maturitätsschule eingerechnet) gerade für den Unterricht in einem Fach qualifiziert (Turnen/Sport), erwirbt eine andere in einer fünfjährigen postobligatorischen Ausbildung eine Unterrichtsberechtigung für zwei Fächer (z.B. Hauswirtschaft sowie Zeichnen auf der Primarstufe), während einer dritten nach ebenfalls fünf Jahren und vergleichbaren Eintrittsanforderungen die Unterrichtsberechtigung für alle Schulfächer über die ganze obligatorische Schulzeit hinweg erteilt wird (ausgenommen sind Schultypen der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen und Sonderklassen).

Permanente Reformen und konservierte Makrostrukturen

Während der Jahrzehnte seit dem zweiten Weltkrieg und besonders seit den achtziger Jahren erscheinen in der Schweiz in an Regelmässigkeit grenzenden Intervallen Reformpapiere; sozusagen in Permanenz arbeitet irgendeiner der Kantone an einer Reform der Lehrerbildung. Eine Systematik im Sinne einer Arbeitsteilung liegt dieser Innovation allerdings nicht zugrunde, und auch gegenseitige Beeinflussungen lassen sich nur punktuell feststellen. Es scheint das für die vergangenen Jahrzehnte allgemein und interkantonal zu gelten, was Isenegger, Rickenbacher & Strittmatter 1975 forderten, nämlich "die Reform der Lehrerbildung als dauernder und institutionell abgestützter Prozess" (S. 6 u.a.a.O.) und Grunder bereits für die Lehrerseminare in der Zeit von 1870 - 1930 feststellt, nämlich ein "Reformdiskurs in Permanenz", der das "prekäre Verhältnis von Tradition und Veränderung" thematisiert (Grunder 1993, 347).

Trotz der Permanenz von Reformen widerspiegeln die heutigen Grundausbildungsmodelle für Lehrerinnen und Lehrer im Prinzip die im 19. Jahrhundert entwickelten und in die Praxis umgesetzten Makrostrukturen. Damit in Einklang steht deren hohe Varianz in bezug auf die Lehrerkategorien. Nicht nur ist die Grundausbildung der Lehrkräfte

⁸ Ein kleiner Vorbehalt ist allerdings anzubringen. Einige Kantone nehmen das Fach Handarbeiten/Werken von der allgemeinen Unterrichtsberechtigung aus.

für die verschiedenen Schulstufen und Schultypen im Überblick institutionell heterogen angesiedelt, auch die Grundausbildungseinrichtungen für Lehrerinnen und Lehrer derselben Schüleraltersstufe und desselben Schultypus grenzen sich in einzelnen Fächern von den kantonal üblichen deutlich ab. So werden die Lehrkräfte für die Bereiche Handarbeiten/Werken häufig und diejenigen für Hauswirtschaft durchwegs in gesonderten Institutionen und nach eigenständigem Curriculum ausgebildet (auch in den pädagogisch-didaktischen Bereichen). Das ursprünglich mit diesen Fächern und der entsprechenden Lehrerinnenbildung verbundene Anliegen der Hausfrauenbildung hat sich strukturell erhalten, trotz vollzogener Koedukation und Neuinterpretation des Fachgehaltes in den Lehrplanziele. Symptomatisch für die strukturelle Persistenz der Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten ist die Tatsache, dass von den Lehrkräften für die Sekundarstufe II einzig die Lehrkräfte für diese Fächer vollständig ausseruniversitär (an einem Institut ohne Hochschulstatus) ausgebildet werden⁹.

In bezug auf die Makrostruktur der Grundausbildung der Lehrkräfte für die Primarschule findet sich die Schweiz heute, soweit ihre Kantone Lehrerseminare auf der Sekundarstufe II führen, gemeinsam mit Italien in einer europäischen Restgruppe. Hinzu kommt partiell Österreich, das für die Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten Seminare auf der Sekundarstufe II kennt. Die übrigen Staaten haben die Lehrerbildung in den tertiären Bereich verschoben¹⁰.

Entscheidend für den Charakter der in den letzten Jahrzehnten durchgeführten Reformen ist nämlich ihre Ausrichtung auf die institutionellen Binnenstrukturen und auf Modifikationen im inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Bereich. Dagegen blieben die Makrostrukturen der Bildungseinrichtungen mit zwei Ausnahmen unangetastet - zumindest in der Reformpraxis. Als Organisation ohne Weisungsbefugnis bemühte sich die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in den seit den Sechzigerjahren herausgegebenen Prospektivstudien, ihre Neutralität in bezug auf die föderalistischen Bildungsstrukturen auch theoretisch-konzeptionell zu betonen. Zwar entsprang das Bedürfnis nach interkantonalen Leitvorstellungen durchaus auch einem Unbehagen gegenüber dem ausgeprägten Föderalismus, dessen negative Folgen sie mindern sollten. Als "Koordinationsinstrument" verstanden die Autoren des Berichtes 'Lehrerbildung von morgen' 1975 ihr Werk (Müller 1975, 25), erklärten aber die zwei rivalisierenden, institutionell grundlegend verschiedenen Modelle der Grundausbildung der Lehrkräfte für die Primarstufe kurzerhand als gleichwertig. "Wir betrachten beide Wege, den seminaristischen und den maturitätsgebundenen, als gleichgewichtig und als mögliche und wünschbare Formen der Grundausbildung" (S. 73). Der "bildungspolitischen Variante der Maxime 'Vielfalt in der Einheit' " sollte nachgelebt werden "durch die Formel 'Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen' " (S. 25).

Bereits der Begriff 'Koordination' vertrug sich in der Wahrnehmung kantonaler Gremien zunehmend schlechter mit der von den Kantonen weiterhin rechtmässig beanspruchten Bildungshoheit, besonders dann, wenn interkantonale Gremien ihn in ihrem Vokabular führten. Man verband damit zentralisierende Bestrebungen. 1978 taucht er letztmals in einem Beschluss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren auf. Sie erteilte der zuständigen Kommission den Auftrag, "Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I" auszuarbeiten¹¹. Der Begriff wurde von der Kommission in ihrem Bericht

⁹ Didaktisches Institut der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) in Solothurn. Begründet ist die Ausnahme durch die bis heute in der Schweiz verneinte 'Hochschulfähigkeit' von Disziplinen, welche Lehrkräfte für die betreffenden Schulfächer qualifizieren könnten.

¹⁰ Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation 1987, 8-16.

¹¹ "Der Ausschuss 'Lehrerbildung' wird beauftragt, ... , bis Ende 1980 Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I ... vorzulegen". (Beschlüsse und

gegen Missverständnisse abgeschirmt; Koordinationsbestrebungen seien nicht mit "Zentralisation zu verwechseln" (Egger 1983, 28/29). Offensichtlich wurden interkantonale Strukturanpassungen als sinnleere Manipulationen an der Oberfläche eingeschätzt, welche die einem *natürlichen* (!) Entstehungsprozess zugeschriebenen Strukturen "der Gefahr von kurzlebigen Modeströmungen" und "steriler Vereinheitlichung" aussetzten. Niemand darf "im Namen von Koordination und Modernität den Kahl-schlag des natürlich Gewachsenen fordern" (Müller 1975, 22). Die politisch motivierte Zurückhaltung gegenüber institutionell eingreifenden Zielvorgaben manifestiert sich nochmals mit aller Deutlichkeit im Unterschied zwischen den Vorschlägen der Expertengruppe 'Lehrerbildung für die Sekundarstufe I' und den von der EDK tatsächlich verabschiedeten Empfehlungen an die Kantone. Im Bericht regen die Autoren als Ausbildungsstätte der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I ein 'im Rahmen der Universität selbständiges Institut' an (Egger 1983, 165); die Empfehlungen lassen jede Aussage zur institutionellen Ausgestaltung weg (EDK, 22. März 1985). Im Auftrag für die 1989 erschienene analoge Studie zur Lehrerbildung für die Sekundarstufe II ist der Terminus 'Koordination' durch 'Harmonisierung' ersetzt¹². Die Begriffswandlung zeigt symptomatisch die Zurückhaltung gegenüber vereinheitlichenden Tendenzen auch noch in einer Zeit, in der der Bildungsföderalismus von schweizerischen und interkantonalen Stellen verstärkt zur Diskussion gestellt wurde. Einzig die Kantone Aargau und Zürich griffen sektoriell in die Makrostrukturen der Lehrergrundausbildung ein, indem sie die Mittelschulseminare aufhoben und an ihrer Stelle Ausbildungsinstitutionen im tertiären Bereich aufbauten, wenn man vollzogene Verlängerungen der Grundausbildungsdauer und Neugründungen von Ausbildungstätten ausser acht lässt.

Die Wende

Nahezu zeitgleich mit der sogenannten Wende in den Oststaaten setzte in der Diskussion der Lehrerbildung in der Schweiz eine Veränderung ein. Die Aera der Binnenreformen wurde programmatisch und in mehreren Kantonen zeitgleich abgelöst durch eine explizite Infragestellung bisheriger und den Entwurf neuer Makrostrukturen, ohne dass die Topoi des Reformschubes der siebziger- und achtziger Jahre, der 'Ausbau der beruflichen Ausbildung' und die 'Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezuges' aus der Diskussion verschwunden wären, explizit z.B. in FR (Sek.II) und BS. Arbeitsgruppen der EDK wurden mit der Ausarbeitung von Studien zur adäquaten Institutionalisierung der Lehrerbildung auf der Tertiärstufe beauftragt. Die Kantone Zürich und Bern arbeiten gegenwärtig an Gesamtkonzeptionen der Lehrerbildung, welche die Makrostrukturen zur Diskussion stellen, der Kanton Basel-Stadt plant die Eingliederung des Pädagogischen Instituts in die Universität, der Kanton Genf verschiebt die Ausbildung der Primarlehrer in die *Faculté des sciences de l'éducation* der Universität, im Kanton Tessin sind Bestrebungen zur Universitarisierung der *Scuola Magistrale* vorhanden¹³, die Kantone Freiburg und St. Gallen¹⁴ verlegen voraussichtlich die Primarlehrerausbildung in den Tertiärbereich, Basel-Land prüft, "inwieweit die europäische Anerkennung der Diplome (für die Primarstufe und die Sekundarstufe I) gegeben ist, bzw. auf

Empfehlungen der Plenarversammlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 26. Oktober 1978).

¹² Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II. Bern 1989, Studien und Berichte 3, S. 6.

¹³ "Nelle intenzione della Direzione dell'Istituto si prevede a medio termine l'istituzione di un terzo anno, allo scopo di trasformare la scuola in un IUPP (Istituto universitario professionale pedagogico) e di renderla così euro-compatibile." (Angaben im Rahmen der Erhebung).

welche Art - Fachhochschule? - diese zu erreichen ist"¹⁵, im Wallis ist eine Totalrevision der Lehrerbildung im Gange, die Pädagogische Hochschule St. Gallen arbeitet an einem neuen Leitbild ('PHS 2000'), die Kantone Aargau und Neuenburg arbeiten an grundlegenden Reformplänen¹⁶, Bern (französischsprachiger Teil), Jura und Neuchâtel erstellen eine "étude intercantonale ... pour un nouveau concept global de formation à l'enseignement spécialisé."¹⁵

Am 18. Februar 1993 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren Empfehlungen und Thesen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens in der Schweiz verabschiedet, deren Reichweite historische Bedeutung zukommt. Die 'plötzliche Beschleunigung in der Entwicklung der Lehrerbildung in Europa' (Tschoumy 1991, Übersetzung HB), von der in der Fachliteratur seit etwa 1990 gesprochen wird, scheint auch die Schweiz erfasst zu haben.

Anzeichen deuten darauf hin, dass wie in den aktuellen kantonalen Reformen *die Vergleichbarkeit der Grundausbildung der Lehrkräfte aller Schulstufen* untereinander als ein treibendes Moment auftritt. In früheren Reformprozessen wurde die seminaristisch angelegte Grundausbildung in Parallele zu den Maturitätsschulen gebracht, die Grundausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I und II dagegen in Parallele mit anderen akademischen Berufen. Man übernahm auf der einen Seite Elemente der Maturitätsschulen, auf der andern Standards von Hochschulstudiengängen und suchte gleichzeitig ein eigenständiges Profil, indem man sich in beruflich relevanten Items davon absetzte. Der in der Ausbildung bisher strikt nach Schüleraltersstufen und teilweise nach Unterrichtsfächern parzellierte Lehrerstand ist zumindest im Bewusstsein der Planungsfachleute zu *einer Berufskategorie* geworden. Die Grundausbildung der Lehrkräfte für die Primarschule wird in Beziehung gesetzt zu derjenigen der Sekundarstufe II und umgekehrt. Unter der Bezeichnung 'Lehrerin und Lehrer' werden im Alltag - zwar noch nicht durchwegs - nicht mehr selbstredend die Lehrkräfte für die Primarstufe subsumiert, sondern zunehmend die Lehrpersonen der Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis und mit den Maturitätsschulen. Der Lehrerstand in diesem Sinne differenziert sich schweizerisch als Berufskategorie eben erst aus.

Als ein Indiz dafür, dass der Prozess noch nicht abgeschlossen ist, könnten die Schwierigkeiten der Datengewinnung genommen werden. Dieses wohlbekannte Faktum manifestierte sich bei der auf Vollständigkeit hin angelegten Erhebung in nicht vorhersehbarer Schärfe. Nach Vorabklärungen baten wir die Erziehungsdepartemente um die Adressen der Grundausbildungsinstitutionen ihres Kantons. Rund die Hälfte der Angaben erwiesen sich als vollständig (insbesondere die Angaben aus der Suisse romande), in den übrigen Fällen förderten mehrkanalige Überprüfungen Lücken oder Fehler zutage. Gefährdet in diesem Zusammenhang waren Grundausbildungsstätten für Fachlehrkräfte (Handarbeiten/Werken, Hauswirtschaft, Turnen/Sport) und für Lehrkräfte an Sonderklassen. Offenbar wurde der Begriff 'Lehrerinnen und Lehrer', zumindest auf Anhieb, enger interpretiert.

14 "Vorgesehen ist die Anerkennung des Vordiploms als Matura und der Ausbau der berufspraktischen Ausbildung im tertiären Bereich" bzw. "Die Verlagerung der gesamten Lehrerbildung in den Tertiärbereich." (Angaben im Rahmen der Erhebung).

15 Angaben im Rahmen der Erhebung

16 "Regroupement éventuel de l'Ecole normale cantonale et du Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire en une unique entité de formation pédagogique." (Angaben im Rahmen der Erhebung).

Vorbereitende implizite Aussagen und Perspektiven

Die für Aussenstehende möglicherweise überraschend erfolgte offene Infragestellung der Makrostrukturen auch durch interkantonale Gremien bahnte sich in Expertenberichten und bildungspolitischen Empfehlungen während nahezu zwanzig Jahren an.

1975 postulierte die Expertenkommission 'Lehrerbildung von morgen', "dass langfristig alle Lehrer, gleichgültig, auf welcher Schulstufe sie unterrichten, einer gleichlangen und gleichrangigen pädagogischen und didaktischen Grundausbildung bedürfen und dass dementsprechend auch Besoldungsunterschiede weitgehend wegfallen" müssten (Müller 1975, 65). Aufgrund des Berichtes erliessen die kantonalen Erziehungsdirektoren am 26. Oktober 1978 die bis heute wegleitenden umfassenden Empfehlungen für die Entwicklung der Lehrerbildung. Wenn darin steht, die "Lehrerbildung aller Stufen und Schultypen" sei "grundsätzlich gleichwertig zu gestalten" (EDK 1978, 5) und anschliessend betont wird, die Gleichwertigkeit könne "durch die allgemeine Grundausbildung an gemeinsamen Lehrerbildungsinstitutionen oder durch gemeinsame bzw. koordinierte Lehrpläne gefördert werden" (ebenda), so rücken strukturelle Angleichungen in den Planungshorizont. Acht Jahre später nannte eine weitere Expertengruppe die Bedingungen, unter denen von 'Gleichwertigkeit' der Grundausbildung gesprochen werden könne. Dazu gehörten die Vergleichbarkeit "der Aufnahmebedingungen für die Lehrerausbildung", "die Ausbildungsdauer" und die "Abschlussqualifikationen" (Egger 1983, 84). Erfüllen lassen sich diese Forderungen nur dann, wenn die Grundausbildungsinstitutionen demselben Bildungssektor angehören; das hiess im Klartext, erst dann wäre das Postulat der Gleichwertigkeit erfüllt, wenn die gesamte Lehrergrundausbildung im tertiären Bildungsbereich beheimatet würde¹⁷.

Die zentralen Entwicklungsperspektiven stehen in Analogie zu Zielen, die andernorts viel früher programmatisch geäussert und legifertiert wurden. "Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln": Diesen Passus mit zwei inhärenten Forderungen, der Einheitlichkeit und der Tertiarisierung, setzte der 1871 gegründete Deutsche Lehrerverein 1919 als Artikel 143 der Deutschen Republik mit dem Ziel eines einheitlichen Lehrerstandes durch (Henning 1980, 72). Das sich gegenwärtig durchsetzende Denken, das die Lehrkräfte für den Kindergarten, für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II als eine konturierte Berufskategorie versteht, stellt keineswegs bloss die Lehrerseminare in Frage. Denn bisher ist nicht entschieden, ob die Lehrerbildung längerfristig an Institutionen innerhalb der Universität, an Fachhochschulen (mit oder ohne Promotionsrecht) oder an "der Universität angegliederten"¹⁸ Bildungseinrichtungen stattfinden soll. Herausgefordert und von Identitätskrisen bedroht sind grundsätzlich alle Lehrerbildungseinrichtungen, einschliesslich der Lehrerfortbildungsinstitutionen¹⁹. Eine Rückkehr zu vollständig differenten Modellen ist nach der langen Inkubationszeit der Planungsideen eher unwahrscheinlich.

Von der Vielfalt lernen

Die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist in der Schweiz offensichtlich heterogener organisiert als im Gesamt der übrigen Staaten Europas. Nirgends bieten sich auf so engem Raum solch geradezu verlockende Möglichkeiten des Vergleiches und

¹⁷ Eine Verlegung der Grundausbildung aller Lehrkräfte auf die Sekundarstufe II stand nie zur Diskussion.

¹⁸ Vernehmlassungstext zum neuen Lehrerbildungsgesetz des Kantons Bern.

¹⁹ vgl. auch Oelkers, BzL 1/93.

der Evaluation verschiedenster Ausbildungsphilosophien, Makrostrukturen, Institutionalisierungstypen, der Auswirkungen von Institutsgrößen, der Verlaufsstrukturen der Ausbildungen und der Formen der Lehrerbildungsentwicklung an. Leider stützen sich Reformen nicht auf derart gewonnene Daten ab - können sich nicht darauf abstützen - einfach deshalb nicht, weil die Daten aus Mangel an Forschungsaufwand auf diesem Gebiet fehlen. Dass Lehrerbildungsinstitutionen den Kantonen oft als Symbol der Autonomie im Bildungswesen dienen, ist zudem dem Willen, voneinander zu lernen, nicht förderlich.

