
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

**ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG**

**10 JAHRE BZL: KONZEPTION - LESERSTIMMEN -
REFLEXIONEN**

**SCHWERPUNKT: PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG:
EINE AKTUELLE BESTANDESAUFNAHME**

**JOHN DEWEY (1904): BEZIEHUNG ZWISCHEN THEORIE
UND PRAXIS**

GESAMTREGISTER BZL 1982-1992

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 3
OKTOBER 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

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

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 971 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistler, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 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 bei
Frau Heidi Lehmann (Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den
Redaktoren oder durch das Schreibbüro bezogen werden. Manuskripte bitte in
dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052
Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Begleitwort | <i>Moritz Arnet</i> | 240 |
| Editorial | <i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Heinz Wyss</i> | 241 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| SCHWERPUNKT | PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG | |
| | <i>Heinz Wyss</i> | 245 |
| | Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen | |

DIE PÄDAGOGISCHEN FÄCHER IN DER LEHRERBILDUNG

| | | |
|---|--|-----|
| Reprint aus der Null-Nummer BzL 0/82 | <i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i> | 278 |
| | Editorial der Null-Nummer | |
| | <i>Kurt Reusser</i> | 280 |
| | Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung | |
| Theorie und Praxis | <i>John Dewey (1904)</i> | 293 |
| | Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung | |
| | <i>Fritz Schoch</i> | 311 |
| | Mein Arbeitsjahr an der Primarschule | |
| | <i>Kurt Aregger</i> | 324 |
| | Bildungsbegriffe für die Lehrerweiterbildung | |

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| Zehn Jahre BzL | <i>Anton Strittmatter</i> | 329 |
| | "Beiträge zur Lehrerbildung" Ein Muss in der Zeitschriftenlandschaft!? | |
| | <i>Regine Born</i> | 332 |
| | Zehn Jahre "Beiträge zur Lehrerbildung" oder: Briefe an Bézetelle | |
| | <i>Armin Gretler</i> | 339 |
| | Kleiner Gratulationsstrauss zum Jubiläum oder: "Wenn es die BzL nicht gäbe" | |

| | | |
|---|--|-----|
| Verbandsteil | <i>Hans Brühweiler</i> | 345 |
| | Invitation à Neuchâtel | |
| | Traktandenliste der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV, 13.11.1992 in Neuenburg | 347 |
| | Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL: Statutenentwurf | 248 |
| | Schweizerischer Pädagogischer Verband SPV: Vorstandsmitglieder | 352 |
| <hr/> | | |
| Veranstaltungs- berichte | <i>Heinz Wyss</i> | 353 |
| | Über tausend Lehrer(innen) bekennen sich zu einem neuen Leitbild ihres beruflichen Selbstverständnisses. LCH-Kongress, 11./12.9.1992 in Zürich | |
| | <i>Heinz Rhy</i> | 356 |
| | Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF/SSRE), 8.-10.10.1992 in Bern | |
| | <i>Heinz Wyss</i> | 360 |
| | Lehrerbildung der Zukunft. Tagung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL), 3.-5.9.1992 in Locarno | |
| | <i>Walter Weibel</i> | 362 |
| Schule in Europa braucht eine leistungsfähige Schulaufsicht. 5. Fachtagung "Schulaufsicht für die Schule von morgen", 4./5.6.1992 in Würzburg | | |
| <i>Bruno Achermann</i> | 365 | |
| "Pädagogische Psychologie: Ein Werkstattbericht" und "Perspektiven der Lehrerbildung". LSEB-Tagung, 4./5.9.1992 in Bern | | |
| <i>Jürg Rüedi</i> | 367 | |
| Wagenschein-Pädagogik. Fortbildungsveranstaltung für Seminar- und PraxislehrerInnen am Kantonalen LehrerInnenseminar Liestal, 14.-29.8.1992 | | |

| | | |
|--------------------------|--|-----|
| Buchbesprechungen | <i>Johannes Gruntz-Stoll</i> | 370 |
| | PHILIPP Elmar (1992): Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung | |
| | <i>Peter Metz</i> | 370 |
| | JENZER Carlo (1991): Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung | |
| | <i>Thomas Stutzer</i> | 374 |
| | WICKI Beda (1991): Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik | |
| | <i>Fred Graber</i> | 375 |
| | RÖÖSLI Joseph (1991): Didaktik des Musikunterrichtes | |

| | | |
|-------------------------|---|-----|
| Neuerscheinungen | aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung | 379 |
|-------------------------|---|-----|

| | | |
|-------------------------------------|---|-----|
| Veranstaltungs- kalender | Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse | 380 |
|-------------------------------------|---|-----|

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Kurznachrichten | | 382 |
|------------------------|--|-----|

| | | |
|---|--|-----|
| Gesamtregister BzL 1982-1992 | Thematische Hauptbeiträge der Jahrgänge 1-10 | 389 |
|---|--|-----|

| | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------|
| Autor(inn)en- verzeichnis | Die Autor(inn)en dieser Nummer | Umschlag D |
|--------------------------------------|--------------------------------|------------|

Begleitwort

AN DER SCHWELLE ZUM ZWEITEN JAHRZEHT

Seit es die BzL gibt, hat die Lehrerbildung in der Schweiz ein Sprachrohr.

Selbst wenn es nur dies wäre, was mit dem Dezzennium zu feiern ist, wären Dank und Anerkennung angebracht. Dass unsere kleinräumige, pragmatische, nach innen gerichtete Lehrerbildung über eine eigene "Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung" verfügt, ist bemerkenswert genug. Wer sich der Zeiten vor LEMO erinnert, weiss, wie punktuell und monologisch Lehrerbildung damals abgehandelt wurde. Über den Schönheitsfehler, dass die BzL nur die Deutschschweiz abdecken, soll hier hinweggesehen werden.

Zehn Jahre BzL heissen aber auch zehn Jahre Qualitätsarbeit. Der Nichtpädagoge soll sich in seinem Urteil zurückhalten. Ich erlaube mir dennoch festzustellen, dass in den BzL wissenschaftlicher Tiefgang, aktuelle Auseinandersetzung und laufende Information eine ausgezeichnete Verbindung gefunden haben.

Das Verdienst kommt einer kleinen, beinah verschworenen Gruppe von Pionieren zu. Es gäbe die BzL nicht, wenn sich nicht im Dreigestirn Füglistter/Reusser/Schoch seinerzeit Initianten gefunden hätten, die gleichzeitig als Redaktoren, Promotoren und Administratoren das Unternehmen trugen. Die geringen Mittel und der relativ kleine Markt, die für eine solche Zeitschrift zur Verfügung stehen, mussten (und müssen heute noch) mit grossem aufopferndem Einsatz wettgemacht werden. Seit sich Dr. Fritz Schoch, jahrelang nicht nur Redaktor sondern auch "bonne à tout faire" (zum Teil mit Christian Schmid vom EDK-Sekretariat) der BzL, entlastet hat, ist Dr. Heinz Wyss zur Redaktorengruppe gestossen. Den vier Animatoren gebührt zum Jubiläum der grösste Dank.

Wenn nicht alles täuscht, steht die Lehrerbildung heute vor wichtigen Entscheidungen. Mit der neuen gymnasialen Maturität, mit der Einführung der Berufsmaturität und mit dem Aufbau eines Systems von Fachhochschulen erhält sie ein neues Umfeld sowie - nicht zu vergessen - auch neue Lehrerbilder. Die BzL haben, wie das Heft 2/92 zeigt, den Ball aufgenommen. An der Schwelle zum zweiten Jahrzehnt ist diese Zeitschrift so notwendig und aktuell wie noch nie.

Moritz Arnet, Generalsekretär EDK

EDITORIAL

Mit dem vorliegenden Heft 3/92 schliessen die *Beiträge zur Lehrerbildung* ihren zehnten Jahrgang. Dies ist uns Anlass zu ein paar grundsätzlichen Ueberlegungen über Auftrag und Funktion unserer Fachzeitschrift.

In seinem Begleitwort zur Jubiläumsnummer bezeichnet *Moritz Arnet* die drei Gründerredaktoren als "Dreigestirn" und "beinah verschworene Gruppe von Pionieren". Wir wollen gerne offenlegen, worauf wir uns - ohne allerdings je unseren Eingang in den Sternenhimmel zu erhoffen! - damals "verschworen" und dann über ein Jahrzehnt konsequenter redaktioneller Arbeit eingelassen haben. Was aus der "Pioniertat" der achtziger Jahre geworden ist, liegt heute auf bzw. in der Hand einer mit über siebenhundert Abonentinnen und Abonnenten erfreulich grossen und, aus den Rückmeldungen zu schliessen, überwiegend positiv gestimmten Leserschaft. Die Beiträge im zweiten Teil des Heftes bieten Gelegenheit, das eigene Urteil über die BzL mit Stimmen von mitlesenden Fachkollegen und -kolleginnen zu vergleichen.

Aber wir möchten uns trotz der Freude über Erreichtes, Gelungenes und Anerkanntes nicht in Lob und Selbstgefallen ergehen. Nicht das "Jubiläum" steht im Vordergrund dieses Heftes, sondern - getreu unserer redaktionellen Linie - die *aktuelle Auseinandersetzung mit der Lehrerbildung*, die, wie der Generalsekretär EDK in der Einleitung zu Recht vermutet, vor wichtigen Entscheidungen steht.

Heinz Wyss hat mit Ausbildungsverantwortlichen von dreizehn Institutionen in neun Kantonen Gespräche über aktuelle Fragen und *neue Perspektiven der Lehrerbildung* geführt: über die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen und die Zukunft der Mittelschulseminare, über die Beziehung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, über die einzuführende Berufsmaturität und das Verständnis des Begriffs "Maturitätsniveau" und über die Frage der Annäherung und Vereinheitlichung der Lehrerbildungen. Das von Heinz Wyss eingefangene und nachgezeichnete Stimmungsbild der deutschschweizerischen Lehrerbildungslandschaft - ergänzt durch Kernaussagen der Gesprächspartner - legt nicht nur sich abzeichnende Konvergenzen offen, sondern lässt auch Irritationen, Ängste und Widersprüche sichtbar werden und alte Grabenkämpfe und Kontroversen in der zerklüfteten Pädagogik- und Politiklandschaft der Lehrerbildung wiederaufleben.

Institutionen wie Fachzeitschriften und Verbandsorgane neigen zur *Selbstbestätigung*. Nicht anders die *Beiträge zur Lehrerbildung*. Etwa im Zusammenhang der Finanzierung durch Verbandsmittel oder bei der externen Mittelbeschaffung, aber auch bei Selbstdarstellungen im Rahmen von Werbekampagnen, werden Existenzberechtigung und Notwendigkeit der Zeitschrift in aller Regel von deren Redaktion selbst - allenfalls unterstützt durch Voten aus dem zuständigen Kreis des Vorstandes - begründet. Die Lehrerbildung als Teil der Edukative und als in einem Fachverband organisierte Profession benötigt ein Kommunikations- und Fachorgan und ein Forum für Informationen und Erfahrungsaustausch. So argumentierten wir vor zehn Jahren als Mitglieder des Vorstandes des Schweizerischen Pädagogischen Verbands.

Als Redaktionsteam eines von Anfang an bewusst als *Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung* konzipierten Fachorgans war es uns klar, dass die BzL einen über die Verbandsinteressen hinaus gültigen *Beitrag zur Lehrerbildung* in einem liberalen und föderalistischen Umfeld zu leisten hatten, der auch einer wissenschaftlich vertretbaren *Didaktik* der Lehrerbildung genügen kann.

Damit über die Ernsthaftigkeit unseres Vorhabens kein Zweifel aufkommt, setzten wir als Schwerpunkt der im Oktober 1982 an 270 SPV-Mitglieder versandten Null-Nummer einen eindeutig *theoretisch* orientierten und mit Blick auf die anvisierte redaktionelle Ausrichtung verfassten Leitartikel. Wäre uns damals der erst kürzlich wiederentdeckte Aufsatz von *John Dewey* über "*Die Beziehung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung*" bekannt gewesen, hätten wir uns gut und gerne auf den pädagogischen Klassiker berufen. Wir geben in diesem Heft den damaligen Schwerpunktbeitrag von *Kurt Reusser* "*Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung*" als unverändertes Reprint wieder. Als denk-anstössige kleine Geburtstagsgabe fügen wir Deweys 1904 veröffentlichtes, immer noch mehrfach aktuelles Plädoyer für eine theoriegeleitete Lehrerbildung bei. Es dünkt uns auch 1992 noch, dass beide Beiträge stichhaltige Argumente und Anregungen für eine wiederzugewinnende Führungs- und Vordenkerrolle der Lehrerbildung in der Weiterentwicklung der Erziehungs- und Unterrichtskultur enthalten.

Fritz Schochs Reflexionen über sein Praxisjahr (vgl. unten) und *Kurt Areggers* Ueberlegungen zu Aspekten des Bildungsbegriffs in der Weiterbildung beschliessen den mit "Theorie und Praxis" überschriebenen Hefeteil.

Die grundsätzliche Richtigkeit des redaktionellen Konzepts der *Beiträge zur Lehrerbildung* finden wir heute, ein Jahrzehnt später, bestätigt. Und dies nicht allein durch unsere eigene Einschätzung und aufgrund der kontinuierlich wachsenden Abonnentenzahl.

Dank der als Beitrag für diese "Jubiläumsnummer" von *Anton Strittmatter* angestellten allgemeinen kritischen Ueberlegungen zur Bildungsrelevanz pädagogischer Fachzeitschriften und der daraus abgeleiteten Folgerungen für die BzL und der von *Regine Born* in einfühlsamer Aufmerksamkeit nachgezeichneten Bio-Bibliographie der zehnjährig gewordenen "Bézetelle" sowie aufgrund der von *Armin Gretler* eingeholten Leserstimmen haben wir über unsere Selbsteinschätzung hinaus eine - wenn auch in unverkennbar freundschaftlichem Ton gehaltene - verlässliche Rückmeldung über unsere redaktionelle Arbeit.

Für das ausgesprochene Lob und die daraus abzuleitende Ermunterung und Ermutigung zur Fortsetzung unseres Tuns möchten wir uns zunächst ganz herzlich bedanken. Zugegeben: nach einem Jahrzehnt sich von Trimester zu Trimester wiederholender Bemühungen tut ein wohlwollendes Echo gut und es mag über manch erlittene Entbehrung und Enttäuschung, die mit der Redaktion und der Herausgabe einer Zeitschrift im Milizverfahren notwendigerweise verbunden sind, hinweg zu trösten.

Wir möchten aber ob der Freude über die anerkannte Leistung die in den Rückmeldungen anklingenden kritischen Zwischentöne oder die direkt ausgesprochene Kritik nicht überhören. Zumal jene konstruktiven Anregungen nicht, die uns im Hinblick auf ein Fortbestehen und eine Verbesserung der Zeitschrift selbst ein Anliegen sind. Auf einige Punkte sei hier in aller Kürze eingegangen.

Stimmen *Titel* und *Untertitel* mit dem Anspruch und der Funktion der Zeitschrift in einer veränderten und sich sichtlich wandelnden Bildungssituation noch überein?

Keine Frage ist für uns, dass bei einer Revision des Erscheinungsbildes (und vermehrt auch bei der Textgestaltung) dem Umstand Rechnung getragen werden muss, dass die BzL eine Zeitschrift für Lehrkräfte beider Geschlechter (geworden) ist. Nicht zuletzt dank der BzL sind sich viele Frauen, die im Bereich der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften tätig sind, ihrer Zugehörigkeit zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst bewusst geworden oder in ihrem beruflichen Selbstverständnis gestärkt worden. Der grösste Zuwachs an Abonnenten auf die BzL erfolgt denn auch aus dem Kreis aktiver *Lehrerinnenbildnerinnen*. Nur: wie lässt sich das in Titel und Untertitel angemessen ausdrücken und sprachlich korrekt formulieren?

