



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

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

Lehrerbildung im europäischen Vergleich

Europa in der Schule

ATEE und EURYDICE

Universität und Lehrerbildung



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

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 11

HEFT 1

MÄRZ 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
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Postfach, 3550 Langnau i.E.

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD 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

Heidi Lehmann, Christine Pauli (Schreibbüro BzL, c/o Universität Bern, Abteilung
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27/Postfach, 3000 Bern 9,
Tel. 031 65 82 75, Fax 031 65 37 73)

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 und Disketten 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>	3
Schwerpunkt:	Lehrerbildung im europäischen Vergleich	
Lehrerbildung in Europa	<i>Friedrich Buchberger</i> Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich	7
Lehrerbildung: EG/Schweiz	<i>Joseph Baumann</i> Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz	21
Perspektiven der Lehrerbildung	<i>Jürgen Oelkers</i> Perspektiven der Lehrerbildung	35
Europa in der Schule	"Europa in der Schule" Empfehlungen der EDK	45
	ATEE: Association for Teacher Education in Europe	49
	Was ist EURYDICE?	54
	Lehrer und Lehrerinnenbildung in Europa und USA - eine Literaturlauswahl	55
	EDK-Mandat "Pädagogische Hochschulen"	57
"Universität und Lehrerbildung": Repliken	<i>Alberto Schneebeli</i> Anmerkung und Nachfrage zum Artikel von Jürgen Oelkers	60
	<i>Rudolf Künzli</i> Die Behauptung der Schule durch die Universität	63
Frühleserstudie	<i>Margrit Stamm</i> Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können...	74
Veranstaltungsberichte	<i>Heinz Wyss</i> Pädagogische Forumstagung im Evangelischen Seminar Muristalden, 29./30.1.1993 in Bern	80
	<i>Beat Trottmann</i> Presseorientierung des LCH, 10.2.1993 in Bern	82
Buchbesprechungen	<i>Hermann J. Forneck</i> KRAPP, Bruno (1992) Aufbruch zu einer neuen Lernkultur	85
	<i>Hermann J. Forneck</i> NEZEL, Ivo (1992) Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung	88

Buch- besprechungen	<i>Daniel Kummer</i> COMENIUS, Johann Amos (1659/1992) Orbis sensualium pictus	90
	<i>Lucien Criblez</i> GIGER, Hans (1991) Bildungspolitik im Umbruch, Staatsmonopol in der Weiterbildung	91
	<i>Johannes Gruntz-Stoll</i> STRAUBHAAR, Th. & WINZ, M. (1992) Reform des Bildungswesens	92
	<i>Michael Fuchs</i> ZIEHE, Thomas (1991) Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen	93
	<i>Regine Born</i> Mädchen-Frauen-Bildung: Unterwegs zur Gleichstellung (EDK-Dossier 22A)	95
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	96
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	97
Kurznachrichten		102
Briefe an die BzL		105
SGL-Teil	Jahresbericht des Präsidenten SPV	106
	Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 13.11.1992	108
	Dank an Hans Brühweiler	113
	Ansprache des abtretenden Präsidenten	116
	Referat des neuen Präsidenten	118
	Vorstandsmitglieder der SGL	121
Autor(inn)en- verzeichnis	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Editorial

Zum Schwerpunktthema: "Europäische Dimensionen" Unsere Lehrerbildung im europäischen Umfeld

Ist es sinnvoll und gerechtfertigt, nach dem 6. Dezember 1992, dem Tag der selbstgewollten Abigelung der Schweiz und der Ausgrenzung unseres Landes aus dem europäischen (wirtschaftlichen) Zusammenhang, das erste im Jahre 1993 erscheinende Heft der BzL der Lehrerbildung in Europa zu widmen und der Frage nachzugehen, ob sich die Entschliessungen, Richtlinien und Abkommen unter den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft im Bereiche der Lehrerbildung trotz unseres Abseitsstehens auf die Organisation und Struktur der Ausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz, auf die Zulassungsvoraussetzungen, die Studienanforderungen und das "Niveau" der Ausbildungsinstitutionen auswirken?

Es ist unverkennbar, dass die Änderungen in unserem schweizerischen Bildungswesen und die sich ankündenden Innovationen dadurch angestossen und beschleunigt werden, dass wir unter Handlungsdruck stehen, wollen wir den Anschluss an gesamteuropäische Entwicklungen nicht verpassen. Dieser Angleichungs- und Erneuerungsdruck hat bereits eine Verkürzung der Beschulungszeiten und der beruflichen Erstausbildung, den Ausbau der Fort- und Weiterbildung, die Einführung einer Berufsmaturität, die Umwandlung der höheren Fachschulen in Fachhochschulen und im Bereiche der Primarlehrausbildung die Einsetzung einer EDK-Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschulen" erwirkt, mit dem Ziel, die Ausbildung der Lehrkräfte für die Vorschule und die Primarstufe, wo nötig, auch für die Sekundarstufe I anzuheben, sie den europäischen Standards anzugleichen und damit die zur Zeit noch der Sekundarstufe II zugehörigen Institutionen der (seminaristischen) Lehrerbildung (eine Volksschullehrerbildung an Institutionen der Sekundarstufe II gibt es in Europa neben der Schweiz nur mehr in Italien und in Rumänien) dem Tertiärbereich zuzuordnen.

Sonderbündlerisch zugeknöpft geben wir uns im Bildungswesen somit nicht, und aus dem europäischen Umfeld wollen wir uns nicht ausgliedern, uns unsere schweizerische Lehrerbildung im integrierten Europa nicht disqualifizieren lassen. Der aufschlussreichen Darstellung der Auswirkungen Europas auf die Lehrerbildung in der Schweiz und der möglichen Szenarien eines Einbezugs der schweizerischen Lehrerbildung in den internationalen Kontext von Erika Binder-Schweizer entnehmen wir das Zitat: "Ein Land wird auf die Dauer in Provinzialismus absinken, das sein Bildungssystem im Zeitalter der internationalen Interdependenzen nicht den konvergierenden Trends anpasst."¹

Als erstes gilt es, einen Überblick über die Lehrerausbildungen im europäischen Raum und die sie bestimmenden Grundsätze und Erneuerungstendenzen zu gewinnen. *Friedrich Buchberger* hat in einem internationalen Vergleich die Themenfelder der aktuellen Reformdiskussion abgesteckt. Im Wissen um die nationale Vielfalt der unterschiedlichen Studiengänge und aufgrund eines Vergleichs hat er die Konvergenzen ermittelt. Zwar nimmt die EG bewusst und explizit Abstand von jedem Zugriff auf nationale Bildungsstrukturen und -inhalte. Sie ist lediglich bestrebt, durch Richtlinien die gegenseitige Anerkennung der Studiengänge und der Diplome zu er-

¹ Mickel, W.: Europäische Bildungspolitik supranationaler Organisationen, in: *Pädagogik und Schule in Ost und West 1991* (3); zitiert nach Erika Binder-Schweizer (1992): *Mögliche Einflüsse der EG auf die Ausbildung der VolksschullehrerInnen in der Schweiz*. Lizentiatsarbeit Päd. Institut, Universität Bern, S. 28.

leichtern und dadurch die Grundfreiheit der Freizügigkeit im Personenverkehr zu gewährleisten. Der rege Informationsaustausch im Bildungsbereich und die bewusste Förderung der Zusammenarbeit unter den EG-Mitgliedstaaten (Vertrag von Maastricht VIII.3, Art. 126-128) erwirken bei aller Respektierung der Vielfalt der Kulturen und der eigenstaatlichen Hoheit im Bildungswesen dennoch eine gegenseitige Annäherung. So lassen die aktuellen Reformdiskussionen erkennen, dass sich eine Neuperspektivierung der Lehrerbildung anbahnt und dass man vielerorts bestrebt ist, aus den Gleisen der schulischen Denk- und Verhaltensgewohnheiten herauszutreten. Es künden sich Reformen an, die die Lehrerbildung von innen her substantiell verändern wollen und die im Ausbau der Ausbildung von Lehrkräften nicht mehr der (zu) lange praktizierten Strategie des "more of the same" folgen. Der Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen erfordert ein Umdenken und eine Neudefinition der Ziele der Lehrerbildung. Es geht darum, aufgrund eines neuen Bildungsverständnisses ein "offenes, dynamisches (Lehrerbildungs-)System" zu schaffen, das sich in überschaubaren institutionellen Einheiten mit organisatorischer Flexibilität auf die Anforderungen an die Schule ausrichtet und in einer ganzheitlich konzipierten Aus-, Fort- und Weiterbildung angehende Lehrpersonen so auf ihren Beruf vorbereitet, dass sie zu kompetentem reflexionsorientiertem und theoriegeleitetem schulpraktischem Handeln, zum Erziehen, Unterrichten, Individualisieren, Innovieren und Beraten bereit und befähigt sind.

Dieser Schwerpunktbeitrag findet seine Ergänzung im Text eines Kenners der europäischen Bildungslandschaft und des EG-Rechts im Bildungsbereich. *Joseph Baumann*, Mitarbeiter im Generalsekretariat der EDK, hatte im Vorfeld der Abstimmung vom 6.12.1992 abzuklären, wie sich ein Beitritt der Schweiz zum EWR auf die Lehrerbildung in unserem Lande rechtlich ausgewirkt hätte. In seinem Beitrag beurteilt er die veränderte Lage nach unserer Absage an eine Zugehörigkeit der Schweiz zum Binnenmarkt Europas. Er weist darauf hin, dass die in der 1. allgemeinen Regelung der EG vom 21.12.1988 umschriebenen hohen Anforderungen ("bac + 3") an die Lehrerbildung durch eine 2. allgemeine Regelung vom 18.6.1992 ("bac + 1; bac + 2") aufgeweicht worden sind, insbesondere durch ihren Anhang C. Damit werden auch Ausbildungen anerkannt, die nach der Matura weniger als 3 Jahre dauern und - unter besonderen Bedingungen - selbst solche, die unter Einbezug der Pflichtschule 13-14 Jahre dauern, "die allgemeine schulische und die berufliche Bildung zusammen gerechnet". Damit könnten auch Strukturen einer Lehrerbildung Bestand haben, die an Lehrerinnen- und Lehrerseminaren Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht strikte trennen, sondern im Studienverlauf bloss unterschiedlich akzentuieren und nach einem schulischen Abschluss auf der Sekundarstufe II die zweite, berufsbezogenere Phase dem Tertiärbereich zuweisen.

Eine "problemsensible, rationale Diskussion" (Buchberger) tut allemal not, wenn es darum geht, "Perspektiven der Lehrerbildung" in einer Phase tiefgreifender Veränderungen zu erkennen. Dem Wortsinn gemäss verstehen wir "Perspektiven", abgeleitet von "per-spicere", als Aus- und Durchblicke, ausgerichtet auf den Zielpunkt des Schauens. Als ein solches zielorientiertes Schauen liest sich der Beitrag von *Jürgen Oelkers*. Er setzt sich mit dem "academic drift" in der Lehrerbildung auseinander: "Die Akademisierung der Lehrerbildung ist unvermeidlich, aber sie sollte in bestimmten Hinsichten vermieden werden." Im Spannungsfeld dieser Paradoxie bewegt sich der Text von Oelkers. Aufgrund der Kenntnis der im Kanton Bern entwickelten "Gesamtkonzeption der Lehrerbildung" und gestützt auf vielfache Erfahrungen mit der Lehrerbildung in Deutschland, findet Oelkers zu einer "mittleren Lösung", zu einem Modell der Lehrerbildung, das Fehler, die man andernorts gemacht hat, nicht nachvollzieht. Es gilt, die Qualitäten einer persönlichkeitsbezogenen, auf Handlungsfähigkeit hin angelegten (seminaristischen) Ausbildung mit einer gründlichen wis-

senschaftlichen Vertiefung im Sachbezug so zu verbinden, dass die wissenschaftliche Ausbildung auf den Ausbildungszweck hin fokussiert wird.

Schliesslich veröffentlichen (auch) wir die Empfehlungen der EDK "*Europa in der Schule*", weil wir es als überaus wichtig erachten, dass sich die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen bewusster auf ein Europa des gemeinsamen geschichtlichen Erbes und auf eine bei aller Vielfalt der Kulturen gemeinsame Zukunft ausrichtet und so zur Verwirklichung eines Europa der Multikulturalität, der Mobilität, der Bildungschancen für alle, des Wissens und der Weltoffenheit beiträgt. Es sind dies die Ziele einer gemeinsamen politischen Willensbildung in der Europäischen Gemeinschaft.

Anhand des Konferenzberichtes von *Robert Furrer* stellen wir die *Association for Teacher Education in Europe ATEE* vor, und wir umschreiben zudem den Aufgabenbereich von *EURYDICE*, des Informationsnetzes der EG im Bildungsbereich. Beide Organisationen ermöglichen europaweit einen wirksamen Informationsaustausch und fördern so die internationale Zusammenarbeit und Koordination in der Ausbildung von Lehrkräften bei aller Wahrung der nationalen Eigenständigkeit.

Eine *Auswahlbibliographie zur Lehrerbildung in Europa* und die Wiedergabe des Auftrages an die EDK-Arbeitsgruppe "*Pädagogische Hochschulen*" ergänzen die thematisch schwerpunktmässig auf Europa ausgerichteten Texte dieses Heftes der BzL.

Der Beitrag von *Jürgen Oelkers* "Universität und Lehrerbildung" (in BzL 2/92, S. 179-184) hat mit seiner Kritik am "Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK" ein Echo ausgelöst. Er ist nicht unwidersprochen geblieben. Wir publizieren die Repliken von *Alberto Schneebeli* und *Rudolf Künzli*, beide Mitglieder der Pädagogischen Projektkommission der NWEDK.² Oelkers beanstandet, dass die aktuelle Praxis reformpädagogischer Lehr- und Lernverfahren den Wissenserwerb anderen, formalen Zielen zu sehr hintanstelle. Eine Ausbildung von Lehrkräften für "eine Schule ohne Schule" vernachlässige das Erfordernis der Sachkompetenz.

Zusätzlich zu den Repliken zum Text "Universität und Lehrerbildung" ist uns ein Brief von BzL-Leserinnen zugekommen. Er wendet sich an Arthur Brühlmeier. Wir geben das Schreiben im Anschluss an die Kurznachrichten wieder und eröffnen damit unseren Leserinnen und Lesern eine Spalte "*Briefe an die BzL*". Wir freuen uns, wenn Texte, die wir in den BzL publizieren, eine Reaktion auslösen.

In eigener Sache: Die "Beiträge zur Lehrerbildung" BzL in neuem Gewand

In wechselnden Farben haben sich die Hefte der BzL während zehn Jahren präsentiert, jedoch in gleichbleibender grafischer Aufmachung. Man hat sich an das Erscheinungsbild gewöhnt. Ob es auch gefallen hat? Kleider geraten aus der Mode. Nicht anders ist es mit dem Layout einer Zeitschrift. Dazu zwei Stimmen aus der Geburtstagsnummer BzL 3/92:

"Bézetelle - Deine Kleider ... Warum eigentlich so brav und dezent in den Accessoires?" (Regine Born). "Layout und Druck: reichlich 'heavy' " (Uri Peter Trier).

² Eine Duplik von Jürgen Oelkers erscheint in der nächsten Nummer.

Nun tritt die BzL in ihr zweites Jahrzehnt in neuem Gewand und herausgeputzt. Mit der neuen Aufmachung - weniger "brav und dezent"? weniger "heavy"? - ist die Arbeit, die zur Gewährleistung der Qualität des Inhalts zu erbringen ist, nicht geringer geworden, im Gegenteil. Mit dem neuen Umschlag und Schriftbild gibt sich die Zeitschrift, die mittlerweile von über 700 Abonentinnen und Abonnenten getragen ist, professioneller. Das verpflichtet, als sei der Layout ein Versprechen, das es durch substantielle "Beiträge" einzulösen gilt! Wir hoffen, dass unsere Leserinnen und Leser dieses Bestreben zu schätzen wissen und den BzL als der (einzigen) schweizerischen "Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer" weiterhin ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse schenken werden.

Die BzL, bislang zugleich "Informationsorgan und Forum des SPV", des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes, werden mit dem neuen Jahrgang in gleicher Funktion Organ der "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL". Sie werden sich somit inskünftig auf eine breitere Trägerorganisation abstützen. Damit wenden sie sich nicht mehr vorwiegend an Fachleute der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne, sondern an *alle* Lehrkräfte *aller* Fachbereiche, die an Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern *aller* Stufen und *aller* Schultypen, vom Kindergarten bis zur Hochschule, von der Früherziehung bis zur Erwachsenenbildung, wirken, an Dozenten wie an die vielen, die mit der Betreuung der Lehrübungen, der Praktika und der Berufseinführung beauftragt sind. Die BzL sollen zudem ihre Leserinnen und Leser auch in der Bildungsverwaltung finden. Sie wollen letztlich alle ansprechen, die in unseren Zeiten der Um- und Neugestaltung des Bildungsbereichs, im besonderen der Lehrerbildung, die laufende Entwicklung mitverfolgen und mitbedenken wollen.

Und jetzt noch ein Hinweis auf Änderungen in unserer Administration. Der Abonnementsdienst der BzL hatte bislang Gastrecht im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik SIBP in Zollikofen, wo Herr Walter Saxer, in computertechnischen Belangen beraten und unterstützt von Kollege Ruedi Stüssi, die Adressverwaltung mit grosser Zuverlässigkeit betreut hat. Wir danken beiden für die geschätzte Mitarbeit. Sie werden abgelöst von Frau Denise und Herrn Christian Holderegger, welche auch die neugeschaffene Geschäftsstelle der SGL betreuen. Die Anschrift der neuen BzL-Administrationsstelle findet sich im Impressum der vorliegenden Nummer.

Leider sehen wir uns gezwungen, angesichts der durch die eingeleitete Verselbständigung von Schreibbüro und Administrationsstelle ansteigenden Herstellungs- und Verwaltungskosten, aber auch wegen der angestiegenen Papier-, Druck- und Versandkosten die Abonnements- und Insertionspreise zu erhöhen, und das, obwohl wir unseren Autoren für ihre Beiträge auch weiterhin kein Honorar anbieten können und obgleich die Mitglieder des Redaktionsteams nach wie vor unentgeltlich arbeiten. Wir erlauben uns, den Chefredaktor der "Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerezeitung SLZ" zu zitieren, der uns zum zehnjährigen Bestehen der BzL geschrieben hat: "Der Abopreis ist - verglichen mit der von anderen Zeitschriften jährlich gelieferten redaktionellen Seitenzahl - viel zu billig. Auch der doppelte Preis würde noch fast jeden Vergleich aushalten!" So weit gehen wir nicht. Wir bitten um Verständnis für die Folgen der allgemeinen Teuerung, der sich auch die BzL nicht entziehen können.

Heinz Wyss, Peter Füglistler, Kurt Reusser

Lehrerbildung 92: Themen und Trends im internationalen Vergleich ¹

Friedrich Buchberger

Erneut ist die Lehrerbildung (LB) in vielen OECD-Staaten zum Gegenstand intensiver Auseinandersetzung und zum Teil einschneidender Veränderungen geworden, die sich auf all ihre Bereiche erstrecken: Lehrerausbildung (LAB), Berufseinführung, Lehrerfort- (LFB) und Lehrerweiterbildung (LWB). Der vorliegende Aufsatz beschreibt zunächst einige zentrale Themenfelder sowie Diskussionsstränge und lotet skizzenhaft Hintergründe aus. Dann wird die Formel der "LB als eines offenen, dynamischen Systems" näher beleuchtet, und es werden Implikationen daraus diskutiert. Angesichts einer nahezu beliebigen Vielfalt von Lösungsmodellen der LB werden abschließend organisatorisch-institutionelle Aspekte ihrer weiteren Entwicklung erörtert. Der Aufsatz bemüht sich bevorzugt um Problemdefinition und -analyse als um mitunter vorschnelle Antworten. Er versteht sich als Beitrag zu einer problemsensiblen und rationalen Diskussion - Attribute, die Diskussionen um eine Weiterentwicklung der LB nicht immer zu prägen scheinen.

(Produktive) Unruhe - (produktive) Schubkräfte?

Die LB in ihren höchst unterschiedlichen Formen ist in vielen OECD-Staaten wiederum zum Gegenstand heftiger Diskussion geworden. Bewegung und Unruhe sind erneut aufgekommen, Handlungsbedarf zur Weiterentwicklung scheint angezeigt. Substantielle Reformen sind angesagt, im Anlaufen oder in ein konkretes Stadium getreten. Exemplarisch sollen für diese neu belebte Auseinandersetzung vier Beispiele angeführt werden.

Die Lehrerbildung im Zeichen neu angestossener oder sich vollziehender Reformen

(1) In einer "Nation at risk", den USA, werden tiefgreifende Erneuerungen der LB für unerlässlich erachtet. Auf breiter Ebene werden mit grossem Elan und auch entsprechenden Ressourcen Reformen gestartet, die sich auf alle Bereiche der LB beziehen und für den Lehrberuf nachhaltige Veränderungen erwirken. Über eine zu professionalisierende LB soll deren Qualität sichergestellt und damit auch die Qualität von Lehrarbeit wie auch der Status der Lehrkräfte verbessert werden (vgl. Holmes Commission 1986, 1990).

Gleichzeitig und in scharfem Kontrast dazu treffen verschiedene Bundesstaaten der USA oder England und Wales Massnahmen, die mit einer Deprofessionalisierung von LB und einer Dequalifizierung von Lehrarbeit in Zusammenhang zu bringen sind. Sogenannte "alternative routes into teaching", meist kurzfristige und von Schulbehörden organisierte on-the-job trainings, werden in Konkurrenz zu traditionellen oder an Stelle deutlich verbesserter Modelle der LB installiert. Es wird argu-

¹ Überarbeitete Fassung der Vorträge "Lehrerbildung im europäischen Raum" (SKDL/CSDIF, Locarno, 3.9.1992) und "Teacher Education Policies and Models in Europe" (Council of Europe, Izmir, 24.9.1992).

mentiert, dass traditionelle LB ein "low impact enterprise" sei, ein teures Unternehmen mit nur geringer Effizienz - Effizienz, die mit niedrigeren Kosten durch "alternative routes into teaching" auch zu haben wäre. Damit sind gerade traditionelle Formen der LB gefährdet - oder wie in England und Wales in ihrem Bestand bedroht; Modelle professionalisierter LB werden sich dieser Herausforderung zu stellen haben (vgl. zu "alternative routes into teaching" Stoddart/ Floden 1990, Taylor 1990).

(2) Die europäischen Erziehungsminister stellen ihre Konferenz in Helsinki (1987) unter das Leitthema "New challenges for teachers and their education" (Council of Europe 1987), versuchen Erfordernisse für eine den Anforderungen der Zeit entsprechende LB zu definieren und beauftragen den Council of Europe mit weiterführenden Maßnahmen (z.B. Fragen der Rekrutierung und Bildung von qualifiziertem Personal für die LB).

(3) Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaften beleben die Diskussion. Dabei bleiben die Europäischen Gemeinschaften in bildungspolitischen (Struktur-) Fragen zurückhaltend (vgl. die Abkommen von Rom und Maastricht), und es wird für das allgemeinbildende Schulwesen eine Harmonisierung von Bildungssystemen und Bildungsinhalten deutlich ausgeschlossen. Jedoch ergeben sich aus der formulierten Grundfreiheit der Freizügigkeit des Personenverkehrs und damit korrespondierenden Richtlinien Auswirkungen auch auf die LB (vgl. Busch 1990). Durchgeführte Verlängerungen der LAB auf mindestens drei Jahre im tertiären Bildungssektor bzw. Verlagerungen in den universitären Bereich können in einem engen Zusammenhang mit Richtlinien zur Anerkennung von (akademischen) Diplomen gesehen werden (vgl. Richtlinien 89/48/EWG und 92/51 EWG). Ferner unterstützen die Europäischen Gemeinschaften laufend Expertenseminare zur Weiterentwicklung der LB, bei denen Lösungsansätze für deren drängende Probleme gefunden werden sollten (z.B.: Teacher education and the university, Antwerpen 1991; Educational research and teacher education, Lyon 1992).

(4) Bildungsbezogene Aktivitäten der OECD - jener Vereinigung, von der manche behaupten, daß sie das kritische übernationale Gewissen nationaler Politiken wäre - konzentrieren sich neuerdings wiederum verstärkt auf den Lehrberuf und die LB. Berichte, wie etwa "The training of teachers" (1989), "Schools and quality" (1989), "The conditions of teaching" (1989) oder "The teacher today" (1990) müssen für die LB gedankliche Provokation bedeuten - unter anderem wegen der zugrundeliegenden internationalen Perspektive und der enge bildungsbereichsinterne Denkgewohnheiten überwindenden Offenheit. Vier Fragenkomplexe werden in den erwähnten OECD-Berichten im besonderen angesprochen:

- Wie können Qualität und Standard der LB und der Lehreraarbeit erhöht werden?
- Wie kann die LB effizienter gemacht und rationalisiert werden ?
- Wie können Beziehungen bzw. Bezüge von LB und Schule/ Schulsystem verstärkt und verbessert werden?
- Wie kann die Versorgung von Bildungssystemen mit einer hinreichenden Zahl exzellenter Lehrer und Lehrerinnen gewährleistet werden ?

Damit sind bloß einige Aktivitäten im Rahmen einer neu belebten Diskussion um die LB angeführt. Was sind nun mögliche Motive bzw. Gründe für dieses erneute Einsetzen intensiver Diskussion um LB? Skizzenhaft sollen fünf wesentliche Momente aufgelistet werden (vgl. Neave 1992, OECD 1990, OECD/CERI 1989).

Beweggründe, die die aktuelle Reformdiskussion beleben

(1) Eine Vielzahl von Momenten trägt dazu bei, daß an Schule und Lehrkräfte erhöhte, geänderte und neue Erwartungen gerichtet und Anforderungen gestellt sind. Unter anderem können angeführt werden: geänderte Familien-, Lebens- und Arbeitsstrukturen; gesellschaftlicher Wertewandel; Wissensexplosion; neue Technologien - von Bio über Gen und Information zu Kommunikation; Multikulturalität; verlängerte Beschulungszeiten und damit korrespondierend ein Funktionswandel der Sekundarstufe I oder heterogenere Schülerpopulationen gerade in der Sekundarstufe II.

In der neu belebten Diskussion um LB wird nun geäußert, daß Schule und Lehrpersonen den dadurch entstandenen erhöhten, geänderten und neuen Erwartungen und Anforderungen nur in einem eingegrenzten Umfang entsprechen könnten. Es wird eine mangelnde Proaktivität in der Auseinandersetzung mit geänderten bzw. sich rasch ändernden Bedingungen von Schule und Bildung unterstellt. Wenn auch partiell durchaus erfolgreiche Anpassungsleistungen unter großem Aufwand bewerkstelligt werden könnten, blieben diese doch nur Reaktionen - mitunter verspätete. Die Lehrkräfte, ihre Einstellung und ihre Bildung werden als eine Bedingung dafür ins Treffen geführt. Eine Verbesserung der LB wird zur notwendigen Bedingung alleine schon zur Erhaltung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen erklärt, erst recht jedoch zu deren Verbesserung (vgl. OECD/CERI 1989). Eine Verlängerung der LAB, deren Akademisierung oder der Aufbau umfassender Fortbildungssysteme bilden in vielen Ländern für erforderlich erachtete Reaktionsmuster zur Bewältigung der skizzierten Situation.

(2) Das politische Umfeld von Schule und LB befindet sich im Wandel. Hatte Bildung etwa ab der Mitte der Siebzigerjahre in den meisten OECD-Staaten den Status als politische Priorität verloren und dementsprechend Einschränkungen erfahren müssen, so rückt sie nunmehr erneut ins Zentrum staatlichen Interesses. Es wird argumentiert, daß hochtechnologisierte Gesellschaften auf die optimale Entfaltung des humanen Potentials aller ihrer Bürger und Bürgerinnen angewiesen und qualitativ höchststehende Bildungssysteme zur Annäherung an dieses Erfordernis unerlässlich seien - "A quality education for all" wird als Slogan eingebracht, wobei über die OECD-Staaten hin Übereinstimmung lediglich zu "Quality" besteht, nicht jedoch über die Anzahl von Menschen, auf die sie sich beziehen sollte.

(3) Ein drittes belebendes Moment kann im Zustand des Lehrerberbeitsmarktes ausgemacht werden. Zum einen sehen sich manche Länder gegenwärtig (England, Frankreich) oder in absehbarer Zukunft (Deutschland) mit einem Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal konfrontiert. Damit rücken Fragen der Bedarfsdeckung wie auch einer Neudefinition bzw. Neubewertung der professionellen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in den Blickpunkt und damit auch die Aufgaben der LB. Die Mangelsituation scheint in manchen Ländern zu einem Professionalisierungsschub der LB beizutragen (vgl. Frankreich), in England und Wales - wie erwähnt - umgekehrt eine Deprofessionalisierung zu erwirken. Zum anderen findet sich in einer Reihe von Ländern ein Lehrerüberschuß und, damit häufig korrespondierend, das Problem einer "kollektiven Vergreisung" des Lehrpersonals (vgl. Neave 1992). Damit treten Fragen der Selektion für den Lehrberuf in den Vordergrund, und es wird Problembewußtsein dafür geweckt, daß die vielen neuen an Schule gestellten Anforderungen von einer alternden, in Zeiten der Expansion - und wie die OECD (1989) meint, wegen der Expansion nicht immer optimal - ausgebildeten Lehrerschaft zu bewältigen sein werden. Gezielte und koordinierte LFB und LWB - bislang doch eher blinde Flecken der LB - werden unerlässlich. Ein mitunter zu beobachtendes "muddling-through" wird durch konzeptivere Lehrerbildungspolitik und Formen von Personalentwicklung zu ersetzen sein.

(4) Erfordernisse wie Bedürfnisse nach einer wissenschaftsbestimmten (Berufs-) Bildung einer großen Zahl von Menschen tragen zu einer Neuvermessung der Aufgaben und einer Neustrukturierung des tertiären Bildungssektors bei. Neben ein traditionelles Konzept von "Universität" sind etwa Polytechnics, Colleges of Higher Education, Gesamthochschulen oder Fachhochschulen getreten. Die LAB - in den OECD-Staaten nahezu durchgängig im postsekundären Bildungssektor angesiedelt - und die LFB wie die LWB können von dieser Neuvermessung und Neustrukturierung des tertiären Bildungsbereichs nicht unberührt bleiben; bleiben es auch nicht (vgl. etwa die Einbindung der LFB in die Universitäten in Finnland).

(5) Wenn auch in bildungspolitischen Diskussionen um LB nur bedingt gewichtig, bilden neuere Einsichten einer insgesamt wenig entwickelten Lehrerbildungsforschung eine weitere Komponente der neu belebten Auseinandersetzung. Grundlagentheoretische Arbeiten (vgl. Schoens Konzept eines reflexiven Praktikers 1983; Liston und Zeichners Konzept einer reflexionsorientierten LB 1991; Shulmans Überlegungen zur Wissensbasis für Lehrtätigkeiten, 1987), Studien über die Effizienz verschiedener Modelle und Verfahren der LB (vgl. Houston 1990) oder Erfahrungen konkreter Reformprojekte (Döbrich/Kodron/Mitter 1981) haben Wissen und Einsichten hervorgebracht, an denen (Reform-) Diskussionen um LB nicht vorbeigehen dürften. Dennoch: Der wenig entwickelte theoretische Stand der LB wirkt belastend. Es muß festgehalten werden, daß die überwiegende Zahl von Modellen der LB mit ihren Zielen, Inhalten, Verfahren und Organisationsmustern mehr oder minder lose verknüpfte Konglomerate mit Komponenten höchst unterschiedlicher Herkunft sind. Modelle der LB sind mehr als Ergebnisse raum-zeit-gebundener Problemlöse- und Entscheidungsprozesse zu betrachten, als Resultate von Meinungen, Überzeugungen und (interessens-) politischen Aktivitäten; weniger sind sie Ergebnis von rationaler Systemplanung (vgl. Buchberger 1992, Judge 1991). Empirisch bewährte Theorien der LB sind erst in Ansätzen gegeben. Ein Wissen zum Erwerb beruflicher Kompetenz sowie zur Förderung professioneller Entwicklungsprozesse liegt eher fragmentarisch vor - und dennoch: Vorhandenes Wissen wird in vielen Modellen der LB nur unzureichend genutzt (vgl. Kennedy 1987). Mitunter recht heftig geführte und emotionalisierte Diskussionen um der LB angemessene Modelle und Verfahren mögen vor diesem Hintergrund in einem geänderten Licht erscheinen.

Erhöhte, geänderte und neue Aufgaben für die Lehrerbildung

An Schule und Lehrpersonen werden erhöhte, geänderte und neue Anforderungen und Aufgaben gestellt; Schule und Lehrarbeit sind anders geworden - deutlicher als manche wahrhaben wollen. Die professionellen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer haben sich nachhaltig geändert, der Bedarf an qualifizierter pädagogischer Dienstleistung hat sich erhöht. Dies drängt Fragen danach auf, ob die LB in einem vergleichbaren Maß anders geworden ist, wie sie auf diese Veränderungen reagiert hat und ob sie proaktiv in eine Auseinandersetzung damit eingetreten ist.

Einschlägige Berichte zeichnen in etwa folgendes Bild (vgl. Neave 1987, OECD/CERI 1989): In nahezu allen Staaten wurde bzw. wird mit strukturellen Maßnahmen reagiert. So wurden die Eintrittsvoraussetzungen in die LAB angehoben (qualifizierter Abschluß einer Sekundarstufe II als Minimum), Ausbildungszeiten verlängert (in der Regel auf mindestens drei Jahre im tertiären Bildungssektor), die LB akademisiert. Unter curricularen Gesichtspunkten wurden in der Primarschullehrerausbildung die Anteile erziehungswissenschaftlicher und fachlicher Studien erhöht. In der LAB für die Sekundarstufenbereiche wurden die Anteile fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Studien erweitert. Viele Formen der LB für

berufsbildende Schulen wurden mit professionellen Elementen angereichert. Dem skizzierten Reaktionsmuster scheint folgendes Annahmengenüge zugrundezuliegen: Bei einer Erhöhung von Anforderungen und einer Verlängerung von Ausbildungszeiten bietet man von allem für erforderlich Erachtetem ein bißchen mehr, passe etwas an und modifiziere. Man belasse es aber im Kern bei vorliegenden Ausbildungskonzepten. A. Wagner (1991) von der OECD spricht in diesem Zusammenhang von einer "More of the same - Strategie". Würde dieses Reaktionsmuster linear fortgesetzt und nicht selbst an seine Grenzen stoßen (Ausbildungszeiten lassen sich nicht beliebig verlängern, liegen in manchen Ländern schon um die sechs Jahre), so könnte pointiert gefolgert werden, daß Lehrer und Lehrerinnen bald nahtlos von der Ausbildung in die Pension übergehen werden.

Eine grundlegende Neuorientierung der LB, die von - wie ich meine - überkommenen Traditionen Abstand nimmt, heimliche und oft nicht überprüfte Annahmen überwindet, sich an geänderten professionellen Anforderungen an Lehrkräfte orientiert und auf Einsichten zur Entwicklung professionellen Lehrerhandelns aufbaut, unterbleibt im Regelfall. Bei all den unbestreitbaren Vorzügen, die dem beschriebenen Reaktionsmuster auch zukommen mögen, wächst dennoch das Unbehagen, wird etwa in neueren OECD-Berichten substantiellere Reform der LB eingefordert, bei der eine Neudefinition der Zielstellungen der LB ebenso erforderlich erscheint wie Veränderungen in curricularen und strukturell-organisatorischen Kernbereichen.

Ansprüche an eine zu erneuernde Lehrerbildung

Welche Ansprüche können oder müssen nun an eine LB angelegt werden, die Lehrer und Lehrerinnen bei der Entwicklung professionellen Handelns so zu unterstützen vermag, daß diese in dynamischen und sich rasch ändernden Umwelten eine angemessene pädagogische Dienstleistung erbringen können? Dazu werden fünf Markierungspunkte anskizziert:

- (1) Ausrichtung auf die professionell notwendigen Voraussetzungen zur Bewältigung des Bildungsauftrags

Eine zumindest verbal weithin akzeptierte Zielstellung der LB besteht darin, (angehende) Lehrkräfte bei der Entwicklung jener Befähigungen und Bereitschaften zu unterstützen, die für eine kompetente, theoriegeleitete wie reflektierte Bewältigung beruflicher Aufgaben für erforderlich erachtet werden. Mit diesem Leitziel, das etwa auch der österreichischen LAB an Pädagogischen Akademien zugrundeliegt (vgl. Buchberger/Rieder/Riedl 1987), verbindet sich eine Reihe von Implikationen: Wenn Lehrberufsstudierenden und -studenten für die Bewältigung der Aufgaben des Lehrberufs qualifiziert werden sollen, dann erfordert dies eine exakte Analyse der beruflichen Aufgabenstruktur, eine Ermittlung der zur Aufgabenbewältigung erforderlichen Qualifikationen und eine Ausrichtung der Angebote der LB an den beruflichen Aufgaben wie an den zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen. Für verschiedenste Formen der LB müssen nun erhebliche Zweifel angemeldet werden, ob sie diesen Anspruch einzulösen vermögen. Wenn als Orientierungsrahmen für die berufliche Aufgabenstruktur die nunmehr schon mehr als zwanzig Jahre alte Gliederung des Deutschen Bildungsrates (1971) oder entsprechende Arbeiten aus der Schweiz (vgl. z.B. Egger 1983) herangezogen werden, dann ist zu fragen, wie verschiedene Formen der LB etwa für die Aufgaben des Erziehens, Beratens oder Innovierens qualifizieren. Gerade diese Bereiche scheinen in vielen Modellen der LB blinde Flecken zu sein. Beschränken sich viele Modelle der LB nicht allzuoft und

allzusehr auf eine Vermittlung von (fach-) wissenschaftlichen Theoriekomplexen, die mitunter für Teilbereiche des Aufgabenfeldes Unterrichten von Bedeutung sein können, und produzieren sie damit nicht Frustrationen - bei Lehrenden wie bei Lernenden?

(2) Befähigung zu erkenntnisgeleitetem Handeln

Kompetent, theoriegeleitet und reflektiert berufliche Aufgabenstellungen zu bewältigen erfordert von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern, daß sie über ein breites Repertoire beruflicher Handlungsmöglichkeiten verfügen, welches sie dann ziel-, aufgaben-, schüler- und situationsgerecht in einer begründeten Weise einsetzen können (vgl. Joyce et al. 1981). Dies erfordert sowohl eine breite berufswissenschaftliche Grundlegung - in den Fachdidaktiken ebenso wie in den Erziehungs- und Fachwissenschaften - als auch eine berufspraktische Ausbildung, die Lernsituationen und Lernerfahrungen zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft bereitstellt bzw. ermöglicht. Eine koordinierte Verbindung von berufspraktischen und berufswissenschaftlichen Studien in der LB wird unerlässlich - in Erweiterung einer Aussage von L.Roth kann formuliert werden, daß eine LB, welche die Integration von erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen Studien nicht zu leisten imstande ist, nicht den Anspruch erheben kann, effektive LB zu sein.

(Fach-) Didaktik als mögliche Berufswissenschaft von Lehrkräften bedarf einer gezielten Weiterentwicklung hin zu einer integrativen Handlungswissenschaft. Ein Aufgabenprofil für Fachdidaktiker in der LB ist zu entwickeln (vgl. diesbezügliche Arbeiten der EDK). Häufig nach wissenschaftssystematischen Kriterien angebotene, oftmals lehramtsunspezifische und nicht selten bloß produktorientiert vermittelte Fachstudien werden auf die damit verfolgten Zielstellungen kritisch zu untersuchen sein; in abgeschwächter Form dürfte dies auch für den Komplex der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studien in der LB erforderlich sein.

(3) Integration von Theorie und Praxis

Kein Mangel besteht an Aussagen bezüglich der Wichtigkeit einer koordinierten berufspraktischen Ausbildung. Zustandsanalysen fördern jedoch eine Fülle ungelöster und oft verdrängter Probleme zutage (vgl. Houston 1990). Koordinierte berufspraktische Bildungskonzepte zur Förderung kompetenten, theoriegeleiteten und reflektierten Lehrerhandelns sind vielen Modellen der LB jedoch fremd. In ihrer Wirkung als fragwürdig erkannte "Apprenticeship-Modelle"/ "Sitting next to Nelly-Konzeptionen" oder mitunter diffuse Konzepte eines Lernens durch oder an Erfahrung scheinen vorherrschend (vgl. Brenn et al. 1991). Häufig geäußerte Forderungen nach einem Mehr an Praxis in der LAB bedürfen deshalb auch einer differenzierten Betrachtung. Eine solche ist auch gegenüber sogenannten Vorbereitungsdiensten oder Einführungsphasen in den Lehrberuf angebracht; dies vor allem dann, wenn diese abgekoppelt von Einrichtungen der LB erfolgen und die vorgesehenen Betreuungslehrer und -lehrerinnen über keine entsprechende Qualifizierung für diese bedeutungsvolle Aufgabe verfügen. Es muß verwundern, daß europaweit Mentoren und Mentorinnen, denen bei der Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrerstudenten und -studentinnen ein zumindest gleich hoher Stellenwert zukommt wie den anderen an der LAB beteiligten Lehrpersonen, in diesem Gefüge den niedrigsten Status haben und meist über keine entsprechende Ausbildung verfügen (Buchberger 1991).

Eine Integration der berufspraktischen Studien in die LB ist ein unbedingtes Erfordernis. Dazu ist es notwendig, daß Einrichtungen der LB über ein ausgebautes Netz von Übungs-, Besuchs-, Kontakt- und Modellschulen mit entsprechend qualifizierten Lehrkräften und Lehrerbildnern verfügen. Die LB bloß an Schulen zu verlagern - eine englische Entwicklung - scheint wenig zielführend. Bemerkenswert erscheint hingegen das Konzept von Professional Development Schools, wie es von der Holmes Commission (1990) in den USA entwickelt wurde: Mit Einrichtungen der LB eng verbundene Schulen von besonderer Qualität, an denen die Studierenden im Rahmen ihrer Grundbildung, amtierende Lehrkräfte im Rahmen der LFB und Lehrerbildner gemeinsam professionell lernen, neue Lehr- und Lernverfahren erproben und so eine professionelle Kultur erfahren und erleben können.

- (4) Nicht Lösungsmuster und Handlungsrezepte sind gefragt, sondern die Fähigkeit, Probleme wahrzunehmen und an ihrer Bewältigung zu arbeiten

Berufliches Handeln in dynamischen Umwelten erfordert eine entsprechende Problemlösekapazität. Es ist zu fragen, in welchem Ausmaß verschiedene Formen der LB diese zu vermitteln imstande sind oder ob nicht eine Übermittlung von quasi fertigen Wissens- bzw. Wissenschaftsprodukten einerseits wie von Handlungsrezepten andererseits dominant ist, deren Bedeutung für den Lehrberuf stetig zu hinterfragen ist. Schoen (1983) meint, daß es zumindest ebenso wichtig ist, Fragen stellen und Probleme definieren zu können, wie für sauber definierte Probleme Lösungsmuster zur Verfügung zu haben. In vielen Modellen der LB mag der zweite Teil durchaus befriedigend erfüllt werden, Probleme scheint es mit dem ersteren zu geben. Dabei sind gerade die Befähigung wie Bereitschaft, Probleme erkennen und definieren zu können, von zentraler Bedeutung für eine angemessene Auseinandersetzung mit neuen an Schule und Lehrpersonen gestellten Anforderungen. Für die LB ergibt sich daraus die Notwendigkeit, mehr als bislang Formen eines produktorientierten Lehrens und Lernens durch problem-, themen-, prozeß- und projektorientierte Lehr- und Lernverfahren zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Re-Aktivität sollte durch Pro-Aktivität, eine passiv-rezeptive Lern(un)kultur durch eine forschende Lernkultur ersetzt werden können.

- (5) Lehrkräfte nicht vereinzeln, sondern sie zur Zusammenarbeit motivieren und befähigen

Kooperations- und Teamfähigkeit bedeuten weitere Qualifikationen, die in hochtechnologisierten Gesellschaften von besonderer Bedeutung sind. Bilden aber nicht verschiedenste Modelle der LB bloß pädagogische Einzelkämpfer und Einzelkämpferinnen aus, von denen dann erwartet wird, daß sie kooperations- und teamfähig sein und diese Befähigungen an ihre Schülerinnen und Schüler weitervermitteln sollten? Bedeutet nicht Schulentwicklung als Weiterentwicklung der Organisation und ihres Angebots, daß alle Beteiligten gemeinsam an konkreten Projekten ihre Problemlösekapazität erweitern (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1990)?

Lehrerbildung als offenes, dynamisches System

Eine der zentralen Aufgaben der LB besteht darin, bei (angehenden und im Dienst stehenden) Lehrerinnen und Lehrern die Entwicklung jener Befähigungen und Bereitschaften zu fördern bzw. sicherzustellen, welche für die Erhaltung und Erweiterung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen für erforderlich erachtet werden. Die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen ist dabei als ein Prozeß zu betrachten, der durch aufgaben- und karrierespezifische Angebote zu unterstützen ist. LB als ein Bündel von Maßnahmen erstreckt sich dabei von der

- Rekrutierung von Lehrpersonal und einer
- (Grund-) Ausbildung über eine
- Berufseinführungsperiode (Induktion) hin zu
- permanenter Fortbildung sowie
- Weiterbildung, d.h. einer berufsbegleitenden Ausbildung für solche Aufgaben, die über eine Lehrtätigkeit im engeren Sinne hinausreichen (z.B. Schulmanagement), und/oder neue an Schule und Lehrkräfte gestellte Anforderungen (z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien).

Unter dieser weitestgehend anerkannten, seltener jedoch verwirklichten Perspektive wird LB zu einem offenen, dynamischen System auszugestaltet sein - sie wird zu einem Kontinuum. Daraus ergibt sich eine Fülle von Konsequenzen, die vielfach ein "concept-breaking" bedeuten bzw. zur Folge haben müssen. Diese werden in sieben Feldern anskizziert.

Lehrerbildung als Gesamtkonzept von Grundbildung, Berufseinführung, Fort- und Weiterbildung

(1) Lehrerbildung als lebenslanges Lernen

Eine Neuvermessung der Aufgaben der gegenwärtig in vielen Ländern weitgehend unverbundenen Bereiche der LB (LAB, LFB, LWB) wird erforderlich. Eine Fülle von Argumenten spricht gegen momentan (noch) vorherrschende "Rucksack-Modelle", bei denen der Fokus auf eine Grundbildung gerichtet ist, eine gezielte Unterstützung der Berufseinführung unterbleibt und Fort- wie Weiterbildung auf freiwilliger Basis und in oft zufälliger Weise erfolgen. Eine Neuvermessung von Aufgaben der LB kann sicherlich nicht bedeuten, die Relevanz einer soliden Grundbildung zu schmälern (auch wenn in manchen Ländern diesbezügliche Absichten bestehen oder in Verwirklichung sind). Neuvermessung muß vielmehr heißen, die Grundbildung mit einem anspruchsvolleren Aufgabenprofil in ein Gesamtkonzept der LB zu integrieren. Mit zumindest gleicher Dringlichkeit, jedoch in anderen Problemdimensionen stellt sich die Frage einer Neuvermessung in solchen Modellen der LB, die nur über ein minimales Ausmaß an professioneller Grundausbildung verfügen und in denen bislang der Erwerb beruflicher Kompetenz durch ein meist von Schulbehörden kontrolliertes on-the-job-training geleistet werden sollte.

(2) Lehrerbildung als Befähigung zu permanentem beruflichem und persönlichem Lernen

Auf Erfordernisse der Lehrergrundbildung wurde im vorangegangenen Abschnitt ausführlich verwiesen. Dazu sind noch zwei Ergänzungen anzufügen. Ein deklariertes Ziel vieler Modelle der LB besteht in der Vermittlung von beruflicher Handlungsfähigkeit. Ungeklärt bleibt dabei jedoch häufig, wie umfassend bzw. zur Bewältigung welcher beruflicher Aufgaben Handlungsfähigkeit vermittelt werden soll. Zweifel werden angebracht, ob die LAB grundsätzlich - d.h., selbst wenn eine entsprechend lange Ausbildungsdauer zur Verfügung stünde - in der Lage sein kann, umfassende berufliche Handlungsfähigkeit für alle Aufgabenfelder des Lehrberufs zu vermitteln. Studien zur professionellen Entwicklung zeigen, daß verschiedene Elemente der Ausbildungscurricula durchaus unterschiedliche Bedeutung für Neulehrer und -lehrerinnen besitzen und in der Grundbildung manche Bereiche beruflicher Handlungsfähigkeit nur unzureichend entwickelt werden, andere wiederum "überentwickelt" oder als wenig bedeutungsvoll eingeschätzt werden (Vonk 1984). Damit eröffnet sich die Frage, auf welche Dimensionen beruflicher Handlungsfähigkeit hin eine Lehrergrundbildung gerichtet werden sollte. Damit Lehrpersonen berufliche Handlungsfähigkeit erhalten und erweitern können, erscheint es erforderlich, daß sie über entsprechende Befähigungen und Bereitschaften für ein permanentes professionelles wie persönliches Lernen und Entwickeln verfügen. Welche Angebote sind dazu in der LB erforderlich, welche Formen der Lehr- und Lernorganisation angemessen? Muß nicht gerade in der LAB eine dominante Kultur der Fremdbestimmung in eine der Selbstbestimmung umgewandelt werden, damit angehende Lehrkräfte fähig und bereit werden (können), in ihrer beruflichen Entwicklung selbständig und professionell zusammen mit Kolleginnen und Kollegen lernen zu können?

Eine (heimliche) Annahme hinter "Rucksack-Modellen" scheint wohl zu sein, daß ein in der Lehrergrundbildung prall mit pädagogischem Proviant gefüllter Rucksack für den langen Berufsweg hinreichend Nahrung bieten könne. Entgegen solchen Vorstellungen legt etwa die Holmes-Commission (1986) ein integriertes Modell der LB mit drei Phasen vor: Eine erste Grundbildung für "Novice teachers" bezieht sich dabei auf die Entwicklung basaler Kompetenzen des Unterrichts und des Classroom-Management. Strebt ein "Novice teacher" eine dauerhafte berufliche Laufbahn als "Professional teacher" an, werden weitere qualifizierte Ausbildungsblöcke (=berufsbegleitende Ausbildung, LWB) einverlangt. Für "High-level professional leaders" als einer dritten Stufe sind dann weitere Studien vorgesehen. Wenn auch dieses Modell vor dem Hintergrund der Situation in den USA einer differenzierten Betrachtung bedarf, so eröffnet es doch eine Reihe von Impulsen ("Aufgaben- und rollendifferenzierende LB").

(3) "Alternative routes into teaching"

LB als offenes, dynamisches System zu verstehen bedeutet auch, sich des Problems des Zugangs und der Rekrutierung für den Lehrberuf anzunehmen. Formen der LB, bei denen Lehrerstudenten und -studentinnen meist unmittelbar nach Abschluß der Sekundarstufe II in die LB eintreten, sprechen vermutlich andere Personen an als solche Modelle, in denen nach Abschluß von Fachstudien Postgraduiertenkurse mit professionellen Schwerpunkten zu absolvieren sind. Kann der ersten Variante der Vorwurf gemacht werden, daß dabei Lehrpersonen von der Schule über die Schule in die Schule kommen - und dabei viele Lebenserfahrungen ausgeblendet bleiben -, so kann der zweiten der Vorwurf nicht erspart bleiben, daß dabei die Entscheidung für den Lehrberuf nicht selten eine sowohl konjunkturabhängige als auch zweite von Zweitbesten wäre. Ein durchaus unterschiedlicher Personenkreis scheint angespro-

chen werden zu können, wenn für den "Lehrberuf als Zweitberuf" entsprechende Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen werden, d.h. für solche Personen, die bereits über eine andere qualifizierte Berufsausbildung und -erfahrung verfügen (vgl. Schoch et al. 1990). "Alternative routes into teaching" in den USA oder England bemühen sich um ein Ausschöpfen dieses Rekrutierungspotentials. Berufserfahrene Personen oder solche mit entsprechenden Kenntnissen in spezifischen Fachbereichen sollen für eine Lehrtätigkeit gewonnen werden, wobei jedoch Erfordernisse einer qualifizierten Ausbildung für den Lehrberuf in diesen Ländern mitunter vor ökonomischen Aspekten zurücktreten müssen. Länder mit gravierendem Lehrermangel bemühen sich um eine Aktivierung eines sogenannten "Pool of inactive teachers". Im besonderen Lehrerinnen sollen nach einer längeren Phase der Berufsunterbrechung erneut für den Lehrberuf gewonnen werden, wobei spezielle Requalifizierungsmaßnahmen vorgesehen sind. Für die LB stellt sich damit die Frage, ob sie mehr als bislang unterschiedliche Zielgruppen ansprechen, ihr Rekrutierungspool offener und damit auch die Ausbildungswege flexibler und differenzierter werden sollen.

(4) Berufseinführung: eine Notwendigkeit

(Mit großer Behutsamkeit zu betrachtende) Studien über die Wirksamkeit der Lehrergrundbildung (vgl. Houston 1990) lassen schließen, daß schon bald nach dem Berufseintritt erzielte Ausbildungseffekte (deutlich) verändert/vermindert werden. Dies sollte eigentlich zu klaren Maßnahmen geführt haben. Gleichzeitig zeigen Untersuchungen mit Neulehrerinnen und -lehrern eine Fülle von Problemen beim Hineinwachsen in die professionelle Kultur von Schulen und die Erforderlichkeit einer gezielten Berufseinführungsperiode (Vonk 1984). Koordinierte und anspruchsvolle Formen der Berufseinführung sind jedoch bislang mehr Programm geblieben als Realität geworden; ein nahtloser Übergang von der Lehrergrundbildung zu Formen permanenten professionellen Lernens und der Fortbildung ist noch nicht geschaffen.

(5) Zusammenarbeit der Lehrerbildung mit Schulen

LB bedarf einer engen Kooperation von Schulen und Einrichtungen der LB. Diese Zusammenarbeit bildet eine der Grundlagen für permanente LFB und LWB, kann als ein Schlüsselbereich einer professionellen Lern- und Entwicklungskultur betrachtet werden. Für die Lehrergrundbildung bedeutet dies vor allem eine deutliche und verantwortungsvolle Einbindung von Schulen und qualifizierten Lehrkräften in die berufspraktische Ausbildung der Lehrerstudentinnen und -studenten. Eine Reihe von Schulen könnte zu Partner- und Modellschulen von Einrichtungen der LB ausgebaut werden - neben den erwähnten "Professional development schools" berichtet Wanzelried (1989) über Konzepte in der Schweiz. In solchen Schulen werden Lehrer und Lehrerinnen in Ausbildungsprozesse einbezogen, arbeiten an Entwicklungsprojekten, stehen als Fortbildner für Lehrkräfte anderer Schulen zur Verfügung. Vielfach wird gefordert, daß Lehrerbildner selbst über schulpraktische Erfahrungen verfügen sollten und diese auch laufend erneuern müßten - seit Mitte der achtziger Jahre eine Verpflichtung für Englands Lehrerbildner, was für gewisse Unruhe sorgte. Im Bereich der LFB sind neben traditionellen Angeboten vermehrt Formen einer kollegialen und schulzentrierten Fortbildung gefordert, bei denen ein Kollegium meist mit Moderatoren und Fachleuten für Schulentwicklung in gemeinsamen und längerfristigen Problemlöseprozessen bzw. Projekten das schulische Angebot zu verbessern trachtet (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1990). Wenn Dalin (1986) ein Buch mit "Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung" betitelt, dann spricht er damit ein vernachlässigtes Kooperationsfeld von LB, Schulentwicklung und Schule an, welches eine Intensivverfahren von Fortbildung sein kann. Bemerkens-

wert erscheint auch der Vorschlag von Huberman (1983), Einrichtungen der LB zu Ressourcezentren für Schulen und die Schulentwicklung auszugestalten. LFB könnte damit von einer gewissen Ausnahmesituation, in der sie sich gegenwärtig in vielen Ländern zu befinden scheint, zu einem integrierten Bestandteil der LB werden (vgl. fruchtbare Entwicklungen in Finnland).