Literatur

- Badertscher, H. (erscheint 1993) *Handbuch zur Lehrerbildung in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen / Manuel de la formation de base des enseignants en Suisse. Structures, Conditions, Habilitations à enseigner*. Bern. - CESDOC (Hrsg.) (1991) *Organigrammes des systèmes scolaires cantonaux. Classement dans une typologie nationale / Organigramme der kantonalen Schulsysteme. Klassierung nach einer nationalen Typologie*. Genève/Genf. - Conférence permanente des ministres européens de l'éducation (1991) *Les Systèmes de formation des enseignants dans les états membres*. Strasbourg et Genève. - EDK (Hrsg.) (1990) *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD. Studien und Berichte 5*. Einsiedeln: Marcel Kürzi AG. - Egger, E. (Hrsg.) (1983) *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern und Stuttgart: Haupt - Gnaegi, E. (1993) *La formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin: conditions d'admission, durées de formation, législation et certification: écoles enfantines, primaires et secondaires*. Neuchâtel: IRDP. - Grunder, H.-U. (1993) *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern, Berlin, Frankfurt a.M., New York, Paris & Wien: Peter Lang. - Howald, M. (1992) *Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven zur Weiterentwicklung*. Bamberg: Difo-Druck. - Hügli, A. (Red.) (1989) *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II*. Bern: EDK. - Hunziker, M.-A. (1991) *Eléments relatifs à la formation des maîtres. Suisse romande et Tessin*. Lausanne: Centre vaudois de recherche pédagogique. - Isenegger U., Rickenbacher I. & Strittmatter A. (1975) *Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz. Über die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer dauernden Reform*. Basel: Beltz. - Müller, F. (Hrsg.) (1975) *Lehrerbildung von morgen*. Hitzkirch: Comenius. - OECD (Hrsg.) (1991) *The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies*. Paris. - Oelkers, J. (1993) *Perspektiven der Lehrerbildung*. BzL 1/93, S. 35 - 44. - Tschoumy, J.-A. (1991) *Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants: moins qu'un canari?* Neuchâtel: IRDP.

Zum Abschluss der Arbeiten am NW EDK-Vorprojekt 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I'

Beat Wirz

Die 'Beiträge zur Lehrerbildung' haben 1992 (in Heft 2) das Memorandum der Pädagogischen Projektkommission der NW EDK zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I abgedruckt und eine Entgegnung darauf von Jürgen Oelkers veröffentlicht. Auf die Kritik von Jürgen Oelkers haben 1993 (in Heft 1/93) Rudolf Künzli und Alberto Schneebeili repliziert.

Die folgenden Ausführungen reihen sich nicht in die mit Grundsatzfragen befasste Debatte über das Memorandum ein. Sie wollen lediglich über die Folgearbeiten informieren, die es ausgelöst hat. Berichtet wird über das inzwischen abgeschlossene Vorprojekt, dessen Ergebnisse der NW EDK-Plenarkonferenz als Entscheidungsgrundlage dienen. Die Konferenz wird im kommenden August darüber befinden, ob ein gemeinsames Projekt durchgeführt oder ob darauf verzichtet werden soll.

Einsetzung der Arbeitsgruppe und Auftrag

Grundlage für das Vorprojekt ist das Memorandum der Pädagogischen Projektkommission der NW EDK vom 19. September 1991. Die dazu durchgeführte Vernehmlassung in den sieben Partnerkantonen bestätigte das Interesse, im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I zusammenzuarbeiten. Begrüsst wurde die Absicht, Probleme miteinander anzugehen und gemeinsam nach interkantonalen Lösungen zu suchen. Gestützt auf das Vernehmlassungsergebnis, setzte die Plenarkonferenz NW EDK an ihrer Sitzung vom 3. April 1992 die Arbeitsgruppe 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I' (= NW EDK-AG-LBS-I)¹ ein und beauftragte sie mit der Erarbeitung eines Projektkonzepts (Arbeitsprogramm, Zeitplan und Kostenvoranschlag).

Zwischenbericht: Probleme der Koordination und Kooperation

Bei ihren Abklärungen und Planungen im zweiten und dritten Jahresquartal 1992 stellte die NW EDK-AG-LBS-I fest, dass von den im Memorandum vorgeschlagenen Orientierungsmarken für die Weiterentwicklung der Sekundarstufen-I-Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein Koordinations- und Kooperationselement in erheblichem Widerspruch zu aktuellen Bestrebungen in einzelnen NW EDK-Kantonen steht. Das Memorandum sprach sich u.a. für eine interkantonale Arbeitsteilung zwischen den Nicht-hochschul- und Hochschulkantonen nicht nur bei der Fort- und Weiterbildung, sondern gleichfalls bei der Grundausbildung aus. Eine erste, dreijährige Ausbildungsphase hätte universitätsnah erfolgen sollen, eine zweite, einjährige Ausbildungsphase (auch)

¹ Als Mitglieder gehören der Arbeitsgruppe an: Arnold Hammer, Solothurn, PD Dr. Anton Hügli, Basel-Stadt, Prof. Dr. Rudolf Künzli, Aargau, Dr. Alois Niggli, Freiburg, Dr. Hans-Ruedi Schärer, Luzern, Dr. Christina von Waldkirch, Bern, Beat Wirz, Basel-Landschaft (Vorsitz). Für die Sachbearbeitung und Sekretariatsführung ist Regula Kummer zuständig.

universitätsfernen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen übertragen werden können.

Dieses oder ein vergleichbar arbeitsteiliges Ausbildungsmodell fand aus den unterschiedlichsten Gründen keine Zustimmung:

- Es wurde abgelehnt, weil es kantonale Pläne für die Reform und Reorganisation der eigenen Lehrerbildung nicht nur allzu sehr einengen, sondern geradezu verunmöglichen würde. Neben der im Kanton Freiburg bereits in den 80er Jahren mit grossem Aufwand durchgeführten Reform beabsichtigen gleichfalls die Kantone Aargau, Basel-Stadt, Bern und Luzern eine vollständige Grundausbildung für eine Stufen- und Fachgruppenlehrkraft entweder für das untere und mittlere oder für sämtliche Leistungsniveaus der Sekundarstufe I anzubieten bzw. einzurichten.
- Es zeigte sich, dass wegen der grossen kantonalen Unterschiede in der Struktur und Organisation der Sekundarstufe I ein interkantonal harmonisiertes Rahmenkonzept für die Grundausbildung einer Stufen- und Fachgruppenlehrkraft gegenwärtig noch keine tragfähige Lösung darstellt. Einige Kantone sind darauf angewiesen, dass sie an Realschulen und teilweise selbst an Sekundarschulen weiterhin Allroundlehrkräfte beschäftigen können. Um gleichwohl die an sich unbestrittene Überwindung des Allroundersystems vorbereiten zu können, sind die betreffenden Kantone vorerst an einer Grundausbildung für eine breit angelegte Fachgruppenlehrkraft interessiert. Damit kann gewährleistet werden, dass Fachlehrkräfte nach wie vor auch als Allrounder einsetzbar sind oder an kleinen Schulen für den Unterricht in einer Klasse nicht mehr als zwei Lehrkräfte benötigt werden. Universitätsnah angeleitete Grundausbildungen vermögen diese Anforderung gewöhnlich nicht zu erfüllen, da sich deren fachwissenschaftliche Qualifikation in der Regel nicht mit mehr als in vier Disziplinen verträgt.
- Das Ausbildungsmodell des Memorandums wurde auch von erziehungswissenschaftlicher Seite in Frage gestellt. Der Zweiphasigkeit wurde die dezidierte Forderung nach einer deutlich einphasig orientierten und universitätsnahen Studienorganisation gegenübergestellt: Unter Einschluss einer stetigen Verlagerung der Hauptschwerpunkte im Lernen und Handeln sollen sich die Studierenden immer schon mit allen Ausbildungsfeldern befassen und nicht mehr länger die fachlich-fachwissenschaftliche, fachdidaktische, berufswissenschaftliche und schulpraktische Qualifikation zeitlich aneinandergereiht und voneinander losgelöst erwerben.

In einem Zwischenbericht vom 11. November 1992 machte die Arbeitsgruppe die Plenarkonferenz der NW EDK auf die festgestellten Widerstände und vorhandenen Probleme für eine umfassendere Koordination und für eine verstärkte Kooperation in der Sekundarstufen-I-Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufmerksam. An ihrer Sitzung vom 25. November 1992 befasste sich die Plenarkonferenz NW EDK eingehend mit dem Zwischenbericht und beschloss, dass die konzeptionellen Arbeiten dennoch fortgeführt werden sollen. Im Verhältnis zu den im Memorandum gesetzten Orientierungsmarken seien hierbei insbesondere die offensichtlich zu modifizierenden Rahmenbedingungen für das Projekt zu präzisieren.

Veränderte Rahmenbedingungen für die Gesamtorganisation des Projekts

Das fertiggestellte Projektkonzept 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I' vom 28. Februar 1993 weicht beträchtlich von den ursprünglich mit dem Vorhaben verfolgten Intentionen ab. Die unterschiedlichen Ansprüche und Bedingungen für die aktuellen Reformen und Reorganisationen in den sieben Partnerkantonen schliesser: die im Memorandum vorgesehene direkte und gemeinsame Etablierung einer

polyvalent einsetzbaren Stufen- und Fachgruppenlehrkraft für die Sekundarstufe I aus. Was als Nahziel gedacht war, lässt sich nur mittels eines langwierigen, mehrphasigen Prozesses verwirklichen. Falls am Projekt festgehalten und seine Durchführung beschlossen wird, so besteht die vorrangige Aufgabe darin, die interkantonale Perspektive bei den verschiedenen kantonalen Entwicklungen und Veränderungen in der Sekundarstufen-I-Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu stärken. Indem sich die beteiligten Kantone auf ein gemeinsames Ziel verständigen und sich an einem interkantonal abgestützten Rahmenkonzept orientieren, können die unterschiedlichen Entwicklungsstränge mittel- bis längerfristig in eine weitgehend interkantonal harmonisierte Grundausbildung für polyvalent einsetzbare Fachgruppenlehrkräfte an der Sekundarstufe I münden. Ausserdem vermag die Einbindung der kantonalen Reformen und Reorganisationen in ein kantonsübergreifendes Rahmen- und Entwicklungs-konzept bereits frühzeitig die jeweils möglichen Synergieeffekte für kooperative Lösungen aufzuzeigen, worauf die kleinräumige NW EDK schwerlich wird verzichten können. Denn wird die Kooperation dort, wo sie möglich und sinnvoll ist, vernachlässigt, so steht zu befürchten, dass wegen der hohen Betriebskosten, die eine professionsbezogene, wissenschaftlich fundierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I verursacht, je kantonal Abstriche an der Ausbildungsqualität hingenommen werden müssen (ungenügende Infrastrukturen, Mangel an hochqualifizierten Ausbildnern und Ausbilderinnen usw. als Folge ungenügender Finanzkraft).

Chancen für die Koordination und Kooperation

Neben allen Unterschiedlichkeiten weisen die aktuellen Reformbestrebungen auch Gemeinsamkeiten auf, die kurz-, mittel- und längerfristig zu einer umfassenderen Koordination führen und für eine verstärkte Kooperation bei der Sekundarstufen-I-Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden könnten:

- Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I als Ganzes von derjenigen der Lehrkräfte für die Primarstufe entflochten wird und sich als eine stufenbezogene, nachmaturitäre drei- bis vierjährige fach- und berufswissenschaftliche Ausbildung zu etablieren beginnt.
- Erkennbar ist ferner die Bevorzugung der Fachgruppenlehrkraft in Abgrenzung zum Allrounder sowie zur Fachlehrkraft. Selbst dort, wo bis auf weiteres an der Sekundarstufe I der Allrounder unverzichtbar ist, sehen die kantonalen Reformpläne vor, Ausbildungskonzepte für eine (breit angelegte) Fachgruppenlehrkraft zu entwickeln, die es ermöglichen, Lehrerinnen und Lehrer bei Bedarf auch als Allrounder einzusetzen.
- Alle laufenden und geplanten Reformen sind darum bemüht, die handwerklichen, musischen und sportlichen Unterrichtsfächer, die an der Sekundarstufe I vielfach von Monofachlehrkräften erteilt werden, in die jeweiligen Ausbildungskonzepte für eine Fachgruppenlehrkraft zu integrieren.

Diese Gemeinsamkeiten sind insofern ermutigend, als die damit verknüpften Pläne zur weiteren Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den einzelnen Kantonen obzwar nicht im nächsten, wohl aber in einem übernächsten Schritt zusammengefasst und schliesslich die Grundausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte an der Sekundarstufe I auf ein interkantonales Rahmenkonzept ausgerichtet und ihr Ausbau zusehends auch arbeitsteiliger angegangen werden kann.

Prämissen für die Durchführung des Projekts

Die NW EDK-AG-LBS-I schlägt vor, dass das Projekt hauptsächlich erstens das interkantonale Ausbildungsprofil und die Ausbildungsanforderungen an eine für alle sieben Partnerkantone taugliche Stufen- und Fachgruppenlehrkraft feststellt, zweitens unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Situation der Sekundarstufe I und der bestehenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung modellhaft aufzeigt, wie in den laufenden und geplanten kantonalen Reformen und Reorganisationen die gemeinsamen Ziele der Harmonisierung berücksichtigt werden können und drittens für die unterschiedlichen (zeitlichen und räumlichen) Entwicklungsstufen in der NW EDK-Region jeweils die bereits möglichen interkantonalen Kooperationsbestände ausweist. Insgesamt soll das Projekt allen gegenwärtig mit der Reform und Reorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Sekundarstufe I befassten Personen, Gremien und Institutionen der NW EDK dabei helfen, ihre jeweiligen Anstrengungen vor Ort mit den kantonsübergreifenden Erfordernissen der Koordination und den kantonsübergreifenden Offerter zur Kooperation soweit wie irgend möglich zu verbinden.

Als minimale Verständigungsgrundlage für das Projekt erscheint es den Mitgliedern der Arbeitsgruppe gleichzeitig geboten, dass folgende Prämissen von der NW EDK-Plenarkonferenz bzw. von den sieben Erziehungsdirektionen gutgeheissen werden können:

1. Die aktuellen kantonalen bzw. kleinregionalen Reformbestrebungen stellen eine nötige Vorstufe zu einem kantonsübergreifenden Gesamtprojekt der NW EDK für die Schaffung einer in zentralen Belangen harmonisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I dar.
2. Das mittel- bis längerfristige Ziel der kantonalen und kleinregionalen Reorganisationen und Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I ist eine Stufen- und Fachgruppenlehrkraft, die an allen Schularten und Schulformen und auf allen Leistungsniveaus der Sekundarstufe I Unterricht erteilen kann, nicht jedoch notwendigerweise in jedem NW EDK-Kanton an allen Schularten eingesetzt wird (z.B. wegen der Beschäftigung von Sekundarstufen-II-Lehrkräften beim ungebrochenen gymnasialen Bildungsgang).
3. Die kantonsübergreifende Zielvorgabe der polyvalent einsetzbaren Stufen- und Fachgruppenlehrkraft ist bei der Konzeption der kurzfristig anstehenden kantonalen und kleinregionalen Reorganisationen und Reformen der Grundausbildung, Fortbildung und Weiterbildung verschiedener Lehrkräftetypen für die Schularten an der Sekundarstufe I so weit wie irgend möglich bereits mitzubedenken.
4. An der Sekundarstufe I unterstützen und fördern die Erziehungsdirektionen der NW EDK eine Schulentwicklung, die es gestattet, die bisherigen Allrounder, Monofachlehrkräfte und Fachlehrkräfte mittel- bis längerfristig durch eine polyvalent einsetzbare Fachgruppenlehrkraft abzulösen.

Plenarkonferenz NW EDK vom 19. März 1993

An ihrer Sitzung vom 19. März 1993 nahm die Plenarkonferenz NW EDK das ihr vorgelegte Projektkonzept zur Kenntnis. Den Entscheid über die Durchführung des Projekts will sie an ihrer nächsten Sitzung im August 1993 fällen.

Literatur:

Pädagogische Projektkommission der NW EDK (1992) Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10, 179-184; ebenfalls erhältlich bei: Konferenzsekretariat NW EDK, Rain 24, 5000 Aarau (Telefon: 064 / 21 21 98; Frau Dagmar Müller). - *Mandat für die Arbeitsgruppe Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I der NW EDK (AG-LBS-I)*, 1. April 1992; zu beziehen über: Konferenzsekretariat NW EDK, Rain 24, 5000 Aarau (Telefon: 064 / 21 21 98; Frau Dagmar Müller). - Oelkers, Jürgen (1992) Universität und Lehrerbildung (Entgegnung auf das NW EDK-Memorandum - Anmerkung durch B.W.). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10, 185-196. - *NW EDK-Arbeitsgruppe 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I': Zwischenbericht über den Stand der vorbereitenden Projektarbeiten sowie Anträge der Arbeitsgruppe zuhanden der NW EDK-Plenarkonferenz vom 25. November 1992*, Liestal, den 11. November 1992/Beat Wirz, 22 Seiten; zu beziehen über: Konferenzsekretariat NW EDK, Rain 24, 5000 Aarau (Telefon: 064 21 21 98; Frau Dagmar Müller). - Schneebeili, Alberto (1993) Anmerkung und Nachfrage zum Artikel von Jürgen Oelkers. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11, 60-62. - Künzli, Rudolf (1993) Die Behauptung der Schule durch die Universität, Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NW EDK. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11, 63-73. - *NW EDK-Arbeitsgruppe 'Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I': Projekt-konzept zuhanden der NW EDK-Plenarkonferenz vom 19. März 1993*, Liestal, den 28. Februar 1993/Beat Wirz, 40 Seiten; zu beziehen über: Konferenzsekretariat NW EDK, Rain 24, 5000 Aarau (Telefon: 064 / 21 21 98; Frau Dagmar Müller).

Empfehlungen der EDK

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK hat am 18.2.1993 drei wichtige schulpolitische Empfehlungen verabschiedet, nämlich: *"Europa in der Schule"*, Empfehlungen zur *Förderung des nationalen und internationalen Austausches im Bildungswesen* und Empfehlungen zur *Heilpädagogischen Früherziehung* in der Schweiz.

Den Empfehlungen zu "Europa in der Schule" und zum Bildungsaustausch sind je eine Begründung und ein Kommentar beigegeben. Die Empfehlungen zur Heilpädagogischen Früherziehung basieren auf dem Bericht einer EDK-Arbeitsgruppe, der 1991 publiziert wurde (Heilpädagogische Früherziehung in der Schweiz, Studien und Berichte Nr. 6, EDK Bern, 1991).

Wir geben im Folgenden die beiden erstgenannten Empfehlungen wieder.

"Europa in der Schule". Empfehlungen der EDK vom 18.2.1993

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und die für die Berufsbildung zuständigen kantonalen Volkswirtschaftsdirektoren,

- in Anbetracht bereits früher gemachter Empfehlungen,
- im Bewusstsein der aktuellen und künftigen Tragweite der Gestaltung Europas,
- sowie im Bestreben, der Schule in der Schweiz zu ermöglichen, ihre Informations- und Bildungsrolle diesbezüglich voll auf wahrzunehmen,

empfehlen den zuständigen Behörden:

1. die Anstrengungen beim Lernen und Unterrichten von Fremdsprachen auf allen Bildungsstufen fortzusetzen und sie gegebenenfalls zu verstärken;
2. die Bemühungen um die Eingliederung von Menschen anderer Sprache und Kultur und zur Förderung der interkulturellen Verständigung fortzuführen;
3. auf allen Stufen Schüler und Schülerinnen, Lehrlinge, Lehrpersonen und Schulleitungen zur Kontaktnahme und zu Austauschaktivitäten unter den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz, in den Grenzregionen und mit den andern europäischen Ländern zu ermuntern und diese zu unterstützen;
4. die europäische Dimension ausdrücklich in die Lehrpläne aller Stufen aufzunehmen;
5. die europäische Dimension bei der Planung und Verwirklichung von Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen und gegebenenfalls geeignete pädagogische Hilfsmittel zu entwickeln;
6. bei der Erstausbildung sowie bei der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte die europäische Dimension angemessen zu gewichten;
7. Schulen zur Teilnahme an schulischen und ausserschulischen Tätigkeiten zur Förderung der europäischen Dimension aufzumuntern und diese zu unterstützen;
8. miteinander zusammenzuarbeiten und Informationen über die gemachten Erfahrungen auszutauschen.

Empfehlungen zur Förderung des nationalen und internationalen Austausches im Bildungswesen (Schüler und Schülerinnen, Lehrlinge und Lehrpersonen) vom 18.2.1993

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und die für die Berufsbildung zuständigen kantonalen Volkswirtschaftsdirektoren, (...) erlassen die folgenden Empfehlungen.