Was den als schwerfällig empfundenen *Untertitel* betrifft, möchten wir der Klarheit und der Redlichkeit halber der Leserschaft gegenüber eindeutig deklarieren, dass sich die BzL den praktischen *und* theoretischen Fragen einer didaktisch vertretbaren, m.a.W. einer erziehungswissenschaftlich begründeten, Lehrer- und Lehrerinnenbildung verpflichtet weiss. In Anlehnung an die zutreffende Formulierung von Bruno Krapf ausgedrückt: Die BzL möchten Leserinnen und Leser ansprechen, welche "die Praxis der Theorie versuchen", d.h. die daran interessiert sind, die Bildungspraxis unter relevanten theoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren und somit die eigene Lehrpraxis an theoretischen Ansprüchen zu messen. Dies schliesst nicht aus, dass die BzL über das wissenschaftliche Interesse hinaus auch anderen Anliegen, z.B. vermehrt den bildungs- und standespolitischen, Rechnung tragen dürften, ja sollten.

Auch *Berichterstattungen* über Kurse und Veranstaltungen sollen weiterhin ihren Platz in der Zeitschrift haben. Von besonderem Interesse sind *Erfahrungsberichte* aus der Lehrerbildung oder, was wir in diesem Heft unter der Rubrik "Theorie und Praxis" vorlegen dürfen: *Die Reflexion des Praxisjahres eines Lehrerbildners*. Kollege Fritz Schoch hat die Probe aufs Exempel gemacht und sein Wirken als Lehrerbildner auf den Prüfstand eines Praxisjahrs an der Primarschule gestellt - und damit als ehemaliger BzL-Redaktor den Tatbeweis erbracht, wie ernst es ihm (und uns) um die Beziehung zwischen Theorie und Praxis ist. Das vorgelebte und reflektierte Beispiel möge Schule - und Lehrerbildung - machen!

Ob es richtig sei, dass die bis anhin einzige schweizerische Fachzeitschrift für die Aus- und Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen nur in *einer* Landessprache erscheint? Diese Frage ist vordergründig rasch beantwortet: Natürlich nicht! Zumal wenn es sich um das Organ eines gesamtschweizerischen

Fachverbandes handelt. Nur: was die Verbandspolitik über Jahrzehnte und in immer wieder erneuten Bemühungen nicht zustande gebracht hat, lässt sich nicht ohne weiteres auf der Ebene und der allseits offenen Angriffsfläche des Mediums Zeitschrift realisieren. Was wir tun können und mit Bedacht immer wieder getan haben, ist die Aufnahme deutschsprachiger oder ins Deutsche übersetzter Beiträge aus den beiden andern Sprachregionen.

Schliesslich ist das u.a. auch eine Frage der Kapazität von Redaktion und Ressortleitung. Es wäre wünschenswert, wenn diese Gremien durch Korrespondenten anderer Regionen erweitert würden. Bestimmt muss die Redaktion (und nicht nur die Administration!) künftig durch *weibliche* Kräfte ergänzt und verstärkt werden. Aber ohne die kluge und umsichtige Lektorats-, Layout- und Schreibarbeit von Sekretärinnen und Redaktionsassistentinnen kämen wir nicht über die Runden, steht doch die Herstellung beinahe jeder neuen Nummer nicht nur unter grossem Zeitdruck, sondern immer auch ein Stück weit unter dem Motto: 'Von fehlerbestückten, chaotischen Manuskripten zu lektorierten, druckfertigen Vorlagen'. Was diesbezüglich im BzL-Schreibbüro die Frauen *Heidi Lehmann* und *Christine Pauli* geleistet und bisweilen unter schwierigen Umständen zum Gelingen der BzL beigetragen haben, verdient an dieser Stelle unsere Anerkennung und unseren Dank.

Und das alles weiterhin im Milizsystem und zu einem bescheidenen *Abonnementspreis*? Auch diese (und noch andere) Fragen müssen im Zusammenhang mit der in die Wege geleiteten Umgestaltung des *Schweizerischen Pädagogischen Verbands SPV* in die *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL* auf den Tisch gelegt und diskutiert werden. Bei den Ueberlegungen über Nutzen eines Fachorgans und für einen Preis-Leistungs-Vergleich dürfte ein Blick in das *Gesamtregister* aufschlussreich und erhellend sein. Wir haben es unter Berücksichtigung der Hauptbeiträge der zehn Jahrgänge 1982 - 1992 erstellt und in dieses Heft aufgenommen. Es ist zugleich Inhaltsverzeichnis und Leistungsnachweis.

Bei so viel ausgesprochener Anerkennung für das bis anhin Geleistete mangelt es eigentlich nicht an Ermutigung, die nach der tugendhaften Kindheit für die BzL angesagte Sturm- und Drangzeit zuversichtlich anzugehen.

Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch (im Verlauf des zehnten Jahrgangs abgelöst durch) *Heinz Wyss*

PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG: HERAUSFORDERUNG UND AUFBRUCH, ABER AUCH ANLASS ZUR IRRITATION UND ZU KONTROVERSEN

Heinz Wyss

Ist es um die einstige "Lehrerbildung von morgen" Abend geworden? Unsere Zeit erwirkt schnelle Veränderungen. Schon kündigt sich am Horizont ein neuer Morgen an. Der Beginn eines neuen Tages?

Die einen nehmen dies zum Zeichen eines Aufbruchs. Tiefgreifende Umgestaltungen und Erneuerungen stehen bevor, insbesondere im Bereiche der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sowie der Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Lehrkräfte für einzelne Fachbereiche der Sekundarstufe I.

Die einen begrüßen das, was in der Sprache der OECD die "new challenges for teaching and teacher education" sind. Sie sehen darin die Chance zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrerausbildung in der Schweiz, den Weg zur theoriegestützten professionellen Urteils und Handlungsfähigkeit der Lehrerschaft.

Die andern sehen sich in ihrer pädagogischen Arbeit bedroht, insbesondere an den Mittelschulseminaren, die seit Jahren lebendige Bildungsgemeinschaften sind und die sich in ihren Lehr und Lernformen wie in der Förderung einer beziehungsreichen Schulkultur als sehr innovativ erwiesen haben.

Heinz Wyss hat es sich zur Aufgabe gemacht, durch Gespräche mit mehreren Ausbildnern von Lehrern und Lehrerinnen vor Ort zu ermitteln, was die Reformen, die im Zusammenhang mit einem bevorstehenden Einbezug der Schweiz in den europäischen Raum, und abhängig von einer Revision der Verordnung über die eidgenössische Anerkennung kantonaler Maturitäten oder vom Projekt der Einführung von Berufsmaturitäten und Fachhochschulen notwendig sind, an Reaktionen auslösen.

Da war unter anderem zu reden über eine zweiphasige Struktur (auch) der Primarlehrerausbildung an Mittelschulseminaren und von einer Berufsbildung, die dem Tertiärbereich zugehört. Die Gesprächsergebnisse ergeben ein Meinungsbild und zeigen Widersprüche und gegensätzliche Stellungnahmen auf, aber sie ermitteln auch, in welchen Belangen Übereinstimmung besteht.

Der breit abgestützte Beitrag gibt zudem im Wortlaut wieder, was die verschiedenen Leiterinnen und Leiter von Lehrerbildungsinstitutionen im Anschluss an das ausführliche Gespräch als ihr Hauptanliegen zusammenfassend dargestellt haben.

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bereitet zur Zeit eine Gesamtdarstellung aller Lehrerbildungen in der Schweiz und der in Gang gesetzten Reformen und Veränderungen vor. Es ist beabsichtigt, die Resultate

dieser umfassenden Erhebung und die Ergebnisse ihrer Analyse (Projektleiter: Prof. Dr. Hans Badertscher, Bern) im Frühjahr 1993 zu publizieren.

Inzwischen wollen wir aufgrund persönlicher Befragungen und Gespräche aufzeigen, was die aktuelle Diskussion des Entwurfs eines Berufsleitbildes der Lehrerinnen und Lehrer¹, insbesondere seiner These 8 (früher These 4) im Hinblick auf die sich ankündende innere Erneuerung und äussere Umgestaltung der Lehrerbildung² im Einzelfall auslöst: was an Erwartungen, an Zustimmung; was an Bedenken, an Widerspruch, an Bedrohung, was an Ängsten.

ZUR AUSGANGSLAGE

Reformen gestern und heute

Die innern Reformen der 70er und 80er Jahre hat der Bericht "Lehrerbildung von morgen" (LEMO) angestossen. Anders als das Leitbild einer "Mittelschule von morgen" (MIMO), auf das wir uns erst jetzt im Zusammenhang mit dem Entwurf einer veränderten MAV zurückbesinnen, hat sich das Konzept einer "Lehrerbildung von morgen" als äusserst wirksam erwiesen. Dies wohl deshalb, weil es in der schweizerischen Lehrerbildung aufzuarbeiten galt, was sich im benachbarten Ausland bereits seit dem Vormärz angebahnt und entwickelt hatte: das professionelle Verständnis der Berufsrolle der Lehrerinnen und Lehrer, der Wissenschaftsbezug ihrer Ausbildung und die Förderung einer eingeübten, theoriegestützten, reflektierten Praxis.

Da galt es bei uns im Bereiche der erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Berufsbildung einiges nachzuholen. So hatte z.B. die Methodik als allgemeine Unterrichtslehre der Didaktik Platz zu machen. Kernstück aller Reformen im Bereiche der Berufsbildung war indessen der sukzessive, auf die Grundformen des Lehrens und Lernens abgestützte Aufbau der Fachdidaktiken. Damit im Zusammenhang standen die Ergänzung der bislang weitgehend auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Interaktionen in Gruppen eingeschränkten Psychologie durch eine unterrichtsrelevante Lernpsychologie und der nunmehr bewusst ausgestaltete Wechselbezug von Theorie und Praxis.

Wer diese Neuerungen und Verbesserungen aus der Distanz und ohne Einblick in die innere Dynamik der Reformprozesse verfolgt hat, könnte zum Schluss kommen, unter "Lehrerinnen und Lehrern" verstehe man in der Schweiz ausschliesslich die Lehrkräfte der Primarstufe. Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" bezieht sich in der Darstellung einer gleichwerti-

¹ Vgl. den Bericht über den LCH-Kongress vom 11./12.9.1992 in diesem Heft.

² Vgl. H. Wyss, Neustrukturierung der Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen, BzL 2/92, 141-151.

gen Ausbildung in unterschiedlichen Strukturen einseitig auf angehende Lehrkräfte der Primarstufe. Da gibt es den "seminaristischen" Weg an Mittelschulseminaren, zugehörig der Sekundarstufe II, mit der kennzeichnenden Verbindung von Allgemeinbildung und beruflicher Ausbildung, und es gibt den "maturitätsbezogenen" Studiengang, der auf eine gymnasiale Mittelschulbildung aufbaut und sich dem Tertiärbereich zuordnet, sei es als Lehramtskurs an Seminaren oder als professionelle Ausbildung in Pädagogischen Instituten.

Nähme jemand einzig zur Kenntnis, was sich seit dem Erscheinen des LEMO-Berichtes an äusseren Rahmenbedingungen in der Primarlehrerbildung verändert hat, könnte er gar zur irrigen Auffassung gelangen, die Neuerungen hätten einzig die Koedukation in der vorher meist geschlechtergetrennten Grundausbildung der Primarlehrer und Primarlehrerinnen erwirkt sowie die Verlängerung der Ausbildungszeit an den Mittelschulseminaren um ein Jahr, im Kanton Schwyz um zwei Jahre.

Man dürfte indessen nicht übersehen, dass das LEMO-Curriculum der Berufsausbildung der Primarlehrer und -lehrerinnen mit den die Lernprozesse lenkenden didaktischen Leitideen zur Reform der Studiengänge der angehenden Real-, Sekundar- und GymnasiallehrerInnen sowie zur Verbesserung der Ausbildung der KindergärtnerInnen und der Lehrkräfte mit Fachpatenten wesentlich beigetragen hat (vgl. die LEMO-Jubiläumsnummer der Bzl 1/85).³

Unterwegs zu einer gegenseitigen Annäherung der unterschiedlichen stufenbezogenen Grundausbildungen

Projekte zur Erneuerung und inneren Reform der Lehrerbildung haben sich in den vergangenen Jahren sektoriell für die einzelnen Ausbildungsgänge nach je eigenem Konzept realisiert. Heute ist das anders, oder es sollte anders sein. Reformvorhaben, die den Anforderungen an die Lehrkräfte aller Stufen Rechnung tragen, können das Forschungs-, Planungs- und Handlungsfeld nicht mehr ausschliesslich auf die Berufsvorbereitung einer einzelnen Lehrerkategorie beschränken. Wer sich am Berufsleitbild orientiert, wie es der LCH entwickelt hat, wird Reformen inskünftig in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Lehrbereiche und Schultypen zur Wirkung bringen wollen.

Das bedingt ein Umdenken; es erfordert Flexibilität, Aufgeschlossenheit für Innovationen, ein Abstandnehmen von Traditionen und Einzelinteressen. Es entspricht dem Föderalismus in unserem Bildungswesen, dass die Institutionen der Lehrerbildung ihr je eigenes, von Kanton zu Kanton unterschiedliches Gepräge haben. In dieser Vielgestaltigkeit gilt es, das Gemeinsame, das Verbindende zu erkennen und es in einem Leitbild oder Rahmenlehrplan für die berufliche Grundausbildung der LehrerInnen stufenübergreifend zu beschreiben. Ein solches Unternehmen erweist sich aus zweifachem Grund als nötig: Zum einen definiert das LCH-Berufsbild, was Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen

³ 10 Jahre Lehrerbildung von morgen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 1, 1985.

sein, wissen und können sollen und was sie dürfen und müssen. Als "Fachleute für Lernen" (These 2 des LCH-Leitbildes) haben wir alle einen Grundauftrag zu erfüllen. Erst in zweiter Linie sind wir, je nach dem Entwicklungsstand und der Lernfähigkeit der SchülerInnen, die wir unterrichten, Stufenlehrerinnen und -lehrer oder Lehrkräfte mit besonderen pädagogischen Aufgaben.

Zum andern stellen wir fest, dass im Bildungswesen allenthalben vom Postulat der "Durchlässigkeit" die Rede ist. Was für Lernende erforderlich ist, muss es auch für diejenigen sein, die als Lehrende ein Leben lang in permanentem Weiterlernen in der Schule tätig sind. Sie sollen sich weiter ausbilden, sich für besondere Funktionen qualifizieren, aber auch die Wahlfähigkeit auf einer anderen Stufe oder für einen anderen Schultyp erwerben können. Ein Rahmenlehrplan für die stufenübergreifenden Lernbereiche innerhalb der Grundausbildung müsste als Referenzdokument sicherstellen, dass sich in dem viel zitierten, aber (noch) wenig praktizierten Baukastensystem der Weiterbildung Ausbildungselemente einbringen und Qualifikationen anrechnen lassen.

Von einer solchen Koordination und Harmonisierung, die nichts mit Gleichmacherei zu tun haben, ginge zudem eine standespolitisch erwünschte Nebenwirkung aus: Die einzelnen Lehrerkategorien kämen sich auch näher, was insbesondere dann der Fall wäre, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer verpflichtet wären, ihre jeweiligen Nachbarstufen zu kennen und Kontakt zu ihnen zu haben, also zu wissen, woher ihre SchülerInnen kommen und an wen resp. wohin sie sie abgeben.