(6) Ausbau der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung

Wie in allen anderen Berufen erfordert die Bewältigung der Aufgaben des Lehrberufs Maßnahmen einer gezielten berufsbegleitenden Ausbildung und Weiterbildung. Diese wird sich auf zumindest folgende zwei Bereiche zu beziehen haben: LWB als Qualifizierung für solche Aufgaben, die über eine Lehrtätigkeit im engeren Sinne hinausreichen. Aufgaben des Schulmanagements können genannt werden, Qualifizierung für die Tätigkeit als Ausbildungslehrer/ Mentor im Rahmen der Lehrergrundbildung oder der Berufseinführungsphase (Buchberger 1991), Moderator im Rahmen der LFB und Organisationsentwicklung, Ausbildung für qualifizierte Tätigkeiten der Schüler- oder Berufswahlberatung. Berufsbegleitende Ausbildung wird auch zur Bewältigung neuer und oftmals heute noch unbekannter Aufgaben von Schule erforderlich. Dazu ein Beispiel: Ein heute vierzigjähriger Lehrer, also in der Mitte seiner beruflichen Karriere befindlich, wurde zu einer Zeit ausgebildet, als der Personal Computer noch nicht erfunden und Schulklassen monokulturell zusammengesetzt waren. Nicht in allen Ländern werden für solche neue Erfordernisse gezielte berufsbegleitende Ausbildungen angeboten. Ein Ausbau von Maßnahmen zur LFB und LWB wird ebenso erforderlich wie eine verstärkte Koordination solcher Maßnahmen, wobei diese besser als bislang in ein Gesamtkonzept der LB einzubinden sind. Dieses Problem nur unzureichend erkennen oder verdrängen zu wollen, bedeutete wohl eine - gerade auch angesichts der Altersstruktur der Lehrerschaft in vielen Ländern - verhängnisvolle (Fehl-) Reaktion mit schwer abzuschätzenden Negativfolgen für die Qualität von Bildungssystemen.

(7) Lehrerbildung und erziehungswissenschaftliche Forschung

Das Verhältnis von LB und erziehungswissenschaftlicher Forschung bedarf einer Neubestimmung. Lundgren (1987) formulierte anlässlich der Konferenz der europäischen Erziehungsminister: "Verglichen mit den Kosten für das Bildungssystem sind die Ausgaben für Forschung und Entwicklung minimal. Wenn auch Vergleiche mit dem Wirtschaftsleben hinken, so kann doch gesagt werden: Ein Unternehmen, das so wenig in Forschung und Entwicklung investierte wie das Bildungssystem, könnte nicht lange überleben." Dem Applaus folgte nicht unbedingt und überall konkrete Aktion. Gerade für die LB besteht großer Nach- und Aufholbedarf (vgl. *European Journal of Teacher Education* 1992). Soll ein weiteres Auseinanderdriften von LB und erziehungswissenschaftlicher Forschung vermieden werden, müssen Einrichtungen der LB verstärkt forschen können - und auch entsprechende Ressourcen dafür erhalten - und Lehrerstudenten und -studentinnen dürfen nicht von der Forschung abgekoppelt werden. Akzentsetzungen bieten sich dabei in Bereichen wie didaktische Entwicklungsforschung, Lehrerbildungsforschung oder auch Lehrerforschung/"Action research" (vgl. Altrichter/Posch 1990) an.

LB als ein offenes, dynamisches System zu verstehen fordert traditionelle institutionelle Fragmentierungen und Isolationismen heraus. Systemgrenzen überwindende und integrative Lösungen werden anzustreben sein.

Organisatorisch-institutionelle Aspekte der Lehrerbildung

"LB sucht Institution" - mit diesem Titel eines Aufsatzes wollte Buchberger (1990) zum Ausdruck bringen, daß befriedigende organisatorische und institutionelle Lösungen der LB in vielen Ländern noch weitgehend ausstehen. Vergleicht man die unterschiedlichen Modelle der LB, so fällt fürs erste deren bunte Vielfalt und Fülle von Besonderheiten, mitunter auch von Kuriositäten auf (vgl. den von Buchberger 1992 herausgegebenen Sammelband mit Darstellungen von 26 europäischen Lehrerbildungssystemen). Alleine schon für die LAB für den Pflichtschulbereich können stark verkürzt folgende organisatorisch-institutionellen Lösungen festgemacht werden: In einigen wenigen Ländern der OECD werden Primarschullehrkräfte an Schulen des Sekundarbereichs II ausgebildet. Pflichtschullehrerinnen und -lehrer werden an dreijährigen Pädagogischen Akademien (Österreich), vierjährigen Staatsseminaren (Dänemark) oder an Fachhochschulen (Niederlande) ausgebildet. Verschiedenste Formen von universitärer LAB können beobachtet werden: Als Lösungen mit Tendenz zur Integration (Finnland); als konkurrente Modelle mit einer gewissen zeitlichen Parallelität von berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Studien (Schweden); als "Sandwich-Modelle" mit einer Abfolge von akademischen und professionellen Studien (vgl. die LAB an den österreichischen Universitäten); als konsekutive Modelle mit einer vorauslaufenden berufswissenschaftlichen und einer - mitunter im wahrsten Sinne des Wortes - nachlaufenden berufspraktischen Ausbildung oder einem Einführungsdienst, die nicht immer unter der Verantwortlichkeit der Universitäten stehen (vgl. die zweiphasigen Modelle in Deutschland); als konsekutive Modelle mit vorgeschalteten Fachstudien und nachfolgenden professionellen Studien (vgl. England und Wales oder Irland); als universitäre Fachstudien ohne professionelle Komponenten. Nach dem Konzept der "Alternative routes into teaching" oder den englischen "Articled-" oder "Licensed-Teacher Schemes" erfolgt ein bloß berufsvorbereitendes Training in von Schulbehörden kontrollierten Einrichtungen.

Für jede dieser anskizzierten Lösungen lassen sich (mehr oder minder gute) Argumente finden. Im Geflecht von interessens-, standes- und institutionspolitischen wie ökonomischen Motiven wurden sie auch gefunden. Studien über die Auswirkungen und Effizienz der Modelle bezogen auf definierte Zielgrößen liegen jedoch nur äußerst bedingt vor. Für die Gewinnung erforderlicher und auch innovativer Lösungen mag es daher ratsam sein, mehr als bislang und so weit wie möglich den Weg einer rationalen Systemplanung zu beschreiten. Dafür sollen abschließend einige Markierungspunkte skizziert werden.

Richtschnur und Leitplanke einer Planung der "Lehrerbildung als eines offenen, dynamischen Systems"

(1) Wird der Anspruch an LB gestellt, professionelle Berufsbildung zu sein, dann verlangt dies gleichermaßen nach berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Angeboten in all ihren Bereichen einschließlich deren Integration. Für die Lehrergrundbildung wird eine entsprechende (Mindest-) Ausbildungsdauer erforderlich - drei Jahre postmaturitäre LB bedeuten wohl eine absolute und in nahezu allen Ländern der OECD verwirklichte Untergrenze.

(2) Institutionen der LB als Orte der professionellen Bildung von Lehrerinnen und Lehrern bedürfen einer Ausrichtung am Prinzip Integration. Zersplitterung, Isolation und Fragmentierung werden zu überwinden sein. Integration kann erstens bedeuten, die Ausbildung von Lehrpersonen verschiedener Schultypen in einer Institution zu vernetzen - bei durchaus unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen für verschiedene Schulstufen und spezifische Aufgabenprofile sowie bei verschiedenen Durchlaufwegen (vgl. dazu Lösungen im skandinavischen Raum). Dies kann auch bedeuten, die verschiedenen Studienbereiche einer Lehrergrundbildung (Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachdidaktik, berufspraktische Studien, Fachwissenschaften) unter der Verantwortlichkeit einer Institution zu organisieren, anstatt LB in unklaren oder geteilten Verantwortungsstrukturen zu zersplittern und verpuffen zu lassen. Besondere Bedeutung wird dabei der Vernetzung von fachdidaktischen und berufspraktischen Studien zukommen müssen. Auf einer zweiten Ebene kann Integration eine Verbindung der bislang in der LB häufig getrennten Subsysteme Ausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung bedeuten. Die Vernetzung von Forschung und Aus-, Fort- und Weiterbildung bzw. die Verknüpfung von didaktischer Entwicklungsarbeit, Schulentwicklung und LB kann für ein drittes Integrationsfeld stehen. Ein weiteres Integrationsfeld ergibt sich, wenn die beschriebenen Aufgaben für sämtliche pädagogischen Professionen in einer Einrichtung verbunden werden, d.h. etwa Einrichtungen zur Qualifizierung von Erwachsenenbildnern (vgl. skandinavische Lösungen) oder Vorschulerziehern (vgl. Niederlande) mit solchen der LB verknüpft werden. So sind etwa die gegenwärtigen österreichischen "Pädagogischen Akademien" reine "Lehrerakademien", bei deren Weiterentwicklung zu "Pädagogischen Hochschulen" oder "Pädagogischen Fakultäten" genau darauf zu achten sein wird, daß sie nicht schon vom Ansatz her erneut "Lehrerhochschulen" oder "Lehrerfakultäten" bleiben müssen. Pädagogische Fakultäten von Universitäten oder Pädagogische Universitäten sollten vergleichbar medizinischen oder rechtswissenschaftlichen Fakultäten von Universitäten mehr sein können als eine (konkrete) Utopie.

(3) Organisatorisch-institutionelle Aspekte der LB dürfen nicht auf die Frage verkürzt werden, an welchen Institutionen Lehrkräfte ausgebildet, fort- und weitergebildet werden sollen. Zumindest gleichermaßen wichtig sind Fragen nach deren Organisations- und Verwaltungsstrukturen - vorhandenes und hoch entwickeltes organisations- und verwaltungswissenschaftliches Wissen wäre mehr als bislang zu nutzen (vgl. Staehle 1990). Prinzipien, wie etwa das Schaffen überschaubarer Einheiten mit klaren Verantwortlichkeitsprofilen, Autonomie und professionelle Kontrolle oder Partizipation der Organisationsmitglieder, sollten sich für ein Organisations- und Verwaltungskonzept als unverzichtbar erweisen, sollen nicht Fehler mancher Länder (vgl. eine Reihe deutscher Lösungen) unkritisch wiederholt werden.

(4) Dabei wird auch dem Prinzip einer organisatorischen Flexibilität entscheidende Bedeutung zukommen. Wenn an die Lehrenden im Sinne adaptiven Unterrichts die Forderung gerichtet ist, nicht Schüler an Lehrmethoden anzupassen, sondern Lehrmethoden an Schüler, dann sollte sich auch die LB mit ihren Organisations- und Verwaltungsstrukturen einer Selbstanwendung dieser Forderung stellen - und es mehr als bislang den Lehrerstudenten und -studentinnen überantworten, ihre Lernwege durch die LB selbst festzulegen. Lehrergrundbildungsmodelle sollten bei klaren Zielstellungen für ihre Aufgabenfelder modularisiert werden und es den Studierenden überlassen können, in welcher Sequenz sie Ausbildungserfordernisse bewältigen wollen. Wenn Bruce (1989) in einer Auftragsstudie für ERASMUS zur geringen Teilnahme von Einrichtungen der LB an diesem Mobilitätsprogramm feststellen

muß, daß in vielen Ländern der Europäischen Gemeinschaften die Modelle der LAB - trotz einer bemerkenswerten Vielfalt zwischen und auch innerhalb dieser Länder - durch relativ geschlossene und starre Ausbildungskonzepte gekennzeichnet sind, dann bedarf es wohl größerer Anstrengungen hin auch zu einem Mehr an organisatorisch-institutioneller Flexibilität.

Literatur:

- Altrichter, H. & Posch, P. (1990) *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Brenn, H. & Buchberger, F. et al. (1991) *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: BMUK. - Bruce, M. (1989) Teacher education and the ERASMUS programme. *European Journal of Teacher Education*, 12, 197-228. - Buchberger, F. (1989) Lehrerbildung sucht Institution. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 8, 46-57. - Buchberger, F. (1990) Bildung von Lehrerbildner(inne)n. In: Bone, T. & Mc Call, J. (Eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, 206-216. Glasgow: Jordanhill Press. - Buchberger, F. (1992) *Guide to Institutions of Teacher Education in Europe*. Brussels: ATEE - Buchberger, F., Rieder, A. & Riedl, J. (1987) Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie. In: Buchberger, F. & Riedl, J. (Hrsg.): *Lehrerbildung heute*, 1, 12-43. Wien: BMUK. - Busch, F. (1990) Lehrerbildung - ein Schlüsselproblem der Bildungspolitik in Europa? In: Bone, T. & Mc Call, J. (Eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, 19-40. Glasgow: Jordanhill Press. - Council of Europe (1987) *New Challenges for Teachers and Their Education*. Strasbourg. - Dalin, P. (1986) *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Paderborn: Schöningh. - Dalin, P., Rolff, H.G. & Buchen, H. (1990) *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm*. Soest. - Döbrich, P., Kodron, C. & Mitter, W. (1981) *Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg*. Oldenburg. - Egger, E. (Hrsg.) (1983) *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt. - Holmes Commission (1986) *Tomorrow's Teachers*. East Lansing. - Holmes Commission (1990) *Tomorrow's Schools*. East Lansing. - Houston, R. (Ed.) (1990) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. - Huberman, M. (1983) The role of teacher education in the improvement of educational practice. In: *European Journal of Teacher Education*, 6, 17-30. - Joyce, B., Brown, C. & Peck, L. (1981) *Flexibility in Teaching*. New York: Longman. - Judge, H. (1991) The education of teachers in England and Wales. In: Gumbert, E. (Ed.): *Fit to teach*, 7-30. Atlanta: Georgia University Press. - Kennedy, M. (1987) Inexact sciences: professional education and the development of expertise. In: *Review of Research in Education*, 14, 133-168. - Liston, D. & Zeichner, K. (1991) *Teacher education and the social conditions of teaching*. New York: Routledge. - Lundgren, U. (1987) *New Challenges for Teachers and Their Education*. Council of Europe, M-ED-15-HF-41. - Neave, G. (1987) Challenges Met. In: Council of Europe: *Challenges for Teachers and Their Education*, 2-21. Strasbourg. - Neave, G. (1992) *The teaching nation*. Oxford: Pergamon Press. - OECD (1989) *Schools and Quality*. Paris. - OECD (1990) *The Teacher Today*. Paris. - OECD/ CERI (1989) *The Conditions of Teaching*. CERI/ED/WP 1 (89)1. - OECD/ CERI (1989) *The Training of Teachers*. CERI/CD/89/11. - Schoch, F., Füglistner, P. & Reusser, K. (Hrsg.) (1991) *Lehrer(innen)beruf als Zweiterberuf. Beiträge zur Lehrerbildung*, 1/91. - Schoen, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York. - Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. - Stachle, W. (1990) *Management*. München: Vahlen. - Stoddart, T. & Floden, R. (1990) *Traditional and alternative forms of teacher certification*. Boston: AERA-Paper. - Taylor, W. (1990) The institutional context: continuity and change. In: Bone, T. & Mc Call, J. (Eds.): *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, 171-183. Glasgow: Jordanhill Press. - Vonk, H. (1984) *Teacher Education and Teacher Practice*. Amsterdam: Vrije Universiteit Press. - Wagner, A. (1991) Educating Teachers. In: *OECD-Observer*, 169, 17-19. - Wanzenreid, P. (1989) Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7, 400-413.

Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz

Joseph Baumann

Im Zusammenhang mit der Freizügigkeit für Lehrkräfte in der Europäischen Gemeinschaft werden zum Teil falsche Vorstellungen vertreten, die einer Klärung bedürfen. Zu beachten ist diesbezüglich, dass es in der EG bis heute keine spezifische Richtlinie gibt, welche speziell die Freizügigkeit für die Unterrichtsberufe regeln würde. Hierfür gibt es "nur" die komplizierte und schwer verständliche erste und zweite allgemeine Regelung, die sich gegenseitig ergänzen, wobei zur zweiten Regelung ein Anhang C gehört, der unter gewissen kompensatorischen Auflagen (Eignungsprüfung oder Anpassungslehrgang bzw. zusätzliche Berufserfahrung) auch Absolventen und Absolventinnen seminaristischer Ausbildungsgänge voraussichtlich ab 1995 die Freizügigkeit im EWR ermöglicht hätte, wäre der EWR-Vertrag nicht von Volk und Ständen abgelehnt worden.

Aufgrund dieses EWR-Neins kann nun jedoch die gegenseitig garantierte Freizügigkeit auch im Bereich der Unterrichtsberufe nicht verwirklicht werden. Dieser Sachverhalt soll uns indessen nicht daran hindern, in eigener Regie "autonom" jene Reformbestrebungen weiterzuführen, welche einerseits die Erstellung der innerschweizerischen Freizügigkeit für die Unterrichtsberufe und andererseits die künftige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Rahmen Pädagogischer Hochschulen zum Ziele haben. Trotz weit verbreiteter Meinung stehen diese beiden Reformvorhaben nämlich in keinem direkten Zusammenhang mit dem EWR-Vertrag. In diesem findet sich übrigens auch keine rechtliche Bestimmung, die unser Land bei dessen Annahme zur Einführung einer Berufsmatura oder zur Errichtung von Fachhochschulen verpflichtet hätte.

Aufgrund des europäischen und weltweiten Anpassungsdrucks auf das schweizerische Bildungswesen wird die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in der Schweiz mittel- bis längerfristig dennoch den in Europa und im OECD-Raum heute üblichen Anforderungen angenähert bzw. angeglichen werden müssen. Dies muss indessen nicht heissen, dass der traditionelle seminaristische Ausbildungsweg in modifizierter Form nicht länger beibehalten werden könnte, zumal er EG-kompatibel ist, wie in diesem Beitrag dargelegt wird.

1. Die Freizügigkeit für Lehrkräfte in der EG: Berufsausbildung, -zulassung und -ausübung

Bekanntlich ist die *Freizügigkeit für Personen* nebst jenen für Waren, Dienstleistungen und Kapitalien eine jener zentralen vier Freiheiten, die das Herzstück sowohl des am 1. Januar 1993 weitgehend verwirklichten Binnenmarktes der Europäischen Gemeinschaft wie auch des EWR-Vertrags bilden. (Der besseren Übersicht zuliebe ist anschliessend vor allem von der Europäischen Gemeinschaft und den sie betreffenden Bestimmungen für den Binnenmarkt die Rede, obschon diese Aussagen

auch für den Europäischen Wirtschaftsraum Gültigkeit haben, wenn der EWR-Vertrag erst einmal in Kraft getreten ist.)

Doch was bedeutet diese Freizügigkeit für Personen im Zusammenhang mit der *Ausbildung*, der *Berufszulassung* und *-ausübung* auf dem Gebiet der Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft? Da hierüber allerhand unklare Meinungen und zum Teil sogar irriige Auffassungen vertreten werden, seien zunächst einige diesbezüglich relevante Fragen beantwortet.

Kommen die Unterrichtsberufe im Europäischen Binnenmarkt überhaupt auch in den Genuss der Freiheit im Personenverkehr, oder sind sie davon aus irgendwelchen Gründen ausgenommen?

Diese Frage hat während Jahren zahlreiche Rechtsexperten und Schulfachleute in der Europäischen Gemeinschaft beschäftigt, weil es im EWG-Vertrag einen Artikel 48, Absatz 4 gibt, der besagt, dass der Grundsatz der Freizügigkeit für Arbeitnehmer - und darunter fallen nach der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes in Luxemburg auch die Unterrichtskräfte - "auf die Beschäftigten in der öffentlichen Verwaltung" nicht anwendbar sei.

Nun erfolgt in verschiedenen europäischen Ländern die Ausübung der Unterrichtsberufe nicht bloss in einem *Angestellten-*, sondern in einem zum Teil streng reglementierten und mit rechtlichen Absicherungen versehenen *Beamtenverhältnis*. Ein besonders illustres Beispiel hierfür liefert Deutschland, weshalb vor allem Juristen aus diesem Land zu erhärten versuchten, dass die Unterrichtsberufe als Beschäftigungen in der öffentlichen Verwaltung anzusehen und deshalb von der Freizügigkeit im Personenverkehr auszunehmen seien. Wäre die Europäische Kommission und der Europäische Gerichtshof dieser Argumentation gefolgt, hätte dies bedeutet, dass die Unterrichtsberufe auch nach der Verwirklichung des europäischen Binnenmarktes (und somit auch nach Inkrafttreten des EWR-Vertrags) weiterhin einheimischen Lehrkräften vorbehalten werden könnten und Lehrkräfte aus andern EG-Staaten aufgrund ihrer andern Nationalität keine rechtlich gesicherte Möglichkeit erhalten hätten, ihren Beruf in einem andern EG-Land als dem eigenen auszuüben.

Heute ist diese Streitfrage dahingehend geklärt, dass in der Europäischen Gemeinschaft zwischen *hoheitlicher* und *nicht-hoheitlicher Verwaltung* unterschieden wird. Nur für jene Beamte, welche der hoheitlichen Verwaltung zuzurechnen sind, darf von den EG-Mitgliedstaaten weiterhin die Nationalitätenklausel aufrechterhalten werden. Das heisst, diese Berufe dürfen weiterhin Bürgerinnen und Bürgern des eigenen Landes vorbehalten bleiben, so dass hier das vertragliche Grundprinzip der Freizügigkeit im Personenverkehr nicht zum Tragen kommt.

Nach Ansicht der EG-Kommission und nach dem Urteil des EG-Gerichtshofes gehören im wesentlichen jedoch nur die Streitkräfte, die Polizei und sonstige Ordnungskräfte, die Rechtspflege, die Steuerverwaltung und die Diplomatie zur hoheitlichen Verwaltung. *Die Unterrichtsberufe an staatlichen Bildungseinrichtungen gehören dagegen zur nicht-hoheitlichen Verwaltung*, für welche somit das vertragliche Grundprinzip der Freiheit des Personenverkehrs Geltung hat. Das heisst, dass Unterrichtsberufe, selbst wenn sie im Beamtenverhältnis ausgeübt werden, nicht den eigenen Staatsangehörigen vorbehalten bleiben dürfen, sondern *prinzipiell* für die Angehörigen aller EG-Staaten zugänglich gemacht werden müssen. Nur Schulleiter und Schulinspektoren könnten davon ausgenommen bleiben, weil sie aufgrund ihrer besonderen Aufgaben der hoheitlichen Verwaltung zugerechnet werden dürften.

Ist erst einmal diese *prinzipielle* Frage geklärt, stellt sich die weitere Frage, was denn nun *konkret* unter dieser Freizügigkeit für Unterrichtskräfte im EG-Binnenmarkt zu verstehen ist. Heisst dies etwa, dass seit dem 1.1.93 jede Bürgerin und jeder Bürger aus einem EG-Land das Recht hat, die Ausbildung zum Unterrichtsberuf in jedem

EG-Land ihrer oder seiner Wahl zu absolvieren? Und heisst das etwa auch, dass jede einmal ausgebildete Lehrkraft in der EG das Recht hat, ihren Beruf frei nach Wahl in irgend einem EG-Land auszuüben? Beide Fragen sind zu verneinen.

Weder der EG-Binnenmarkt noch der EWR eröffnen Studentinnen und Studenten, die sich zur Lehrkraft ausbilden möchten, ein *uneingeschränktes* Recht, ihre Ausbildung nach freiem Belieben in irgend einem EG-Land zu absolvieren. Die Richtlinie des EG-Ministerrates (90/366/EWG) vom 28. Juni 1990, welche das Aufenthaltsrecht der Studenten in einem andern EG-Land regelt, macht dieses Recht nämlich von folgenden einschränkenden Bedingungen abhängig:

1. Der oder die Studierende muss als *Hauptzweck des Aufenthaltes* an einer anerkannten Lehranstalt in der EG eine allgemeine oder eine auf die Ausübung eines Berufes vorbereitende *Ausbildung* absolvieren wollen.
2. *Er oder sie muss über eine Bestätigung der Lehranstalt oder der zuständigen Behörde verfügen, diese Ausbildung absolvieren zu können.* Ein Anrecht auf eine solche Bestätigung gibt es jedoch nicht.
3. *Er oder sie muss der zuständigen Behörde gegenüber glaubhaft machen können, über genügend Existenzmittel zu verfügen, um während des Studienaufenthalts nicht die Sozialhilfe des Gastlandes in Anspruch nehmen zu müssen.*
4. *Er oder sie muss zudem über eine Krankenversicherung verfügen, die sämtliche Risiken abdeckt, die im Gastland anfallen könnten.*

Ausbildungsstätten für Unterrichtsberufe in der EG müssen somit auch nach dem 1.1.93 nur unter diesen einschränkenden Bedingungen Studentinnen und Studenten aus andern EG-Staaten *Zugang zur Ausbildung* gewähren, vorausgesetzt, diese verfügen zudem über einen Abschluss auf Sekundarstufe II, der zur Aufnahme einer solchen Ausbildung im Gastland erforderlich ist.

Auch die Frage betreffend das Anrecht auf Berufszulassung und -ausübung ist zu verneinen, weil Lehrkräfte, die nach abgeschlossener Ausbildung im Besitz eines Lehrdiploms sind, lediglich das *Recht* erhalten, *sich* in einem andern EG-Land *um eine Stelle* als Lehrerin oder Lehrer *zu bewerben, sofern sie hierfür die Mindestanforderungen* einer jener zwei Richtlinien *erfüllen*, auf die später noch näher einzugehen sein wird. Die Wahlbehörde darf eine solche Bewerbung nicht mehr abweisen, sondern muss sie zumindest prüfen. Sie bleibt indessen weiterhin frei, ihre Wahl ohne Angabe von Gründen zu treffen. Sollte jedoch ein Wahlentscheid von einem Stellenbewerbenden gerichtlich angefochten werden, müsste die Wahlbehörde ihre Selektionskriterien offenlegen. Aus diesen Kriterien dürfte in keiner Weise hervorgehen, dass der Stellenbewerber aus dem EG-Ausland gegenüber den einheimischen Bewerbern diskriminiert wurde.

Wie ist dann aber die vielerwähnte Diplomanerkennung zu verstehen? Ist die Anerkennung eines Lehrdiploms in einem EG-Land somit nicht mit einem Anrecht auf Anstellung als Lehrkraft in einem andern EG-Land gleichzusetzen? Auch diese Fragen bedürfen der Klärung.

Wenn in der Europäischen Gemeinschaft von der gegenseitigen Anerkennung von Diplomen gesprochen wird, so handelt es sich dabei bis heute fast *nie* um die *akademische* Anerkennung von Studienzeiten, -abschlüssen oder sonstigen akademischen Leistungen im Hinblick auf die Weiterführung der Studien. (Die derzeit einzige punktuelle Ausnahme bildet ein Pilotprojekt innerhalb des ERASMUS-Programms.) Zudem ist zu beachten, dass es dabei nicht nur um die gegenseitige Anerkennung von *Diplomen* geht, sondern dass in dieser abgekürzten Formel auch die gegenseitige Anerkennung von *Patenten* und anderen *Prüfungszeugnissen* sowie weiterer *Befähigungsnachweise* und auch von blosser *Berufserfahrung* miteingeschlossen ist.

In der Europäischen Gemeinschaft taucht das Erfordernis dieser Anerkennung sozusagen immer und ausschliesslich im Zusammenhang mit den Voraussetzungen und den Bedingungen für die *Berufszulassung* und die *Berufsausübung* auf. Wie voranstehend dargelegt worden ist, gibt der blosse Besitz eines Lehrdiploms jedoch noch kein Recht auf die Berufszulassung und dessen Ausübung. Dies hat damit zu tun, dass die Zulassung zu den Unterrichtsberufen und deren Ausübung in allen EG-Staaten mehr oder weniger stark reglementiert ist. Soll die für den EG-Binnenmarkt zentrale Freizügigkeit im Personenverkehr für die Unterrichtsberufe jedoch nicht bloss ein schönes Postulat bleiben, so müssen diese staatlichen Reglementierungen irgendwie überwunden werden.

Dieser Sachverhalt führt zu folgenden weiteren Fragen: Wie ist dann die Europäische Gemeinschaft bisher vorgegangen, um diese Freizügigkeitshindernisse zwischen den EG-Staaten für die Unterrichtsberufe zu beheben? Gibt es irgendwelche *spezifischen* Richtlinien oder sonstigen Rechtstexte in der Europäischen Gemeinschaft, welche die Mindestanforderungen für die Anerkennung von Lehrdiplomen im Hinblick auf den Berufszugang und die Berufsausübung für die gesamte EG festlegen? Für die Beantwortung dieser Fragen muss etwas weiter ausgeholt werden.

Bekanntlich zählen die Unterrichtsberufe zu den sogenannten *freien* oder *wissenschaftlichen Berufen*. Schon seit vielen Jahren hat die Europäische Gemeinschaft versucht, durch *spezifische* Richtlinien jene Bedingungen festzuschreiben, welche den Berufszugang und die praktische Ausübung dieser Berufe zwischen den EG-Staaten erleichtern sollen. Solche Richtlinien enthalten quantitative und zum Teil auch qualitative Mindestanforderungen, die erfüllt sein müssen, damit das dafür verliehene Diplom in allen EG-Staaten als genügende Voraussetzung zur Berufszulassung und für die Berufsausübung anerkannt werden muss. Diese spezifischen Richtlinien betreffen insbesondere Berufe wie jene des Arztes, des Zahnarztes, des Tierarztes, der Advokaten (für Dienstleistungen) und Architekten. *Eine spezifische Richtlinie für die Unterrichtsberufe hingegen gibt es bis heute nicht.*

Während vieler Jahre beabsichtigte die Europäische Gemeinschaft, auf diese Weise nach und nach die Voraussetzungen zum Berufszugang und dessen Ausübung für alle Berufe und somit auch für die freien Berufe zu reglementieren. Doch dieses Unterfangen erwies sich als *sehr zeitaufwendig*. So vergingen etwa von der Unterbreitung eines ersten Richtlinienentwurfs für Architekten bis zu seiner Verabschiedung durch den EG-Ministerrat ganze 17 Jahre! Da die allgemeine Einführung der Freizügigkeit im Personenverkehr jedoch eines der deklarierten Hauptziele der Europäischen Gemeinschaft zur Verwirklichung des Binnenmarktes bis zum 1.1.93 war, musste sie in der zweiten Hälfte der 80er Jahre einsehen, dass sie mit weiteren *spezifischen* Richtlinien dieses Ziel nicht mehr rechtzeitig zu erreichen vermöchte.

2. Diplomanerkennung im Rahmen der ersten und zweiten allgemeinen Regelung der EG, worunter auch die Unterrichtsberufe fallen

Der EG-Ministerrat hat deshalb am 21. Dezember 1988 eine Richtlinie verabschiedet, die für die bisher noch nicht reglementierten freien oder wissenschaftlichen Berufe und somit auch für die Ausübung der meisten Unterrichtsberufe in der EG von erheblicher Bedeutung ist. Es handelt sich dabei um die *erste allgemeine (und somit nicht mehr spezifische) Regelung zur Anerkennung all jener Hochschuldiplome, die den Abschluss einer mindestens dreijährigen Berufsausbildung an einer Universität, einer Hochschule oder einer andern Ausbildungseinrichtung mit gleichwertigem Niveau voraussetzen* (89/48/EWG).

Wenn diese Voraussetzung für alle Mittelschullehrer und wohl auch für die meisten Lehrkräfte der leistungsstarken Züge der Sekundarstufe I in der Schweiz erfüllt sein dürfte, so ist dies für die Lehrkräfte der Vorschule, der Primarschule sowie gewisser Züge der Sekundarstufe I und vereinzelt bei Berufsschullehrern jedoch (bisher) nicht der Fall.

Dieser Sachverhalt hätte beim Vollzug des EWR-Vertrags für schweizerische Lehrkräfte insofern Nachteile haben können, als *in der EG* (und auch im EWR-Ausland) *die Lehrkräfte dieser Stufen fast allesamt die Voraussetzungen der ersten allgemeinen Regelung erfüllen und somit also über einen Diplomabschluss nach bestandener Matura und einem mindestens dreijährigen Studium verfügen*. Der Nachteil hätte konkret darin bestehen können, dass aus diesem Grunde Lehrkräfte aus dem EWR-Ausland in der Schweiz besser gestellt gewesen wären als unsere eigenen Lehrkräfte und dass umgekehrt schweizerische Lehrkräfte im EWR-Ausland schlechter gestellt gewesen wären als die dortigen Lehrkräfte.

Aufgrund dieser allgemeinen Richtlinie, die auf dem *Vertrauensprinzip* basiert, soll das bloße Fehlen eines bestimmten nationalen Diploms inskünftig nicht mehr dazu führen können, dass man seinen Beruf nicht trotzdem in allen EG-Staaten ausüben darf. Zur Behebung *substantieller* Unterschiede in der Ausbildung und Berufspraxis zwischen den Mitgliedstaaten sind allerdings gewisse Ausgleichsinstrumente vorgesehen, wie etwa eine Eignungsprüfung, ein Anpassungslehrgang oder zusätzliche Berufserfahrung.

Diese Richtlinie war in den EG-Staaten selbst bis zum 4. Januar 1991 in landesinternes Recht umzusetzen, worauf später noch zurückzukommen sei. Die Schweiz erhielt hierfür im Rahmen des EWR-Vertrags eine Übergangsfrist bis zum 1. Januar 1995 zugestanden.

Am 18. Juni 1992 hat der EG-Ministerrat sodann eine Richtlinie für eine *zweite allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur ersten Regelung* verabschiedet, welche neben der Anerkennung von Hochschulabschlüssen von *weniger als drei Jahren* Studiendauer auch noch die Anerkennung von *Berufszeugnissen* und von *blosser Berufserfahrung* regeln soll (92/51/EWG).

Im Gegensatz zur ersten bildet diese zweite allgemeine Regelung nicht mehr Bestandteil des EWR-Vertrags, der am 2. Mai 1992 in Porto unterzeichnet wurde, und sie muss auch in den EG-Staaten selbst erst bis zum 18. Juni 1994 in landesinternes Recht umgesetzt werden.

Je nach Optik kann es heute als mehr oder weniger günstiger Zufall angesehen werden, dass wir im Falle eines EWR-Ja vorerst nur die erste allgemeine Regelung hätten übernehmen müssen und dass erst nach dem 18. Juni 1992 der definitive Wortlaut der zweiten allgemeinen Regelung bekannt wurde. Das mit der ersten allgemeinen Richtlinie verbundene Kriterium "bac+3", welches inzwischen auch bei Schweizer Bildungspolitikern zu einer geläufigen Formel geworden ist, ist nämlich wohl als einer der Gründe zu betrachten, welcher in unserem Land die *Diskussion über die Einführung einer Berufsmatura* und insbesondere die *Errichtung von Fachhochschulen* ausgelöst hat.

Die Behauptung sei gewagt, dass die Reformbestrebungen in den letzten zwei Jahren in gewissen Berufskreisen wohl mit etwas weniger Elan vorangetrieben worden wären, wenn der genaue Wortlaut der zweiten allgemeinen Regelung schon bei den EWR-Verhandlungen bekannt gewesen wäre. Dieser enthält nämlich vier anfänglich nicht vorgesehene Anhänge, wovon insbesondere der *Anhang C im Zusammenhang mit der Freizügigkeit für all jene Lehrkräfte von besonderem Interesse ist, deren*

Ausbildung weder den Mindestanforderungen der "bac+3"-Richtlinie noch der Diplomdefinition nach der zweiten allgemeinen Regelung entspricht.

Im Sinne der zweiten allgemeinen Regelung ist jener Ausbildungsnachweis als *Diplom* zu betrachten, der einen *postsekundären Ausbildungsgang von mindestens einem Jahr* (und weniger als drei Jahren) erforderlich macht, wobei eine der Voraussetzungen für die Zulassung zu einem solchen Ausbildungsgang *in der Regel der Abschluss der für die Aufnahme eines Hochschulstudiums erforderlichen Sekundarausbildung ist*. Anders ausgedrückt, gilt somit nach dieser zweiten allgemeinen Regelung als *Diplom "in der Regel" jede Matura+1- oder Matura+2- bzw., wie dies im EG-Jargon heisst, jede "bac+1"- oder "bac+2"-Ausbildung*.

Geht man davon aus, dass in den EG-Staaten das Maturitätszeugnis (oder ein ungefähr äquivalentes Prüfungszeugnis) nach ca. 12 Jahren Vollzeitstudium erworben werden kann, so handelt es sich bei diesen Ausbildungsgängen also um solche, die ein 13 bis 14 Jahre dauerndes Vollzeitstudium oder dessen zeitliche Äquivalenz voraussetzen.

Nun kennen wir in unserem Lande gerade im ausseruniversitären Tertiärbereich verschiedene Ausbildungsgänge, die - *allgemeine schulische und berufliche Bildung zusammengerechnet* - eine mindestens 13 bis 14 Jahre dauernde Vollzeitbildung erfordern, ohne jedoch gymnasiale Studien und den Besitz des Maturitätszeugnisses vorauszusetzen, damit diese Ausbildungsgänge absolviert werden können. Offensichtlich gibt es diese Situation aber auch in andern EG-Staaten, denn diese *Ausnahmen von der "Regel" haben nach langen Verhandlungen dazu geführt, dass es in der zweiten allgemeinen Regelung nun den bereits erwähnten Anhang C gibt*.

In diesem Anhang sind all jene *"besonders strukturierten Ausbildungsgänge"* vermerkt, die nicht unbedingt über den "Königsweg" der gymnasialen Ausbildung und der Maturitätsprüfung absolviert werden, die aber aufgrund ihrer *mindestens ebenso langen Ausbildungsdauer und ihres anspruchsvollen Ausbildungsniveaus als mit einer "bac+1"- oder "bac+2"-Ausbildung vergleichbar angesehen werden können, weshalb die Ausweise dieser Ausbildungsgänge ebenfalls der Kategorie "Diplom" der zweiten allgemeinen Regelung zugezählt werden (=Niveau 2)*. Zudem müssen Diplominhaber eines im Anhang C aufgeführten reglementierten Berufs über einen *vergleichbar hohen beruflichen Ausbildungsstand* verfügen und bei ihrer Berufsausübung *ähnliche Verantwortung übernehmen sowie entsprechende Aufgaben ausüben* wie der Inhaber eines Diploms nach der regulären Definition der zweiten allgemeinen Regelung.

Diese Möglichkeit der Diplomgleichstellung trotz anders strukturierter Ausbildung ist aus zwei Gründen von erheblichem Belang: einerseits wird dadurch verhindert, dass Ausweise für diese Ausbildungsgänge wegen des fehlenden Maturitätszeugnisses der Kategorie blosser *Prüfungszeugnisse (=Niveau 1)* zugerechnet werden; andererseits - und das ist noch wichtiger - eröffnet der Anhang C den Absolventen der darin aufgeführten Berufe die Möglichkeit, in einem andern EG-, bzw. EWR-Land, das für diese Berufsausbildungen ein *Diplom nach der ersten allgemeinen Regelung* (also "bac+3" =Niveau 3) verlangt, sich trotzdem um die Zulassung zu diesen Berufen zu bewerben. Allerdings können dann als *Vorbedingung* für die Berufsausübung von Fall zu Fall entweder *zusätzliche Berufserfahrung* oder ein *Anpassungslehrgang* bzw. eine *Eignungsprüfung* verlangt werden, Auflagen also, die auch schon in der ersten allgemeinen Regelung vorgesehen sind.

Ein Sprung vom Diplommiveau der zweiten allgemeinen Regelung (Niveau 2) zum Diplommiveau der ersten allgemeinen Regelung (Niveau 3) ist nämlich möglich,

während ein solcher vom Niveau "Prüfungszeugnis" der zweiten allgemeinen Regelung (Niveau 1) zum Diplomniveau der ersten allgemeinen Regelung (Niveau 3) ausgeschlossen bleibt.

Dieser Sachverhalt ist deshalb wichtig, weil so Inhabern verschiedener *besonders strukturierter Ausbildungsgänge im ausseruniversitären Tertiärbereich* in unserem Land mittelfristig dennoch die *Möglichkeit der beruflichen Mobilität* im Europäischen Wirtschaftsraum eröffnet worden wäre, vorausgesetzt, Volk und Stände hätten dem EWR-Vertrag zugestimmt und die landesinterne Umsetzung der zweiten allgemeinen Regelung wäre - wie auf Expertenebene bereits vorgeschlagen - zusammen mit der ersten Regelung ebenfalls auf den 1.1.95 hin erfolgt.

Noch vor der EWR-Abstimmung fanden zwischen Experten der EFTA-Staaten und Vertretern der EG-Kommission bereits erste Abklärungen statt, welche der inhaltlichen Anpassung dieser zweiten allgemeinen Regelung im Hinblick auf ihre baldmöglichste Übernahme im Rahmen des um den sogenannten "pipeline acquis" erweiterten EWR-Vertrags dienten. Konkret ging es dabei vor allem darum, abzuklären, welche *reglementierten Berufe in den Anhang C* und welche *reglementierten Ausbildungen in den Anhang D* aufgenommen werden sollten. Da in unserem Lande bedeutend weniger Ausbildungsgänge unter die erste allgemeine Regelung fallen als in den EG-Staaten und zudem verschiedenste Ausbildungsgänge nicht über den "Königsweg" der Matura laufen, waren die Vertreter der EG-Kommission nicht sonderlich überrascht, als die Schweizer Experten ihnen eine recht lange "erste provisorische Liste" für diesen Anhang C zur Prüfung unterbreiteten. Nebst einigen vom BIGA geregelten Berufen enthielt sie verschiedene Berufe im Gesundheits- und Sozialbereich sowie die folgenden Unterrichtsberufe: Lehrkräfte der Früherziehung, des Kindergartens, der Primarstufe, der Realklassen, für Hauswirtschaft, Handarbeiten und Werken, Zeichnen und Musik, für Sonder- und Heilpädagogik sowie Logopädie, für die Berufsschulen und die Erwachsenenbildung.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass im offiziell publizierten Anhang C von den 12 EG-Staaten *im Bereich der Unterrichtsberufe* nur Deutschland die reglementierten Berufe des Logopäden sowie des staatlich anerkannten Erziehers und Heilpädagogen auflistet und auch noch Luxemburg den Beruf des Erziehers vermerkt. Vorausgesetzt, dieser Anhang wurde mit der nötigen Sorgfalt erstellt - was allerdings bezweifelt werden kann - dürfte daraus abgeleitet werden, dass die Ausbildungsgänge für alle von der Schweiz für den Anhang C vorgeschlagenen Unterrichtsberufe in den EG-Staaten - von den gerade erwähnten wenigen Ausnahmen abgesehen - entweder unter die erste allgemeine Regelung oder dann doch zumindest unter die reguläre Diplomdefinition nach der zweiten allgemeinen Regelung, also "bac+1 oder 2" fallen.

Konkret war mit Vertretern der EG-Kommission zudem auch bereits geklärt, dass z.B. *der auf dem seminaristischen Ausbildungsweg erlernte Beruf des Primarlehrers ein typisches Beispiel für die Aufnahme in den Anhang C* gewesen wäre. *Der seminaristische Ausbildungsweg müsste also* bei einem (späteren ?) EWR-Beitritt und auch bei einem allfälligen künftigen EG-Beitritt unseres Landes *nicht zwingendermassen aufgegeben werden, denn er ist EG-kompatibel!*

Nach dem Nein zum EWR-Vertrag vom 6. Dezember 1992 sind schweizerischerseits alle weiteren Abklärungen mit Vertretern der EFTA und der EG-Kommission im Zusammenhang mit diesem Anhang C abgebrochen worden. Dies muss allerdings nicht heissen, dass wir nicht trotzdem *in freiwilliger Eigenregie an unseren Hausaufgaben im Zusammenhang mit diesem Anhang weiterarbeiten* dürften, denn sollte es in absehbarer Zeit doch noch zu einem Beitritt der Schweiz zum EWR oder gar zur EG kommen, müssten wir diese für die Unterrichtsberufe wichtigen Abklärungen dann gleichwohl noch zu Ende führen, und vielleicht würden unserem Lande dannzumal

keine erneuten Übergangsfristen für die landesinterne Umsetzung dieser zwei komplizierten allgemeinen Regelungen mehr zugestanden. Wie schwierig sich bereits die Umsetzung der ersten allgemeinen Regelung in den EG-Ländern gestaltet, sei anschliessend kurz aufgezeigt.

3. Bisherige Umsetzung der ersten allgemeinen Regelung in der EG

Die erste allgemeine Regelung ist in den 12 EG-Staaten am 4. Januar 1991, also gut zwei Jahre nach ihrer Genehmigung durch den EG-Ministerrat, in Kraft getreten. Nach Artikel 11 dieser Richtlinie "übermitteln die Mitgliedstaaten der Kommission alle zwei Jahre einen Bericht über die Anwendung der Regelung. Neben allgemeinen Bemerkungen enthält dieser Bericht eine statistische Aufstellung der getroffenen Entscheidungen sowie eine Beschreibung der Hauptprobleme, die sich aus der Anwendung dieser Richtlinie ergeben."

Die ersten zwei Jahre nach Inkrafttreten dieser Regelung sind inzwischen schon vergangen, doch wird noch einige Zeit vergehen, bis die Kommission die in der Richtlinie geforderten Berichte aus den 12 EG-Ländern ausgewertet und publiziert hat. Wenngleich somit diesbezüglich zur Zeit noch keine offiziellen Angaben verfügbar sind, gibt es doch Informationen zur bisherigen Umsetzung dieser Regelung durch einzelne EG-Staaten.

So haben *bis Ende 1992 erst etwas mehr als die Hälfte der 12 EG-Länder die erste allgemeine Regelung* mehr oder weniger in landesinternes Recht *umgesetzt*, wobei man nur im Falle von Grossbritannien, Irland und Dänemark von einer vollständigen Umsetzung sprechen kann. Diese Länder haben die Umsetzung durch ein allgemeines Rahmengesetz vollzogen, was allerdings beim praktischen Vollzug zu Schwierigkeiten führt, weil diese Rahmengesetze für konkrete Einzelfälle sowie für prozedurale Massnahmen im Zusammenhang mit der Regelung nicht genügend ausführlich formuliert sind.

Die schnellsten bei der Umsetzung dieser Regelung waren die *Engländer*, die gar nicht erst das Inkrafttreten der Richtlinie abwarteten, um sie bereits *für die Unterrichtsberufe* praktisch umzusetzen. Dieses rasche Vorgehen erklärt sich dadurch, dass in Grossbritannien in den letzten Jahren ein *grosser Lehrermangel* herrschte und man deshalb in diesem Land gerne die Schleusen öffnete, um Bewerber aus dem EG-Ausland und insbesondere aus Irland grosszügig und ohne viele administrative Komplikationen als Lehrkräfte anzustellen. So sollen es nach einem Jahr bereits mehrere hundert Bewerber gewesen sein, die eine Anstellung als Lehrkraft erhielten.

Ganz anders verlief die Umsetzung dieser Regelung in *Deutschland*, das *bis vor kurzem noch zuviele eigene Lehrkräfte* kannte und deshalb sowie aus andern Gründen bisher bei dieser Umsetzung eher abwartend vorging. Aufgrund der geteilten Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern hat sich Deutschland zu einer sektoriellen, das heisst berufsbezogenen Umsetzung dieser Richtlinie entschlossen. So fällt etwa die Umsetzung für die Anwaltsberufe in die Zuständigkeit des Bundes, während jene für die Unterrichtsberufe den Ländern obliegt.

Um diesen Ländern eine einheitliche Verfahrensweise bei der Umsetzung dieser Richtlinie zu erleichtern, hat die Kultusministerkonferenz mit Beschluss vom 14. September 1990 spezielle Grundsätze und Massgaben verabschiedet. Trotzdem wurde sie bis zum Sommer 1992 nur in 5 Bundesländern umgesetzt, wobei aber auch da noch nicht überall das erforderliche Gesetz und die entsprechende Verordnung

vorliegen. In 7 Ländern lagen zu diesem Zeitpunkt noch keine oder dann nur vorläufige Regelungsentwürfe vor.

Verschiedene Gründe erklären die zeitliche Verzögerung bei der Umsetzung dieser Richtlinie. So mussten in den neuen Ländern in den letzten Jahren die für die Schul- und Lehrerbildungsangelegenheiten erforderlichen Rechtsgrundlagen überhaupt erst einmal geschaffen werden. Weiter wurde in verschiedenen Bundesländern (wie übrigens auch in einzelnen EG-Staaten) die fristgerechte Umsetzung der Richtlinie infolge Regierungswechsels verunmöglicht. Schliesslich wurde sie in einigen Ländern auch absichtlich zurückgestellt, um zuerst die Anpassung des Beamtenrahmengesetzes auf Bundesebene abzuwarten, wodurch die Aufnahme von EG-Ausländern ins deutsche Beamtenverhältnis ermöglicht werden soll, ein Erfordernis, das sich - wie eingangs dargelegt - aus der Auslegung von Artikel 48, Absatz 4 des EWG-Vertrags für Deutschland aufdrängte.

Bis Mitte 1992 lagen bei den Ländern zwar bereits zahlreiche Anfragen im Zusammenhang mit der ersten allgemeinen Regelung vor, doch gab es konkret *in ganz Deutschland nur gerade 10 Antragsverfahren*, um von dieser Regelung profitieren zu können. Dabei handelte es sich ausnahmslos um in Deutschland wohnende Ehefrauen deutscher Staatsbürger, die vor ihrer Heirat Ausländerinnen waren und in einem EG-Land die Ausbildung zur Lehrerin absolviert hatten!

Im übrigen sei darauf hingewiesen, dass diese Richtlinie dazu beigetragen hat, auch in Deutschland die Arbeiten an einer *Ländervereinbarung für die "Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen"* voranzutreiben, um der möglichen Selbstdiskriminierung der einheimischen Lehrkräfte gegenüber solchen aus dem EG-Ausland zu begegnen. In der Tat ist nämlich - gleich wie bei uns - *auch in Deutschland die innerdeutsche Freizügigkeit für die Lehrkräfte bisher noch nicht verwirklicht*, was aufgrund der ersten allgemeinen Regelung zu einer Bevorteilung ausländischer Stellenbewerber gegenüber den einheimischen führen kann, da sich erstere in allen und nicht nur in einem bestimmten Land der Bundesrepublik um eine Stelle als Lehrkraft bewerben können.

Nur schon diese beiden Beispiele zeigen, dass die effektive Freizügigkeit für Lehrkräfte wohl auch in Zukunft mehr dem *Gesetz von Angebot und Nachfrage* als irgendwelchen komplizierten gemeinschaftlichen Regelungen entsprechen dürfte. Verschiedene Anzeichen deuten im übrigen darauf hin, dass die bisherige Umsetzung dieser ersten allgemeinen Regelung eher zu einer zusätzlichen Erschwerung der zwischenstaatlichen Freizügigkeit für die durch diese Regelung betroffenen Berufe und nicht zu ihrer Vereinfachung geführt hat, wie es eigentlich die mit dieser Richtlinie verfolgte Absicht ist. Auch die noch anstehende Umsetzung der zweiten allgemeinen Regelung stimmt diesbezüglich keineswegs optimistischer, ist deren Formulierung gegenüber der ersten doch noch viel komplizierter und schwerer verständlich ausgefallen.

4. Heutige Ausgangslage für die Freizügigkeit im Personenverkehr für schweizerische Unterrichtskräfte

Nach dem EWR-Nein vom 6. Dezember können all jene Bestimmungen der ersten allgemeinen Regelung nicht zum Tragen kommen, die es Angehörigen aus EWR-Partnerländern erlaubt hätten, sich nach Inkrafttreten des EWR-Vertrags, spätestens aber nach dem 1.1.95, *unter gewissen Voraussetzungen* auch in der Schweiz *um eine Unterrichtsstelle zu bewerben*. Nun bleibt es uns einerseits freigestellt, diese Stellen

weiterhin Schweizerbürgerinnen und -bürgern vorzubehalten; andererseits können aber Lehrerinnen und Lehrer aus der Schweiz inskünftig auch nicht geltend machen, dass ihre Stellenbewerbung im EWR-Ausland von den dort zuständigen Behörden auch nur geprüft, geschweige denn fürs Auswahlverfahren berücksichtigt werden müsste. Anders ausgedrückt: die *gegenseitig garantierte* Freizügigkeit im Bereich der Unterrichtsberufe kann aufgrund des EWR-Neins zwischen der Schweiz und den andern 18 EWR-Staaten nun nicht verwirklicht werden, es sei denn, die Schweiz offeriere durch den *"autonomen Nachvollzug" der entsprechenden EWR-Vertrags-Bestimmungen* den EWR-Ausländern durch einseitiges Entgegenkommen diese Freizügigkeit trotzdem, ohne dabei jedoch ein *Recht auf Gegenseitigkeit* für seine eigenen Lehrkräfte geltend machen zu können!

Konkret wird so in unserem Lande weiterhin vor allem das Gesetz von Angebot und Nachfrage darüber entscheiden, wie freizügig wir uns gegenüber ausländischen Bewerbern für Unterrichtsstellen verhalten werden. Aufgrund des diesbezüglichen Pragmatismus unserer Schulbehörden stehen ja bekanntlich schon heute im Kanton Aargau um die 225 Lehrkräfte aus dem grenznahen Deutschland im Einsatz, im Kanton Basel-Stadt sind es deren 50 und auch im Kanton Thurgau soll es bereits um die 60 Lehrkräfte aus dem benachbarten Ausland geben.

Dieser Sachverhalt der nun weiterhin fehlenden gegenseitigen Freizügigkeit für die Unterrichtsberufe kann und soll uns indessen nicht daran hindern, aus eigenem Antrieb und in eigener Regie jene Reformbestrebungen weiterzuführen, welche einerseits die *Erstellung der innerschweizerischen Freizügigkeit für die Unterrichtsberufe* und andererseits die *künftige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Rahmen Pädagogischer Hochschulen* zum Ziele haben. Diese beiden Vorhaben entspringen nämlich keiner EWR-Vertragsbestimmung, sondern einer in unserem Lande in letzter Zeit feststellbaren Bereitschaft, das "Bildungshaus Schweiz" so zu renovieren, dass es im nächsten Jahrhundert den Mobilitäts- und Ausbildungserwartungen unserer technologischen Zeit zu genügen und sich harmonisch in den weiteren "Bildungsraum Europa" einzufügen vermag.

Zwar hat - wie bereits erwähnt - die Übernahme der ersten allgemeinen Regelung im Rahmen des EWR-Vertrags nicht unwesentlich zu den bisherigen Bemühungen beigetragen, in unserem Land verschiedene Ausbildungsgänge im ausseruniversitären Tertiärbereich zu reorganisieren. Durch die Einführung einer Fachhochschulreife (Berufsmatura) und die Errichtung von Fachhochschulen soll unter anderem erreicht werden, dass diese Ausbildungsgänge inskünftig auch den Mindestanforderungen der ersten allgemeinen Regelung entsprechen würden. Dennoch muss hier ganz klar festgehalten werden, dass *dieses Reformvorhaben kein direktes und explizites Erfordernis des EWR-Vertrags* ist, denn *im EWR-Vertrag gibt es keine rechtliche Bestimmung, die unser Land bei dessen Vollzug zur Einführung einer Berufsmatura oder zur Errichtung von Fachhochschulen verpflichtet hätte.*

Zu Unrecht wurde im Vorfeld der EWR-Abstimmung fast jede aktuelle Reformbestrebung in unserem Bildungswesen mit dem EWR-Vertrag in Verbindung gebracht. In Wirklichkeit geht es dabei jedoch nicht nur um die ohnehin unvermeidliche Annäherung unseres Landes an die Normen und Vorgaben der EG, sondern auch *um eine sinnvolle und zweckmässige Anpassung des schweizerischen Bildungswesens an die gesamteuropäischen und weltweiten Erfordernisse unserer Zeit.* (Vgl. hierzu den Beitrag von F. Buchberger in dieser Nummer.)