Den zuständigen kantonalen Behörden wird empfohlen:

1. den Austausch mit anderen Sprachregionen und dem Ausland als Bestandteil des Unterrichts an den Volks- und Mittelschulen sowie der Berufsbildung der Lehrlinge und auch der Ausbildung und Berufsausübung der Lehrpersonen dieser Stufen und Schultypen zu betrachten.
2. Massnahmen zu treffen, damit den Jugendlichen im Verlaufe ihrer schulischen und beruflichen Bildung die Möglichkeit gewährt wird, in irgend einer Form an Austauschaktivitäten oder sonstigen Kontakten mit andern Sprachregionen unseres Landes oder dem Ausland teilzunehmen;
3. zu diesem Zweck Austauschprojekte aller Art durch die Schaffung von rechtlichen, organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen zu unterstützen sowie finanzielle Mittel für die Verwirklichung der Austauschprojekte bereitzustellen und die Kostenträgerschaft zu regeln;
4. die verantwortlichen Schulbehörden und Schulleiter, die Lehrerschaft sowie weitere Interessierte über die Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen und das Vorgehen bei der Durchführung von Austauschprojekten zu informieren;
5. neben den Sprachlehrkräften auch die Lehrpersonen anderer Fächer zu ermuntern, sich im Sinne interdisziplinären, projektorientierten und themenzentrierten Arbeitens bei Austauschaktivitäten zu beteiligen;
6. für den nationalen und internationalen Austausch im Bildungswesen mit der Fachstelle Jugendaustausch der ch-Stiftung in Solothurn sowie im Bereich des Lehreraustausches auch mit der Schweizerischen Zentralstelle für Weiterbildung der Mittelschullehrer in Luzern (WBZ) zusammenzuarbeiten;
7. für die Umsetzung der Empfehlungen kantonale Verantwortliche für Austauschfragen zu bezeichnen;
8. die Erfahrungen mit den Austauschaktivitäten in den Kantonen, den Regionalkonferenzen und auf gesamtschweizerischer Ebene auszutauschen und deren Ergebnisse auswerten zu lassen.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
 Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
 Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
 Swiss co-ordination centre for research in education

Entfelderstrasse 61
 5000 Aarau
 Tel. (064) 21 21 80
 Fax (064) 22 94 72

Aus der Bildungsforschung

Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat: die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV)

Diese ausführliche Darstellung der Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV) ist das Ergebnis eines Auftrags, den der BLV aus Anlass seines 100. Geburtstages der Abteilung für Schweizer Geschichte der Universität Bern erteilt hatte. Das Augenmerk des Buchs richtet sich auf jene Aspekte des Lehrstandes, die in der Politik des BLV im Vordergrund standen. Dazu gehören vorrangig der Kampf um finanzielle Besserstellung und soziale Sicherheit, um eine griffige Arbeitsmarktpolitik sowie um eine verbesserte Aus- und Weiterbildung. Die Arbeit stützt sich weitgehend auf Publikationen und Protokolle des BLV, die pädagogische Presse, amtliche Quellen und die Tagespresse.

Das Werk ist chronologisch strukturiert; seine Kapitel entsprechen den grossen Entwicklungsstufen des BLV. Das Kapitel A zeichnet die Vorgeschichte, d. h. die Entwicklung des bernischen Schulwesens und der Lehrerschaft von den Anfängen bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Der Gründung des BLV im Jahr 1892 und den Rahmenbedingungen dieser Gründung ist das folgende Kapitel, B, gewidmet. Die Phase des daran anschliessenden sozialen Aufstiegs, der im Lehrerbesoldungsgesetz von 1920 gipfelte, kommt im Kapitel C zur Sprache. Kapitel D beschreibt die Verteidigung des sozialen Aufstiegs in den Jahren der Wirtschaftskrise und der Arbeitslosigkeit sowie während des Zweiten Weltkriegs. Kapitel E befasst sich mit den Jahren der unmittelbaren Nachkriegszeit. Im Kapitel F wird der quantitative und qualitative Ausbau ab den 60er Jahren dargestellt. Das abschliessende Kapitel G rückt von der chronologischen Darstellungsweise ab und diskutiert die «Jahre des Wandels», d. h. die letzten Jahrzehnte, nach Themen gegliedert. Ein separater, französischsprachiger Teil bringt zum einen eine kurze Zusammenfassung des deutschsprachigen Teils; sein Hauptakzent liegt aber bei einer Darstellung der jurassischen Schule, also der Verhältnisse im französischsprachigen Teil des Kantons Bern, der sich zum Teil 1978 als eigener Kanton konstituiert hat.

Bearbeitung des Projekts:

Beatrix Mesmer, Prof. Dr.; Franziska Rogger, Pietro Scandola, Universität Bern, Historisches Institut, Abteilung für Schweizer Geschichte, Engehaldenstrasse 4, 3012 Bern

Kontaktperson für Rückfragen:

Jürg Gerber, Zentralsekretär BLV, Brunngrasse 16, Postfach, 3000 Bern 7, Tel. 031 / 22 34 16

Veröffentlichungen. Publications:

Scandola, Pietro; Rogger, Franziska; Gerber, Jürg. Lehrerinnen und Lehrer zwischen Schule, Stand und Staat : die Geschichte des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (BLV). Bern: Bernischer Lehrerinnen- und Lehrerverein, 1992, 751 Seiten

«Gute Schulen» im Bereich Lesen

Überall in der Welt gibt es Schulen, die als «besser» oder «weniger gut» angesehen werden als andere, und oft nehmen die Eltern viel auf sich, um ihren Kindern den Besuch einer als gut eingeschätzten Schule zu ermöglichen. Manchmal wird dieses Qualitätsurteil auch auf bestimmte Unterrichtsinhalte eingeschränkt: die und die Schule ist gut für angehende Naturwissenschaftler usw. Aber was macht eine Schule «gut»? Hat es mit ihrem sozialen Umfeld zu tun? Mit der Fähigkeiten der dort unterrichtenden Lehrer? Mit der Ausstattung der Schule? Oder ist es eine Frage der Führung?

Bei der hier vorgestellten Sekundäranalyse von Daten, die im Projekt «Reading Literacy» der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) erhoben worden sind (vgl. dazu die Information 93:001), handelt es sich um eine explorative Studie hinsichtlich Indikatoren, die auf «gute Schulen» im Bereich des Lesenlernens hinweisen. In Betracht gezogen werden Faktoren wie das soziale und geographische Umfeld, die Grösse von Schulen und Klassen, die Stundentafeln, die Lehrmittel, die Menge des vorhandenen Lesestoffs im Schulgebäude, die Führungsstrukturen, das Geschlecht der Unterrichtenden, die Menge und Art von Lesestoff, den diese selber in ihrer unterrichts-freien Zeit konsumieren, usw. Das Buch richtet sich vor allem an Bildungsplaner und Bildungspolitiker.

Wenn wir uns auf die Ergebnisse beschränken, welche die Schweiz betreffen, so finden wir, dass in den Schulen, die sich als im Leseunterricht effizient erweisen, die Klassen grösser und die Lehrpersonen länger für dieselbe Klasse zuständig sind. «Wirksame» Lehrer lesen selber mehr Literatur in ihrer Freizeit, evaluieren ihre Schüler häufiger (wenn auch auf informelle Weise) und legen mehr Gewicht auf das Verständnis des Gelesenen. Zudem geniessen die im Leseunterricht erfolgreichen Lehrpersonen gemäss eigener Wahrnehmung mehr Unterstützung seitens der Elternschaft als die weniger erfolgreichen.

Bearbeiter des Projekts:

T. Neville Postlethwaite, Kenneth N. Ross, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

Kontaktpersonen für Rückfragen:

Armin Gretler, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, Tel. 064 / 21 21 80 oder François Stoll, Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie, Schönberggasse 2, 8001 Zürich, Tel. 01 / 257 37 41

Veröffentlichungen

Postlethwaite, T. Neville; Ross, Kenneth N. Effective schools in reading : implications for educational planners. (The Hague): International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1992, 87 p.

Das Luzerner Schulentwicklungsprojekt «Ganzheitliche Schülerbeurteilung» ...

... hat seine erste vierjährige Phase (1988–92) hinter sich; nach einem Übergangsjahr wird 1993–97 die zweite Phase unter einem neuen Namen durchgeführt werden. Neu werden alle Klassen der Schuljahre 1 bis 6 einbezogen, und die Zahl der möglichen Personen, die am Projekt teilnehmen können, wird von 20 auf 40 verdoppelt. In der zweiten Phase sollen vor allem schulhausinterne Teams für die Teilnahme gewonnen werden. Das Projekt soll mit den Schulentwicklungsprojekten «Erweiterte Lernformen» und «Übertrittsverfahren» besser vernetzt werden, und es soll enger mit der mit den Institutionen der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zusammengearbeitet werden. Ein 60seitiger Bericht des Projektleitungsstabes gibt Auskunft über die bisherige Arbeit und zeigt die Perspektiven für die weitere Entwicklung auf.

Auskunft: Pius Theiler, Erziehungsdepartement Luzern, Abteilung Schulentwicklung, Postfach, 6002 Luzern, Tel. 041 / 24 52 89

PPV steht für: Schul- und Unterrichtsentwicklung im Mittelschulbereich

Gründungsversammlung des pädagogisch-psychologischen Verbandes der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV) vom 22.2.1993 in Olten

Beat Trottmann

Nach dem SPV der PPV

Begleitet von vielen prominenten Wünschen für eine gedeihliche Entwicklung und Zusammenarbeit ist im Rahmen einer unerwartet gut besuchten Gründungsversammlung, in herrlich fröhlicher Atmosphäre, der PPV aus der Taufe gehoben worden. Der PPV ersetzt den SPV im Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer. Im Unterschied zum "alten" SPV versteht sich der PPV nicht als ein Fachverband von Pädagogen und Psychologen. Vielmehr vereint der neue Verband alle Kräfte, die sich in irgendeiner Art für die Umsetzung und Förderung psychologischer und pädagogischer Erkenntnisse in der Mittelschule einsetzen. Der PPV will sich ausdrücklich mit Unterrichts- und Schulentwicklungsfragen auseinandersetzen.

Benötigt das Gymnasium Pädagogen?

In seinem engagierten Tagungsreferat legte Dr. W. Eugster, Rektor der Kantonsschule Trogen, eine differenzierte Analyse des Gymnasiums vor, skizzierte den erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Handlungsbedarf und illustrierte am Beispiel seines eigenen Hauses, wie Entwicklungen eingeleitet, begleitet und überprüft werden können. Der Referent sieht als eine der Ursachen für die eher zaghafte Entwicklungsbereitschaft des Gymnasiums das Selbstverständnis und die Tradition dieses Schultyps. Andererseits sind die Sozialwissenschaften an den Gymnasien sowohl als Lehrinhalte wie auch als Forschungsinstrumente praktisch inexistent. Erfolgs- und Misserfolgswahrnehmung erfolgen aufgrund subjektiver Selbstinterpretationen. Es werden kaum wissenschaftlich abgestützte Erfolgs- und Misserfolgsmessungen oder von Wissenschaften begleitete Schulversuche durchgeführt.

Eugster sieht eine ganze Reihe von Aufgaben, welche sich der PPV vornehmen könnte: Förderung des ganzheitlichen Lernens, Wahrnehmungsfähigkeit erhalten, Werte und Haltungen aufbauen und einüben, Erweiterung der sozialen Intelligenz, Verbesserung des Lernklimas, Erweiterung der Kompetenzen bei den Lehrkräften.

Viele Mittelschullehrerinnen und -lehrer sind in psychologischen und pädagogischen Fragen und Problemen nur spärlich ausgebildet. Zu oft bleibt "man" hinter einer selbstgewählten Rolle verborgen. Dieser Mangel an Lebensnähe zeigt sich in rigiden Kommunikationsmustern, im Verstecken hinter Autoritäten.

Was tut der PPV?

Der PPV setzt sich für die sozialwissenschaftliche Überprüfung und Begleitung unserer Tätigkeit als Mittelschullehrerinnen und -Lehrer ein. Er organisiert Forumsveranstaltungen und gibt ein periodisch erscheinendes Bulletin heraus. Der PPV kann bei der Umsetzung und Übersetzung der oftmals in einer schwerverständlichen Fachsprache abgefassten Forschungsergebnisse behilflich sein. Landauf, landab entwickeln Schul-

leitungen, Kolleginnen und Kollegen Ideen und Programme zur Verbesserung der Schule. Der PPV kann für die Verbreitung dieser Ideen etwas tun. Ganz besonders wichtig ist aber die Förderung der Kontakte unter den Personen, welche sich ernsthaft mit psychologischen und pädagogischen Fragen des Mittelschulunterrichts auseinandersetzen.

Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung

Tagung "Inter 93" vom 18-20. März 1993 in Bern

Peter Metz

Die unter dem Patronat der UNESCO stehende und unter Beteiligung des Europarats, der OECD und EG durchgeführte Tagung richtete sich an Lehrkräfte, Forscherinnen und Forscher, politische Verantwortliche, Behörden sowie weitere interessierte Personen und Institutionen. Eingeladen hatte das Institut für Pädagogik (Universität Bern), das diese internationale Tagung in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung und der nationalen schweizerischen UNESCO-Kommission plante und organisierte. Ziel der Tagung war es, zu einer kritischen Bilanz der Tätigkeiten der letzten Jahre in der pädagogischen Praxis und in der Forschung im Bereich der interkulturellen Erziehung anzuregen.

Das Thema fand grossen Zuspruch. Schon Wochen vor der Tagung überschritt die Zahl der Anmeldungen die erwarteten 200 Personen bei weitem. Schliesslich drängten sich während der drei Tage über dreihundert Interessierte, die gegen siebzig Mitwirkenden eingeschlossen, aus der ganzen Schweiz und dem europäischen Ausland zu den Vorträgen, Podiumsdiskussionen, Workshops und Arbeitsgruppen. Dem internationalen Interesse und dem Anspruch der Multikulturalität entsprechend stellte sich das Fernsehen ein, erschienen Pressereporter, wurden die Vorträge in vier Sprachen übersetzt und die Tagung im Radio nachbesprochen.

In auffälligem Gegensatz zu diesem Aufwand und öffentlichen Interesse kam Prof. Hans H. Reich von der Universität Koblenz-Landau in seinem Einführungsreferat zu einer ernüchternden und beunruhigenden "Bilanz (über die) interkulturelle Erziehung in Forschung und Praxis". In seiner Einschätzung steckt die interkulturelle Pädagogik in einer doppelten Krise: Es drohe ihr der Verlust der praktischen Relevanz, weil sie es nicht geschafft habe, die Schulen tiefgreifend zu verändern, bzw. die Schulen hätten es geschafft, sich gegen die Ansprüche z.B. einer durchgreifenden curricularen Reform zu wehren. Gleichzeitig sei ihre theoretische Glaubwürdigkeit bedroht, und dies von drei Seiten: a) vom Neokonservativismus, für den es fragwürdig erscheine, widersprüchliche Wertauffassungen in einer Kultur einfach gelten zu lassen, b) von der Gegenposition des Antirassismus, in deren Sicht nicht die Migrantenkinder, sondern die Kinder der Mehrheitskultur der Erziehung bedürften, und c) vom Universalismus, der die interkulturelle Pädagogik als antiemanzipatorisch, weil Ethnien stützend, einschätzt, und der die Gegenkonzeption einer Erziehung zur individuellen Mündigkeit verfißt. Aus der zweifachen Krise finde die interkulturelle Pädagogik nur heraus, wenn sie die angesprochenen Herausforderungen annehme und sich den aufgezeigten Problemen mit Sorgfalt zuwende und auf ihrer Position der Interkulturalität gegenüber der kulturspe-

zifischen Gestalt der Schule und der politischen Chancengleichheit insistiere. Als positive Zwischenbilanz vermerkte der Referent, dass es der interkulturellen Pädagogik gelungen sei, u.a. eine Fülle von didaktischen Ideen und eine reichhaltige Produktion von didaktischen Materialien zu entwickeln und eine Sensibilisierung der Lehrerschaft für die interkulturellen Dimensionen ihrer Arbeit zu erreichen.

Die folgenden Tagungsvorträge, Streit- und Podiumsgespräche sowie Präsentationen praktischer Projekte erlaubten es, Reichs Bilanz der interkulturellen Erziehung, sowohl was die Diskussion der Grundsatzfragen als auch was die praktischen Bemühungen anbelangt, in Einzelbeispielen nachzuvollziehen und insbesondere in bezug auf mehrsprachige Bildung zu vertiefen.

(Die drei Tagungsdossiers sind zu einem Preis von Fr. 30.- noch erhältlich. Bestellungen sind zu richten an: Frau C. Allemann-Ghionda, Institut für Pädagogik, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern.)

Vom Gärtner, der kopfüber im Baum sitzt

27. Bundestagung für Didaktik der Mathematik, 22.-26. März 1993 an der Universität Fribourg

Armin Hollenstein

Die mathematik-didaktische Tagung an der Universität Fribourg wurde von der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, kurz GDM, veranstaltet. Was seinen Anfang als nationale Organisation in der Bundesrepublik Deutschland nahm, ist mit diesem Anlass endlich im gesamten deutschsprachigen Raum in Erscheinung getreten. Dies spiegelte sich deutlich in der Vortragstätigkeit wieder. Beiträge bundesdeutscher, österreichischer und schweizerischer Provenienz haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Qual der Wahl ausgesetzt.

Jeder Programmtag bot als Höhepunkt einen Hauptvortrag an. Geschickt wurde dadurch bereits die Vielfalt der Ansätze aufgezeigt. Welten liegen zwischen Horst Knörner's hochschulmathematisch geprägten Ausführungen über die Topologie von Zöpfen und Werner Schmidt's provokativ-lebenspraktischem Beitrag "Mathematik ohne Anwendung ist sinnlos", zwischen Günther Malle's Postulat der konsistenten Benutzung von Regelsätzen durch die Lernenden ("Probleme des Umgangs mit Variablen"), und Peter Gallin, Urs Ruf's Beitrag "Lernen durch Schreiben – auch in der Mathematik", der den Wert des Individuellen, Singulären betonte. Umso schöner war das deutliche Gefühl des Berichterstatters, dass vieles auf unvoreingenommene Ohren stiess, dass zustimmendes Nicken und/oder wohlwollendes Schmunzeln auffällig oft zu beobachten war.

Um diese Hauptvorträge herum waren im Rhythmus von 75 Minuten Parallelveranstaltungen angesetzt. Insgesamt 104 Gelegenheiten – Sie verzeihen; ich musste sie zählen –, um sich mit spezifischen Fragen und speziellen Persönlichkeiten der europäischen Fachdidaktik Mathematik auseinanderzusetzen.

Gerne gehe ich an dieser Stelle – stellvertretend für andere – auf drei günstig aufgenommene Beiträge ein:

Jungwirth, Helga; Linz / Österreich: "Zwischen Ehrfurcht und Verdammung - Wie Nichtmathematiker/innen die Mathematik sehen."

Im empirischen Teil ihrer Arbeit führte sie Erhebungen durch, die Haltungen von Menschen in der Berufsbildung der Mathematik gegenüber aufzeigen. Überraschend ist die theoretische Deutung der für den Mathematikunterricht nicht gerade schmeichelhaften Befunde. Sie benutzt eine Begrifflichkeit aus der Theorie der Gruppendynamik. Ein Lernender in einem Gruppenprozess durchlaufe notwendigerweise zuerst die Haltungen

- a) der Dependenz, der Abhängigkeit, des blinden Zutrauens,
- b) der Konterdependenz, der prinzipiellen Ablehnung, des nicht überprüften Misstrauens,

bevor ein Gelingen des Prozesses, und damit die Haltung der Interdependenz, der Abgeklärtheit, eingenommen werden kann.

Die klassische Anwendungsorientierung im Mathematikunterricht verstärke vorerst eine dependente Haltung der Schüler und Schülerinnen. Mathematik scheint allmächtig, jedes gestellte Problem ist lösbar. Wechselhafter Erfolg der Lernenden lässt diese nun zwischen Dependenz und Konterdependenz pendeln, treibe sie oft endgültig in die eine der beiden Haltungen. (Worin sie explizit auch Mathematiker/Mathematikerinnen einschliesst.) Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen – so das Postulat von Frau Jungwirth – sei das Durchdenken von an sich sinnvollen Situationen, in denen Mathematik scheitert, gerade für den Mathematikunterricht von entscheidender Bedeutung.