Wenn sich so die verschiedenen Lehrergruppen auch in ihrem sozialen Status näherrückten, was bedeutet, dass die Besoldungsdifferenzen weniger markant wären, wenigstens innerhalb der Volksschule, dann mag das nicht allen gefallen. Sicher denen nicht, die an der altüberlieferten Hierarchisierung des Bildungswesens und an einer pensen- und lohnwirksamen Rangierung der Lehrerkategorien festhalten wollen, z.B. in der Absicht, diejenigen, die unten sind (KindergärtnerInnen, HandarbeitslehrerInnen, Primar- und HauswirtschaftslehrerInnen), unten zu belassen, damit die, die oben sind, oben bleiben.

Unsere Lehrerbildung: Sonderfall Schweiz oder Eingliederung in das europäische Umfeld?

Wirtschaftlich, demographisch und ökologisch ist unser Land in das europäische Umfeld eingebunden. Darf und soll sich das Bildungswesen hier ausnehmen, die Lehrerbildung den Alleingang wagen?

Die Einführung der Berufsmaturität ist bedingt durch die Ausgestaltung der Sekundarstufe II in den EG-Ländern. Die Forderung der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) nach Umwandlung ihrer Institutionen in Fachhochschulen lässt die Tendenz zur Europäisierung deutlich erkennen. Ein Gleiches ist von den geplanten fach- und berufsbezogenen Hochschulen zur Ausbildung der Kader-

leute in der Landwirtschaft und im sozialen Dienstleistungsbereich sowie von den Musikhochschulen und den Fachhochschulen für Gestaltung zu sagen.

Pädagogische Hochschulen?

Die Schaffung von pädagogischen (Fach-)Hochschulen wird noch zu reden geben. Der LCH-Kongress hat sich für eine mindestens 3-jährige Berufsausbildung an Fachhochschulen ausgesprochen.

Diese institutionelle Zuordnung kann freilich nur für diejenigen Lehrerausbildungen wirksam werden, die nicht in die Universitäten einbezogen sind oder sich nicht im Rahmen der Universität an selbständigen Institutionen vollziehen.

Vieles ist ungeklärt - eines aber ist sicher: so nicht!

Die Arbeitsgruppe Fachhochschulen schreibt in ihren Thesen zur Entwicklung von Fachhochschulen und Berufsmaturitäten, einem von der EDK am 11.3.1992 publizierten und zur Vernehmlassung abgegebenen Dokument:

Ziff. 5 Zugangsvoraussetzungen (Fachhochschulreife)

Der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen erfolgt 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 einjähriger Praxis.

Die Berufsmaturität kann unter noch zu bestimmenden Voraussetzungen den Zugang zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe sowie der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner erschliessen, keinesfalls jedoch kann das "seminaristische" (!) Primarlehrerdiplom der Berufsmaturität gleichgestellt werden. Jede Berufsbildung von Lehrerinnen und Lehrern erfolgt im Tertiärbereich, auch dann, wenn sie sich ganz oder teilweise an (Ober-) Seminaren vollzieht. Die im Rahmen eines seminaristischen Studiengangs erworbene Allgemeinbildung führt nicht zu einer "Fachhochschulreife", sondern zur Immatrikulationsberechtigung an wissenschaftlichen Hochschulen, sofern die revidierte MAV in der vorliegenden Fassung rechtsverbindlich wird, zur allgemeinen Hochschulreife, die den Zugang zu allen universitären Studien gewährleistet. In dieser Sache sind sich alle befragten AusbildungsleiterInnen einig.

ZUM VORGEHEN

Die Befragung will in Erfahrung bringen, wie sich die Ausbildner der Lehrerinnen und Lehrer zur These 8 (früher These 4) des LCH-Berufsleitbildes stellen:

Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsbildung erreicht in der Regel Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau und ist gleichwertig für alle.

Weil sich zufolge dieser Option die "seminaristische" Struktur der Lehrerbildung (einschliesslich die Ausbildung der KindergärtnerInnen) in Frage gestellt sehen könnte, geht es darum, dies genauer zu klären, was der Begriff "seminaristisch" im einzelnen bedeutet, welche bildungstheoretischen Leitvorstellungen sich in ihm finden, welche Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen nicht zugleich diejenigen einer Maturitätsschule mit musikischem und sozialpädagogischem Profil und einer kommunikationsfördernden, zur Kooperation anleitenden und zu Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit führenden Lernkultur sein können. Was lässt sich nur in der Verquickung von Allgemeinbildung und Berufsbildung verwirklichen, in ihrem durchgehenden Miteinander, nicht aber in ihrem Nacheinander oder in der Akzentuierung des einen, dann des andern Bereichs?

Zugleich geht es darum, aufzuschlüsseln, was im Zusammenhang der Diskussion des Entwurfs der MAV zum "ceterum censeo" geworden ist: die Forderung, das "Niveau" dürfe nicht absinken, die Mittelschule müsse Lernort einer "Elite" bleiben. Wie ist im Bildungsprozess das "Maturitätsniveau" zu definieren? Was ist das kennzeichnende Begabungs-, Einstellungs-, Interessens- und Leistungsprofil einer gymnasialen "Elite"? Welches das angehender Lehrerinnen und Lehrer?

Schliesslich stellt sich die Frage, warum die berufliche Ausbildung der LehrerInnen aller Stufen eine Vorbildung voraussetzt und persönliche Reife, so dass sie diejenige Erwachsener ist und nicht die von Mittelschülern und -schülerinnen sein kann.

Damit ich in Erfahrung bringen konnte, wie man sich zu den genannten Fragen und Problemen stellt und wie man über eine Weiterentwicklung der Lehrerbildung denkt, habe ich in der Zeit vom 19. August bis zum 8. September 1992 die nachfolgenden, in der alphabetischen Reihenfolge der Kantone aufgeführten Institutionen besucht und jeweils Gespräche von 1 1/2 bis 2 Stunden Dauer geführt:

- | | |
|-------------|--|
| BASEL STADT | - Pädagogisches Institut PD Dr. Anton Hügli |
| BERN | - Projektleiter GKL Heidi Marti / Bruno Meli - Evangelisches Seminar Muristalden Pfr. Robert Furrer |

- GRAUBÜNDEN - Bündner Lehrerseminar Chur
Dr. Andrea Jecklin
- LUZERN - Präsident der Pädagogischen Kommission Lehrerbildung
Kt. Luzern
PD Dr. Kurt Aregger
- Lehrerinnenseminar Baldegg
Sr. Hildegard Willi
- ST. GALLEN - Pädagogische Hochschule St. Gallen
Prof. Dr. Alfred Noser
- Lehrerseminar Marienberg, Rorschach
Prof. Dr. Erwin Beck
- SCHWYZ - Theresianum Ingenbohl
Sr. Clara Franziska Kriesi
- THURGAU - Thurgauisches Lehrer- und Lehrerinnenseminar,
Kreuzlingen
Dr. Armin Kuratle
- ZUG - Lehrerseminar St. Michael
Dr. Arthur Brühlmeier
Pfr. Dr. Werner Hegglin
- ZÜRICH - Seminar für Pädagogische Grundausbildung
Prof. Dr. Walter Furrer
- Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung
Prof. Walter Hohl

Ich danke allen Genannten, dass sie mich zum Gespräch empfangen und mir bereitwillig offen ihre Meinung dargelegt haben. Wegen einesurlaubes und zufolge seiner Abwesenheit im Ausland war einzig das geplante Gespräch mit Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Freiburg, nicht möglich.

Damit sich aufgrund der individuellen Stellungnahmen zu Leitfragen ein Meinungsbild ermitteln und Gegensätzliches wie Verbindendes aufzeigen lässt, habe ich den Gesprächspartnern vorweg Thesen und Fragen unterbreitet und sie gebeten, sich dazu zu äussern.

Thesen

1. Die Ausbildung der LehrerInnen aller Stufen, Lehrbereiche und Schultypen ist im Rahmen einer umfassenden Konzeption zu planen. Im Sinne einer Annäherung der einzelnen LehrerInnenkategorien an einen vergleichbaren Status aufgrund vergleichbarer Studienanforderungen realisiert sich die Ausbildung der LehrerInnen, mindestens derjenigen der Volksschule, in vergleichbaren

Strukturen, gestützt auf vergleichbare Studienpläne bei vergleichbarer Studiendauer.

2. Die Persönlichkeitsbildung angehender LehrerInnen führt zu einer qualifizierten schulischen Vorbildung, die mit einer MAV-Matur oder einer kantonalen Matur auszuweisen ist. Anwärter mit Berufslehre, Berufsmatur und Berufserfahrung sowie AbsolventInnen einer Diplommittelschule ergänzen ihre Allgemeinbildung und erbringen in einer schulischen Zulassungsprüfung den Nachweis, dass sie einen Bildungsstand erreicht haben, der dem Maturitätsniveau entspricht.

3. Die berufliche Grundausbildung setzt eine persönliche Reife voraus, die Fähigkeit

- zu selbständigem Problemlösen und Urteilen aufgrund von Sachwissen und persönlicher Erfahrung,
- zu logischem, intuitivem und vernetztem Denken,
- sich den Zugang zu neuem Wissen selbständig und in Verarbeitung vermittelnder Informationen zu erschliessen,
- sich in der Umwelt und mit sich selbst zurechtzufinden,
- sich klar, sachbezogen treffend und einführend zu äussern,
- sich im sozialen Verhalten offen zu geben und im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen geistig neugierig zu sein.

Demzufolge setzt sie nicht im frühen Alter von 16 Jahren ein. Sie ist in ihren Inhalten und Lehr-/Lernformen Erwachsenenbildung. Sie dauert als professionalisierte Grundausbildung für alle LehrerInnenkategorien mindestens 3 Jahre. Für LehrerInnen der Sekundarstufen dauert die *zusätzliche* fachwissenschaftliche Ausbildung je nach Stufe unterschiedlich lang. Für Lehrkräfte der Sekundarstufe II schliesst sie mit einem Lizentiat ab.

4. Die Grundausbildung nimmt die allen Lehrkräften gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsanliegen wahr und richtet sich im besonderen auf das Alter und den Entwicklungsstand der SchülerInnen aus. Neben der erziehungswissenschaftlichen, der fachwissenschaftlichen und unterrichtsbezogenen Sachkompetenz, dem didaktischen und schulpraktischen Können profiliert sich die LehrerInnenausbildung als wertorientierter, lebens- und persönlichkeitsbezogener Studiengang, der sich in einer wachen Bildungsgemeinschaft vollzieht und sozial relevante Haltungen und Einstellungen fördert.

5. Die Grundausbildung ist im Baukastenverfahren ausbaubar. Sie versteht sich als Einstieg in die Berufspraxis und ihre Evaluation. Als das ist sie Fundament und Antrieb des lebenslangen Lernens, einsetzend in der Zeit der betreuten Berufseinführung, immer wieder aufgenommen in der Fort- und Weiterbildung.

In freier redaktioneller Zusammenfassung bündle ich nachfolgend die Stellungnahmen zu den Thesen und die Antworten zu den Einzelfragen so, dass ein Meinungsbild entsteht, dem zu entnehmen ist, wo sich die Auffassungen wider-

sprechen und wie die unterschiedlichen Standpunkte begründet werden. Erkennbar soll auch werden, in welchen Belangen Konsens besteht.

Damit sich profilierte Meinungen im Wortlaut wiedergegeben finden, habe ich alle Gesprächspartner im Anschluss an die Unterredung gebeten, in einigen Kernsätzen gerafft darzulegen, was ihre wesentlichste Aussage ist. Es zeugt von Engagement und von persönlicher Betroffenheit, wenn die Stellungnahmen in ihrer schriftlichen Fassung ausgreifender sind, als wir es uns in der BzL-Redaktion gedacht haben. Dennoch sind sie hier ungekürzt wiedergegeben als Mosaik persönlicher Denkweisen, Haltungen und Überzeugungen.

DIE LEHRERBILDUNG DER ZUKUNFT: WIE HEUTE, SO MORGEN? ODER ANDERS?

Grundsätzliches und Schlüsselfragen vorweg

*Vielfalt oder Vereinheitlichung der Bildungswege?
Wider die Selbstherrlichkeit der Strukturen*

Überraschend ist die Feststellung nicht: All diejenigen, die Lehrerinnen und Lehrer in nachmaturitären Studiengängen an Universitäten oder in ausseruniversitären Instituten des Tertiärbereichs ausbilden und als Zugangsbedingung eine Maturität voraussetzen, sich somit auf eine breite und gründliche Allgemeinbildung abstützen, sind überzeugt, dass diese Ebene der beruflichen Ausbildung der Lehrkräfte *aller* Stufen generell anzustreben sei und dass nur diese gehobene und anfordernd professionelle Art der Ausbildung Gewähr gebe, dass die Lehrerinnen und Lehrer den wachsenden Ansprüchen an die Schule dank einer wissenschaftlich fundierten Handlungsfähigkeit entsprechen können.

Das bedeute nicht, dass es die Seminare als Lehrerbildungsstätten abzuschaffen gelte, sondern dass sie sich in zwei Abteilungen aufgliedern, wobei die erste zur Maturität führt und die zweite als Pädagogisches Institut (in Universitätskantonen der Hochschule angegliedert, in Nichthochschulkantonen als Pädagogische (Fach-)Hochschule) für die berufliche Ausbildung im engeren Sinn zuständig sein wird.

Diesen Wandel einzuleiten ist im Kanton Bern u.a. die Aufgabe der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL), deren Realisierungsmodalitäten zur Zeit eingehend studiert werden. Im Kanton Luzern sieht der Bericht der Pädagogischen Kommission Lehrerbildung wohl noch die Beibehaltung einer in zwei Phasen gestuften und auf sechs Jahre verlängerten seminaristischen Ausbildung der PrimarlehrerInnen vor. Die Kommission beantragt indessen dem Erziehungsrat gleichzeitig, längerfristig die Realisierung eines im Bericht umschriebenen nachmaturitären Prospektivmodells zu prüfen. Geplant wäre eine gemeinsame allgemeine Grundausbildung für Primar-, Real- und SekundarlehrerInnen von einem Jahr bei einer Ausbildungsdauer von drei Jahren für Lehrkräfte der Primarstufe.

Anders und nicht minder engagiert die Leiterinnen und Leiter von Seminaren, die nicht selten an ihren Schulen seminaristische *und* nachmaturitäre Ausbildungsgänge sowie Lehramtskurse für Berufsleute *nebeneinander* führen. Sie treten vehement ein für die Beibehaltung *verschiedener* Ausbildungswege und setzen sich zur Wehr gegen jede Vereinheitlichung der Lehrerbildungsstrukturen. Kennzeichen unserer Zeit sei der Pluralismus, zugleich Merkmal unseres geschichtlich begründeten Föderalismus im Bildungswesen. Es sei unverstänglich, abschaffen zu wollen, was sich in seiner Vielfalt bewährt habe. Die Lehrerausbildung lasse sich nicht verbessern, indem man gewachsenen, lebensvollen Organismen Strukturen aufzwingt, die ihnen fremd sind, nicht dadurch, dass man den ihnen bisher zustehenden Raum zur freien, eigenständigen pädagogischen Gestaltung der Lehrerbildung einengt. Für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule gebe es nur differenzierte Lösungen. Diese müssten jeder Lehrerkategorie entsprechen und spezifisch auf den jeweiligen Bildungsauftrag und Lehrbereich zugeschnitten sein. Zudem müssten sie dem unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld entsprechen, und die Institutionen sollten in ihrer Region verwurzelt sein.