Man könnte die Feststellung, dass in der Schweiz in letzter Zeit so leicht alles mit der EG in Zusammenhang gebracht wird, vielleicht auch dadurch erklären, dass die weitsichtigen und reformwilligen Kräfte in unserem veränderungsscheuen Land die Gunst der Stunde, das heisst insbesondere die Dynamik der Entwicklungen in der Europäischen Gemeinschaft sowie im gesamteuropäischen Raume zu nutzen versu-

chen, um mit dem Verweis auf die EG und auf die Erfordernisse der Europa-Verträglichkeit Bewegung in gewisse Bereiche unseres verkrusteten Bildungswesens zu bringen. Zwei der wichtigsten diesbezüglichen Reformvorhaben der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) seien anschliessend kurz vorgestellt.

5. Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen

Was die bisher fehlende innerschweizerische Freizügigkeit für die Unterrichtsberufe betrifft, hat die EDK diesen Anachronismus unserer mobilitätsfördernden Zeit schon seit mehreren Jahren erkannt. So erliess sie am 26. Oktober 1990 erstmals *Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome*, welche für Inhaber und Inhaberinnen von Lehrdiplomen der Vorschule, der Primar- und der Sekundarstufe I bis spätestens 1995 die innerschweizerische Freizügigkeit ermöglichen sollen, zufälligerweise also gerade auf jenen Zeitpunkt hin, da die erste allgemeine Regelung des EWR-Vertrags in unserem Land in Kraft getreten wäre. Inzwischen sind in verschiedenen Kantonen Arbeiten zur gesetzlichen Umsetzung dieser Empfehlungen aufgenommen worden. Einige Kantone haben sich zudem bereit erklärt, ihre Praxis diesen Empfehlungen anzupassen.

Bekanntlich haben Empfehlungen der EDK jedoch keine rechtlich verbindliche Wirkung, sondern sie sind "nur" moralisch bindend. Soll in unserem Lande die gesamtschweizerische Freizügigkeit für die Unterrichtsberufe rechtlich garantiert werden können, so braucht es hierfür, wenn nicht ein Rahmengesetz des Bundes, dann doch zumindest eine *Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen*. An einer solchen Vereinbarung wird in verschiedenen Gremien der EDK denn auch schon seit über zwei Jahren intensiv gearbeitet.

Durch diese Vereinbarung soll in erster Linie die Anerkennung *kantonalen* Ausbildungsabschlüsse in der Schweiz geregelt werden. Zugleich soll unter Berücksichtigung des internationalen Rechts auch die Anerkennung *ausländischer* Ausbildungsabschlüsse geregelt werden. Weiter soll dadurch gleichzeitig der *rechtliche Rahmen* geschaffen werden, welcher z.B. die landesinterne Umsetzung der ersten und zweiten allgemeinen Regelung des EWR-Vertrags, wie etwa die Bezeichnung von Anerkennungsbehörden, das Festlegen eines Verfahrens für die Prüfung ausländischer Stellenbewerbungen, die Durchführung von Eignungsprüfungen oder Anpassungslehrgängen ermöglichen würde. Die geplante Vereinbarung soll für alle Ausbildungen und Berufe gelten, deren Regelung in die Zuständigkeit der Kantone fällt.

Dies betrifft nicht nur die Abschlüsse der Lehrerbildung aller Stufen, sondern auch jene der Diplommittelschulen und Gymnasien, der kantonalen Berufslehren, der Ausbildungen in Musik, Gestaltung und anderen Künsten sowie der Ausbildungen zu Berufen des Sozialbereichs und des Gesundheitswesens, der Erwachsenenbildung und für das Fachpersonal der Bibliotheken und der Dokumentation usw.

Wenn alles weiterhin wie geplant verläuft, soll diese Vereinbarung (als Konkordat) an der Plenarkonferenz der EDK vom 18. Februar 1993 verabschiedet und daraufhin den Kantonen zum Beitritt unterbreitet werden. Die Vereinbarung wird in Kraft treten, wenn ihr mindestens 17 Kantone beigetreten sind und sie vom schweizerischen Bundesrat genehmigt worden ist. Die Vereinbarungskantone werden fortan verpflichtet sein, *den Inhabern und Inhaberinnen eines anerkannten Ausbildungsabschlusses den gleichen Zugang zu kantonal reglementierten Berufen zu gewähren wie den entsprechend diplomierten Angehörigen des eigenen Kantons*.

Diese interkantonale Vereinbarung könnte somit schon bald zum wichtigsten Instrument für die rechtlich abgesicherte und gegenseitig zugesicherte innerschweizerische Freizügigkeit der Unterrichtsberufe werden und würde darüber hinaus zudem den rechtlichen Rahmen schaffen, um inskünftig auch die Anerkennung ausländischer Abschlüsse der Lehrerbildung aller Stufen zu ermöglichen.

6. Das Reformvorhaben "Pädagogische Hochschulen" der EDK

Wie bereits dargelegt, sind die innerschweizerischen Bestrebungen, gewisse Ausbildungsgänge im ausseruniversitären Tertiärbereich so zu reformieren, dass deren prüfungsfreier Zutritt über eine Fachhochschulreife erfolgen und die Ausbildung selbst an Fachhochschulen vermittelt würde, kein Erfordernis, das sich direkt aus dem Vollzug des EWR-Vertrags ergeben hätte. EWR hin oder her, Tatsache ist, dass *die meisten Ausbildungsgänge für Unterrichtsberufe in unserem Lande tiefer eingestuft sind als im europäischen und auch im aussereuropäischen Ausland*. So ist diesbezüglich auch im Bericht der OECD aus dem Jahre 1990 über die Bildungspolitik in der Schweiz Seite 150 zu lesen: "Im Gegensatz zu fast allen übrigen Mitgliedstaaten der OECD bilden zahlreiche Schweizerkantone weiterhin ihre Primarlehrer auf der Sekundarstufe II aus, wobei diese Ausbildung ein oder zwei Jahre länger dauern kann als Maturitätsschulen. (Vgl. hierzu auch den Beitrag von F. Buchberger in dieser Nummer.)"

Bekanntlich hat die heutige Diskussion um die Einführung von Fachhochschulen vor etwa vier Jahren im Umfeld der *Höheren Technischen Lehranstalten* eingesetzt. So hat die Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen in ihren "sechs Thesen" vom 8. März 1990 ein umfassendes Reform- und Ausbauprogramm für diese Schulen vorgelegt. Am 25. Februar 1991 hat sodann die gemeinsame Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren beschlossen, den *Ausbau der höheren Fachschulen voranzutreiben*. Höhere Fachschulen, die bestimmten Kriterien entsprechen, sollen zu Fachhochschulen ausgebaut und entsprechend eingestuft werden. Höhere Lehranstalten ausserhalb der Universitäten, die eine mindestens dreijährige qualitativ hochstehende Fachausbildung vermitteln, sollen demnach künftig den Status von Fachhochschulen erhalten. Und ein solches System von Fachhochschulen soll auch die höheren Schulen der Kunstausbildung, der Sozialberufe, der Gesundheitsberufe *und der Lehrerbildung* umfassen.

Zudem kamen Bund und Kantone überein, diesen Ausbau gemeinsam zu planen und die Vorbildung, die zu den künftigen Fachhochschulen führen soll, zu verbessern. Um die Planungsarbeiten auf Bundesebene zu begleiten und parallel dazu die kantonalen und interkantonalen Fragen im Bereich der Einführung einer Berufsmatura und der Errichtung von Fachhochschulen zu bearbeiten, setzte der Vorstand der EDK gegen Ende des Jahres 1991 eine Arbeitsgruppe unter dem Präsidium des St. Galler Erziehungsdirektors, Hans Ulrich Stöckling, ein. Diese Arbeitsgruppe hat am 30. März 1992 *zehn Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten* vorgelegt, in denen u.a. erstmals explizit auch von der Schaffung *Pädagogischer Hochschulen* die Rede ist.

Laut These 5 soll der künftige Zugang zu diesen Pädagogischen Hochschulen "in der Regel über eine gymnasiale Maturität, über ein Lehrdiplom der Sekundarstufe II (z.B. seminaristisches Primarlehrdiplom) oder über eine andere anerkannte Vollzeitausbildung von mindestens drei Jahren Dauer und ergänzender einjähriger Praxis" erfolgen. Diese erste provisorische Formulierung betreffend die Zugangsvoraus-

setzungen zu den künftigen Pädagogischen Hochschulen dürfte jedoch kaum die definitive Version bleiben! Laut These 4 soll an diesen Fachhochschulen "ein mindestens dreijähriger Vollzeit-Ausbildungsgang oder ein entsprechender Teilzeitausbildungsgang" angeboten werden. Nach erfolgreichem Bestehen dieser Ausbildung werden die künftigen Pädagogischen Hochschulen aufgrund der oben erwähnten interkantonalen Vereinbarung zudem landesweit anerkannte Studienabschlüsse verleihen können. These 10 zufolge ist dieses Reformvorhaben "schrittweise zu vollziehen mit dem Ziel, sie innert 10 Jahren vollständig zu realisieren."

Diese zehn Thesen sind inzwischen in einzelnen Punkten bereits abgeändert worden. Sie sollen ebenfalls am 18. Februar 1993 von der Plenarkonferenz der EDK verabschiedet werden. Zudem ist beschlossen worden, für einzelne Bereiche *ergänzende Thesen* ausarbeiten zu lassen, weil die bewusst allgemein formulierten Thesen der Arbeitsgruppe Stöckling den spezifischen Voraussetzungen und Anliegen einzelner Berufsgruppen nicht ganz gerecht zu werden vermögen. *Dies ist auch für die Unterrichtsberufe der Fall*, weshalb der Vorstand der EDK am 10. Dezember 1992 eine Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschulen" eingesetzt hat, deren Mandat in dieser Nummer zu finden ist.

7. Wenn das so weitergeht,....

Und es geht in der Tat zügig weiter! So ist diese Arbeitsgruppe unter dem Präsidium des Direktors des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt, des kantonalen Lehrerseminars, Anton Hügli, am 5. Januar 1993 bereits zu ihrer ersten Sitzung zusammengekommen. Wichtig zu beachten ist, dass diese Arbeitsgruppe nicht etwa Regelungen, sondern bloss Modelle ausarbeiten wird, die aufzeigen, wie die Kantone ihre Ausbildung für die Unterrichtsberufe inskünftig im Rahmen Pädagogischer Hochschulen durchführen und wie die bisherigen Mittelschulseminare in Pädagogische Hochschulen überführt werden könnten. Ob sie dies dereinst auch wollen, werden zu gegebener Zeit die zuständigen Behörden und die betroffenen Kreise zu befinden haben.

Im Januar 1993 tagten zudem die Seminardirektoren, um u.a. zu den Thesen der Arbeitsgruppe Stöckling eine Stellungnahme auszuarbeiten.

Am 10. Februar 1993 hat sodann der Dachverband Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) an einer ausserordentlichen Delegiertenversammlung sein neues Berufsleitbild verabschiedet, welches ebenfalls auf zehn Thesen basiert. These 8 dieses Leitbildes lautet:

"Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsausbildung weist Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau auf und ist gleichwertig für alle."

Im Kommentar zur These wird erläutert, dass "die fachlichen Ansprüche an die Berufsausbildung und -ausübung, der Bildungsauftrag und die Fort- und Weiterbildung ... eine Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau als Fundament" verlangen.

Strukturell sieht der LCH dabei zwei mögliche Ausbildungswege:

"- Nachmaturitär: gymnasiale oder ergänzte berufliche Matura als Voraussetzung der Berufsausbildung auf (Fach-)Hochschulniveau. Dieser Ausbildungsweg schliesst auch den Umstieg von Berufsleuten anderer Bereiche in die Lehrtätigkeit ein."

"- Seminaristisch: gymnasiale oder berufliche Matura sowie Berufsbildung auf Fachhochschulniveau integriert."

Schliesslich ist im Kommentar zur These 8 auch noch zu lesen: "Die Berufsausbildungsgänge für alle Lehrkräfte haben in der Regel die Anerkennungsnormen der Europäischen Gemeinschaft zu erfüllen. Dazu gehört die mindestens dreijährige Ausbildungsdauer nach Abschluss der Sekundarstufe II." Wie indessen in diesem Beitrag dargelegt worden ist, gibt es in der Europäischen Gemeinschaft bis heute für die Unterrichtsberufe keine Anerkennungsnorm, die *ausschliesslich und verbindlich* eine "mindestens dreijährige Ausbildungsdauer nach Abschluss der Sekundarstufe II" verlangen würde. Was es gibt, ist "nur" die erste *und* die zweite allgemeine Regelung und in letzterer jenen Anhang C, der unter gewissen kompensatorischen Auflagen (Eignungsprüfung oder Anpassungslehrgang, bzw. zusätzliche Berufserfahrung) auch Absolventinnen und Absolventen anders strukturierter Ausbildungsgänge - wie z.B. des seminaristischen - prinzipiell die Freizügigkeit in der Europäischen Gemeinschaft und im EWR ermöglichen wird, wenn die zweite allgemeine Regelung erst einmal in Kraft getreten ist (18. Juni 1994). Diese Formulierung ist denn auch an der ausserordentlichen Delegiertenversammlung dahingehend modifiziert worden, dass nun der Kommentar zur These 8 wie folgt endet: "Die Berufsausbildungsgänge für alle Lehrkräfte weisen in der Regel eine mindestens 3-jährige Dauer nach Abschluss der Sekundarstufe II, bzw. eine Gesamtausbildungsdauer von mindestens 15 Jahren auf".

Seminaristischer Ausbildungsgang "quo vadis?" Gewiss wird es noch einige Zeit dauern, bis die inzwischen in Gang gesetzten Abklärungen und Reformvorhaben im Bereich der Lehrerbildung erste konkrete Resultate zeitigen werden. Wie immer die Endergebnisse auch aussehen mögen, eines scheint heute aufgrund des europäischen und weltweiten Anpassungsdrucks auf das schweizerische Bildungswesen doch gewiss: die Lehrerausbildung in der Schweiz wird mittel- bis längerfristig den in Europa und im OECD-Raum heute schon üblichen Anforderungen angenähert bzw. angeglichen werden müssen, weshalb sie in einigen Jahren wahrscheinlich eher an Pädagogischen Hochschulen als an traditionellen Lehrerseminaren vermittelt werden dürfte. Dies will aber nicht heissen, dass der seminaristische Ausbildungsweg *in modifizierter Form* nicht doch beibehalten werden könnte. Denkbar wäre z.B. eine Unterteilung der heutigen Ausbildung in einen zunächst mehr allgemeinbildenden Teil mit besonderer Betonung psychologischer, pädagogischer und musischer Fächer, der nach drei Jahren Vollzeit-Studium zu einer pädagogisch-musischen Matura führen würde, die sodann den prüfungsfreien Übertritt in eine mindestens zwei oder wohl eher drei Jahre dauernde eigentliche berufliche Ausbildung auf "Fachhochschulniveau" im Rahmen desselben Lehrerseminars führen würde. So könnten vielleicht die wertvollen und bewährten Ausbildungselemente der Seminare sowohl in ihrem wesentlichen Kern beibehalten als auch den veränderten und weiterhin steigenden Erfordernissen der heutigen Zeit angepasst werden.

Perspektiven der Lehrerbildung*

Jürgen Oelkers

Die Bildungsreform hat nun auch die Ausbildung der Primarlehrer erreicht. Der seminaristische Weg gilt offenbar nicht mehr unangetastet als zukunftsfähig, wofür neben inneren Entwicklungen vor allem der europäische Vergleich ins Feld geführt wird. Verändert sich aber die Primarlehrerausbildung, dann gerät die gesamte bisherige Struktur der Lehrerausbildung unter Reformdruck. Der erwartbare Reformweg scheint die Akademisierung der Ausbildung auf allen Stufen zu sein. Thema des Artikels sind die Vor- und die Nachteile eines solchen Schrittes.

Im europäischen Vergleich scheint die Lehrerausbildung in der Schweiz rückständig zu sein, zumindest im Bereich der Primarschule. Die heutige Ausbildung ist immer noch stark differenziert, uneinheitlich, jeweils nur regional bedeutsam und gebunden an die seminaristische Form, die es sonst in Europa nur noch in Italien gibt (BINDER-SCHWEIZER 1992). Alle anderen Länder haben sich für eine akademische Lehrerausbildung entschieden, die wiederum starke Unterschiede kennt, so dass von einer "europäischen Lehrerbildung" keine Rede sein kann, die aber insgesamt von einem einheitlichen Niveau ausgeht. Man könnte bildungshistorisch von einem *Modell* der Entwicklung ausgehen: Überall in Europa ist das ursprüngliche System der seminaristischen Lehrerausbildung abgelöst worden durch akademische Institutionen, die sich wiederum mehr oder weniger stark universitären Formen annähern. Die Entwicklung ist nicht überall so glatt und eindeutig vollzogen worden wie in Deutschland (BECKMANN 1968), aber überall gibt es einen akademischen Drift, der die Ausbildungssituation des 19. Jahrhunderts beendet. In diesem Sinne träfe die Annahme der Rückständigkeit zu: Die schweizerische Primarlehrerbildung vollzieht sich in der institutionellen Form des 19. Jahrhunderts. Die Frage ist nur, ob mit dieser historischen Einschätzung eine *Wertung* verbunden werden kann. Bedeutet die Verwendung einer institutionellen Form des 19. Jahrhunderts, die ja verschiedentlich ausgebaut und verbessert worden ist, automatisch ein *handicap* für die Ausbildungsqualität?

Ich beziehe mich auf die aktuelle Reformdiskussion, am Beispiel der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung", wie sie im Kanton Bern entwickelt worden ist (1). Danach werde ich am deutschen Beispiel Stärken und Schwächen der akademischen Lehrerausbildung beschreiben (2) und abschliessend auf das Signalwort meines Titels zurückkommen, nämlich *Perspektiven* der Lehrerbildung darlegen (3), soweit dies derzeit möglich ist.

Meine These klingt paradox: Die Akademisierung der Lehrerbildung ist *unvermeidlich*, aber sie sollte in bestimmten Hinsichten *vermieden* werden. Der erste Teil der Paradoxie erklärt sich aus der bildungspolitischen Grundspannung der europäischen Integration, der zweite Teil aus der pädagogischen Erfahrung mit akademischer Lehrerbildung. Wie beide Teile produktiv zusammengefügt werden können, so dass sich die Paradoxie auflöst, ist unklar: Anders gesagt: Die notwendig scheinende Veränderung führt nicht notwendig auch zu Verbesserungen und muss gleichwohl

* Vortrag auf der LSEB-Tagung 1992 am 5. September im Staatlichen Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer in Bern.

vollzogen werden. Mit diesem Zwang zur Veränderung sind Chancen verbunden, sofern man aus europäischen Fehlentwicklungen Lehren ziehen kann. Eine Möglichkeit zur totalen Fehlervermeidung muss freilich ausgeschlossen werden: Die Lehrerbildung wird ein *Problem* bleiben, weil sie mit *strukturellen* Schwierigkeiten verbunden ist, die über nationale Lösungen hinausweisen.

1. Gesamtkonzeption Lehrerbildung

Am 21. Februar 1978 wurde dem bernischen Grossrat eine Motion eingereicht, in der gefordert wurde, den Gesamtzusammenhang der Lehrerausbildung im Kanton Bern darzustellen und Grundsätze künftiger Entwicklungen zu formulieren. Die Motion hatte Gespräche und parlamentarische Beratungen über eine Verlängerung und Verbesserung der Ausbildung der Primarlehrkräfte zur Voraussetzung. Mit der Motion sollte erreicht werden, dass nicht ständig die Ausbildung *einzelner* Lehrerkategorien verändert, sondern eine *Gesamtkonzeption* entwickelt wird. Ausdrücklich wurde bereits in der Motion von 1978 gefordert, die künftige Gesamtkonzeption solle nicht nur alle Teile, sondern auch alle Phasen der Lehrerbildung einbeziehen. Unter "Lehrerbildung" wurde also die Grundausbildung und in einem integralen Sinne die Fort- und Weiterbildung verstanden (Schlussbericht 1988, S. 9).

Die Einrichtung einer entsprechenden Arbeitsgruppe erfolgte mit Grossratsbeschluss vom 9. September 1985. Die Expertengruppe legte ihren Schlussbericht am 1. Dezember 1988 vor, am 14. August 1990 erfolgte ein "Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung". Die Vorlage wurde im Parlament relativ kurz beraten und dann fast einstimmig beschlossen. Gegenüber den Vorschlägen der Expertengruppe erbrachte die Vernehmlassung einige Veränderungen, aber die Grundsätze blieben weitgehend unangetastet. Die Öffentlichkeit wurde informiert, nahm aber von dem Konzept kaum Notiz, wenn man etwa vergleicht, welche Diskussionen über die Veränderung der Schulübertritte geführt wurden. Ueber "6:3" wurde leidenschaftlich gestritten, die Konzeption einer einheitlichen Lehrerausbildung, obwohl der vielleicht grössere Einschnitt in das bisherige Bildungssystem, blieb weitgehend unbeachtet.

Der Hauptgrund für die Motion war die Zersplitterung und die vermutete Unerfektivität der bisherigen Lehrerausbildung im Kanton Bern gewesen. Die Forderung einer *Gesamtkonzeption* implizierte nicht notwendig auch eine *Gesamtorganisation*, aber die Projektgruppe verstand ihren Auftrag genau in dieser Richtung einer weitgehenden Strukturreform, die in eine einheitliche Organisationsform der Lehrerbildung einmünden sollte. Dabei wurden tatsächlich revolutionäre Prinzipien vertreten, wenn man den Grossratsbeschluss vom August 1990 mit dem Status Quo und den Traditionen der bisherigen Ausbildung vergleicht.

Fünf Punkte sind dabei massgebend: (i) Die Ausbildung richtet sich nach "Schüleraltersstufen", die faktisch mit *Schulstufen* gleichgesetzt werden. Damit wird der bisherige Grundsatz, für *Schultypen* auszubilden, ausser Kraft gesetzt. (ii) Die gesamte Lehrerausbildung wird von Abschlüssen der Sekundarstufe II (einschliesslich solchen der Berufsbildung) abhängig gemacht. Faktisch bedeutet das die Einführung einer *maturitätsgebundenen* Lehrerausbildung auf allen Stufen, konsequenterweise einschliesslich der Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Primarlehrern und Primarlehrerinnen. (iii) Unterschieden wird in der Berufsausbildung von Lehrern eine allgemeine (pädagogisch-didaktische) Grundausbildung sowie eine stufen- und typenbezogene Grundausbildung. Die allgemeine Grundausbildung soll "nach Möglichkeit für verschiedene Lehrerkategorien gemeinsam" und "in der Regel

am Anfang des Ausbildungsganges" erfolgen. Damit ist die Möglichkeit geschaffen worden, zumindest die pädagogisch-didaktischen Studien aller Lehrer gemeinsam durchzuführen, also die bisherige Trennung nach Lehrämtern und Seminaren aufzuheben. (iv) Zwischen dem letzten Abschnitt Grundausbildung und der ersten Phase eigenständiger Praxis wird eine *Berufseinführung* neu geschaffen, in der man ein Durchbrechen des bisherigen Prinzips der Einphasigkeit aller Ausbildungen sehen kann. (v) Fortbildung wird obligatorisch, mit einem festen Zeitanteil auf die gesamte Arbeitszeit. Das Prinzip der vollständigen und einklagbaren *Patentierung* nach der Grundausbildung wird damit auf noch nicht absehbare Weise verändert. Die Ausbildung zum Beruf ist ebensowenig abschliessbar wie dieser selbst, aber das hat ungeahnte Folgen, besonders für die Anstellungspraxis und die Besoldung der Lehrer, ohne dass diese Konsequenz im Grossratsbeschluss auch nur angedeutet werden würde.

Das GKL-Konzept selbst sieht nicht eine *gleiche*, nicht einmal eine *gleichwertige* Ausbildung für alle Lehrerkategorien vor, sondern stellt lediglich ein einheitliches Strukturschema dar, das identische Ausbildungselemente für alle Kategorien vorsieht. Die Dauer der Ausbildung ist dagegen unterschiedlich, ebenso wie auch der institutionelle Ort nicht einheitlich vorgegeben ist. "GKL" ist also zunächst *nicht* ein Votum für oder gegen die universitäre Lehrerbildung gewesen, die Frage der *Institution* wurde offenbar bewusst ausgeklammert.

Nunmehr ist diese Frage zu der entscheidenden geworden, denn soll unter "Gesamtkonzeption" mehr verstanden werden als lockere Absprachen zwischen getrennten Ausbildungsstellen, dann muss ein gemeinsames Organisationsprinzip gefunden werden. Die von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1991 eingesetzte Arbeitsgruppe GKL, die eine Gesetzesvorlage erarbeiten soll, hat diesem Problem gleich nach der Eröffnung ihres Geschäfts Rechnung getragen. Nicht zufällig, bedenkt man die Prämissen der Stufenausbildung, des einheitlichen Strukturmodells und der Nachmaturität, wurden nur zwei grundlegende Varianten gesehen,

- eine pädagogische Hochschule und
- eine erziehungswissenschaftliche Fakultät.

In beiden Fällen soll die Organisation so aussehen, dass die *Einheit* aller Ausbildungsgänge geschaffen wird. Die Basisidee der Gesamtkonzeption wird umgesetzt als Strategie der organisatorischen Vereinheitlichung. Die EG-Normen vorausgesetzt, bleibt nur die Möglichkeit, die unteren Ausbildungsgänge anzuheben; der umgekehrte Weg ist nicht möglich oder wurde wenigstens nicht beschrritten. Man kann aus einer seminaristischen Ausbildung eine akademische machen, aus einer akademischen aber nicht wieder eine seminaristische, zumindest gibt es dafür kein historisches Beispiel.

Die Planung konnte dann auch nur die Anhebung von unten nach oben vorsehen: Entweder entstünde eine Pädagogische Hochschule, die universitäre Rechte erhielte, oder aber eine Erziehungswissenschaftliche Fakultät. In beiden Fällen würde die Primarlehrer- und die Kindergärtnerinnenausbildung akademisiert, ohne die bestehende akademische Ausbildung im Niveau abzusenken. Der *academic drift* geht von unten nach oben, nicht umgekehrt:

- Eine Pädagogische Hochschule mit Wissenschaftsstatus könnte die bestehende universitäre Lehrerausbildung aufnehmen und die anderen Ausbildungsgänge anheben, aber
- eine erziehungswissenschaftliche Fakultät könnte beides genauso realisieren, nur in umgekehrter Richtung.

Mit *beiden* Varianten wären tiefe Einschnitte verbunden, deren Folgen kaum abzusehen sind. Ich nenne drei Entwicklungen: (i) Ein akademisches Studium für Primarlehrer hat die Spaltung und Auflösung der Lehrerseminare in ihrer bisherigen Form zur Folge; (ii) damit wäre eine Angleichung zumindest an die Sekundarlehrerbildung verbunden, die deren Identität bedroht; (iii) jede neue Organisationsform akademisiert zugleich den Lehrkörper und schafft, ob gewollt oder nicht, neue Eingangsvoraussetzungen.

Angesichts dieser harten Veränderungen liegen Zwischenlösungen nahe, aber schon diese Schritte gefährden den *Status Quo* nachhaltig, nämlich das bislang geltende Prinzip der seminaristischen Ausbildung für die Volksschullehrer (also im Jargon des OECD-Berichts die Ausbildung für die Primarstufe auf der Sekundarstufe II: Bildungspolitik in der Schweiz, 1990, S. 150ff.), den damit verbundenen doppelten Auftrag der Seminare (Allgemeinbildung und Berufsausbildung in *einem* Ausbildungsgang) sowie vermutlich auch den Grundsatz der Regionalisierung. Die bernische Planung geht davon aus, dass der bisherige Auftrag getrennt wird, was zugleich das Problem aufwirft, ob die bisherige Nachfrage erhalten bleibt, wenn sich das Profil nachhaltig verändert.

Bei sinkender Nachfrage oder auch nur bei einer Verlagerung der Nachfrage werden sich die regionalen Standorte kaum in der jetzigen Zahl halten lassen. Die Idee, aus dem bisherigen allgemeinbildenden Ausbildungsteil eine eigene Matur zu entwickeln, ist praktisch nicht erprobt und es gibt keine Erfahrungen, wie sie am Markt angenommen wird; andererseits ist unklar, ob sich der berufsbildende Teil der Seminare wirklich weitgehend unverändert in eine akademische Berufsbildung übersetzen lässt. Die Frage stellt sich um so mehr, als die EDK-Planungen bislang keine besondere Berufsmaturität für dieses Berufsfeld vorsehen. Anders gesagt: Die nur noch allgemeinbildenden Seminare konkurrieren mit den anderen Mittelschulen oder gleichen sich ihnen mehr oder weniger an und sind nicht mehr im Hinblick auf den Lehrerberuf privilegiert. Ein akademisches Studium für Primarlehrer kann nur die Maturität voraussetzen, keine spezielle Berufsmaturität, wenigstens gäbe es dafür keinen europäischen Vergleichsfall.

Die drei entscheidenden Prämissen der GKL-Planung sind mehr oder weniger EG-Größen, die Unterscheidung von Schulstufen und daran anschliessend von Lehrerausbildungen, die einheitliche Ausbildungsstruktur und auch die Maturität als Zulassungsvoraussetzung für die Aufnahme des Studiums. In der EG-Norm kann von einem akademischen Studium nur dann gesprochen werden, wenn es mindestens drei Jahre dauert, an einer wissenschaftlichen Hochschule stattfindet und den erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II voraussetzt. Soll die Lehrerbildung akademisiert werden, dann muss sie diesen Normen entsprechen. Die Norm fragt *nicht* danach, ob abweichende oder ganz andere Formen der Ausbildung erfolgreich sind oder nicht, sondern sie schliesst diese Varianten aus, weil es anders keine gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse geben könnte.

Dieser Zwang ist die hauptsächliche Folge der EG-Bildungspolitik, die sich auch in der Lehrerausbildung auszuwirken beginnt. Wenn die Absolventen der schweizerischen Primarlehrerausbildung "europafähig" sein, wenn, anders gesagt, ihre Abschlüsse im EG-Raum Anerkennung finden sollen, dann ist diese Strukturveränderung zwingend notwendig. Die Erfahrungen zeigen, dass bereits jetzt nach diesen Mustern verfahren wird: Die Patentprüfungskommissionen in der Schweiz akzeptieren deutsche Abschlüsse, aber die deutschen Kultusministerien akzeptieren keine schweizerischen oder nur mit erheblichen Auflagen. Der Grund ist immer, dass schweizerische Primarlehrer in der Regel nicht *studiert* haben.

Was unter diesen Umständen bildungs- oder zumindest planungspolitisch geschieht, ist insofern ungerecht, als es keine Evaluation des bisherigen Zustandes und erst recht keinen europäischen Leistungsvergleich gibt und auch nicht geben wird. Konkret heisst das: Die Primarlehrerausbildung im Kanton Bern und darüber hinaus wird verändert, obwohl es keine vergleichbaren Daten gibt, wie gut oder wie schlecht sie gewesen ist oder sein könnte. Die Angleichung an Europa wird einer bildungsorganisatorischen Norm folgen, für die ein *Qualitätsnachweis* nicht erhoben wird. Insbesondere weiss niemand, ob die Veränderung des Status (und damit des Profils) der Ausbildungsinstitution den Ausbildungszweck befördert oder nicht vielmehr behindert.

Einige Aspekte dieser Frage werde ich in meinem zweiten Abschnitt erörtern, der den Stärken und den Schwächen der akademischen Lehrerbildung gewidmet ist, soweit hierüber Daten und Deutungen vorhanden sind. Da Vergleiche weitgehend fehlen, konzentriere ich mich auf die deutsche Entwicklung, die aber für die Planungen etwa der EDK relativ massgebend ist, nicht nur im Blick auf die Fachhochschulen.

2. Akademische Lehrerausbildung

Mit der endgültigen Einrichtung des Abiturprivilegs in Preussen (1834) sind die philosophischen Fakultäten mit der Ausbildung der Gymnasiallehrer beauftragt worden. Diese Tradition bestimmt bis heute, was unter einer "akademischen Lehrerausbildung" verstanden wird oder werden soll, nämlich eine fachliche Schulung in bestimmten Wissenschaften, die unabhängig vom Berufsfeld erfolgt. Wie *mangelhaft* diese Ausbildungsstruktur von den Berufsleuten empfunden wurde, zeigt die Einrichtung eines *Referendariats* als Berufseinführung für den Gymnasiallehrer nach dem Vorbild der Juristenausbildung. Schon vorher, nämlich seit 1826, gab es in Preussen ein "Probejahr", aber erst 1890, unter dem Eindruck massiver Kritik, wurden Studienseminare für Gymnasiallehrer eingerichtet, in denen nach Abschluss des wissenschaftlichen Studiums eine zweijährige, förmliche Berufseinführung realisiert wurde.

Diese Zweiphasigkeit der Ausbildung ist im schweizerischen System weitgehend unbekannt, während in Deutschland inzwischen *alle* Ausbildungsgänge für Lehrer *zweiphasig* sind, und zwar auch dann, was im preussischen System von 1890 gar nicht vorgesehen war, wenn in der *ersten* Phase der Ausbildung ein mehr oder weniger grosser Anteil erziehungswissenschaftlicher und schulpraktischer Studien vorgesehen ist. Die Zweiphasigkeit als Strukturmerkmal hat mindestens drei negative Folgen, (i) das Studium insgesamt dauert zu lange, (ii) Uebersetzungen zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen sind ebenso selten wie fehlerhaft, was zu einer unnötigen Wiederholung vieler Ausbildungsinhalte führt, und (iii) die lange Dauer der *Antizipation* des Berufs zögert den Ernstfall eigenverantwortlicher Berufstätigkeit soweit hinaus, dass nicht selten zwischen Studienbeginn und eigenem Lehramt acht oder gar zehn Jahre liegen, und dies *nach* dem Abitur.

Hinzu kommt, dass keine deutsche Universität, die Lehrerausbildung betreibt, über eine Uebungsschule verfügt, dass zwischen den beiden Ausbildungsphasen offene Abneigungen ausgetragen werden, die bislang verhindert haben, die Lehrpläne abzustimmen, und dass der Berufsbezug der Studien zwischen den rivalisierenden Interessen verloren zu gehen droht. Das hängt auch mit den grossen Zahlen der Studierenden zusammen, aber es ist vor allem die Folge einer falschen Organisation: Wenn *zwei* Phasen rivalisierend für eine Ausbildung sorgen, die erst in der *dritten* Phase

Ernstfallcharakter hat, dann wird die gesamte Ausbildungserfahrung diffus und verliert ihren Zielbezug. Wenigstens lautet eine zentrale Kritik an der deutschen wissenschaftlichen Lehrerbildung, dass sie es *nicht* schafft, den Berufsbezug, also ihren eigentlichen Zweck, überzeugend unter Beweis zu stellen.

Betrachtet man allein die *Zielsetzungen* dieser Ausbildung, dann scheint das Bild der Kritik zu schwarz gemalt, denn die wissenschaftliche Lehrerbildung hat nicht nur einen Status-, sondern vor allem einen Wissenszuwachs mit sich bringen sollen, einem alten Ziel der Lehrerverbände folgend, wonach die beste Ausbildung, nämlich die universitäre, für ihre Berufsgruppe gerade gut genug sei (NEUMANN/OELKERS 1984). Und tatsächlich erscheint die allgemeine Legitimation auch zwingend: Wenn die hauptsächliche Aufgabe des Lehrers im Unterricht gesehen wird, Unterricht aber mit der Vermittlung von Wissen zu tun hat, mit dem Aufbau von Verstehen und der Eröffnung von Bildung, dann müssen Lehrer wissenschaftlich gebildet sein, wenn sie beurteilen sollen, was sie tun. Die berufliche Kompetenz, auch und gerade die *didaktische* Kompetenz, wäre *ohne* wissenschaftliche Schulung gar nicht aufzubauen. Warum gelingt dann aber die akademische Lehrerbildung nicht ohne weiteres oder, wie das deutsche Beispiel zeigt, warum macht ihre Organisation derart grosse Schwierigkeiten?

Es gibt darauf mindestens drei Antworten: (i) Aus der allgemeinen Legitimation einer wissenschaftlichen Ausbildung für (alle) Lehrer ergibt sich kein Organisationsprinzip. (ii) Die Organisation der Universität, nämlich methodische und fachliche Spezialisierung, ist nicht aus sich heraus auch das beste Prinzip für die Lehrerbildung, die nach allen Erfahrungen nicht einfach identisch ist mit der Ausbildung von wissenschaftlichen Spezialisten, die ihr gebildetes und interessiertes Fachpublikum voraussetzen können. (iii) Eigene Organisationsformen der Lehrerbildung sind mit der Entwicklung des Volksschullehrerstandes verbunden gewesen; sie waren und blieben in der Universität systemfremd.

Der damit gegebene Zielkonflikt ist ebenso grundlegend wie dilemmatisch: Weil sich der Lehrerberuf mit der Vermittlung, nicht mit der Erzeugung von Wissen beschäftigt, scheint es naheliegend zu sein, diese professionelle Eigenschaft zur hauptsächlichen Ausbildungsanforderung zu erheben, aber ein akademisches Studium kann sich genau darauf nicht einstellen, solange das Prinzip der fachwissenschaftlichen Spezialisierung die Standards der Bewertung von Studienleistungen bestimmt. Praktische Qualitäten, etwa die fachdidaktischen Fähigkeiten, lassen sich mit diesem Massstab nicht erfassen oder sie werden zu wissenschaftlichen Problemen undefiniert.

Theodor Litt hat 1957 gefordert, dass die Pädagogischen Hochschulen "Mut zu sich selber" haben sollten, also ihre Aufgabe gerade nicht mit den Standards der wissenschaftlichen Spezialisierung bestimmen dürften. Litts grundlegende Bestimmung lohnt auch heute noch das Zitat, um so mehr, da die nachfolgende Entwicklung ihm nicht gefolgt ist:

"Eine pädagogische Hochschule ist primär eine Bildnerhochschule, nicht eine wissenschaftliche Hochschule. Von diesem Gesichtspunkt aus muss auch die Auswahl der Menschen bestimmt werden, die an der pädagogischen Hochschule das Lehramt übernehmen. Nie darf, wer sich als wissenschaftlich Forschender ausgewiesen hat, nur um dieser Eigenschaft willen in den Kreis der Lehrenden Aufnahme finden. Er ist fehl am Orte, wenn er nicht das auf dem Boden der Wissenschaft Errungene in bildnerische Wirkung umzusetzen weiss. Und wie viele wissenschaftliche Köpfe gibt es, denen dieses Unvermögen nachgesagt werden muss" (Litt 1957, S. 36/37).

Nur aus diesem Grunde, so Litt weiter, nur weil sie Didaktik und Menschenbildung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stelle, sei die Pädagogische Hochschule bejahungs- und pflegewürdig. Diese Bestärkung der Eigenständigkeit erfolgte vor dem Hintergrund der gegenteiligen Tendenz, die sich, trotz der Warnung Litts, auch durchsetzte. Genau das geschah, was Litt zurückweisen wollte: "Wie man bei uns allgemein nur zu leicht der Neigung erliegt, in der wissenschaftlichen Hochschule das unübertreffliche Muster der Hochschule überhaupt zu erblicken, so meint anscheinend auch mancher Anwalt der pädagogischen Hochschule die von ihm vertretene Institution nach Form und Gehalt dem Ideal um so näher zu bringen, je mehr er sie dem Typus der wissenschaftlichen Hochschule annähert" (Ebd.).

Diese Art "Gleichwertigkeit" (Ebd., S. 37) ist erreicht worden, um den Preis, dass die Volksschullehrerbildung ihre angestammten Institutionen verlor und in die Universitäten aufging. Heute findet die gesamte Lehrerausbildung in Deutschland an dem "Typus der wissenschaftlichen Hochschule" (Ebd.) statt, den Litt als ungeeignet für diesen Zweck erkannt hatte; offenbar hatte dieser Typus keinen Mut zu sich selber, und an dieser Erfahrung kann man auch ablesen, wie schwierig eine akademische Lehrerbildung, die diesen Namen verdient, zu organisieren ist.

Die Verwissenschaftlichung der Volksschullehrerausbildung in Deutschland geschah nicht durch geheimnisvolle Kräfte, sondern im Anschluss an öffentliche Diskussionen, wohlüberlegt und mit anscheinend guten Gründen. Wichtiger aber waren die Hintergrundfaktoren, die Litts Trennung zweier Hochschultypen unmöglich machten. Wissenschaft erzeugt einen normativen Druck, der das Lebensweltliche, das unmittelbar Praktische und das Zufällige, entwertet. Alle Einzelbereiche auch der Pädagogischen Hochschule der fünfziger Jahre waren diesem Druck durch Wissenschaft ausgesetzt, wobei der dritte Weg, die Konzentration auf Fragen der Vermittlung und der Menschenbildung, um so weniger beibehalten werden konnte, je mehr Didaktik und Pädagogik selbst zu Einzeldisziplinen mit Forschungsanspruch, also zu universitären Disziplinen wurden. Forschung heisst dreierlei, Spezialisierung, Verzeitlichung und Unabschliessbarkeit, während die "Bildnerhochschule" genau diese Faktoren der Relativierung vermeiden musste, wollte sie ihren Auftrag erfüllen.

Sie war daher in dem Masse nicht zeitgemäss, wie wissenschaftliche Ansprüche ihre normativen Positionen von innen heraus auflösten. Die einfachen Konzepte der Vermittlung und Menschenbildung, die der reformpädagogischen Tradition von Pestalozzi und Fröbel bis Hugo Gaudig und Georg Kerschensteiner entnommen waren, konnten dem Druck der Verwissenschaftlichung nicht standhalten, einfach weil sie auf andere Verhältnisse zugeschnitten waren, solche der pädagogischen Gesinnung und nicht der pädagogischen Forschung. An diesem Strukturkonflikt leidet die deutsche Lehrerbildung (und nicht nur diese) bis heute, aber der Konflikt ist durch das offene Problem der Ausbildung selbst aufgelöst worden.

Das Problem lässt sich als Dilemma formulieren: Auch eine Gesinnungsbildung basiert auf Wissen, das von sich aus auf Forschung verweist, weil keine dogmatische Pädagogik sicher sein kann, alle denkbaren Fragen beantworten zu können; aber offenbar erzeugt zunehmende Forschung auch zunehmende Unsicherheit, womit eine wesentliche Anforderung der Berufsausbildung, die Erzeugung professioneller Sekurität, verletzt wird. Man wird Lehrer aus moralischer Ueberzeugung, aber es gibt keine Pädagogik, die diesen Anspruch unbedingt und frei von Relativierung decken würde, es sei denn, sie entzöge sich der unabhängigen Forschung. Das Dilemma ist ersichtlich: Erziehung verlangt den Glauben an sichere Grundsätze, aber je mehr die

pädagogischen Glaubenssätze der offenen Forschung ausgesetzt werden, desto unsicherer werden sie. Pestalozzis Triade von "Kopf, Herz und Hand" ist ein vielzitatierter Glaubenssatz, der durch eine einfache Historisierung stark und nachhaltig verunsichert werden kann, ohne dass historische Forschung die gleiche Sekurität wie vorher erzeugen könnte.

In diesem Sinne hat jede denkbare akademische Lehrerausbildung Stärken und Schwächen, die sich nicht mit dem Organisationsprinzip auflösen lassen. Es gibt, anders gesagt, keine optimale Lösung, sondern immer nur höchstens einen erträglichen Ausgleich zwischen Stärke und Schwächen. Was darunter zu verstehen sein könnte, wird mich abschliessend beschäftigen.

3. Bedingungen für mittlere Lösungen

Die heutige Lehrerausbildung in Deutschland hat neben der Zweiphasigkeit, der langen Dauer und den ungelösten Rivalitäten noch ein weiteres Grundproblem, das oft hinter dem Signalwort der "Wissenschaftlichkeit" versteckt wird. "Wissenschaftlichkeit" heisst aber weder etwas Einheitliches noch etwas Konfliktfreies. Faktisch bedeutet es, dass Studierende sich einem Angebot von Fachwissenschaften (auch der Erziehungswissenschaften) gegenübersehen, das nicht nach dem Zweck ihrer Ausbildung organisiert worden ist. Vielfach regiert überhaupt nur die Systematik eines Faches das Angebot, oft auch einfach jeweilige Forschungsinteressen, deren Grad an Spezialisierung Zusammenhänge kaum noch erkennbar macht. Der fachdidaktische Anteil ist demgegenüber gering, wie überhaupt die Interessen der grossen Fachwissenschaften das Curriculum bestimmen, ohne dem Zweck der Ausbildung von Lehrern folgen zu können oder zu wollen. Das System selbst ist unbeweglich, weil in den zuständigen Gremien keine Aufsicht erfolgt, sondern diejenigen über die Ausbildung bestimmen, die sie selbst vollziehen. Es gibt bislang keine unabhängige Evaluation, keine Kontrolle darüber, ob der Zweck der Ausbildung erfüllt oder verfehlt wird, keine ständige Reform nach dem Prinzip des Missbrauchs durch Abnutzung. Es gibt nicht einmal ständige Kontakte zwischen den Verantwortlichen.

Nun wird niemand bezweifeln, dass - anders als im Falle der juristischen oder theologischen Berufsausbildung (auch der medizinischen in der Hauptphase des Studiums) - Kooperationen zwischen verschiedenen Wissenschaften notwendig sind, um das Lehrerstudium zu organisieren. Es ist nicht als rein erziehungswissenschaftliches Berufsstudium realisierbar, solange das schulische Curriculum Bildung als Vermittlung von Wissen strukturiert und dabei auf die Standards einzelner wissenschaftlicher Disziplinen angewiesen ist. Aber wie gesagt, aus diesem Zwang ergibt sich nicht schon die Uebernahme der herkömmlichen Universitätsausbildung als die einzig denkbare Form der Lehrerbildung. Darin hatte Litt recht: Wer auf didaktische und pädagogische Berufe vorbereitet, muss mehr tun als Wissenschaften studieren. Das ist die notwendige, aber nicht die hinreichende Bedingung für den Beruf.

Jede akademische Lehrerbildung wird hier nur Balancen zwischen unterschiedlichen Zeitanteilen erreichen können. Die deutsche Erfahrung zeigt im übrigen, dass die Begrenzung nicht einfach von der Studiendauer her erreicht werden kann, einfach weil die Akademisierung alle Teile durch Niveausteigerung in Bewegung setzt, die sich durch Verschulung nicht aufhalten lässt. Man kann jedenfalls nicht einen Teil der Ausbildung, etwa den der Primarlehrer, verschulen und die anderen Teile nicht. Geht man von der Erfahrung aus, dass sich die Angleichungen nach der grössten Freiheit und nicht nach der grössten Beschränkung richten, dann ist absehbar, wann

das dreijährige akademische Studium von Volksschullehrern die Zeitgrenze durchstösst, um endlich die akademischen Freiheiten der anderen Ausbildungen zu erreichen. Man darf auch nicht übersehen, wie rasch neue Institutionen ihre Ausgangsdefinitionen vergessen und sich dem je höheren Niveau angleichen; die Entwicklung der Fachhochschulen in Deutschland zeigt dies in aller Deutlichkeit.

Die Begrenzung der wissenschaftlichen Ausbildung auf den Ausbildungszweck muss auf andere Weise angestrebt werden, nämlich (i) durch Personalauswahl, (ii) durch Curricula und (iii) durch ständige Kontrollen. Ich will diese drei Faktoren abschliessend skizzieren:

(i) Das Personal der akademischen Lehrerausbildung wird anders rekrutiert werden als das der seminaristischen oder der halbakademischen Ausbildung. Die Eigenrekrutierung aus dem Lehrerstand wird ausgeschlossen, wenn akademische Qualifikationen als Eingangsvoraussetzung oder wenigstens als Auflage der Weiterbildung abverlangt werden. In diesem Augenblick beginnt der Druck der fachwissenschaftlichen Qualifikation, eine starke Normativität, die von spezialisierter Forschung und entsprechender Publikationstätigkeit ausgeht und nur dadurch relativiert werden kann, wenn fachdidaktische, aber diese eben auch als wissenschaftliche Qualifikationen verlangt werden. Das setzt einen gezielten Ausbau fachdidaktischer Forschung und Infrastruktur voraus, (vgl. Reusser 1991), den Abschied vom beliebten Milizsystem, das den Nebenbei-Fachdidaktiker erzeugt hat, dessen gute praktische Arbeit ergänzt werden muss durch Forschung und wissenschaftliche Publizistik. Anders kann man den Konflikt nicht lösen, einerseits akademisches, gar universitäres Niveau anzulegen und zugleich für einen praktischen Beruf auszubilden. Vielleicht ist die Meisterlehre der Königsweg der Lehrerbildung, aber schon die heutigen Lehrerseminare haben davon Abstand genommen. Sie beziehen sich auf Fachdidaktik, Fachwissenschaft und auf die pädagogischen Disziplinen, was zugleich zeigt, wie unvermeidlich der skizzierte Weg ist.

(ii) Die Curricula der künftigen Lehrerbildung sind die entscheidenden Filter für die Bestimmung der berufsrelevanten Inhalte. Offenbar muss ein Lehrer nicht alles wissen, was die Wissenschaften seiner Unterrichtsfächer oder auch die Psychologie und die Erziehungswissenschaft erzeugen, aber wieviel und was er für seinen Beruf als Eingangsvoraussetzung wissen muss oder wissen soll, ist eine notorisch umstrittene Grösse, die immer erneut festgelegt werden muss. Die Fachwissenschaften müssen dabei ebenso Kompromisse eingehen wie die Schulpädagogik, eingedenk der zentralen Prämisse, dass es sich nur um eine Grundausbildung, also eine Initiation handeln kann, die weder komplette fachliche Systematik noch den fertigen Berufsmann oder die fertige Berufsfrau erzeugen kann. Von diesem Prinzip her nehmen sich viele heutige Verteilungskämpfe als unsinnig und systemfremd aus, auch wenn damit heilige Kühe verbunden sind. Aber das starke Prinzip der GKL, dass die eigenverantwortliche Berufspraxis für die eigentliche Sozialisation sorgt, relativiert die Grundausbildung auch dann, wenn sie akademisch erfolgt

(iii) Zentral ist aber die Annahme einer begrenzten Dauer für jede einzelne Massnahme. Die Systemelemente müssen regelmässig evaluiert und kontrolliert werden, wobei die Evaluation möglichst durch unabhängige Instanzen erfolgen sollte. Die Ergebnisse von Evaluationen müssen mit struktureller Veränderungsbereitschaft verbunden sein, was zur Einstellungsbedingung des Personals gerechnet werden sollte. Kontrollen üben nicht nur die beteiligten Wissenschaften, sondern auch die Abnehmer aus; das Studium ist ja kein rein akademisches, sondern ein berufspraktisches, das nur an die Universität delegiert wird. Die Aufsicht muss imstande sein, den Zustand der Ausbildung regelmässig zu beschreiben und Missstände abzuschaffen. Im

Grenzfall muss überlegt werden, ob das Mandat der Lehrerausbildung nicht mit anderen Optionen besser zu organisieren wäre, dann nämlich, wenn auf Dauer der Zweck nicht erfüllt wird.

Die Lehrerausbildung ist zu schwierig, als dass auch diese Vorschläge glatte Lösungen versprechen könnten. Aber die Vorschläge haben einen Vorteil, sie sind korrigierbar, und zwar durch Praxis. Nur so kann über die Effektivität einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung entschieden werden. Sie wäre ein Wagnis, das nur dann gelingt, wenn es selber lernfähig gehalten wird.

Literatur

Beckmann, H.K. (1968) *Lehrerseminare - Akademie - Universität. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerausbildung*. Weinheim/ Berlin. - *Bildungspolitik der Schweiz*. Bericht der OECD (1990). Bern (EDK 9). - Binder-Schweizer, E. (1992) *Mögliche Einflüsse der EG auf die Ausbildung von VolksschullehrerInnen in der Schweiz*. Lizentiatsarbeit. Universität Bern - Gesamtkonzeption Lehrerbildung. Schlussbericht des Projektleiters an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1988) Vervielf. Ms. Bern. - Grossratsbeschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vom 14. August 1990. - Litt, Th. (1957) Hochschule und Lehrerbildung. In: O. Hammelsbeck (Hrsg.) *Ueberlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaus*, S. 33-37. Ratingen bei Düsseldorf. - Neumann, D. & Oelkers, J. (1984) "Verwissenschaftlichung" als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, S. 229-252. - Reusser, K. (1991) Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidakter/innen für die Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 9, S. 193-215.

Europa im Unterricht - Unterricht über Europa: Auch in der Lehrerbildung

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK erlässt Empfehlungen¹ zum Einbezug der "europäischen Dimension" in das schweizerische Bildungswesen. Sie fordert auf allen Schulstufen und in allen Bildungsbereichen ein bewusstes Eingehen auf Europa, das in seiner Vielfalt der Sprachen und Kulturen aufgrund eines gemeinsamen historischen Erbes, einer internationalen wirtschaftlichen Vernetzung und einer in zunehmendem Masse verbindenden Lebenswirklichkeit im Rechts-, Staats- und Freiheitsdenken gemeinsame Wertvorstellungen zu vertreten hat, aber auch ökonomische, soziale, politische und ökologische Probleme über alle Landesgrenzen hinweg angehen und bewältigen muss.

Es mag sein, dass die Schule unser Eingebundensein in Europa und die internationale wirtschaftliche und kulturelle Verflochtenheit bislang im Unterricht und in der Lehrerbildung zu wenig wahrgenommen hat. Insbesondere sollten wir uns nach der EWR-Abstimmung erneut darüber klar werden, dass Europa mehr ist als ein Wirtschaftsraum. Die Schule wird inskünftig auf die geographische Vielfalt und auf die gesellschaftlichen und politischen Strukturen Europas, auf die geschichtlichen Kräfte, die es geprägt haben, sowie auf die Vielsprachigkeit und den vielfältigen kulturellen Reichtum, aber auch auf das Integrationsbestreben vermehrt und vertiefender eingehen müssen, und das nicht nur auf oberen Schulstufen. Die Analyse des Stimmverhaltens am 6.12.1992 hat gezeigt, dass es vornehmlich die Stimmbürgerinnen und -bürger mit niederem schulischem Bildungsstand waren, die den Beitritt zum EWR abgelehnt haben. Die höheren Schulen waren in der Schweiz seit alters "europäische Schulen", wie dies Carlo Jenzer in seinem Referat vom 28.10.1992 im Pestalozzianum Zürich dargelegt hat.²

Unsere Volksschule ist zu Recht eng dem Lokalen verhaftet, verwurzelt in der Lebenswirklichkeit und näheren Umwelt der Lernenden. "Heimatkunde" ist zudem das typische Lernfeld einer nationalstaatlich oder regional geprägten Schule, wie Carlo Jenzer zeigt.

Lehrkräfte erhalten ein "Patent". Das Wort - so Carlo Jenzer - weise darauf hin, dass es nur Geltung habe innerhalb von geographischen Grenzen, "so wie das auch für das Wirte-, Fisch-, Jagd- und Hausiererpatent der Fall war".

Da wird sich einiges ändern müssen, in der Volksschule wie in der Lehrerbildung. Die EDK veranlasst mit ihren Empfehlungen "Europa in der Schule", dass sich das Bildungswesen dem Europagedanken öffnet (Red.).

"Europa in der Schule" Empfehlungen der EDK

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,

¹ Empfehlungen der EDK vom 18.2.1993.

² Jenzer, C. (1992) *Europäisches Lernen in Schweizer Schulen*. Vortrag vom 28.10.1992 im Pestalozzianum (Typoskript).

empfehlen den zuständigen Behörden:

1. die Anstrengungen beim Lernen und Unterrichten von Fremdsprachen auf allen Bildungsebenen 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.

Bern, den 18. Februar 1993

Der Präsident der EDK: Jean Cavadini
Der Generalsekretär der EDK: Moritz Arnet

Begründung

Einleitung

Der europäischen Dimension im Bildungswesen wird überall in Europa wachsende Aufmerksamkeit geschenkt. Zwar ist die Beschäftigung mit diesem Thema nicht völlig neu, bildete es doch bereits in der Vergangenheit sowohl auf internationaler Ebene (bei Bildungsminister-Konferenzen) wie auch in verschiedenen Staaten Gegenstand von Resolutionen, Empfehlungen und Erklärungen.