Burmester, Katrin und Bönig, Dagmar; Osnabrück / Deutschland: "Im Mathebuch ergeben alle Aufgaben einen Sinn Warum lösen Schüler Kapitänsaufgaben?"

Ausgangspunkt dieses Vortrages waren die berühmten Ergebnisse der IGREM-Gruppe um Frau Baruk (Grenoble). Aufgaben wie: "Auf einem Schiff befinde sich 17 Schafe und 11 Ziegen. Wie alt ist der Kapitän?" werden durch Schülerinnen und Schüler sehr häufig beantwortet mit: " $17+11=28$; also zählt der Kapitän 28 Jahre". Um diesem Phänomen auf die Spur zu kommen, setzten die beiden Forscherinnen eine empirische Untersuchung an. In Einzelfallstudien zeigten sie auf, dass solche oft surrealistisch anmutende Anwendungsaufgaben von den Schülerinnen und Schülern meist nicht als realistische Situationen verstanden werden. Nachdem diese der Versuchsleiterin zu verstehen gegeben hatten, dass das Ganze eigentlich keinen Sinn mache, begannen sie oft mit der arithmetischen Verknüpfung der in der Situation verfügbaren Zahlen. Durch den Kontext "Mathematikunterricht" werden Sachsituationen – so eine zusammenfassende Aussage von Burmester und Bönig – als austauschbare Kulissen für Rechenvorgänge wahrgenommen. So wie in einem Vexierbild eine Strichfigur als Gärtner identifiziert wird, obwohl er mit dem Kopf nach unten, jeder Schwerkraft trotzend, in der Krone eines Baumes sitzt, so wird eine arithmetische Identifikation "des Gärtners" in einer Kapitänsaufgabe als angemessen empfunden.

Wieland, Gregor; Fribourg: "Mini-Projekte zur Stochastik in der Sekundarstufe 1".

Diesen Beitrag möchte ich gerne durch ein Zitat aus dem Programmheft charakterisieren: "Im Vortrag wird gezeigt, wie man mit geringem zeitlichem Aufwand Gedankengänge der Stochastik ... einbauen könnte. Die vorgestellten Mini-Projekte sind in der Lehreraus- und -fortbildung auf grosses Interesse gestossen. Erste Unterrichtsversuche sind ermutigend. Die entsprechenden Problemstellungen und die damit gemachten Unterrichtserfahrungen werden zur Diskussion gestellt, in der Hoffnung, weitere Anregungen zu erhalten."

Neben diesen Veranstaltungen und zusätzlichen Sitzungen von festen Arbeitskreisen der GDM ergänzte eine Ausstellung von Forschungsarbeiten das Angebot. Natürlich fehlten auch die Verlage mit ihren Ständen nicht.

Zum Schluss gebe ich gerne einige persönliche Eindrücke wieder:

Unser Fachgebiet wird erst durch ein intensives Zusammenwirken von Mathematik, Psychologie und Pädagogik fruchtbar. Dies zeigte sich auch an dieser Tagung. Aus einigem Abstand betrachtet, glaube ich, zwei sich noch relativ fremde Traditionen der Fachdidaktik Mathematik auszumachen. Einerseits sprachen auffällig oft ausgebildete Mathematikerinnen und Mathematiker zu Themen der Sekundarstufe, andererseits mathematisch interessierte Psychologen/Psychologinnen und Pädagogen/Pädagoginnen zu Problemen der Unterstufe des Primarschulbereiches. So unterschiedlich die Grundausbildungen sind, so unterschiedlich waren auch die entsprechenden Ansätze und Sichtweisen.

Gross ist die Diskrepanz in Stellung und Selbstverständnis zwischen den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Schweiz und Deutschland, bzw. Österreich. Was dort professionalisiert als Wissenschaft mit Lehr- und Forschungsauftrag wahrgenommen wird, passiert hier im oft einschränkenden Milizsystem. Was hier in enger Verbindung von Theorie und Praxis in der Volksschule Wirksamkeit gewinnen kann, steht dort in Gefahr, im Publikationszwang und -tausch zu verharren. Dennoch; die teilweise gezeigte Qualität und Originalität ausländischer Forschungsarbeiten machte klar, dass eine Professionalisierung der Fachdidaktiken in der Schweiz gefördert werden muss.

Als letztes möchte ich darauf hinweisen, dass den Organisatoren (Gregor Wieland, Albert Gächter, Peter Geering, Marcel Kuchen, Anton Perren und Toni Wunderlin) wichtiges gelungen ist. Sie sind den Hauptsatz des schweizerischen Selbstverständnisses "Deutschschweizerinnen und -schweizer sind zwar Angehörige des deutschen Kulturraumes; nur fehlt ihnen die deutsche Gewitztheit und leider auch der österreichischen Charme" fundamental angegangen und haben ihn durch ein schlagendes Gegenbeispiel widerlegt. Herzlichen Dank!

Hauswirtschaft als Lebensschule

"Überprüfen von Bildungsinhalten im Fachbereich Hauswirtschaft". Weiterbildungszentrale Luzern wbz, 29.-31. März 1993 im Schloss Munchenwiler

Ulla-Maija Eggenberger

Der gesellschaftliche Wandel berührt alle Bereiche des menschlichen Lebens. Im "häuslichen Bereich" erfahren wir Gewichtsverlagerungen: Die traditionellen hauswirtschaftlichen Inhalte wie Ernährung, Wohnen und Bekleidung und damit verbundene soziale Normen werden auf ihre heutige Aktualität hin befragt. Das Thema "Überprüfen von Bildungsinhalten im Fachbereich Hauswirtschaft" entspricht daher dem Bedürfnis aller, die im hauswirtschaftlichen Bereich pädagogisch tätig sind.

Dreissig Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der ganzen Schweiz haben durch die Diskussion an ihren Zielvorstellungen eine umfassende Definition des Begriffes "häuslicher Bereich" erarbeitet:

Im häuslichen Bereich wohne ich, kann ich meine persönlichen Bedürfnisse befriedigen; allein oder gemeinsam mit andern. Zum häuslichen Bereich gehören Hausarbeit *und* Dasein. Ich Sorge dafür, dass der Haushalt funktioniert *und* genieße ihn. Dienstleistungen wie auch kulturelle Aktivitäten, materielle Tätigkeiten wie auch immaterielle (z.B. psychische, soziale, kommunikative) und individuelle gehören zum häuslichen Bereich. Der häusliche Bereich ist nicht ein geschlossener Raum, sondern nimmt auf ausserhäusliche Tätigkeiten, Daseinsformen und die Umwelt Bezug, wird von ihnen beeinflusst. Das Leben im Haushalt fordert den ganzen Menschen: kognitiv, handwerklich und emotional, individuell wie auch sozial. Dasein und Tätigkeiten im häuslichen Bereich haben gesundheitliche, psychische, soziale, materielle und ökologische Auswirkungen.

Diese Definition dient als Grundlage für die Weiterarbeit an griffigen Formulierungen, konkreten Vorschlägen und baldigen Lösungen für die pädagogische Arbeit. Der Wille dazu war unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern deutlich spürbar, und die Zeit drängt. Da die Arbeit kurzfristig nicht im Rahmen der wbz-Kurse weitergeführt werden kann (langfristige Planungstermine dieser Kurse), werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft der Hauswirtschaftlichen Seminare weitere Schritte unternehmen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kurses haben das folgende Pressecommuniqué verabschiedet, das aufzeigt, in welcher Richtung sich die hauswirtschaftlichen Bildungsinhalte erweitern und welche Bedeutung sie in der Erziehung der Jugend einnehmen.

"... Die Schule hat die Aufgabe und den Auftrag, auf das Leben in umfassendem Sinn vorzubereiten. Dabei ist dem beruflichen und gesellschaftlichen Leben einerseits und dem Privatbereich andererseits unbedingt der gleiche Stellenwert einzuräumen. Der integrale Charakter des Faches Hauswirtschaft ist nun bestens geeignet, auf die Anforderungen - gerade des "häuslichen Bereiches" - vorzubereiten.

Durch die Erweiterung der traditionellen Bildungsinhalte in Richtung

- *partnerschaftliches Zusammenleben und Handeln*
- *ökologisches Bewusstsein*
- *ökonomisches Verhalten durch optimalen Einsatz der Mittel*
- *Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken und Konsequenzen zu erkennen*

wird den Schülerinnen und Schülern das Rüstzeug zur erfolgreichen und freudvollen Alltagsgestaltung vermittelt. Daneben erfüllt der Hauswirtschaftliche Unterricht eine wichtige präventive Funktion in volkswirtschaftlicher und sozialpolitischer Hinsicht.

Die Forderung an Gesellschaft und Politik geht deshalb dahin, der Hauswirtschaftlichen Bildung auf allen Bildungsstufen und in allen Bildungsangeboten endlich die Bedeutung zukommen zu lassen, die ihr in der Erziehung unserer Jugend gebührt. Zum Beispiel

- *Erhöhung des Zeitanteils in der Stundentafel an der Sekundarstufe I und an den Mittelschulen*
- *Einbauen des Faches in die Stundentafel aller Bildungsgänge*
- *Überprüfung der Bildungsinhalte für Kindergarten und Primarschule*
- *Einbau des Faches in die Grundausbildung aller Lehrkräfte*
- *Gleichstellung der Fachausbildungen*

Die Diplommittelschulen profilieren sich für die Zukunft

Schweizerische Informationstagung vom 3. Juni 1993 in Bern

Heinz Wyss

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und die Konferenz der Rektoren schweizerischer Diplommittelschulen haben anlässlich einer Medienkonferenz im Rahmen einer Informationstagung die *"Leitideen für die Weiterentwicklung der DMS und deren stärkere Verankerung im Bildungswesen"* dargestellt und im Zusammenhang damit nach der Rolle und Stellung gefragt, die der DMS nach der Einführung der Berufsmatura und der Anhebung der höheren Berufsbildungen in den Bereichen der Erziehung, des Gesundheitswesens, der sozialen Arbeit und der Kunst auf die Tertiärstufe der Fachhochschulen künftig zukommen wird.

Unter dem Präsidium des Solothurner Regierungsrates Fritz Schneider hat die DMS-Kommission ein Entwicklungskonzept erarbeitet, das darauf hinzielt, zu erhalten und zu verstärken, was die DMS in der schweizerischen Bildungslandschaft zum innovativsten Schultyp macht und was sie auszeichnet: die Lebensnähe des Bildungsgangs, der zu selbständigem Lernen befähigt; der dazu anhält, gemeinsam mit anderen Probleme wahrzunehmen, sie anzugehen und zu lösen; der durch erweiterte Lehr- und Lernformen die Eigeninitiative und die Kreativität in besonderem Masse fördert; der die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung entwickelt und in einem Klima der Offenheit und der gegenseitigen Wertschätzung mit dem Aufbau der eigenen Identität zu sozialer Reife führt.

Neu ist das Ziel, den Zugang zu den genannten höheren Berufsbildungen auch dann zu erschliessen, wenn dieser eine Fachhochschulreife bedingt. Die Berufsmatura wird diese Voraussetzung vor allem in den Bereichen der Technik, der Verwaltung und im Kaufmännischen schaffen, die allgemeinbildende DMS, kombiniert mit ausserschulischen Praktika, im besonderen im Hinblick auf soziopädagogische und paramedizinische Ausbildungen, aber auch für bildhaftes Gestalten und Musik.

Die DMS tragen diesen neuen Perspektiven Rechnung. Der von den Leitideen ausgehende Aktionsplan sieht vor, die DMS als eigenständigen Schultyp der Sekundarstufe II weiter zu profilieren, den Bildungsgang in seiner Dauer zu überprüfen und durch den Ausbau auf drei Jahre und durch ein integriertes oder anschliessendes Praktikum neue nichtakademische Berufsfelder resp. neue weiterführende Ausbildungen im ausseruniversitären Tertiärbereich zu erschliessen.

Buchbesprechungen

GASSER, Peter (1992)

Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur. Gerlafingen: Selbstverlag. 256 Seiten, Fr. 28.--

Zu beziehen bei: Peter Gasser, Sürdingstrasse 31, 4563 Gerlafingen.

Unterrichten Sie Didaktik, und wünschen Sie sich dabei einen guten Kollegen? Einen, der Sie grosszügig in der Fülle seiner Unterlagen schnuppern lässt, der mit Ihnen aber durchaus auch über die psychologische Grundlegung der Didaktik und über die philosophischen und bildungspolitischen Ideen hinter den erweiterten Lernformen diskutiert? Der Sie anregt, bestätigt, der Ihnen Neues zeigt - und bei alledem nie den Eindruck erweckt, er habe das Ei des Kolumbus endgültig gefunden, es komme nur darauf an, dass Sie ihm folgen?

Den Kollegen kann ich Ihnen nicht live verschaffen, das steht mir nicht zu. Ausserdem brauchen wir ihn in Solothurn selber. Aber immerhin: Ein Ersatz mit denselben Eigenschaften ist sein (auf die "Neue Lernkultur", vergriffen, folgendes) Buch "Didaktische Impulse". Wenn Sie es zur Hand nehmen, schnuppern Sie vermutlich zunächst in der Materialkiste, das heisst in den Kapiteln "Lernen mit Leitprogramm", "Effiziente Gruppenarbeit", "Projektorientiertes Lernen", "Was ist Werkstatt-Unterricht?", "Individualisieren - unbestritten, aber schwierig", "Wochenplan, Arbeitsplan, Freiwahlarbeit". Sie finden vielfältige Arbeitsanregungen, Zusammenfassungen, Beispiele. Unterlagen, denen man den bewährten Gebrauch in der Praxis der Lehrerbildung ansieht. Nützlich, von keinem für die Ewigkeit gedacht, vor dem Einsatz umzubauen für die aktuellen Bedürfnisse der aktuellen Klasse, vorbildlich in der leicht zugänglichen Art.

Legen Sie nun aber ja nicht das Buch aus der Hand! Der Kollege will mehr. Es geht ihm nicht um methodische Anleitungen, nicht um Oberflächendidaktik, die sich modern gebärdet. Es geht dem hinter der Didaktik spürbaren Psychologen um die Frage, welche psychischen Prozesse des Denkens und des Lernens angeregt werden, was denn ganz genau die einzelne Lernaufgabe beim Kind bewirkt, wie es denkt, staunt, Hypothesen bildet, klärt, Sicherheit gewinnt. Und dem Pädagogen geht es um ein Ideal der Bildung und um das Abwägen ihrer Chancen in der heutigen Zeit. Hierzu lassen sich die ersten Kapitel lesen, ohne Mühe, auch mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Und wenn Sie bei der "Erneuerung eines Berufs" nachdenklich werden, blättern Sie zu den hintersten Kapiteln, da geht es um die Notwendigkeit der Zusammenarbeit im Schulhaus. Mit Ratschlägen, Methoden, Erfahrungen werden die Leserinnen und Leser zur Zusammenarbeit ermuntert. Sie ist dringend nötig, wenn die Schule den Kindern das geben soll, was Peter GASSER postuliert und was eine im Klassenzimmer isolierte Lehrperson allein nicht schafft: Bildung, die "Humane Tüchtigkeit in einer gewandelten und bedrohten Welt" ist.

Das Buch besticht durch seine Leichtigkeit des Sammelns und Weitergebens, durch seine anregende Vorläufigkeit. Es ist nicht *das* Wunderwerk der Systematik, des theoretischen Aufbaus, der ästhetischen Gestaltung. Für solche Ansprüche gibt es andere, etwa den AEBLI oder den Edwin ACHERMANN. Es ist eben wie ein Kollege, der Sie auf Ihrer Berufsbiographie als Didaktiklehrerin oder Didaktiklehrer nutzbringend und kollegial begleitet. Der Kollege steht heute bestimmt schon wieder an einem andern Ort mit anderen Ideen, als den im Buch niedergeschriebenen. Ein guter Weggefährte, damit auch Sie unterwegs und in Bewegung bleiben.

Regine Born

FLITNER Andreas (1992)

Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von Doris Knab. München, Zürich: Piper. (= Serie Piper; 1546) 252 Seiten.

Flitners vierter Beitrag in der 'Serie Piper' bringt unter zwölf Kapiteln Reformthemen des 20. Jahrhunderts zu einer knappen und zügig lesbaren Darstellung. Der Autor bezieht wichtige Buchtitel und Artikel ein, zitiert aus ihnen einige zentrale Stellen und charakterisiert die ausgewählten Reformimpulse treffend, ohne ihren Überschwang, ihre ideologische Anfälligkeit und die von ihnen erzeugten "Spannungen" zu übersehen. Obschon der Aufbau der gesamten Arbeit dem historischen Auftreten der Reformthemen ungefähr folgt und der Autor die "Impulse" geschichtlich situiert, betont er mehrfach, er führe die Beispiele "nicht als Historiker, sondern als Pädagoge vor", es komme ihm "auf [deren] Produktivität, nicht auf eine historische Übersicht oder gerechte Setzung der Akzente" an; die "klassische Reformpädagogik" diene ihm "nur als ein Reservoir unter mehreren, auf die man zurückgreifen" müsse, um wichtige "Bezugsstellen" der heutigen "pädagogischen Diskussion" zu gewinnen (S. 11, auch S. 14, 29 u. 233).

Der Beginn des 20. Jahrhunderts wird im 1. Kapitel als allgemeiner "Aufbruch" in verbreiteter "Aufbruchstimmung" gedeutet. Als Belege werden u.a. Keys Buch *Das Jahrhundert des Kindes*, die zeitgenössische Kulturkritik, die Lebensreform- und Jugendbewegung sowie die Internationalität der damaligen Erziehungs- und Schulreformbestrebungen genannt. Die weiteren Kapitel (2 bis 10) befassen sich mit einzelnen Reforminitiativen und -themen: mit der Pädagogik 'vom Kinde aus', der "Kunst als Erziehung", der Arbeit, der Erziehung zur Gemeinschaft, den "Herausforderungen durch die Psychoanalyse", der "Frauenbildung" (dieses Kapitel verfasst von Knab), der "Friedenthematik und Umwelterziehung" und der "Kindheit und Familie im Sog der Moderne".

Der Eindruck, den diese Kapitelüberschriften erwecken, wird durch die Lektüre bestätigt: Flitners Auswahl von Themen und Initiativen greift keine vergessenen Zusammenhänge, Alternativen, selten zitierte Autoren, Texte und Ideen oder weniger beachtete praktische Initiativen auf. Dass die politische Linke in Ost und West und ebenso rechtsstehende Kreise und Regime in Reformpädagogik gemacht haben, wird kaum differenziert und ausgeführt. Die problematische und wirkungsvolle Figur eines Petersen beispielsweise - er wirkte in Jena, Akten verwahrt das Universitätsarchiv, wo Flitner seine Vorlesungen gehalten hat - bleibt ohne Begründung unerwähnt. *Reform der Erziehung* versammelt bloss jene Impulse der letzten neunzig Jahre, welche man aus heutiger, bürgerlicher Sicht als mehrheits- und konsensfähig bewerten kann; bewusstseinsverändernde Impulse gehen davon keine aus. Der "Gewinn" solcher Darstellungen ist die Legitimierung gegenwärtiger Reformvorhaben - Flitner referiert ausführlich (S. 93ff.) die von ihm observierten Projekte des "Praktischen Lernens" - mittels einer historischen Kontinuitätsannahme. Der Verlust liegt auf der Hand: Unser Wissen von "Reformpädagogik" wird auf eine ganz bestimmte Auswahl kanonisiert und schematisiert; Lehre und Lehrerbildung sowie Schulentwicklung und Unterrichtspraxis lösen sich ab von der historischen Erforschung einer Zeit, die nicht bloss affirmativ als vielfältig und anregungsreich, sondern auch als uneinheitliches, widersprüchliches und problematisches Erbe erkannt werden müsste, das durchaus in Kontinuität zu Reformanliegen des 19. und früherer Jahrhunderte steht. Soll denn Korczak (S. 48ff. u. 211), um nur ein Beispiel zu nennen, ohne historisches Wissen um Bezüge zur Medizin seiner Zeit und zum Judentum gelesen werden, und kann er heute pädagogisch interpretiert werden, ohne Bewusstsein, wie sehr er für ganz andere Zwecke, nämlich politisch für die polnisch-deutsche sowie die jüdisch-christliche Versöhnung vereinnahmt wird?