Dieser Wille, der Lehrerbildung auch weiterhin unterschiedliche Formen zu erhalten - gleichwertige, nicht gleichartige - äussert sich z.B. wie folgt: Jede Art der Lehrerbildung könne Gutes bewirken, keine aber dürfe den Anspruch erheben, allein gültig und richtig zu sein. Immer wieder vergesse man, dass wir Menschen sehr unterschiedlich sind und dass demzufolge mehr Bildungswege mehreren eine Chance geben. Das bedinge verschiedene Wege der Lehrerbildung. Angezeigt sei der eine, der seminaristische, für Jugendliche, die ihre Berufswahl früh getroffen haben. Ein anderer sei für "Spätberufene" offen zu halten, für Maturitätsinhaber oder für Erwachsene, die den Lehrerberuf als Zweitberuf wählen. Diese Vielfalt dürfe nicht einer "Einfalt" weichen. Oder anders: Für jedes noch so komplexe Problem gebe es eine einfache Lösung, und die sei falsch (Umberto Eco).

*Trennung oder Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsausbildung?
Ist das die zentrale Frage?*

Ein Zitat: "Die leidige Frage nach einer radikalen Trennung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung darf nicht immer wieder zur zentralen Frage der Lehrerbildung hinaufstilisiert werden. Jede Lehrerbildung enthält eine Allgemeinbildung, eine Berufsbildung und möglichst viel Persönlichkeitsbildung. Es gibt gute Lösungen mit einer Trennung und gute Lösungen mit einem Zusammenwirken dieser Elemente... (Die zweite) kann Synergieeffekte bewirken und in beiden Bereichen die Motivation erhöhen."

Seit die LEMO-Kommission den Versuch gewagt hat, das Zusammenführen von Allgemeinbildung und Berufsausbildung als pädagogische "Kunstform" der Lehrerbildung zu beschreiben, sind Jahre vergangen. Vieles hat sich umgesetzt - nicht alles. Die erwähnte Kunstform hat sich als anspruchsvoll erwiesen, schwierig in ihrer konsequenten Realisierung. Darum ist seit einigen Jahren eine Gegenbewegung festzustellen. Es hat eine Entwicklung eingesetzt, die dahin geht, im Ausbildungsverlauf zu entflechten, was sich ursprünglich, durch-

gehend verwoben, zu einer Ganzheit zusammenfinden sollte: die Lernfelder der Mittelschule und die Berufsvorbereitung in Theorie und Praxis. Die einen Seminare haben das eine, dann das andere in ihrem Bildungsgang stärker akzentuiert, die andern mit einer Zwischenprüfung und teils auch mit außerschulischen Praktika eine Zäsur geschaffen.

Einzelne Seminare, insbesondere Internatsschulen, halten am Prinzip fest, dass es in der Lehrerbildung, soweit es sich um die der PrimarlehrerInnen handelt, nicht getrennte Bereiche gebe. Zwei Aussagen: "Gibt es am Seminar überhaupt eine Allgemeinbildung neben der Berufsbildung? Es müsste die Berufsbildung an sich so sein, dass sie allgemeinbildend ist und zugleich Lehrerbildung". "Die konsequente Verbindung von allgemeiner Bildung (Persönlichkeitsbildung) und zielgerichteter Berufsbildung muss in jeder Lektion spürbar sein."

Begründet werden diese Forderungen so, dass sich in der beschränkten Zeit, die den Fachdidaktikern zur Verfügung stehe, die Inhalte und ihre sachbezogene Analyse im Hinblick auf die Ziele des Volksschullehrplans nicht erarbeiten liessen. Dazu sei der Fachunterricht und seien fächerübergreifende Projekte bestimmt. Hier würde das Wissen und Können aufgebaut und das sachliche Rüstzeug vermittelt, dessen die Lehrkräfte der Primarstufe bedürfen, wenn sie fähig sein sollen, in allen Lernbereichen als Allrounder ihren Unterricht sachkompetent zu planen und durchzuführen. Daraus gehe hervor, dass sich Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung und Berufsbildung nicht in die Quere kämen, sondern dass sie sich allseitig durchdrängen. Im Wesentlichen und Ganzen gehe es darum - so sagt ein Seminardirektor, Hartmut von Hentig zitierend -, *Sachen* zu klären und die *Personen* zu stärken.

Anders argumentieren diejenigen, die der Auffassung sind, die Mittelschulbildung, die einen weiten Horizont öffne, persönlichen Interessen Raum gebe und das selbständige Lernen fördere, sei das eine, der im Rahmen der Berufsbildung auf den Volksschullehrplan bezogene Fach- und Fachdidaktikunterricht das andere. Sie meinen, die Koppelung der beiden Bereiche nehme die Heranwachsenden zu früh in die Pflicht und nehme ihnen die Möglichkeit der freien Entfaltung. Wenn ein Seminarist dank der Anbindung des Fachunterrichts an den späteren Beruf sage: "Ich weiss jetzt, wafür ich lerne!" (Zitat), so belege dies, dass die Orientierung an den Bedürfnissen des späteren Berufes zum "Motivationsvehikel" werde. Junge Menschen sollten die Lernmotivation in der Sache selber finden, und es müsste ihnen auch zustehen, nicht zu allem und nicht immer motiviert zu sein. Auch im gelegentlichen Nichtstun, ab und zu sogar in der Hingabe an das Chaos lägen schöpferische Kräfte. Jugendliche sollten nicht veranlasst sein, ihre Freiheit nur ausserhalb der Schule wahrzunehmen.

Man gibt ferner zu bedenken, die Zurichtung der Fachinhalte für den Beruf bewirke eine Verengung des Lernfeldes. Das könnte freilich von den Seminaristen und Seminaristinnen (oder einigen unter ihnen) sogar gewollt sein: Von Interesse wäre dann nur, was man in der Schule, d.h. in der späteren Lehrtätigkeit "brauchen" kann. Unerwünscht und wenig förderlich wäre diese Haltung,

wenn sie zur Folge hätte, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung die Inhalte "ausblendeten", die nichts mit ihrer späteren Schulpraxis zu tun haben.

Berufsfindung und Berufsentscheid

Die Mittelschulseminare geben den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit, in den Beruf "hineinzuwachsen". Der Beginn der Ausbildung nach dem Besuch einer Mittelschule oder nach einer Berufslehre und nach Berufspraxis setzt dagegen voraus, dass sich die Studierenden bereits entschieden haben und somit mit ihrem Berufsziel identifizieren.

Wer die Anmeldeschreiben der Adoleszenten liest, die mit 16 oder 17 Jahren in ein Seminar eintreten wollen, kommt zur Auffassung, dass sich ihnen mit der Aufnahme ein Berufswunsch erfüllt. Sie wissen seit langem, dass sie Lehrerinnen oder Lehrer werden wollen. In Wirklichkeit - so stellen verschiedene Seminarleiter fest - wählen manche nicht selbstbestimmt und nicht berufsentschieden das Seminar als Ausbildungsort. Ihnen gefällt die Schule, weil sie ihr eigenes "Gesicht" hat, weil sie musikisches und soziales Lernen ermöglicht. Die meisten wissen, dass sie in ihrem Beruf später mit Menschen zu tun haben wollen, mit Kindern und Jugendlichen, vielleicht auch in anderen Aufgaben als im Lehrberuf. Einige wenige wählen das Seminar, weil es zu einem Berufsdiplom führt und den Zugang zu einem universitären oder ausseruniversitären Weiterstudium öffnet. Wie dem auch sei: Ihnen allen ist die Chance gegeben, sich "in den Beruf einzuleben", ihre Laufbahnwahl im Berufskontakt zu überprüfen und so im Laufe der Jahre zu ihrem Beruf zu finden.

Umgekehrt sagt man mir, dass keine andere Berufsbildung davon ausgehe, dass man seinen Berufsentscheid definitiv erst im Verlauf der Ausbildung treffe. Berufserkundungen zu ermöglichen und sich informieren und beraten zu lassen sei eine ernstzunehmende Aufgabe, die alle Mittelschulen wahrnehmen müssten. Die Gymnasien hätten dies bislang zu wenig beachtet. Das werde sich ändern, wenn die Gymnasien nicht mehr primär Fächerunterricht erteilten, nicht Wissenschaftspropädeutik betrieben, sondern ihrem pädagogischen Bildungsauftrag den Vorrang gäben. Denn auch das sei "Hochschulreife": sich selber beurteilen und die eigenen Fähigkeiten und Interessen einschätzen zu können.

Eine wirksame Arbeit sei in der beruflichen Lehrerbildung nur zu leisten, wenn die Studierenden ihre Ausbildung aus Liebe zu den Kindern engagiert und zielbewusst aufnähmen. Ohne diese Identifikation mit dem Berufsziel verliere sich die Berufsbildung im Unverbindlichen. Das schliesse eine prozesshafte Selbst- und Fremdbeurteilung sowie Beratung und Selektion im Ausbildungsverlauf nicht aus.

*Eine Lehrerbildung mit offenem Ausgang? Oder:
die Schwierigkeit der Doppelqualifikation der Seminarabsolventen*

In einem Punkte sind sich alle Befragten einig: Weil die seminaristische Ausbildung lange dauert und in ihrem Verlauf der persönliche Berufseinsatz und die berufliche Eignung zu überprüfen sind, muss dieser Bildungsweg einerseits zum Berufsdiplom führen, zugleich aber auch eine berufliche Umorientierung ermöglichen und den Zugang zu den universitären und ausseruniversitären Studien erschliessen.

Diesem Postulat können die Primarlehrerseminare dadurch entsprechen, dass sie ihre Bildungsgänge durch die Universitäten anerkennen lassen. Die Universität Zürich macht die Immatrikulation der Seminarabsolventen von einer Überprüfung der Seminare, ihrer Lehrpläne, ihres Unterrichts und ihrer Prüfungen, abhängig. Sie verlangt, dass die Inspektion durch die kantonalzürcherische Maturitätskommission periodisch zu wiederholen ist. Dieses Vorgehen weicht von der offeneren Zutrittspraxis anderer Universitäten ab. Es setzt diejenigen Mittelschulseminare, die von der Universität Zürich anerkannt sind, der Unsicherheit aus, dass ihnen die erworbenen Rechte wieder abgesprochen werden.

Die einen Seminare geben sich mit dieser Lösung, die langwierige Verhandlungen erwirkt haben, zufrieden und sagen, sie könnten damit "leben". Andere finden sie für die Seminare auf die Dauer diskriminierend. Die Schweizerische Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) stellt fest: "Das ewige Betteln" sei der Seminare "unwürdig". Stossend sei auch "die rückwirkende Ausserkraftsetzung von Immatrikulationsrechten bestimmter Jahrgänge von ausserkantonalen Seminarabsolventen" durch die Universität Zürich. "Je grösser der Studentenberg und je weniger Geld verfügbar (sei), desto grösser (werde) die Gefahr erneuter Einschränkungen". Der SKDL ist es darum "ein dringendes und berechtigtes Anliegen"⁴, dass die Mittelschulseminare als allgemeinbildende Schulen nicht nur das "Maturitätsniveau" (LCH-These 8) erreichen - was immer das heisst -, sondern dass sie zu einer anerkannten kantonalen Maturität führen und damit zur allgemeinen Hochschulreife, die einen uneingeschränkten Universitätszugang aller ihrer Absolventen und Absolventinnen verbürgt. Falls sich die MAV in ihrer neuen Konzeption durchsetzt, werden die Mittelschulseminare in diesem neuen "Schnittmuster" ohne Schwierigkeit die längst fällige Anerkennung finden.

Leider sind sich die Seminare nicht einig, zu welchem Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf die Maturität erreicht wird. Einige wollen das integral seminaristische Konzept dadurch erhalten, dass der Hochschulzugang wie bisher an die Diplomierung als PrimarlehrerIn gebunden ist. Weit häufiger wird indessen die Auffassung vertreten, dass dies aufgrund eines Zwischenabschlusses der Fall sein müsse. Es sei unsinnig, SeminarschülerInnen zu nötigen, wider besseres Wissen, eigene Neigung und Befähigung die berufstheoretische und die be-

⁴ Protokoll der SKDL vom 23.1.1992 und Jahresbericht des Präsidenten der SKDL von 27.7.1992.

rufspraktische Ausbildung zu bestehen, einzig, weil ihnen erst mit dem Diplom der Weg an die Universität offenstehe.

Dies erweise sich besonders dann als widersinnig, wenn die seminaristische Lehrerbildung auf 6 Jahre ausgebaut werden sollte. Bei offenem Ausgang und allgemeiner Studienberechtigung könne wohl nicht mehr von einer "Sackgasse" die Rede sein, wohl aber von einer allzu weit gespannten Brücke für diejenigen, die nicht das pädagogische Berufsfeld, sondern die Universität erreichen wollen.

In dieser Sache wäre allerdings ein Konsens besonders dringend. Es ist nicht sicher, ob die bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen überhaupt ein Interesse daran haben, dass die seminaristische Lehrerbildung zu einer Doppelqualifikation führt. Sogar einige SeminarlehrerInnen sprechen von einem Zielkonflikt. Was werden erst die Universitätsdozenten sagen, wenn sich die "Fachhochschulreife" und die "Fachhochschulen" etabliert haben werden?

Was sind die Triebkräfte einer Neugestaltung der Lehrerbildung?

Geht es darum, hinfort alle Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen an Institutionen des Tertiärbereichs auszubilden, weil dies in allen Ländern Europas so ist? Einzig die Schweiz, Rumänien und vorderhand teilweise noch Italien kennen für einzelne Lehrerkategorien eine ausserakademische, nicht postmaturitäre Lehrerausbildung. Stehen wir somit auch im Bereiche der Lehrerbildung unter dem Druck der Anpassung an Europa?

Oder lassen wir uns von der Absicht leiten, auch diejenigen Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule in ihrem Status zu heben, die nicht an Universitäten oder in universitätsnahen Institutionen des Tertiärbereichs ausgebildet werden? Glauben wir, sie in ihrem Berufsprestige heben und sie in ihrem beruflichen Selbstwert stärken zu können, wenn ihre Ausbildung die gleiche Voraussetzung kennt wie die anderen akademischen Berufe, eine mit dem Maturitätszeugnis auszuweisende Mittelschulbildung?

Wie wirken die Projekte der Einführung der Berufsmaturen und der Fachhochschulen auf die Pläne zur Reform der Lehrerbildung ein?

Jede eindimensionale Antwort auf die erwähnten Fragen wäre falsch. Das zentrale Anliegen ist das, die Professionalität der Lehrerschaft durch eine rekurrente, Vorbildung, berufliche Grundausbildung, Berufseinführung, permanente Fortbildung und Weiterbildung umfassende Lehrerbildung zu verbessern. Dabei dürfen standespolitische Anliegen nicht gering geachtet werden, selbst wenn die Untersuchung zur Berufszufriedenheit der Lehrerschaft (LCH-Bulletins 22/1990, 18/1992) zeigt, dass "in aller erster Linie pädagogische Gesichtspunkte" dafür ausschlaggebend sind, ob sich die LehrerInnen in ihrem Beruf wohl fühlen, oder ob sie der Schule davonlaufen. Gründe für einen Berufswechsel oder für ein Unbehagen im Beruf bei Weiterführung des Lehramtes sind u.a. "hohe Belastung und Überforderung...", ebenso die geringen Auf-

stiegspektiven, verbunden mit wenig Anerkennung und geringem Prestige" (LCH-Bulletin 18/1992).

Eine Lehrerausbildung, die dazu befähigt, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen im Wirkungsfeld der einzelnen Schule und ihrem pädagogisch gestaltbaren Freiraum gute unterrichtliche und erzieherische Arbeit zu leisten, ist eine wesentliche Voraussetzung zur Erhaltung der Berufszufriedenheit der Lehrerschaft und ihrer Anerkennung in der Öffentlichkeit.

WAS IST ZU DEN EINZELNEN THESEN ZU SAGEN?

Von der Vereinzelung der Lehrerausbildungen zu ihrer Zusammenschau

Gemeinsam ist allen Lehrerbildungen die Aufgabe, die Lehrer und Lehrerinnen das Lernen zu lehren, was so viel heisst wie bereit und fähig zu sein, selbständig über die Methoden des Wissenserwerbs und der Informationsverarbeitung zu verfügen und fähig zu sein, Lernprozesse zu initiieren, sie zu begleiten und zu stützen, Lernhemmnisse zu erkennen und abzubauen sowie Lernvorgänge zu evaluieren.

Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, den Schülerinnen und Schülern "den Zugang zu vorhandenem Wissen (zu) erschliessen" (LCH-These 2), die Neugier und Bereitschaft zu ständigem Weiterlernen zu fördern und lernpsychologische Kenntnisse in der Praxis wirksam werden zu lassen.

Damit diese alle Stufen übergreifenden Aufgaben koordiniert und zielbewusst angegangen werden, ist ein Rahmenlehrplan der beruflichen Ausbildung zu entwickeln, was die Freiheit der inneren Ausgestaltung der einzelnen Studienpläne für angehende Lehrkräfte nicht beschneidet, sondern diese sogar erfordert.

Die angestrebte Harmonisierung der Lehrerausbildungen durch Besinnung auf die allen gemeinsamen Ziele, Leitideen und Bezugsgrössen wird allerdings durch Studienvoraussetzungen und institutionelle Rahmenbedingungen erleichtert, die für alle Lehrerkategorien gleich sind. Das erleichtert curriculare Abstimmungen und ermöglicht eine gegenseitige Anerkennung jedes einzelnen Studienteils (Bausteine der Ausbildung).

Manche meinen zwar, die erhöhten Anforderungen einer nachmaturitären Lehrerbildung werde die Rekrutierung erschweren. "Naturtalente", die ihre Stärke nicht im intellektuellen Wissenserwerb sehen, jedoch gut auf Kinder eingehen und sie fördern könnten, gingen der Lehrerbildung verloren.

Diese Bedenken mögen ihre Berechtigung haben. Die Erfahrung lehrt indes, dass höhere Anforderungen die Attraktivität einer Berufsausbildung auch stützen können. Das Medizinstudium wäre hiezu das Beispiel.

Welche Vorbildung schafft günstige Vorbedingungen für die Lehrerbildung?

Wer Verantwortung übernimmt für die Bildung anderer, muss selber eine breite und gründliche Bildung haben: eine Allgemeinbildung. Dazu bedarf es einer fachwissenschaftlichen Kompetenz, sofern Lehrerinnen nicht alle, sondern ausgewählte oder einzelne Fächer an Klassen der Sekundarstufen I und II unterrichten. In allen Fällen braucht es zusätzlich im Hinblick auf den Lehrplan eine Neuperspektivierung der Lerninhalte im Fachunterricht und in der Verbindung der Lernbereiche.

Eine gymnasiale Vorbildung kann dann günstige Voraussetzungen für die Lehrergrundausbildung schaffen, wenn die Mittelschule die in der MAV umschriebene Zielsetzung ernstnimmt. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn es gelingt, im Rahmen eines neuen Selbstverständnisses des Gymnasiums die musischen, kreativen Aktivitäten vermehrt zu fördern und das neue Maturitätsfach Pädagogik/Psychologie zu einem Lernbereich zu machen, der geeignet ist, die eigene Lebenssituation und die persönliche Entwicklung zu verstehen und zu deuten.

Von seiten der Seminare begrüsst man diese Öffnung des gymnasialen Fächerkanons. Die Seminare werden im Rahmen der revidierten MAV ihren Ort als Schulen finden, die ihrerseits zur Maturität führen. Dennoch verstehen sie sich nicht als Gymnasien. Selbst wenn sich die beiden Mittelschultypen in ihrem Bildungsverständnis annähern und zu gleichwertigen Qualifikationen und Studienberechtigungen führen, behalten die Seminare ihr eigenes Gepräge. Sie legen besonderen Wert auf persönliche Begegnungen in allen Lernvorgängen und nehmen bewusster, als dies die Gymnasien tun können und wollen, Bezug auf die individuelle Lernbiografie der SchülerInnen und ihre je eigenen Alltagserfahrungen. Sie pflegen eine Kommunikations- und Beziehungskultur, die den Lernort Schule auch zum Lebensort machen. Dies gelingt insbesondere den Internatsschulen. Zudem orientiert sich die Didaktik des Seminarunterrichts nicht einseitig an der Aufgabe der Vermittlung materialen Wissens, sondern fördert das entdeckende, weitgehend selbstverantwortete Lernen, das ausgeht von der Hingabe an die Phänomene und von der Sinneswahrnehmung, von eigenem Forschen, Untersuchen, Nachdenken zum Verstehen und zu begrifflicher Abstraktion führt. Die in erweiterten Lehr- und Lernformen und in der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu vollziehenden Lernprozesse erfordern mehr Zeit als die Weitergabe von Informationen durch die Lehrenden. Darum dauert der Bildungsweg, der an den Seminaren zur Maturität führt, in der Regel ein Jahr länger als die gymnasiale Schulung. Dies auch deshalb, weil die Seminare mehr Raum geben für fächerübergreifende Projektarbeiten, für musische und sportliche Aktivitäten und für explorierende Kontakte mit erzieherischen und sozialen Berufsfeldern.

Es mag nicht überraschen, wenn die Vertreter der Seminare diese Art der Mittelschulgestaltung als geeignetste Vorbereitung auf den Lehrerberuf werten. Als besonders wichtig erachten sie den Umstand, dass sie den Seminaristinnen und Seminaristen im Lernvorgang eine persönliche Verantwortung überbinden, und das nicht nur für sich selber, sondern im Berufsbezug auch für andere. Da-

durch nehmen sie die Heranwachsenden als Persönlichkeiten ernst und wirken einer zunehmenden Entmündigung der Jugendlichen entgegen. Der Ausbau der Schulen im postobligatorischen Bereich hat die negative Folge, dass die Jugendlichen künstlich vom Leben ferngehalten werden. Sie verharren zu lange in schulischer Unverbindlichkeit und damit in einer künstlich verlängerten Post-adoleszenz.

Es ist unbestreitbar, dass die Seminare durch die besondere Profilierung ihrer Lehr- und Lerninhalte sowie durch den ihnen eigenen Bildungsstil Dispositionen und Haltungen fördern, die sich in einer Lehrerbildung weiterentwickeln lassen. Eine neu konzipierte gymnasiale Allgemeinbildung wird in ihrer individuellen Akzentuiertheit ein Gleiches freilich inskünftig auch leisten.

Lehrerbildung: die Ausbildung Erwachsener?

Eine Lehrerbildung, die sich dem Tertiärbereich zuordnet, ist eine Ausbildung Erwachsener, und dies unabhängig vom Umstand, ob sie sich von der Sekundarstufe II auch institutionell abhebt oder ob sie mit ihr am Seminar institutionell verbunden bleibt. Der Widerstreit der Meinungen entzündet sich einzig an der Frage, was die Berufsbildung an Alter, persönlicher Reife, Lebenserfahrung, was an Kenntnissen und Einsichten voraussetzt. Da wollen die einen die Jahre des Heranwachsens als die Zeit besonderer Bildsamkeit nutzen und schon die eben der Schulpflicht Entwachsenen sorgsam in den Beruf einführen. Die andern sind der Meinung, junge Menschen sollten sich frei entwickeln, nicht verfrüht auf ein Berufsziel ausgerichtet, dann aber, zum Zeitpunkt ihrer Aufnahme in die berufliche Grundausbildung, die Vorbereitung auf den Beruf als Erwachsene bewusst angehen. Die Berufsbildung könne nicht voraussetzungslos gelingen. Grundlagen müssten vorher gelegt sein: so die Befähigung zu selbständigem Wissenserwerb, das Wissen darum, wie Wissen entsteht; die Fähigkeit, Zusammenhänge wahrzunehmen und zu verstehen sowie die, wissenschaftliche Texte zu lesen, zu begreifen und ihnen zu entnehmen, inwieweit sie für das eigene Denken und Handeln wichtig sind.

Hauptargument der Vertreter der Auffassung, dass die Lehrerbildung im Erwachsenenalter einzusetzen hat, ist freilich die Feststellung, dass sich junge Menschen nicht als gefestigt und belastbar genug erweisen, um sich zu exponieren und als Person der Beurteilung auszusetzen, wie dies eine Verhaltensziehung erfordert. Beispielhaft ergebe sich dies in den Schulen für soziale Arbeit, Heimerziehung, Erwachsenenbildung, aber auch an den Seminaren für Sonderpädagogik. In ihren naiv rezipierten Lehr- und Lernformen blieben jugendliche Seminaristen und Seminaristinnen ihrem Schülerverhalten verhaftet und fänden schwerlich die nötige Distanz dazu. Das führe u.a. dazu, dass man in der Lehrerbildung weit weniger Fehler machen dürfe als in Ausbildungsgängen in anderen Bereichen, wo es vor allem darum ginge, aus Fehlern zu lernen, indem man sich der Supervision aussetze.

Hiebei böten die Lehramtskurse für Berufsleute eine besondere Chance. Es sei unschwer festzustellen, dass das Lehrverhalten der Auszubildenden diesen le-

benserfahrenen Erwachsenen gegenüber völlig anders sei als gegenüber Schülern der Mittelschulseminare. Dazu ein Seminardirektor: "Erwachsene haben Ansprüche an uns Ausbildner. Mittelschüler können es sich leisten, keine Ansprüche an uns zu haben und ausserhalb der Schule zu suchen, was ihnen wichtig ist."

WORAUF WIR UNS VERSTÄNDIGEN SOLLTEN

Das Berufsleitbild der Lehrerinnen und Lehrer erwirkt mit seiner These 8 zur Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung der Lehrerschaft zusammen mit der europäischen Forderung einer mindestens dreijährigen postmaturitären Studiendauer, aber auch zufolge der geplanten Neufassung der Verordnung des Bundesrates über die Anerkennung der kantonalen Maturitäten und die bevorstehende Einführung von Berufsmaturitäten und Fachhochschulen in der ohnehin zutiefst bewegten schweizerischen Bildungslandschaft eine ungewohnte Unruhe. Die sich anbahnenden Neuerungen regen Diskussionen an und verursachen auch Aufregung.

In der Lehrerbildung künden sich Glaubenskriege an. Vor Jahren hat sie die einstige Kommission "Lehrerbildung von morgen" dadurch zu vermeiden gewusst, dass sie die Diskussion nicht auf die Ebene der Strukturen geführt hat, sondern die zwei Wege der Primarlehrerausbildung gleichwertig nebeneinander hat bestehen lassen und die Studiengänge der LehrerInnen der Sekundarstufen I und II nicht in ihre Überlegungen mit einbezogen hat. Seither sind in mehreren Kantonen neben der seminaristischen und der nachmaturitären Primarlehrerbildung die Lehramtskurse für Berufsleute dazugekommen. In den Zeiten des Lehrermangels hat man sie als Sonder- oder Umschulungskurse eingeführt; jetzt sind sie in mehreren Kantonen als ein dritter Weg zum Primarlehrerberuf etabliert.

Sofern sich die Schweiz in das europäische Umfeld nicht nur ökonomisch eingliedert, sondern u. a. auch das Bildungswesen in diesen erweiterten Zusammenhang einbeziehen will, ergibt sich in der Lehrerbildung eine neue Lage. Statt uns indessen auf Abwehrhaltungen zu versteifen, statt die engagiert geführten Diskussionen darauf auszurichten, welche Strukturen inskünftig die richtigen seien und wie die beiden Bereiche, die Allgemeinbildung und die Berufsbildung, zueinander stehen werden, müssten die Gespräche inhaltsbezogen sein. Sie müssten sich auf eine Überprüfung der Wirksamkeit unserer Lehrerbildung abstützen und evaluieren, was die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Ausbildungswege sind.

Zur Zeit findet eine begründete Diskussion nur in Ansätzen statt, und auch das gelegentlich nur zur Rechtfertigung und Verteidigung der eigenen Ausbildungsform. Es geht nicht darum, jetzt die "Europatauglichkeit" zum bestimmenden Kriterium zu machen. Auch kann die Frage nicht die sein, wer "bessere" Lehrerinnen und Lehrer ausbildet, sondern die, zu ermitteln, was in *jeder* Lehrerausbildung, wie sie sich auch immer gestalte, an Einsichten und Befähigungen erwirkt werden soll.

Trotz der vielen Versuche, die Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern zu definieren und zu ordnen, ist zur Zeit eine gewisse Unsicherheit und Orientierungslosigkeit festzustellen. Wir streiten uns darüber, was die Gestalt der Lehrerbildung sein soll, welches ihr Status, und wie sie in der Öffentlichkeit grösseres Ansehen und damit an Attraktivität gewinnen soll. Dabei täten wir besser, uns darauf zu besinnen, welche Kompetenzen unabdingbar sind, damit Lehrerinnen und Lehrer in ihrem gesellschaftlichen Umfeld professionell handeln können und sich als Fachleute verstehen. Statt dessen überlassen wir die Entscheidungen, wie sich die Lehrerbildung über die kantonalen Unterschiede und über die Ausrichtung auf einzelne Stufen hinweg koordiniert entwickeln soll. Als die pädagogisch Verantwortlichen müssen wir aktiv werden und Innovationen selber einleiten. Das bedingt, dass wir uns flexibel verhalten und uns im Prozess, der eine Verständigung anstrebt, Neuerungen nicht dadurch widersetzen, dass wir uns darauf versteifen, kantonale Einzellösungen zu generalisieren oder tradierte Strukturen als "Heilswege" um jeden Preis zu erhalten.

LEHRERBILDUNG DER ZUKUNFT

Was ist von ihr zu erwarten? Was stösst auf Widerspruch?

Wie verschieden Verschiedene über die künftige Entwicklung denken und was sie von den Thesen halten, auf die sich die Gespräche bezogen haben, sei nachfolgend anhand von Kernaussagen der Befragten wörtlich wiedergegeben.

Die Zitate folgen der alphabetischen Reihenfolge der Kantone, in denen Gewährspersonen als Ausbilder von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe oder der Sekundarstufe I tätig sind.

Basel

1. Der Kontrast könnte nicht grösser sein: Während beispielsweise im benachbarten Deutschland die Frage der universitären Lehrerbildung schon in der Zeit des Vormärz gestellt, 1920 Pädagogische Hochschulen gegründet und in den 70er-Jahren nach heftigen bildungspolitischen Debatten in die Universitäten eingegliedert wurden, ist diese Diskussion an der Schweiz - selbst noch am LEMO-Bericht - nahezu spurlos vorbeigegangen. Die über uns hereinbrechende Europafrage versetzt uns nun plötzlich unter Zugzwang und in Argumentationsnotstand. Die Strukturdiskussion überwuchert die dürftige Argumentationslage. Alte Clichés werden aufgewärmt, Glaubenskriege und Grabenkämpfe ein weiteres Mal entfacht. Was uns allenthalben fehlt, sind Entscheidungsgrundlagen, Wirksamkeitsanalysen z.B. über die Effizienz von Lehrerbildung (etwa im Vergleich zwischen dem seminaristischen und dem postmaturitären Weg), und bildungspolitische Visionen und Zielvorstellungen. Die strukturelle Angleichung an Europa wird unvermeidlich sein: Was wir jedoch, und hoffentlich nicht erst hinterher, noch zu erbringen haben, ist die Begründung dafür, dass wir diesen Angleichungsschritt aus zwingenden pädagogischen Gründen längst schon hätten tun müssen.