Die rasche Entwicklung der wirtschaftlichen und politischen Lage in Europa sowie die grossen Herausforderungen, denen sich unser Land derzeit gegenüber gestellt sieht, bieten eine ausgezeichnete Gelegenheit, um die Auseinandersetzung mit diesem Thema auch in der Schweiz fortzuführen und zu vertiefen. Konkrete Grundlagen hierfür bestehen bereits in Form von Empfehlungen, welche die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz zum Fremdsprachenunterricht (1975, 1896), zur Schulung der fremdsprachigen Kinder (1972, 1974, 1976, 1985, 1991) zur Förderung des nationalen und internationalen Austausches im Bildungswesen (1985, 1993) sowie in Form einer Erklärung zum Thema des Rassismus in der Schule (1991) herausgegeben hat. Die damit verbundenen Bestrebungen sollen mit diesen Empfehlungen fortgeführt, ergänzt und verstärkt werden. Dieses Anliegen erhält nach der Abstimmung über den EWR-Vertrag vom 6. Dezember 1992 noch mehr Gewicht.

Das allgemeine Umfeld

1. Der Begriff "europäische Dimension" enthält, kurz gesagt, zwei wesentliche Aspekte, einen allgemeinen und einen besonderen. Allgemein geht es dabei um "die europäische Dimension des Bildungswesens", die darin zum Ausdruck kommt, dass heute verschiedene Staaten im Bildungswesen dieselben Probleme haben, diese in vergleichenden Studien analysieren und nach abgesprochenen Lösungen suchen, welche die gegenseitige Mobilität und Durchlässigkeit fördern, dabei gleichzeitig aber auch die nationale Identität und die Eigenart des nationalen Bildungswesens wahren. Im besonderen gilt es, die europäische Dimension im Bildungswesen zu berücksichtigen. Dabei sollen in der Schule auf die gemeinsamen Werte, die Geschichte, das kulturelle Erbe, die gemeinsam geteilte Zukunft aufmerksam gemacht

und so bei den Jugendlichen ein "europäisches Bewusstsein", eine grössere Offenheit und erweiterte Zukunftsperspektiven gefördert werden. Konkret geht es darum, die europäische Dimension so in den Unterricht zu integrieren, dass dieser dem europäischen Gedanken förderlich ist. Bei den vorliegenden Empfehlungen geht es vor allem um diesen besonderen Aspekt der europäischen Dimension im Unterricht. Im übrigen soll hier unter "europäischer" Dimension der ganze Kontinent verstanden und diese nicht mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten politischen Organisation gleichgesetzt werden.

2. Europa ist weit mehr als bloss ein geographischer Begriff. Die europäische Dimension umfasst in ihrer ganzen Vielfalt auch eine gemeinsame Geschichte, eine gemeinsame kulturelle Tradition sowie die Achtung bestimmter ethischer, rechtlicher, wissenschaftlicher und künstlerischer Werte, die sein gemeinsames Erbe ausmachen. Natürlich kann es nicht darum gehen, Europa zu idealisieren, hat dieser Erdteil im Verlaufe seiner Geschichte doch auch dunkle Zeiten gekannt, in denen elementare Grundwerte mit Füßen getreten wurden. Diese Werte können wie folgt zusammengefasst werden:

- die Bereitschaft zur Verständigung, zur Überwindung von Vorurteilen und die Anerkennung gemeinsamer Interessen unter Respektierung der Verschiedenartigkeit;
- die Offenheit gegenüber verschiedenen Kulturen unter gleichzeitiger Wahrung der Identität jeder einzelnen Kultur;
- die Einhaltung rechtlicher Verpflichtungen und die Achtung von Gerichtsentscheiden im Rahmen der Menschenrechte;
- die Bereitschaft zum harmonischen Nebeneinander sowie zum Kompromiss, der die unterschiedlichen Interessen miteinander versöhnt;
- die Verteidigung der Freiheit, der pluralistischen Demokratie, der Menschenrechte und des Rechts;
- die Entwicklung eines wirtschaftlichen Produktions- und Austauschsystems zwischen den Staaten, das sowohl zu einem Faktor des individuellen und sozialen Wohlstands als auch der politischen Stabilität wurde;
- die Sorge um Wahrung eines europäischen und weltweiten ökologischen Gleichgewichts;
- der Wille, den Frieden in Europa und in der Welt zu erhalten.

3. Die Schweiz verfügt über eine natürliche europäische Dimension. Dies liegt zum einen an ihrer geographischen Lage, zum andern aber vor allem an ihrer sprachlichen und kulturellen Vielfalt, an der grossen Zahl von Ausländern im Lande sowie auch an den Werten, die ihren politischen Strukturen zugrunde liegen. Die wichtigen Entscheide, vor die sich die Schweiz und ihre Bürgerinnen und Bürger gestellt sehen, machen auf allen Ebenen grosse Anstrengungen erforderlich, um die Information und das Bewusstsein darüber, was für das Europa von morgen auf dem Spiele steht, zu fördern. Dies unabhängig davon, wie sich unser Land politisch und rechtlich in Europa integrieren wird.

4. Die europäische Dimension im Unterricht zu berücksichtigen bedeutet nicht, dass dabei auf die lokale, kantonale, regionale oder nationale Dimension verzichtet werden müsste. Im Gegenteil ist gerade die Verwurzelung in diesen andern Dimensionen wichtig, um die Perspektiven darüber hinaus öffnen und erweitern zu können. Die Schweiz hat starke Trümpfe in ihrer Hand, die sie bei der weiteren Gestaltung Europas zur Geltung bringen kann: der Schutz der kulturellen Eigenart, die Förderung des sozialen Ausgleichs, die Achtung der Minderheiten, eine ausgewogene und differenzierte Wirtschaftsentwicklung, der auf dem Prinzip der Subsidiarität basierende Föderalismus, bei dem die Entscheide möglichst bürger-nah getroffen werden.

5. Bei der Berücksichtigung der europäischen Dimension kann es aber auch nicht darum gehen, einem kurzichtigen Eurozentrismus zu verfallen, der genau so gefährlich wäre, wie der Rückzug in eine nationalistische Mentalität. Die Werte, die es zu fördern gilt, sind universell. Ihre Verbreitung führt ganz natürlich zur Öffnung. Wenngleich die europäische Dimension betont wird, ist dabei doch stets auch die Interdependenz und die Solidarität Europas mit der übrigen Welt in Betracht zu ziehen. So gewinnen etwa die für die Zukunft wichtigen Fragen betreffend den internationalen Handel, die Wanderbewegungen oder das ökologische Gleichgewicht eine zunehmend planetarische Dimension.

6. Die Lage in Europa ändert sich zur Zeit rasch. Sie ist geprägt durch die Gangart der Europäischen Gemeinschaft auf ihrem Wege hin zur Europäischen Union, durch die Perspektive eines entstehenden Europäischen Wirtschaftsraums, durch die Demokratisierung der Länder

Mittel- und Osteuropas sowie durch eine unaufhaltsam zunehmende Interdependenz mit der übrigen Welt.

7. Die laufenden Veränderungen führen unaufhaltsam zu einer zunehmend multikulturellen und mehrsprachigen europäischen Gesellschaft, in welcher Arbeit, Studium und Freizeit mehr und mehr durch Mobilität geprägt sein werden. Europa erscheint so nicht mehr bloss als Idee, sondern immer mehr als konkrete Wirklichkeit im Alltagsleben einer immer grösseren Zahl von Menschen, und auch unser Land wird mit dieser neuen Situation direkt konfrontiert.

8. Diese Entwicklung bietet neue und positive Möglichkeiten des Entdeckens, des Austausches, der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Bereicherung, welche die Bande der Solidarität unter den verschiedenen Nationen verstärken können.

9. Die gemeinsamen europäischen Werte sind jedoch auch gefährdet, und zwar durch ihre wachsende Geringschätzung, die abnehmende Verantwortungsbereitschaft und die Exzesse des Individualismus in den westeuropäischen Staaten sowie durch die neue Situation, die durch den Zusammenbruch des politischen und wirtschaftlichen Systems in den mittel- und osteuropäischen Ländern entstanden ist. Die alten, an die Freiheit gewöhnten Demokratien Europas neigen zu einer Art gefährlicher "politischer Apathie", während die neuen Staaten Mittel- und Osteuropas nach dem Einsturz der alten Ideologie die neue Orientierung erst noch finden müssen. Auch in der Schweiz sowie in zahlreichen andern Ländern ist zudem ein Aufflammen von Rassen- und Nationalitätenkonflikten, von brudermörderischem Hass und Fremdenfeindlichkeit festzustellen.

10. So wird eine bessere Berücksichtigung der europäischen Dimension im Unterricht zu einer wichtigen Aufgabe des Bildungswesens, und zwar auf allen Stufen. Denn die heranwachsende Generation wird beim Aufbau eines solidarischeren, ausgeglicheneren und demokratischeren Europas eine wichtige Rolle zu spielen haben.

Einige nützliche Adressen

- Generalsekretariat der EDK, Sektion Internationale Beziehungen, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 46 83 13.
- Integrationsbüro EDA/EVD, Informationsdienst, Bundeshaus Ost, 3003 Bern, Tel. 031 61 26 38.
- Europarat, DECS, B.P. 431 R 6, F-67006 Strasbourg Cedex, Tel. 00 33 88 41 20 00.
- Presse- und Informationsdienst der Europäischen Gemeinschaft in der Schweiz, 37-39, rue de Vermont, 1211 Genève 20, Tel. 022 740 03 97.
- ch-Stiftung, Fachstelle Jugendaustausch, Hauptbahnhofstrasse 2, 4501 Solothurn, Tel. 065 22 96 25.
- WBZ, Internationaler Lehreraustausch, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041/ 22 40 00.
- Generalsekretariat der nationalen schweizerischen UNESCO-Kommission, Schwarztorstrasse 59, 3003 Bern, Tel. 031 325 92 92.
- Schülerwettbewerb "Europa in der Schule", Fondation Jean Monnet pour l'Europe, Ferme de Dorigny, 1015 Lausanne, Tel. 021 692 42 80.
- Europäischer Erzieherbund (AEDE), Pierre Kernen, Longchamps 42, 2014 Bôle, Tel. 038 42 59 21.
- Zentrum für Europäische Bildung, Europa-Zentrum, Bachstrasse 32, D-5300 Bonn, Tel. 00 49 228 729 00 64.

ATEE: Association for Teacher Education in Europe*

Robert Furrer

Seit 1976 gibt es sie, die "Vereinigung für Lehrerbildung in Europa". Institutionen der Ausbildung sowie der Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen und die an ihnen Lehrenden, Erziehungswissenschaftler und Didaktiker, Lehrkräfte mit Betreuungsaufgaben in der Planung und Durchführung von Praktika sowie Mentoren für die Phase der Berufseinführung, aber auch Sachbearbeiter in der Bildungsverwaltung sind in der ATEE zusammengeschlossen: Fachleute für Lehrerbildung aus 25 Ländern.

Die ATEE ist als privatrechtliche Organisation mit dem Ziel gegründet worden, die Beziehungen und die Zusammenarbeit unter den Lehrerbildungsinstitutionen durch einen regen Informationsaustausch und durch persönliche Begegnung zu fördern:

"At a time when major political changes have been re-shaping the structure of European society and when teacher education has been undergoing major challenges and changes, the ATEE is in a pivotal position to assist reforms and influence policy for teacher education across Europe".

Ohne dass die ATEE als "non political body" - "it does not seek to impose particular orientations on its members" - auf die von Land zu Land unterschiedliche Lehrerbildung, ihre Inhalte und Strukturen Einfluss nehmen will, hat sie sich doch zu einer Drehscheibe der gegenseitigen Informationsvermittlung und zum Agens künftiger Verbesserungen entwickelt.

Sie organisiert jährlich an wechselnden Orten mehrtägige Konferenzen zu speziellen Themen, und das bezogen auf aktuelle Bildungsbedürfnisse und Anforderungen an die Lehrerausbildung. Der nachfolgende Bericht gibt Auskunft über die Jahreskonferenz 1992 in Finnland. Die ATEE-Mitglieder arbeiten zudem in ständigen Arbeitsgruppen. Im Hinblick auf die europäische Integration lädt die ATEE neben den Jahreskonferenzen auch zu besonderen Treffen ein. Die letzten drei dieser Konferenzen befassten sich mit "The Universitisation of Teacher Education" (Antwerpen), "East-West Cooperation on Teacher Education" (Prag) und "Educational Research and Teacher Education" (Lyon).

Die nächste Jahreskonferenz wird im Herbst 1993 in Lissabon stattfinden (Red.).

* Adresse: ATEE, 60, rue de Concorde, B-1050 Bruxelles, FAX: 32 (2) 514 1172.

Eine Herausforderung für die gesamteuropäische Lehrerbildung: Integration von Technologie und Reflexion im Unterricht

Ein Bericht über ATEE (Association for Teacher Education in Europe), 17. Jahreskonferenz, 30.8.-4.9.1992, Lahti, Finnland

367 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 33 Ländern trafen sich im finnischen Lahti zur 17. Konferenz von ATEE. Traditionsgemäss stammten die meisten Teilnehmenden aus dem Land, das die Durchführung der jährlichen Konferenz übernommen hat. 85 Lehrerinnen und Lehrer bzw. Dozentinnen und Dozenten aus Finnland, 45 aus Schweden, 44 aus den Niederlanden, 43 aus Grossbritannien. Doch fanden sich auch Lehrkräfte aus fernen Ländern wie Australien, Japan, Argentinien, Südafrika, aus den Vereinigten Staaten wie aus Kanada sowie aus andern Nicht-EG-Staaten wie der Schweiz und Oesterreich ein. Mit der Teilnahme je eines Referenten aus dem nahen St. Petersburg und aus Estland erhielt die Versammlung Einblick in bisher eher unbekannt Situationen der Lehrerbildung. Somit war das Wintersportzentrum und der Olympiort Lahti für einmal im erzieherisch-kulturellen Sinn völkerverbindend.

Informationsaustausch und Begegnung

So wichtig das gemeinsame Anhören von Grundreferaten zum Tagungsthema, der Integration von Technologie und Reflexion im Unterricht als Herausforderung für die Lehrerbildung in Europa, und die vielen persönlichen Diskussionen im Rahmen der bislang 14 Arbeitsgruppen der ATEE sind, nicht weniger bedeutend ist die Tatsache, dass mit jedem Land und jedem Durchführungsort der Jahreskonferenz ein Blick in die jeweils vor Ort gelebte Erziehungskultur und in Charakter und Gesellschaft eines weiteren europäischen Landes möglich wird. Vor Jahresfrist waren wir zu Gast in den Niederlanden, und 1993 wird die Konferenz in Portugal stattfinden. Mir jedenfalls wird dabei immer wieder bewusst, wie ähnlich einerseits die Fragestellungen sind und wie verschieden je nach kultureller und politischer Tradition die daraus möglichen Antworten ausfallen können. Gerade die diesjährigen Fragestellungen zeigen dies besonders.

Neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer angesichts der sich ändernden Bedingungen von Schule und Bildung

Das Konferenzthema betonte drei zentrale Punkte in der Lehrerbildung von heute. Wie können wir den Anforderungen gerecht werden, die der Prozess der europäischen Integration und Kooperation stellt? Wie kann das Erziehungssystem bei der Bildung der Persönlichkeit die Individualität, Kreativität und soziale Entwicklung des Schülers fördern? Wie können neue Technologien genutzt und in den Erziehungsprozess integriert werden?

Hinter diesen drei Fragestellungen verbergen sich die widersprüchlichen Entwicklungen, Anforderungen und Wertungen, denen unser Beruf ausgesetzt ist. Es wird immer schwieriger, in Zeiten hoher Instabilität und ständiger Veränderungen mit fertigen Rezepten oder Programmen zu arbeiten. Es wird auch im Lehrerberuf zu einer wichtigen Hauptaufgabe, sich ständig mit der eigenen professionellen Kompetenz auseinanderzusetzen und daran zu arbeiten. Wohl bilden Landesgrenzen natio-

nale Grenzen und legen einigermaßen auch kulturell verschiedene Ausgangssituationen fest, wohl auch Bedürfnisse, die es rechtfertigen, eigene Wege zu suchen und zu gehen.

Das in der Schule zu vermittelnde Wissen, die zu erlernenden Fertigkeiten und die Ansätze zu Problemlösungen für heutige und künftige gesellschaftliche Fragestellungen, z.B. im Bereich der Umwelt oder der Friedenssicherung, halten sich aber nicht mehr an diese Grenzen. Die Allgegenwärtigkeit medialer Information hat längst dazu geführt, dass Jugendliche nicht nur in ihrem engeren kulturellen Umkreis aufwachsen, sondern längst vor der Schule und in zunehmendem Mass während ihrer Schulzeit mit geografischen Räumen konfrontiert sind, die keine Landesgrenzen kennen. In vielen Fällen lernen Schülerinnen und Schüler in den Medien, was die Schule noch nicht oder erst später zu vermitteln gedenkt.

Die Spannungen zwischen dem eigenen Kulturkreis, den Wertungen im eigenen Dorf, in der eigenen Stadt und der täglich konsumierten Nachrichtenwelt aus aller Welt machen es m.E. notwendig, europäisch und weltweit nach pädagogischen Mitteln und Wegen zu suchen, die sowohl das gemeinsame als auch das je verschiedene schulische Umfeld reflektieren.

Daran ändert aus Schweizer Sicht auch ein EWR-Nein nichts. Während frühere Lehrergenerationen in einer, soziologisch gesehen, "geschlossenen" Gesellschaft unterrichteten und in einem einigermaßen klar definierten Wertesystem der jungen Generation die Inhalte und Grundkenntnisse einer allgemeinen humanistischen Bildung vermitteln konnten, so ist dies aus verschiedenen Gründen in dieser unbesorgten Art und Weise nicht mehr möglich. Schon die Klassen der Unterstufe sind in ihrer Zusammensetzung nicht mehr homogen genug, um z.B. den Fragen interkultureller Erziehung auszuweichen. Als Illustration dieses Sachverhaltes mag eine kürzlich erschienene Zeitungsmeldung (Der Bund, 28.12.92) dienen, die besagt, dass in den Schulklassen des Kantons Zürich jedes fünfte Kind aus einem andern Kulturkreis stammt.

Ähnliches ist im Bereich der Entwicklung der neueren Technologien zu beobachten. In verschiedenen Wissensgebieten erleichtern neue Technologien Lernschritte und ermöglichen Vernetzungen, die bislang kaum denkbar waren. Das führt dazu, dass Lehrkräfte nicht mehr allein in der Vermittlung von Wissen ihre Identität finden. Obgleich viele Lehrkräfte darin eine Bedrohung sehen, liegt darin mindestens auch eine Chance und die Herausforderung, als Lernberater oder Lernsachverständiger neue Dimensionen des Berufsfeldes der Lehrer und Lehrerinnen zu entwickeln.

Für die Lehrerbildung sind damit Herausforderungen angedeutet, die von aussen angesichts der politisch-gesellschaftlichen Veränderungen, nicht zuletzt im Rahmen des europäischen Marktes ab 1.1.93, jedoch auch infolge der umwälzenden Entwicklungen im Osten Europas auf uns zukommen. Damit verbunden sind die Herausforderungen, die sich mehr aus dem inneren Bereich der Pädagogik ergeben: Ich denke an Versuche, den Lehrerauftrag anders zu formulieren, weiter oder neu zu fassen und eine Professionalisierung im Bereich der Reflexion des Lehr- und Lerngeschehens ins Auge zu fassen. Obwohl dieser Aspekt des Lehrerberufs eigentlich nicht neu ist, erhält er gerade im Zusammenhang mit der stetigen Zunahme des Wissens und der technologischen Entwicklungen neue Aufmerksamkeit. Damit wird wieder ernst genommen, dass, wer viel weiss, noch kein guter Lehrer zu sein braucht.

Von Ansätzen zu einer europaweiten Verständigung trotz Hindernissen

Die 17. Konferenz von ATEE hat mit diesen Fragestellungen nicht bloss die jährlich wieder teilnehmenden Lehrkräfte in weitere Gespräche verwickelt und wertvollen Erfahrungsaustausch ermöglicht. Die zentralen Fragestellungen bündelten die in jedem Land brennenden Fragen. Es ist den Veranstaltern m.E. ein weiteres Mal gelungen, am Nerv der Zeit zu sein. Mich beeindruckt jedesmal neu, wie rasch unter Lehrkräften aus ganz unterschiedlichen Ländern gemeinsame Fragestellungen und Ansätze zu Lösungen möglich werden. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch in vielen, vor allem pädagogischen und erzieherischen Anliegen oft grosse Distanz bis Unverständnis vorherrscht, vor allem, wenn es um Wertfragen geht. Mitunter beginnt dies schon bei der Sprache. Seit Jahren wird versucht, die Tagung in den drei Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch durchzuführen. Es ist jedoch auch in Finnland nicht gelungen, ausser einigen wenigen Ausnahmen, der deutschen Sprache eine analoge Gewichtung zu geben. ATEE ist geprägt von den romanischen Sprachen und deren Schulsystemen bzw. Erfahrungswelten, was dem europäischen Gleichgewicht nicht unbedingt entspricht.

Neuorientierung des Bildungsauftrags

Zu dem wichtigen Anliegen einer Professionalisierung der Lehrerbildung in den oben erwähnten Zusammenhängen ist mir der Vortrag von Prof. J. Calderhead, University of Bath, zum Thema: "The Professional Development of Teachers in Changing Europe" sehr wichtig geworden. Er beschreibt darin insbesondere fünf Dimensionen, die es zu beachten gilt:

1. Dem vielschichtigen Prozess der Sozialisierung ist grosse Beachtung zu schenken. Er weist auf verschiedene Sozialisierungsmodelle für angehende Lehrkräfte hin, deren Interaktionsstrukturen auf kultureller und personeller Ebene zu hinterfragen sind.
2. Es gehört zur Lehrerbildung, dass sowohl die Vermittlung von Wissen wie auch das Erlernen von Fertigkeiten so zu individualisieren sind, dass eine bestmögliche Förderung der jeweils sich in einer Klasse befindlichen Kinder möglich wird.
3. Neben praktischen und intellektuellen Aktivitäten fasst er Unterrichten auch als moralisches Unterfangen auf und spricht damit das pädagogische Wirken an, das auf Seiten der Lehrkraft Reflexion des eigenen Menschenbildes erfordert.
4. Im weiteren greift er die persönliche Dimension des Lehrerseins auf. Die eigene persönliche Entwicklung, die eigene Erfahrungswelt, das In-der-Welt-Stehen der Lehrkraft wirkt sich im Lernprozess aus und ist somit Gegenstand auch der professionellen Lehrerbildung.
5. Er beschreibt die Praxisberatung, die Notwendigkeit, seine eigene Tätigkeit zu hinterfragen, und mit einem Berater oder in einer Gruppe daraus Schlussfolgerungen für die Zukunft des eigenen Lehrerseins ziehen zu können.

Damit spricht er sehr unterschiedliche Befähigungen an, die hohe Anforderungen an eine Lehrperson stellen.

Es wird offensichtlich, dass Lehrer werden etwas anderes ist als Mathematik oder Germanistik zu studieren. Es sind unterschiedliche Formen des Lernens und Lehrens gefordert. Als Lehrer vor einer Klasse stehen ist etwas anderes als eine mathematische Formel erklären; unmotivierte Schüler zu begeistern ist etwas anderes als ein Curriculum zu planen; mit Kollegen zusammenzuarbeiten ist nicht dasselbe wie mit eigenen Ängsten umzugehen. Es gilt, neben vielen andern Herausforderungen, sich

in einer professionellen Lehrerbildung mit ganz unterschiedlichen Befähigungen auseinanderzusetzen und die dazu notwendigen Inhalte zu entwickeln und ständig neu zu reflektieren.

Arbeit im Gespräch

Neben den Hauptreferaten und den Informationen zu Schulsystemen aus andern Ländern, eben u.a. aus Russland oder Estland, geschah die Arbeit in den Workshops wie in andern Jahren gemäss der jeweiligen Workshop-Bezeichnung. Zur Zeit bestehen 14 solche Arbeitsgruppen: z.B. Audiovisual Communication Techniques in Education, Training of Vocational Teachers, Intercultural Education and Teacher Training, Teacher Training for Equal Opportunities for Girls and Boys, Professional Development of Teachers, Human Rights and Peace Education. Neu gegründet werden soll ein Workshop zum Thema "Umwelterziehung".

In den Arbeitsgruppen wird anhand kurzer Statements vor allem das Gespräch und die gegenseitige Verständigung bzw. die Diskussion verschiedener Argumente gepflegt. Hier findet ein eigentlicher Austausch von Wissen und Erfahrung statt in der Begegnung mit andern Lehrkräften aus verschiedenen Ländern. In diesen Gesprächen entsteht Verständnis und eigentliche interkulturelle Erziehung. Da aus diesen Begegnungen vor allem persönliche Erfahrungen mitzuteilen wären, die einer umfassenderen Darstellung auch der eigenen pädagogischen Problemstellungen und Zielsetzungen bedürften, lässt sich dieser Teil der Tagung nicht adäquat in die Form eines kurzen Berichts umsetzen.

Jede Leserin und jeder Leser mag deshalb hier an ihre bzw. seine eigene Erfahrung mit Workshop-Gesprächen und an das jeweilige Weiterdenken danach denken. Nicht anders war es in Lahti.

Was ist "EURYDICE"?*

Informations- und Erfahrungsaustausch im Bereiche des Bildungswesens

Der Vertrag von Maastricht umschreibt in Artikel 126 die Absicht der Europäischen Gemeinschaft, die nationalen Bildungssysteme unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit zu stützen: Sie "trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten für die Lerninhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt".

Die vorsichtig zurückhaltende Formulierung mit wiederholter Nennung der "Mitgliedstaaten" zeigt, dass von einem Trend zur Harmonisierung von Bildungsinhalten und -strukturen oder gar von einer Tendenz zu administrativer Gleichschaltung im Bildungsbereich nicht die Rede sein kann. Mit ihren "Aktionen" verfolgt die Europäische Gemeinschaft das Ziel, zum "Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten" beizutragen. Sie tut das mit Hilfe des Bildungsinformationsnetzes EURYDICE.

Am 9.2.1976 hat es der Rat und haben es die im Rat vereinigten Minister der Mitgliedstaaten für das Bildungswesen geschaffen. Seit 1980 ist es in Betrieb und hat sich zum wichtigsten Mittel zur Informationsbeschaffung, -auswertung und -verbreitung im Bildungsbereich entwickelt. EURYDICE gibt Auskunft über den Aufbau der nationalen Bildungssysteme, über Schulentwicklung und Reformen, u.a. auch über die Art der Lehrerbildung (Zulassungsbedingungen, Dauer der Studien, institutionelle Ansiedlung, Ausrichtung auf Schulstufen und -typen), über Studienabschlüsse sowie über die unterschiedlichen Anstellungsbedingungen der Lehrkräfte und anderer Vertreter qualifizierter Berufe.

EURYDICE ist auf zwei Ebenen tätig: Einerseits gibt es zur Zeit 15 nationale Informationsstellen, die in der Regel den nationalen Bildungsministerien zugeordnet oder in deren Nähe angesiedelt sind, andererseits gibt es die europäische Informationsstelle in Brüssel. Diese betreibt mit Mitteln, die ihr die EG-Kommission "Task Force Human Resources: allgemeine und berufliche Bildung/Jugend" zur Verfügung stellt, das Informationsnetz. Sie koordiniert die Arbeit und unterstützt die nationalen Stellen technisch und administrativ.

Hauptaufgabe des Netzes ist es, den politischen Entscheidungsträgern genaue und aktuelle Informationen sowohl über die Bildungspolitik und die Organisation des Bildungswesens jedes Mitgliedstaates als auch über die Gemeinschaftspolitik auf dem Gebiete der allgemeinen und beruflichen Bildung und bezüglich der Jugendpolitik zu liefern. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit sind jedoch über die staatlichen Bildungsbehörden hinaus je nach Entscheid der zuständigen nationalen Stelle auch einer weiteren Öffentlichkeit zugänglich.

So bietet EURYDICE Dienstleistungen an, und das aufgrund einer informatisierten bibliographischen Datenbank sowie einer Textdatenbank zu den Strukturen der Bildungssysteme im Anfrage-Antwortverfahren und durch Publikationen (Analysen, Berichte, Synthesen u.a.), die sowohl die nationalen Bildungspolitiken als auch die Tätigkeiten und Programme der EG im Bildungsbereich betreffen.

* Adresse: Europäische Informationsstelle von EURYDICE, 17, rue Archimède (Bte 17), B-1040 Bruxelles, FAX: 0032 (2) 230 65 62.



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
 Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation
 Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa
 Swiss coordination centre for research in education

Lehrer und Lehrerinnenbildung in Europa und USA – eine Literaturliste

In der Schweiz ist mehr zufällig als allgemein bekannt, welche Fragen und Entwicklungen in der ausländischen Lehrerbildung diskutiert werden. Am Interesse fehlt es in der Regel nicht. Die Frage ist vielmehr, wo die Informationen zu finden sind und wie sie leichter zugänglich gemacht werden könnten. Einen Schritt in Richtung verbesserte Zugänglichkeit soll diese kleine Literaturübersicht leisten, die wir aus einer Recherche in den Datenbanken ERIC (USA), SOLIS/FORIS (BRD), EUDISED (Europarat) gewonnen haben. Die Liste präsentiert einen kleinen Ausschnitt und enthält pro Information die üblichen bibliografischen Angaben wie Titel, Autor/Autorin, Quelle.

Aus Educational Research Information Center (ERIC):

Teacher Preparation Reform Reports: 1985-1990: A Bibliographic Essay; Gratch, Bonnie; RSR Reference Services Review; volume 20, no. 3, p. 47-75, 1992; ISSN: 0090-7324

What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature; Reynolds, Anne; Review of Educational Research; volume 62, no. 1, p. 1-35, 1992; ISSN: 0034-6543

Main Currents in Teacher Education: Imperatives from Technology Teacher Education; Lewis, Theodore; Journal of Industrial Teacher Education; volume 29, no. 1, p. 25-52 Fall 1991; ISSN: 0022-1864

What Can Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? A Second Opinion; Floden, Robert E.; Klinzing, Hans Gerhard; Educational Researcher; volume 19, no. 5, p. 15-20, Jun-Jul 1990; Report No.: ISSN-0013-189X

The Uses of Simulations in Teacher Preparation: Past, Present, and Future; Cruickshank, Donald R.; Simulation and Games; volume 19, no. 2, p. 133-56, Jun. 1988

Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking; Clark, Christopher M.; Educational Researcher; volume 17, no. 2, p. 5-12, Mar 1988

Improving Teaching and Teacher Education; Popkewitz, Thomas S.; Social Education; volume 51, no. 7, p. 493-95, Nov-Dec 1987

Teacher Education: A Review of the Literature 1980-1989. A Report compiled for the New Brunswick School Research Consortium (Canada); Pope, A. T.; Jan 1990, 74p.

National Review of TAFE Teacher Preparation and Development: Literature Review.; Scarfe, Janet; TAFE National Centre for Research and Development, Ltd., Leabrook (Australia); 1991, 71p.; ISBN: 0-86397-166-0; Available from: TAFE National Centre for Research and Development, 252, Kensington Road, Leabrook, South Australia 5068.

The Continuum of Teacher Training: A Developmental Approach to Teacher Preparation; Cadiz, Sharon M.; 1989, 14p.

Teacher Education Reform in the United States (1890-1986). Occasional Paper No. 3; Su, Zhixin; Washington Univ., Seattle. Center for Educational Renewal; May 1986, 60p.

Synopsis of the Carnegie Report on Teaching: "A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century."; Lake, Sara; San Mateo County Office of Education, Redwood City, CA. SMERC Information Center; Aug 1986, 17p.

Forschungsprojekte aus dem European Documentation and Information System for Education (EUDISED):

Analyse comparative: a travers les differentes aires culturelles de la formation des enseignants en cours d'emploi; Camilleri Camel, Hochet Marie-Jeanne, Khouri Jaoudat; Université de Paris V, Institut de psychologie, Laboratoire de psychologie appliquée aux problèmes interculturels, 28 rue Serpente, 75006 Paris.

Migration, Teachers and Qualifikations: Development of multicultural teaching methods; Befring Edvard, Institute for special education, ISE, University of Oslo, Granaasen 4, 1347 Hosle, Norway.

Teaching global problems in the classroom: a cross national survey of the literature; Bognar Tibor, National institute of education, Berzsényi U.6, Budapest 1087, Hungary.

Aus dem Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem (SOLIS) und dem Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften (FORIS):

Die österreichische Lehrerbildung: Eine Neuordnung als Modell für andere europäische Länder?; Kurzreiter Josef; in: Die europäische Herausforderung Österreichs – Festschrift für Erich Bodzenta, Zapotoczky Klaus und Richter Rudolf (Hrsg.), Linz, 1987, S. 172-194 (SOLIS).

Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern?; Bayer Manfred und Habel Werner; in: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe: Analysen - Befunde - Perspektiven, Beck Klaus et al. (Hrsg.), Weinheim, 1988, S. 223-230 (SOLIS).

Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung; Gukenbiehl Hermann; Weinheim 1975, 255 S. (SOLIS).

Primarlehrerbildung an der Universität als pädagogisch-professionelle Ausbildung, Haensel Dagmar; Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Arbeitsgruppe Erziehungs- und Schultheorie, Universitätsstrasse 25, D-4800 Bielefeld (FORIS).

Lehrerbildung als Weiterentwicklung Subjektiver Theorien; Thonhauser Josef; Universität Salzburg, Geisteswissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaften, Franziskanergasse 1, A-5020 Salzburg (FORIS).

Geschichtsdidaktik im internationalen Vergleich; Fürnrohr W. et al.; Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik, Regensburger Stasse 160, D-8500 Nürnberg (FORIS).

Für Interessierte ...

... haben wir die Recherche in den erwähnten Datenbanken mit Informationen zu gegen 100 Publikationen und Forschungsprojekten zusammengestellt. Alle Informationen enthalten ein Abstract, das den Inhalt knapp resümiert. Die Recherche kann zum Unkostenbeitrag von Fr. 12.-- bestellt werden bei der *Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, 064/21 21 80*

Mandat "Pädagogische Hochschulen"

der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen
Erziehungsdirektoren (EDK)

Umgestaltungen sind in der schweizerischen Lehrerbildung unumgänglich. Dies nicht allein im Zuge der Schaffung von Fachhochschulen, sondern mitbedingt durch europäische Determinanten der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Anders als in den Ländern Europas - Italien und Rumänien zur Zeit noch ausgenommen - ordnet sich die Ausbildung aller Lehrkräfte dem universitären oder ausseruniversitären Tertiärbereich zu. Einzig die Schweiz kennt eine Lehrerbildung, die sich in Teilbereichen institutionell auf der Sekundarstufe II vollzieht und zufolge der Verbindung von Mittelschul- und Berufsbildung einen frühen Entscheid zum Lehrberuf bereits zu Ende der Volksschule voraussetzt.

Fünf Kantone kennen ausschliesslich diese seminaristische Ausbildung der Primarlehrer- und -lehrerinnen, zehn ausschliesslich eine postmaturitäre. Acht Kantone führen neben der tradierten seminaristischen Lehrerbildung zugleich nachmaturitäre Lehrerbildungskurse, acht Kantone zudem Lehramtskurse für Berufsleute, zwei Kantone (Appenzell und Glarus) bilden ihre Lehrkräfte nicht selber aus.

*Ebenso uneinheitlich ist die Ausbildung der Lehrkräfte für Real- und Ober-
schulklassen (Sekundarstufe I), dagegen entspricht die Ausbildung der Sekun-
dar- und Bezirksehrer/innen (Sekundarstufe I) nahezu durchgehend den euro-
päischen Standards.*

*Auch wenn unser Land den Beitritt zum EWR-Vertrag abgelehnt hat, geht von Europa ein Innovationsdruck aus, der die EDK veranlasst, zu prüfen, wie diejenigen Ausbildungen der Lehrerinnen und Lehrer professionalisiert und in ihrem Status angehoben werden können, die zur Zeit noch mit der Sekun-
darstufe II gekoppelt sind.*

Dabei geht es um weit mehr als um einen "Etikettenwechsel". Gefordert ist eine Lehrerbildung, die befähigte Anwärter/innen für den Lehrberuf aufgrund einer Mittelschulbildung beruflich so qualifiziert, dass sie den gewandelten und erhöhten Aufgaben, die sich der Schule in unserer Gesellschaft stellen, gewachsen sind. Und das mit gleichen Ansprüchen für Lehrkräfte aller Stufen und Schultypen.

Zum Zwecke der Planung dieser Entwicklung hat die EDK eine Arbeitsgruppe eingesetzt, deren Auftrag wir nachfolgend wiedergeben (Red.).

Mandat "Pädagogische Hochschulen"

Der Vorstand, gestützt auf Art. 9, Abs. 4 und 5 sowie Abs. 1, des Statuts der EDK vom 18.6.1988 setzt, auf Antrag der Arbeitsgruppe Stöckling, eine Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschulen" mit folgendem Auftrag ein:

Ausgangslage - Problemstellung

Die Diskussion um Europa, aber auch innerschweizerische Anliegen einer verstärkten Harmonisierung der Lehrerbildung (Auftrag Plenum EDK vom Oktober 1991) werfen Grundsatzfragen der Lehrerbildung auf, welche - trotz einer fast 200jährigen Geschichte der

Lehrerbildung - in der Schweiz nicht ausdiskutiert worden sind. Für die universitären Lehrerausbildungen der Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II stellen sich vorderhand weniger Probleme - von einigen Ausnahmen abgesehen -, wohl aber für die übrigen Lehrerausbildungen.

Die Frage des Status der Lehrerbildungsgänge im Rahmen der tertiären Stufe bedarf dafür einer dringlichen Klärung.

Die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen wird somit unumgänglich, zum einen im Hinblick auf Europa und zum andern in Berücksichtigung von gleichwertigen Ausbildungen ausserhalb der Lehrerbildung, welche in Fachhochschulen angeboten werden.

Die von der Arbeitsgruppe Stöckling erarbeiteten Thesen müssen für den Bereich der Lehrerbildungen untersucht und z.T. neu formuliert werden. Diese Thesen sollen den Kantonen und Regionen Möglichkeiten aufzeigen, wenn sie ihre Lehrbildungsstrukturen in Pädagogische Hochschulen überführen.

1. Auftrag

Auf der Grundlage eines Fragen- und Problemkatalogs sollen die Grundzüge einer Pädagogischen Hochschule dargestellt werden, und zwar in der Form eines kurzgefassten Thesenpapiers mit entsprechenden Graphiken und Erläuterungen zu einzelnen Thesen/ Fragestellungen (Werkstattberichte).

2. Zusammensetzung

- Anton Hügli, Direktor des Kant. Lehrerseminars, Basel (Präsident)
- Gérard Bober, Doyen du CPF, Lausanne
- Regine Fretz, Erziehungsdirektion Zürich
- Walter Furrer, Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, Zürich
- Andrea Jecklin, Direktor Bündner Lehrerseminar, Chur
- Urs Kramer, Stv. Generalsekretär EDK-Sekretariat
- Sr Klara-Franziska Kriesi, Rektorin Lehrerinnenseminar Theresianum, Ingenbohl
- Max Küng, Direktor Lehrerseminar Rickenbach, Kt. Schwyz
- Jean-François Lovey, Directeur de l'Ecole normale du Valais romand, Sion
- Alfred Noser, Direktor der Pädagogische Hochschule, St. Gallen
- Anton Strittmatter, Redaktor Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerzeitung SLZ, Sempach.

3. Termine

Abgabe des Thesenpapiers bis Ende Juni 1993

4. Finanzierung

Konto 4232: Fr. 10'000.--

5. Sachbearbeitung und Projektsekretariat

Fritz Wüthrich, wissenschaftlicher Mitarbeiter EDK-Sekretariat, Abteilung Schulentwicklung, führt das Projektsekretariat.

Für die Erarbeitung einzelner Bereiche kann die Arbeitsgruppe nach Rücksprache mit dem EDK-Sekretariat Experten bezeichnen und/oder Aufträge erteilen

6. Ausschuss Lehrerbildung (ALB)

Der ALB begleitet die Arbeiten der Arbeitsgruppe im Sinne einer Beratergruppe.

Bem, 10.12.1992

Der Vorstand der EDK
Der Präsident: Jean Cavadini
Der Sekretär: Moritz Arnet

Beilage zum Mandat der Arbeitsgruppe "Pädagogische Hochschulen" (PH)

1. Warum überhaupt PH?
 - 1.1 Ansprüche an Allgemeinbildung und Vorbildung (Eingangsvoraussetzungen)
 - 1.2 Rolle der Erziehungswissenschaften - Forschung (Art der Forschung)
 - 1.3 Rolle der Fachwissenschaften
 - 1.4 Niveau der Ausbilder
 - 1.5 Anstellungs- und Arbeitsbedingungen
 - 1.6 Bedeutung der Professionalisierung
 - 1.7 Synergie durch Koordination, Kooperation und Konzentration
2. Welche Art von PH? (Robotbild) - Voraussetzungen (Rahmenbedingungen)
 - 2.1 Welche Ziele und welchen Auftrag muss die PH erfüllen?
 - in "Abgrenzung" zu Universitäten
 - Verhältnis/Rolle Fort- und Weiterbildung und Berufseinführung
 - 2.2 Zugangsvoraussetzungen (Eintrittsbedingungen)
 - Ansprüche an Unterbau, Vorbildung
 - ausserschulische Praxis
 - 2.3 Studienorganisation - Prinzipien der Ausbildung - Erwachsenenbildungsdidaktik
 - 2.4 Art und Umfang der berufspraktischen Ausbildung
 - 2.5 Art, Umfang und Stellenwert der Forschung (u.a. Schwerpunktbildung und/oder Spezialisierung)
 - 2.6 Ausbildungsdauer - Varianten
 - 2.7 Welche Art von Prüfungen und Diplomen?
 - 2.8 Qualifikation der Ausbilder
 - 2.9 Gesetzliche Grundlagen (Leistungsstruktur, Rektoratsverfassung, Promotions- und Habilitationsrecht): Verhältnis zu den Hochschulen und andern Institutionen des Tertiärbereichs.
 - 2.10 Minimale/maximale Grösse und Struktur
3. Anforderungen von seiten der Stufen-Ausbildungen und Fach-Ausbildungen an die PH (KG, PL, Sek I und II)
 - 3.1 Gibt es Unterschiede in den Sparten in bezug auf Eintrittsvoraussetzungen, Ansprüche und Dauer?
 - 3.2 Gibt es spartenspezifische PH und PH, die mehrere Ausbildungssparten anbieten?
 - 3.3 Koordination mit andern Ausbildungsstätten
4. Transformationsprobleme (Status quo -> Sollzustand)
 - 4.1 Trägerschaft (Kantone, Regionen, Bund)
 - 4.2 Koordination, Kooperation, Partnerschaft und Konzentration; Standorte
 - 4.3 Kosten - Lastenteilung
 - 4.4 Rekrutierung - Attraktivität
 - 4.5 Rücksichtnahme auf Traditionen, lokale Bedürfnisse etc.
 - 4.6 Etablierung der Forschung
 - 4.7 Ausbildung der Ausbilder
 - 4.8 Anerkennungsverfahren und -probleme (Vertrauensprinzip, Gleichwertigkeit)

Anmerkung und Nachfrage zum Artikel von Jürgen Oelkers "Universität und Lehrerbildung"

In: Beiträge zur Lehrerbildung 2/92, S. 179-184

Alberto Schneebeili

In Heft 2/92 der Beiträge zur Lehrerbildung wurde das Memorandum zur Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I der Pädagogischen Projektkommission der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NWEDK)¹ abgedruckt. In der gleichen Nummer publizierte die Redaktion einen Vortrag von Jürgen Oelkers, der sich kritisch mit einzelnen Aussagen des Memorandums auseinandersetzt. Als Mitglied und Präsident der Pädagogischen Projektkommission der NWEDK² schulde ich - in Ergänzung zur Replik von Rudolf Künzli - eine Reaktion und Klärung.

Motiv und Zweck der Abfassung eines 'Memorandums zur Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I'

Das Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I ist ein Text, der in einem bildungspolitischen Kontext steht und sich auf eine eingegrenzte Problemstellung bezieht. Anlass für die Abfassung des Memorandums waren die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zur gegenseitigen Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome vom 26. Oktober 1991 und die besondere Schwierigkeit der Verwirklichung dieses Anliegens für die Schularten der Sekundarstufe I angesichts der Heterogenität der Schulstrukturen auf dieser Schulstufe und der darauf bezogenen ebenso heterogenen Lehrerausbildungskonzepte in den einzelnen Kantonen.

Die Pädagogische Projektkommission NWEDK identifizierte in der Lehrerbildung Sekundarstufe I eine Aufgabe, die innerhalb der NWEDK aufgearbeitet und zu einem Anliegen für die verstärkte Kooperation und Koordination gemacht werden sollte. Ein grösseres Engagement der NWEDK bedeutet, die bereits in den 70er und 80er Jahren geleisteten Grundlagenarbeiten und die Empfehlungen der EDK im Lichte der heutigen kantonalen Anstrengungen im Bereich der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I neu zu betrachten sowie Orientierungsmarken für die Kooperation und die Koordination zu setzen.

¹ Pädagogische Projektkommission NWEDK: Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I. Sekretariat der NWEDK, Rain 24, 5000 Aarau, August 1991.

² Die Pädagogische Projektkommission ist im Jahre 1988 als Organ der NWEDK geschaffen worden. Ihr Hauptauftrag ist es, Problemstellungen im Bildungswesen der nordwestschweizerischen Kantone aufzuarbeiten und der Plenarkonferenz Vorschläge für die Durchführung gemeinsamer Schulentwicklungsprojekte oder Untersuchungen zu unterbreiten. Mitglieder der Kommission sind: Rudolf Künzli (AG), Alberto Schneebeili (BL), Elmar Osswald (BS), Hans Stricker und ab Herbst 1991 Christine von Waldkirch (BE), Franz Baeriswyl (FR), Charles Vincent (LU), Carlo Jenzer (SO), Andreas Basler (Sekretär der NWEDK).

Zweck des Textes war es, an die Konzeptarbeiten und die Empfehlungen der EDK zu erinnern ('Memorandum'), sie für die Nordwestschweiz mit dem Aufzeigen wesentlicher potentieller Entscheidungslinien zu konkretisieren und in Form des Memorandums einen Diskussionsbeitrag zur Vorbereitung einer Konzeptarbeit zur Verbesserung der kantonsübergreifenden Kooperation und Koordination in der Lehrerbildung Sekundarstufe I zu leisten.

Der Memorandumstext fokussiert die Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, da hier angesichts der Heterogenität der Ausbildungskonzepte gegenwärtig der grösste Klärungs- und auch Handlungsbedarf bestehen dürfte.

Konkret und praktisch geht es um die Frage, ob und innerhalb welcher koordinativen Eckwerte sich die einzelnen Kantone auf eine verstärkte Kooperation in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I einlassen können und möchten.

Vermittlung von Wissen versus Vermittlung zwischen Wissen und Schüler

Jürgen Oelkers benutzt einzelne Sätze des Memorandums als Baumaterial für die Konstruktion eines Gegenbildes, das dem von ihm selbst postulierten Bild der tatsächlichen Aufgaben der Schule und der Lehrerbildung deutlichere Konturen gibt. Der Memorandumstext enthält nur knappe Aussagen zu seinen eigenen bildungstheoretischen Voraussetzungen und nur wenige Hinweise auf die Rolle der Wissenschaften im Unterricht an den Schularten der Sekundarstufe I und somit auch der Lehrerbildung für diese Schulstufe. Wenn sich die Aussage, dass der Unterricht und das Schulleben Rücksicht auf den Entwicklungsstand und die sozialen Erfahrungen der Schüler nehmen muss, als 'trivial' kennzeichnen lässt (S. 186), liesse sich die Aussage von Jürgen Oelkers, in der Schule ginge es um Anleitung zu besserem - nicht im Alltag schon vermitteltem - Verstehen, als ebenso trivial charakterisieren (S. 190 ff.). Schule dient der Bildung und nicht der Verdoppelung des Alltags oder dem Zeitvertreib. Die schultheoretisch wie praktisch wichtige Frage ist indes die nach dem Verhältnis zwischen den vorhandenen Kompetenzen, Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler und dem kulturellen Angebot an Wissen und Können, das schulisch vermittelt werden kann und soll. In der Schule kann es weder um inhaltslosen pädagogischen Umgang noch um fachliche Instruktion als Uebertragung reinen Wissens und Könnens gehen. Die Aufgabe der Schule ist die Vermittlung. Sie trifft Schüler an, die immer schon Erfahrungen, Sichtweisen, Verstehenshorizonte, Kenntnisse, Können und Fähigkeiten zum Lernen mitbringen. Sie hat den Auftrag, ihre Schüler zu besserem Verstehen und zu einer besseren Verständigung anzuleiten. Diese Vermittlungsaufgabe ist nicht schulstufenindifferent, sondern muss auf die einzelnen Schulstufen und Schuljahre bezogen werden, zumal die Schule einen Beginn, einen Verlauf und ein Ende hat resp. haben soll. Jürgen Oelkers verzichtet auf eine Konkretisierung seiner Ueberlegungen auf die besondere Situation und Aufgabe der Schularten der Sekundarstufe I und der Lehrerbildung in der Schweiz: Sollen die Lehrkräfte für Realschulen ebenfalls eine universitäre Ausbildung erhalten? Sollen angesichts des fachwissenschaftlichen Anspruchs auf der Sekundarstufe I - oder zumindest an den anforderungsreicheren Schularten - Gymnasiallehrkräfte beschäftigt werden? Ist der Anspruch nach qualitativ besserem und an den Wissenschaften orientiertem Verstehen nur auf die anforderungsreicheren Schularten zu beschränken? Solche und andere Fragen führen zur Forderung, die abstrahierenden bildungs- und schultheoretischen Ueberlegungen auf die konkrete Ausbildungssituation zu beziehen und Konsequenzen aufzuzeigen. Wenn die Pädagogische Projektkommission NWEDK mit dem Memorandum zur Lehrerbildung für die Sekundarstufe I Orientierungsmarken zur Diskussion stellte, versuchte sie, eine mögliche Antwort zur be-

sonderen Bildungsaufgabe der Sekundarstufe I und zur anstehenden Entwicklungsaufgabe Lehrerbildung Sekundarstufe I in der Nordwestschweiz zu formulieren.

Stand der Arbeiten zur Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I in der NWEDK

Die NWEDK gab das Memorandum den einzelnen Erziehungsdirektionen der nordwestschweizerischen Kantone in die Vernehmlassung. Gestützt auf deren Ergebnisse verabschiedete die Plenarkonferenz am 3. April 1992 ein Mandat für eine spezielle Arbeitsgruppe Lehrer/innenbildung³ auf der Sekundarstufe I der NWEDK. Die Arbeitsgruppe hat bis März 1993 Entscheidungsgrundlagen für die Durchführung eines Hauptprojektes zur Beschlussfassung durch die NWEDK vorzulegen. Im Hauptprojekt wäre - ausgehend von den bisherigen Arbeiten der EDK und der einzelnen nordwestschweizerischen Kantone - eine Grundlagenarbeit für eine praktische, koordinative und kooperative Verknüpfung der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I zu leisten. Das prospektive Ziel dieser Grundlagenarbeit ist die Verwirklichung einer verstärkten Zusammenarbeit der nordwestschweizerischen Kantone in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I auf der Basis einer polyvalent an allen Schularten dieser Schulstufe einsetzbaren Fachgruppenlehrkraft mit wissenschaftsbezogener Grundausbildung und Wählbarkeit in allen Kantonen.

Im Rahmen der Vorbereitung und Durchführung dieses Vorhabens der NWEDK steckt das Mandat⁴ der Arbeitsgruppe folgende Elemente des Auftrags ab:

- Stand der kantonalen Praxis und Entwicklungen
- Passung von Schulstruktur und Lehrerbildung
- Fächerkombination und Monofachlehrer
- Fach- (wissenschaft-) liche Qualifikationen
- Sekundäre Qualifikation für Berufsleute, Studierende anderer Fachrichtungen und Lehrkräfte anderer Stufen
- Rekurrente Lehrerbildung
- Amtsauftrag und schulpraktischer Einsatz
- Nutzung und Tragung gemeinsamer Einrichtungen der Lehrerbildung
- Diplomanerkennung

Gerade weil ich den Aufsatz von Jürgen Oelkers mit Gewinn und weitgehender Zustimmung gelesen habe - ohne jedoch seine Kritik am Memorandum zu teilen - würden mich seine Schlussfolgerungen für die praktischen und konzeptionellen Aspekte der Lehrerbildung auf dieser Schulstufe interessieren: Welche Vorschläge des Memorandums sind aus seiner schul- und bildungstheoretischen Sicht abzulehnen resp. welchen ist zuzustimmen? Für welche der obigen Elemente des Auftrags zur Weiterbearbeitung des Memorandums ergeben sich aus dieser Sicht Konsequenzen?

Die besondere Qualität des bildungswissenschaftlichen Verstehens führt nur zu einer Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, wenn die Verbindung zu den praktischen Konsequenzen gesucht und aufgezeigt wird.

³ In der NWEDK-Arbeitsgruppe wirken mit: Beat Wirz (BL), Arnold Hammer (SO), Anton Hügli (BS), Rudolf Künzli (AG), Alois Niggli (FR), Hans-Ruedi Schärer (LU), Christina von Waldkirch (BE), Regula Kummer (Sachbearbeitung/Sekretariat).

⁴ NWEDK: Mandat für die Arbeitsgruppe Lehrer/innenbildung auf der Sekundarstufe I der NWEDK (AG-LBS-I). Sekretariat NWEDK, Rain 24, 5000 Aarau, April 1992.

Die Behauptung der Schule durch die Universität

Replik auf Jürgen Oelkers' Kritik am Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK: "Universität und Lehrerbildung", BzL 2/92, S. 179-184

Rudolf Künzli

In seinem Beitrag "Universität und Lehrerbildung" erinnert Jürgen Oelkers an einige grundlegende Aufgaben von Schule und Lehrerbildung, die er durch reformpädagogische Romantizismen verwischt und gar gefährdet sieht. Er plädiert für den kognitiven, kulturellen Auftragskern von Schule und wendet sich gegen eine Verdrängung dieses Lehr- und Bildungsauftrages von Schule, wie sie durch allerhand Betreuungs-, Beratungs- und Animationsaufgaben und eine allzu situative Befriedigung akuter gesellschaftlicher Regulierungsbedürfnisse drohe. Nur über eine universitäre Lehrerbildung, die über entsprechende fachliche Verstehensleistungen und entwickelte didaktische Kompetenzen die kulturellen Standards schulischer Bildung sichert und - wo möglich - steigert, könne sich Schule als spezialisierte Sondereinrichtung für Lernen behaupten.

Das 'Memorandum der NWEDK zur Lehrerbildung für die Sekundarstufe I' liest er als ein Dokument modischer Konzessionen und nur allzubekannter gesellschaftspolitischer Willfährigkeit von Pädagogen gegenüber den aktuellen öffentlichen Zumutungen und Heilserwartungen, bestenfalls als Ausdruck reformpädagogischer Illusionen. Es gehe von einem falschen resp. gar keinem Konzept von Schule aus und votiere entsprechend diffus und uneindeutig für eine Hochschul-Ausbildung der Lehrer.

Als Mitautor des kritisierten Textes widerspreche ich einer solchen Lesart entschieden. Sie entspricht weder dem Geist noch dem Buchstaben des Textes. Jürgen Oelkers benutzt das Memorandum, um seine Botschaft von der bildenden Schule, der ich im übrigen selber gerne und mit Überzeugung folge, einmal mehr und durchaus verdienstvoll unter das Publikum zu bringen. Wie er selber sagt, will er im vorliegenden Text nicht auf die einzelnen Reformvorschläge eingehen, sondern "*deren entscheidende Voraussetzung untersuchen*" (S. 185)¹. Was er dann als Voraussetzung des Memorandums zu erkennen glaubt, ist entschieden mehr Präsupposition seiner Kritik als leitende Vorannahme der Autoren des Memorandums.