Im 11. Kapitel, betitelt "Unendliche Themen der Reform", konzentriert Flitner thesenartig zwölf Anliegen, die man als reformpädagogisches Credo ansehen könnte: "Kinder verstehen, ... Selbständigkeit ermutigen, ... Ausdruck und Gestaltung ermöglichen, ... 'ganzheitlich' lehren und lernen" (S. 210ff.) etc. Über diese Anliegen wäre tiefer und systematischer nachzudenken. Das letzte Kapitel, "Reform - Antwort auf die Moderne?", diskutiert die Frage, ob die Reformpädagogik als Modernisierung oder als konservative Reaktion auf Modernisierung einzuschätzen sei. Der Autor bestreitet nicht den "leichten Übergang mancher Reformers von ihren Heimat- und Führer-Ideen zur Unterstützung der NS-Ideologie" (S. 232), führt aber Gegenbeispiele an: Blonskij, Dewey, Freinet, Korczak, Montessori und Neill. Das Gemeinsame und Positive reformerischer Initiativen des 20. Jahrhunderts ist nach Flitner der Versuch, auf den "selbstlaufenden Prozess der blossen Modernisierung" pädagogisch zu antworten, um "Kinder und Jugendliche vor Überforderung und Entfremdung" durch die "technisch-ökonomisch-bürokratischen Grossstrukturen der Gesellschaft" zu schützen (S. 234). Mit der wertenden Entgegensetzung von "System" und "Lebenswelt", wie sie Habermas vorgeschlagen hat, tradiert Flitner allerdings eine grundlegende reformpädagogische Denkfigur, statt sie zu analysieren und aufzulösen. Man könnte mit der Frage beginnen, ob diese gesellschaftlichen Grossstrukturen nicht in mancher Hinsicht humaner und freiheitlicher, auch pädagogischer seien als bestimmte familiäre und selbst reformgeleitete schulische Lebenswelten.

Peter Metz

AESCHBACHER, Urs (1992)

Faschismus und Begeisterung. Psychologische Neuvermessung eines Jahrhunderttraumas. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 173 Seiten, ca. Fr. 42.-.

Wer am Ende des 2. Weltkrieges glaubte, der Faschismus sei nun ein für alle Male erledigt, sah sich schon bald einmal arg getäuscht. Die breite und engagierte Faschismusdiskussion in den folgenden Jahrzehnten versuchte auf vielfältige Weise faschistische Tendenzen ein- bzw. auszugrenzen: Die Ideologen der DDR-Kommunisten z.B. versuchten den Faschismus an das imperialistische Finanzkapital zu binden (Klaus & Buhr) und sahen die Entstehung des Faschismus in einer bestimmten historischen, sozialen und ökonomischen Situation begründet; verbreitet war die Idee, den Faschismus bzw. dessen nationalsozialistische Ausprägung an Menschen einer bestimmten geografischen Herkunft zu knüpfen. Überzeugender erschienen dann jene Psychologen, die faschistische Charakteren auf irgend eine Weise pathologisierten, z.B. Reich (1986), Fromm (1974) oder Adorno (1973).

Die späte Lektüre eines Faschismusklassikers, Klaus Theweleits Männerphantasien (1977), hat Urs Aeschbacher angeregt, noch einmal über (besser: in) die Bücher zu gehen, die Psychopathiethese zu prüfen, und eine eigenständige Deutung zu entwickeln. Das Produkt ist eine Gratwanderung, wie er selbst sagt. Er prüft die psychoanalytischen Interpretationen und findet auffällig viele Unstimmigkeiten, er fordert dazu auf, die Tatsache der faschistischen Begeisterung wirklich ernst zu nehmen, er spürt bei Jünger, Hitler, Rosenberg, Spengler und wie die faschistischen Ideologen alle heissen, nach Gemeinsamkeiten, und findet gar psychologische Entsprechungen zwischen der faschistischen "Tugend-Begeisterung" und der von Viktor E. Frankl betonten Wert-Strebigkeit, ebenso zwischen der faschistischen "Metaphysik-Begeisterung" und der von C.G. Jung betonten archetypenbezogenen Religiosität.

Aeschbacher legt überzeugend dar, dass "die unheimliche historische Anziehungskraft des Faschismus nur sehr teilweise verstanden und in wichtigen Teilen verdrängt wird" (S.7), wenn diese von den gängigen Psychopathiethese(n) ausschliesslich mit Ich-Schwäche und neurotischen Mechanismen erklärt wird. Der Autor zeigt, dass nicht bloss Heidegger, sondern mit ihm viele und qualifizierte Philosophen und Pädagogen

eine z.T. schreckliche Nähe zu faschistischen Idealen hatten, und dass sich der Faschismus auch nicht einfach mit moralischem Zerfall oder denkerischem Unvermögen erklären lässt.

Da die vorliegende psychologische Analyse weder mit "denkmalschützerischer Haltung, noch mit moralischer Überheblichkeit des Nachgeborenen" (S.21) geschieht, gelingen dem Autor Blicke in tiefe und erschreckende Abgründe: Ist es wirklich so, dass die Möglichkeit zu faschistischer Begeisterung ein Stück weit in unserer Kultur, in unseren eigenen Idealen, und damit möglicherweise sogar in uns selber steckt? "Das Trauma des Faschismus hält uns wie ein Spiegel furchtbare Möglichkeiten unseres Menschseins vor Augen" (S.10). Die faschistischen Ideale scheinen dazu geeignet, vielen Menschen eine stark motivierende und fanatisierende Sinn- und Lebensdeutung und Richtung für die Selbstverwirklichung zu geben. Hunderttausende von Menschen konnten so aus idealistischem Wertstreben und religiösem Bedürfnis zu überzeugten Unmenschen werden. Es erscheint durchaus möglich, auch ohne eine in der Kindheit erworbene Gefühlsstörung der Faszination des Faschismus zu erliegen. Eine ideologiebedingte Gefühlsstörung kann die Folge eines Lernprozesses sein.

Obwohl der Psychologe Aeschbacher keine pädagogische Konsequenzen formuliert, ist es ein wichtiges Buch gerade auch für Pädagogen und Didaktiker. Der Autor macht deutlich, wie gefährlich es sein kann, Plan- und Pflichterfüllung, Zielstrebigkeit und Begeisterung ohne verantwortungsvolle inhaltliche Reflexion zur Lebensmaxime werden zu lassen.

Faschismus als historische Männerbewegung ist auch ein Männerthema. Wer das Buch als Männerbuch liest, erhält vielfältige und lohnende Anregung. Ich empfehle es auch politisch denkenden und handelnden Kolleginnen und Kollegen. Die Neuvermessung des Themas hat ja nicht bloss historische Bedeutung; dies dürfte allen klar sein, die die Entwicklung der Neuen Rechten mit Besorgnis mitbeobachten. - Erstaunlich, dass kein grösserer Verlag sich für dieses anspruchsvolle, aktuelle und wichtige Buch interessierte!?

Bruno Achermann

PELZER, Wolfgang (1992)

Im Dschungel der Erziehung. Streiflichter zur pädagogischen Situation der Gegenwart. Heinsberg: Agentur Dieck. Fr. 24.--.

"Was bedeutet Erziehung heute? Was hat sich im Umgang mit Kindern in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert? - Was kann unter den Bedingungen der Postmoderne eigentlich noch "vernünftige Erziehung" heissen?" - Das sind die Fragen, die Wolfgang Pelzer, Autor der bereits in der zweiten Auflage erscheinenden rororo-Monographie 'Janusz Korczak', in seinem neuen Buch diskutiert. Pelzer geht - mit Recht - davon aus, dass heute in Erziehungsfragen eine grosse Verunsicherung herrscht: in der postmodernen Gesellschaft, in der der Mensch von allen Bindungen und tradierten Verbindlichkeiten befreit ist, werden die wesentlichen Fragen (und Antworten) an den einzelnen delegiert (8). Und dieser ist oft überfordert und verunsichert. In einer Zeit, in der sich durch die antiautoritäre Herausforderung und die antipädagogische Provokation die Haltung dem Kind gegenüber - zum Glück - mehr zum Akzeptierenden, Gewährnden und Ermutigenden gewandelt hat, droht die Gefahr der falschen Harmonie: es ist schwierig geworden, "einem Kind gegenüber glaubhaft ein 'Nein' durchzuhalten" (70). Wer es trotzdem tut, muss damit rechnen, schief angesehen zu werden. Pelzer nimmt klar gegen die Antipädagogik Stellung: Es ist für ihn "eine gewaltige Selbsttäuschung, wenn man meint, man würde im freien Gewährenlassen und mit der Absicht, Kindern eine weitgehend unbeeinflusste Selbstentwicklung zu ermöglichen, nicht erziehen" (104). Durch die Haltung, die man als Erwachsener dabei einnimmt, tut man es ohnehin. Pelzer plädiert dagegen für Forderung und Beanspruchung der Kinder

und Jugendlichen. Es wäre falsch, sich als Erwachsener nicht einzumischen, wegzusehen, wenn Kinder sich schlagen, nicht hinzuhören, wenn Kinder die Unwahrheit sagen und zu hoffen, "dass Kinder von selbst, irgendwann einmal und irgendwie lernen, moralisch zu urteilen" (29). So heikel dieser Satz klingt: "Wer Interesse an Kindern hat, kommt nicht umhin, für sie eine Autorität zu sein" (29). Sehr klar umreißt Pelzer, was er darunter versteht: nicht autoritäres Verhalten, sondern die im täglichen Umgang mühsam erworbene Fähigkeit, sich auf Kinder einzulassen, ohne sich selber aufzugeben. Die dabei entstehenden Konflikte bilden den Weg hin zu Harmonie, Verständigung und Einklang, "die am Ende eines langen, schwierigen Weges liegen, eines Weges, der mitunter sehr steinig und uneben sein kann" (71). Harmonie selbst kann nicht Richtschnur für den täglichen Umgang mit den Kindern sein. Das tönt gewagt - und doch: Pelzer schafft es aufzuzeigen, wie vielschichtig und widersprüchlich erzieherisches Geschehen sein kann. In den im Buch gesammelten Aufsätzen, deren Ausgangspunkt (meist) bekannte literarische Vorlagen sind, differenziert Pelzer seine Hauptthese. So kristallisiert er aus Handkes Kindergeschichte etwa den "langsamen Blick": "den Blick für das Detail, den Blick für die kleinen Verschiebungen und Veränderungen, den Blick, der im scheinbar Banalen mehr sieht als das, was halt so vor sich geht" (44) und aus Rabelais Gargantua zieht er die Folgerung, dass nur Gelassenheit dem Auf und Ab der kindlichen Entwicklung entsprechen könne, einer Entwicklung notabene, die auch mit Rückschritten und Stillständen verbunden ist. Mit einem Seitenblick auf die pädagogische Ratgeberliteratur stellt Pelzer heraus, dass es in der Pädagogik nicht um ein schnelles Diagnostizieren, Bewerten und Lösen der Probleme geht, sondern um die Kunst, den Menschen dort abholen zu können, wo er gerade steht (79) - im Bewusstsein, dass das erzieherische Handeln begrenzt ist und dass Erfolg und Scheitern oft dicht beieinanderliegen (116). In einer Zeit der Verunsicherung liefert Pelzers Buch Hinweise, wie man sich im "Dschungel der Erziehung" zurechtfinden kann. Die Stärke des Buches liegt dabei in der Klarheit der Antworten, ohne vereinfachend zu sein. Erziehung in einer sich verändernden Welt verlangt viel von professionell wie nichtprofessionell Erziehenden. Dabei geht es aber nicht um einen hochmotivierten Erziehungsaktivismus - "Pädagogische Professionalität ist gebunden an das Bewusstsein der Endlichkeit, das heisst an das Bewusstsein der fremden und eigenen Unfertigkeit" (116). Als Erziehende kommen wir nicht umhin, uns immer wieder auf unserem Weg zu hinterfragen, zu prüfen, ob der von uns eingeschlagene Weg noch stimmt. In dieser Auseinandersetzung bietet Pelzers Buch hilfreiche Anregungen.

Gérard Kahn

WHERE+ HOW Weltsprach-Schulführer mit ausführlicher Beschreibung jeder Schule. Wie & Wo-Verlag, Postfach 2464, D-5300 Bonn 1.

Wer als Lernberater im Hinblick auf ein Fremdsprachenstudium zu Rate gezogen wird oder selber einen Sprachaufenthalt im Ausland plant, findet in der Reihe „Wo & Wie“ alle wichtigen Informationen über Universitäten und Sprachlernzentren in 40 Ländern der Welt, in denen für Ausländer Kurse in den entsprechenden Landessprachen angeboten werden (Übersichtsband „Learning Languages: WHERE+WHO“ DM 29.-).

In vier separaten Dokumentationen (je Band DM 19.--) - aufgeteilt in die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch - werden die Sprachlernzentren der entsprechenden Sprachregion aufgrund eines detaillierten Rasters beschrieben. Auf diese Weise können mühelos alle für die Wahl einer Sprachschule relevanten Auskünfte wie z.B. Angaben über Lehrmethode, Kursart, Kursdauer, Kursgebühr, Unterkunftsmöglichkeiten und -preise, Diplome, Qualifizierung der Lehrkräfte herausgelesen und miteinander verglichen werden.

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

- Baacke, D. & Schulze, Th. (1993) *Aus Geschichten lernen*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Berg, H.Ch. & Schulze, Th. (1993) *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, H.Ch. (1993) *Schulvielfalt. Lehrbuch der Schulpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Berg, H.Ch. (1993) *Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt*. Neuwied: Luchterhand.
- Bernfeld, S. (1992) *Sämtliche Werke. Bd. 1: Theorie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Bollschweiler, R. (1993) *Die Handschrift von Kindern und Jugendlichen. Ein graphologischer Leitfaden für Schule und Elternhaus*. Hitzkirch: Comenius.
- Buddrus, V. (Hrsg.) (1992) *Die "verborgenen" Gefühle in der Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Corneau, G. (1993) *Abwesende Väter - Verlorene Söhne. Die Suche nach der männlichen Identität*. Solothurn: Walter.
- Dahrendorf, M. & Knobloch, J. (Hrsg.) (1992) *Kinder- und Jugendliteratur im Offenen Unterricht*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1993) *Was tun Kinder am Nachmittag?* Weinheim/Basel: Juventa.
- Edelmann, W. (1993) *Lernpsychologie. Eine Einführung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1993) *Was Jugendliche wagen*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Forneck, H.J. (1992) *Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung*. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 19). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Forneck, H.J., Hauser, H.-P., Huonker, H. & Meier, A. (1993) *Informatik-Grundbildung an Berufsschulen. Vorschlag zu einer Neuorientierung*. Bern: BIGA/SIBP-Experten-gruppe für Informatik an Berufsschulen.
- Fritz, J. (1992) *Spiele als Spiegel ihrer Zeit. Glücksspiele, Tarot, Puppen, Videospiele*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Fuchs, E. & Krampfen, I. (Hrsg.) (1992) *Selbstverwaltung macht Schule. Fallstudien zur Freiheit im Bildungswesen*. Frankfurt a.M.: Info3-Verlag.
- Glumpler, Edith (Hrsg.) (1993) *Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gnutzmann, C. u.a. (Hrsg.) (1993) *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt: Moritz Diesterweg.
- Gonon, Ph. (1993) *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jh., Ker-schensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft. Bern: Peter Lang.
- Gudjons, H. (1992) *Handlungsorientiert lehren und lernen*. 3., neub. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudjons, H. (1993) *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Haerberlin, U. u.a. (1993) *Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule*. Bern: Haupt.
- Hausmann, K. & Reiss, M. (Hrsg.) (1990) *Mathematische Lehr-Lern-Denkprozesse*. Göttingen: Hogrefe.
- Hierdeis, H. & Hug, Th. (1992) *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hintz, D., Pöppel, K.G. & Rekus, J. (1992) *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Juventa.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E. & Noack, P. (1992) *Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe.

- Hopf, A. (1992) *Schulen öffnen sich*. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Jäger, R. (Hrsg.) (1992) *Computerunterstütztes Lernen an allgemeinbildenden Schulen. Einsatz und Erprobung des TOAM-Systems*. Abschlussbericht. Mainz: Hase & Koehler.
- Jahn, F. (1992) *Geschichte spielend lernen*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- Kleber, E.W. (1993) *Grundzüge ökologischer Pädagogik*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.) (1992) *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Kunert, K. (1992) *Lernen im Kollegium*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Labudde, P. (1993) *Erlebniswelt Physik*. Bonn: Dümmler.
- Leu, H.R. (1993) *Wie Kinder mit Computern umgehen*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Lorenz, J.H. (1992) *Mentales visuelles Operieren und Rechenleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H. u.a. (Hrsg.) (1993) *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Mandl, H. & Friederich, H.F. (Hrsg.) (1992) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Mecklenbräucker, S., Wippich, W. & Bredenkamp, J. (1992) *Bildhaftigkeit und Metakognitionen. Wissensentwicklung und bildhafte Verarbeitungsformen im Vorschul- und Schulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer-Drawe, K. u.a. (Hrsg.) (1992) *Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 2 - Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller-Wieland, M. (1993) *Sehende Liebe. Ästhetische Bildung des Menschen*. Hildesheim: Olms.
- Pazzini, K.-J. (Hrsg.) (1992) *Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaften*. Essen: Klartext.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1993) *Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining. Kindergruppen. Elternberatung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Petersen, J. & Priesmann, G. (1992) *Einführung in die Unterrichtswissenschaft*. Teil 2: Handlung und Erkenntnis. Frankfurt a.M.: Lang.
- Plöger, W. (1992) *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Modelltheoretische Untersuchungen*. Frankfurt a.M./Bern: Lang.
- Prod'hom J. & Meylan, J.-P. (1993) *Die Maturitätsschulen; Situation und Dauer; eine Erhebung bei 16 Schulen*. Genf: CESDOC.
- Rekus, J. (1993) *Bildung und Moral*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Remschmidt, H. (1992) *Adoleszenz. Entwicklungen und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Reumann, K. (1992) *LeseFREUDEN und Lebenswelten*. Zürich: Edition Interfrom.
- Ritz-Fröhlich, G. (1992) *Kinderfragen im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Röhrs, H. (1993) *Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit*. 3., erw. und überarb. Auflage. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Rolff, H.-G. (1993) *Wandel durch Selbstorganisation*. Weinheim/Basel: Juventa.
- Schuler, H. (Hrsg.) (1993) *Organisationspsychologie*. Bern: Huber.
- Schweighofer, K. (1993) *CTB - Computer Based Training. Interaktives Lernen mit dem Computer aus pädagogischer Sicht*. Linz: Verlag Rudolf Trauner.
- Sembill, D. (1992) *Problemlösefähigkeit, Handlungscompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Solomon, Yvette (1989) *The Practice of Mathematics*. London: Routledge.
- Strittmatter, P. (1993) *Schulangstreduktion*. Neuwied: Luchterhand.
- Trier, U.P. (1993) *Streifzüge in der Bildungslandschaft. Schule zwischen Forschung, Verwaltung, Praxis und Politik*. Zürich: Orell Füssli.
- Weilenmann, Claudia (1993) *Annotierte Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900*. Zürich: Schweizerisches Jugendbuch-Institut.