2. Es ist längst an der Zeit, dass wir mit dem alten löblichen EDK-Grundsatz der Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung endlich Ernst machen und zumindest für die berufswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung die entsprechenden Konsequenzen ziehen. Gleichartigkeit heisst für mich u.a. gleiche Dauer und gleiches Anspruchsniveau der pädagogischen Ausbildung für Lehrkräfte aller Kategorien und aller Stufen und insbesondere auch gleiche Eintrittsvoraussetzungen: nämlich die allgemeine Hochschulreife unter den hoffentlich neuen MAV-Bestimmungen, die auch den heutigen Unterseminariern die problemlose Anerkennung als Maturitätsschulen bringen würden. In zumindest einem Punkt hätte dabei auch das Gymnasium von dem alten Seminar zu lernen: Orientierungshilfe zu leisten zur Berufsfindung und Berufswahl, Eignungen und Neigungen - insbesondere auch in bezug auf den Lehrerberuf - abzuklären, muss zur Aufgabe aller Maturitätsschulen werden und darf - schon aus Gründen der Studienzeitsbegrenzung - nicht den nachfolgenden Institutionen überlassen bleiben.

3. Die unvermeidliche strukturelle Angleichung an die übrige Lehrerbildung in Europa gibt uns endlich auch die Gelegenheit, den historisch gewachsenen Graben zwischen einer gehobeneren universitären Ausbildung für die Sekundarstufen I und II und einer "minderen", nichtuniversitären Ausbildung für die restlichen Lehrberufe zuzuschütten. Der neue Ort der Lehrerbildung kann dabei in meinen Augen nur eine wissenschaftliche Hochschule sein und nicht eine Fachhochschule. In Universitätskantonen wird die Lehrerbildung daher - schon aus Kostengründen - den Anschluss an die Universität finden müssen. Damit aber die Nicht-Hochschulkantone ihre Lehrerbildung nicht völlig aus der Hand zu geben haben, wird für diese die Lösung wohl eher in der Errichtung Pädagogischer Hochschulen liegen. Aber welchen Weg man auch wählt, vor einem wird man sich in jedem Fall hüten müssen: dass der neue Ort der Lehrerbildung gleichbedeutend ist mit Akademisierung im schlechten Sinn des Wortes als eines realitäts- und praxisfernen, anonymisierten und entpersönlichten Studienbetriebs.

Anton Hügli, Pädagogisches Institut, Basel

Bern

Wie die künftige Vorbildung zu den Lehrerausbildungen auszusehen hat, kann nicht entschieden werden, ohne ihren Zusammenhang mit der Statusfrage der Lehrerausbildungen zu überlegen. Erhalten die Lehrerausbildungen der Zukunft einen letztlich universitären Status, indem sie in einer bestimmten Form der Universität angeschlossen werden, muss die Vorbildung mit einer eidgenössisch anerkannten Matur (MAV-Matur) oder mit einer kantonalen Matur abschliessen. Dadurch wird der Zugang zu den Lehrerausbildungen für Berufsleute erschwert. Erhalten die Lehrerausbildungen der Zukunft den Status von Fachhochschulen, kommen als Zulassung MAV-Maturen, kantonale Maturen und Berufsmaturen in Frage. Dieser Status ermöglicht zwar einen direkteren Einbezug der Berufsleute in die Lehrerausbildungen; von einem breiten Zugang (für Berufsleute) kann jedoch nicht die Rede sein.

Fast ausnahmslos fordern die Thesen, die uns von Seminarseite zugegangen sind, dass die Vorbildung, die sich aus dem heutigen Seminar ableitet, zu einem allgemeinen Hochschulzugang führen soll. Zudem wird postuliert, dass die neue Vorbildung so einzurichten ist, dass möglichst viele der heute seminaristischen Ausbildungswerte ihre Fortsetzung finden. Die Seminare erkennen ihre besonderen Kompetenzen im pädagogischen Bereich.

*Heidi Marti / Bruno Meli, Projektleitung GKL, Bern
Aus: GKL-Informationen von Mitte Juni 1992*

Bern

In der beruflichen Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer verbindet sich, was es an Kompetenzen zu lernen gilt, immer mit dem eigenen Sein und verinnerlicht sich in der Person des/der Lernenden. Diese stete Konfrontation der sachbezogenen Lerninhalte mit dem Ich setzt persönliche Lebens-, Sozial- und Selbsterfahrung voraus, insbesondere eine entwickelte Bereitschaft und Fähigkeit, sich in der Lerngruppe wie in der Selbstreflexion Fragen zur eigenen Person auszusetzen.

Dies bedingt eine Bereitschaft zur Veränderung von Haltungen und Einstellungen, aber auch ein gutes Mass an Sicherheit und Belastbarkeit. Zudem muss der Entscheid, Lehrerin oder Lehrer zu werden, auf eine persönliche Identifikation mit der Aufgabe des Erziehens und Bildens abgestützt sein, und das aus Liebe zu Kindern, in der Zuwendung zu Jugendlichen.

All diese Voraussetzungen sind nicht gegeben, wenn die Berufsbildung zu früh einsetzt. Sie ist die Ausbildung Erwachsener. Die Schülerinnen und Schüler des Mittelschulseminars bleiben auf ihre SchülerInnenrolle fixiert. Sie nehmen sich und auch ihre Ausbilder aus dieser Perspektive wahr. Zudem neigen sie unter dem Druck der zu früh einsetzenden Berufsanforderungen dazu, aus ihrem Interessenskreis auszuschliessen und an Lerninhalten auszublenden, was für ihre Schulpraxis nicht relevant ist. Das erwirkt eine Verengung des persönlichen Verstehens- und Bildungshorizontes.

Dazu kommt, dass die Lehrerbildung auf gelingendes Lern- und Lehrverhalten hin ausgerichtet ist. Anders als in Studiengängen, die sich der Erwachsenenbildung zuordnen und die auf soziale Berufstätigkeiten hinführen, gilt es, Fehler zu vermeiden.

In dem Masse, als das Erziehungs- und Schulumfeld schwierig wird, müsste die Lehrer- und Lehrerinnenbildung davon ausgehen, dass wir unsere Ziele nicht erreichen, weil die situativen Bedingungen es nicht zulassen oder weil wir uns nicht richtig verhalten. Da gilt es, aus Fehlern zu lernen, indem wir sie in der Lerngruppe offenlegen und thematisieren.

In einer solchen Bildungsarbeit mit Erwachsenen, die sich der Supervision und Intervision aussetzt, kann sich eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung so vollziehen, dass sich aufgrund einer vorangehenden Persönlichkeitsbildung in

der auszuhaltenden Spannung zwischen Ich-Erfahrung, Gruppenprozessen und Sachinhalten eine verhaltenswirksame Lehr-, Lern- und Beziehungskultur schaffen lässt, die auf der Ebene der Berufsbildung zu Recht "seminaristisch" zu nennen ist. Das kann indessen nicht die des Mittelschulseminars, nicht die einer verfrühten Verknüpfung von "Allgemeinbildung" und beruflicher Ausbildung sein.

*Robert Furrer
Evangelisches Seminar Muristalden, Bern*

Graubünden

Das Unterseminar vermittelt als eigenständige Schule der Sekundarstufe II eine breite Allgemeinbildung... Die Ausbildung wendet sich an künftige Lehrkräfte, eignet sich aber ebenso für Auszubildende, die einen andern anspruchsvollen sozialen oder einen künstlerischen Beruf ins Auge fassen.

Der Entscheid, ins Unterseminar einzutreten, darf die definitive Berufswahl der Schülerinnen und Schüler nicht vorwegnehmen; (das) Umsteigen in andere qualifizierte Ausbildungsgänge muss möglich sein; insbesondere soll der prüfungsfreie Zugang zu den Hochschulen für Absolventen des Unterseminars gesichert sein.

Das Oberseminar vermittelt als Schule der Tertiärstufe in zwei Jahren eine zeitgemässe Grundausbildung für Primarlehrer und -lehrerinnen.

Wer ins Oberseminar eintreten will, hat sich über eine ausreichende Allgemeinbildung sowie qualifizierte ausserschulische Erfahrung auszuweisen.

Massnahmen: Schaffung einer klaren zweiteiligen Ausbildungsstruktur (weitgehende Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung). Neukonzeption der Berufsbildung als Erwachsenenbildung.

(Aus dem Projektbeschrieb vom 26.9.1991: "Gesamtrevision der Lehrerbildung. Reform des Bündner Lehrerseminars".)

Das Unterseminar zeichnet sich nicht allein durch das breite Angebot an Lerninhalten und ihre Gleichwertigkeit aus (musische Lernbereiche, manuelle Tätigkeiten, Sport) und auch nicht durch den Einbezug des neuen Maturitätsfaches Pädagogik/Psychologie in die Mittelschulbildung. Neben dem Gymnasium ist das Seminar "die andere Mittelschule". Durch ihre besonderen Lehr- und Lernformen und durch Berufsfeldkontakte hilft sie den Berufswahlentscheid zu überprüfen, abstützen, klären und ermöglichen. Sie leitet frühzeitig die berufliche Sozialisation ein.

Der so gefestigte Ausbildungs- und Berufswahlentscheid ist definitiv erst im Erwachsenenalter zu treffen. Weil die Laufbahnwahl lange revidierbar bleiben muss, ist es zwingend, dass das Unterseminar zur allgemeinen Studierfähigkeit führt.

Damit die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht in ihrem Rollenverhalten als Schülerinnen und Schüler des Unterseminars verharren, ist eine örtliche und personelle Trennung von Unter- und Oberseminar einem institutionellen Verbund vorzuziehen.

*Andrea Jecklin,
Bündner Lehrerseminar, Chur*

Luzern

Veränderungen in der Lehrerbildung werden oftmals auf Strukturdiskussionen reduziert. Das Entwerfen von Neukonzeptionen bringt die Gefahr mit sich, dass sich Verantwortliche von bisherigen Formen der Lehrerbildung abqualifiziert fühlen. Neukonzeptionen hinsichtlich einer Weiterentwicklung könnten dann vermehrt und effizienter greifen, wenn das Anforderungsprofil des Lehrers zum Ausgangspunkt gemacht wird. Und allen Profilaussagen übergeordnet ist folgende berufliche Grundkompetenz: Lehrpersonen müssen sich auszeichnen durch professionelles Hinschauen und Erfassen, Deuten und Verstehen sowie Fortschreiten und Gestalten. Oder kürzer gesagt: Durch pädagogischen Umgang mit Lehr-/Lernsituationen.

Diese Grundkompetenz kann in der Lehrerbildung durch ein sorgfältiges erziehungswissenschaftliches Studium, verbunden mit erziehungspraktischen Erfahrungen und Analysen, aufgebaut und verfeinert werden. Die eine Voraussetzung ist, dass die Studierenden erwachsen sind und über einen Hochschulzugang verfügen. Die andere Voraussetzung ist: Die Lehrerbildung muss situative und materiale Bildung überhöhen können im Sinne von topischer und kategorialer Bildung, um persönlichkeitsbildend wirksam zu werden (vgl. die Umschreibung dieser Bildungsbegriffe in dieser Nummer).

Kurt Aregger, Luzern

Luzern

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist und bleibt eine anspruchsvolle und vornehme Aufgabe. Zu keiner Zeit war sie machbar, wenn ich auf die 150 Jahre Geschichte der Lehrerinnenausbildung bei uns in Baldegg zurückblicke; sie will gelebt werden. Sie orientiert sich am Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung, gestützt durch eine solide berufliche Grundausbildung, die Menschen lern- und entwicklungssoffen macht.

Zu diesem Ziel führen verschiedene Wege. Es kann und darf nicht sein, dass dem, was in der Geschichte der schweizerischen LehrerInnenbildung gewachsen ist, lebt und sich bewährt hat, eine vereinheitlichende Form überstülpt wird, und das in einer Zeit, die kreative Vielgestaltigkeit und Profilierung als echte, qualitative Fortschritte erklärt. Was sich für die einen als nicht möglich erweist, der frühe Berufsentscheid bereits mit 16/17 Jahren, muss nicht generell falsch sein. Was die einen als zu schwierig, zu anspruchsvoll oder zu wenig

"wissenschaftlich" empfinden, nämlich die frühe innere Bezogenheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung, muss deshalb nicht an sich minderwertiger sein. Es gibt verschiedene Charismen.

Der Vielfalt individuell unterschiedlicher Entwicklungsbedingungen, Wertsetzungen und Interessen entsprechend, muss die Pluriformität der Ausbildungsgänge mit ihren je eigenen Strukturen und Freiräumen erhalten bleiben. Erst diese Voraussetzung schafft offene Möglichkeiten der Wahl des Ausbildungsweges, schafft Raum für kreativ gestaltbare Bildungsprozesse, verleiht den einzelnen Ausbildungen unverwechselbare Profile. Diese Verschiedenheit der Wege beinhaltet auch eine gesunde Konkurrenz. Sie wird für die einen wie für die andern zur Animation, zur Herausforderung. Entscheidend ist und bleibt die Ausbildungsqualität. Das Ziel, gebildete LehrerInnenpersönlichkeiten "hervorzubringen", verpflichtet alle in der LehrerInnenbildung Engagierten, unabhängig von den Strukturen. Lehrerinnen und Lehrer, die ihren beruflichen Alltag eigenverantwortlich kreativ gestalten und so die Bildungs- und Lernkultur an unsern Schulen weiterentwickeln, das ist und bleibt die vornehme Aufgabe aller LehrerInnenbildung.

*Sr. Hildegard Willi
Lehrerinnenseminar Baldegg*

St. Gallen

Wenn der EDK-Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" (1983) fordert, dass Ort der Ausbildung "ein im Rahmen der Universität eigenständiges Institut" sei, dann ist dieses Postulat, wenigstens was die Sekundarlehrerausbildung betrifft, erfüllt. So hat z.B. die Pädagogische Hochschule St. Gallen seit 1983 den Hochschulstatus als beitragsberechtigzte universitäre Institution im Sinne des Hochschulförderungsgesetzes zuerkannt. Zusammen mit ihrem Lehrauftrag erfüllt sie ihre Forschungsaufgabe u.a. mit berufsbezogenen Nationalfonds-Projekten, deren Anlage, Entwicklung und Ergebnisse sich so gestalten, dass sie in der Lehrerbildung wie im Schulalltag handlungswirksam werden und Innovationen auslösen.

Unbestritten ist die Forderung, dass Real- und SekundarlehrerInnen inskünftig weitgehend gemeinsam, mit je eigener schultypenspezifischer Akzentuierung, jedoch gleichwertig und wechselseitig einsetzbar auf die Bildungsarbeit mit Schülern und Schülerinnen gleichen Alters vorbereitet werden.

Die Zulassung zur Lehrerbildung setzt die allgemeine Hochschulreife voraus, dazu eine persönliche Aufgeschlossenheit für erzieherische und soziale Aufgaben, was sich als "soziale Reife" benennen lässt, zudem Sinn und Begabung für musische und kreative Aktivitäten.

Diese Zugangsvoraussetzungen sind inskünftig für die Lehrerbildung insgesamt zu fordern, also auch für die angehenden LehrerInnen der Primarstufe. Eine Grundausbildung, die die LehrerInnen befähigen will, den anfordernden beruflichen Ansprüchen zu genügen, vollzieht sich durch Arbeit mit gereiften,

lernbereiten Menschen, die sich als belastbar, kritik- und konfliktfähig erweisen und die in der Lage sind, eigenes Denken und selbstverantwortetes Handeln zu reflektieren.

Das bedingt auf allen Stufen eine Lehrerbildung, die sich an Erwachsene wendet. Sie stützt sich auf das an einer Mittelschule erworbene Wissen und Können ab. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, die Sachinhalte in der Lehrerbildung auf die Bedürfnisse des Unterrichts auszurichten; aber auch die, in ausgewählten Bereichen ein über die allgemeinen Grundkenntnisse hinausgehendes, vertieftes Wissen zu vermitteln und insbesondere komplexere Sachverhalte fächerübergreifend und vernetzt thematisch anzugehen. So fasst die PHS die naturwissenschaftlichen Einzelfächer im Wissenschaftsbezug und in didaktischer Ausrichtung zur integrierten Naturlehre zusammen, und sie öffnet den Studierenden zudem in Ringvorlesungen den Blick für erweiterte lebens- und schulrelevante Zusammenhänge.