Eine öffentliche Klärung dieses Sachverhaltes scheint mir auch deshalb geboten, weil es sich beim Memorandum um ein offizielles bildungspolitisches Grundsatzpapier mit beabsichtigten Folgewirkungen handelt. Die grundsätzliche Kritik von Jürgen Oelkers gibt mir darüber hinaus eine willkommene Gelegenheit, einige Aussagen des Textes nochmals zu akzentuieren, auch um unerwünschten Vereinnahmungen gegenzuwirken. Ich tue dies umso lieber, als ich mich im Grundtenor der Kritik von Jürgen Oelkers an einer in manchen Lehrerbildungskreisen gepflegten naiven, unpolitischen und ahistorischen reformpädagogischen Idyllik einig weiss und hierin gerne sein Mitstreiter in der Sache bin.

¹ Zitate aus dem Memorandum setze ich zur besseren Unterscheidung in einfache Anführungs- und Schlusszeichen '...'; Zitate der Kritik von Jürgen Oelkers am Memorandum stehen *kursiv* in doppelten Anführungs- und Schlusszeichen "...".

Ich werde mich zuerst mit der schultheoretischen Unterstellung von Jürgen Oelkers auseinandersetzen (I.) und dann dessen alternativ angebotene bildungstheoretische Skizze zu verstehen suchen (II.), bevor ich seine Konsequenzen mit Blick auf eine universitäre Lehrerbildung befragen will (III.).

I. Gefährdung der Schule oder Antwort darauf?

Ich halte die Lesart von Jürgen Oelkers über weite Strecken für ein Missverständnis. Es stellt sich mir als Folge von Kontextverschiebungen und argumentativen Polarisierungen dar. Der Argumentationsrahmen des Memorandums wird durch den Titel eindeutig und spezifisch begrenzt. Die Rede ist nicht von der Grundschule, nicht vom Gymnasium, auch nicht von anderen Schulen der Sekundarstufe II oder gar des Tertiärbereichs. Das Memorandum handelt erklärermassen von der Lehrerbildung vor dem Hintergrund einer zunehmend schwieriger werdenden Bildungsarbeit auf der Sekundarstufe I. Es postuliert, dass im allgemeinen und speziell auch unter den Bedingungen einer typendifferenzierten Schulstruktur in den Kantonen der NWEDK eine Stufenlehrausbildung die geeignete Option sei. Die Antwort des Memorandums stellt dazu zwei Proargumente pointiert heraus: Die curriculare und schulorganisatorische Bedeutung der 'altersspezifischen Entwicklungsaufgaben' (individuelle Perspektive) und der 'Lebensverhältnisse der Jugendlichen' (soziale Perspektive). Für Jürgen Oelkers manifestiert sich darin eine letztlich die Schule zerstörende reformpädagogische Verirrung des Memorandums.

Zunächst - und das erschwert die Auseinandersetzung mit dem Text von Jürgen Oelkers erheblich - ist mir nicht ganz klar, ob seine Kritik bloss der Begründung für eine Stufenlehrausbildung oder ob auch diese selbst getroffen werden soll. Unklar ist mir auch, ob seine Kritik weniger gegen die Vorschläge zur Lehrerbildung gerichtet ist, sondern mehr gegen eine typenübergreifende Volksschuloberstufe, der damit - so die Vermutung - das Wort geredet werde. Der Beitrag von Jürgen Oelkers liest sich nämlich ganz unabhängig vom Memorandumstext wie ein Plädoyer für eine allenfalls strukturstabile Verbesserung der tradierten Schule und ihrer Gliederung.² Wenn das Votum von Jürgen Oelkers für den kognitiven Auftragskern (S. 194) von Schule und die *"Exzellenz von Lehrern"* (S. 195) solche schulstrukturellen Implikationen hat, dann würde es die öffentliche Diskussion erheblich erleichtern, wenn das auch explizit gesagt würde, wenn nicht, dann wüsste ich gerne, welche anderen pädagogischen Argumente als die im Memorandum genannten für eine altersstufenorientierte Lehrerbildung sprechen.

² Wer die Robustheit und Fehlerfreundlichkeit des traditionellen Schulsystems lobt, und dazu besteht durchaus Anlass, sollte freilich den sozialen Preis für dessen Erfolg nicht unterschlagen und auch nicht, dass die Fehlerfreundlichkeit vor allem eine zugunsten der Lehrerschaft und sehr viel weniger der Schülerschaft ist. Damit wir uns nicht falsch verstehen: Ich bin persönlich nicht der Meinung, dass pädagogisch oder gar moralisch nur eine Option vertretbar wäre, nur spricht beim erreichten Bildungsstand und dem erforderlichen Qualifikationsniveau in westeuropäisch industrialisierten Ländern m. E. mehr für die Integration als für das alte und gemessen an kognitiven Wissens- und Könnensstandards hoch erfolgreiche Konzept der typendifferenzierten Volksschuloberstufe und der entsprechenden niveaudifferenzierten Ausbildung und Besoldung ihrer Lehrerschaft. Dies ist kein gesellschaftsverändernder Auftrag, der der Schule hier angedient werden soll, vielmehr eine höchst bescheidene Aussicht auf die Aufgaben, die eine demokratische und plurale, eine mobile und sich dauernd beschleunigende Gesellschaft auch ihr stellt. Der Satz von Jürgen Oelkers, dass "vor Schulreformen (wird) nie gewarnt" (S. 189) werde, ist im schulpolitischen Kontext der Gegenwart wie der Vergangenheit schlicht unverständlich. Es handelt sich in meinen Augen um eine rein theorie-technische Aussage, wo sie ihren subtilen Sinn hat, die sich hier in eine tagespolitische Auseinandersetzung verirrt hat. Solche Textsortenvermischung scheint mir nicht nur Ursache für die schiefe Lesart des Memorandums, sie produziert und provoziert in meinen Augen auch politisch hoch bedenkliche Vereinnahmungen.

Nun aber zu dem inkriminierten Satz des Memorandums: 'Wir gehen davon aus, dass die erzieherische und die allgemein lernunterstützende Arbeit auf der Sekundarstufe I noch bei weitem den Vorrang hat vor komplexen Instruktionsaufgaben.' Vielleicht ist der Satz in der Tat missverständlich. Denn komplex sind die Instruktionsaufgaben recht betrachtet auch auf der Primarstufe. Indessen, im Memorandum geht es um Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I und dies vor dem Hintergrund eines Berufsverständnisses, das sich weitgehend über die gekonnten Fachinhalte definiert.³ Der Satz plädiert zunächst für ein Berufsbild des Lehrers als Experten für das Lernen, wie es z.B. auch die LCH-Thesen⁴ postulieren. Weil das die universitäre Lehrerbildung vor eine Reihe schwerwiegender Alternativen und Probleme stellt, ich gehe unten näher darauf ein, steht der Satz auch durchaus provokativ da. Wenn im Memorandum die Instruktionsaufgaben den erzieherischen *und* lernunterstützenden Aufgaben des Lehrers und der Lehrerin hintangestellt werden, so wird damit keineswegs gegen die zentrale Aufgabe der Schule, positives Wissen und Können zu vermitteln, geredet, sondern dagegen, dass dies hauptsächlich nach dem Muster einer vor- und nachsprechenden oder -machenden Instruktion zu erfolgen habe. Postuliert wird eine Akzentverschiebung im Lehr- und Unterrichtsverständnis hin zu einer das Selberlernen der Schülerinnen und Schüler arrangierenden und begleitenden Tätigkeit. In den Briefen an Gessner hat Johann Heinrich Pestalozzi im Jahre 1799 diese noch immer uneingelöste Akzentverschiebung mit den Worten formuliert, in seiner Methode gehe es ihm darum, dass das Kind "auf diese Art (konstruiert es) sich selbst die Wissenschaft, welche es erlernen soll" konstruiere. "Freilich müssen ihm die Materialien dazu auf alle Art dargeboten werden".⁵ Eine genauere Auslegung dieses Satzes führte zum Kern des gewiss hohen doppelten Anspruchs eines lernunterstützenden Lehrens: es erfordert eine Kenntnis der Elemente der zu lehrenden Wissenschaft, um die zielführenden Lernarrangements gestalten zu können, und ein diagnostisches Wissen um die Vielfalt der Wege zu ihr, um die Störungen und Hemmungen zu erkennen, die dem Lernerfolg je individuell entgegenstehen können.

Jürgen Oelkers beharrt zu Recht auch im vorliegenden Text auf dem primär "*kognitiven Gehalt von Schule*". Aber ist es um der hinreichenden Deutlichkeit in dieser einen Aussage willen nötig, zu ganz unverständlichen Verzerrungen Zuflucht zu nehmen, wie in dem folgenden, das Memorandum zitierenden Satz: "*Konsum ist hochgradig individuell, unmittelbar nützlich und entspricht offenbar sowohl 'altersspezifischen Entwicklungsaufgaben' als auch 'sozialen Integrationsleistungen', ohne dass eine Schule intervenieren müsste*" (S. 188)? Mit Verlaub, ich kann schlicht nicht glauben, was ich da lese. Dass die 'altersspezifischen Entwicklungsaufgaben'⁶ oder 'curricularen Kompetenzen'⁷, von denen das Memorandum spricht, mit kruden Hinweisen auf den Medienkonsum, der auch noch die soziale Integration der Gesellschaft zu verbürgen vermöge, schulpädagogisch lächerlich gemacht werden, ich gestehe, es verwirrt mich. Ich habe bisher angenommen, dass der Lebenslauf als Mass von Bildung zum elementaren Reflexionsbestand europäischen Bildungsdenkens ge

³ Basel, Aargau, Solothurn und Bern haben zumindest für das obere Segment der Volksschuloberstufe das Fachlehrersystem.

⁴ LCH-Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: *Lehrer/Lehrer sein. Entwurf zum Berufsbild*. Zürich 1992, besonders These 2: *Fachleute für Lernen*.

⁵ Pestalozzi, J. H.: *Sämtliche Werke*. Bd. 13. Berlin 1932, S. 208.

⁶ Havighurst, R.: *Developmental Tasks and Education*. New York 1972.

⁷ Loch, W.: *Curriculare Kompetenzen und pädagogische Paradigmen*. BuE 32 (1979), S. 270-279.

hört von der Pampaedia und dem Emile bis zu den 'developmental tasks', von Augustinus' Bekenntnissen bis zum Bildungsroman und der neueren Biographieforschung.⁸

Nun ist weder der Hinweis auf 'altersspezifische Entwicklungsaufgaben' noch der auf die 'Lebensverhältnisse der Jugendlichen' eine hinreichende Grundlage für schulisch organisiertes Lehren und Lernen. Dass es aber bloss "*trivialerweise wahr (sei), dass der Unterricht oder das Schulleben auf den Entwicklungsstand der Schüler oder auf ihre sozialen Erfahrungen Rücksicht nehmen müssen*" (S. 186), halte ich meinerseits für eine realitätsfremde Aussage. Trivialität ist eine Frage der Diskursreferenz und der Sprechakte, nicht eine der schieren Proposition. Das Memorandum stellt hier nicht eine schlichte Realität fest, die deshalb auch nicht weiter beredens- und bedenkenswert wäre, weder mit Blick auf Schule und Unterricht noch auf die Lehrerbildung. Angemahnt wird vielmehr, dass ein zwar alter, aber doch nur allzu oft missachteter didaktischer Grundsatz auch ausbildungspraktische Folgen haben muss. Die Aussagen des Memorandums stellen Unterricht (Lernen) und Erziehung (Entwicklung) einander nicht kontextlos gegenüber, sie bestimmen deren Verhältnis aus der Sicht und Gewichtung der aktuellen Problemlagen, über die man freilich streiten kann. Dort wird davon ausgegangen, dass die elementaren Voraussetzungen von Unterricht und gemeinsamem Lernen in der Schule sich qualitativ verändern und verändert haben, dass die Aufwuchsbedingungen der Jugendlichen instabiler, die Lernaufgaben der Adoleszenz komplexer und die Lernerfahrungen und -muster der Jugendlichen inkongruenter mit den überlieferten Angeboten der Schule geworden sind und es in zunehmendem Masse sein werden. Weil die von Oelkers formulierte zentrale Aufgabe der Schule, "*langgestreckte Lernprozesse*" zu organisieren, die "*unmittelbare Bedürfnisse frustrieren*", und "*das Resultat vage*" halten oder "*auf die Notwendigkeit ständig angestregten Lernens*" (S. 188), schwieriger geworden ist, müssen Inhalt und Form der Lehrerausbildung neu durchdacht werden. Denn auf dieser Zumutung schulischen Lernens zu bestehen, kann kaum heissen, die Ursachen ihrer Erschwernis aus der Schule auszuklammern oder schlicht gegenzuhalten, beides ist wenig erfolgversprechend. Die Anzeichen etwa abnehmender sozialer Kompetenz bei Schulkindern und Jugendlichen und mancher emotionaler Verrohungen verweisen umgekehrt auf einen bislang auch von der Schule vernachlässigten Bildungsauftrag.

Nicht das Memorandum trennt Unterricht und Erziehung (wie Oelkers zu lesen glaubt), das Auseinandertreten von Instruktion hier und Beziehungsarbeit da ist Teil eines aktuellen Problems von Schule, speziell der Schulen der Sekundarstufe I, und nicht seine intendierte Lösung. Das Memorandum macht nun aber in der curricularen Subjekt- und Zeitvergessenheit des etablierten schulischen Bildungsbegriffes und seiner Praxis eine der Ursachen für die destruktive Trennung beider Aspekte aus. Gerade darin besteht die eigentliche Herausforderung für die Lehrerbildung. Ihr muss es gelingen, auf den Strukturwandel im gesellschaftlichen und intellektuellen Kontext der Schule eine angemessene neue Art des Lehrens und Lernens zu entwickeln und zu fördern.⁹ Ich bin persönlich der Ansicht, dass das die weitgehende Verabschie-

⁸ Vgl. die Erinnerung an diese Zusammenhänge z. B. bei Mollenhauer und Loch. Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983; Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979.

⁹ Hier ist freilich noch viel didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeit nötig. Für neuere Arbeiten zu erkenntnisgenetischen und systembildenden Lernarrangements vgl. z.B. W. Walgenbach: Ansätze zu einer Didaktik ästhetisch wissenschaftlicher Praxis. Orientierungen für die Theoretisierung eigenen Denkens und Handelns. Weinheim 1979; Ders.: Computerbilder zwischen Elementarbildern und Weltbildern. Ein Bildungskonzept für den Umgang mit Bildern als Mittel der Wissenserzeugung. Computer und Unterricht (1992) H. 5, S. 4-9; W. Wolze: Zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Erkenntnisssysteme im Lernprozess. Wiesbaden 1989; Fichtner, B.: Lernen und Lerntätigkeit. Phylo-

derung des Instruktions- und des Lektionsmodells aus der Sekundarstufe I (gewiss jedenfalls seiner Dominanz) zugunsten autonomen und reziproken Lernens zur Folge haben wird. Jedenfalls steigen die Ansprüche an die erzieherische und didaktische Kompetenz der Lehrer und Lehrerinnen in einem Masse, das wohl nur durch eine gründliche Reform der Ausbildungsinhalte und -formen bewältigt werden kann.

Jürgen Oelkers stellt gegen die freilich nicht sehr explizite Problemdiagnose des Memorandums seine Berichte aus der US-amerikanischen Schulgeschichte und -diskussion. Sollen wir wirklich glauben, so etwas drohe mit dem Memorandum und den 'Erweiterten Lernformen'? Ich halte die Argumentation mit den US-amerikanischen Verhältnissen für irreführend. Die Wirklichkeit der schweizerischen Volksschuloberstufe ist meilenweit von jener "bedrohlichen Demokratisierung" entfernt, die Chubb und Moe für den Verfall des amerikanischen Bildungssystems glauben verantwortlich machen zu können und mit der Jürgen Oelkers gegen das Memorandum argumentiert. Die dreigliedrig hochselektive Organisation unserer Volksschuloberstufe mit ihrem Fachlehrersystem und ihren Übertrittsregelungen, ihrem Prüfungskult und ihrer Stoffüberfülle wird in ihrem Bestand nicht durch reformpädagogisches Gedankengut und schon gar nicht durch die Erinnerung, dass Schule sich auch um Schüler, deren Lebenssituation und altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu kümmern habe, bedroht; eher scheint mir das Umgekehrte der Fall. Dass die Verfasser des Memorandums keinem undifferenzierten Modell von Schule und Schulorganisation, das "*sich ausschliesslich von Bedürfnissen leiten lässt und lediglich einer lokalen Kontrolle unterworfen wird, die sich von wechselnden Einflüssen leiten lässt und sich im Zweifelsfall für den leichtern Weg entscheidet*" und sich "*ausschliesslich an Situationen orientiert*" (S. 187), das Wort reden, sollte eigentlich keiner besonderen Erklärung bedürfen.

II. Zeitlose Bildung oder Bildung in der Zeit?

Jürgen Oelkers reklamiert, dass Schule und damit auch die Lehrerbildung nur von einem substantiellen Bildungsbegriff her konzipiert werden können. Auch in diesem Punkt fällt die Auseinandersetzung mit seiner Kritik deshalb schwer, weil er das Memorandum bloss als Negativfolie für die Darstellung seiner Position benutzt, die aber in vielen Punkten auch die des kritisierten Textes selber ist. Er übersieht dabei den bildungspolitischen Argumentationszusammenhang, in dem das Memorandum steht, und liest es wie eine bildungstheoretische Abhandlung. Solche Textsortenverschiebung muss zu Fehldeutungen führen.

Das Memorandum vertritt entgegen der Darstellung von Jürgen Oelkers ein dezidiertes **Bildungskonzept** von Schule, das mit den Worten formuliert wird: 'Die Empfehlung geht davon aus, dass es zu den zentralen Bildungsaufgaben der Sekundarstufe I gehört, in das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität *einerseits* (Hervorhebung RK) und ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise *andererseits* (Hervorhebung RK) einzuführen' (S. 181). Im Rahmen eines programmatischen Textes ist keine bildungsphilosophische Abhandlung unterzubringen. Auf zwei Sätze zusammengezogen bekommen einzelne Worte erhöhtes Gewicht und werden leicht ungeschützt gegenüber assoziativen Vereinnahmungen. Aus dem zitierten Satz aber eine Argumentation für eine Schule der Alltagserfahrungen zu machen, unterschlägt beinahe alle Differenzierungen, die der Text in der gebotenen Kürze deutlich zu machen sucht.

In der Tat kann man in der Schule *"nicht einfach von einem Wechselspiel zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität ausgehen (Hervorhebung RK)"* (S. 191), es soll ja auch in eine solche als bewusste Bildungsaufgabe eingeführt werden. Das Wechselspiel meint sowohl ein erkenntnistheoretisches Faktum wie ein wissenschaftsethisches Postulat. Weder dem einen noch dem andern trägt der reale Lehr- und Wissenschaftsbetrieb in seiner Organisation und im Selbstverständnis seiner Akteure schon hinreichend Rechnung. Dass hier nicht von schlichter *"Reproduktion von Alltag"* (S. 191) die Rede ist oder gar von einem naiv ganzheitlichen Gesamtunterricht, dürfte schon aus der gewählten Begrifflichkeit klar sein. Das Wechselspiel zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität führt gerade hinter die populären Formen eines oberflächlich fächerübergreifenden Unterrichts, dem die Anstrengung des separierend spezialisierenden Begriffs fremd ist. Jürgen Oelkers reklamiert zu Recht eine andere, höhere Qualität von Wissen und Können für schulische Bildungsprozesse. Die erforderliche ausseralltägliche Qualität von schulischem Bildungswissen gründet sich aber nicht allein auf methodisch disziplinierte und sachlich spezialisierte Erkenntnisprozesse mit ihrer hohen Konsistenz der Ergebnisse, sondern wesentlich auf die Erfahrung und das Bewusstsein ihrer Grenzen, wie es allein im explizit herbeigeführten Reflexivwerden des Könnens und Erkennens möglich wird. Solch unalltägliche Grenzerfahrung ermöglicht das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität in dem Masse, wie es sich darin selber erst konstituieren muss. Diese *"Differenzen (sc. zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Erkenntnis, RK), die das Bildungsproblem erst erzeugen"* (S. 191) sind es, die pädagogisch-didaktisch nicht einfach vorausgesetzt werden können. Sie überhaupt erst und immer wieder neu erfahrbar und erkennbar zu machen, ist eine der entscheidenden Leistungen schulisch organisierter Bildungsprozesse. Exakt solches Erfahrbar- und Reflexiv-machen von Erkenntnisprozessen meint die Formel vom 'Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität', die im übrigen von Herwig Blankertz stammt.

Auch mit der Wendung vom Wechselspiel 'ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise' wird im Memorandum alles andere denn einer kruden Lebensunmittelbarkeit von Schule das Wort geredet. Vielmehr wird als zentrale Bildungsaufgabe formuliert, Nutzen, Reichweite und Grenzen der sozialen und ökonomischen Verfasstheit von Gesellschaft (ihrer Arbeitsteiligkeit z.B.) als kulturelle Leistung erfahrbar und begreifbar zu machen.¹⁰

Jürgen Oelkers knüpft in seiner alternativen bildungstheoretischen Skizze, wenn ich richtig sehe¹¹, an das wissenssystematische Bildungskonzept der "forms and fields of knowledge" von Paul H. Hirst¹² an. Dieses beschreibt zwar intellektuelle Traditionen, verkürzt sie aber entscheidend um den Bereich der Wissensproduktion. Denn wie sich *"die Physik als System des Wissens (Hervorhebung RK) auf Wirklichkeiten der Natur, auf Sätze anderer Disziplinen, auf Probleme ihrer Lehrbarkeit und nicht*

¹⁰ Auch dieser Teil der Formel ist nicht ganz aus der Luft gegriffen. Stellvertretend für den hier einschlägigen bildungstheoretischen Diskussionszusammenhang erwähne ich die praxeologischen Entwürfe von Josef Derbolav: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen mit einem Anhang zur Praxeologie. Stuttgart 1975; die bildungskategorialen Fragmente von Franz Fischer: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen 1975; die anthropologisch spieltheoretische Grundlegung des Elementarunterrichts von Klaus Giel: Vorbemerkungen zu einer Theorie des Elementarunterrichts. In: Giel, K. u.a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 2. Frankfurt 1975, 8-181 (Grundlage für das CIEL-Projekt).

¹¹ So lese ich jedenfalls die Passage vom Wissen und Können, das sich in je eigenen Sprachen öffentlich artikuliert und in systemisch abgrenzbaren Feldern und Bereichen entwickelt (S. 190). Als "distinct ways in which our experience becomes structured round the use of accepted public symbols" kennzeichnet Paul H. Hirst diese Modi der öffentlichen Erfahrung a.a.O.(Anm. 14).

¹² Hirst, P.H.: Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers. London 1974, 30-53.

zuletzt auf die Wahrheitsansprüche der eigenen Verstehensoperationen" (S. 190) bezieht, so bezieht sich Physik als **Praxis der Wissenserzeugung** auf Erkenntnis- und Erlebnispraktiken des Alltags, auf Probleme ihrer arbeitsteiligen und technischen Organisation und auf die Glücksansprüche ihrer eigenen Lebensform. Es ist exakt diese zweite Dimension, die in Jürgen Oelkers' alternativer Skizze des Bildungsauftrages von Schule unterschlagen wird, dies in Übereinstimmung mit der idealistischen Tradition des subjekt- und zeitvergessenen Bildungsdenkens. Dagegen geht das Memorandum von der Auffassung aus, dass die Erwartung, schulische Bildungsprozesse vermöchten jenes Zentrum des *"kognitiven und emotionalen Aufbaus einer Person"* (S. 190) verstehend und formierend zu erreichen, nur unter Einbezug des 'Andern der Vernunft' und ihrer Praxis, gerechtfertigt ist. Unsere "Theorie der Bildung des Menschen", die dem Memorandum zugrunde liegt, geht in meiner Deutung von der menschlichen Arbeit aus. In der **tätigen** und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, der Welt, baut sich die Person auf. Der Bildungsbegriff, auf den sich Jürgen Oelkers bezieht, erscheint mir - zumindest in der präsentierten Fassung - intellektuell und kommunikativ reduziert.

Auch der Memorandumstext geht davon, dass schulische Erfahrung inszenierte Erfahrung mit tieferer Bedeutung ist, einer Bedeutung, die über das tatsächliche Erfahrene auf erfahrbares Anderes hinausweist, eine Erfahrung, die auch dort noch symbolisch ist, wo sie zunächst in ganz unmittelbar leibsinlichem Getroffensein und distanzlosem Berührtwerden erlebt wird.¹³ Schule ist nicht das Leben, und schulisches Lernen ist alles andere als mitgänglich.¹⁴ Sie verdankt sich in der Tat der Möglichkeit, Erfahrung durch Lernen zu substituieren. Nicht alles, was wir wissen können, müssen wir auch selber am eigenen Leibe, mit eigenen Sinnen erfahren (haben), über das meiste werden wir durch (symbolisch vermittelte) Erfahrungen anderer belehrt. Verstehen kann man immer weit mehr, als man je selber erfahren kann. Auf dieser sprachvermittelten menschlichen Fähigkeit, die engen Horizonte je eigener individueller leibsinlicher Weltaneignung bei weitem zu übersteigen, beruht alle Kultur und Wissenschaft. Überhaupt ist der Umgang mit den Erfahrungen anderer das eigentliche Signum des schulisch organisierten Lehrens und Lernens. Die Schule hat darin ihren Zweck, diese ihre anthropologische Voraussetzung zu nutzen und zu kultivieren: die menschliche Lernfähigkeit jenseits des unmittelbar Erfahrbaren in lehrendtradierender Wissensakkumulation und -(re)produktion. Schulkonzepte, die dies höchst artifizielle schulische Lernen durch eine wie immer geartete "natürliche Lernart" oder eine unmittelbar ganzheitlich-sinnliche Erfahrung, worauf auch jene zwar gegründet sein muss, ersetzen möchten, greifen erheblich zu kurz. Eine Beschränkung des Schulcurriculums etwa auf das tatsächlich Erlebte, Erlebbares und Erfahrbare einer je bestimmten Schülerschaft oder auf das ihr je schon Interessante wäre nicht bloss eine armselige Unterschätzung menschlichen Lernpotentials, sondern führte unvermeidlich zu kultureller Verarmung¹⁵. Schulpolitische Entwicklun-

¹³ Das bloße Erleben bildet sowenig wie die bloße Erfahrung, eine Erkenntnis, welche im Gedanken der pädagogischen Herausforderung selbst für die Erlebnispädagogik konstitutiv ist. Erst an seiner Grenze wächst dem Erleben eine mögliche bildende Qualität zu. Dieser Umstand führt auch zu im übrigen ganz fragwürdigen Freizeitangeboten vom Überlebenscamp, dem 'iron man' und 'free-style-Klettern' bis zum 'bungee-jumping'. In der hier angedienten Grenzerfahrung darf durchaus ein (perverses) Derivat jener kulturellen Zumutung von Pädagogik (Kultur-induziert und Kultur-begründend) erkannt werden. Vgl. Pädagogisches Forum. (1992) H. 4.

¹⁴ Vgl. dazu die immer noch wenig rezipierte erkenntnis-systematische Analyse und Grundlegung der Schulpädagogik von Klaus Prange: Pädagogik als Erfahrungsprozess. 3. Bde. Stuttgart: Klett-Cotta 1977, 1980, ferner dessen didaktische Umsetzung, drs.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983.

¹⁵ Robert M. Pirsig charakterisiert solch medientypisches Sich-einstellen auf vordergründig Nachgefragtes als eine Art Prostitution: "sie nehmen das Geld von ihren Kunden und geben ihnen genau das,

gen dieser Art gibt es, Anlässe, sie zu befürchten, sind vorhanden. Ich stimme Jürgen Oelkers zu, wenn er die *"Dämonisierung des Mediums"* (S. 190) für die Hilflosigkeit der Pädagogik verantwortlich macht. Das Memorandum leugnet aber nicht, wie Jürgen Oelkers zu lesen glaubt, diese Konstitutions- und Wirksamkeitsbedingungen von Schule. Nur, wo zunehmend gemeinsame Erfahrungen und geteilte Lebenswelten als Voraussetzung und Verständigungshorizont organisierten Lehrens und Lernens fehlen, bleibt nur die Möglichkeit, entweder durch Selektion oder organisierte Erfahrungsräume die notwendige Basis gemeinsamen Lernens zu erzeugen resp. zu sichern. Das Memorandum gibt darauf **seine** Antwort: nicht verstärkte Selektion, sondern eine Lehrerbildung, die für das Arrangieren von vielfältigen gemeinsamen Lernräumen qualifiziert.

Jürgen Oelkers glaubt, realiter eine *"Zurücknahme inhaltlicher Bildung und somit von Standards und Niveauansprüchen"* (S. 191) feststellen zu können. Für den konstatierten Bildungsverfall macht er einen *"allmählich gewachsenen Vorrang einer Orientierung am Kind oder allgemeiner an der Person des Lernenden, also an Bedürfnissen und Ansprüchen, die sich nicht über Wissen und Können, sondern über psychologische Zuschreibungen definieren"* (S. 191f.), verantwortlich, um dann gleich selbst zu erklären, dass der von ihm aufgebaute Gegensatz von Kind hier und Wissen und Können da, "töricht" sei, es viel mehr um eine "komplexe Beziehung zwischen der Subjektivität des Lernenden und der Objektivität des Angebotes" (S. 192) gehe. Ich denke, über diese Beziehung ist zu reden. Es ist m.E. eine Verkehrung von Ursache und Wirkung, wenn die mehr oder weniger hilflosen und untauglichen Versuche einer sogenannt kind-orientierten Schulpädagogik ursächlich erklärt werden für die zweifellos fundamentalen Störungen in der komplexen Beziehung zwischen der Subjektivität der Lernenden und der Objektivität kultureller Angebote. Die Störungen in dieser Beziehung sind das Problem, als deren Lösung sich person-zentrierte Pädagogiken ausgeben und anbieten. Sie sind zweifellos selber Symptom.

Wenn zunehmend misslingt, dass die kulturellen Lernangebote der Schule und die damit verbundenen pädagogischen Zumutungen von denjenigen, denen sie gemacht werden, auch als ernsthaft, weil nicht willkürlich, und curricular aussichtsreich, weil Zukunft eröffnend, wahrgenommen werden, dann kann die Antwort nicht in der blossen Behauptung oder Beschwörung ihrer Ernsthaftigkeit und ihrer Erfolgsaussichten bestehen, sowenig wie im Verzicht auf die Inhalte. Das heisst, dass Schule ihr Lernangebot **nicht** einfach subjekt- und zeitlos definieren kann, eben **nicht "unabhängig"** (S. 192) von den Bedingungen, unter denen sie es macht, und den Aneignungsaussichten, auf die es trifft. Der blosser Rekurs auf *"Kulturformen, die wegen ihres besonderen Gehaltes gelernt werden sollen oder müssen"* (S. 192) ist allenfalls rhetorisch möglich, das Argument ist zirkulär, es führt als Grund auf, was es begründen will, *"den besonderen Gehalt"*. Der argumentative Kurzschluss scheint mir einen entscheidenden Differenzpunkt in der vorliegenden Auseinandersetzung zu markieren: Es gibt keine "besonderen Gehalte", die nicht deshalb besondere Gehalte wären, weil sie für Menschen unter konkreten Existenzbedingungen und in bestimmten Erfahrungshorizonten (zugleich in ihnen und über sie hinausweisend) als solche bedeutsam wären. Bedeutsamkeit ist ein mindestens zweiwertiger Prädikator, es gibt keine Bedeutsamkeit an und für sich. Sowenig Erziehung sich auf die Entwicklung des Kindes als *"objektive Grösse"* einstellen kann (S. 192), sowenig kann sie auf einen subjekt- und zeitlos geltenden kulturellen Ideenhimmel rekurrieren. Dass es aber weniger der Verlust alter Gewissheiten und Geltungen ist, der das Bildungsproblem akut macht, vielmehr eine kulturelle Omnipräsenz und Verfügbarkeit von gleichgültigen Stoffen und Themen, die sich alle als potentiell bildungsbedeutsam anbieten, kann im Rahmen dieser Replik nicht ausgeführt werden.

was sie haben wollen, um sie ärmer zu machen, als sie vorher waren" (S. 150). Pirsig, R.M.: *Lila oder ein Versuch über Moral*. Frankfurt: Fischer 1992.

Gestützt auf die Problemskizze, die dem Memorandum zu Grunde lag, kann immerhin festgestellt werden: Der pädagogische Arbeitsaufwand, der nötig ist, um organisiertes Lernen in der Schule erst noch und immer wieder neu möglich zu machen, hat zugenommen. Was in mancher Hinsicht fraglos gegebene Voraussetzung gemeinsamer Lernprozesse war, dessen Herstellung wird unter den Konditionen der Gegenwart zum Bildungsereignis. Das gilt für die Regelung des Miteinanders, für das Bereitstellen gemeinsamer Erfahrungen als basaler Verstehenshorizonte ebenso wie für eine stabile Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Themen und Stoffe. Weder mit professionell didaktisch aufbereiteter Wissensvermittlung allein noch mit therapeutischen Interventionen ist einer sich ausbreitenden Immunschwäche des Erkenntnisapparates¹⁶ beizukommen. Für erforderlich halte ich hier vielmehr jene Sensibilität für die 'anfänglichen Aufmerksamkeiten'¹⁷, von denen Horst Rumpf kürzlich sprach, die verfremdenden Verhüllungen, auch schrillen Verkleidungen einer neuen 'Anästhetik' und schliesslich ein persönliches Einstehen für die kulturellen Zumutungen sogenannter Lernangebote. Solche Unterrichtsarbeit geht gewiss nicht ohne Fehlgriffe und Pannen ab, ohne Selbstüberschätzungen und Lernunterforderungen; indessen, wer die kulturellen Standards nicht riskiert, wird sie nicht erreichen, schon gar nicht höher bilden.

Man mag darüber streiten, ob die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer der neuen Aufgabe auch gewachsen sind. Jürgen Oelkers moniert denn auch, dass im Memorandum nicht gefragt werde, ob die Schule mit den neuen erzieherischen und lernunterstützenden Aufgaben nicht überfordert werde. Aber selbst wenn es zutrifft, und vieles spricht dafür, die neuen Aufgaben lassen sich kaum mit dem Hinweis abweisen, dass sie sich gegen die überkommene Logik von Unterricht sperren und dort leicht eine Art Zerstörung durch uneinlösbare Ganzheitlichkeits- und Relevanzansprüche anrichten können. Konfusion und Überforderung entstehen aber weniger durch die Herausforderungen selbst, als durch eine verengte Vorstellung von Schule auf Instruktion und Unterricht. Solche Beschränkung ist Teil des Problems, das es zu bearbeiten gilt, nicht zuletzt in der Lehrerbildung. "Schooling is not the same as education"¹⁸, Schule ist immer sehr viel mehr als Unterricht. Die Voraussetzungen gemeinsamen Lernens haben sich geändert, die Lerngewohnheiten und Lernmuster, die Schüler vor der Schule erworben haben: ihr Verhältnis zum Wissen und seiner Geltung, zur Methode, zu Gemeinsamkeit und individuellen Bedürfnissen, zur Zeitgestaltung etc. etc. Dass Schule auch anders sein könnte, sein müsste, als sie heute ist, zum einen weil ihr andere und neue Aufgaben zugewachsen sind, zum andern weil auch die alten Aufgaben sich nach den alten Mustern nicht mehr zureichend erfüllen lassen, das scheint mir in der Kritik von Jürgen Oelkers kaum hinreichend bedacht. Dem kulturellen Paradigmawechsel wird nur eine Theorie der Schule gerecht, die die Grenzen zwischen Unterricht und Nicht-Unterricht neu vermisst und bestimmt. Das Neue ist durchaus anschlussfähig an Altes: Propädeutik und Epagoge einerseits und Selbsttätigkeit andererseits. Beides geht von den Subjekten aus und, ich füge zum Zwecke der Deutlichkeit hinzu, nicht von den Sachen, zu denen sie hinführen soll. Ein Seelenkundiger habe einer zu sein, der als Lehrer das Fechten zu lehren habe, meint Sokrates, ohne doch damit zu behaupten, es sei gleichgültig, ob er auch selber den Degen zu führen verstehe¹⁹. Damit ist die letzte Frage gestellt: Wo und wie lernt einer sowas?

¹⁶ Neil Postman hat kürzlich mit Bezug auf die neuen Informationsmedien von Informationsaids gesprochen.

¹⁷ Rumpf, Horst: Anfängliche Aufmerksamkeiten. Was sollen Lehrer können? Wie sollen Lehrer lernen? Pädagogik (1992) H. 9, S. 26-30.

¹⁸ Hamilton: Towards a Theory of Schooling. London: Falmer 1989, p. vii.

¹⁹ Plato: Laches

III. Bildungsangebote für den Lehrberuf oder Reformnot der Universität?

Wer soll solche Arbeit tun, und wer wird, wie und wo dafür ausgebildet? Zu klären sind die beiden grundlegenden Verhältnisse jeder Lehrerbildung: das Verhältnis zur Praxis und das Verhältnis zu den Wissenschaften.

Mit wünschenswerter Klarheit plädiert Jürgen Oelkers für eine wissenschaftliche und theoriegeleitete Ausbildung der Lehrer. Ich stimme dem mit ebensolcher Entschiedenheit zu. Ein sogenannter Praxisbezug, der seine Erfüllung in einer "Vermehrung von Praktika" und/oder in der sentimental Beschwörung alter Meisterlehren findet, unterschätzt beides, die orientierende Leistung der Wissenschaft und die komplexen Anforderungen der Praxis. Denn in der Tat, die *"erweiterten Lehr- und Lernformen"*, *"die Projektmethoden verlangen hochgebildete Lehrer, die Individualisierung setzt hochvariables didaktisches Können voraus, die Gestaltung des Schullebens oder das Soziale Lernen wären ohne psychologische und ästhetische Kompetenz kaum mehr als die Ueberbietung der Fernsehunterhaltung mit den falschen Mitteln"* (S. 194).²⁰ Weder möglichst frühzeitige, noch gar möglichst umfassende sogenannte Praxiserfahrungen führen zur notwendigen neuen Qualität in der Berufsbildung für die Lehrerschaft. Das Verhältnis der Ausbildung zur Praxis, für die sie ausbildet, ist sehr viel komplexer, weil die Praxis selbst komplexer geworden ist.

Oelkers erklärt den Beruf zum *"Selektor (...) für das Curriculum von Lehrern"* (S. 195) an der Universität. Auch dem stimme ich zu. Seine Kennzeichnung der Lehrer als *"didaktische Spezialisten"* (S. 194), so sehr sie schon einen erheblichen Wandel im Selbstverständnis universitärer Lehrerbildung anzeigt oder erfordert, sie greift für die eigentlich propädeutischen Bildungsaufgaben, die Schule heute stellt, noch zu kurz. Ihnen wird eine bloss *"didaktische Konstruktion von Wissen und Können"* (S. 194) nicht, vielleicht leider nicht mehr, gerecht. Dass "eine didaktische Konstruktion" nur dann *"gelingt, wenn das Wissen (sc. Fachwissen, RK) die Lehrsituation bei weitem übersteigt"* (S. 195), sei nicht nur zugestanden, sondern ausdrücklich unterstrichen. Das erforderliche professionelle Spezialistentum betrifft aber darüberhinaus das Lehren und Lernen selbst, die Lernhemmungen und -störungen. Leider scheint sich damit auch hier wieder das alte Dilemma aller Lehrerbildung aufzutun: Fachwissen oder Pädagogik. Wenn Pädagogik nicht auf Kosten der fachlichen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gehen soll, werden pädagogische wie philosophische Konzepte attraktiv, welche die Didaktik aus der Logik des Wissens und seiner Genese zu rekonstruieren suchen. Leider formieren sich aber Problemstellungen wie Lösungsansätze für die Organisation von Lernen **nicht allein** innerhalb der Fächer und der Dynamik wissenschaftlicher Disziplinen.²¹ Das gilt umso mehr, je propädeutischer die Lehre sein soll, wie der Memorandumssatz, dass 'komplexe Instruktionaufgaben' auf der Sekundarstufe I noch von geringerer Bedeutung seien (S. 185), es in seinem anderen Sinne ausdrückt. Was die Lösung dieses fachwissenschaftlichen Ausbildungsproblems von Lehrern entscheidend erschwert, ist der Umstand, dass die wissenschaftsimmanente und genuine Didaktik gemäss unseren uni-

²⁰ Oelkers bestätigt damit indirekt die Logik des Memorandums, das als Folgeinitiative des NWEDK Projektes "Erweiterte Lernformen" von der gleichen Pädagogischen Projektkommission initiiert wurde.

²¹ Ich verweise in diesem Zusammenhang nur auf Arbeiten aus der Erlanger (und Konstanzer) Schule des Konstruktivismus, aus dem Institut für Didaktik der Mathematik über den Zusammenhang von Wissenschaftsentwicklung (speziell der Mathematik) und Bildungsaufgabe. Einen für Pädagogen besonders illustrativen Fall habe ich analysiert in meiner Studie "Teaching Method and Justification of Knowledge: C. Ritter - J.H. Pestalozzi" (In: Jahnke H.N.; Otte, M. (eds.) Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht: Reidel 1981, S. 159-181).

versitären Curricula erst vom Ende her sichtbar wird, dort wo Forschung reflexiv wird, wo die Systematik als solche auch erkannt und verfügbar wird. Was sollen wir also tun, wenn demnach der philosophisch gebildete und reflektierende Chemiker z.B. das eigentlich gesollte Mass für die fachliche Ausbildung von Chemielehrern auch für unsere Sekundarschulen abgibt? Es ist ein besonders schöner Satz, in dem Jürgen Oelkers die cruciale Problematik unseres Themas aufhebt: *"Wissenschaften müssen für die eigene Lehrbarkeit sorgen, aber der Unterricht von Spezialisten muss unterschieden werden von der Didaktik für Novizen und dem Verwendungszweck einer allgemeinen Bildung"* (S. 195). Bei aller Schönheit ist er mir nicht ganz klar: Sollen nun an der Universität künftig zwei Weisen derselben Wissenschaft gelehrt werden, eine aus dem Begriffe von Bildung und Lernen und eine aus dem Begriffe einer bewährenden Logik der Darstellung und Rechtfertigung (Systematik)? Ich halte dies, falls es so gemeint ist, für einen interessanten Vorschlag, der über die blosse Gegenüberstellung von Fachwissen hier und Pädagogik da hinausführen könnte. Er betrifft aber ersichtlich die innere Organisation dessen, was wir Wissen und Wissenschaft nennen. Die Dominanz eines rechtfertigungs- und darstellungslogischen Wissenschaftsmodells in der (universitären) Lehre stellt im übrigen nicht nur für die Ausbildung von Lehrern ein Problem dar. Wenn es nicht um bloss neue Akkumulation von verfügbaren Wissenstücken zu einem Lehrerbildungscurriculum geht und nicht um blosse Verteilungskämpfe um eine beschränkt verfügbare Zeit, wäre in der Tat über Art und Begriff des Wissens, über kognitive Standards in der Lehrerbildung selbst zu streiten.

So sehr ich Jürgen Oelkers auch in der prinzipiellen Forderung einer universitären Ausbildung für Lehrer voll zustimme, so wenig überzeugend finde ich doch seine Argumentation für die Universität als Ausbildungsort. Wenn ich das recht verstehe, plädiert er hier mehr für eine notwendige Ausbildungsreform an der Universität als für die Ausbildung der Lehrer in ihr. Denn so sehr ich auch hier wieder die Reformforderungen meinerseits begrüßen und unterstützen kann, so unabsehbar scheint mir deren Realisierung. Beim jetzigen Stand der Dinge spricht sehr viel mehr für eine Argumentation mit umgekehrten Vorzeichen: Die Lehrerbildung gehört an die Universität, nicht weil diese schon besonders geeignete Ausbildungsangebote für den Lehrberuf machte, sondern weil Lehrerbildung - wegen ihrer Anforderungen und wegen ihrer Masse - **die** universitäre Reformkraft darstellt. Fällt diese weg, vermindert sich dort nicht nur der dringend benötigte Innovationsdruck, entscheidend geschwächt wird auch deren Bildungsidee. So plädiere ich aus bildungs- und wissenschaftspolitischen Überlegungen für eine universitäre Lehrerbildung als Langzeitperspektive. Bei den vorherrschenden universitären Ausbildungsbedingungen und -formen bin ich allerdings bis auf weiteres überzeugt, dass den Lehrern und dem Lehrberuf mit manch anderer Institution noch weit besser gedient ist oder wäre. Ich bedaure das für die Universität wie für den Lehrberuf.

Wenn Kinder bei der Einschulung bereits lesen können...

Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung
in zwei aargauischen Bezirken

Margrit Stamm

Im folgenden Beitrag wird eine bisher wenig beachtete Kindergruppe in den Vordergrund gerückt: Kinder, die bei Schulanfang bereits lesen können. Die Ergebnisse einer im Sommer 1992 mit Genehmigung des Aargauischen Erziehungsdepartementes durchgeführten Fragebogenerhebung in den beiden Bezirken Baden und Laufenburg belegen zahlenmässig, dass unter den Schulneulingen in beiden Bezirken - in ländlichen und städtischen Regionen - mit Frühleserinnen und Frühlesern gerechnet werden muss. Während bisherige Untersuchungen zur Thematik "Kindheit heute" vor allem Veränderungen im sozialen und emotionalen Bereich thematisieren, erhebt sich angesichts der Resultate der vorliegenden Studie die Frage nach möglichen Veränderungen im intellektuellen Bereich. Diese Fragestellungen geben Anlass zu umfassenderen Überlegungen im Hinblick auf Lehrplan- und Schulbuchgestaltung sowie für Didaktik, Methodik und Organisation des Anfangsunterrichts.

1. Einleitung

An sich ist die Thematik des "Frühlesens" nicht neu. Sie taucht verschiedentlich in den Biographien berühmter Menschen auf. So weiss man beispielsweise von Christine von Schweden, Adalbert Stifter, Sören Kierkegaard, Marie Curie oder Jean-Paul Sartre, dass sie alle zu den sogenannten Frühleserinnen und Frühlesern gehörten, obwohl sie nicht nur als gute oder gar brillante, sondern auch als schwierige oder schlechte Schulkinder etikettiert worden waren (vgl. PRAUSE 1986). Eine von der Bildungsreform getragene sogenannte "Frühleserbewegung" der sechziger und siebziger Jahre propagierte das institutionalisierte vorschulische Lesenlernen als Mittel zur Förderung der Intelligenz- und Sprachentwicklung (vgl. SCHMALOHR 1973, 48 ff.). Diese Bewegung ist heute allerdings beendet. Sie hat der Auffassung Platz gemacht, dass eine allseitige und harmonische Förderung für die Persönlichkeit günstiger ist als die isolierte Förderung von Teilfähigkeiten wie Lesen, Rechnen oder Schreiben.

Da aber Untersuchungen zum Themenkreis des Frühlesens in der Schweiz praktisch gänzlich fehlen, wird die Existenz von Frühleserinnen und Frühlesern, ihre Anzahl sowie ihre Leseleistung unterschiedlich eingeschätzt. Aus pädagogischer Sicht sind empirische Ergebnisse zur Frühleserquote und zu anderen, das Frühlesen betreffende Fragen von erheblichem Interesse, nicht zuletzt deswegen, weil in der pädagogischen Literatur zum Erstleseunterricht, in den Lehrplänen und Schulbüchern die Thematik kaum berücksichtigt und vielfach noch davon ausgegangen wird, dass nur Analphabeten eingeschult werden. Das Hauptinteresse richtet sich dann im weiteren Schulverlauf auf die (imaginären) Durchschnittschülerinnen und -schüler sowie auf die Lernschwachen.

2. Die Jahrgangsklasse - ein Mythos

Gemäss dem Jahrgangsklassenprinzip sollen gleich alte Kinder das gleiche mit den gleichen Methoden in der gleichen Zeit - und dies effizient und effektiv - in gemeinsamen Lerngruppen lernen können. Wir wissen eigentlich alle, dass das nicht stimmt. Gleichwohl argumentieren wir in diesem Stil weiter und vermuten etwa bei denjenigen frühlesenden Schulkindern, die den *Lesevorsprung* nach einer gewissen Zeit *verlieren*, sie seien eben nicht begabt sondern nur "gepusht", Frühlesen sei nicht entwicklungsgemäss, sinnlos oder sogar schädlich. Die Möglichkeit, dass diese Kinder zu *wenig kognitive Herausforderungen* erfahren haben und daher in ihren Leistungen nivelliert wurden, wird indes kaum in Betracht gezogen. Würden nämlich leistungsschwache und -starke Schülerinnen und Schüler in *gleichem Ausmass* gefördert, müssten die *Unterschiede bestehen bleiben*. In der Schulwirklichkeit sieht es momentan aber eher so aus, dass ein Kind, welches bereits lesen kann, nicht nach seinen Fähigkeiten, sondern nach denjenigen der Klasse gefördert wird. Es bekommt zwar eine Sonderrolle, aber diese gilt nur im Sinne einer *Integration* als Uebergangsstadium (bis die anderen "gleich weit sind"). Und Integration heisst vorderhand noch *Anpassung*.

3. Sind neben den emotionalen auch intellektuelle Veränderungen in der heutigen Kindheit festzustellen?

In den letzten Jahren wurden die *Auswirkungen* der gesellschaftlichen und technischen Umwälzungen, die sich daraus ergebenden Veränderungen (Parzellierung der Lebenswelt, Medienkinder, Konsumorientiertheit, Mobilität, veränderter Spielzeugmarkt, andere Familienkonstellationen etc.) und die Konsequenzen für die institutionelle, organisatorische und inhaltliche Gestaltung von Bildungsbereichen in zunehmendem Mass untersucht und diskutiert. Die Propagierung eines neuen "Schülertyps" - des Schulkindes, das rasch, punktuell und ohne spätere Sinnperspektive denkt, der Realität in den Medien begegnet, fern sieht anstatt liest, Kassetten hört anstatt träumt) - ist *eine* Konsequenz davon (vgl. auch SCHOCH 1992, 311-323).

Alle diesbezüglichen Untersuchungen und Reflexionen betreffen jedoch vorwiegend den *emotionalen* und *sozialen* Bereich kindlicher Aufwuchsbedingungen (vgl. FEND 1988, HARMS 1989, NAVE-HERZ 1988). Es *erstaunt*, dass kaum nach möglichen Veränderungen im *intellektuellen* Bereich gefragt wird. Viele Untersuchungen bezüglich interindividueller Leseunterschiede sind bislang vorwiegend für Lernschwache gemacht worden. Für Kinder, welche aus eigener Initiative und auf selbstgewählten Wegen das Lesen erlernt haben, fehlen detaillierte Studien. Zudem zeigen die neuesten Erkenntnisse der Begabungs- und Hochbegabungsforschung, dass *ein* mögliches Merkmal begabter Kinder das frühe und selbständige Lesen darstellt (vgl. STAMM 1992b). Es handelt sich bei diesen Zusammenhängen allerdings *nicht* um ein *eindeutiges* Beziehungsgefüge zwischen Hochbegabung und Frühlesen.

4. Anlage der Untersuchung, Beschreibung der Stichprobe

Im Sommer 1992 wurde mit Genehmigung des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau an allen ersten Primarschulklassen der Bezirke Baden und Laufenburg eine schriftliche Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Untersuchung übernahm verschiedene Fragestellungen von HEIN-RESSEL (1989, 15 ff.) und lehnte sich im Untersuchungsdesign teilweise an die Längsschnittuntersuchung von NEUHAUS-SIEMON (1991) an. Ziel der schriftlichen Befragung war, die Anzahl der Frühleserinnen und Frühleser, deren Geschlecht und Alter wie auch die Berufe der Eltern, die Gründe für das frühe Lesenlernen sowie sich eventuell ergebende Probleme und pädagogische Massnahmen von den Lehrkräften zu erfragen. Diese wurden aufgefordert, diejenigen Kinder als Frühleserinnen und Frühleser zu identifizieren, *die bei Schulanfang bereits kleine unbekannte altergemässe Wörter oder Texte selbständig lesen konnten. Das Wiedererkennen von Wortbildern galt nicht als Lesen.* Der Rücklauf der Fragebogen betrug 65.8%, was eine Stichprobe von 1065 Kindern ergab.

5. Fünf Ergebnisse

Ergebnis 1: *Den Frühleser oder die Frühleserin gibt es nicht.*

Vielmehr gibt es punkto Lesefähigkeit erhebliche interindividuelle Unterschiede: Neben Kindern, die lediglich einen Lesevorsprung von ein paar Wochen aufweisen, gibt es solche, die in ihrer Leseleistung das *Unterrichtsziel* des *ersten* Schuljahres bereits bei Schulbeginn erreichen, während andere, die hervorragend lesen, gemessen an den Vergleichsnormen höherer Schuljahre bei der Einschulung eine Leseleistung erbringen, welche erst im *vierten* oder *fünften* Schuljahr erwartet wird. In krassm Gegensatz dazu steht das Ergebnis einer Rekrutenprüfung von 1991, wonach mehr als die Hälfte der Zwanzigjährigen ausserstande ist, einen verständlich geschriebenen Artikel in einer seriösen Tageszeitung verstehend zu lesen!

Ergebnis 2: In mehr als der Hälfte der befragten Klassen sassen bei der Einschulung Kinder, die bereits lesen konnten.

Von den insgesamt erfassten 1065 Kindern wurden 95 Kinder als Frühleserinnen (46 Mädchen) oder Frühleser (49 Knaben) definiert, was eine Quote von 8.9% ausmacht. Umgerechnet auf die aargauischen Schülerbestände der Jahre 1990 und 1991 (7489 bzw. 7157 Schulneulinge) bedeutete dies, dass möglicherweise mit über 600 frühlesenden, neu eingeschulerten Kindern gerechnet werden musste.

Ergebnis 3: 70% bis 80% der frühlesenden Kinder haben ohne elterliche Förderung lesen gelernt.

Erstaunlicherweise wurden nach Angaben der Lehrpersonen 70% bis 80% der Kinder weder systematisch unterrichtet noch von den Eltern zum Lesen angeregt. Viele traten von sich aus mit Fragen an Geschwister und Eltern heran oder lernten das Lesen am Computer, der elektrischen Schreibmaschine, von Fernsehreklamen, Autobahnschildern oder Automarken. Frühlesekinde haben nicht selten *vor* Schuleintritt ganze Bücher gelesen ("Heidi", "Die kleine Hexe", "Der Räuber Knatterratter" etc.).

Allerdings heisst das nicht, dass solche Kinder den Inhalt und den Sinn des Gelesenen auch verstanden haben.

Ergebnis 4: Es sind nicht nur die ältesten Schulneulinge, welche lesen können.

Sie verteilen sich auf die ganze, bis zwei Jahre betragende Altersspanne, wobei die jüngsten Lesekinder unterrepräsentiert sind. Es ist denkbar, dass sich gerade unter diesen Ueberdurchschnittlich- bis Hochbegabte befinden und dass frühes Lesenkönnen einen wesentlichen Einschulungsgrund darstellte.

Ergebnis 5: Frühlesende Schulkinder kommen nicht bevorzugt aus einem gehobenen Milieu.

Die Ermittlung der sozialen Herkunft widerlegt die Vorstellung, Frühlesende stammten bevorzugt aus einem gehobenen sozio-kulturellen Milieu. Am stärksten vertreten - in beiden Bezirken - ist die untere Mittelschicht mit Kindern, deren Eltern handwerklich tätig, Facharbeitende oder Angestellte sind.

6. Was ist zu tun? Pädagogische Konsequenzen

Aus den ermittelten Ergebnissen, welche auf die breite Streuung des Begabungs-, Lern- und Leistungsstandes der Kinder einer Klasse hinweisen, ergeben sich notwendigerweise pädagogische Konsequenzen. Wenn die Schule ihren Auftrag ernst nimmt, alle Kinder gleichmässig zu fördern, gilt dies in gleicher Weise für die Schnelllernenden wie auch für die Langsamlernenden. Die Einschulungszeit und die ersten Schuljahre spielen bei der Persönlichkeitsentwicklung eine wesentliche Rolle. Viele frühlesende Kinder, hochbegabte oder durchschnittlich begabte, kommen mit hohen Erwartungen bezüglich Interessen und Vorkenntnissen zur Schule. Sie werden hier nun mit Anforderungen konfrontiert, welche sie schon längst beherrschen. Durch die Verpflichtung auf Uebungen, die von ihnen als lächerlich oder unsinnig angesehen werden, laufen sie Gefahr, den schulischen Anforderungen nicht mehr nachzukommen. So provozierte Unterforderung und Langeweile können manifeste Verhaltensprobleme oder Protestformen entstehen lassen, aber auch die unauffällige Anpassung und Unterordnung mit dem Resultat der Kaschierung oder Leugnung der eigenen Fähigkeiten.