Zeitschriftenspiegel

Legende:

- (BB) *Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Freiburg: Universitätsverlag.
 (BJ) *British Journal of Educational Psychology*. London: The British Psychological Society.
 (DS) *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Weinheim: Juventa.
 (EP) *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*. London: Empirische Pädagogik e.V.
 (EPP) *Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
 (JEP) *Journal of Educational Psychology*. Washington: American Psychological Association.
 (NS) *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
 (P) *Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
 (PR) *Pädagogische Rundschau*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
 (PUS) *Pädagogik und Schulalltag*. Neuwied: Luchterhand.
 (S&K) *Sprache und Kognition*. Bern & Göttingen: Hans Huber.
 (SS) *Schweizer Schule*. Basel & Baumatal bei Kassel: Friedrich Reinhardt Verlag.
 (UW) *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*. Weinheim: Juventa.
 (VWP) *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Bochum: Kamp.
 (ZFP) *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.

Allgemeine Pädagogik

- Böhm, W.: Multikulturelle Erziehung und Fremdenhass (VWP, 1/92, 114-124).
 Grunder, H.-U.: "Herzlich grüsst Ihr getreuer...". Briefe von Hermann Lietz und Paul Geheeb an zwei Schweizer Pädagogen (PUS, 6/92, 584-586).
 Koring, B.: Pädagogische Berufsethik und die Psyche des Pädagogen (PUS, 6/92, 631-636).
 Lingert, W.: 20 Jahre Pädagogik an der Universität Bielefeld (NS, 1/93, 115-122).
 Osterwalder, F.: Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik (ZFP, 1/93, 85-110).
 Röhrs, H.: Die Reformpädagogik - Illusion oder Realität? Ein Kapitel der internationalen Reformpädagogik (PUS, 6/92, 563-583).
 Röhrs, H.: Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluss auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland (PR, 1/93, 3-28).
 Rüedi, J.: Oblomows Urenkel? (NS, 1/93, 55-70).
 Schaller, K.: Johann Amos Comenius: bekannt - verkannt? Eine aktuelle Vergewisserung seiner Bedeutung (VWP, 1/93, 1-14).

Pädagogische Psychologie

- Bock, M., Kirberg, A. & Windgasse, T.: Absichtsvolles versus beiläufiges Lernen beim Fernsehen (EPP, 4/92, 144-155).
 Gudjons, H.: Abriss der Entwicklungspsychologie: Jugend, 6. Folge (P, 2/93, 46-51).
 Hannover, B., Scholz, P. & Laabs, H.-J.: Technikerfahrung und mathematisch-naturwissenschaftliche Interessen bei Mädchen und Jungen. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen aus den alten und den neuen Bundesländern (EPP, 4/92, 115-128).
 Heid, H.: Lernfähigkeit - eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens? Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit (DS, 1/93, 52-62).
 Klauer, K.J.: In Mathematik mehr leistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr leistungsschwache Jungen? (EPP, 4/92, 48-65).

- Kolb, St., Petzing, F. & Stumpf, S.: Komplexes Problemlösen: Bestimmung der Problemlösefähigkeit von Probanden mittels Verfahren des Operation Research - ein interdisziplinärer Ansatz (S&K, 3/92, 115-128).
- Kulhavy, R.W., Woodard, K.A., Haygood, R.C. & Webb, J.M.: Using maps to remember text: an instructional analysis (BJ, vol. 63, Febr. 93).
- Lompscher, J.: Interindividuelle Unterschiede in Lernprozessen (EP, 4/92, 149-168).
- Mayr, T.: Die soziale Stellung schüchtern-gehemmter Kinder in der Kindergartengruppe (EPP, 4/92, 249-268).
- Mayer, W.P.: Das Kinderspiel im High Tech Zeitalter. Sind Computerspiele zu konventionellen Spielen "kompatibel"? (PR, 1/93, 85-96).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Gerich, M. & Jürgens, E.: Erfahrungen von Lehrern mit der Kleinen Klasse - Ein Modell macht Schule (EP, 4/92, 271-292).
- Hackl, B.: Die Schule - (k)ein Ort zum Lernen? Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr Innenleben (DS, 1/93, 42-51).
- Braun, K.-H.: Die Unterrichtsschule am Ende ihrer Epoche? (NS, 1/93, 71-100).
- Landwehr, N.: Schulentwicklung: Was ist das? (SS, 4/93, 3-18).
- Leschinsky, A.: Bildung, Ungleichheit und Markt (ZFP, 1/93, 19-24).
- Olechowski, R.: Die Schulversuche zur integrierten Gesamtschule (IGS) in Oesterreich (EP, 4/92, 19-32).
- Patry, J.-L. & Gretler, A.: Bildungsforschung in der Schweiz 1970 bis 1990: Interdisziplinarität und Forschung-Praxisbezug (EP, 4/92, 33-72).
- Rumpf, J.: Schule ohne Pädagogik? Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien (DS, 1/93, 23-31).
- Urban, W.: Untersuchungen zur Prognostizierbarkeit der Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern (EP, 4/92, 131-168).
- Weiss, M.: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? (ZFP, 1/93, 71-89).

Didaktik/Methodik

- Böhmel, E. & Svik, G.: Modellbeschreibung und Evaluation des Schulversuchs "Innere Differenzierung und Individualisierung im Mathematikunterricht" (UW, 1/93, 66-89).
- Dietrich, I. & Kalb, P.E.: Freinet - Praktisch. Über die Grundschule hinaus (P, 2/93, 6-35).
- Fink, H.: Geschichtsunterricht mit action - Geschichte zum Anfassen (PUS, 6/92, 637-640).
- Kaikkonen, P.: Fremdsprachenlernen - ein individueller, kulturbezogener Prozess - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches (UW, 1/93, 2-20).
- Mund, H.: Partnerunterricht oder kleinere Klassen? Zum flexiblen Einsatz freier Ressourcen (EP, 4/92, 257f.).
- Stern, E.: What Makes Certain Arithmetic Word Problems Involving the Comparison of Sets So Difficult for Children? (JEP, 1/93, 7-23).
- Stöckli, G.: Bin ich schlecht im Rechnen? Bin ich gut im Rechnen? (BB, 1/93, 55-65).
- Wagenschein, M.: Feiertagsdidaktik oder Notwendigkeit einer Renaissance? (NS, 1/93, 15-30).
- Wright, R.E. & Rosenberg, Sh.: Knowledge of Text Coherence and Expository Writing: A Developmental Study (JEP, 1/93, 152f.).

Veranstaltungskalender

ab 9. August 1993 an verschiedenen Orten

Schülerinnen- und Schülerbetreuung II

Der Kurs möchte Lehrerinnen und Lehrer, die an höheren Mittelschulen oder Berufsschulen unterrichten, auf den Umgang mit Problemen von Jugendlichen vorbereiten und ihnen zeigen, wo sie allenfalls Hilfe von Spezialisten einholen können.

Ausbildung: Die gesamte Ausbildung umfasst 20 Tage, verteilt auf 15 Monate. Gesamtleitung: Hedi Eigenmann, Handelslehrerin und Schülerbetreuerin, Rollisbühl 306, 3262 Suberg; 032 89 21 21.

16.-21. August 1993 in Zürich

Projekt '93 Kognitive Förderung und mein Arbeitsfeld

Weitere Informationen: Rolf Nyfeler, Feldhofstr. 10, 8610 Uster; 01/942 06 76.

20./21. August und 3./4. September 1993 an der Universität Bern

Seminar zum Thema "Leistungsbeurteilung und Beurteilungsgespräch"

Leitung: H. Schuler, Information: G. Hensler. Universität Bern, Institut für Psychologie, Muesmattstr. 45, 3012 Bern.

26./27. August 1993 in Magglingen

Tagung der Dozentinnen und Dozenten für Sportpädagogik und -didaktik

Leitideen: Koordination der pädagogischen und didaktischen Ausbildung im Rahmen der Ausbildung von Turn- und Sportlehrerinnen und -lehrern an den schweizerischen Ausbildungsstätten.

Inhalte: Die Bedeutung von wissenschaftlicher Theorie für das unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Die inhaltliche Gestaltung des Studienplans "Sportpädagogik" im Rahmen der Ausbildung von Turn- und Sportlehrerinnen und -lehrern.

Besonderes: Die Tagung ist für die von den Ausbildungsstätten gemeldeten Dozentinnen und Dozenten reserviert. Anmeldung und Leitung: H. Hasler, Sportwissenschaftliches Institut der ESSM; 032 27 63 30.

29. August - 2. September 1993 auf dem Monte Verità, Locarno

Interdisziplinäres Symposium: "Kulturwandel und Reformpädagogik am Fin de Siècle".

Die Tagung soll das Spannungsfeld von "Kulturellem Wandel - Kulturkritik - Reformpädagogik" thematisieren und neue Fragestellungen eröffnen, insbesondere, wie sich die gesellschaftlichen und kulturellen Modernisierungen vollzogen, welche neuen symbolischen Deutungen der Lebenswelt sie hervorbrachten und dadurch den Erzieher-Habitus und durch ihn die Erziehungspraktiken und -Institutionen neu instrumentierten. Die Beschreibung und Analyse dieses Kontextes müsste Aufschluss darüber geben, wie sich diejenigen Erziehungseinstellungen formulieren liessen, die sich als die reformpädagogischen tradiert haben und mit ihnen ein pädagogisch ambitioniertes Programm, das sich als Antwort auf die "Moderne" verstand, wo eben diese "Moderne" doch womöglich eigentlich ihr Dementi darstellt?

Information und Anmeldung: PD Dr. H.U. Grunder, Universität Bern, SLA, Muesmattstr. 27, 3012 Bern.

August 31 to September 4, 1993, Aix-en-Provence, France

5th European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)

Main Themes: learning and instruction related to: cultural and social aspects; learning in natural settings; social, motivational and cognitive factors; knowledge acquisition, problem solving and meta-cognition; text comprehension and text production; development processes; learning disabilities; teaching processes and teacher thinking; classroom interaction and learning processes; industrial and professional training; new media and information technologies; learning and teaching in specific subject areas, including foreign languages; evaluation and assessment; parental involvement in learning; adult learning and continuing education.

Further Information: 5th EARLI Conference Secretariat, U.F.R. de Psychologie et Sciences de l'Education, Université de Provence, 29, Avenue Robert Schumann, F-13621 Aix-en-Provence Cedex Fax +(33) 42 20 59 05.

9. September 1993 in Zürich oder Olten

"Mentaltraining im Unterricht - Erfahrungen eines Olympiasiegers"

Tagung der WBZ-Arbeitsgruppe "Innovatives Lernen" mit dem Bob-Weltmeister Gustav Weder. Tagungsbeitrag Fr. 80.--. Anmelden können sich alle interessierten Lehrpersonen (bis 15.8.93) bei WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 40 00, Fax 041 22 00 79.

13. September 1993 - 1994 in Zürich

Kaderkurs für Leiterinnen von heilpädagogischen Institutionen

9 Nachmittage. Weitere Informationen: Heilpädagogisches Seminar Zürich, Kantonschulstr. 1, 8001 Zürich; 01/251 24 70.

16. September 1993 in Zürich

Lesen in der Schweiz: 3.- und 8.-Klässler im internationalen Vergleich

Veranstalter: Vereinigung Schweizerischer Kinder- und Jugendpsychologen.
Information: M. Keller-Schneider, Rothstr. 3, 8610 Uster.

16. September 1993 in Zürich

6. Zürcher Kinder- und Jugendpsychiatrisches Symposium: "Hyperkinetische Störungen"

Information: Psychiatrische Universitäts-Poliklinik für Kinder und Jugendliche, Sekretariat ärztliche Direktion, Postfach, 8028 Zürich.

Dès le 16 septembre 1993 à Fribourg

Cours de Formation de Formateurs

Ce cours, de niveau universitaire, a pour but d'approfondir des compétences acquises tant dans des cours de base de Formation de Formateurs que dans la pratique. Il a pour thème "Le formateur d'adultes, quels outils pour quelles valeurs?" Il est composé de deux modules de 40 heures chacun. Le premier traitera de gestion (gestion de la demande de formation, gestion des phénomènes de groupe, gestion des méthodes et supports pédagogiques). Le second abordera la question des valeurs qui sous-tendent le travail du formateur (le formateur face à son métier, face aux questions d'éthique et face à une recherche d'authenticité).

Durée: 6 jeudis-vendredis à deux semaines d'intervalle, dès le 16 septembre 1993. Renseignements: Service de la Formation continue de l'Université de Fribourg; 037 21 98 35.

22.-24. September 1993 in Mannheim

Erweiterung des traditionellen Spektrums der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre

Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der DGPs.

Organisation: Prof. Dr. M. Hofer, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim, Schloss, D-6800 Mannheim.

25 septembre 1993 à Fribourg

Pédagogie différenciée et formation en éducation physique

Buts: Déterminer la place actuelle de la notion de différenciation dans la formation des MEP/analyser les conséquences pédagogiques de la situation actuelle.

Contenus: Enquête/conférence/échange d'idées. En particulier: Ce séminaire est ouvert à tous les formateurs (universités et écoles normales).

Direction du cours: Jean-C. Bussard, rue Champ-Barby 12, 1630 Bulle; 029 2 76 64..

30. September - 2. Oktober 1993 in Locarno-Minusio

Kongress 93 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF: Wandel in der Erziehung: Erziehung zum Wandel?

Anmeldung (bis 15. Juli 1993) und Auskunft: Ufficio Studi e Ricerche, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona, Tel. 092 24 34 91/73.

1.-10. Oktober 1993 in Siberia/Russia

Congress: Europe - Siberia: Education in the perspective of the XXI Century

Information: "TAIS Interlink", P.O. Box 21, 125057 Moscow, Russia; 7-95 157 526 6/1 370 575.

4.-7. Oktober 1993 in Kiel

Lehrer und Lernen aus der Sicht der Humanistischen Pädagogik - Ansätze zu einer Neuorientierung der Didaktik

Tagung. Informationen und Tagungsunterlagen: PD Dr. Volker Buddrus, Pädagogische Hochschule Kiel, Olshausenstr. 75, D-2300 Kiel.

4. Oktober 1993 in Davos

1. ordentliche Jahresversammlung des pädagogisch-psychologischen Verbandes der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV)

Informationen und Unterlagen: B. Trottmann, Haldenstr. 11, 5734 Reinach; 064 71 05 94.

19. Oktober 1993 in Zürich

Geld und Geist. Wirtschaft und Geisteswissenschaften. Wechselseitige Bedingungen, Abhängigkeiten, Erwartungen und Leistungen

Herbstveranstaltung der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Die Tagung soll insbesondere die (bestehenden, notwendigen und anzustrebenden) Wechselbeziehungen zwischen den Geisteswissenschaften und der Wirtschaft aufzeigen. Daraus sollen die gegenseitige Verantwortung und der gegenseitige Nutzen abgeleitet werden können. Welchen Wert haben die Geisteswissenschaften für die Wirtschaft? Was ist seitens der Geisteswissenschaften vorzukehren, zu verändern, zu verbessern?

Wintersemester 1993/1994 in Zürich

Grundlagen und Probleme der Lehrerbildung

Lehrveranstaltung an der Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie / Didaktik.

Nach Jahren der sektoriellen inneren Reformen kommt in der Lehrerbildung ein Prozess des strukturellen Wandels und der ganzheitlichen curricularen Erneuerung in Gang. Der gesellschaftliche Wandel und die sich daraus ergebenden neuen Bildungsbedürfnisse setzen die Schule und mit ihr die Lehrerbildung einem Innovationsdruck aus. Das Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer hat sich verändert und eine didaktische Neuausrichtung des schulischen Bildungsauftrags erwirkt. Das führt in der Lehrerbildung zu einem Handlungsbedarf und mit ihm zur Abkehr von den in der Schweiz vielerorts tradierten Strukturen des 19. Jahrhunderts. Die wissenschaftlichen Ansprüche an eine Lehrerbildung, die zu reflektierter Praxis befähigt, und ihre Ausrichtung auf das Ziel der Professionalisierung der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts veranlassen uns, die Lehrerbildung neu zu denken. Im Zeitalter der internationalen Vernetzung der Bildungssysteme hat zudem das Bestreben, im europäischen Vergleich der Lehrerbildungen nicht hintanzustehen, den Reformschub verstärkt. Es gilt, mit den in Europa zunehmend konvergierenden Entwicklungen Schritt zu halten. In informierenden Lehr- und verarbeitenden Lernformen gehen wir die Grundanliegen einer zeitgemässen Lehrerbildung und die Probleme ihrer Umsetzung in die Ausbildungsrealität an. Wir erörtern, was die unverzichtbaren Inhalte einer jeden Lehrerbildung sind und wie sie sich im Wechselbezug von Theorie und Praxis mit verhaltenswirksamen Vermittlungs- und Aneignungsverfahren unter demokratischen Bedingungen im individuellen und gemeinsamen Handeln erarbeiten lassen.

Jeweils dienstags, 14.15-16.00 Uhr. Beginn am 26. Oktober 1993.

Amtierende Lehrkräfte sind als Hörer/Hörerinnen zugelassen. Nähere Informationen unter Tel. 01 257 27 53.

23.-27. Oktober 1993 in Lindau am Bodensee

Das Eigene und das Fremde - Angst und Faszination

Arbeitstagung. Neben den Vorträgen, Diskussionen und Seminaren zum Leitthema werden weitere Seminare, Kurse und Übungen angeboten: Bio-Energetik, Gestalttherapie, Psychodrama, TZI, Aktive Imagination, TA, Traumseminar, Märchenseminar, Eutonie, Bibliodrama, Musiktherapie, Logotherapie, Konzentrierte Bewegungstherapie. Informationen und vollständiges Programm: Geschäftsstelle der Internationalen Gesellschaft für Tiefenpsychologie e.V., Postfach 1147, D-7310 Plochingen.

27. Oktober 1993 in Nottwil (LU)

Auffälliges Verhalten - ein Schulteam-Ansatz. Wie kann die Schule Verhaltensauffälligkeiten und Gewalt auffangen?

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst möchte in Zusammenarbeit mit der IEDK-Kommission "Sonderpädagogik" Ansätze zum Umgang mit der Problematik Verhaltensauffälligkeiten und Gewalt aufzeigen. Die Tagung soll anhand von Erfahrungen in laufenden Schulprojekten Ideen und Impulse vermitteln. An konkreten Beispielen werden die verschiedenen Phasen schulhausbezogener Projekte aufgezeigt. Informationen und vollständiges Programm: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzernerstr. 69, 6030 Ebikon; 041/36 59 13.

4.-11. November 1993 in Ascona

Ausbildung der Ausbilder

Informationen und vollständiges Programm: Schweizerische Zentralsstelle für Heilpädagogik (SZH), Obergrundstr. 61, 6003 Luzern; 041/23 18 83.

4.-11./18.-20. November 1993 an der Universität Bern

Die soziale Welt als Bezugspunkt psychologischer Praxis: Handlungsstrategien statt Rezepte

Seminar. Leitung: M. von Cranach, Information: G. Hensler. Universität Bern, Institut für Psychologie, Muesmattstr. 45, 3012 Bern.

16. November 1993

Einführung in das Neuro-Linguistische Programmieren (NLP)

WBZ-Kurs mit Bonny Beuret-Goetschel. Auskunft und Anmeldungen bei WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 40 00, Fax 041 22 00 79.

10.-14. April 1994 in Zürich

Symposium Deutschdidaktik 1994

Am Deutschen Seminar der Universität Zürich und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung SPG.

Rahmenthema: Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur und Sprachdidaktik (vgl. Ankündigung in BzL 1/93).