Die so gestaltete Lehrerbildung zeigt, dass die Anhebung aller Lehrerbildungsinstitutionen auf die Ebene universitärer oder ausseruniversitärer Hochschulen nicht zur Folge hat, dass die persönliche Nähe in der Beziehung der Lehrenden und der Lernenden zueinander verloren geht und gar dass die schulpraktischen Uebungsgelegenheiten geschmälert werden. Die musischen Tätigkeiten haben auch an Pädagogischen Hochschulen einen hohen Stellenwert. Dies gerade deshalb, weil sie nicht durch eine Allgemeinbildung eingeschränkt werden, die noch die ganze Breite der Mittelschulfächer abdecken muss.

Als Hochschulen mit eigenem Status im ausseruniversitären Tertiärbereich erfüllen die Institute zur Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I die Bedingungen ihrer Anerkennung im europäischen Umfeld. Ein Gleiches ist für die Ausbildungen der LehrerInnen der Volksschule insgesamt und der KindergärtnerInnen anzustreben. Dass sich eine über die Landesgrenzen hinaus wirksame Zusammenarbeit anbahnt, zeigt sich im Bodenseeraum am praktischen Beispiel. Die Institute der Lehrerbildung der Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg sowie diejenigen des Vorarlbergs finden sich mit der PHS mit Einbezug des Primarlehrerseminars Marienberg Rorschach zur Besprechung aktueller pädagogischer Herausforderungen und Reformbestrebungen zusammen. "Europatauglichkeit" bedeutet nicht "Uniformität" der Institutionen, sondern ein partnerschaftliches Zusammenwirken von Institutionen der Lehrerbildung mit je eigenem Gepräge und Profil auf gleicher Ebene.

*Alfred Noser
Pädagogische Hochschule St.Gallen*

St. Gallen

In der Weiterentwicklung der Lehrerbildung geht es darum, sich auf einheitliche Leitideen und Rahmenbedingungen zu einigen. Eine solche Verständigung schliesst föderalistische Lösungen nicht aus.

Einer Koordination der Ziele und Anforderungen auf nationaler Ebene stehen kantonale Einzellösungen im Wege, die dahin tendieren, sich andern Kantonen als Modelle aufzuzwingen. Das führt dazu, dass es in einer Zeit, in der sich die Lehrerbildung neu auf ihre übergreifenden Ziele besinnen und sich ihnen entsprechend gestalten sollte, an Flexibilität wie an Solidarität fehlt.

Zu den unabdingbaren Voraussetzungen einer interkantonalen Verständigung, die auch den europäischen Gegebenheiten Rechnung trägt, gehört die Anerkennung des Grundsatzes, dass sich die Lehrerbildung in jedem Fall *zweistufig* gestalten muss, und das insbesondere auch dann, wenn die Allgemeinbildung an Mittelschulseminaren zugleich persönlichkeitsbildend sein und sich auf die Bedürfnisse des Berufes ausrichten will.

Die Berufsbildung ist in jedem Fall dem *Tertiärbereich* zuzuordnen, während die Allgemeinbildung der Sekundarstufe II zugehört. Das bedingt, dass auch die Mittelschulseminare ein Reifezeugnis abgeben, das den allgemeinen Hochschulzugang gewährleistet, und das nicht wie derzeit nach Abschluss der Berufsausbildung, sondern als *Maturität* im Laufe des seminaristischen Studiengangs d.h. am Ende der ersten Phase. Dieser Unterseminar-Abschluss ist im Rahmen der revidierten MAV zur Anerkennung zu bringen. Es ist nicht denkbar, dass diese Mittelschulbildung eigenen Zuschnitts nicht zur uneingeschränkten Studierfähigkeit führte, auch wenn sie auf erzieherische und soziale Aufgaben vorbereitet und die musischen Befähigungen im besonderen entwickelt.

Die Ausrichtung der Persönlichkeitsbildung an den Seminaren auf das künftige pädagogische Berufsfeld steht nicht im Widerspruch zu den Zielsetzungen einer allgemeinen Bildung. Im Sachbezug ist der Tätigkeitsbereich der alle Fächer unterrichtenden Lehrkraft der Primarstufe derjenige der Allgemeinbildung. Wenn der Lernweg künftiger LehrerInnen von den Phänomenen ausgeht und vom Erlebnis zum Verstehen und sodann zur begrifflichen Abstraktion führt, dann bedeutet dies nicht, dass der Unterricht weniger anspruchsvoll und weniger wissenschaftsbezogen ist als eine einseitig intellektuelle fachliche Schulung. Dieses Sich-Einlassen auf Sinneswahrnehmungen, auf ein originäres Betroffensein durch die Sache und der Rückgriff auf persönliche Alltagserfahrungen erfordert im entdeckenden Lernen lediglich mehr Zeit als die Wissensvermittlung in untereinander bezugslosen Einzelfächern durch die LehrerInnen.

Die Seminare nehmen ihre SchülerInnen im Hinblick auf die beruflichen Erfordernisse anders in die Pflicht, als dies Mittelschulen tun können, die ausschliesslich auf die Hochschulreife vorbereiten. An der fehlenden Verbindlichkeit kranken die allgemeinbildenden Schulen. Am Seminar übernehmen die SchülerInnen *Verantwortung* für das eigene Lernen und darüber hinaus für das sich anbahnende berufliche *Tun*.

Eine verlängerte berufsferne Ausbildung bedeutet, dass junge Menschen immer länger vom *Leben* ferngehalten werden. Wir entmündigen so die Jugend

und erstrecken dadurch die Zeit absoluter Unverbindlichkeit in einer Postadoleszenz.

Vergleichen wir den Lehrerberuf mit anderen Berufen, stellen wir fest, dass er neben der Sachkompetenz und der Ich-Kompetenz von der Lehrerpersönlichkeit in erhöhtem Masse soziale Befähigungen verlangt. Diese Verhaltenskompetenz ist dadurch zu entwickeln, dass sie bereits in jungen Jahren aufgebaut wird. Das ergibt sich in der seminaristischen Ausbildung im Adolozenzalter, und es findet seine Fortsetzung in der Erwachsenenbildung.

Diese Verhaltenserziehung ist indessen auch in einer Mittelschulbildung möglich, die mit den Zielsetzungen, wie sie in der revidierten MAV formuliert sind, ernst macht.

Ob sich die Primarlehrerausbildung inskünftig an den in sich zweistufig gegliederten Seminaren oder in postmaturitären Studiengängen vollzieht, eines ist zu fordern: Die Berufsbildung setzt eine Vorbildung voraus, die ihr voran- oder mit ihr einhergeht. Der Zugang zur Berufsbildung im engeren Sinn ist in jedem Fall die *allgemeine* Hochschulreife, also eine aufgrund der MAV anerkannte kantonale Maturität. Die Berufsbildung gehört dem ausseruniversitären Hochschulbereich zu, hat somit nicht den Status einer Fachhochschule. Demzufolge kann auch die mit einer Berufsmaturität ausgewiesene Fachhochschulreife nie den Zugang zur Lehrerbildung erschliessen. Eine Lehrerausbildung - auch die der PrimarlehrerInnen - setzt anderes und mehr voraus.

*Erwin Beck
Lehrerseminar Mariaberg, Rorschach*

Schwyz

Die Institutionen der Lehrerbildung sollen ihren Auftrag auch in Zukunft als *eigenständige* Schulen auf *unterschiedlichen* Wegen erfüllen.

Gemäss den Richtlinien des EWR Vertrags hat sich die gegenseitige Anerkennung der Berufs- und Studienabschlüsse lediglich am Kriterium der *Gleichwertigkeit*, nicht der Gleichartigkeit zu orientieren.

Wer sich entschliesst, Lehrerin oder Lehrer zu werden, entscheidet sich in der Regel in jungen Jahren für diesen Beruf. Dies trifft insbesondere für Mädchen zu. Für sie kann die Arbeit in den pädagogischen, didaktischen und schulpraktischen Lernbereichen nicht früh genug einsetzen.

Das schliesst nicht aus, dass "Spätberufene" nach Abschluss einer gymnasialen Mittelschulbildung oder nach einer Berufslehre resp. nach einer Zeit der *Berufspraxis* auch die Möglichkeit haben sollen, sich zu Lehrerinnen und zu Lehrern ausbilden zu lassen. Pluralismus gewährleistet besser motivierte Lehrkräfte.

Nicht der duale Bildungsweg, sondern ein Miteinander von Allgemeinbildung und Berufsbildung schafft eine optimale Grundausbildung, welche im Hinblick auf die wachsenden Ansprüche, die die Gesellschaft an die Schule stellt, immer bedeutsamer wird. Dies gilt sowohl für angehende Primarlehrer/innen als auch für Kindergärtnerinnen, Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen.

Die Mittelschulseminare aller drei Sparten ermöglichen eine Ausbildung, die von Anbeginn den Kontakt mit dem Berufsfeld wahrnimmt und sich auch im allgemeinbildenden Unterricht auf die Berufspraxis ausrichtet. Sie schaffen so besonders günstige Voraussetzungen, damit junge Menschen organisch in ihren späteren beruflichen Aufgabenbereich hineinwachsen und im Kontinuum des Studienaufbaus zusammen mit sozialen Einstellungen und erzieherischen Kompetenzen auch ihre musisch-kreativen Fähigkeiten entwickeln können.

In einem Europa, dessen Bildungswesen selbst bei fortschreitender Integration von Land zu Land verschieden und somit vielgestaltig bleibt, wird die Schweiz ihren Föderalismus nicht aufgeben und sich keinem gleichmacherischen formalistischen Anpassungsdruck unterziehen müssen - schon gar nicht in seiner differenziert gewachsenen Lehrerbildung. Die im EWR angestrebte berufliche Freizügigkeit bedingt nicht überall gleiche Strukturen und Bildungsinhalte, sondern aufgrund gemeinsamer, übergreifender Ziele das gegenseitige *Vertrauen*, dass eine qualitativ anspruchsvolle Ausbildung je nach den regionalen und kulturellen Gegebenheiten unterschiedlich gestaltbar ist und auf verschiedenen Wegen den Zielvorstellungen gerecht wird.

*Sr. Clara Franziska Kriesi
Theresianum Ingenbohl*

Thurgau

Die Diskussion um die Lehrerbildung wird zu verschiedenen Zeiten von jeweils vorherrschenden Ideen geprägt. Jedes dieser Konzepte könnte Gutes bewirken, wenn sie sich nicht alle mit dem Anspruch verknüpfen, allein gültig und allein richtig zu sein. Wir vergessen immer wieder, dass wir Menschen sehr unterschiedlich sind und dass die Bildungsbedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten verschieden sind. Entsprechend vielfältig müssen die Bildungsangebote und -wege sein.

Weder die Tendenz, die LehrerInnen aller Stufen und Schultypen in ihrem Status einander anzunähern, noch die angestrebte Neuausrichtung und innere Reform der Gymnasien aufgrund der im Entwurf vorliegenden revidierten MAV und der Rahmenlehrpläne müssen dazu führen, dass die Vielfalt der LehrerInnenbildung, das Nebeneinander unterschiedlicher Wege, einer Gleichförmigkeit zu weichen hat.

Die leidige Frage nach einer radikalen Trennung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung darf nicht immer wieder zum zentralen Thema einer Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung emporstilisiert werden. In all ihren

Ausprägungen gibt es eine Allgemeinbildung, und es gibt die Berufsbildung, in beidem und durch beides eine verhaltenswirksame Persönlichkeitsbildung. Es gibt gute Lösungen in der Trennung und gute Lösungen im Zusammenwirken dieser beiden Elemente.

Dem seminaristischen Weg gereicht es zum Vorteil, dass er ein behutsames Hinweinwachsen in den LehrerInnenberuf ermöglicht. Oft ist der Berufsentcheid bei Eintritt in das Seminar noch wenig gefestigt. Viele Schülerinnen und Schüler wählen das Seminar, weil ihnen das Bildungsprofil und das Ambiente der Schule zusagen. Die Erlebnisse während der Ausbildung weisen der gewählten Laufbahn die Richtung und führen zur Verinnerlichung der getroffenen Berufswahl. Ein früher Kontakt mit der Volksschule, die Ausrichtung der Lehr- und Lerninhalte auf gegenwartsbezogene Bildungsanliegen, eine bewusst wahrgenommene didaktische Transparenz der Unterrichtsvorgänge sowie der soziale Umgang in der Schule können zur Festigung des Berufswunsches wesentlich beitragen. Die Wechselwirkung der Allgemein- und Berufsbildung erzeugt in ihrem Zusammengehen einen Synergieeffekt und stützt die Lernmotivation.

Die seminaristische und die postmaturitäre LehrerInnenbildung sollen zusammen mit einer Ausbildung von Berufsleuten in je eigenständigen Ausbildungsgängen weiterhin nebeneinander bestehen.

*Armin Kuratle
Lehrer- und Lehrerinnenseminar Kreuzlingen*

Zug

Was sich "Allgemeinbildung" nennt, ist in dem Sinne allgemein, als alle menschlichen Seiten, Bereiche und Fähigkeiten gleichwertig angesprochen und ganzheitlich gefördert werden.

Diese Persönlichkeitsbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer richtet sich in ihren handlungsleitenden Zielsetzungen auf die Erfordernisse des künftigen Berufes aus. "Allgemeinbildung" ist somit nicht "das andere". Sie hebt sich nicht von der Berufsbildung ab. Sie vollzieht sich nicht neben oder zeitlich vor ihr, sondern nur im Zusammengehen mit ihr und durch sie.

Die beiden Lernbereiche sind Teile eines Ganzen. An den Seminaren sind sie miteinander organisch verwoben und während der ganzen Ausbildungsdauer organisatorisch aufs engste verbunden.

*Arthur Brühlmeier
Lehrerseminar St. Michael, Zug*

Zug

Soll das lebensvolle Neben- und Miteinander unterschiedlicher Wege der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen einem Einheitsmodell weichen? Das darf nicht sein!

Nicht die Angleichung oder gar Gleichheit ist das Ziel, sondern die *Freiheit* zur eigenen kreativen Gestaltung der Lehrerbildungsstätten als Orte des Lebens, Lernens und Werdens. Echte Bildung des Menschen und Ausbildung zum Beruf ergibt sich aufgrund von Werthaltungen auf verhaltenswirksame Art nur in Bildungsgemeinschaften, in der frei gestaltbaren Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden.

Lehrerbildung kann nicht ausschliesslich die Ausbildung Erwachsener sein. Erwachsenengerecht ist sie auch dann, wenn junge Menschen, die sich für die erzieherische Berufsaufgabe entschieden haben, auf jeder Altersstufe ihrer Entwicklung ernst genommen werden und wenn sich die Beziehungen im Schulleben partnerschaftlich und demokratisch gestalten.

Dabei wird das Mass an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Lernenden im Ausbildungsverlauf stetig zunehmen bis hin zur autonomen Lebensgestaltung im Rahmen der Schulgemeinschaft und zur bewusst geplanten und kompetent ausgeführten Berufstätigkeit.

Die Ausbildner sind gefordert, sich weit über ihren Fachauftrag und ihr Spezialistentum hinaus als vielseitig interessierte und profilierte, offene Persönlichkeiten einzubringen und zu wirken.

Eine in *Freiheit* gestaltbare Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste im besten Fall die Möglichkeit einschliessen, dass sich das Kollegium der Ausbildner selber konstituiert durch Selbstwahl der zur gemeinschaftlich zu leistenden Bildungsarbeit geeigneten Lehrkräfte.