Daher sollen im folgenden pädagogische Konsequenzen vorgestellt werden, welche die systemischen Zusammenhänge zwischen den *Leistungsmöglichkeiten und -bereitschaften* unserer Schulkinder und den von der Schule angebotenen Lernmilieus betreffen. Neben Massnahmen zur Individualisierung und Differenzierung drängen sich Konsequenzen auf strukturell-organisatorischer Ebene auf (vgl. dazu auch STAMM 1992b, 201 ff.).

1. Die Aus- und Fortbildung muss theoretische und praktische Kenntnisse über Unterrichts- und Lernstrategien *bei breiter Begabungsstreuung* vermitteln. Dadurch sollen Lehrkräfte befähigt werden, anregende Lernmilieus optimal zu planen und zu gestalten (vgl. STAMM 1992a).
2. Konsequenzen auf unterrichtlicher Ebene zielen vornehmlich auf stärkere Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts ab. Die Differenzierungen, welche von der *Lehrperson* ausgehen, reichen dabei nicht aus, da sie den Interessen- und Motivationslagen der leistungsfähigen sowie leistungswilligen Kinder nur in Grenzen Rechnung tragen können. Sie müssen daher ergänzt werden durch individualisierende und differenzierende Formen, die vom *Kind* ausgehen und von

seinen Interessen und Wünschen (vgl. dazu ACHERMANN 1992, GALLIN & RUF 1990). Vor allem Unterrichtsformen, welche Selbständigkeit und Eigenaktivität fördern, Herausforderung bieten und Verantwortung übertragen, eignen sich dazu besonders, nicht zuletzt, weil sie auch den Bedürfnissen besonders begabter Schulkinder gerecht werden. Dafür sind Schulprojekte - so das Projekt "Erweiterte Lernformen" der NWEDK, die verschiedenen *Schulversuche mit Niveaugruppen und -fächern* oder *Schulversuche mit neuen Formen der Schülerbeurteilung* geradezu prädestiniert, weil Unterrichtsbausteine wie Planarbeit, Projektarbeit, Freie Tätigkeit oder Ausdruck die Entfaltung optimaler Lernumwelten unterstützen. Wichtig wäre indes, dass das Postulat der *Entwicklung des individuellen Begabungsprofils* seinen *definierten* Platz bekommt, damit Entfaltungsmöglichkeiten durch *hohe* Lernanforderungen und -anreize *tatsächlich* geschaffen werden.

3. In den *Lehrplänen und Lehrbüchern* sollen die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder bezüglich Lesefähigkeit und Lesemotivation bewusst zum Thema gemacht werden. Der für den Leselehrgang notwendige methodische Aufbau darf nicht weiter als Stufenfolge von Lernschritten verstanden werden, die von allen Kindern gleichzeitig zu durchlaufen ist.
4. Generell sollen frühlesende Schulkinder den Schulstoff *schneller* bearbeiten und/oder sich *vertieft* mit altersspezifischem *Lernmaterial* auseinandersetzen können, das nicht lediglich als *Beschäftigungstherapie* eingesetzt wird.
5. Schulrechtliche Massnahmen wie *frühzeitige Einschulung* und *Überspringen* einer Schulklasse sind zu liberalisieren.
6. "Frühlese Kinder" sollen während einer gewissen *Zeit ausserhalb* des Klassenverbandes von einer zusätzlichen Lehrkraft unterrichtet werden oder in den betreffenden Schulstunden am Unterricht *einer zweiten Primarklasse* teilnehmen können. Das ermöglicht ein Arbeiten auf entsprechendem Begabungs- und Leistungsniveau, ohne den sozialen Kontakt zu den Klassenkameradinnen und -kameraden zu verlieren. In Deutschland haben sich im weiteren *Wahlfachkurse* für frühlesende Schulneulinge sehr bewährt (vgl. KOHTZ 1988).
7. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht ist zu bedenken: Auch das besonders leistungsfähige Kind steht auf dem *Entwicklungsstand* eines sechs- bis siebenjährigen Kindes und darf, bezüglich seines Erlebnishorizontes, des Auffassungsniveaus und des sozialen Entwicklungsstandes, *nicht überfordert* werden. Frühlesende Kinder dürfen nicht "ausgestellt" werden, indem sie in eine negativ-beargwöhnende soziale Sonderrolle oder einseitig positiv beurteilt und bewundert werden.

Wollen wir das in unseren Schulen vorhandene intellektuelle Potential ausschöpfen, so lassen sich - *ohne grossen finanziellen Aufwand* - erfolgversprechende Massnahmen in die Wege leiten. Diese können zur Förderung dieser besonders lern- und leistungswilligen Kindergruppe praxisnah, flexibel und unbürokratisch gestaltet werden. Denn: Ein anforderungsreiches und interessenorientiertes schulisches Angebot schafft optimale Lernumwelten, in denen *alle* Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, Neigungen und Fähigkeiten entdecken können.

Bibliographie

- ACHERMANN, Edwin (1992). *Mit Kindern Schule machen*. Zürich: LCH-Verlag. - FEND, Helmut (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt: Suhrkamp. - GALLIN, Urs & RUF, Peter (1990). *Sprache und Mathematik*. Zürich: LCH-Verlag. - HARMS, G. (1989). Lebensumwelten heutiger Kinder. In: *Grundschule* 21, Heft 5, 13-15. - HEIN-RESSEL, H. (1989). Frühes Lesenlernen als Prophylaxe des Leseversagens? *Europäische Hochschulschriften. Reihe XI Pädagogik. Band 368*. Frankfurt a.M. - KOHTZ, Karin (1988). *Kurse zur außerschulischen Förderung von besonders begabten Kindern und Jugendlichen*. Bonn: Minister für Bildung und Wissenschaft. - NAVE-HERZ, Rosemarie (1988). *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Enke. - NEUHAUS-SIEMON, Elisabeth (1991). Frühleser. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 285 - 308. - PRAUSE, Gerhard (1986). *Genies in der Schule*. Reinbek: rororo. - SCHMALOHR, Emil (1973). *Frühes Lesenlernen. Ein Beitrag zur Pädagogischen Psychologie und Curriculum-Entwicklung*. Heidelberg: Quelle & Meyer. - SCHOCH, Fritz (1992). Mein Arbeitsjahr an der Primarschule. In: *Beiträge zur Lehrerbildung. Heft 3*, 311-323. - STAMM, Margrit (1992a). *Begabte Kinder erkennen, finden und fördern. Grundlagen für Lehrertrainingskurse* (unveröffentl. Manuskript). - STAMM, Margrit (1992b). *Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Volksschulen. Historische Entwicklung, Zustandsanalyse, Entwicklungsplan*. Dissertation Universität Zürich (Prof. Dr. Helmut Fend).

Vier Schulneulinge - vier Leseniveaus

"Magnus ist einer von vier Frühlesern der Klasse. Schon im Kindergarten hatte er Bücher dem Spiel mit anderen Kindern vorgezogen. Er interessierte sich bereits mit drei Jahren für Buchstaben und erfragte sich alles. Seinen Eltern ist er schon sehr früh als introvertiert und ruhig aufgefallen. Als er im August dieses Jahres eingeschult wurde, konnte er bereits fließend und sinnbetont lesen. Auch Texte mit relativ hohem Fremdwörteranteil bereiten ihm wenig Schwierigkeiten."

"Nathalie ist ein zurückhaltendes und sehr ruhiges Mädchen. Gegenüber allem Neuen zeigt sie sich aber äusserst interessiert. Das Lesen lernte sie in der Zeit, als ihre Mutter mit dem älteren Bruder, einem Legastheniker, üben musste und sie jeweils dabei sein wollte. Zu Schulbeginn konnte Nathalie Wörter - auch fremde und lange - sinnbetont lesen, einfache Sätzchen ebenfalls."

"Severin ist ein lebendiger Knabe. Er nimmt an seiner Umwelt regen Anteil. Seinen Eltern und der Kindergärtnerin wird er manchmal zur Belastung, weil er so viel redet und fast pausenlos Fragen stellt. Nie gibt er sich mit etwas zufrieden. Er hat fast nur ältere Freunde. Die Gleichaltrigen findet er doof. Das Lesen erlernte er selbständig - er hat keine Geschwister - durch Erfragen von Buchstaben und Wörtern, vor allem aber von den Autobahnschildern während den langen Fahrten ins Ferienhaus im Bündnerland. Bei Schulanfang Mitte August konnte Severin kurze und bekannte Wörter schnell, lange und fremde Wörter langsam und sinnerfassend lesen."

"Angela ist ein lebhaftes Mädchen. Grundkenntnisse im Lesen hatte ihr die Mutter beigebracht, weil sie befürchtete, das Mädchen könnte die gleichen Schwierigkeiten in der Schule bekommen wie die drei Jahre ältere Schwester, welche die zweite Klasse repetieren musste. Bei Schulbeginn beherrschte Angela alle Buchstaben sicher und konnte auch Wörter und einfache Sätze selber lesen."

Von der Schwierigkeit zu verstehen, was gemeint ist, wenn vom "Niveau der Bildung" die Rede ist

Pädagogische Forumstagung vom 29./30.1.1993 im Evangelischen Seminar Muristalden, Bern

Heinz Wyss

Der Entwurf einer neuen Maturitätsanerkennungsverordnung MAV ist Gegenstand heftiger Kontroversen (vgl. u.a. "gh" 5/92, 1/93). Die einen sehen die gymnasiale Bildung oder den prüfungsfreien Universitätszugang in Gefahr (vgl. ETHZ-Rektor von Gunten in: "NZZ" 26.11.92) und setzen sich zur Wehr gegen die "Niveausenkung", den "Niveauverlust". Aufgrund eines gewandelten Bildungsverständnisses erkennen andere im selben Entwurf die "Chancen der Niveauehebung", nämlich die Qualifizierung zu eigenständigem Denken und Lernen, zur Problemlösung, zum Erproben von Lösungsmodellen und zum Arbeiten und Forschen im Team (vgl. "SLZ" 3/93).

Die Schwierigkeit, zu einem gemeinsamen Verständnis zu finden, was im pädagogischen Diskurs unter "Niveau" zu verstehen ist, ist Anlass, vertiefter darüber nachzudenken. Dies war denn auch das Ziel einer Tagung in Bern, zu der der Direktor des Evangelischen Seminars Muristalden und der Rektor des Literargymnasiums Bern-Kirchenfeld eingeladen haben. Bereits vor Jahresfrist haben sie Lehrkräfte an Gymnasien und Seminaren miteinander ins Gespräch gebracht, dies in der Absicht, in persönlicher Begegnung und offener Aussprache zu erörtern, was den beiden Mittelschultypen gemeinsam und was ihr je eigenes Profil ist. Zur Studierfähigkeit führen beide Wege: das Gymnasium aufgrund seines primären Bildungsauftrags, das Seminar zusätzlich zu seiner beruflichen Ausrichtung, gestützt auf die Allgemeinbildung, mit den kennzeichnenden musischen und soziopädagogischen Lernbereichen. Zusammengeführt würden die beiden Schulen innerhalb der Sekundarstufe II als Maturitätsschulen durch die neue MAV dank der Differenzierung der Ausbildungsprofile im Rahmen der "typenlosen" gymnasialen Studiengänge.

An dieser Perspektive der Schulentwicklung orientierten sich die Gespräche, die, angeregt durch die Referate von Hans-Ulrich Grunder (Universität Bern) und Hans Saner (Universität Basel), das Bedeutungsfeld dessen, was "Niveau" meint, in bildungsphilosophischer Betrachtungsweise unter grundsätzlichen Aspekten und in einem erweiterten Sinnbezug auszuleuchten suchten. Ergänzt wurden die Referate durch die persönliche Darstellung dessen, was "eine Schule mit Niveau" aus der Sicht eines Lehrers ist, der zugleich am Gymnasium und am Seminar unterrichtet, was aufgrund der Erfahrung einer Mittelschülerin, was vor dem Hintergrund des europäischen Bildungshorizontes. Abgeschlossen wurde die Tagung mit einem Podiumsgespräch, an dem sich unter der Leitung von Robert Furrer neben den Referenten auch der 1. Direktionssekretär der bernischen Erziehungsdirektion, Andreas Marti, beteiligte.

Von "Niveau" ist in der Schulpädagogik und Didaktik einzig dann die Rede, wenn Formen der Differenzierung zur Diskussion stehen. So u.a. im Jena-Plan (Niveaurose) und in den Gesamtschulkonzeptionen der 70er Jahre (Niveaurose und -gruppen). In der erziehungswissenschaftlichen Literatur findet sich das Wort

nicht. Ein "Begriff" ist es nicht, weil es in seinen Konnotationen diffus und nicht definiert ist. Umso häufiger hören und lesen wir es in bildungspolitisch begründeter Argumentation. Dort wird es instrumentalisiert und ideologisiert dann verwendet, wenn es darum geht, Veränderungen im Bildungswesen zu verhindern. Dann wird es zum eigentlichen "Innovationskiller", wie in der Diskussion gesagt wurde. So etwa, wenn im Kanton Bern die Umstellung der Schulstruktur auf das Modell 6/3 und der hinauszuschiebende Selektionszeitpunkt bekämpft wird. Oder wenn es darum geht, durch die Totalrevision der MAV an den Gymnasien Abstand zu nehmen von einer zementierten Typengliederung und die Ausbildungsprofile zu individualisieren. Oder wenn durch Rahmenlehrpläne die überlieferten Schulstoffe "entschlackt", verwestlicht, aktualisiert und auf definierte Leitideen, Grob- und Richtziele hin orientiert werden sollen.

Die "traubenartige" Bedeutungsvielfalt des Wortes "Niveau", das im alltäglichen Sprachgebrauch mit "ab- und ver-messen" und mit "ein-ebnen" zu tun hat und in der Bau- und Vermessungstechnik, aber auch in der Hirnphysiologie ("psychophysische Niveaus des Grosshirns") Verwendung findet, erweist sich im Unterrichtsbezug als mehrdimensional. In der Diskussion angesprochen wurden

- das Stoffniveau (je grösser die Stoffmenge, desto höher das "Niveau")
- das Anspruchsniveau (je intellektuell anfordernder, desto höher das "Niveau")
- das "geistige Niveau" oder "Begabungsniveau"
- die "Niveauunterschiede" zufolge der Wertabstufung der (kognitiven) Hauptfächer und der (u.a. musisch-gestalterischen) Nebenfächer
- die Niveauunterschiede und Prestigeabstufungen der hierarchisierten Lehrberufe und - zu oft noch in gegenläufiger Rangfolge - die unterschiedlichen pädagogischen und didaktischen "Niveaus" der Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsoriginalität und -intensität und, damit zusammenhängend, der Innovationsbereitschaft.

Diese Aufschlüsselung der Bedeutungs- und Wirkungsfazetten dessen, was gemeinhin "Niveau" heisst, führte zur Einsicht, dass "Niveau" als Ausdruck des Messbaren eines Korrelates bedarf, das mit "Qualität" zu umschreiben wäre. Das eine bezieht sich vorwiegend auf ein "produktorientiertes", quantitativ fassbares intellektuelles Lernen, das andere auf einen den ganzen Menschen ansprechenden, nicht Wissen anhäufenden, sondern zu "Schlüsselqualifikationen" führenden Lernprozess. "An austauschbaren Inhalten" - so sagte die Vertreterin der Organisation der MittelschülerInnen - lässt sich erlernen, was mehr ist als ein sich verflüchtigendes Wissen: die verhaltenswirksame Befähigung, aus eigenem Antrieb Probleme wahrzunehmen und zu analysieren, Lösungsmodelle zu entwerfen und in der Anwendung zu erproben, Ergebnisse zu evaluieren und so - auch aus Fehlern - immerwährend weiterzulernten. Wäre *das* nicht der Nachweis, dass eine *solche* Bildung "Niveau" hat?

Das Berufsleitbild der Lehrerinnen und Lehrer

Presseorientierung des LCH vom 10.2.1993 in Bern

Beat Trottmann

Lehrerin/Lehrer werden und sein

Die Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer haben sich erstmals ein breit abgestütztes Berufsleitbild gegeben. Die gesellschaftlichen Veränderungen im Lehrerberuf bei gleichzeitigem Nachlassen des öffentlichen Ansehens des Berufs haben den Dachverband "Lehrerinnen und Lehrer Schweiz" (LCH) zu diesem Schritt veranlasst. Aufgrund ihres Berufsverständnisses sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer als "Fachleute für das Lernen".

Sie arbeiten in einem lokalen Schulteam mit eigener Verantwortung für die Organisation und Weiterentwicklung der Schule. Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), der 40'000 Mitglieder vertritt, verabschiedete das neue Berufsleitbild an einer ausserordentlichen Delegiertenversammlung in Bern. Vorgängig wurde die Presse orientiert.

Breit geführte Diskussion

Das Berufsleitbild von LCH ist in einem mehrstufigen Prozess entwickelt worden. Im Frühjahr 1992 ging ein Entwurf in 60'000 Exemplaren an die Lehrerschaft, an Elternorganisationen, Parteien und Verbände sowie Schulbehörden. 1200 Lehrerinnen und Lehrer bereinigten das Leitbild im September 1992 an einem Kongress in Zürich (vgl. Bericht von H. Wyss in BzL 3/92, S. 353-355).

Der LCH will mit diesem Berufsleitbild der Demontage des einst prestigeträchtigen Berufes ein professionelles Selbstverständnis entgegenhalten, den Lehrerinnen und Lehrern durch eine selbstbewusste und pädagogisch fundierte Selbstdefinition den Rücken stärken und die Richtung der pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen an der Jahrtausendwende aufzeigen und mitgestalten.

Was ist neu?

Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lernen (These 2). Sie wissen Bescheid über Lernprozesse in Bildung und Erziehung. Als Fachleute für das Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen übernehmen sie Verantwortung für fördernd angelegte Lernprozesse.

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation an Ort (These 4).

Lehrerinnen und Lehrer sehen in ihrer Verschiedenheit und in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen eine Bereicherung. Sie entwickeln Perspektiven für ihre Laufbahn (These 5). Die einzelne Schule trägt im eigenen Interesse der Vielfalt an Begabungen im Kollegium Rechnung und sucht nach personengerechten Lösungen für die Aufteilung der an einer Schule anfallenden Aufgaben. Diese sind grundsätzlich in die Pensen einzubauen.

Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsausbildung weist Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau auf und ist gleichwertig für alle (These 8).

Implikationen

Die Implikationen des Leitbildes lassen sich mit zwei Stichworten kurz umschreiben: Professionalisierung und Dezentralisierung.

Das Leitbild verlangt eine *Professionalisierung* einerseits bei der Ausbildung der Lehrpersonen zu "Fachleuten für das Lernen" und andererseits bei der Fort- und Weiterbildung. Gefordert ist auch eine Professionalisierung der Schulleitung, die aus einer oder mehreren dafür speziell ausgebildeten und vom Lehrerteam gewählten Lehrpersonen besteht und die verantwortlich ist für die Entwicklung der Teamarbeit, für die Qualität des Unterrichts und für die Öffentlichkeitsarbeit der Schule.

Lehrerinnen und Lehrer können lernende Menschen nur dann professionell begleiten, wenn sie selber über fundierte didaktische Konzepte und Kenntnisse verfügen. Die Berufsausbildung umfasst persönlichkeitsbildende, pädagogische und fachliche Aspekte. Die Stufendifferenzierung geschieht durch stufenpädagogische, fachliche und fachdidaktische Akzentuierung der Ausbildung. Die berufliche Grundausbildung aller Stufen umfasst eine längere Praxis in einem ausserschulischen Bereich.

Mit der Forderung nach Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau ist nicht der blosse "Aufenthalt" in einer Hochschule gemeint. Vielmehr wird für alle Stufen eine fachlich-pädagogische Ausbildungsqualität gefordert, welche gleichzeitig persönlichkeitsbildend wirkt und das "Lehrerhandwerk" bzw. die "Lehrkunst" auf wissenschaftlich begründete Konzepte abstützt. Ferner verbinden Fachhochschulen Forschung und Entwicklung organisch mit dem Ausbildungsbetrieb. Die Beteiligung an schulpraktisch bedeutsamer Forschung fördert eine Haltung des "practicien chercheur" und bereitet auf die Mitwirkung an der Weiterentwicklung des Berufes und des Schulwesens vor. Die Gleichwertigkeit der pädagogischen Grundausbildung für alle Stufen ist durch einen schweizerischen Rahmenlehrplan zu gewährleisten.

Die neue Formulierung der These 8 "Die Berufsausbildung weist Hochschulniveau- bzw. Fachhochschulniveau auf und ist gleichwertig für alle" (früher: "Die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen erfolgt an Fachhochschulen resp. an den Universitäten") ermöglicht auch den traditionellen Lehrer/innenseminaren, sich zu Ausbildungsinstitutionen zu entwickeln, die in integrierter Form die Niveaustufen der Maturität und der Fachhochschule erreichen, wenn sie den genannten qualitativen Ansprüchen genügen und insgesamt eine Ausbildungsdauer von 6-7 Jahren nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit aufweisen.

Das Schulsystem des Kantons ist zu *dezentralisieren*, indem den lokalen Schuleinheiten mehr Freiraum mit entsprechenden Kompetenzen und Verantwortlichkeiten gewährt wird. Es gilt das Prinzip der Subsidiarität: Alles, was die einzelne Schule selbst regeln kann, soll sie auch selber regeln dürfen. Dem Kanton bleibt die Aufgabe, Rahmenlehrpläne zu erlassen, lokal umgesetzte Lehrpläne zu prüfen und zu genehmigen und unterstützende Dienstleistungen anzubieten.

Das Leitbild sieht somit in der lokalen Schule die pädagogische und organisatorische Gesamtheit, indem sich die Lehrerschaft als pädagogische Wirkungseinheit versteht. Es soll in Zukunft möglich sein, dass sich die einzelnen Schulen ihr eigenes Profil schaffen, indem sie die Bedürfnisse von Schülern und Eltern sowie andere lokale Umstände bei den Lehrplänen und bei den Unterrichtsformen berücksichtigen können, und dass Teamarbeit und bewegliche Aufgabenteilung innerhalb der Lehrerschaft den Arbeitsplatz Schule prägen.

Besondere Bedeutung kommt dabei der bewussten und kompetenten Erfüllung der Schulleitungsaufgaben zu. Dafür befähigte und bezeichnete Mitglieder des Lehrkörpers fühlen sich besonders verantwortlich für die Teamentwicklung, für Zielvereinbarungen sowie didaktische und erzieherische Absprachen über die Klassen hinweg, für die Moderation von Konflikten, für die Gestaltung kooperativer Problemlöseprozesse, für die Vereinbarung und Begleitung der Selbst- und Fremdevaluation oder für eine gute Öffentlichkeitsarbeit der Schule.

Aufbruchstimmung

Die Umsetzung des Leitbildes wird noch viel zu tun geben. Geplant sind u.a. Werbeanstrengungen, politische Einflussnahme, Entwurf eines Modellschulgesetzes, Entwicklung eines formativen Qualifikationssystems zur Beurteilung der Lehrerverarbeit, Gründung eines Verbandes der Leiter von Volksschulen und die Errichtung einer verbanseigenen Pädagogischen Arbeitsstelle. Der LCH hofft, mit dem Leitbild eine optimistische Aufbruchstimmung ins Bildungswesen hineinzubringen.

Buchbesprechungen

KRAPF Bruno (1992)

Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt. 264 Seiten, Fr. 46.--

Aus Anlass des 60. Geburtstags von Bruno Krapf, Autor des Buches Aufbruch zu einer neuen Lernkultur, baten wir seinen Arbeitskollegen an der Universität Zürich, PD Dr. Hermann J. Forneck, um eine ausführlichere Rezension der Neuerscheinung.

Bruno Krapf hat in den Dezennien seiner beruflichen Tätigkeit als Lehrer und Lehrerbildner eine Reihe von Wandlungen und Veränderungen mitgemacht, selbst mitgestaltet und auch initiiert. Bei allen diesen Wandlungen ist er doch immer der Eine geblieben, dessen Denken und Handeln um einige zentrale Auffassungen kreisen. In deren Mittelpunkt steht der lernende Mensch als autonomes Subjekt. Lernprozesse sind nach Krapf nur dann wirksam, wenn sie sich nicht an, sondern in den Menschen abspielen, wenn die Lernenden Planung, Gestaltung und Evaluation ihres Lernens mitbestimmen können. Zur Festigung und Vertiefung dieser Bildungsidee hat sich Bruno Krapf von der humanistischen Psychologie und im letzten Jahrzehnt von der Gestalttheorie und -therapie Anregungen geholt.

Wenn das am Subjekt orientierte Lernen ins Zentrum des Interesses rückt, wird das Lehren relativiert. In der von Krapf gezogenen Konsequenz bedeutet dies der Abschied von einem Konzept der Lehrerbildung und des erziehungswissenschaftlichen Arbeitens zugunsten einer Bejahung des gleichzeitigen Nebeneinanderbestehens verschiedenartigster Konzepte und wechselnder Praktiken. Denn Dauerhaftigkeit und Herrschaft denkt Bruno Krapf, wie seinem jüngsten Buch zu entnehmen ist, komplementär.

Auch wenn man nicht mit allen von Bruno Krapf skizzierten pädagogischen Denkfiguren einverstanden sein muss, sind sie uns doch immer wieder Anlass zu anregenden und grundsätzlichen Auseinandersetzungen, die uns überraschen, bisweilen verblüffen, und stets im eigenen Denken weiterbringen. Zumindest in dieser Hinsicht wünschen wir uns Dauerhaftigkeit: Ad multos annos!

Für die Redaktion BzL: Peter Füglistner

Bruno Krapf: Aufbruch zu einer neuen Lernkultur

Es gibt einen Gedanken, der die Grundlage für das ganze Buch abgibt und der unter immer neuen Gesichtspunkten beleuchtet und auf seine Konsequenzen hin befragt wird. Er besagt: Unterrichten verhindert Lernen und Lernaktivitäten. Daraus folgt, dass in der Lehrerbildung nicht mehr das Lehren und Unterrichten gelehrt, sondern das Lernen gelernt werden soll. Aus Lehren soll Lernen werden.

Krapf definiert die Lehraufgabe neu: "Die Aufgabe der LehrerInnen ist die Gestaltung des Lernens". Bevor wir auf diese neue Aufgabenbestimmung des LehrerInnenberufs kommen, müssen wir Krapfs Unterrichtskritik beschreiben, da ja offenbar ein Unterschied zwischen Unterricht und Lernen gemacht wird.

Unterrichtskritik

Unterricht ist für Krapf "die Präsentation, das Erlebnis einer dramatischen Aufführung, der Nachvollzug einer Vereinfachung" (S. 22). Dies alles ist aber nicht Lernen. Der Autor macht den Unterschied mit einem Blick auf die Vorbereitungsarbeit der LehrerInnen deutlich: Sie "lesen in den meisten Fällen, sie bearbeiten das Gelesene, schreiben sich wichtige Stellen heraus oder streichen sie mindestens an. Sie stoßen auf Interessenschwerpunkte und ergänzen ihre Informationen" (S. 23). Diese Tätigkeiten sind für Krapf Lernen. Und genau das soll in Zukunft den Unterricht ersetzen. Unterricht ist dann jene Veranstaltung, in der LehrerInnen gerade das bei ihren Schülern nicht zulassen: "Die Banalität der Erkenntnis liegt gerade darin, dass alle Lehrerinnen und Lehrer diese Lerntätigkeiten beherrschen, die Schüler aber in ganz seltenen Fällen eine Gelegenheit haben, solche Lerntätigkeiten während der Unterrichtszeit zu praktizieren" (S. 23).

Postmoderne Lernkultur

Die neue "Denkfigur", die Bruno Krapf mit dem Rückgriff auf die Unterrichtsvorbereitung einführt, verdient eine genauere Prüfung, da die Unterscheidung von Unterricht und Lernen die Grundlage des ganzen Buchs abgibt. Dass LehrerInnen in ihrer Vorbereitungsarbeit wirklich lernen, soll nicht bestritten werden. Strittig ist allerdings, ob dies das Einzige ist, das sie in der Vorbereitungsarbeit tun sollten. Nach einer modernen bildungstheoretischen Auffassung sollten LehrerInnen die Auswahl, die Strukturierung der Inhalte und die methodische Gestaltung des Lernprozesses im Horizont einer Verantwortung der Erwachsenen für die heranwachsende Generation bestimmen. Genau diese Bestimmtheit schulischen Lernens ist eine wesentliche Differenz, die schulisches Lernen über den Interessenhorizont jugendlicher Subkulturen einerseits und die Instrumentalisierung des Lernens für bestimmte Interessen andererseits heraushebt. In den Ausführungen zur Lernvorbereitung negiert Bruno Krapf diesen Sinnhorizont schulischen Tuns: "Im Sinnhorizont der Lernenden erscheint das Lernen selbst als Gegenwart. Eine weitere Bedeutung ist nicht nötig" (S. 24). Sinn als eine Dimension menschlichen Lebens, das sich nur im Horizont einer Kultur und Gesellschaft finden lässt, diese spezifisch moderne Form von Sinn löst Krapf durch die Formel ab, dass es nur noch unmittelbaren, persönlichen Sinn gibt. Hier wird die postmoderne Position Bruno Krapfs deutlich. Die Vorstellung, dass es einen gemeinsamen kulturellen Horizont gibt, dem Schule sich verdankt, wird abgelöst durch die Vorstellung von vielen kleinen unzusammenhängenden 'Subkulturen'. Es gibt keinen gemeinsamen Kanon mehr, mit dem man sich auseinandersetzen und damit einen gemeinsamen kulturellen Wissens- und Problemhorizont erarbeiten könnte *und* zugleich damit eine persönliche Entwicklung befördern würde. Folglich lehnt Krapf auch die "Pädagogische Denkfigur" ab, dass LehrerInnen stofflich qualifiziert sein müssen. Die "Pointe sei nicht verschwiegen, es wird auch die Hypothese gewagt, dass die inhaltliche Qualifizierung als Vorbereitung von Lernen in unserer Zeit in vielen Fällen überholt ist" (S. 35). Mit dem Verschwinden des einheitlichen und gemeinsamen Kanons tritt der Stoff in den Hintergrund, der Vorgang des Lernens in den Vordergrund. Dies ist folgerichtig, konnte doch die Lehrkraft in der Moderne noch auf einen gemeinsam zu teilenden und zu bearbeitenden Bedeutungsbestand rekurrieren und für sich selbst reklamieren, sich mit diesem vertieft auseinandergesetzt zu haben. In der Postmoderne können dies LehrerInnen nicht mehr. Eine Person kann allenfalls noch ihre eigene Lerngeschichte erzählen. Eine gemeinsame Bearbeitung eines Gegenstandes, gar die Beurteilung der Qualität der Lernerarbeit von Schülern ist mangels eines kulturell geteilten Horizontes nicht mehr möglich.

Bildungsgüter als Herrschaftsfaktor

Ein wesentliches Problem jedes Lehrbuches, jedes Faches, jedes Kurses scheint die Stofffülle. Alles Reden von der Exemplarität, dem Propagieren des Mutes zur Lücke, hat dieses Problem nicht beseitigen können. Deshalb geht der Autor den Ursachen der nicht auszumerzenden Stofffülle nach. "In der Stoffhuberei", so Bruno Krapf, "dramatisiert sich der Widerspruch zwischen Objekt und Subjekt, die im Lernen eigentlich eine Annäherung, ja letztlich eine Vertrautheit erlangen sollten" (S. 44). Dass diese Vertrautheit nicht stattfindet, liegt an der Stofffülle und diese wird aufrechterhalten, weil die Bildungsinstitutionen "bis heute feudalistisch organisiert und verwaltet sind" (S. 47). Die wesentlichere Argumentation wird im Anschluss an die Institutionskritik dargelegt. Krapf ist der Überzeugung, dass der Stofforientierung und der dieser entsprechenden Organisationsform, dem Unterricht, eine immanente Absicht zugrundeliegen: Wir erkennen leicht, "dass da eine Absicht besteht, Erreichtes zu festigen, es 'ewig' dauern zu lassen. Das widerspricht gerade der lebendigen Grundlage, die wir scheinbar immer wieder zu leugnen geneigt sind" (S. 50). Krapf stärkt diese Hypothese mit einer kulturhistorischen Überlegung zur Institutionalisierung einer ursprünglich lebendigen Idee (hier des Lernens), die dazu führe, dass diese Idee letztlich verwaltet werde. LehrerInnen sind dann VerwalterInnen von Bildungsgütern. Diese Orientierung auf den Stoff und die Stellung, die Lehrkräfte in der Institution haben, mache den Herrschaftscharakter von Schule aus.

Herrschaftsfreiheit und Lernen

Auszubrechen ist daraus nur, so Krapf, durch eine fundamental andere Bestimmung des Lehrberufs und durch die Verabschiedung von einer Didaktik, die die Stofforientierung nicht aufgegeben hat und die an der Zumutung eines einheitlichen Lehrplans festhält. Positiv formuliert impliziert eine solche »neue Lernkultur« eine Demokratisierung der Lernzielfindung, eine Beteiligung der Lernenden an Planung, Lernvollzug und Evaluation und an der Beachtung, dass der Lernprozess ausschliesslich in der Selbstverantwortung der LernerInnen liegt. Letzteres tangiert die *conditio sine qua non* von Erziehung, in der ein erwachsener Mensch immer stellvertretend für einen heranwachsenden Menschen Verantwortung übernimmt. Auch hier lässt Bruno Krapf die neuzeitliche Erziehungstheorie grundlegend hinter sich.

Doch was soll an deren Stelle treten? Den hier skizzierten grundlegenden Gedanken folgt nun eine Darstellung von möglichen Elementen einer neuen Lernkultur.

Artikulationsschema einer neuen Lernkultur

Die humanistische Psychologie dient Krapf als Grundlage einer neuen Lernkultur, in der Menschen zur Arbeit zusammenkommen. Die von Krapf vorgestellten Elemente einer Arbeitszusammenkunft sind:

1. Kontakt (persönlicher, inhaltlicher Kontakt)
2. Inhaltliche und methodische Vorschläge zur Arbeit
3. Entscheide und Gruppenbildung (evtl. Einzelarbeit)
4. Grössere Zeitabschnitte zur Darstellung der individuellen Ergebnisse
5. Aussparungen, in denen die Lehrerin/der Lehrer inhaltlich etwas beitragen kann, aber nicht muss.
6. Ergebnisauswertung (besprechen, lernen, überprüfen, vergleichen usw.)
7. Nach mehreren Arbeitszusammenkünften: Überprüfung der Lernfortschritte - Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung - Besinnen auf neue Ziele.

Dieses Artikulationsschema ist, das sei vermerkt, ein Beispiel für eine moderne und nicht postmoderne Lernkultur, wie ich auch die humanistische Psychologie mit ihren grundlegenden Überzeugungen in der Moderne verorten würde: die Vorstellung vom selbstreflexiven Subjekt (Pkt. 7), die Reflexion der lernmethodischen Angemessenheit bei einem gewählten Inhalt (Stoff) (Pkt. 2), die intersubjektive Überprüfung der eigenen Arbeitsergebnisse (Pkt. 6) usw.

Liest man ein solches Artikulationsschema allerdings in der durch die vorherigen Kapitel nahegelegten Lesart, so treten erhebliche Probleme auf:

- Findet eine Arbeitszusammenkunft zufällig statt oder ist diese institutionell geregelt?
- Was ist im letzteren Fall mit SchülerInnen, die sich einer Lernarbeit dauerhaft nicht stellen wollen?
- Wenn die inhaltlichen Vorschläge zur Arbeit völlig beliebig sind, wie ist dann intersubjektive Verständigung über Arbeitsergebnisse möglich, da doch jeder Schüler sich einen individuellen Horizont erarbeitet?
- Welchen Stellenwert hat eine gemeinsame Arbeitsauswertung, wenn vorgängig die Betonung der individuellen Interessen als zentrales Element der Lernkultur propagiert wurde und in der Auswertungsphase, die ja auch Lernarbeit ist, gerade die Verpflichtung impliziert ist, diese individuelle Arbeit hintanzustellen?
- Nach welchen Kriterien entscheidet sich der Lehrer, die Lehrerin für einen Beitrag, dem alle SchülerInnen zuhören sollen, wenn gerade ein für alle sinnvoller Bildungskanon nicht vorhanden sein soll?

Weitere Fragen wären leicht anzufügen. Da ich nun mit dem Autor einen gemeinsamen Arbeitszusammenhang teile, habe ich solche und andere Fragen bereits gestellt. Die Antwort lautet jeweils, dass Menschen in einem freien Lernen eben auch Intersubjektivität konstituieren, die Probleme, die ich aufwerfe, eben solche seien, die durch die Unfreiheit des Lernens zustandekämen. Nun, dem kann und will ich nicht widersprechen. Aber in solchen Situationen halte ich an dem Eindruck fest, dass ein postmodernes Vokabular und eine ebensolche Programmatik für eine moderne Lernkultur bemüht wird. Und dies, so meine ich, ist widersprüchlich. Darauf lacht mein Gesprächspartner herzlich - worauf nicht mehr zu argumentieren ist.

Hermann J. Forneck

NEZEL Ivo (1992)

Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern: Haupt, 326 Seiten, Fr. 25.90

"In Übereinstimmung mit dem Konzept der *Didacta magna* (1657) des J.A. Comenius" so beginnt Nezel seine »Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung«, "verstehe ich Didaktik als eine integrale Handlungswissenschaft, die auch das Erzieherische umfasst ..." (S. 7). Dabei differenziert der Autor einerseits nach nomo-pragmatischen (durch Gesetzmässigkeiten begründbare Empfehlungen) und nomologischen Aussagen zur Erwachsenenbildung und andererseits nach der Komplexität des erwachsenenbildnerischen Wissens. Mit Hilfe dieser beiden Kriterien gelangt Nezel zu einer erwachsenenpädagogischen Landkarte, die die Grundlage zur Gliederung des Buches abgibt.

In einem ersten Teil wird das Thema "Orientierungen in der Erwachsenenbildung" behandelt. Neben dem Zusammenhang, den die Erwachsenenbildung mit dem kulturellen Wandel aufweist, stellt Nezel eine vierphasige Geschichte der deutschsprachigen Erwachsenenbildung vor, um sich dann dem Problem der Passung zwischen der Ökonomie und dem Bildungssystem, i.e. der Erwachsenenbildung, zuzuwenden. Nezel geht von Ähnlichkeiten zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem

aus, womit beide voneinander lernen könnten. Diese Gegenüberstellung wird durch einen interessanten, weil ungewohnten, Perspektivenwechsel fruchtbar gemacht. Der Systemvergleich dient dazu, Passungsprobleme innerhalb des Bildungswesens (z.B. zwischen Zielsetzungen und Organisationsstruktur) zu thematisieren. In einem weiteren Schritt entwickelt Nezel auf der Grundlage seiner vorgelegten Analyse mögliche "Ausgangspunkte und Entwicklungstendenzen der beruflichen Erwachsenenbildung am Beispiel der Lehrerfortbildung". Ausgehend von dem Grundproblem des Berufes, nämlich seiner Unbestimmtheit, werden im Rückgriff auf eine "Theorie der mehrstufigen Entwicklung des Lehrerberufs" berufliche Qualifizierungsmassnahmen (hier wird der institutionelle berufliche Hintergrund Nezels deutlich) vorgestellt. Anregend ist der Unterabschnitt über die "Entwicklungstendenzen der beruflichen Erwachsenenbildung", der durch einen ebenso interessanten, allerdings etwas kurz geratenen, Teil zur Organisationsentwicklung ergänzt wird.

Der zweite Teil des Buches behandelt die "Lerngestaltung in der Erwachsenenbildung". Nach einem Abschnitt über Alterstheorien stellt der Autor sein Bezugssystem zur Identifizierung und Erklärung von Lernproblemen Erwachsener vor. Nezel geht dabei von der Obsoleszenztheorie Léon's und Arbeiten Kosík's aus und referiert Indikatoren in drei Dimensionen und zwei Bereichen (Motivation, Einstellung, Lernverhalten sowie kognitiv-geistiger und sozialaffektiver Bereich). Dieses Bezugssystem wird dann in Verbindung mit der Stressforschung gebracht, wobei am Ende Ratschläge für ErwachsenenbildnerInnen stehen, mit deren Hilfe Stress und Burnout vermieden werden sollen.

Nach einem kurzen Beitrag zu Lerntypen und Interesse, der einen interessanten Ansatz für das Konstrukt "Lerntypen" beinhaltet, werden im sechsten Kapitel didaktische Grundsätze und Verfahren der Lernfeldkonstruktion behandelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass es eine umfassende Darstellung einer Didaktik der Erwachsenenbildung noch nicht gibt. In diesem Kapitel findet sich ein Vergleich mit der schulischen Didaktik, der deutlich machen soll, dass sich eine spezifisch erwachsenenbildnerische Didaktik nur schwer begründen lässt. Nezel vertritt die Auffassung, dass die weitergehende Selbstbestimmung des Lernens Erwachsener die spezifische Differenz zum schulischen Lernen ausmacht. Dementsprechend verfolgt der Autor in dem folgenden Abschnitt "Begriffe und Grundsätze des autodidaktischen Lernens", um daran anschliessend den Habitus der Erwachsenenbildnerin, des Erwachsenenbildners zu thematisieren.

Wiederum daran anschliessend referiert der Autor Ergebnisse seiner im Anschluss an Churchman durchgeführten Untersuchungen über Lernfelder. Nezel unterscheidet vier relativ konsistente Lernfeldtypen, die er durch Angaben über die Funktion jedes Lerntyps und den dazugehörigen Dozentenhabitus ergänzt. Das Kapitel mündet in einen Vorgehensvorschlag zur Lernfeldkonstruktion. Nach einem Abschnitt über Indoktrination in der Erwachsenenbildung wird im letzten Kapitel die "Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung" auf Qualifizierungsprozesse bezogen. Nezel thematisiert dort die Lerngestaltung als Handlungs- und Theoriefähigkeit. Es geht ihm dabei um die Fähigkeit, zu »Denkhandlungen« zu gelangen, also die eigene erwachsenenbildnerische konstruktive und interaktive Praxis theoretisch so zu verarbeiten, dass die berufliche Handlungsfähigkeit im Lernfeld nicht blockiert, sondern verbessert wird. Dies wiederum kann gelingen, wenn sich ErwachsenenbildnerInnen in einer spezifischen Weise auf die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung einlassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, neben den interessanten und vielfältigen Einzelthemen des Buches, die Arbeit eine eigenständige Theorie der Didaktik der Erwachsenenbildung enthält, welche allerdings etwas expliziter formuliert sein könnte. Interessant ist die theoretische Konstruktion der »Allgemeinen Didaktik«

Nezels. Ausgehend von dem spezifischen Grad der Selbstbestimmung im Lernprozess Erwachsener ist in einer Allgemeinen Didaktik der Erwachsenenbildung nicht mehr das Lernen der eigentliche Gegenstand methodischen Handelns, sondern das Lernfeld, das nach angebbaren Qualitätskriterien konstruiert wird. Die Teilnehmerin und der Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind Akteure/innen innerhalb eines Lernfeldes, welches wiederum partizipativ vorstrukturiert wird. Dabei gelingt es Nezel, die vielfältigen Themen, die in dem Buch behandelt werden, auf den oben angedeuteten Zusammenhang hin zu beziehen.

Hermann J. Forneck

COMENIUS, Johann Amos (1659/1992)

Orbis sensualium pictus. Hitzkirch: Comenius-Verlag. Faksimile-Ausgabe in 500 Exemplaren. Mit separatem Nachwort von Ivo Nezel. 328 Seiten, Fr. 196.--

Wie kann ein junger Mensch in die Vielfalt des Lebens eingeführt werden? Eigentlich sollte es ein Buch geben, das durch zeitgemässe Bilder und entsprechende erklärende Texte einem Jugendlichen die Welt vor Augen führt. Eben dieses Ziel verfolgte Johann Amos Comenius mit dem 1652 erstmals erschienenen *Orbis sensualium pictus*. Prägnante bildliche Darstellungen von Situationen des täglichen Lebens werden durch einen Index versehen und beschrieben. Beim Betrachten und allmählichen Entziffern von Text und Bild lernt das Kind seine Umwelt kennen, um sich später darin zurecht zu finden. Comenius geht es dabei nicht um eine funktionale Einführung des Kindes in die Welt, sondern das Kind soll sich durch den *Orbis pictus* als Teil einer vielgestaltigen Schöpfung Gottes sehen. Nicht die Einzelgegenstände werden dem Kind vor Augen geführt, sondern ihre Funktion im ganzen Lebenszusammenhang gezeigt. Denn Comenius' Ziel ist es, dass das Kind sich als Teil dieser einen Schöpfung erkennt und seine Aufgabe darin wahrnimmt. Diese kann es nur dann als Individuum aufnehmen, wenn es verstanden hat, dass es zum Leben in Gemeinschaft mit Gott und seinen Mitmenschen in der einen Welt berufen ist.

Der *Orbis pictus* wurde nach 1650 immer wieder neu aufgelegt und auch in verschiedene Sprachen übersetzt. Es gab 245 grösstenteils neugestaltete Ausgaben und damit ist der *Orbis pictus* ohne Zweifel das erfolgreichste und gleichzeitig das langlebigste Schulbuch der Welt geblieben. In zweiundzwanzig Sprachen übersetzt, war es in Neubearbeitung bis in die achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts in mehreren Ländern als Schulbuch im Gebrauch.

Bis heute war nur eine Taschenbuchausgabe als Nachdruck der deutschen Ausgaben von 1652 im Buchhandel erhältlich. Durch die Faksimile-Ausgabe des Comenius Verlages ist nun die, von der graphischen Gestaltung und der hohen Qualität der Bilder her gesehen, wohl schönste Erstausgabe des weltbekannten Lehrmittels erhältlich. Statt der in deutschen Ausgaben üblichen Holzschnitte verwendet die Londoner Erstausgabe Kupferstiche, die hier durch ein spezielles Druckverfahren originalgetreu wiedergegeben werden. Für den Faksimile-Druck wurde das bestens erhaltene Exemplar aus der Comenius-Bücherei in Leipzig ausgewählt. Ein Vergleich der deutschen mit der englischen Erstausgabe ist schlicht verblüffend. Die meisten Bilder für die englische Ausgabe wurden von der deutschen übernommen, jedoch wurden die Bilder neu in Kupfer gestochen, was die Bilder in diesem kleinen Format erst recht zur Geltung kommen lässt. Es eröffnet sich dem Betrachter eine neue Welt, die Leben und Buntheit ausstrahlt und den erzieherischen Wert von Bild- und Textkombination klar deutlich macht.

Wer die Faksimile-Ausgabe erstmals zur Hand nimmt, freut sich über die gehaltvolle Gestaltung des Einbandes und der Schutzhülle. Falls er bereits einmal einen *Orbis pictus*-Band betrachtet hat, wird er von der gestochenen Klarheit der Bilder beein-

druckt sein. Sobald man sich dem Text zuwenden will, beginnt man hier und dort etwas über die englischen Begriffe der damaligen Zeit zu rätseln. Im Büchergestell ist die Ausgabe ein Schmuckstück, in der Hand des Betrachters aber eröffnet der Faksimile-Druck das Fenster zu einer alten und tiefgründigen Zeit.

Daniel Kummer

GIGER, Hans (1991)

Bildungspolitik im Umbruch. Staatsmonopol in der Weiterbildung. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung. 1002 Seiten, Fr. 148.--

In der modernen schweizerischen Bildungsgeschichte stellt der Band von HANS GIGER ein Novum dar: Noch nie ist dem Thema 'Bildungspolitik' ein so umfangreiches Werk gewidmet worden (eintausend Seiten!). Das Erstaunen darüber, dass ein bisher in der Bildungspolitik unbekannter Autor ein derart umfangreiches Buch schreibt, weicht auf der Innentitelseite der Erkenntnis, dass GIGER den Band 'nur' herausgegeben hat. Bei der weiteren Lektüre - insbesondere des Vorwortes des Herausgebers und des Beitrages von HANS GIGER und BEATRICE REHMANN - stellt man fest: GIGER ist ein 'Newcomer' im Gebiet der Bildungspolitik, der die Tradition des fachlichen Diskurses kaum kennt.

Bei näherer Betrachtung geht es im Band und v.a. im umfangreichen sechsten Teil um die Frage, ob der Staat berechtigt sei, in die Weiterbildung steuernd einzugreifen und selber Weiterbildung zu betreiben - im Kern also um die Frage der Berechtigung der sog. 'Weiterbildungsinitiative' und ähnlicher Bemühungen des Bundes. In neoliberalistischer Manier spricht GIGER dem Staat diese Berechtigung ab. Ihm und einigen andern Autoren des Bandes kommt das Verdienst (wenn es denn ein solches ist) zu, die neuen Diskussionen um Ordnungspolitik als erste auf das Bildungssystem übertragen zu haben. Andere sind ihnen inzwischen gefolgt (vgl. "Bericht der Arbeitsgruppe 'Ordnungspolitik'" vom 22.1.1992 und STRAUBHAAR/WINZ 1992 [Rezension in diesem Heft]).

Im Band steht jedoch nicht nur die Weiterbildung und deren Deregulation zur Diskussion, sondern die Bildung ganz allgemein. Den Einbezug allgemeiner Bildungsfragen (was u.a. Beiträge von WOLFGANG BREZINKA und DIETRICH BENNER erlaubt) begründet GIGER im Vorwort mit dem Hinweis, dass eine "sinnvolle Weiterbildung" auf dem Hintergrund der Forderung nach lebenslangem Lernen nur auf dem Fundament des allgemeinen Bildungssystems möglich sei (S. XIX). Deshalb sind der vierte, fünfte und siebente Teil des Bandes den Themen "Erziehung, Bildung und Wissenschaft als Aufgaben der Zukunftsbewältigung", "Aufgaben, Ziele und Probleme im Bildungsbereich" und "Europäische Perspektiven in der Bildungspolitik" gewidmet. Diese Teile sind denn für Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen auch von besonderem Interesse. Aber das Grundproblem, das mit einer solchen Anlage des Buches eigentlich vorgegeben wird - die Vermittlung von allgemeiner Bildung und fachspezifischer Berufs- und Weiterbildung -, wird im Band nicht weiter thematisiert. Die allgemeinen Teile und die spezifisch der Weiterbildung gewidmeten Teile bleiben unvermittelt.

Der Inhalt des Bandes präsentiert sich sehr heterogen, wobei die Qualität der Beiträge meistens mit der Vertrautheit der Autoren und der *einen* Autorin mit dem schweizerischen Bildungswesen in direkter Relation steht. Einige Artikel sind trotzdem lesenswert, vermögen die konzeptuellen Ungereimtheiten des Gesamtbandes aber nur teilweise wettzumachen. Immerhin machen einige Beiträge auch deutlich,

dass die Problemlagen in einem hochföderalistischen Bereich der schweizerischen Politik viel zu komplex sind, als dass sie mit einfachen Deregulierungspostulaten aufzulösen wären.

Der dicke Band hat die Lücke einer vielschichtigen, seriösen und kompetenten Analyse der schweizerischen Bildungspolitik nicht oder zumindest nur teilweise zu schliessen vermocht. Hingegen hat er den Verdacht bestärkt, dass Sachkompetenz für das Mitreden in der Bildungspolitik keine notwendige Voraussetzung ist. Dem renommierten NZZ-Verlag jedenfalls wäre ein anderer Start in die bildungspolitische Zukunft zu wünschen gewesen.

Lucien Criblez

STRAUBHAAR, Th. & WINZ, M. (1992)

Reform des Bildungswesens. Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht. Bern: Haupt. 151 Seiten, Fr. 36.--

Was als Band 27 der Reihe "Sozioökonomische Forschungen" erschienen ist, erweist sich als Mischung von festgelegtem Jargon und platter Demagogie: Da ist viel die Rede von "Allokationseffizienz", von "Mischkalkulation" und von der "Internalisierung externer Effekte"; und zwischendurch stehen Sätze wie: "Was mit dem Ende der östlichen Zentralwirtschaften verschwindet, lebt bei staatlichen Bildungssystemen weiter" (S. 19) oder "Gewisse Individuen können Bildung nachfragen, für die andere die Kosten tragen müssen" (S. 21). Was als "Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht" deklariert ist, entpuppt sich also als "ordnungspolitische Messlatte" unter dem Blickwinkel der "Humankapitaltheorie".

Während mancherorts die Einsicht für die Fehlentwicklungen von Reaganomics und Thatcherismus wächst, lassen sich die Verfasser von der neoliberalen Welle treiben und fordern konsequente Deregulierung des Bildungswesens: Abkehr vom staatlichen Angebotsmonopol und Finanzierungsprinzip heisst die Devise; propagiert werden Bildungsgutscheine für Alle und zinslose Darlehen für Bedürftige, die von den Betroffenen durch den Verkauf von Lohnprozenten und Rentenkürzungen zurückgezahlt werden sollen - so bleiben doch wenigstens die Unterschiede gewährt!

Übrigens: Wenn ich als Erziehungswissenschaftler eine Studie über die "Reform des Bankwesens" mit dem Untertitel "Kontroverse Aspekte aus pädagogischer Sicht" verfassen und veröffentlichen wollte, verlangte ein Minimum an wissenschaftlicher Sorgfaltspflicht, dass ich versuche, Einblick in Theorie und Praxis der Bankgeschäfte zu gewinnen - zum Beispiel anhand von aktuellen Publikationen. Im Gegensatz dazu begnügen sich die beiden Autoren damit, ihren Bildungsbegriff einem "Handwörterbuch der Wirtschaftswissenschaft" aus dem Jahre 1980 zu entnehmen und auf dieser mageren Grundlage eine Reform des Bildungswesens zu propagieren - eine Propaganda, die eigentlich in einer Reihe von Forschungsberichten eines angesehenen Verlags keinen Platz hat.

Johannes Gruntz

ZIEHE, Thomas (1991)

Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim: Juventa. 184 Seiten, Fr. 24.--

"Zeitvergleiche", der Titel sagt es, vergleicht Zeiten, nämlich die Zeit der 50er- und 60er Jahre dieses Jahrhunderts mit der aktuellen Gegenwart. Die Fragestellung des Buches, das eine Sammlung thematisch aufeinander bezogener Aufsätze ist, lautet: Was ist heute für die Jugendlichen, bedingt durch die stattgefundene Veränderung der kulturellen Umwelt, in welche sie hineinwachsen, anders als vor dreissig Jahren? Thomas Ziehe zeigt die Veränderungen anhand verschiedenster Themen (Erleben der Schule, der Familie, der Pubertät durch die Jugendlichen, Initiation in die Sexualität etc.) auf und verfährt methodisch so, dass er den Zugang zu den 50er/60er-Jahren über seine eigenen, persönlichen (und damit eingeschränkten) Erinnerungen, den Zugang zur Moderne über die persönliche Deutung von Phänomenen der Gegenwart sucht. Beides bleibt dem Bereich des Subjektiven verhaftet und so macht denn das Buch über weite Teile einen bekenntnishaften Eindruck.

Auch wenn Ziehes Zielpublikum nicht in erster Linie aus Lehrerbildnern, sondern aus Jugendforschern besteht, sei die Publikation im vorliegenden Medium besprochen, denn ein beträchtlicher Teil des Buches - das macht es für Lehrkräfte interessant - beschäftigt sich damit, wie sich die Veränderungen der Alltagskultur und des Zeitgeistes auf die Schule auswirken. In den 60er Jahren "haben sich die Lehrer kein Bein ausgerissen" für die Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts (S. 12) und haben oft geschrien; "tobend, drohend, fuchtelnd, fistelnd, mit Notizbüchern klatschend" (S. 13) präsentierten sie sich der Klasse und waren mit ihrem Beruf offenbar doch zufriedener als heute. Dies deshalb, weil damals ein fest verankerter Normalitätentwurf von Schule existiert hat. Die frühere Schule war aus diesem Grund "subjektiv eher ertragbar. Sie war dies keineswegs, weil sie besser war als die heutige Schule, sondern weil die Massstäbe, anhand derer sie erlebt wurde, unkritischer waren. Das, was man als gegeben, als natürlich, als normal erleben musste, war weiter gefasst und fester verankert als heute" (S. 78). Trotz Ulk, Streichen und Sabotage schuloffizieller Anlässe, was fest zum Spiel gehörte, wurde die Schule in den 50er- und 60er- Jahren nicht grundsätzlich in Frage gestellt.