Gearbeitet wird in 14 Sektionen:

- 1) *Soziokulturelle Determinanten des Lernens im Deutschunterricht: Kulturen - Schichten - Geschlechter?*
Leitung: Ingelore Oomen Welke (Freiburg i.Br.) & Angelika Linke (Zürich)
- 2) *Medienrezeption und Mediendidaktik: Medienerfahrung*
Leitung: Horst Heidtmann (Stuttgart) & NN
- 3) *Medienerfahrung - Leseentwicklung - Leseförderung*
Leitung: Andrea Bertschi (Zofingen) & Heiko Balhorn (Hamburg)
- 4) *Erzählen und Erzählungen - Aspekte narrativen Lernens*
Leitung: Pankraz Blesi (Zürich) & Gundel Mattenklott (Berlin)
- 5) *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*
Leitung: Kaspar H. Spinner (Augsburg) & Werner Wintersteiner (Klagenfurt)
- 6) *Entfaltung von historischem Verstehen im Literaturunterricht*
Leitung: Karlheinz Fingerhut (Ludwigsburg) & Jörn Stückrath (Bielefeld)
- 7) *Textverfassen: Der Blick auf diejenigen, die schreiben und schreiben lernen*
Leitung: Paul Portmann (Zürich) & Helmut Feilke (Siegen)
- 8) *Grammatikunterricht*
Leitung: Albert Bremerich Vos (Ludwigsburg) & Ann Peyer (Zürich)
- 9) *Mündliche Kommunikation: Gesprächsforschung - Gesprächserziehung*

Leitung: Eva Neuland (Düsseldorf) & Erika Werlen (Bern)

10) *Lernen und Beurteilen*

Leitung: Jürgen Beumann (Wuppertal) & Markus Diebold (Hitzkirch)

11) *Lehrmaterial als Lernmaterial: Grammatik- und schreibdidaktische Konzeptionen in Sprachbüchern und anderem Unterrichtsmaterial*

Leitung: Peter Klotz (München) & Bernd Switalla (Bielefeld)

12) *Schriftspracherwerb und Schriftsprachgebrauch in den Klassen 1 bis 4*

Leitung: Gudrun Spitta (Kassel) & Karin Babbe (Berlin)

13) *Deutsch und andere Schulfächer - miteinander und voneinander lernen*

Leitung: Anton Näf (Neuchâtel) & Franz Lanthaler (Bozen)

14) *Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht*

Leitung: Bodo Friedrich (Vechta) & Barbara Kochan (Berlin)

Ausführliche Sektionsbeschreibungen sind in der "Postille" des Symposiums Deutschdidaktik veröffentlicht.

Anmeldung von Sektionsbeiträgen (bis spätestens 15.9.1993) sowie Tagungsunterlagen bei: "Symposium Deutschdidaktik", Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistr. 74/76, 8001 Zürich.

Kurznachrichten

D Lehrer-Gleichstellung

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat am 6./7. Mai in Greifswald einstimmig beschlossen, die Lehrerabschlüsse aus der ehemaligen DDR bundesweit anzuerkennen.

D Zweisprachiger Unterricht in Bayern

Erdkunde und Geschichte auf englisch oder französisch werden in einem Modellversuch, der seit drei Jahren an einigen bayerischen Gymnasien läuft, angeboten. In der Jahrgangsstufe 11 kann der Sachunterricht in einer Fremdsprache erteilt werden, d.h., auch in Fächern wie Sozialkunde, Wirtschaftswissenschaften, Kunsterziehung und Sport kann bilingual unterrichtet werden. Die Teilnahme am zweisprachigen Unterricht wird auf Wunsch der Schüler im Jahrgangszeugnis und im Abiturzeugnis vermerkt. Für den Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache ist die Hälfte der für das Sachfach zur Verfügung stehenden Stunden vorgesehen. Unterrichtet wird von Lehrkräften, die die Lehrbefähigung für das Sachfach und eine Fremdsprache besitzen. Die Leistungserhebung erfolgt auf Wunsch des Schülers auf deutsch oder in der Fremdsprache. Im Kultusministerium werden Überlegungen zu einem Gesamtkonzept für die zweisprachige Erziehung in Bayern angestellt.

CH-EDK Bildungsindikatoren Schweiz

Das Projekt "Bildungsindikatoren Schweiz" ist ein nationales Nachfolgeprojekt des 1987 von der OECD lancierten internationalen Bildungsindikatorenprojekts INES. Die vom Bundesamt für Statistik und der EDK gemeinsam erarbeitete Publikation "Bildungsindikatoren Schweiz" präsentiert ein Set von 47 Indikatoren über den Zustand des Schweizer Bildungswesens. Sie verfolgt eine doppelte Optik: Sie zeigt einerseits Gemeinsamkeiten und Unterschiede der 26 kantonalen Bildungssysteme auf und ermittelt andererseits die Position der Schweiz im internationalen Vergleich. Bezugsquelle: Publikationsdienst Bundesamt für Statistik, Tel. 031 323 60 60.

CH-EDK Diplommittelschulen werden aufgewertet

Wie die EDK mitteilt, sollen die Jugendlichen an den Diplommittelschulen die Fachhochschulreife erwerben können, was ihnen den Weg zu anspruchsvollen technischen und kaufmännischen Berufen ebnet würde. Die an die obligatorische neunjährige Schulzeit anschließenden Schultypen sind nach Angaben der EDK in eine Phase beschleunigten Wandels getreten. Die Maturitätsschulen stehen vor umfassenden Reformen, und in wenigen Jahren absolvieren die ersten Jugendlichen als Abschluss der Berufslehre und der Berufsmittelschule die Berufsmaturität. Im Konzept der höheren Berufsausbildungen sollen in Zukunft zwei gleichwertige Vorbildungen den Zugang zu den geplanten Fachhochschulen ermöglichen: Die Fachhochschulreife kann entweder über eine Berufsmatura (Berufslehre plus Berufsmittelschule, vorwiegend für die technischen und kaufmännischen Berufe) oder über ein allgemeinbildendes Diplom (gymnasiale Maturität oder Abschluss einer dreijährigen Diplommittelschule und Praxis, vorwiegend für Berufe der Dienstleistung, der Gesundheit, der Sozialarbeit, der Kunst und der Erziehung) erworben werden. Die Leitideen für die Weiterentwicklung der Schule und deren stärkere Verankerung im Bildungswesen gehen nun in die Vernehmlassung.

CH Neuer Generalsekretär des Nationalfonds

Am 1. April 1993 hat Dr. Hans Peter Hertig die Nachfolge von Prof. Peter Fricker als Generalsekretär des Schweizerischen Nationalfonds angetreten. Nach der Ausbildung zum Ingenieur HTL studierte Hertig an der Universität Bern Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und promovierte 1979 zum Dr. rer. pol. Nach Forschungsaufenthalten an schweizerischen und amerikanischen Universitäten war er in der Wissenschaftsadministration und -diplomatie tätig, seit 1990 als Wissenschafts- und Technologierat an der Schweizerischen Mission bei den EG in Brüssel.

CH Wer forscht im Bereich Erwachsenenbildung?

Ein Netzwerk "Forschung im Bereich Erwachsenenbildung" wurde anfangs dieses Jahres im Rahmen der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung

aufgebaut. Es umfasst mehr als 50 Personen und Institutionen, die eine gelegentliche oder vollzeitige Forschungstätigkeit im Erwachsenenbildungsbereich der Schweiz haben. Ein Verzeichnis informiert über Arbeitsbereiche und Forschungsgebiete der Mitglieder und steht Interessierten kostenlos zur Verfügung. Das Netzwerk ist offen; weitere Personen und Institutionen, die in der Erwachsenenbildung- und -forschung aktiv sind, können sich anschliessen. Auskunft: Michèle Schärer, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau (064/21 21 80).

CH Bildungsforschungsprojekte der Jahre 1991 und 1992

In den Jahren 1991 und 1992 veröffentlichte die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) insgesamt 458 Informationen über schweizerische Projekte der Bildungsforschung und -entwicklung. Im eben erschienenen Jahresbericht der SKBF wird ein Übergewicht von kleinen Projekten und mangelnde Konzentration diagnostiziert. Die institutionelle Struktur der schweizerischen Bildungsforschung entspricht jener des Bildungswesens insgesamt: sie ist föderalistisch und dezentralisiert. Bildungsforschung und -entwicklung wird in unserem Land in einer grossen Zahl von meist kleinen Institutionen betrieben, von denen nur wenige die sogenannte "kritische Masse" erreichen. Eine Vielzahl von kleineren und kleineren Projekten steht einer nur geringen Zahl von schwergewichtigen Projekten gegenüber. Diese Diagnose hat sich seit dem "Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung" aus den achtziger Jahren und dem Bericht Bildungsforschung im Rahmen der "Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz (1988-1991)" kaum verändert. Eine Verbesserung der Bilanz ist durch die Konzentration im Rahmen des NFP33 "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme" zu erwarten.

CH LCH erhält pädagogische Arbeitsstelle

Der Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) soll eine pädagogische Arbeitsstelle erhalten, um die Bearbeitung pädagogischer und bildungspolitischer Fragen (z.B. bei Vernehmlassungen) kompetenter gestalten zu können. Als Leiter dieser Arbeitsstelle ist Anton Stritt-

matter vorgesehen, der Mitte 1994 als Chefredaktor der SLZ zurücktreten und (wahrscheinlich) von Rolf Käppeli, Schulleiter der Weiterbildungsschule Zug, abgelöst werden wird. Käppeli redigiert zur Zeit das Bulletin der DMS-Rektorenkonferenz.

CH Was haben Kinder vor 200 Jahren zu lesen bekommen?

Das Schweizerische Jugendbuch-Institut hat eine von Claudia Weilenmann und Josiane Cetlin erarbeitete Bibliographie der Schweizer Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1900 vorgelegt. Mit 4000 bibliographierten Titeln von 1000 Autoren und Autorinnen bietet sie erstmals einen in weiten Teilen vollständigen Überblick über die deutsch- und französischsprachige, die rätoromanische und zum Teil auch die italienischsprachige Kinder- und Jugendliteratur der Schweiz. Sie erschliesst ein reiches, spannendes, bisher kaum berücksichtigtes Quellenmaterial, das für vergleichende Studien zwischen der Deutschschweiz und der Romandie sowie für Forschungsarbeiten in literatur- und sprachwissenschaftlichen, sozialhistorischen und pädagogischen Disziplinen genutzt werden kann.

CH Zweisprachig unterrichten

Der Bericht "L'apprentissage et l'enseignement des langues dans des contextes bilingues préscolaires et primaires" zuhanden der EDK und des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft thematisiert Bedingungen, Möglichkeiten und Formen zweisprachiger Erziehung und Zweisprachigkeit. Unter dem Begriff "zweisprachiger Unterricht" sind Unterrichtsformen zu verstehen, bei denen im Unterschied zum regulären Zweit- und Fremdsprachunterricht die Zielsprache nicht Studiengegenstand sondern Unterrichtsmedium ist. Sachunterricht wird nicht (oder nicht nur) in der regionalen Sprache sondern in der Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet. Zweisprachiger Unterricht trägt der Tatsache Rechnung, dass weltweit gesehen Mehrsprachigkeit die Regel und Einsprachigkeit die Ausnahme ist. In Europa gibt es drei grundlegende Szenarien für zweisprachige Erziehung:

1. Zweisprachiger Unterricht als Mittel zur Verbesserung der Kompetenz in einer zweiten Landessprache oder in einer europäischen Verkehrssprache;

2. zweisprachiger Unterricht zur Erhaltung von regionalen Kleinsprachen;
3. zweisprachiger Unterricht zur Erhaltung von Sprachen und Kultur ethnischer Migrantengruppen.

Das Konzept der zweisprachigen Erziehung erhält im Zusammenhang mit der multikulturellen Gesellschaft eine aktuelle Bedeutung und stellt eine interessante Herausforderung dar.

CH Museumspädagogik in Schweizer Museen

Museen sind in den letzten Jahren zu Medien geworden. Museumspädagogik baut bestehende Schranken zwischen Museum und Öffentlichkeit ab und hilft den Besucherinnen und Besuchern, einen ihnen angemessenen Zugang zu den materiellen Zeugen unserer Kultur und Gesellschaft zu finden. Unter dem Titel "Feuer und Flamme" werden bis Weihnachten 1993 in rund 40 kleineren und grösseren Museen der Schweiz Aktionen durchgeführt, die das grosse Spektrum möglicher Vermittlungsformen widerspiegeln. Gezeigt werden unter anderem themenzentrierte Ausstellungen, Erwachsenenurse, Kinder- und Familienworkshops sowie die Arbeit mit Schulen. Die Interessengemeinschaft Museumspädagogik der Schweiz, eine Arbeitsgruppe des Verbandes der Museen der Schweiz (VMS), hat sich zum Ziel gesetzt, mit dieser Informationskampagne Einblick in das noch wenig bekannte Arbeitsfeld von Museumspädagoginnen und -pädagogen zu geben.

Kontaktadressen: Thomas Meier; Bernisches Historisches Museum, Bern 031 43 18 11) und Hans-Rudolf Reust, Kunstmuseum, Bern (031/22 09 44).

CH Psychologische Prävention

Die Kommission für Prävention der Föderation Schweizer Psychologinnen und Psychologen (FSP) hat eine 194 Seiten umfassende Bestandesaufnahme der psychologischen Prävention in der Schweiz herausgegeben. Die Broschüre ist erhältlich bei der FSP, Cäcilienstr. 26, 3014 Bern

CH Arme Schlucker

Wie die "Ärzte-Information" schreibt, gaben bei einer von der Schweizerischen Fachstelle für Alkoholprobleme 1986 veranlassten Studie 16 Prozent der befragten 11- bis 15jährigen Schülerinnen an, im Monat vor der Befragung mehrmals ein

Mittel gegen Kopfweg eingenommen zu haben. Bei den gleichaltrigen Knaben hatten dies neun Prozent getan. Viele Schülerinnen und Schüler setzen Beruhigungsmittel gegen die Examens- und Prüfungsangst ein. Die Dunkelziffer in diesem Bereich ist gross, wie eine Studie der Zürcher Suchtpräventionsstelle feststellt. Wie es in der "Ärzte-Information" heisst, sind Eltern, die selbst häufig Medikamente schlucken, auch häufiger bereit, ihren Sprösslingen die vermeintliche Wohltat pharmazeutischer Schmerz- und Nervositätsvertreiber angedeihen zu lassen.

CH- IEDK Lehrerarbeitszeit

Die IEDK hat anfangs Februar 1993 eine Arbeitsgruppe zum Thema "Lehrerarbeitszeit" eingesetzt. Bis Ende Oktober 1993 sollen Grundüberlegungen zur Arbeitszeitgestaltung, konkrete Arbeitszeitmodelle und Vorschläge für die Umsetzung vorliegen.

CH WBZ

Mitte Juni erschien das neue Kursprogramm der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer (WBZ), das für die erste Hälfte 1994 rund 60 Fortbildungsangebote enthält. Die Kurse mit fachübergreifenden Themen sowie aus den Bereichen Unterrichtspraxis und Pädagogik/Psychologie können die in der Lehrerbildung engagierten Personen speziell interessieren.

Vor kurzem ist ausserdem die erste Sonderpublikation der WBZ erschienen. Das rund 80 Seiten starke zweisprachige Heft orientiert anhand einer "Weiterbildungsarena" über das heutige Angebot sowie über die mittel- und längerfristigen Entwicklungsperspektiven der WBZ. Für die Lehrerbildung besonders interessant ist einer der Anhänge, der sich mit Fachdidaktik und mit dem Aufbau der Interkantonalen Arbeitsstelle für Fachdidaktiker-Bildung befasst.

Beide Publikationen (Sonderpublikation Fr. 7.--) sind erhältlich bei der WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7 Tel. 041 22 40 00.

AG Neuordnung der Real- und Sekundarlehrausbildung

Der Regierungsrat des Kantons Aargau schlägt dem Kantonsparlament eine Neuordnung der Real- und Sekundarlehrausbildung vor. Die Botschaft mit dem dazugehörigen Dekretsentwurf sieht vor, dass die Lehrkräfte der beiden Schultypen zu-

künftig ein gemeinsames 6-semesteriges Studium absolvieren, das vom Didaktikum für Bezirkslehrer organisiert wird. Voraussetzung für die Zulassung zum Studium ist ein eidg. oder kantonaler Maturitätsausweis. Inhaber eines Lehrpatentes haben die Möglichkeit in das 3. Semester einzutreten. In den ersten zwei Semestern ist ein Wechsel zwischen dem neuen Ausbildungsgang und der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) möglich. An das 6-semesterige Studium schliesst eine einjährige, intensive Berufseinführungsphase an.

A.G Weniger Konflikte durch verbesserte Zusammenarbeit

In einer explorativen Studie wurden 132 Aargauer Lehrerinnen und Lehrer der Primar- und Sekundarstufe I, welche zwischen dem 1. Januar und dem 15. April 1992 ihre Anstellung kündigten, telefonisch über die Gründe ihres Schrittes befragt. Auffallend viele Nennungen vereinigten die Begründungskategorien der Beziehungsschwierigkeiten (Schwierigkeiten mit Kolleginnen/ Kollegen und Schulpflege) und der psychischen Belastung auf sich. Dieser Komplex von Begründungen ruft laut Ansicht der Arbeitsgruppe nach grundlegenden Massnahmen. Sie ist der Meinung, eine Stärkung der Rolle der Lehrerkollegien durch Delegation von Entscheidungsbefugnissen auf die Ebene Schulhaus wäre die sinnvollste Art, Lehrerinnen und Lehrer zu verbesserter Zusammenarbeit zu führen.

A.G Wechsel im ED

Nach 28jähriger Regierungstätigkeit als Vorsteher des Erziehungsdepartements wurde Arthur Schmid am 30. März im Grossen Rat verabschiedet. Der ehemalige SPS-Präsident Schmid hat in dieser auch für schweizerische Verhältnisse langen Regierungszeit die Bildungspolitik des Mittellandkantons trotz oft erheblichen politischen Gegenwindes erfolgreich gestaltet. Der Aargau verfügt nach der Ara Schmid auf allen Ebenen über moderne und entwicklungsfähige Schulstrukturen. Misslungen ist die Gründung einer Hochschule für Bildungswissenschaften, die in der Rezessionsphase am Ende der 70er-Jahre gescheitert ist. Nachfolger Schmidts ist der bisherige CVP-Gesundheitsdirektor Peter Wertli.

BE/FR/ZH Nachlizentiatsausbildung in Berufsberatung

Die Universitäten Bern, Freiburg und Zürich und Berufsberaterverbände bieten eine Nachlizentiatsausbildung für Psychologie-Absolventinnen und Absolventen in Berufsberatung an. Dauer: 2 Jahre, 15 Workshops zu 3 Tagen, regionale Arbeitsgruppen, individuelle Supervision, 12-wöchiges Praktikum. Information: Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie, Schönbergstr. 2, 8001 Zürich.

BL Versuche mit Blockzeiten

In verschiedenen Baselbieter Gemeinden laufen Versuche mit regelmässigen Schulbesuchszeiten. Im folgenden werden Ausschnitte aus dem Erprobungskonzept von Arisdorf/Hersberg wiedergegeben: Alle Primarschülerinnen und -schüler erhalten zwischen Montag und Freitag vormittag jeweils von 8 bis 12 Uhr Unterricht, für die Unterstufe findet an einem, für die Mittelstufe an zwei Nachmittagen zusätzlich Unterricht statt. Für die Lehrkräfte wird an einem unterrichtsfreien Nachmittag eine dreistündige Präsenzzeit an der Schule eingeführt, während der das Kollegium mittels schulhausinterner Fort- und Weiterbildung die Unterrichts- und Beurteilungskonzepte und -verfahren zu erweitern und die Zusammenarbeit bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts zu verstärken sucht. Mit dem Schulentwicklungsprojekt sollen Erfahrungen gesammelt werden, ob, in welchem Ausmass und wie die Lehrerinnen und Lehrer an einer kleinen, einzügigen Primarschule mit Jahrgangsstufen- und Mehrklassen die Umstellung auf einen möglichst abteilungslosen Unterricht mit langen Zeitphasen bewerkstelligen können. (aus: Basellandschaftliche Schulnachrichten 2/1993)

LU Mini-Uni mit Wachstumsoption

1978 lehnten die Luzerner Stimmberechtigten die Gründung und den Aufbau einer vollausgebauten Universität ab. Seither besteht in Luzern eine (katholische) theologische Fakultät, der ein Philosophisches Institut angegliedert ist. Die Botschaft an das Kantonsparlament sieht nun die organisatorische und strukturelle Trennung des Philosophischen Instituts bzw. die Errichtung einer Fakultät II für Human- und Geisteswissenschaften vor.