Diese die Schule umgebende Aura zerfällt in der Neuzeit. Dafür sind nach Ziehe die folgenden Gründe verantwortlich:

Die frühere Schule war ein System von Autoritätsverhältnissen. Lehrer wurden zunächst einmal "vor dem über- und vorgeordneten Bedeutungshintergrund 'Autorität' wahrgenommen" (S. 81), konnten also auf einen Bedeutungshorizont zurückgreifen, den sie nur repräsentieren, nicht aber produzieren mussten. Der bürgerliche Bildungskanon galt als nicht hinterfragbar, so dass sich der Lehrer als Kulturvermittler wahrnehmen konnte. Zudem gab es damals ein fest verankertes Generationenverhältnis und die Schule besass das Monopol der Vermittlung der zwei Generationenwelten.

In der Neuzeit haben sich bezüglich der drei angeschnittenen Bereiche die Verhältnisse grundlegend geändert. Der Bildungskanon ist angesichts der rasanten wissenschaftlichen Entwicklung dauernd hinterfragbar geworden, die Lehrerautorität ebenfalls und das Verhältnis zwischen den Generationen untersteht laufenden Veränderungen, zumal sich in der Jugendszene zahlreiche Subkulturen aufgebaut haben, die in sich für Jugendliche einen Sinn ergeben und seinen "Drang", Erwachsen zu werden, bremsen. Für den Lehrer bedeutet dies, dass er Beziehungsarbeiter und Kulturarbeiter werden muss. Als *Beziehungsarbeiter* wirbt der Lehrer dauernd "um gute Beziehungen, immer die Gefahr des Scheiterns und damit einer schwer ertragbaren Arbeitssituation vor Augen" (S. 88). Als *Kulturarbeiter* muss er aus eigener

Kraft (d.h. ohne Rückgriffmöglichkeit auf einen unangetasteten Bildungskanon) "Möglichkeiten für Sinn- und Motivfindung erst einmal erlebbar machen" (S. 89). Das alles macht Schule schwierig und führt zu der paradoxen Situation, dass einerseits eine wachsende Menge von Junglehrern und Studenten in das System Schule hineinwollen, andererseits eine wachsende Menge von Lehrern davon träumen, nie wieder eine Schule von innen sehen zu müssen.

Ziehes Analyse der Schulkultur liest man leicht und mit Gewinn. Schwerer habe ich mich mit seinen Vorschlägen für die Zukunft der Schule getan. Dass der Lehrer nicht einer pseudo-intuitiven Geringschätzung von Techniken erliegen sollte und im weiteren keinen völligen Abbau von prozeduralen Regeln, die ein Stück symbolische Realität verkörpern, betreiben sollte (S. 74f.), ist zweifellos richtig, aber beinahe schon trivial und ändert an den (von Ziehe selbst erarbeiteten) kulturell bedingten Schwierigkeiten von Schule in der Moderne herzlich wenig. Weniger "Nähe" in der Schule, weniger Familialisierung, dafür "Intensität" ist eine zweite Forderung Ziehes, wobei unter Intensität "eine punktuelle Verdichtung in Situationen" (S. 76) verstanden wird. Auch das leuchtet ein. Aber: Was, bitteschön, könnte das im Alltag des einzelnen Lehrers bzw. der einzelnen Lehrerin heissen? Wie erreicht eine Lehrkraft die Fähigkeit zu "punktuellen Verdichtungen in Situationen" (bzw. wie befähigen wir Lehrerbildner/-innen unsere Studenten und Studentinnen dazu)? Gedanken, die hier eine Perspektive aufzeigen würden, fehlen in Ziehes Buch.

Im weiteren sagt Ziehe voraus, dass die Situation in Zukunft für die Schule noch schwieriger werde, weil nicht nur die sichtbare Realität, sondern auch die symbolische Realität eine Modernisierung erfahre: "Ich sage nicht, dass es schlechter wird, aber ich bin überzeugt davon, es wird komplizierter und ambivalenter" (S. 91), so lautet sein Fazit. In die von ihm selbst diagnostizierte Ambivalenz der Zukunft wagt Ziehe keine klaren Linien prospektiver Art hineinzulegen. Lieber verhält er sich abwartend: "Warten wir ab, wie es weitergeht, wie laut der Ruf nach festeren Identitäten und höheren Orientierungssicherheiten werden wird, nicht nur von seiten des politisch organisierten Neokonservatismus" (S. 95). Spätestens hier wird es der engagierten Leherbildnerin / dem Leherbildner mulmig werden, weil sie/er heute handeln muss und sich nicht mit einer Wartehaltung begnügen kann.

Trotzdem: Wer sich damit auseinandersetzen will, was sich in der Schule und in deren Umfeld in den letzten dreissig Jahren verändert hat, der sollte Ziehes Buch unbedingt zur Hand nehmen. Es hilft mit, unsere inneren Bilder von Schule aus ihren Grundlegungen heraus zu verstehen, und es hilft auch mit, zu verstehen, wo wir aus welchen Gründen heute stehen, - und das ist beileibe nicht wenig. Dass sich Ziehe trotz glänzender Analysen und vieler gescheiter Gedanken nicht dazu hergibt, Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln, sondern selbstgenügsam in der Ästhetik seiner Gedanken verweilt, bleibt für mich allerdings ein Ärgernis.

Michael Fuchs

SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, Pädagogische Kommission, Ad-hoc-Kommission Vera "Gleichberechtigung in der Schule" (Hrsg.) (1992)

Mädchen - Frauen - Bildung; Unterwegs zur Gleichstellung.

Bern: EDK - Dossier 22 A. 162 Seiten.

Zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. Fr. 12.-.

Zum einen ist dieser Bericht eine Erfolgsbilanz: wir haben in unseren Schulen vieles zum Bessern gewendet für die Mädchen und die Buben und für beide miteinander. Die strukturellen Ungleichheiten sind weitgehend überwunden, die formale Chancengleichheit im Schulwesen und bei den weiterführenden Ausbildungen ist zu einem grossen Teil erreicht.

Doch wenn sich die EDK auch 1992 (wie schon 1972 und 1981) wieder mit dem Thema der Gleichstellung befasst, tut sie und tun es die Autorinnen des vorliegenden EDK-Dossiers 22 A mit geschärftem Blick auf die Thematik: Mit der Überwindung der strukturellen Barrieren für Mädchen (und manchmal für Knaben) im Bildungswesen, mit der weitreichenden Einführung der formalen Koedukation ist die Arbeit nicht getan. Zu tief sind wir in der Ungleichstellung historisch verwurzelt; unsere Interaktionen, unsere Sprache, unser Selbst- und unsere Fremdbilder prägen den Schulalltag und die Planung der eigenen Schulkarriere oder der Schulkarrieren unserer Kinder, unserer Schülerinnen und Schüler. Sie prägen auch weiterhin die Lerninhalte, die Lehrmittel, die Lehrpläne.

Nachdem er der Erfolgsbilanz den verdienten Raum gewährt, zeigt der Bericht solche Zusammenhänge breit, fundiert und zudem angenehm lesbar auf. Er ist als Zusammenfassung der Thematik beispielsweise in der Arbeit mit (künftigen) Lehrerinnen und Lehrern sehr gut einzusetzen.

Glücklicherweise geht er auch bis zum logischen Anfang der Problematik (bereits auf S.10 klar formuliert), zum soziologischen Grundproblem, dass die Schule über weite Strecken die Inhalte der traditionell weiblichen, für beide Geschlechter wichtigen Lebensbereiche ignoriert und dass sich unser Bildungssystem zwar um die Vorbereitung auf das Berufsleben, viel zu wenig aber um die Vorbereitung auf die Verpflichtungen für unser Zusammenleben kümmert (ich meine damit mehr, als der Begriff "Betreuungsarbeit" nahelegt: über die Betreuung von uns selbst und der Angehörigen hinaus die häufig unbezahlte Arbeit in Verantwortung für unsere Gesellschaft, die Arbeit in Verantwortung für die Umwelt, die Arbeit für ein friedliches Zusammenleben im nahen und im weltweiten Raum). In Organisation und in Inhalten geht unser Bildungswesen weiterhin nicht davon aus, dass Frauen und Männer frei von Stereotypen wählen sollen, in welcher Art sie sich in Erwerbsarbeit, Arbeit für die soziale Gemeinschaft und Familienarbeit teilen, und dass die Schülerinnen und Schüler auf solche Fragen der Lebensgestaltung vorbereitet werden müssen.

Ich freue mich, dass der vorliegende Bericht weitere notwendige Schritte "unterwegs zur Gleichstellung" durch Analysen und Vorschläge unterstützt.

Regine Born

Neuerscheinungen

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

- Bauer, B.G., Anderson, W.P. & Hyatt, R.W. (1992) *Bulimie. Eine Behandlungsanleitung für Therapeuten und Betroffene*. München: Psychologie Verlags Union.
- Büttner, Ch., Trescher, H.-G. & Datler, W. (Hrsg.) (1992) *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4*. Grünewald.
- Crittin, J.-P. (1993) *Erfolgreich unterrichten*. Bern: Haupt.
- Fiedler, P.A. (1992) *Stottern. Ätiologie, Diagnose, Behandlung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Fragnière, J.-P. (1993) *Wie schreibt man eine Diplomarbeit?* Bern: Haupt.
- Gonon, Ph. (1992) *Arbeitsschule und Qualifikation* (= Explorationen, 3). Bern: Lang.
- Haag, L. (1991) *Hausaufgaben am Gymnasium*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hager, F.-P. & Tröhler, D. (1993) *Anna Pestalozzis Tagebuch / Kata Silber: Anna Pestalozzi und der Frauenkreis um Pestalozzi*. Bern: Haupt.
- Hausmann, K. & Reiss, M. (Hrsg.) (1990) *Mathematische Lehr-Lern-Denkprozesse*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K.A. (Hrsg.) (1992) *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Ipfling, H.-J. (1992) (Hrsg.) *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jenzer, C. (1992) *Die Schulklasse* (= Explorationen, 2). Bern: Lang.
- Kahn, G. (1993) *Janusz Korczak und die jüdische Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kobi, E.E. (1993) *Grundfragen der Heilpädagogik*. Bern: Haupt.
- Kreienbaum, M.A. (1992) *Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kreienbaum, M.A. & Metz-Göckel, S. (1992) *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert*. Weinheim: Juventa.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1992) *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mannhaupt, G. (1992) *Strategisches Lernen. Eine empirische Studie zur Ausbildung von Monitoring im frühen Schriftspracherwerb*. Heidelberg: Asanger.
- Marx, R. (1992) *Integrieren oder Aussondern. Die Sonderschule in der Sicht von Schülern und Eltern*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Maurer, F. (1992) *Lebenssinn und Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Metz, P. (1992) *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform* (= Explorationen, 4). Bern: Lang.
- Nolting, H.-P., Paulus, P. (1992) *Pädagogische Psychologie. Grundriss der Psychologie, Bd. 20*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.) (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Résumé der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.
- Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K. & Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1992) *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd 7*. Veröffentlichungen des Instituts für Schulentwicklungsforschung. Weinheim: Juventa.
- Rost, D.H. (1992) *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Rüedi, J. (1993) *Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik*. Bern: Haupt.
- Sembill, D. (1992) *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Straubhaar, Th. & Winz, M. (1993) *Reform des Bildungswesens*. Bern: Haupt.
- Ulich, D. & Mayring, Ph. (1992) *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Whiting, B.B. & Whiting J.W.M. (Eds.) (1975) *Children of six cultures*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Zedler, P. (Hrsg.) *Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Veranstaltungskalender

10.-14.4.1994 in Zürich:

**Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik
Symposium DEUTSCHDIDAKTIK 1994**

Ankündigung und erste Erläuterung des Rahmenthemas¹

Vom 10.-14. April 1994 findet - erstmals in der Schweiz - das Symposium Deutschdidaktik in Zürich statt - am Deutschen Seminar der Universität und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG). Damit ist Gelegenheit geboten, die zweijährlich stattfindende Tagung der Schweizer DeutschdidaktikerInnen im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik zu integrieren. Ein Austausch über unsere Landesgrenzen wird damit möglich. Und zum Rahmenthema der Tagung - «Konzepte des Lernens - Bilder von Lernenden in Literatur- und Sprachdidaktik» haben gerade wir aus der Deutschschweiz reiche Erfahrungen beizutragen. Dies war nicht zuletzt mitbestimmend für die Festlegung des Rahmenthemas, liegt doch die Vorbereitung des Symposiums in schweizerischen Händen.

Jede Planung von Lernprozessen arbeitet - implizit oder explizit - mit Konzepten und Bildern von denen, die lernen (sollen). Mit welchen Konzepten von Lernen, mit welchen Bildern von Lernenden arbeiten wir im Deutschunterricht? Was prägt(e) unsere Bilder? In welche Richtungen soll(t)en alte und neue Bilder revidiert werden? Was wissen wir davon, wie SchülerInnen im Deutschunterricht lernen? Solche Fragen sollen am Zürcher «Symposium Deutschdidaktik» 1994 im Mittelpunkt stehen.

Die neueren Diskussionen um den Bildungsbegriff haben deutlich werden lassen, dass Erziehungswissenschaft und Didaktik von erweiterten Vorstellungen über Lernen und Lernende ausgehen müssen, wenn Lernprozesse fruchtbar angeregt, begleitet und unterstützt werden sollen. Lange Zeit haben psychologische Lerntheorien die Diskussion um Lernen und Lernkonzepte dominiert. In den Debatten um 'Begabung und Lernen' (H. Roth) waren Lernkonzepte ebenso zentral wie in der Curriculumforschung der 70er Jahre. Inzwischen ist in der Psychologie ein grundlegender Wandel des Lernbegriffs festzustellen. In der langen (westlichen) Tradition des behaviouristischen Lernbegriffs standen Reiz-Reaktionsmuster im Zentrum. Nun sind im Zug der 'kognitiven Wende' andere Konzepte zentral geworden, Bilder, die den Menschen definieren als Problemlöser, als aktiven Informations- und Symbolverarbeiter. Lernen wird hier ebenso wie Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln als ein aktives (Re-)Strukturieren von Wirklichkeit aufgefasst. An solchen 'kognitivistischen' Lernkonzepten wiederum wird kritisiert, dass sie die Person-Umwelt-Beziehung um wesentliche Dimensionen des Erlebens beschneiden.

Weitgehend unbestritten ist die Vorstellung, dass Lernen in einem sozialen und ökologischen Kontext erfolgt als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit innerer und äusserer Realität. Für den Deutschunterricht bedeutet dies, SchülerInnen als eigentätige, produktive Lernende wahrzunehmen und schüler- oder lernerorientierte didaktische Vorschläge für den Literatur- und Sprachunterricht aufzubauen. Wie weit solche Modelle tragfähig sind, wie weit sie den Ansprüchen der Realität innerhalb und ausserhalb der Schule genügen, muss diskutiert werden.

Aus diesen Gründen scheint es uns fruchtbar zu sein, im Rahmen unseres Symposiums Konzepte des Lernens und Bilder von Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Im Rahmen von Plenarveranstaltungen und Sektionsarbeit sind drei verschiedene Perspektiven vorgesehen: 'Lernende', 'Kontext' und 'Lehre'. Sie eröffnen einen ganzen Horizont von Fragen:

¹ Ein ausführlicheres Grundlagenpapier zum Rahmenthema des Symposiums und dessen Ausfächerung in den einzelnen Sektionen wird in der «Postille» des «Symposiums Deutschdidaktik» erscheinen. Zu beziehen bei: «Symposium Deutschdidaktik», Universität Zürich, Deutsches Seminar, Rämistrasse 74, 8001 Zürich.

Perspektive 'Lernende': Neue und alte Bilder von Lernenden

- Welche (neuen) Vorstellungen von sprachlichen Lernprozessen prägen literatur- und sprachdidaktische Praxis und Theoriebildung?
- Wie unterscheiden sich Lernprozesse und Lernende hinsichtlich Alter und sozialer Gruppierungen, z.B. geschlechtsspezifisch, schichtspezifisch, kulturspezifisch? Wie werden wir diesen Unterschieden gerecht?
- Wie weit haben sich unterschiedliche Theorien und Bilder von Lernenden in verschiedenen Regionen, Institutionen, Gesellschaften und Kulturen gebildet? Ist eine Klärung und Vermittlung unterschiedlicher Konzepte möglich?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus neuen Bildern von Lernenden für die Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur, Sprachgebrauch und Lesetätigkeit, für den Auf- und Ausbau sprachlicher und literarischer Kompetenz?

Perspektive 'Kontext': Alte Bilder für neue Situationen?

- Lernen erfolgt stets in Situationen. Passen unsere Bilder vom Lernen und von Lernenden überhaupt mit den gegenwärtigen Gegebenheiten zusammen?
- Was, wie und wo müssen wir aus deutschdidaktischer Sicht unsere Konzepte angleichen oder revidieren, insbesondere im Blick auf eine zunehmend stärker multikulturell geprägte Schule und eine medien-bestimmtere Umwelt?
- Wie ist insgesamt eigenaktives Lernen im Literatur- und Sprachunterricht überhaupt möglich? Und auf welche Weise ist es bei eingeschränkter oder fehlender außerschulischer Unterstützung anzubahnen?

Perspektive 'Lehre': Neue Herausforderungen für Lehrerbildung, Unterrichtsstruktur, Schulorganisation

Wenn neue Bilder von Lernenden didaktisch wirksam werden sollen, bleibt das für die Ausbildung von LehrerInnen und die Organisation von Schule nicht folgenlos. Das führt zu Fragen wie den folgenden:

- Welche neuen/andern Formen des Lernens müssen Eingang in die Lehrerbildung finden?
- Welche schulorganisatorischen Massnahmen unterstützen neue Lernkonzepte im Literatur- und Sprachunterricht?
- Wie sind Forderungen nach Individualisierung der Lernangebote zu vermitteln mit institutionellen Vorgaben des Literatur- und Sprachunterrichts und der Lehrerbildung?
- Wie verträgt sich Lernen als ein eigenaktiver Prozess mit den vorherrschenden Praktiken des Beurteilens?
- Welche Bilder vom Lernen und von den Lernenden vermitteln Auswahl und Akzentsetzung der Inhalte unseres Faches?
- Wie können - auch in der Lehrerbildung - Lehrmaterialien gestaltet und genutzt werden, die neue Lernkonzepte unterstützen?

Auf der Grundlage dieser Perspektiven werden gegenwärtig einzelne Sektionen geplant; die Ausschreibung der Sektionsthemen erfolgt im Sommersemester 1993.

Horst Sitta und Peter Sieber

18.-20.3.1993 in Bern, Pädagogisches Institut der Universität

INTER 93. Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige Bildung

Ziel der Tagung ist es, zu einer kritischen Bilanz der Tätigkeiten der letzten Jahre in der pädagogischen Praxis und in der Forschung im Bereich der interkulturellen Erziehung anzuregen. Welche Ergebnisse haben die verschiedenen internationalen Organisationen, die Forschung sowie die Praktiker erreicht? Und vor allem: Welche bildungspolitischen Entscheidungen und Aktivitäten sind notwendig, damit die Gesellschaft in der Lage ist, auf die Herausforderung der kulturellen Vielfalt angemessen zu reagieren?

Vollständiges Programm und Anmeldung bei Dr. Fritz Osterwalder, Päd. Institut der Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern.

31.3.-2.4.1993 in Bremen

Third International Symposium "Biography and Society"

U.a. referieren: J. S. Coleman, Chicago; P. Ricoeur, Paris; U. Oevermann, Frankfurt. Weitere Informationen: Prof. Dr. A. Weymann, Universität, Postfach 33 04 40, D-2800 Bremen 33.

3.-4.4.1993 in Stans

Stanser Pestalozzi-Tage 1993 zum Thema: Lernen ist Vertrauenssache

Die Absicht der Initiativgruppe ist es, weniger die verschiedenen Methoden und "didaktischen Kniffs" für einen zeitgemässen Unterricht im einzelnen anzusprechen, sondern vielmehr die Wichtigkeit der Autonomie des Lehrenden in den Vordergrund zu stellen. Erst wenn Lehrpersonen und Eltern bejahend zu ihrer Persönlichkeit stehen, wirken Reformideen in der Pädagogik inspirierend. Mit Blick auf das Tagungsthema hält Paul Michael Meyer, Autor von "Liebe Eltern, die Schule ist nicht so", am Samstagabend ein Plädoyer für eine biologische Schule.

Informationen und vollständiges Programm: Sekretariat "Stanser Pestalozzi-Tage", Madleine Hussmann, Mikado, 6386 Wolfenschiessen.

ab April 1993

Kurswochen für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen

Dieser Fortbildungsgang für Mitarbeiter/innen aus der Lehrer/innen-Fortbildung und der Erwachsenenbildung wird als Baukasten-Kurs organisiert von der Zentralstelle für Lehrerinnen und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit mit der Abteilung Erwachsenenbildung der ED des Kantons BE. Folgende Kurswochen finden im Frühling 1993 statt:

5.-9.4.1993: Kommunikation und Gesprächsführung

13.-17.4.1993: Planen, Durchführen, Auswerten von Veranstaltungen

19.-23.4.1993: Materialien in der Bildungsarbeit (dazu vorbereitende Kursabende sowie Praxisberatung)

Weitere Baukasten-Kurse finden im Herbst statt. Themen: Sich besser kennen - andere verstehen, Medien in der Bildungsarbeit, Gruppenprozesse - schwierige Kurssituationen.

Kurs-Informationen bei Judith König, Tel. 031 44 41 83.

8.-12.4.1993 in Toronto

10. Weltkonferenz über Hochbegabung

Informationen und Anmeldeunterlagen können unter folgender Anschrift angefordert werden: Dr. Norah Maier, The University of Toronto, 158 St. George Street, Toronto, Canada. Fax (00)1-4 15-9 78-66 66.

19./20.4.1993 in Bern

RESEDOC-Schweizerischer Dokumentationsverbund im Bildungswesen

In diesem Kurs wird RESEDOC vorgestellt.

RESEDOC umfasst verschiedene Vereinigungen, Bibliotheken, Institutionen, Dokumentations- und Forschungszentren aus dem Schweizerischen Bildungswesen. Ziel von RESEDOC ist es, via Telekommunikation den Zugang zur Dokumentation im Bereich des Schweizerischen Bildungswesens zu fördern.

RESEDOC setzt sich aus drei Teilen zusammen:

1. Eine bibliographische Datenbank auf DATA-STAR mit den Angaben der bildungsrelevanten Dokumente der Mitglieder von RESEDOC.
 2. Kleine Volltextdatenbanken in einem Briefkastensystem mit aktuellen Informationen über das Schweizerische Bildungswesen.
 3. Zugang zu anderen Datenbanken aus dem Bildungsbereich.
- Der Kurs hat zum Ziel, eine bessere Kenntnis und Nutzung der in der Schweiz verfügbaren Dokumentation durch die von RESEDOC angebotenen Informationen zu vermitteln. Den Teilnehmer/innen soll ermöglicht werden, entsprechend ihren Bedürfnissen, eigenständig Informationen innerhalb von RESEDOC zu suchen, insbesondere durch praktische Übungen.
Verantwortlich: Susanne Hagemann, CESDOC, Route des Morillons 15, 1218 Le Grand Saconnex.

24./25.4.1993 in Zürich, Paulus-Akademie

Tagung zum Thema "Die Einsamkeit des Lehrers/der Lehrerin vor der Schulklasse".

5.-9.5.1993 in Genf, Palexpo

EDUCA 93

Messe für Ausbildung und Unterricht.

Kontaktadresse: Sekretariat EDUCA 93, 29, rue de Bourg, 1200 Lausanne, Tel. 021 20 59 53, FAX 021 20 50 59.

6.-8.5.1993 in Saillon VS

Viertes Schweizerisches Forum "Neue Informationstechnologien in der Schule - heute und morgen"

Das Forum soll dazu beitragen

- grössere Klarheit über die Rolle der Neuen Informationstechnologien im Öffnungsprozess der Schule zu gewinnen;
- sich bewusst zu werden, welche Rolle jeder oder jede Einzelne spielen kann, um eine Qualitätsverbesserung im Lehren und Lernen zu erreichen;
- entsprechendes Handeln auszulösen, zu ermutigen und zu unterstützen.

In einem Aufruf suchen die Organisatoren des Forums Beiträge, die

- konkrete Umsetzungen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahrbar machen;
- Erfahrungsaustausch ermöglichen;
- den Einsatz von Neuen Informationstechnologien kritisch hinterfragen;
- utopische oder visionäre Vorsätze für den Unterricht aufzeigen.

Weitere Auskünfte erteilt: Fritz Wüthrich, Sekretariat EDK, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern.

30.6.-4.7.1993 in Berlin

"Spiele der Welt - Welt der Spiele"

2. Weltkongress der "International Society for the History of Physical Education and Sports".

Auf dieser Veranstaltung sollen Funktionen und Bedeutungen, Kontinuitäten und Veränderungen verschiedener Formen der Bewegungskultur in ihren jeweiligen soziokulturellen Zusammenhängen behandelt werden. Der Kongress zielt auf eine interdisziplinäre Annäherung an die weltweite Vielfalt spielerischer und sportlicher Praktiken.

Weitere Informationen: Prof. Dr. Gertrud Pfister, Rheinbabenallee 14, D-1000 Berlin 33.

12.-30.7.1993 in Chur

102. Schweizerische Lehrerbildungskurse

12.7.-16.7.

- Die Schweiz und Europa - Welchen Herausforderungen hat sich das schweizerische Bildungssystem in den nächsten Jahren zu stellen? (J. Weiss, M. Arnet, J. Caluori, R. Dubs, H. Knorr.)
- Zwischen Paragraphenwandel und Naturwiese. Eine neue Regelkultur für die Schule von morgen (A. Strittmatter).

- Zum Unterrichten anleiten: Kaderkurs für Übungs- und Praxislehrer sowie Seminarlehrer der Berufsausbildung (K. Eggenberger, A. Hofer).
- Planen, Durchführen und Auswerten von Kursen für Erwachsene - Praxis der Erwachsenenbildung (D. Friederich).

26.7.-30.7.

- Vom Lehren zum Beraten (H. Brühweiler).

Anmeldung: Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform, Postfach, 4434 Hölstein.

August 1993

Internationales-Freinet Seminar

Organisiert von den Arbeitsgruppen Freinet-Pädagogik Biel und Aarau (AGF Deutschland, Postfach 3017, 8031 Zürich).

25.-27.8.1993 in Zürich

3. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie: Urteilsbildung in der Psychologie

Das breite Bedeutungsspektrum des Kongressthemas wird durch die folgenden Themenschwerpunkte, zu denen in- und ausländische Gastreferenten gewonnen werden konnten, angedeutet:

- Wahrnehmung und Urteilsbildung
- Urteilsbildung im methodologischen Kontext
- Urteilsbildung im Kontext sozialer Phänomene
- Urteilsbildung in der psychologischen Anwendung und Praxis

Zu diesen Themenschwerpunkten sind Einzelreferate und Poster-Präsentationen sowie Symposia und Werkstatt Sitzungen vorgesehen, in denen die angesprochene Thematik aus den unterschiedlichsten Perspektiven psychologischer Forschung und Praxis aufgegriffen wird.

Informationen und vollständiges Programm: Psychologisches Institut, Zürichbergstr. 43, 8044 Zürich, Tel. 01 257 21 01.

4.-7.10.1993 in Kiel, Pädagogische Hochschule

Tagung: "Lehren und Lernen aus der Sicht der Humanistischen Pädagogik- Ansätze zu einer Neuorientierung der Didaktik"

Unterlagen sind erhältlich beim Koordinator PD Dr. Volker Buddrus, Pädagogische Hochschule Kiel, Oldhausenstrasse 75, D-23 Kiel.

3.-8.10.1993 in Davos

Studienwoche WBZ-1993

Das Detailprogramm sowie die Ausschreibung von rund 70 Atelierversammlungen sind erschienen. Anmeldungsschluss: Mitte Mai 1993.

Kurznachrichten

BRD DDR-Abitur gilt bis 1996

Die in der ehemaligen DDR nach zwölf Schuljahren erworbenen Abiturzeugnisse wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) als Hochschulzugangsberechtigungen anerkannt. Mit dem Beitritt zur Bundesrepublik haben sich die neuen Länder verpflichtet, ihr Schulwesen auf der Basis des Hamburger Abkommens, das 13 Schuljahre bis zur allgemeinen Hochschulreife vorsieht, neu zu gestalten. Die Umwandlung der erweiterten Oberschulen in Gymnasien und die Umstellung auf die Einheitlichen Prüfungsanforderungen, die für die Abiturprüfung in den alten Ländern gelten, erfordern eine längere Zeit des Übergangs. Die KMK lässt daher, um den Abiturienten aus den neuen Ländern die nötige Rechtssicherheit zu geben, auch die unter den Bedingungen des Übergangs erworbenen Abiturzeugnisse der Prüfungsjahrgänge 1991 bis 1996 als Hochschulzugangsberechtigungen gelten.

CH/Liechtenstein

Union der Schülerorganisationen zur MAV

Ende Januar 1993 nahm die Union der Schülerorganisationen Schweiz/ Liechtenstein (USO) an ihrer Generalversammlung in Basel Stellung zum Vernehmlassungsentwurf der neuen Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV). Weitere Informationen sind erhältlich beim USO Vizepräsidenten, Lukas Engelberger, Unterer Battenweg 31, 4053 Basel.

CH EDK Bildungszusammenarbeit nach EWR-Nein

Die EDK will die Zusammenarbeit im europäischen Bildungsraum weiterführen. Auch nach dem gescheiterten Beitritt zum EWR soll versucht werden, den Studierenden, den jungen Berufsleuten und den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen freien Zugang zu europäischen Bildungs- und Forschungsprogrammen und zur Berufsausbildung zu sichern.

Die Ablehnung des EWR-Abkommens hat zur Folge, dass die Schweiz nun weder in das System der Anerkennung der Berufsdiplome eingebunden ist noch an den Austausch- und Zusammenarbeitsprojekten der EG mitwirken kann. Erfreuliche Ausnahmen sind lediglich die Programme ERASMUS

(Förderung studentischer Mobilität) und COMETT (Zusammenarbeit Wirtschaft-Hochschulen in der technologieorientierten Aus- und Weiterbildung), an denen die Schweiz aufgrund früherer bilateraler Verträge beteiligt bleibt; allerdings hätte auch hier der EWR-Vertrag bessere Mitwirkungsbedingungen geschaffen.

Die EDK wird zusammen mit dem Bund prüfen, welche Möglichkeiten unserem Land im Verhältnis zur EG und zum künftigen EWR offenstehen. Sie wird auch weiterhin grosses Gewicht auf die Bildungszusammenarbeit in anderen internationalen Organisationen, namentlich im Europarat und in der OECD, legen.

Schliesslich sollen in der Schweiz die Bemühungen um einen zeitgemässen Ausbau des Bildungssystems, um die interkantonale Harmonisierung der Schulstrukturen und um die Anerkennung gleichwertiger Ausbildungen konsequent fortgeführt werden.

CH EDK Hochschulbeiträge

Die neue Interkantonale Vereinbarung über Hochschulbeiträge, die auf den 1. Januar 1993 in Kraft getreten ist, ist bisher von 19 Kantonen unterzeichnet worden. Fünf davon sind Hochschulkantone. Beigetreten ist auch das Fürstentum Liechtenstein.

In den Kantonen BS, BL, SG, TG, TI und JU sind die Beitrittsverfahren im Gang. In BS hat die Regierung, nach der Rückweisung der ersten Vorlage anfangs 1992, eine neue Vorlage ausgearbeitet. Der Regierungsrat des Kantons ZH, der für den Beitritt allein zuständig ist, verhält sich noch abwartend. Damit wird das bisherige bewährte Abkommen um weitere sechs Jahre verlängert. Konkret sieht die Vereinbarung vor, für die neu definierte Zahl der anrechenbaren Studenten einen Beitrag von Fr. 8500.-- zu erheben. Ab 1994 soll jeweils die Teuerung hinzugerechnet werden.

CH EDK Fachdidaktikerausbildung

Die EDK hat an ihrer Plenarversammlung das Konzept einer "Interkantonalen Arbeitsstelle für die Aus- und Weiterbildung der Fachdidaktiker und -didaktikerinnen" gutgeheissen. Die Stelle, die in erster Linie Koordinations- und Vermittlungsaufgaben hat und höchstens zwei volle Stellen umfassen darf, wird der WBZ angegliedert. Der Start ist für Mitte 1995 vorgesehen. In der Zwischenzeit soll die WBZ ihre Dienste zugun-

sten der Fachdidaktik im Rahmen der bestehenden Kredite ausbauen.

CH EDK Unterwegs zur Gleichstellung

Anlässlich einer Medienkonferenz vom 6. Januar hat die EDK in Bern Empfehlungen zur Gleichstellung von Mann und Frau im Bildungswesen vorgestellt. (Vgl. auch den Kommentar von Regine Born zum Bericht "Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung" in dieser Ausgabe).

CH Ungleicher Lohn

Das Bundesgericht hat entschieden, dass die geringere Besoldung von Arbeitslehrerinnen den Grundsatz "Gleicher Lohn für gleichwertige Arbeit" nicht verletzen würde. Grund: Primar- und Hauswirtschaftslehrkräfte besuchen während ihrer Ausbildung fast doppelt so viele Allgemeinbildende Lektionen wie Arbeitslehrerinnen und rund anderthalbmal soviel Lektionen mit berufs-bildendem Inhalt (Beobachter 25/1992).

AG Ausbildung von Berufsschullehrerinnen durch SRK

Im Februar 1993 ist mit der Diplomierung von 14 Absolventinnen der Pilotkurs zur Ausbildung für Berufsschullehrerinnen im Gesundheitswesen an der SRK-Kaderschule in Aarau abgeschlossen worden.

Der dreisemestrigere Ausbildungsgang für "Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer im Gesundheitswesen, Fachbereich Pflege bzw. Fachbereich Hebamme" ist wie folgt aufgebaut:

Die beiden ersten Semester sind als Vollzeit-ausbildung konzipiert. Der Schwerpunkt liegt auf der Theoretischen Ausbildung in vier Lehr- und Lernbereichen: Pflege und Fachdidaktik; Didaktik und Pädagogik des klinischen und schulischen Unterrichts; Psychologie; Soziologie und Organisationslehre. Neben diesen vier Hauptlernbereichen werden in Projekten fachbereichübergreifende Themen bearbeitet (z.B. Konfliktmanagement, Macht im schulischen und pfliegerischen Alltag).

Das dritte Semester ist berufsbegleitend angelegt. Die Teilnehmer/innen sind zu 50% als Lehrer/innen tätig. Die Kurswochen an der Kaderschule beziehen sich auf diese Praxis (Praxisberatung, Bearbeitung und Vertiefung unterrichtspraktischer Fragestellungen).

BE Honorarprofessor für Berufspädagogik

Der Regierungsrat des Kantons Bern hat auf Antrag der Kommission der Lehrerbildungsinstitute der Universität Dr. Martin Straumann, Direktor des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, zum Honorarprofessor für Berufspädagogik ernannt.

LU Mehr Berufspraxis

Der Erziehungsrat entschied sich für ein Ausbildungskonzept, das eine Verlängerung der Ausbildungszeit vorsieht. Der Weg zum Kindergärtnerinnenberuf soll neu über eine zweijährige Diplommittelschule und ein dreijähriges Kindergärtnerinnenseminar führen. Der Ausbildungsgang wird um ein Jahr verlängert, weil berufsbezogene und auserschulische Praktika (Wirtschafts- und Sozialpraktikum) stärker als bisher gewichtet werden. Zu den wichtigsten Grundsätzen des neuen Ausbildungskonzeptes zählen: Die Aufteilung der Ausbildung in die Bereiche Allgemeinbildung und Berufsbildung, die Möglichkeit, aus der Sekundarstufe II in die Berufsbildung einzusteigen, sowie der mögliche Einbezug des Modells in ein übergreifendes Konzept der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Auf dieser Grundlage wird eine Arbeitsgruppe das Konzept weiterentwickeln. Ihr Schlussbericht soll Ende 1993 vorliegen. (Aus: Luzerner Neueste Nachrichten, 26.11.1992).

NE Numerus Clausus am Seminar

Am Neuenburger Lehrerinnen- und Lehrerseminar wird vorübergehend der Numerus clausus gelten. Einerseits wegen der schlechten Aussichten im Lehrerberuf, andererseits wegen des enormen Andrangs, hat der Grosse Rat des Kantons Neuenburg einer Zulassungsbeschränkung während der nächsten drei Jahre zugestimmt (NZZ 6.2.93).

ZH Neuer Pädagogikprofessor

PD Dr. Kurt Reusser wurde vom Regierungsrat des Kantons Zürich zum Extraordinarius für Pädagogik, mit Berücksichtigung der Didaktik, an die Universität Zürich gewählt. Kurt Reusser, welcher zur Zeit als Privatdozent an der Universität Bern wirkt, wird sein neues Amt am 1. April 1993 antreten.

ZH Peter-Hans Frey Stiftung: Preisverleihung 1993

In Zürich besteht seit 1989 die Peter-Hans Frey Stiftung mit dem Zweck, alljährlich einen Preis für eine besondere pädagogische Leistung zu verleihen. Der Preis kann Personen, die ihren ständigen Wohnsitz in der Schweiz haben oder Schweizerbürger(inne)n, die im Ausland tätig sind, zuerkannt werden. Es dürfen Preise an Professor(innen) und Lehrer(innen) an Hoch-, Mittel- und Volksschulen, Fachschulen, Anstalten, aber auch an private Forscher(innen) mit praktischer Tätigkeit auf dem Gebiete der Pädagogik verliehen werden. Lehrer(innen) an öffentlichen und privaten Schulen und Institutionen werden in gleicher Weise berücksichtigt. Sind pädagogische Leistungen gemeinsam von mehreren Personen erbracht worden, so darf der Preis gemeinsam zuerkannt werden.

Der Preis der Peter-Hans Frey Stiftung beträgt in der Regel Fr. 10'000.-- und wird nächstes Mal im Herbst 1993 verliehen.

Begründete Nominationen sind erbeten bis zum 30. April 1993 an den Präsidenten der Stiftung, Dr. John Rufener, Rietstrasse 16, 8123 Ebmatingen. Über die Bewerbungen kann keine Korrespondenz geführt werden. Allfällige Arbeitsunterlagen (z.B. Bücher) sind erst auf Verlangen der Stiftung zuzusenden.

ZH Unterrichtssoftware

Im Sommersemester 1992 hat eine Arbeitsgruppe aus dem Kurs "Informatik-Didaktik" der Universität Zürich einen Beurteilungsbogen für Unterrichtssoftware erarbeitet. Das vierseitige Papier kann als Kopiervorlage kostenlos bei der SFIB, Erlachstr. 21, 3000 Bern 9, bezogen werden.

ZH Das Paradies kann warten

Unter diesem Titel hat die ED des Kantons Zürich eine über 200seitige Schrift herausgegeben, die am 30. November 1992 von Erziehungsdirektor Gilgen vorgestellt wurde. Sie beschreibt neun "Gruppierungen mit totalitärer Tendenz". In weiteren Kapiteln wird das Problem totalitärer Organisationen grundsätzlich angegangen und deren Wirkung auf Jugendliche dargestellt.

ZH Einschulungsmodelle für Fremdsprachige

Im Schuljahr 1991/92 stammten fast 23% der Schulkinder im Kanton Zürich aus dem

Ausland, gegenüber 19% im Jahre 1980. Die Mehrheit der Kinder ausländischer Herkunft durchläuft die Schule mit bedeutend geringerem Schulerfolg als schweizerische Kinder. Dies zeigt die Statistik der Verteilung auf der Oberstufe sehr deutlich. Dem Zuwachs aus dem Ausland versucht die Schule gerecht zu werden, indem für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse Programme zur Einschulung und Integration angeboten werden.

Zur Einschulung der neu zugezogenen fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen gibt es im Kanton Zürich drei verschiedene Modelle. Die Mehrzahl der Gemeinden schult diese Kinder und Jugendlichen direkt in eine Regelklasse ein, begleitet von einem Intensivkurs des Deutschunterrichts für Fremdsprachige während eines Jahres. Schülerinnen und Schüler, die nach dieser Zeit noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, erhalten Stützunterricht in Deutsch. Eine zweite Möglichkeit der Einschulung bieten die Sonderklassen des Typs E, also Übergangs- und Vorbereitungs-klassen für neuzuziehende fremdsprachige Kinder und Jugendliche. Die Schülerinnen und Schüler werden in diesen Klassen vor allem in Deutsch unterrichtet. Daneben werden sie auch in Mathematik und in allen anderen Fächern der entsprechenden Stufe auf den Übertritt in die Regelklasse vorbereitet. Ein Zwischenmodell der direkten Einschulung und der Einschulung in einer Sonderklasse E bietet die Sonderklasse E/ Mischform: Die Schülerinnen und Schüler werden gleichzeitig in der Sonderklasse und in der künftigen Regelklasse eingeschult. Die Unterrichtsstunden in der Regelklasse nehmen im Verlauf von ein bis zwei Jahren zu, während sich die Stunden in der Sonderklasse verringern.

Gemäss Beschluss des Erziehungsrates vom 24. März 1992 liegt die Richtzahl für Sonderklassen des Typs E bei 12 Schülerinnen und Schülern pro Abteilung. Entlastungsvikariate können bei einer Zunahme der Klassengrösse auf über 14 Schülerinnen und Schüler oder bei besonders schwieriger Zusammensetzung einer Klasse eingerichtet werden.

Briefe an die BzL

Lieber Arthur Brühlmeier

Wir beziehen uns auf ihre Ausführungen in Ihren beiden Artikeln in der Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL, 1992, 3, 343) und der "Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerzeitung" SLZ, 24, 4-6), die unsere Hoffnung auf die fortgeschrittene Emanzipation des Mannes im Keime ersticken könnten.

Ihre Argumentationsweise berücksichtigt weder den anthropologisch-philosophischen noch den feministischen Diskurs, sonst kämen Sie zum Fazit, dass der allgemeine Mensch nichts anderes als ein geistiges Konstrukt des Mannes - somit ein allgemeiner Mann ist.

Ist der allgemeine Mensch als Mann entlarvt, folgt daraus die Notwendigkeit, die Frau in die Sprache explizit einzubeziehen; nicht aus Gründen der von Ihnen angesprochenen Liebe zu den Frauen, sondern als logische Schlussfolgerung aus allen heute vorliegenden Daten und Fakten zur Geschlechterproblematik.

Gleichberechtigung hat wohl weniger mit Liebe als mit Bewusstmachung und Veränderung männlich geprägter Strukturen zu tun. Oder glauben Sie, dass wir Frauen in der Gleichberechtigungs- und Gleichstellungsdebatte wieder einmal auf die Liebe eines Mannes angewiesen sind?

Mit freundlichen Grüßen

Für das Frauen Forum Pädagogik
Institut für Pädagogik, Universität Bern
S. Rüegg und C. Hofer

Jahresbericht des Präsidenten SPV

zuhanden der Jahresversammlung vom 13.11.1992 in Neuchâtel

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Natürlich kramt man in früheren Akten, wenn es gilt, den Jahresbericht über das letzte Präsidialjahr zusammenzustellen. Aber keine Angst, es folgt jetzt keine Chronologie der vergangenen 15 Jahre; ich werde im Zwischentraktandum zum Übergang SPV-SGL etwas ausführlicher werden. Hier beschränke ich mich auf die nüchternen Fakten, die ein Vereinsjahr markieren:

Vorstandstätigkeit: Meine erste Amtshandlung nach der letzten Mitgliederversammlung war die gravierendste in meiner ganzen Präsidenten-Karriere: Sie betraf die (vorsorgliche) Kündigung der Mitgliedschaft des SPV beim VSG. Eine solche ist in den VSG-Statuten vorgesehen und daher auch möglich, auch wenn sie begreiflicherweise nicht zur Freude des Zentralvorstandes geschieht. Dieser hat sie vorläufig zur Kenntnis genommen und seine Hoffnungen auf die angekündigten Verhandlungen gesetzt. Traktandum 8 wird weiteres dazu erwähnen.

Auch die weiteren Vorstands-Tätigkeiten waren eindeutig geprägt von den Vorarbeiten zur SGL, ausgehend vom Mandat der Mitgliederversammlung vom 8.11.91. Die Fülle dieser Arbeiten zeigt sich schon an der Verdoppelung der Vorstandssitzungen gegenüber früheren Jahren und an der "Vereinfachung" der Traktandenliste: Als Tenor tönte beharrlich "Vom SPV zur SGL". Am konkretesten verdichteten sich diese Aktivitäten in den Unterthemen "Statuten SGL" und "Mitglieder-Information/Jahresversammlung Neuchâtel".

Wieviel Aufwand für alle Vorstandsmitglieder drinsteckte und sich drumherumscharte, können nur Insider wissen. Denn er beschränkte sich nicht auf die acht gemeinsamen Sitzungen mit ihren bekannten Hausaufgaben. Zusätzlich führten wir - gemäss Mandat - Sondierungsgespräche mit nahestehenden Institutionen: Zentralvorstand VSG (2x), WBZ, Ausschuss Lehrerbildung der EDK (Hügli), Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, LCH. Korrespondiert wurde auch mit der Vereinigung der Lehrkräfte an Handarbeitslehrerinnen-Seminarien. Den Ertrag daraus vernehmen Sie im Haupttraktandum 8.

Bei aller "Umbau-Arbeit" musste ja der übrige Betrieb weiter funktionieren. Dies geschah durch Vororganisieren und Bereitstellen folgender WBZ-Kurse:

Für 1992/93:

- Methoden der Erwachsenenbildung im Unterricht der Mittelschulen
- Praxisberatung-Supervision
- Menschenbilder und Bildung

Kurse und Ateliers für 1993/94 (incl. Studienwoche):

- Schulreform von innen
- Darstellendes Spiel im Unterricht
- Wagenschein-Didaktik und TZI
- Neue Lernformen konkret
- Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler.

Ausserdem nahm der Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für Maturitäts-Schulen Formen an. Die Veröffentlichung in BzL 2/92 zur allgemeinen Vernehmlassung löste allerdings ein geringes Echo aus: Zwei Kollegen beteiligten sich daran. Ich interpretiere das als Einverständnis der Kollegenschaft. Inzwischen ist auch eine französische Fassung zustande gekommen.

Die Schlussredaktion des LEFOMO-Vernehmlassungsberichts (BzL 1/92) reichte auch noch in dieses Vereinsjahr hinein. Seither herrscht zu diesem Thema Funkstille.

Zugunsten der Fachdidaktik-Ausbildungsstelle haben wir versucht, unsere jeweiligen kantonalen Erziehungsdirektoren wohlgesinnt zu stimmen - kein leichtes Unterfangen in Zeiten allgemeinen pekuniären Wehklagens.

Aus Zeitmangel mussten (bis dato) Stellungnahmen zu anderen wichtigen bildungspolitischen Anliegen unterbleiben: Rahmenlehrpläne für Maturitätsschulen; MAV-Revision; Lehrerleitbild des LCH; sowie das alte Postulat einer Romanisierung unserer Verbands-Tätigkeit. Weitere Diskussionsthemen, die in der Luft liegen, wären: Fach-Hochschulen, Euopa, Amtsauftrag des Lehrers, Lehrer-Qualifikation. Die Arbeit wird also auch der SGL nicht ausgehen.

Personell hat der Vorstand eine Erneuerung um drei Personen erfahren, die sich schon in diesem ersten Jahr als veritable Akquisitionen erwiesen: Kurt Eggenberger aus Biel; Titus Guldimann, St. Gallen, mit dem wir zum erstenmal Verbindung zu einer Pädagogischen Hochschule haben; sowie Dorothea Meili, die uns mehr und mehr die zürcherische Pädagogen-Landschaft erschliesst.

Beiträge zur Lehrerbildung

Von unserer Zeitschrift würde ich nach wie vor sagen: die besten Seiten unseres Verbandes. Das ist freilich nicht gratis. Die Leistungen der Redaktoren, die weit mehr tun als redigieren, verdienen hohe Anerkennung; heuer ganz besonders, denn wir feiern den runden 10. Jahrgang. Wir werden darauf zurückkommen. Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch haben die ganze Aufbau- und Durchhalte-Arbeit geleistet. Fritz Schoch hat sich mit diesem Jahrgang verabschiedet. Danke, Fritz, für Deine subtile Arbeit! Wie letztes Jahr angekündigt, nimmt Heinz Wyss seinen Platz in der Redaktion ein. Und alle Leserinnen der BzL konnten bereits feststellen, dass er schon mittendrin ist, zu unser aller Gewinn. Auch Dir, Heinz, danke für das Mitmachen!

Quer- und Aussen-Beziehungen

Angesichts des bevorstehenden Wandels haben wir Anfragen nach Kollektiv-Mitgliedschaften vorläufig abgelehnt (Schule für eine Welt, Stiftung Schule für das Kind; Vereinigung der Lehrkräfte an Handarbeits-Seminarien). Die Fragen werden sich nach einer Konsolidierungs-Phase der SGL eventuell erneut stellen.

Die SKDL ist in unserem Vorstand durch Sr Hildegard Willi und jetzt auch Dorothea Meili präsent. An der diesjährigen Jahrestagung in Locarno habe ich mich als ständiger Gast gebührend verabschiedet.

An der Jubiläumsfeier zum Comenius-Jahr im Pestalozzianum habe ich den SPV vertreten. Ebenso an der 25-Jahr-Feier der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik in Luzern.

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau informiert uns via BzL getreulich und in ansprechender Form über unsere gemeinsamen Belange. Vom CES-DOC in Genf hingegen hört man nur, es sei in Umstrukturierung begriffen. On verra.

Auch im Rahmen der IOEB geschah - für die Belange der Lehrerbildung - nichts Einschneidendes. Trotzdem bin ich der Überzeugung, dass gerade Leute aus der Bildungs-Zunft alle möglichen Kanäle benutzen sollten, um gegen die ständig drohende Debilisierungs-Tendenz der Massenmedien unter dem simplen Einschaltquoten-Druck anzukämpfen.

Ich schreibe diese Zeilen mit einem doppelt erleichterten Gefühl; einerseits weil ich eine Last ablegen darf, andererseits weil ich sie in guten Händen weiss. Das intensive Jahr 1991/92 hat bewiesen, dass unser Team wenn nicht gerade Berge, so doch Vereine versetzen kann. Die Intensität der Arbeit hat uns nähergebracht. Ich danke allen und dem neuen Präsidenten Hans Badertscher, und sage zuversichtlich: Auf Wiedersehen.

Itingen/Neuchâtel, am 13.11.A.D.1992

Hans Brühweiler

Protokoll der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV) vom 13. November 1992 in Neuenburg

Ort: Universität Neuenburg, Raum D 63
Beginn: 13.40 Uhr

(1) Gruss, Präsenzen, Entschuldigungen, Mitteilungen

Der Präsident Hans Brühweiler begrüsst die grosse Zahl der Anwesenden (54 Personen), heisst insbesondere die Vertreterin der Pädagogischen Kommission der EDK (Mme Christine Kübler), des EDK-Ausschusses Lehrerbildung (Anton Hügli) und die Vertreter des Vorstands des VSG (vorab deren Präsidenten Otto W. Bossart) willkommen und gibt die Entschuldigungen bekannt. Als Vertreter der WBZ-Direktion ist Armand Claude anwesend.

(2) Wahlen: Stimmzähler(innen), Protokollant

Als Stimmzähler(innen) werden Sr. Mirjam Schwegler und Willi Eugster, als Protokollant Fritz Schoch gewählt.

(3) Protokoll der Jahresversammlung vom 8.11.1991 in Baden

(verfasst von Sr. Mirjam Schwegler, veröffentlicht in BzL 1/92). Das Protokoll wird unter Verdankung der Arbeit ohne Abänderungen genehmigt.

(4) Traktandenliste

Die Traktandenliste wird weder abgeändert noch umgestellt.

(5) Jahresbericht des Präsidenten

Der Jahresbericht des scheidenden Präsidenten Hans Brühweiler wird im vollen Wortlaut in den BzL 1/93 veröffentlicht. Auf eine Wiedergabe kann an dieser Stelle also verzichtet werden. Vizepräsident Kurt Reusser verdankt den Jahresbericht und lässt ihn von der Versammlung genehmigen.

(6) Geschäftsbericht BzL 1991/92 und: 10 Jahre BzL

Kurt Reusser berichtet im Namen des Redaktionsteams über das vergangene Geschäftsjahr. In 3 Nummern wurden 396 Seiten produziert. Heinz Wyss hat (beginnend mit Nummer 3/92) Fritz Schoch als Mitglied des Redaktionsteams abgelöst. Dessen langjährige Mitarbeit wird gewürdigt und verdankt. Ein besonderer Dank geht auch an die Mitglieder des Schreibbüros (Heidi Lehmann, Christine Pauli) für ihre vorzügliche Arbeit und an die Ressortbetreuer Michael Fuchs (Rezensionen, Neuerscheinungen) und Beat Trottmann (Kurznachrichten, Veranstaltungskalender).

Eine Bilanz "10 Jahre BzL" hat das Redaktionsteam bereits im Editorial der Nummer 3/92 gezogen. Kurt Reusser dankt im Namen des Redaktionsteams für die zahlreichen Worte der Anerkennung und der konstruktiven Kritik, die auf der BzL-Redaktion aus Anlass des Jubiläums eingetroffen sind.

Hans Brühweiler ergänzt den Geschäftsbericht BzL um die Feststellung, dass die Zeitschrift zur Identitätsbildung und "Berufsheimat" der Lehrerbildner(innen) einen wichtigen Beitrag leiste und zu einem unentbehrlichen Diskussionsforum für Lehrerbildungsfragen geworden sei. "Die BzL sind nach wie vor die besten Seiten des Verbandes".

(7) Jahresrechnung SPV

Die Jahresrechnung ist von den Revisorinnen geprüft und für in Ordnung befunden worden. Sie weist wegen Vereinsjahr-Umstellung VSG einen Einnahmenüberschuss von Fr. 5'382.60 und einen Vermögensstand von Fr. 13'264.00 (per 15.10.92) aus. Die Rechnung wird von der Versammlung diskussionslos genehmigt mit Dank an den Kassier Hans Kuster (abwesend; durch D. Meili vertreten).

Jahresrechnung BzL

Die Revisorinnenberichte bestätigen eine korrekte Rechnungsführung. Es resultiert ein Einnahmenüberschuss von Fr. 13'693.50 und ein Vermögensstand von Fr. 30'774.25. Letzteres entspricht etwa dem Ausgabenvolumen eines Jahres (Produktion von 3 Nummern). Mit Dank an den BzL-Kassier Peter Füglistler (abwesend; durch K. Reusser vertreten) wird die Rechnung diskussionslos verabschiedet.

Übergang SPV-SGL

Der scheidende Präsident Hans Brühweiler äussert in einem Exposé seine "Gedanken zur Lehrerbildung heute und morgen" (Separatdruck). Dann übergibt er die Versammlungsleitung an seinen Nachfolger Hans Badertscher für die Behandlung des Haupttraktandums: Umwandlung SPV-SGL.

Vor seinem Rückzug in den "Ruhestand" wird Hans Brühweiler im Namen des Vorstandes von Sr Hildegard Willi in einer liebevollen und heiteren *Ansprache* gewürdigt und mit grossem Dank und Applaus für seine 15 jährigen, wertvollen Dienste verabschiedet. Zur allgemeinen Freude erklingt ein Orgelstück des von Hans geliebten Johann Sebastian Bach ("Hans, Du bist der grösste Organist unter den Pädagogen und der grösste Pädagoge unter den Organisten"). Hans Brühweiler bleibt vorderhand im Vorstand.