Mit der Vorlage soll die Hochschuldiskussion wieder in Gang gebracht werden. Ein Planungsbericht über den gesamten tertiären Bildungsbereich, der noch in der laufenden Legislaturperiode vorgelegt werden soll, wird sich zur allfälligen späteren Weiterentwicklung der Hochschule äussern. In der Botschaft werden immerhin schon Aufgaben erwähnt wie ein interdisziplinäres Zentrum für Ökologie und Ökonomie oder eine interdisziplinäre Lehrstufe für Frauenfragen. Denkbar sind die Gründung weiterer Fakultäten und/oder die Ansiedlung weiterer Institute an der Fakultät II.

SG Unterwegs zur Pädagogischen Hochschule 2000

Die Pädagogische Hochschule St. Gallen erarbeitet im laufenden Jahr das Leitbild "PHS 2000" für die Ausbildung von Sekundar- und Realschullehrkräften. Wegleitend sind u.a. folgende Berichte und Überlegungen:

- der EDK-Bericht: Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I
- Berichte der interkantonalen Arbeitsgruppe zur Überprüfung der Ausbildungsgänge an der PHS.
- das neue Berufsleitbild LCH "Lehrerin/Lehrer sein"
- Bericht "Realschule 2000"
- neu formulierte Zielsetzungen der einzelnen Ausbildungsgruppen der PHS

Das Leitbild PHS 2000 wird sich an den Methoden erwachsenengerechten Lernens orientieren. Ziel soll sein, eine Lernkultur zu entwickeln, welche Intensität und Tiefe mit einer lebendigen Vielfalt an Inhalten und Methoden verbindet.

ZH Sexuelle Gewalt gegen Kinder

"Grenzen. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche" ist ein Leitfaden, mit Hilfe dessen Lehrkräfte im Selbststudium den schwierigen Umgang mit dem Problem der sexuellen Ausbeutung Heranwachsender erlernen können. Zum einen soll im günstigen sozialen Zusammenhang der Schule Primärprävention geleistet werden: Kinder sollen dazu erzogen werden, das Selbstbestimmungsrecht über sich und ihren Körper zu behaupten und im Fall der Bedrängnis Nein zu sagen. Sie sollen gleichzeitig lernen, den von den Tätern (zu 90 Prozent Männer, meist aus dem engeren Umfeld) auferlegten Zwang zur Geheim-

haltung zu brechen, was wiederum entsprechende Vertrauenspersonen voraussetzt. Studie und Bezugsquelle: Huser-Studer Joelle/ Leuzlinger Romana: Grenzen. Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Verlag Elementarlehrerinnen- und Elementarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, 1992. (ELK-Verlag, 8313 Ottikon; 052 33 31 20).



Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Société Suisse pour la Formation des enseignantes et des enseignants
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern Geschäftsstelle : Postfach 3550 Langnau

Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im Juni 1993

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Auf den 1. August dieses Jahres wird die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE auch juristisch eine Tatsache. Der Beschluss der Jahresversammlung vom 13. November 1992 zur Loslösung vom VSG wurde vom Präsidenten und dem Vizepräsidenten rechtzeitig vor Ablauf der Kündigungsfrist vollzogen.

Nun sind wir selbständig - und selbstverantwortlich.

Der Vorstand tagt gegenwärtig in einer Kadenz, die auf lange Sicht nicht durchzuhalten wäre. Im Zentrum der Arbeit stehen der Aufbau einer effizienten Infrastruktur und die Vorbereitung eines Terrains, auf dem die neue Gesellschaft eine starke Position in Fragen der Lehrerbildung in der Schweiz, in der Vertretung der Anliegen der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner und ihrer Aus- und Weiterbildung und allenfalls der ausbildungsbezogenen Forschung erarbeiten kann.

Eine zuverlässige Geschäftsstelle ist bereits eingerichtet; die Statuten liegen in deutsch und französisch kopierbereit vor; eine kompetente Persönlichkeit aus der französischsprachigen Schweiz konnte für die Mitarbeit im Vorstand gewonnen werden, ein weiteres Mitglied aus dieser Sprachregion steht in Aussicht; ein erster Anlauf in Öffentlichkeitsarbeit führte unserer Gesellschaft ungefähr vierzig Kolleginnen und Kollegen als neue Mitglieder zu, eine Orientierung aller Lehrerbildungseinrichtungen und weiterer interessierter Personen und Institutionen mit einem Prospekt wird Ende Juni erfolgen; erste Kontakte mit möglichen neuen Dachorganisationen wurden geknüpft; der Jahreskongress 1993 ist in den Grundzügen konzipiert, die Stellungnahme zur revidierten MAV verabschiedet und an zuständiger Stelle deponiert, das Kursangebot 1994 eingereicht, die dem VSG zugesagte Hilfe bei der Gründung einer pädagogisch orientierten Gruppe in die Tat umgesetzt.

Vieles bleibt noch zu tun, bis wir das infrastrukturelle und organisatorische Unterholz verlassen und uns voll den eigentlichen Aufgaben zuwenden können. Da ist einmal die Stellung der Redaktion der 'Beiträge zur Lehrerbildung' neu zu definieren, das Rechnungswesen zu überdenken, die Struktur des Vorstandes und der weiteren Organe aufgrund der neuen Statuten zu überprüfen ... Ich will Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, nicht weiter mit solchen Tagesgeschäften hinhalten, sondern kurz auf das wichtige Neue in diesem Jahr hinweisen, den Jahreskongress.

Was uns in unserer Gesellschaft zusammenführt, ist unsere gemeinsame berufliche Aufgabe, und diese Gemeinsamkeit schlägt sich nieder in Themen, die für uns alle im Alltag und in längerfristiger Perspektive berufsentscheidend sind. Und solchen Themen wollen wir uns in Zukunft jährlich einmal gründlich widmen, uns die Zeit nehmen, um uns von kompetenter Seite her zu informieren und miteinander ins fachliche Gespräch zu kommen.

Wir leisten uns einen Jahreskongress - zweitägig, mit dem prominenten Vertreter der schweizerischen Bildungspolitik, mit prominenten Fachreferenten und praxiserprobten Kolleginnen und Kollegen, die uns in ihre Reformprojekte einführen.

Die Jahresversammlung mit dem geschäftlichen Teil betten wir in den Kongress ein. Der Vorstand wird richtungsentscheidende Anträge zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft stellen.

Gegen aussen wird der Jahreskongress ein Signal dafür setzen, dass es uns Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner gibt.

Ich nehme an, dass dies alles gewichtig und verlockend genug ist, damit alle zur Agenda greifen und sich den 19. und 20. November 1993 durchgehend für sich, für die eigene Weiterbildung und die eigene Sache, reservieren.

Selbstverständlich werden Sie als Mitglied der SGL/SSFÉ mit einer persönlichen Einladung und den Unterlagen bedient (im August). Vielleicht interessiert sich eine Kollegin oder ein Kollege für die Teilnahme an unserem Kongress. Mit der Karte, die dieser Ausgabe der 'BzL' beiliegt, können die Anmeldeunterlagen bei uns angefordert werden. Geben Sie sie bitte weiter, wenn Sie nicht selber davon Gebrauch machen. Danke.

Bis zum Wiedersehen oder der ersten Begegnung am 19. November wünsche ich Ihnen im Namen des Vorstandes einen erfüllten Alltag und verbleibe

mit kollegialen Grüßen



Hans Badertscher, Präsident

Jahreskongress 1993 der SGL / SSFE

19. und 20. November in Bern

Die Lehrerbildung neu denken

Programmskizze

Freitag, 19. November

- 10.00 Uhr **Eröffnung** durch den Präsidenten der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Herrn **Regierungsrat Peter Schmid**
Prof. Dr. Hartmut von Hentig: (Hauptreferat I)
Die Schule und die Lehrerbildung neu denken
 anschliessend Rückfragen an den Referenten und Diskussion
- 14.30 Uhr **Die Lehrerbildung neu denken - und gestalten: Beispiele aus der Praxis.** Verantwortliche stellen laufende Reformprojekte und Versuche an ihren Ausbildungsstätten vor. Arbeit in Ateliers.
- 18.30 Uhr **Jahresversammlung der SGL/SSFE**

Samstag, 20. November

- 08.30 Uhr **Prof. Dr. Kurt Reusser** (Universität Zürich / Hauptreferat II)
Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer neu denken
 Rückfragen und Diskussion
 Erfahrungen aus den Ateliers und Anregungen an die Lehrerbildung
 Versuch einer Einbettung der Anregungen in eine neu gedachte Lehrerbildung: **Podiumsgespräch der Referenten und Atelierleiterinnen und -leiter**
- 11.45 Uhr **Schluss des Kongresses**

Die Mitglieder der SGL /SSFE erhalten eine persönliche Einladung. Weitere Interessierte können die Anmeldeunterlagen mit der dieser Ausgabe der BzL beiliegenden Karte anfordern. Kontaktadresse: SGL / SSFE, Jahreskongress 1993, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 65 83 16, Fax 031 65 42 10.

Pädagogisches Training



**Waldemar Pallasch,
Wolfgang Mutzeck, Heino Reimers
(Hrsg.)**
**BERATUNG - TRAINING -
SUPERVISION**

Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Pädagogisches Training. 1992, 256 S., br. DM 34,- (0365 2)

Seit der Professionalisierungsdebatte mit ihren sozialtechnologischen Machbarkeitsvorstellungen haben sich die Schwerpunkte in der Ausbildung für Pädagogen verschoben. Mit diesem Band wird ein Überblick über die Beratungs-, Trainings- und Fortbildungskonzepte für die Qualifizierung von Pädagogen in den unterschiedlichsten sozialen Arbeitsfeldern gegeben. Damit entsteht gemäß dem aktuellen Stand ein exemplarisches Gesamtbild des Feldes, das die Konzeptionsdebatte befruchten kann und für die Praktiker Anregungen bietet.

Waldemar Pallasch
**PÄDAGOGISCHES
GESPRÄCHSTRAINING**

Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. Unter Mitarbeit von Gabriele Harmsen, Detlef Kölln und Fred Mente. Pädagogisches Training. 3. Aufl. 1993, 228 S., br. DM 29,80 (0363 6)

Diese Konzeption ist ein Trainingsprogramm in der Art eines Baukastensystems. Die Neuausgabe enthält eine Einführung in das pädagogisch-therapeutische Gesprächsverhalten, thematisiert die Grenzbereiche von Pädagogik und Therapie, bietet Übungsbau- steine zum Erwerb einer pädagogisch-therapeutischen Diagnose- und Beratungskompetenz und wurde um ein Lern- und Arbeitsinventar erweitert.



**Waldemar Pallasch, Heino Reimers,
Detlef Kölln, Volker Strehlow**
**DAS KIELER
SUPERVISIONSMODELL
(KSM)**

Manual und Kopiervorlagen zur unterrichtlichen Supervision. Reihe Pädagogisches Training. 1993. Manual 116 S. A4 brosch. und 184 Kopiervorlagen A4 im Ordner. Zus. DM 268,- f. Pr. Abgabe nur gemeinsam u. mit Namensangabe des Endverbrauchers. (0366 0)

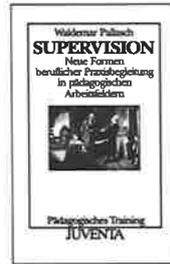
Mit dem Kieler Supervisionsmodell liegt eine komplette Ausbildungskonzeption für SupervisorInnen vor, die speziell die methodisch-didaktischen Aspekte der unterrichtlichen Tätigkeit berücksichtigt und sich deutlich von den Praktiken traditioneller Unterrichtsbesprechungen abhebt. Der Ausbildungsansatz wird ergänzt durch einen Arbeits- teil mit Materialien für die konkrete Supervisionspraxis in unterrichtlichen Arbeitsfeldern.

Waldemar Pallasch
**LEHRVERHALTEN
UND PROBLEMLÖSEN**

Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts. Unter Mitarbeit von Heino Reimers und Volker Strehlow. Pädagogisches Training. 1987, 120 S., br. DM 16,- (0361)

Die Trainingsprogramme arbeiten an der didaktischen Vermittlungskompetenz, indem sie Lehrfähigkeiten und -fertigkeiten überprüfen und erweitern, am pädagogischen Selbstkonzept, indem sie handlungsleitende erzieherische Zielvorstellungen ermitteln und modifizieren, sowie an den täglichen Problemen, Konflikten und Störungen, um mit erziehungsschwierigen Situationen besser umgehen zu lernen.

Juventa Verlag, Ehretstraße 3, 69469 Weinheim



Waldemar Pallasch
SUPERVISION

Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Pädagogisches Training. 2. Aufl. 1993, 344 S., br. DM 36,- (0364 4)

Supervision ist zu einem Modebegriff geworden. Dabei sind die Konturen dessen, was Supervision insbesondere in der Pädagogik bedeuten könnte zunehmend verschwommen. Aus pädagogischer Sicht gibt es noch keine geschlossene Übersicht zu dieser Thematik. Die vorliegende Studie versucht die vorhandenen Ansätze zu sichten und zu einer Gesamtkonzeption zu verdichten. Dabei ist ihr Hauptinteresse, die Frage zu klären, ob und in welcher Form Supervision eine alternative Form berufsbegleitender Praxisberatung in pädagogischen Tätigkeitsfeldern sein kann. Mit ihren Überlegungen und Anregungen wendet sie sich an Theoretiker wie Praktiker in pädagogischen und psychologischen Arbeitsfeldern.

Waldemar Pallasch, Heino Reimers
**PÄDAGOGISCHE
WERKSTATTARBEIT**

Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Pädagogisches Training. 1990, 232 S., br. DM 29,80 (0362 8)

In dem Band wird ein übergreifendes Konzept pädagogischer Werkstattarbeit entwickelt, das vorhandene Ansätze werkstattorientierter Arbeit integriert, die sich als Gegenentwurf zum traditionellen Hochschulunterricht, zum referentenorientierten Lernen in der Erwachsenenbildung und zum lehrerzentrierten Unterricht in den Schulen versteht. Die Aufbereitung des Konzepts für verschiedene pädagogische Arbeitsfelder bietet praxisnahe Hilfen zur Aneignung stärker teilnehmerorientierter Lern- und Arbeitsformen.

JUVENTA



Baselland

Personalamt des Kantons Basel-Landschaft

Infolge Wahl der bisherigen Stelleninhaberin zur Konrektorin suchen wir für das **Lehrerinnen- und Lehrerseminar** in Liestal auf den nächstmöglichen Termin eine/n

Praxisleiter/in Unterstufe

(Leiter/in der unterrichtspraktischen Ausbildung)

in Verbindung mit einem halben Unterrichtpensum «Allgemeine Didaktik und Lehrverhaltenstraining».

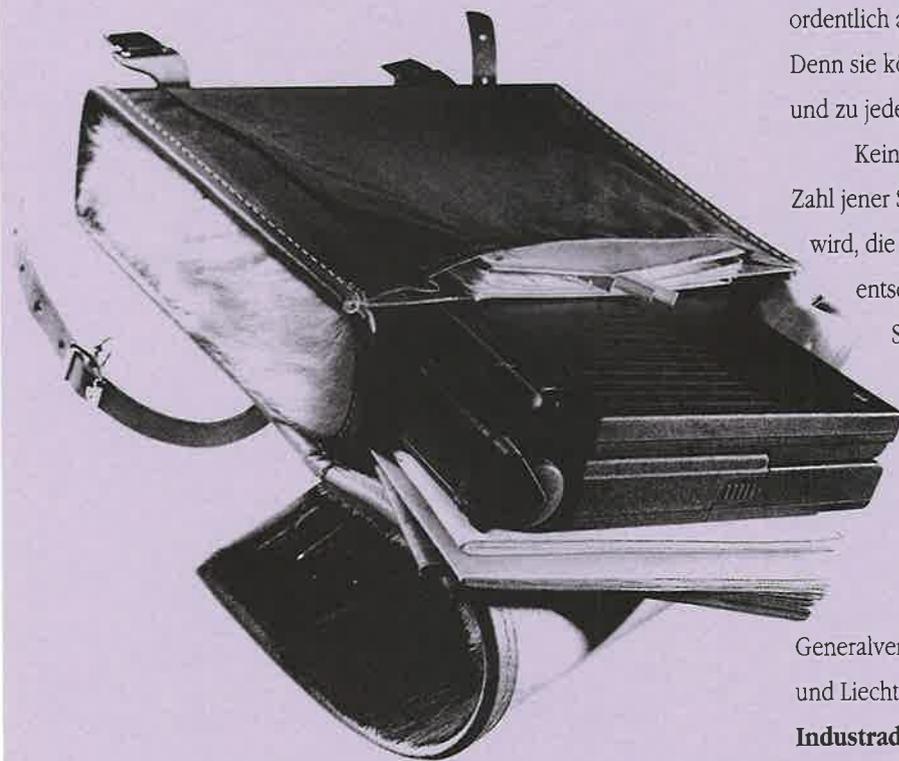
Wir erwarten von Ihnen Lehrbefähigung und mehrjährige Erfahrung auf der Primarschul- und Seminarstufe, Fähigkeit zu Führung, Kooperation und pädagogischer Innovation, Kompetenz zu Beratungs- und Konfliktlösungsgesprächen sowie planerische und administrative Fähigkeiten. Ferner ist ein erziehungswissenschaftliches Studium erwünscht.

Nähere Auskünfte über diese Stelle erteilt Ihnen gerne der Rektor des Lehrerinnen- und Lehrerseminars, Dr. Viktor Abt, Telefon (061) 921 42 05. Ihre Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen senden Sie bitte bis zum 14. August 1993 direkt an R. Senn, Lehrerinnen- und Lehrerseminar, Kasernenstrasse 31, 4410 Liestal.

*Das Baselland
hat gute Stellen
für gute Leute*

Das Schulbuch von Apple.

BBDO/DC



Das PowerBook - eine weitere Möglichkeit den Unterricht zu gestalten: Ein Buch, das auf Schülerinnen und Schüler ausserordentlich anregend wirkt. Denn sie können an jedem Ort und zu jeder Zeit damit arbeiten.

Kein Wunder also, dass die Zahl jener Schulen immer grösser wird, die sich für ein Buch entscheiden, das Spass und Sinn macht: Für das PowerBook von Apple Computer.

Generalvertretung für die Schweiz und Liechtenstein:

Industrade AG

Apple Computer Division
Hertistrasse 31, 8304 Wallisellen
Telefon 01/832 81 11



Apple Computer

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

ACHERMANN Bruno, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Luzern, Dammstrasse 6, 6003 Luzern. - BADERTSCHER Hans, Prof. Dr., Direktor des Sekundarlehrantes der Universität Bern und Leiter der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - BORN, Regine, Didaktisches Institut NW EDK, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn. - EGGENBERGER Ulla-Maija, Laubbergstrasse 14, 8192 Glattfelden. - GROB Roudy, Membre du groupe de rédaction des accords DIP-FPSE, 85, rte de Thonon, 1222 Vésenaz. - GYGI Bernard, Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire, 16, av. du Bouchet, 1209 Genève. - HOLLENSTEIN Armin, Staatlichen Seminars Biel, Lehrbeauftragter FD Mathematik, Tessenbergstrasse 29, 2505 Biel. - KAHN Gérard, Rue Pierre Aeby 206, 1700 Fribourg. - METZ Peter, Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allg. Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern. - PERRENOUD Philippe, Prof. Dr., FPSE, Université de Genève, Service de la recherche sociologique, 8, Rue du 31 Décembre, 1207 Genève. - SCHÜRCH Dieter, Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale ISPPF, Via Besso 84, 6900 Lugano-Massagno. - TSCHOUMY Jacques-André, Directeur de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique IRDP, 43, Faubourg de l'Hôpital, Case postale 54, 2007 Neuchâtel. - WIRZ Beat, Erziehungs- und Kulturdirektion Kanton Basel-Landschaft, Pädagogische Arbeitsstelle, Rheinstrasse 31, 4410 Liestal. - TROTTMANN Beat, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.