(8) Umwandlung: Vom Schweizerischen Pädagogischen Verband (SPV) zur Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Hans Badertscher eröffnet die Behandlung des Haupttraktandums mit einem Exposé, in dem er Idee und Zielsetzung einer SGL darlegt: Die Bildungssysteme und die Lehrerbildungen sind in einer Phase der Restrukturierung und Umgestaltung. Die Familie der Lehrer(innen)bildner ist gross und vielfältig geworden. Nur noch ein Teil dieses Personenkreises fühlt sich der gymnasialen Stufe zugehörig und deshalb im VSG aufgehoben. Es gehe nicht darum, gegen etwas zu sein, sondern etwas *für* den Stand der Lehrer(innen)bildner zu tun. Natürlich werde die SGL auch Aussenverbindungen pflegen, vorab zur EDK und ihrem Ausschuss Lehrerbildung, sowie zur WBZ, die weiterhin für Fortbildungsanliegen offen stehe.

Ergebnisse der Vorgespräche mit Institutionen/Verbänden

Der SPV-Vorstand berichtet über Gesprächsergebnisse im Anschluss an das ihm von der letztjährigen Jahresversammlung erteilte Mandat:

- a) *WBZ*: Die WBZ ist interessiert an einer Zusammenarbeit mit der SGL. SGL und ihre Mitglieder können Anbieter und Nutzniesser von WBZ-Fortbildungsangeboten sein.
- b) *VSG*: Der VSG erkennt, dass es eine SGL braucht, will aber auch einen Fachverband P für die Lernbereiche Pädagogik/Psychologie, der zum VSG gehört.
- c) Die *AG Lehrerbildung der SGBF/SSRE* wünscht eine enge Zusammenarbeit mit der SGL.
- d) Der *LCH* könnte sich eine Verbindung LCH-SGL denken. Im LCH sind zur Zeit noch einige Fragen betreffend Kollektivmitgliedschaften von Tochterverbänden in Prüfung.
- e) Die *Vereinigung der Lehrkräfte an Handarbeitslehrerinnenseminaren VLHS* verfolgt die Umwandlung des SPV zur SGL mit grossem Interesse und diskutiert die Möglichkeit ihres Anschlusses an die SGL.
- f) Der *EDK-Ausschuss Lehrerbildung* würde sich einen Partner in Form einer stufen- und typenübergreifenden SGL sehr wünschen.

(8a) Grundsatzdiskussion über den Vorstandsantrag: Gründung einer SGL und Austritt als Kollektivmitglied aus dem VSG

Kurt Reusser erläutert und begründet den vom Vorstand vorbereiteten Grundsatzentscheidungsantrag. Die Gründung der SGL soll über eine Statutenrevision mit gleichzeitiger Namensänderung erfolgen. Die Kollektivmitgliedschaft beim VSG soll aufgegeben werden.

Armand Claude betont, dass sich die WBZ dem VSG gegenüber loyal verhalten wolle. Grundsätzlich können aber verschiedene Vereine Kurse über die WBZ anbieten. Wünschenswert sei es, wenn ein breites Themenangebot aus den Bereichen Pädagogik/Psychologie/Didaktik und Lehrerbildung im WBZ-Kursprogramm vorliege. Hier wünsche sich die WBZ weiterhin eine aktive Mitarbeit dieser Fachvertreter(innen), auch als Kursorganisator(inn)en und Kursleiter(innen).

Otto W. Bossart (Präsident VSG) äussert sich ausführlich zum Thema "Loslösung vom VSG". Der VSG habe (gerade jetzt, wo sich Pädagogik/Psychologie in der neuen MAV als Maturitätsfach abzeichne) einen Fachverband P nötig. Er stelle fest, dass der SPV schon jetzt für P-Mitglieder sehr offen stehe. Man müsse auch an die Personen denken, die bei der Gründung der SGL verwaist zurückbleiben (bis ein Fachverband P geschaffen sei). *Otto W. Bossart* macht den *Vorschlag* (ein Antragsrecht besitzt er als Nichtangehöriger des SPV nicht):

- a) die SGL bleibt bis zum 31.7.93 VSG-Kollektivmitglied;
- b) Variante: mindestens so lange, bis ein Fachverband P (Nachfolgeorganisation SPV, dem VSG zugehörig) gebildet ist.

Anton Hügli (EDK Ausschuss Lehrerbildung) stellt fest, dass die Arbeitsteilung/ Spezialisierung/ Parzellierung in der Lehrerbildung enorm gross ist. Auch das Denken sei parzelliert. Eine Gesamtschau und eine Zusammenfassung dieser Kräfte sei unbedingt erforderlich. Es dürfe nicht bloss partielle Diskussionen und Grabenkämpfe geben. Der EDK-Ausschuss suche dringend einen Partner für die Diskussion von Lehrerbildungsfragen. Er würde die Gründung einer SGL sehr begrüssen.

Hans Badertscher stellt fest, dass die SGL aus technischen Gründen auf jeden Fall bis zum 31.7.93 Mitglied des VSG bleiben würde. Somit wäre der obige Vorschlag von *Otto W. Bossart* erfüllt.

Otto W. Bossart (Präsident VSG): Es genügt nicht, wenn die SGL ein wenig "Geburtshilfe" bei der Entstehung eines Fachverbandes P leiste. Die Gründung müsse verbindlich in die Wege geleitet werden.

Hans Badertscher: Ein Statutenentwurf für einen neuen P-Verband sei vom SPV-Vorstand bereits entwickelt worden. In *Beat Trottmann* (Vorstandsmitglied SPV/SGL) sei auch eine Person vorhanden, die sich für diese Sache engagiere. Im SPV seien aber auch eine Reihe von Lehrerbildner(innen) vertreten, die nicht der Sekundarstufe II, sondern dem tertiären, postmaturitären Bildungsbereich zugehören. Die SGL wolle gerade auch diesen Personen eine volle Zugehörigkeit und berufliche Heimat ermöglichen.

Anton Stritmatter tritt entschieden dafür ein, dass die Beziehungen der SGL zu dem (noch zu gründenden P-Verband) klar und verbindlich durch wechselseitige Vertretungen in den Vorständen der beiden Gremien sichergestellt sind. Er möchte diese Querverbindungen in einem Statutenartikel der SGL verankert wissen. Begründung: die Mitsprache der Fächer Pädagogik/ Psychologie/ Didaktik im Gymnasialbereich sei wichtig. Die zur Zeit laufende MAV-Reform setze auch einen Rahmen für die Seminare fest. Das Gymnasium sei auch die wichtige Zulieferstufe für die Lehrer(innen)bildung des tertiären Bereichs. Es bestehe sogar Gefahr, dass die Gründung einer (im Vergleich zum Fachverband P) "nobleren" Gesellschaft zu einem neuen Kastendenken beitrage.

Willi Eugster bedauert ebenfalls die Ablösung vom VSG in einer Zeit, wo Seminar und Gymnasium näher rücken. Man müsse doch gemeinsam an der Mittelschulreform arbeiten. Er überlege sich, ob er beantragen wolle, dass die SGL Kollektivmitglied beim VSG bleiben soll.

Verena Keller begrüsst vom Gesichtspunkt der Lehrerbildnerinnen in den Bereichen Handarbeit und Hauswirtschaft aus die Öffnung zur SGL lebhaft. Sie sei gerade auch für nicht-akademisch ausgebildete Lehrerbildner(innen) einladend.

Oswald Merkli, Leiter der Abteilung Lehrer- und Erwachsenenbildung, Erziehungsdirektion Aargau, begrüsst die Zusammenfassung der Lehrerbildungs-Kräfte in einer selbständigen SGL. Die Parzellierung der Kräfte/Fachverbände im VSG sei keine zukunftsrichtige Organisationsform.

Johannes Gruntz freut sich über die Aufbruchstimmung und den Tatendrang der neuen SGL. Man dürfe diese positive Motivation nicht durch organisatorische/administrative Fesseln lähmen.

Peter Labudde (Fachdidaktik Physik, Höheres Lehramt Universität Bern) würde sich in einer SGL fachlich zuhause fühlen, nicht aber in einem pädagogischen Verband. Die Fachdidaktiklehrer(innen) gehörten seiner Meinung nach zu einer SGL und nicht zu einem Fachverband P.

Dorothea Meili-Lehner (SPV-Vorstand) stellt fest, dass in ihrem Schulteam (postmaturitäre Lehrer(innen)bildung) kaum jemand zum VSG gehöre. In einer SGL würde man sich hingegen aufgehoben fühlen.

Kurt Reusser stellt anknüpfend an das Votum von Anton Hügli fest, dass es in der Schweiz unbedingt eine Gesellschaft brauche, welche Lehrerbildungsfragen in ihrer Gesamtheit diskutieren kann. Die Parzellierung sei unerfreulich und unproduktiv. Dies hätten auch diverse Vernehmlassungsverfahren zu Lehrerbildungsfragen gezeigt. Natürlich brauche die SGL eine Aussenvernetzung/ Affiliation. Der VSG könne aber kein gemeinsames Dach für alle Lehrerbildner(innen) abgeben. Er konnte dies in Zeiten, da die seminaristische Form der Lehrerbildung dominierte, noch sein. Heute gebe es zuviele nichtseminaristische Lehrerbildungswege auf Tertiärstufe. Für die meisten Lehrerbildner(innen) sei der VSG als Dach einfach nicht mehr attraktiv. Im übrigen gehe es der SGL nicht darum, den seminaristischen Weg abzuschaffen. Die Lehrerbildung solle ruhig föderalistisch bleiben. Die SGL wolle nicht eine bestimmte Lehrbildungspolitik machen.

Matthias Baer plädiert dafür, den Mut zur Gründung einer eigenständigen SGL zu haben. Auch wenn die SGL nicht mehr Kollektivmitglied beim VSG sei, könne jede Person immer noch Doppelmitglied (bei SGL und beim P-Verband/VSG) sein.

Um 16.17 Uhr *schliesst* der Vorsitzende die *Diskussion* und lässt über den Antrag des Vorstandes abstimmen:

Antrag:

Der Schweizerische Pädagogische Verband SPV wird in die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL umgewandelt unter gleichzeitiger Loslösung vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer VSG.

Die Umwandlung erfolgt im Rahmen einer Statutenrevision mit gleichzeitiger Namensänderung.

Der Vorstands-Antrag wird mit 35 Ja, 4 Nein und 0 Enthaltungen deutlich angenommen.

(8b) Statutenrevision: Detailberatung

Nach einer kurzen Pause erfolgt die *Beratung der neuen Statuten*.

Als Stimmzähler wird Willi Eugster von Werner Künzler abgelöst. Nach der Pause sind noch 35 Mitglieder anwesend.

Regine Born erläutert in einem Exposé, inwiefern sich alte und neue Statuten unterscheiden.

Sodann werden alle Abänderungsanträge zu den Statuten gesammelt, damit man sie gesamtartig überblicken und geeignet behandeln kann.

Es wird einzig von *Anton Stritmatter* folgender *Abänderungsantrag* gestellt: "Die SGL soll besondere Beziehungen zum Fachverband P des VSG unterhalten. Doppelmitglieder SGL/P-Verband VSG bilden eine ständige Arbeitsgruppe der SGL. Diese hat Anspruch auf mindestens einen Sitz im Vorstand der SGL. Umgekehrt kann die SGL mit einem Vorstandsmitglied Einsitz in den Vorstand des Fachverbandes P nehmen."

Der Antrag zielt darauf, die Verbindung SGL-Fachverband P durch eine verbindliche gegenseitige Vorstandsvertretung zu institutionalisieren und in den SGL-Statuten zu verankern.

Stimmen aus der Versammlung erachten es als rechtlich problematisch, dem neuen (noch nicht bestehenden) P-Verband bereits Vorschriften über die Zusammensetzung seines Vorstands zu machen. Bezüglich dieses Verbands sei, wie *Beat Trottmann* ausführt, alles noch offen. Die Zusammensetzung werde sicher recht heterogen sein. Eine Vertretung der SGL in diesem Vorstand sei nicht gerechtfertigt, bevor man die Zusammensetzung des P-Verbandes kenne.

Kurt Reusser macht den Vorschlag, man solle die Regelung der Querbeziehung SGL - Fachverband P nicht in den Statuten der SGL regeln, sondern als verbindlichen Auftrag an den Vorstand der SGL formulieren und dort weiterbearbeiten.

Anton Strittmatter insistiert. Eine solche Absichtserklärung sei ihm zu unverbindlich.

Kurt Reusser präzisiert seinen *Antrag*: Der Vorstand SGL soll den Auftrag erhalten, das Problem der Beziehung SGL / Fachverband P zu studieren und der nächsten Jahresversammlung (1993) Vorschläge unterbreiten, wie diese Zusammenarbeit geregelt werden soll.

Sodann stehen sich in einer *Abstimmung* der obgenannte Statuten-Abänderungsantrag Strittmatter (ohne den am Schluss stehenden "kann"-Satz) und der Antrag Reusser (Auftragserteilung an den SGL-Vorstand) gegenüber. Es obsiegt mit 22 gegen 6 Stimmen der Antrag Reusser.

In einer *Schlussabstimmung* wird der Auftrag, dass der SGL-Vorstand eine konstruktive Zusammenarbeit mit dem (zum VSG gehörenden) neu zu gründenden P-Verband zu suchen und darüber an der Jahresversammlung 1993 Bericht zu erstatten habe, mit 26 Ja- und 0 Neinstimmen *verabschiedet*.

Weitere Abänderungsanträge zu den Statuten SGL (siehe BzL 3/92), S. 348-351) liegen nicht vor. Aus der Mitte der Versammlung wird einzig die redaktionelle Frage aufgeworfen, ob die geschlechtsneutralen Begriffe (Lehrer(innen)bildner oder Lehrerbildner(innen), Lehrer- und Lehrerinnenbildung etc.) im Statutentext durchgehend "comme il faut" abgefasst seien. Der Präsident weist darauf hin, dass man diesbezüglich nach den soeben erschienenen Schreibnormen der EDK verfahren werde. Regine Born versichert, dass der Text unter diesem Aspekt exakt bearbeitet worden sei und dass die vorliegende Fassung ein Optimum darstelle. Der Vorstand wird die Statuten unter diesem Aspekt prüfen.

Der Klarheit halber stellt der Präsident fest, dass ab 1. August 1993 alle SPV-Mitglieder *automatisch* Mitglieder der SGL sind. Mitglieder, die zur Zeit auch VSG-Mitglieder sind, sind dies auch weiterhin, wenn sie nicht auf den 1. August 1993 *aktiv* aus dem VSG austreten.

(9) Wahlen

- (a) Vorstandsmitglieder
- (b) Rechnungsrevisor(inn)en
- (c) BzL-Redaktoren

Der jetzt amtierende Vorstand (siehe Adressliste in BzL 3/92, S. 352) ist für eine weitere Amtszeit wählbar und stellt sich für eine weitere Dreijahresperiode zur Verfügung. Er wird in globo und mit Applaus wiedergewählt.

Als Ersatz für die zurücktretende Rechnungsrevisorin *Eva Lautenbach* (die mit Dank entlassen wird), wird *Viktor Müller* (Seminar Liestal) gewählt.

Heinz Wyss (der in BzL 3/92 bereits mit gewichtigen Beiträgen vertreten ist) wird mit Applaus als neues Mitglied des Redaktionsteams (Nachfolge Fritz Schoch) gewählt.

(10) Budget und Jahresbeitrag SGL (SPV)

Das von Hans Kuster vorgelegte Budget ist ausgeglichen. Es sieht einen SGL-Mitgliederbeitrag von Fr. 100.-- vor. Davon gehen Fr. 40.-- an die BzL. Die Versammlung stimmt Budget und neufestgelegtem Mitgliederbeitrag ohne Gegenstimme zu.

Budget und Abo-Preise BzL

Das von Kurt Reusser vorgelegte Budget der BzL enthält neue Ansätze für die BzL-Abonnemente: SGL-Mitglieder Fr. 40.--, Einzelabonnemente neu Fr. 50.-- (alt 36.--); Institutionen neu Fr. 70.-- (alt 50.--). Budget BzL und neue Abo-Ansätze werden ohne Gegenstimme gutgeheissen.

(11) Ausblick auf die erste Jahrestagung der SGL 1993

Der Vorstand plant, die erste Jahrestagung der SGL in Bern abzuhalten. Vorgesehen ist die Beschäftigung mit dem nationalen Forschungsprogramm Nr. 33 "Wirksamkeit des Bildungswesens". Es sollen ausgewählte Forschungsprojekte präsentiert und diskutiert werden. Verantwortlich für die Tagung zeichnet Hans Badertscher, der gerne Ideen zur Tagungsgestaltung entgegennimmt.

(12) Verschiedenes

Ruedi Arni (zusammen mit Anton Strittmatter Mitglied der beratenden Fachkommission CESDOC) informiert über Neuerungen in diesem Bereich. Das RESEDOC-Informationssystem sei betriebsbereit. Die CESDOC (Genf) soll als Institution neu organisiert und andern bestehenden Institutionen angegliedert werden. RESEDOC soll einen Standort am Genfersee bekommen. Funktion und Weiterexistenz der Fachkommission müssen noch geklärt werden.

Um 17.40 Uhr *schliesst* der Präsident die denkwürdige Versammlung. Die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) ist beschlossen.

Es herrscht eine angeregte Aufbruchstimmung und eine Befriedigung darüber, dass die Versammlung die mit grosser Umsicht, Sorgfalt und Klugheit geführten Vorbereitungsarbeiten des Vorstandes gewürdigt und gutgeheissen hat.

Im Anschluss an die Versammlung trifft man sich im Korridor der Universität de Neuchâtel zu einem kleinen, feierlichen Apéritif und stösst gemeinsam auf das Wohl des alten und des neuen Präsidenten sowie auf das der neugegründeten Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an.

Büren an der Aare, 16.11.1992

Der Protokollant
Fritz Schoch

Dank an Hans Brühweiler

Lieber Hans

Zwischen Sempach und Neuenburg liegen Deine 15 Präsidialjahre.

Aus einem nächtlichen Konklave ohne Rauchzeichen aber mit dem befreienden Gesang 'Habemus papam' durch das nächtliche Städtchen Sempach, bist Du damals als neuer Präsident hervorgegangen. In der Morgendämmerung der neu anbrechenden SGL-Zeit trittst Du als Präsident ab.

15 Jahre lang warst Du ein pädagogisch taktvoller Verbandspräsident, und es ist billig und recht, an Dich heute ein paar Worte zu richten.

Doch dabei geht es mir ähnlich wie Augustinus bei seiner Frage nach dem Wesen der Zeit. Wenn mich niemand danach fragt, (wer Hans Brühweiler ist) dann weiss ich es; soll ich es aber dieser Runde darlegen, dann weiss ich es nicht.

Ich habe im Laufe der Jahre recht viele verschiedene Profilstriche und Farbtöne der Persönlichkeit: Hans Brühweiler, kennen gelernt:

- * Hans den Nachdenker und Hans den Pragmatiker
- * Hans den Chaoten und Hans den exakten Ordner
- * Hans den Ermutiger und Hans den Mahner
- * Hans den Bewahrer und Hans den Progressiven
- * Hans den Pädagogen und Hans den latenten Bauingenieur
- * Hans den Organisten und Hans den Umweltschützer
- * Hans den Geniesser und Hans den Asketen
- * Hans den Idealisten und Hans den ernüchterten Realisten
- * Hans den Aktiven und Hans den Kontemplativen

.....

Ich weiss auch, was Du in meinem Empfinden *nicht* bist.

Du bist

- keine pädagogische Vaterfigur und kein Verbandspapst
- kein ehrgeiziger Denkmalssetzer und kein Draufgänger
- kein Trendläufer und kein Macher
- kein Besserwisser und kein fachlich Verengter

Du bist für mich ein Pädagoge mit breiten kulturellen Interessen. Ein Mensch, dem es wichtig ist, das Nachdenken wach zu halten. Ein Mensch, der durch das unablässige herzhaftes Nachdenken eine spürbare Gelassenheit zu den Dingen und Offenheit für das Geheimnis gewonnen hat, ein Mensch, der das Quantitative nicht mit dem Qualitativen verwechselt und das Machbare nicht mit dem Erstrebenswerten.

Als Student, nach wenigen Praxisjahren als Lehrer (das war vor gut 30 Jahren), beschäftigte Dich die Frage, ob unsere gegenwärtigen Schulen ihre Sprachwurzeln nicht allzusehr verleugnen, Du suchtest nach dem griechischen *scholé*, der *Musse*. Bis heute bist Du in diesen Fragen ein Fragender und Mahnender geblieben.

In einem Deiner letzten Präsidentenberichte las ich:

Das permanente verbissene Drauflosarbeiten lässt keinen Raum für Distanz, keine Zeit für Besinnung und ebenso wenig Möglichkeit für Vertiefung. Diese drei aber - Vertiefung, Besinnung und kritische Distanz - sind wesentliche Elemente dessen, was Schule, "*scholé*", *Musse* ausmacht.

Die aristotelische Erkenntnis, "Die *Musse* ist der Angelpunkt, um den sich alles dreht", hast Du Dir weit über Deine Dissertation hinaus auf persönliche Weise anverwandelt.

Wichtig in deiner ganzen Präsidentschaft war Dir die Kurs- und Fortbildungstätigkeit. Dass Lehren und Lernen wirklich Bildung zeugen und dass diese Bildung dem Menschen diene, das war und ist Dir tiefes Anliegen. Mit der Gibswiler Klausurtagung hast Du damals einen deutlichen Markstein gesetzt.

Wo immer Kursangebote mit solcher Ausrichtung zu wenig Gehör fanden, wurdest Du zum Mahner. Wieder in einem Deiner Jahresberichte als Präsident las ich:

Brauchen die Pädagogen, Psychologen, Didaktiker keine Fortbildung? Sind sie oder fühlen sie sich unabhkömmlich an ihrer Schule? Ist das Interessen-Spektrum zu schmal? Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom.

Mit Wohlgefallen und immer neuer Anerkennung hast Du die BzL von der Kindheit ins Erwachsenen-Dasein begleitet. Du hast ihre Entwicklung mit Stolz verfolgt. In deinen Präsidentenberichten las ich:

- 1982 Die Mitglieder sollen darüber bestimmen, ob die BzL vom Keimling zur lebensfähigen Pflanze wachsen soll. Wenn ja, dann aber auch als Verpflichtung aller.
- 1983 Wenn diese Frucht dem Verein soviel Wert ist, wie der Vorstand Arbeit investiert hat, dann ist ihr Fortbestand bei weitem gesichert.
- 1985 Ich kann sagen, dass dank der guten Betreuung das Unternehmen gedeiht und zunimmt an Alter, Weisheit und Wohlgefallen bei den Menschen sowie an Grösse.
- 1986 Die BzL ist ein gefreutes Kind geworden.
- 1988 Unsere Zeitschrift BzL entwickelt sich erfreulich.
- 1989 dass es bereits als ehrenvoll gilt, in den BzL publizieren zu dürfen
- 1991 Das Werk lobt den Meister

Und in diesem Sinne darf ich Dir die 10 stattlichen Jahressbände heute in diesem festlichen Gewande übergeben. Das Werk lobe den Meister!

Und schliesslich fiel in Deine Präsidentschaft die Metamorphose vom traditionsreichen SPV zur zukunftsorientierten SGL.

Schon die ersten Zeichen dieser Veränderung hast du spürig wahrgenommen. Allen Impulsen und Wirkkräften, die weiterführten, hast Du als Präsident grosszügig Raum geschaffen, so ganz stimmig zu Deiner pädagogischen Grundhaltung des wahren Wachsens-Lassens.

Eine zweite Klausurtagung schien dir wichtig und richtig. Im herbstlichen Lugano nahm das Neue Gestalt an.

Heute gibst Du den Präsidentenstab und eine zukunftsorientierte SGL weiter. Du trittst zurück als Präsident und bist bereit, mit uns im Vorstand weiterzuschreiten. Du weisst, dass Neues, Junges sorgsamere Begleitung bedarf. Wir vom Vorstand sind froh um diese Kontinuität, und wir danken Dir dafür.

Noch vieles gäbe es zu sagen, um Deine langjährige Präsidententätigkeit im Schweizerischen Pädagogischen Verband zu würdigen. Ich verzichte darauf, um einem Letzten, das über Hans Brühweiler, den langjährigen Präsidenten des SPV, unbedingt gesagt sein will, etwas Raum zu geben.

Hans, Du bist wohl der beste Pädagoge unter den Organisten und der beste Organist unter allen Pädagogen. Und es liegt wohl ganz im Sinne Deiner pädagogischen Grundfrage, die Dir inzwischen zur Lebensaufgabe geworden ist, nämlich der Suche nach der *scholé*, der *Musse*, die allein Bildung möglich macht, wenn wir uns jetzt aus dem Orgelkonzert von Bach Präludium und Fuge in Es-Dur anhören.

Sr. Hildegard Willi

Ansprache des abtretenden Präsidenten

Lehrerbildung heute und morgen

Hans Brühweiler

Was wir heute, in dieser Stunde unternehmen, ist ja nicht einfach eine momentane Anwendung, eine Flause einiger Stürmi. Diese Metamorphose sehe ich als Ausdruck eines Wandlungsprozesses, der sich in der schweizerischen Lehrerbildung schon seit einigen Jahren abzeichnet.

Zwei Stränge:

In diesem Prozess-Gewebe erkenne ich zwei hervorstechende Fäden: Zum einen ist es ein Vorgang, der im übrigen Bildungsgeschehen mindestens so häufig genannt wird: *Integration*. Der ehrwürdige SPV war während mehr als sieben Jahrzehnten (die Anfänge konnte selbst unser Vereins-Historiker Paul Schäfer nicht genau eruieren) die Sammlung der Pädagogik-Lehrer an schweizerischen Lehrerseminarien; also sowohl vom Fach wie von der Ausbildungs-Zielgruppe (=Primarschule) her eng begrenzt. Ich weiss noch, wie ich vor 15 oder 10 Jahren, also in meiner präsidialen Jugendzeit, hin und her überlegte, wenn sich Ausbilderinnen von Kindergärtnerinnen oder von Handarbeitslehrerinnen für eine Mitgliedschaft im SPV interessierten: ein Ausdruck der ungewöhnlichen und seltenen Situation. Zum Glück gab es allerdings damals schon die Kategorie der "Nur-P-Mitglieder", d.h. die Nicht-VSG-Vollmitglieder. Sie waren gleichsam die Hintersassen im grossen Dachverband. Konkret zeigte sich das daran, dass ich mehrere Jahre lang die Mitglieder-Administration des VSG durch spezielle Briefe bitten und ermahnen musste, unsere "Nur-P-Mitglieder" auch zu bedienen mit den Unterlagen für die Jahrestagung. Die Sache hat sich heute einigermaßen eingependelt. Von Integration kann man allerdings nur SPV-intern sprechen. Hier sind solche Seminar-Frauen sogar im Vorstand vertreten, und zwar nicht als Hintersassinnen, sondern - wie sich heute noch erweisen wird - als tragende Säulen.

Integration hat aber nicht nur den im engeren Sinne verbandspolitischen Aspekt. Das Zusammenstehen, Zusammenarbeiten verschiedener Lehrer-Kategorien bringt allen Beteiligten eine Horizont-Erweiterung. Die gemeinsame Aufgabe, nämlich Lehrerinnen und Lehrer ungefragt nach Stufe und Fach auszubilden, soll auch dazu dienen, die penetrante Hierarchisierung der verschiedenen Lehrer-Gruppen abzubauen. Was im Spitalwesen sein Unwesen treibt, hat im Bildungswesen keinen Platz (mehr). Es ist vernunftmässig, d.h. rational nicht einsehbar, warum eine Kindergärtnerin, welche die folgenschweren Weichen stellen muss vom spontanen zum organisierten Lernen oder von der Überschaubarkeit der Familie zur grösseren Lerngruppe, eine weniger wichtige Aufgabe erfüllen soll als der Primar- oder "sogar" der Gymnasiallehrer. Ist es anspruchsvoller, unechte Lehrerfragen zu stellen, als echte Kinderfragen zu beantworten? Ist es schwieriger, Antworten auf nicht gestellte Fragen zu geben als auf gestellte? Das irrationale Moment in der ganzen Schul-Hierarchisierung hat seine tief-traditionellen und geistesgeschichtlichen Wurzeln. Ein integrierender Berufsverband wie die künftige SGL wird dieses Relikt zwar nicht beseitigen. Er muss aber mithelfen, die Bildungsaufgabe auch in diesem Sektor zu humanisieren, indem er die Hauptaufgabe, LehrerInnenbildung, ins Zentrum stellt und formalistische Standes-Dünkel überwindet.

Als zweiten Faden in diesem Prozess-Gewebe erkenne ich das Problem der Berufsanforderung. Lehrberufe aller Gattungen stehen heute unter einem zunehmenden Erwartungsdruck; sie sind anspruchsvoller und belastender geworden. Ich brauche diese Feststellung in diesem Kreis nicht weiter zu belegen. Wir sind uns wahrscheinlich alle einig, dass Lehrpersonen heute - und in Zukunft noch ausgeprägter - eine fundierte Bildung und eine differenzierte Ausbildung brauchen.

In solchen Druck- und Zug-Situationen ist es naheliegend, nach Hilfe oder gar Abhilfe Ausschau zu halten. Im Rahmen der letzten Studienwoche Davos wurde einem bekannten Ingenieur die Frage gestellt, wie die Probleme unserer vertechnisierten Zivilisation zu lösen

seien. Er antwortete sec: "Mit mehr Technik". Mir kam dabei Baron von Münchhausen vor Augen, wie er sich an seinen eigenen Haaren zum Sumpf herausziehen wollte. Analoges scheint sich in der Lehrerbildung abzuzeichnen: Vor der beängstigend schwierigen Aufgabe, Lehrerinnen für eine künftige Generation einer künftigen Welt auszubilden, verengt sich der Blick gewisser Bildungsplaner auf das Nächstliegende, d.h. das Herkömmliche. Und dann heisst das Rezept: Schule ist gut, mehr Schule ist besser. Wenn nun unter "Schule" der allerursprünglichste Begriff verstanden würde, nämlich "Schole" (gr) d.h. Musse, wäre das ein ganz reizvoller Gedanke. Leider versteht man aber heute unter Schule nur unsere traditionelle Lehr- und Lern-Organisation, wie wir sie in Primar- und Sekundarschulen kennen. Und "mehr Schule" ist dann schlicht und gleichbedeutend "Gymnasium" mit dem krönenden Goldenen Tor der Maturität.

Ich halte diese Denk- und Planungsweise mit Blick auf Lehrerbildung für fantasielos. Höhere Ansprüche an künftige Lehrer sind nicht gleichbedeutend mit "verschulteren Ansprüchen". Es müssen höhere und gleichzeitig tiefere, d.h. vertieftere, breitere und nuanciertere Ansprüche sein. *Professionalisierung* ja! Lehrer müssen Meister ihres Hand- und Geistwerks sein. Wer aber behauptet, diese Weite des Horizontes sei ausschliesslich dadurch erreichbar, dass man junge Leute durch das Nadelöhr der herkömmlichen Maturität zwingt, um nachher der *Univertarisierung* anheimzufallen, der kennt das Leben nicht. Dem Leben zu dienen, junge Menschen gerüstet ins Leben zu entlassen, ist aber allemal eine unverzichtbare Aufgabe jeder Art von Schule, und das nicht erst seit Seneca.

Wir alle haben es in irgend einer Form mit Lehrerinnenbildung zu tun. Wir sehen darum auch fast täglich, dass man auf hundert verschiedene Arten eine gute Lehrerin sein kann, und ebenso auf hundert Arten eine schlechte. Soll es nicht ebenso mit der Ausbildung sein? Niemand kann daher *die* gute Lehrerbildung beschreiben.

Ich beschränke mich für den Moment auf ein einziges Prüfkriterium; und ich setze es bewusst als Kontrapunkt gegen die modische Tendenz zur Akademisierung¹, die darin gipfelt, dass man Professoren danach beurteilt, wieviel Bücher sie geschrieben haben, und Lehrerkandidaten danach, wieviel sie vorgeben, davon gelesen zu haben. Eine gute Lehrerbildung muss demgegenüber dem Kriterium der *Kindernähe* genügen. Das mag in den Ohren zukünftiger Hochschulleute niedlich tönen. Ich lasse es trotzdem einfach so stehen, in der Hoffnung, die bevorstehende präsidiumslose Zeit ermögliche mir, diesen kindlichen Gedanken in den BzL, die dazumal über das Kindesalter hinausgewachsen sein werden, näher auszuführen.

Eine Lehrer-Vision

Hier und jetzt möchte ich lieber noch meine mittelfristige Vision des Lehrberufs (im Rahmen Volksschule) in aller Kürze darlegen: Ich gehe aus von künftigen Anforderungen der Gesellschaft an die Bildung nachrückender Generationen.

Sofern in der Pädagogik Extrapolationen erlaubt sind, sehe ich eine Welle von gesellschaftlichen und verhaltensmässigen Problemen auf uns zukommen: Gewalt, Aggression, Drogen, gesellschaftlicher Zerfall und damit Steuerungsunfähigkeit, Zerbröselung in Individualisierung und Egoismen - und all dem gegenüber der hoffnungslose Versuch, all diese Probleme mit einer totalen Verrechtlichung, Paragraphierung des Lebens in den Griff zu bekommen. Ich stütze dieses Bild nicht nur auf gegenwärtig zu beobachtende Ansätze (und eben ihre vielleicht fragwürdige Extrapolation), sondern auch auf den schon mehrfach erwiesenen Gang gesellschaftlicher Phänomene von den USA über die nordischen Staaten via BRD in die Schweiz. Das war mit der Cocacolisierung und der Computerisierung nicht anders als mit der jüngsten wirtschaftlichen Rezession.

Der herkömmliche Weg, Probleme zu lösen, besteht bei uns in der Schaffung von Kommissionen, die meistens Expertinnen kreieren (Beispiel: Teuerungsbekämpfung,

¹ "akademisch" geht zurück auf Platons Gelehrtenschule im Hain, der dem Heros Akademos geweiht war. Zu diesem Heros heisst es im Lexikon: "Halbgott, erhöhter Mensch oder gesunkene Lokalgottheit... später Heroisierung auf Zeitgenossen ausgedehnt".

Gleichstellung von Mann und Frau). Sollte dieser Mechanismus auch gegenüber den angekündigten gesellschaftlich-erzieherischen Problemen in Marsch gesetzt werden, wird es gehen wie mit den schulpyschologischen Diensten und der Legasthenie-Therapie: Sie werden zu Fässern ohne Boden; man kommt an kein Ende.

Aber deswegen bloss zuschauen, resignieren, wehklagen?

An diesem Punkt erinnere ich mich an ein riesiges, aber noch weitgehend brachliegendes *pädagogisches* Kapital: all die Tausende von Lehrerinnen, die wir ja nicht nur als Wissensvermittlerinnen ausgebildet haben wollen, sondern als professionelle Pädagoginnen. Warum sollen sie nur innerhalb der vier Schulzimmerwände pädagogisch aktiv werden? Sie stehen im Vollzug, an der Front, sie sind den Familien nahe, kennen Eltern und oft auch Geschwister eines Problemschülers. Und sie haben via Schulleistungen Zugang zu Elterngesprächen, die den freiwilligen Elternschulen und -kursen verwehrt sind.

Um dieses präventiv wirkende *Erziehungshilfe-Potential* zu aktivieren, ist eine Gewichtsverlagerung im Schulgeschehen notwendig: Abspecken im Stofflich-Wissensmässigen und dafür Ausweitung, Vertiefung erziehungsberaterischer Kompetenzen. Verwesentlichung der Lehrpläne in ihren Inhalten wie in ihrer Durchführung. Kurz: Verdichtete Didaktik und weniger methodischer Schnickschnack. Das gibt Raum frei für einen neu zu formulierenden Amtsauftrag der Lehrerin: Zeit haben für Elterngespräche, die weit über das bloss Mitteilen der letzten Prüfungsnoten hinausgehen. Gespräche, die auf die wirkliche Situation dieser Mutter, dieses Vaters eingehen; die sich nicht zu gut vorkommen, über alltäglichen erzieherischen Kleinkram zu sprechen wie Fernsehen, Taschengeld und nächtlichen Ausgang. Gespräche, die den Eltern Mut machen und Zuversicht geben und auch bei ihnen die erzieherische Kompetenz erhöhen. Wer soll denn diese dringend nötige Arbeit leisten, konkret am Ort? Nicht der Briefträger, nicht die Bar-Maid. Die Lehrerin im Stadtquartier, der Lehrer im Dorf!

Eine Vision? Ja, ich sehe sie als Bild einer *künftigen* Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Und dazu muss auch eine Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung ihren Beitrag leisten.

Hans Brühweiler

Referat des neuen Präsidenten

anlässlich der Jahresversammlung des SPV vom 13. November 1992 in Neuenburg

Verehrte Damen und Herren
Liebe Kolleginnen und Kollegen

Sie haben mich vor einem Jahr auf die heutige Versammlung hin zum Präsidenten gewählt. Ich achte Ihren Mut und danke Ihnen nachträglich für das Vertrauen.

Da ich bisher nicht Mitglied des Vorstandes des SPV war, habe ich meine Tätigkeit auf die Teilnahme an einigen Sitzungen und verschiedene informelle Gespräche beschränkt. Sie werden deshalb Lächer in meinen Kenntnissen der Gepflogenheiten und der anstehenden Probleme entdecken. Mit Ihrem Verständnis kann ich zweifellos rechnen; denn ich stamme aus dem Emmental, und einem Emmentaler werden Sie zum vornherein Lächer zugestehen müssen.

Hinter der jetzt vorliegenden Fassung der Statuten steht eine zeitraubende und intensive Arbeit des Vorstandes. Die Fäden hielt neben dem scheidenden Präsidenten vor allem Regine Born zusammen. Sie arbeitete mit an der Erstfassung, nahm kontroverse Änderungsanträge entgegen, brachte sie auf den Punkt und verschickte unermüdlich verbesserte Fassungen. Kurt Reusser setzte sein scharfes analytisches Denkinstrumentarium ein, erkannte frühzeitig Klippen und - in der gewohnten Art - gleichzeitig gangbare Wege. Soweit meine Beobachtungen an der Oberfläche der Statutenentwicklung. Sie machen deutlich, dass kompetente

und beruflich nicht unterbelastete Leute offensichtlich einen Sinn darin sahen, sich mit Zeit und Arbeitskraft für diese Sache einzusetzen. Dafür muss es gewichtige innere Gründe geben.

Wir erleben seit einigen Jahren die wohl grössten Veränderungen im öffentlichen Bildungswesen der Schweiz seit nahezu 150 Jahren. Offensichtlich will man in den zwei letzten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts in die Praxis umsetzen, was sich seit Ende des letzten und in diesem Jahrhundert an gedanklichen Innovationen und Experimenten zu einem vieldiskutierten Fundus summiert hat. Es ist, als hätten sich Erneuerungsbestrebungen aufgestaut und brächen sich nun einen Weg in den Bildungsalltag hinein.

Dieses bewegte Umfeld allein wäre kein Grund, den altbewährten SPV in eine Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung umzuwandeln. Trotzdem kann die vorgesehene Neuausrichtung zuerst einmal als eine nahezu zwangsläufige Reaktion auf veränderte Gegebenheiten denn als eine vorausgreifende visionäre Massnahme verstanden werden.

Die Fakten sind einfach: Im Zuge der Restrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich ein neuer Berufsstand herausgebildet. Für die erweiterte berufliche Ausbildung der Lehrkräfte und ihre Ausdifferenzierung etwa im Bereich der Fachdidaktik musste ein Ausbildungskader rekrutiert werden. Was lange Zeit als eine besondere Qualität der seminaristischen Grundausbildung gepflegt wurde - der gezielt berufsnahe Ausbildungsteil - hat in nahezu alle Lehrerbildungskonzepte Eingang gefunden. In ähnlicher Weise professionalisiert sich die Fortbildung. Die Berufskategorie der Fortbildnerin und des Fortbildners nimmt Konturen an. An verschiedenen Orten werden kantonale Schul- und Lehrerberatungsstellen eingerichtet, in einzelnen Erziehungsdepartementen besondere Abteilungen für die Lehrerbildung. Die Schul- und Lehrerbildungsforschung scheint sich als Arbeitsgebiet verschiedener pädagogischer Einrichtungen zu festigen.

Die Familie der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner ist gross und vielfältig geworden. Wir hier bilden eine kleine Teilgruppe der Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen, die wir vielleicht noch nicht immer als solche zu erkennen vermögen, weil sie in einer strukturell anders angesiedelten Institution unterrichten oder in einem anderen Rahmen, z. B. im Klassenzimmer einer Unterstufenschule, mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern arbeiten.

Die SGL wird kaum Mitglieder in sich vereinigen, die nicht auch in andere berufliche Vereinigungen eingebunden sind; z.B. in den Verband der Psychologen, in die Philosophische Gesellschaft, in den Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer, in einen kantonalen Stufenlehrerverein, in einen Hochschulverein, in die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung. Die SGL steht nicht in Konkurrenz zu diesen und ähnlichen Vereinigungen. Sie nimmt innerhalb einer institutionell heterogen angesiedelten Berufsgruppe das Gemeinsame wahr. Dieses Gemeinsame findet sich heute und auch morgen nicht in einer einheitlichen Bildungsbiographie, nicht in den erworbenen Diplomen und auch nicht in der Zugehörigkeit der Ausbildungsstätte zum sekundären oder tertiären Bildungsbereich. Viele Pädagoginnen, Allgemeindidaktikerinnen und Fachdidaktikerinnen und ihre männlichen Pendanten würden Mühe bekunden, sich einer einzigen Stufe zuzurechnen. Zu viele unterrichten sowohl auf der Sekundarstufe II wie im tertiären Bereich. Ich denke dabei zum Beispiel an Kolleginnen und Kollegen vom Gymnasium, welche die Fachdidaktikausbildung an den Grundausbildungsinstitutionen sicherstellen; an Kolleginnen und Kollegen von Seminaren, welche eine zum Teil beträchtliche Lehrverpflichtung an verschiedenen postmaturitären Ausbildungsstätten wahrnehmen; an Kolleginnen und Kollegen des Kindergartens und der Volksschule, ohne die zumindest die berufspraktische Ausbildung ihren Namen nicht verdienen würde; an das Kader der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, angesiedelt im quartären Bildungsbereich, häufig aber zugleich beheimatet in der Vorschule, in der Volksschule, im Gymnasium oder auf der Tertiärstufe. Die SGL kann sich nicht als Stufenorganisation verstehen. Sie verhält sich in dieser Beziehung und Fachverbänden gegenüber neutral, ist völlig frei von Berührungängsten und sucht die Zusammenarbeit. Sie wird aus diesen Gründen als Organisation nicht in die bildungspolitische Diskussion um die Makrostruktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingreifen, um irgendwelche Einheitsmodelle durchzusetzen. Als Präsident würde ich keine Minute darauf verwenden, mich in einer kantonalen Reformdiskussion etwa für die

Verlagerung einer Lehrerausbildung von der Sekundarstufe II in den postmaturitären Bereich einzusetzen; es sei denn, die Kolleginnen und Kollegen der SGL aus diesem Kanton suchten beim Vorstand Unterstützung. Das Bestreben der SGL kann nicht in einer stufenbezogenen Gleichschaltung der Lehrerbildung in der Schweiz bestehen, sondern in der Unterstützung seiner Mitglieder innerhalb ihrer jeweiligen Institution und ihres Arbeitsfeldes.

Die SGL wird den Kontakt zu weiteren gewichtigen Partnern suchen und ausbauen müssen. Darunter finden sich in erster Linie die Institutionen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Neidlos sehen wir auf die Tatsache, dass hier bereits 1978 eine Einrichtung beschlossen wurde, welche aus staatlicher Perspektive die Lehrerbildung aller Stufen und Schultypen in all ihren Teilen - der Grundausbildung, der Berufseinführung, der Fortbildung und der Weiterbildung - zum Gegenstand ihrer Arbeit machen sollte. Man nahm definitiv Abschied von einem ausgrenzenden Kategoriendenken und brachte im gleichen Zug die Sprachregionen an denselben Tisch. Das Generalsekretariat der EDK hat durch die Förderung der Anliegen der Lehrerbildung viel zur Verbreitung des übergreifenden Denkens beigetragen. Die SGL wird sich nicht um die Einsitznahme in den Ausschuss Lehrerbildung und seiner Arbeitsgruppen bemühen müssen; diese Gruppen bestehen zu einem grossen Teil aus ihren Mitgliedern. Wenn auch die Optik nicht völlig deckungsgleich sein kann, so stehen wir doch in derselben Sache auf derselben Seite und zielen in dieselbe Richtung.

Als Institution ausserhalb der SGL wird im Statutenentwurf einzig die Weiterbildungszentrale Luzern namentlich erwähnt. Man wird sich fragen, weshalb gerade einer Einrichtung der EDK für die Weiterbildung von Lehrkräften der Sekundarstufe II diese löblich gemeinte Hervorhebung zuteil wird, wo doch der übrige Text die Stufenunabhängigkeit klar hervorhebt. Drei Gründe, so nehme ich an, sprachen in den Diskussionen des SPV-Vorstandes dafür, wovon der dritte entschieden der wichtigste sein dürfte. Da spielen einmal die Tradition und die guten Erfahrungen mit dieser Institution eine Rolle; dann die Tatsache, dass die WBZ ganz einfach die einzige staatlich getragene Weiterbildungseinrichtung mit schweizerischer Reichweite ist. Der dritte Grund ist ihr Direktor. Er hat in Gesprächen unmissverständlich die Bereitschaft signalisiert, seinen Betrieb für die stufenunabhängigen und die stufenspezifischen Anliegen der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner zu öffnen. Wir werden ihn beim Wort zu nehmen wissen.

Manchmal verbergen sich in Details, gar in einzelnen Buchstaben Probleme. So ein Buchstabe ist das "S" in der Abkürzung "SPV" und "SGL". Eine schweizerische Gesellschaft aber werden wir auch nach dem positiven Ausgang der heutigen Abstimmung noch nicht sein. Die SGL wird sich in nächster Zeit intensiv darum bemühen müssen, den Namen zu verdienen, den sie sich gegeben hat.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, wir sind heute nicht hier, um gegen irgend jemanden eine Gesellschaft zu gründen oder weiterzuentwickeln. Wir sind als Kerngruppe hier, um einer altverdienten Einrichtung die Möglichkeit zu eröffnen, sich den veränderten Gegebenheiten in der Lehrerbildung entsprechend zu entwickeln und unseren Berufsstand in das eigene und das öffentliche Bewusstsein einzubringen.

13. November 1992

Hans Badertscher

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND
ab 1. August 1993:
Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

VORSTAND

Adresse P	Telefon	Arbeitsort
Hans Badertscher (Präsident) Spins 3270 Aarberg	P 032 82 24 45 G 031 65 83 16	Sekundarlehramt Muesmattstrasse 27 3012 Bern
Kurt Reusser (Vizepräsident) Schlössli 3412 Heimiswil	P 034 22 84 63 B 031 65 82 75	Universität Bern Abt. Pädagogische Psychologie Postfach 3000 Bern 9
Hans Kuster (Kassier) Gutenbergstrasse 7 3011 Bern	P 031 26 21 60 S 031 910 48 81	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen
Regine Born Loretostrasse 11 4500 Solothurn	P 065 23 28 35 S 065 22 56 32	Didaktisches Institut NW EDK Obere Sternengasse 4504 Solothurn
Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen	P 061 971 39 88 S 061 921 42 05	Lehrerseminar Kasernenstrasse 31 4410 Liestal
Kurt Eggenberger Thoracker 1 3294 Büren a.A.	P 032 81 41 34 S 032 25 41 41	Staatliches Seminar Scheibenweg 45 2503 Biel
Titus Guldemann (Weiter- bildungsdelegierter wbz) Schneebergstrasse 51 9000 St.Gallen	P 071 23 35 34 B 071 25 52 87	Pädagogische Hochschule Forschungsstelle Museumstrasse 39 9000 St.Gallen
Pia Hirt Studer Felmenweg 3 c 5400 Ennetbaden	P 056 22 11 58 S 056 41 16 09	Kantonales Seminar, Abteilung für Lehrkräfte an Kindergärten Baslerstrasse 43 5200 Brugg
Dorothea Meili-Lehner im Stegacher 8165 Schleinikon	P 01 856 06 46 S 01 311 44 66	Primarlehrerseminar Irchel Schaffhauserstrasse 228 8057 Zürich
Beat Trottmann (Deleg. VSG) Haldenstrasse 11 5734 Reinach	P 064 71 05 94 S 064 24 94 55	Neue Kantonsschule Schanzmättelstrasse 32 5000 Aarau
Sr. Hildegard Willi Schule Baldegg 6283 Baldegg	P 041 88 31 61 S 041 88 39 22	Schule Baldegg Primarlehrerinnenseminar 6283 Baldegg

Geschäftsstelle: Geschäftsstelle SGL, Frau D.Holderegger, Postfach, 3550 Langnau i. E.

Haupt-Neuerscheinungen zur Pädagogik

Jean-Pierre Crittin

Erfolgreich unterrichten

Die Vorbereitung und die Durchführung von Unterricht.
Ein praxisbezogenes Handbuch für Ausbilder

Ziel des Buches ist es, Lust an partnerschaftlichem Lehren und Lernen zu wecken. Praxisbezogene Beispiele, Übungen und Experimente sollen Gelesenes erlebbar machen und die Umsetzung in die Praxis erleichtern.

1993, 173 Seiten, Fr. 24.– ISBN 3-258-04725-1

Hans Berner

Aktuelle Strömungen in der Pädagogik

und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule

Eine breit angelegte, auf dem Hintergrund der geistigen Situation der Zeit dargestellte Untersuchung der wichtigsten pädagogischen Strömungen der letzten 25 Jahre – mit besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der verschiedenen Ansätze für den Auftrag der Schule.

1992, 278 Seiten, Fr. 54.– ISBN 3-258-04650-6

Bruno Krapf

Aufbruch zu einer neuen Lernkultur

Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren

Das Buch entwirft ganz konkrete Vorstellungen von einer neuen Lernkultur, die dem sinnerfüllten Leben unter den gegenwärtigen Bedingungen verpflichtet ist. Es ist ein Praxisbuch zum Nachdenken auf der Grundlage der humanistischen Psychologie. Es ruft nach verantwortlichem Handeln. Selbstverantwortetes Lernen ist nichts anderes als selbstverantwortetes Leben, für alle.

2. Auflage 1993, 264 Seiten, Fr. 46.– ISBN 3-258-04663-8

Ivo Nezel

Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung

Die im Buch vorgenommene Einbettung der Erwachsenenbildung in den gesellschaftskulturellen Wandel und in den Kontext weltanschaulicher Strömungen gibt dem Leser die Möglichkeit, seinen erwachsenenpädagogischen Standort zu finden und zu interpretieren.

1992, 326 Seiten, Fr. 25.90 ISBN 3-258-04564-X

Diese Bücher können bezogen werden bei der Buchhandlung Paul Haupt,
Falkenplatz 14, 3001 Bern, Telefon 031 23 24 25 / Fax 031 24 04 27

Verlag Paul Haupt Bern · Stuttgart · Wien

Publikationen zum 400. Geburtstag
des Johann Amos Comenius



Faksimile in 500 nummerierten Exemplaren
JOHANN AMOS COMENIUS
ORBIS SENSUALIUM PICTUS
1. englisch/lateinische Ausgabe
London 1659
Mit separatem Nachwort von Ivo Netzel
und Schuber
Fr. 196.-

KUNSTMAPPE
mit 10 Tafeln von je acht Kupferstichen
der ersten englisch/lateinischen Ausgabe
Format A3
Fr. 60.-

In Vorbereitung:
Ivo Nezel:
DIDAKTIK DES JOHANN AMOS COMENIUS
UND DES HEINRICH PESTALOZZI
ZEITLOSE UNTERRICHTSLEHREN?
ca. 250 Seiten. ca. Fr. 35.-.

COMENIUS VERLAG, Postfach 240, 6285 Hitzkirch
041/85 33 33

**SCHULE FÜR BIOLOGIELABORANTEN SANDOZ-WANDER, BERN**

Jährlich gegen 30 junge Leute beginnen bei uns eine Berufslehre. Sie werden an unserer Vollzeitberufsschule und in den Laboratorien von SANDOZ in Basel und Bern zukunftsgerichtet ausgebildet.

Als

**Leiterin / Leiter
(Rektorin / Rektor)**

dieses Ausbildungszentrums sind Sie für den gesamten Lehrverlauf unserer Lehrtöchter und Lehrlinge verantwortlich. Sie führen unser Lehrerteam und die Schuladministration und sorgen für Aktualität der Lehrgänge und des Ausbildungsmodelles in fachlicher und pädagogischer Hinsicht. Kontakte mit allen beteiligten Stellen bei SANDOZ und WANDER, mit Eltern, Behörden und Verbänden gehören ebenso zu Ihrem Aufgabenfeld, wie das Erteilen von allgemeinbildendem oder berufskundlichem Unterricht.

Sie bringen reiche Erfahrung aus dem Schul- oder Berufsbildungsbereich allgemeinbildender oder naturwissenschaftlicher Richtung mit und verfügen über Fremdsprachkenntnisse (f/e). Ihr starkes Engagement für die Ausbildung und Anliegen Jugendlicher und Ihr ausgeprägt teamorientiertes Führungsverhalten sind uns wichtig.

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung oder allfällige Fragen an
SANDOZ Forschungsinstitut Bern AG
zH Herr U. Kaufmann
Postfach, 3001 Bern

**Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung
an der Universität Zürich**

Auf Beginn des Wintersemesters 1993/94

sind ein bis zwei Seminarlehrerstellen für

Erziehungswissenschaft

durch Wahl zu besetzen.

Die Bewerberinnen oder Bewerber müssen folgende Voraussetzungen erfüllen:

- Fähigkeitsausweis als Volksschullehrer (vorzugsweise als Sekundarlehrer)
- Hochschulabschluss mit Doktorat/bevorstehendem Doktorat in Pädagogik
- Lehr Erfahrung an der Volksschule, vorzugsweise an der Sekundarschule
- Lehr Erfahrung in der Erwachsenenbildung, vor allem in der Lehrerbildung oder Lehrerfortbildung.

Kandidatinnen oder Kandidaten, denen bisher kein Lehrauftrag bei der Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung übertragen worden ist, können nicht direkt in den Status des Seminarlehrers gewählt werden. Dies wäre gegebenenfalls frühestens nach zwei Bewährungsjahren als Lehrbeauftragte oder Lehrbeauftragter möglich.

Interessentinnen und Interessenten werden eingeladen, ihre Bewerbung auf dem offiziellen Formular, das bei der Direktion erhältlich ist, bis zum 17. Mai 1993 einzureichen an: Direktion der Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich.

Der Direktor der Sekundar- und Fachlehrerausbildung, Prof. W. Hohl, gibt gerne weitere Auskünfte (Telefon 01/251 17 84).

Die Erziehungsdirektion

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BAUMANN Joseph, Mitarbeiter Generalsekretariat EDK, zuständig für internationale Bildungsfragen, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. - BORN Regine, Didaktisches Institut NW EDK, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn. - BUCHBERGER Friedrich, Prof. Dr., Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, Kaplanhofstrasse 40, A-4020 Linz. - CRIBLEZ Lucien, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - FORNECK Hermann, PD Dr., Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Voltastrasse 59, 8044 Zürich. - FUCHS Michael, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - FURRER Robert, Pfr., Seminardirektor, Muristrasse 8, 3006 Bern. - GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - KUMMER Daniel, Engelhaldenstrasse 53, 3012 Bern. - KÜNZLI Rudolf, Prof. Dr., Rektor Didaktikum, Blumenhalde, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - SCHNEEBELI Alberto, Erziehungs- und Kulturdirektion des Kantons Basel-Landschaft, Pädagogische Arbeitsstelle, Rheinstrasse 31, 4410 Liestal. - SIEBER Peter, Dr., Adlikerstrasse 77, 8105 Regensdorf. - SITTA Horst, Prof. Dr., Deutsches Seminar der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - STAMM Margrit, Dr.phil., Oberholzstr. 22, 5000 Aarau. - TROTTMANN Beat, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach. - WYSS Heinz Dr., Obergässli 3, 2503 Biel.