Werner Hegglin
Lehrerseminar St. Michael, Zug

Zürich

Eine Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die in Studiengängen von mindestens drei Jahren Dauer den Anforderungen des Berufes genügen will, hat sich für alle AnwärterInnen auf *gleiche* Eingangsqualifikationen abzustützen, unabhängig von der Stufe, auf welcher später unterrichtet wird. Es kann dies nur der Nachweis der allgemeinen Hochschulreife, also eine den Bestimmungen der MAV entsprechende Maturität sein. Dieser Bedingung haben sich auch die Absolventen einer Berufslehre und Berufsmittelschule zu unterziehen, die in einer Zweitausbildung LehrerInnen werden wollen.

Als Institution, die dem Tertiärbereich zugehört, hebt sich das Seminar oder Institut für die berufliche Grundausbildung der LehrerInnen ab von den der

Sekundarstufe II zugeordneten Mittelschulen. In ihrem Auftrag der Persönlichkeitsbildung sind sich die Gymnasien, ihre Lehramtsabteilungen und die Unterseminare bei je eigener Profilierung der Ausbildung gleich: Sie führen zur Maturität und damit aufgrund der persönlichen Reife wie durch ein entsprechendes Wissen und Können zur Studierfähigkeit.

Dadurch schaffen sie die Voraussetzung zu einer erwachsenengerechten und damit der späteren selbstverantworteten Berufstätigkeit entsprechenden Ausbildung der LehrerInnen, wobei die Maturität die Möglichkeit gibt, dass die Studierenden bei einer im Berufsfeldkontakt selber oder aufgrund der Fremdbeurteilung festgestellten Nichteignung ohne Schwierigkeit andere Laufbahnmöglichkeiten wahrnehmen können. Mit 16 oder 17 Jahren lässt sich ohne Berufsbezug kein Berufswunsch abstützen, und ferner ergeben sich in einer LehrerInnenbildung, die die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung verbindet, keine entsprechenden Umorientierungsmöglichkeiten.

Zudem muss es auf die Dauer für Mittelschulseminare entwürdigend sein, sich periodisch einem "Anerkennungsverfahren" unterziehen und sich so neben den Maturitätsschulen stets als Mittelschulen zweiten Ranges erleben zu müssen. Weit schwieriger ist es aber, eine Bildungsarbeit im Spannungsfeld eines Zieldissenses leisten zu müssen: einerseits als Mittelschule im Hinblick auf die Studierfähigkeit zur Offenhaltung des Hochschulzugangs für ihre AbsolventInnen, andererseits als Berufsschule zur gleichzeitigen Vorbereitung auf die fordernde Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens.

Die Entwicklung wird dahin gehen müssen, dass die künftigen LehrerInnen der Sekundarstufe I (Real- und Sekundarlehrerbildung zusammengefasst) und der Sekundarstufe II in einem universitären, diejenigen der Primarstufe in einem nicht universitären Hochschulstudium (letztere somit an einer Pädagogischen Hochschule, die nicht eine über eine Berufsmatur zugängliche Fachhochschule sein wird, sondern die allgemeine Hochschulreife voraussetzt) ausgebildet werden.

*Walter Hohl
Universität Zürich, Sekundar- und Fachlehrerausbildung*

Zürich

Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, hat sich vorgängig über eine breite, qualifizierte Allgemeinbildung auszuweisen, und das unabhängig der Stufe, auf die sich die Ausbildung ausrichten wird. Das bedingt Eingangsvoraussetzungen, die denjenigen anderer universitärer oder ausseruniversitärer Hochschulstudien entsprechen. Im Vergleich mit ihnen darf die LehrerInnenbildung nicht zum weniger fordernden, leichteren Weg werden. Es kann somit allein die *allgemeine* Hochschulreife den Zugang zur beruflichen Ausbildung der LehrerInnen erschliessen, und das konsequenterweise auch für Anwärter mit abgeschlossener Berufslehre, inskünftig Inhaber einer Berufsmatur. Ihnen sollte nach dem Bestehen einer zweijährigen Maturitätsschule für Erwachsene die all-

gemeine Hochschulreife zugänglich sein. Dies zu fordern ist nicht Ausdruck eines Willens zur "Uniformisierung" der LehrerInnenbildung.

Begründet ist das Postulat der gleichen Zugangsbedingungen durch die hohen Ansprüche an eine professionelle, ebenso wissenschaftsbezogene wie schul- und lebensnahe LehrerInnenausbildung.

Dazu kommt der Umstand, dass sich die Gymnasien und Seminare als Mittelschulen inskünftig in ihren Bildungszielen und didaktischen Leitideen, wie sie im Entwurf einer revidierten MAV und in den Rahmenlehrplänen festgelegt sind, weit verwandter sein werden, als dies bis anhin der Fall war. Als Mittelschulen vermitteln sie beide eine Persönlichkeitsbildung, die zur allgemeinen Studierfähigkeit führt. Wäre dem nicht so, könnten die Seminare für ihre AbsolventInnen nicht den Zugang zu den universitären Hochschulstudien fordern.

Die berufliche Ausbildung der LehrerInnen, die sich auf diese Qualifikationen abstützt, schafft nicht nur die Voraussetzung, im europäischen Umfeld Anerkennung zu finden. Sie erleichtert denen eine berufliche Umorientierung, die im Berufskontakt feststellen, dass sie nicht LehrerInnen werden können oder wollen. Sie enthebt uns der Schwierigkeit, diese SchülerInnen an Mittelschulseminaren dennoch zur beruflichen Ausbildung zu nötigen und sie als LehrerInnen zu diplomieren, nur damit sie sich mit diesem Ausweis alternative Studienmöglichkeiten erschliessen.

Walter Furrer
Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich

JAHRGANG 0
NUMMER 0
1. OKTOBER 1982

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|---|--|----|
| Editorial | <i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i> 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' | 2 |
| Schwerpunktthema | <i>Kurt Reusser</i> VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF - VOM BEGRIFF ZUR HANDLUNG. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung | 4 |
| Verbandsmitteilungen | | 17 |
|  | EINLADUNG ZUR JAHRESTAGUNG VSG/SPV, 11./12. NOVEMBER 1982 IN LAUSANNE Stichwort: FACHDIDAKTIK KURSKALENDER | |
| Kursvorschau | WBZ/SPV-Fortbildungskurs 1983: <i>Hartmut Raguse</i> PRAXISBERATUNG ALS MÖGLICHKEIT DER LEHRER- BILDUNG | 21 |
| Aus der Praxis - für die Praxis | <i>Peter Schwarzenbach</i> UNTERRICHTSVORBEREITUNG - Ein Beitrag zum Unterricht in Allgemeiner Didaktik | 24 |
| Eine Umfrage | <i>Fritz Schoch</i> VORLESUNG 'PROBLEME DER LEHRERBILDUNG' Universität Bern, Sommersemester 1982 | 28 |
| Aus der Bildungs- forschung | <i>August Oggenfuss</i> DER EINFLUSS DER SCHULSTRUKTUR AUF DIE INTERPRETATION VON ERZIEHUNGSZIELEN DURCH DEN LEHRER. Zwei Fallstudien an einer öf- fentlichen und konfessionellen Schule | 30 |
| Das Kurzportrait | <i>Peter Füglistner</i> SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFSPÄD- AGOGIK | 33 |
| Am Rande vermerkt | Leserbriefe | 36 |

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Sie halten die Nullnummer einer neuen Zeitschrift in Händen. Kaum dem Boden entsprossen, muss es sich erst noch erweisen, ob aus der Pflanze ein Kraut, ein Unkraut oder - wie es unser Wunsch wäre - ein nützliches und vielleicht sogar ein schönes Gewächs werden wird.

Es gibt eine Vielfalt von Formen, Wegen und Zielrichtungen der Lehrerbildung (Kindergarten, Primar-, Sekundar-, Mittel-, Hoch- und Berufsschule, Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht, Ausbildungsstätten für Fachpersonal u.a.m.). Sie alle sind bemüht, ihren spezifischen Ausbildungsauftrag auf bestmögliche personelle, ideelle und institutionelle Weise zu erfüllen. Unser föderalistisches Bildungssystem bringt es ferner mit sich, dass Lehrerbildungsaufgaben durch eine Vielzahl von untereinander nicht in Beziehung stehenden Gremien bearbeitet werden. Wir sind überzeugt davon, dass sich aus diesen spezifischen, orts- und zeitgebundenen und im Grenzfall nicht übertragbaren Lösungen immer wieder Ideen herauslösen lassen, die genereller, überlokaler und übertragbarer Natur sind. Man könnte diese übergreifenden - und im günstigsten Falle auch etwas überdauernden - Erfahrungen und Einsichten die "Invarianten der Lehrerbildung" nennen, und wir finden es schade, wenn derartige Gedanken in den Fluten der "grauen Literatur" (Arbeitsberichte, interne Papiere) untergehen oder vom Tisch auf den Boden fallen und zusammen mit den "Hobelspänen", die der Arbeitsalltag hinterlässt, weggeräumt werden.

Niemand wird bestreiten, dass (Aus-)Bildungsaufgaben in unserer, sich "von der Konsum- zur Kulturgesellschaft" mausernden Zeit von wachsender Bedeutung sind. Das immer noch zu beobachtende Anwachsen der Ausbildungszeiten (siehe auch "Verlängerung der Lehrerausbildung" in diversen Kantonen) kann höchstens dann einen Sinn haben, wenn den Schülern/Lehrlingen/Seminaristen/Studenten Ausbildner gegenüberstehen, die in der Lage sind, die Ausbildungszeit durch einen gehaltvollen und bildenden Unterricht zu nutzen und eindrücklich zu gestalten. Wir alle wissen, dass die Qualität einer Lehrerbildung sehr direkt mit der Kompetenz der Ausbildner, der Güte der Arbeits- und Lernbedingungen in einer Institution und der Güte einer Theorie der Lehrerbildung verknüpft ist.

Die *Beiträge zur Lehrerbildung* möchten für die in der Lehrerbildung direkt oder indirekt engagierten Personen - von denen wir möglichst viele auch für unsern Schweizerischen Pädagogischen Verband zu gewinnen versuchen - eine Quelle der Anregung, ein Forum der Diskussion und ein Organ sein, in dem theoretische (Fachartikel, Konzepte, Leitgedanken) und praktische (Unterrichtsmaterialien, Erfahrungsberichte) Beiträge dargestellt und diskutiert werden können. Wir möchten Sie mit andern Worten nicht bloss als Leser, sondern auch als Mitarbeiter und Beitrags-

verfasser gewinnen. Hier haben Sie Gelegenheit, über Lehrerbildungspraxis und -theorie zu berichten und Stellung zu diesbezüglichen Fragen zu nehmen und zwar in einer Form, die spontan, persönlich, engagiert, lesbar und ungezwungen sein darf und die sich nicht den oft störenden formalen Zwängen oder anderen hochgeschraubten, im Endeffekt aber autoren- und leserfeindlichen Standards gewisser Fachzeitschriften unterwerfen muss. Wir setzen uns zum Ziel, erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und allgemeine kulturelle Phänomene, Informationen, Vorgänge, Beschlüsse, Entwicklungen auf ihren Ertrag und im speziellen auf ihre Auswirkungen auf die Lehrerbildung zu befragen. Wir möchten, angeregt durch ein breites, hier nicht zum vornherein festgelegtes Spektrum von Erscheinungen immer wieder die Frage nach den "Folgerungen für die Lehrerbildung" stellen.

Herausgeber der *Beiträge zur Lehrerbildung* ist der Schweizerische Pädagogische Verband (SPV). Neben dem oben dargelegten Anliegen, Beiträge zur Lehrerbildung zu veröffentlichen, besteht ein zweiter Hauptzweck der Zeitschrift darin, dem SPV als Informationsorgan zu dienen, ihm einen Kontakt und Dialog mit seinen Verbandsmitgliedern (zur Zeit sind es deren 270) zu ermöglichen, der über die bisherige Form der "Mitgliederbriefe" hinausgeht und neue Kommunikationsmöglichkeiten und eine verbesserte Tuchfühlung zwischen Vorstand und Verband erschliesst. Für die nicht direkt mit den Geschäften des Verbandes zusammenhängenden Zeitschriftenteile liegt die redaktionelle Verantwortung bei einem dreiköpfigen Redaktionsteam*, dem - solange es das Vertrauen des SPV-Vorstands und der SPV-Mitglieder genießt - eine weitgehende Gestaltungsfreiheit zusteht.

Wir haben mit der vorliegenden Nullnummer einen ersten Schritt gewagt. Wenn die SPV-Mitglieder an der Jahresversammlung vom 12./13. November 1982 in Lausanne unserem Antrag folgen, werden bis Ende 1983 weitere drei Nummern der 'Beiträge zur Lehrerbildung' erscheinen. Zu jenem Zeitpunkt werden wir dann über genügend Entscheidungsgrundlagen verfügen, um allenfalls einen längerfristig tragfähigen Verbandsbeschluss über die Zukunft der Zeitschrift zu treffen.

Das Redaktorenteam:

Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch

* Zur Zeit bilden Dr. Peter Füglistner, Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Bern, Kurt Reusser und Fritz Schoch, beide Assistenten an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, das Redaktorenteam.

VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF - VOM BEGRIFF ZUR HANDLUNG

Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung

Kurt Reusser

1. EINLEITUNG

Wer angehende Lehrer auf ihren Beruf vorbereitet, kennt vielleicht mehr als andere Ausbildungszweige die vielfältigen Schwierigkeiten hinsichtlich der *Vermittlung* theoretischer und praktischer Grundlagen zur Bewältigung einer Berufsaufgabe. Die in der Pädagogik nicht unbestrittene Leitvorstellung der Professionalisierung der Lehrerausbildung (DÖRING 1980), also des nach erziehungswissenschaftlichen Kriterien und Gütemassstäben planbaren und lehrbaren beruflichen Handelns, zeigt, wie schwer sich Pädagogik und Didaktik tun mit der Vermittlung von pädagogischem Sehen und Denken einerseits und erzieherischem Handeln andererseits. So gewinnen - im Zuge der jüngst sich deutlicher artikulierenden antiaufklärerischen "Tendenzwelle" und dem allseits vernehmbaren Ruf nach mehr "Mut zur Erziehung" - vielerorts wiederum wissenschaftsfeindliche und atheoretische Haltungen an Boden.

An der Leitidee einer professionalisierten Lehrerausbildung Anstoss nehmen kann aber nur derjenige, welcher über ein *enges* (positivistisch-technologisches) Verständnis von Wissenschaft verfügt. Wer unter Erziehungswissenschaft *die Vielfalt und den Reichtum pädagogischer Denkkultur* versteht, wird an der wissenschaftsorientierten Erzieherausbildung festhalten, und er wird die Pädagogik *als Geschichte und Wissenschaft* gerade aufsuchen in der Vielfalt ihrer Selbstverständnisse (vergleiche etwa NICOLIN 1969; LASSAHN 1974; RÖHRS 1979). Er wird die Wissenschaft (von gestern!) sogar wiederfinden in den naiven Theorien des Alltagsdenkens von Seminaristen, und er wird im Fundus der Pädagogik als Wissenschaft die Quellen erkennen, ohne welche eine fraglos notwendige *pädagogische Ortsbestimmung der Gegenwart* nicht möglich ist.

Das die folgenden Überlegungen leitende Verständnis einer *Didaktik der Lehrerbildung* umfasst im engeren Sinne die Didaktik und Lernorganisation der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Allgemeine Didaktik, Pädagogik, Psychologie, Schultheorie) einschliesslich der Didaktik der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken; im weiteren Sinne umfasst eine Didaktik der Lehrerbildung auch den institutionellen Rahmen, insbesondere die implizite Lern- und Sozialpsychologie, welche für das Bildungsklima in der Ausbildung sowie für das Verständnis von Schule und Erziehung bei den angehenden Lehrern vermutlich ebenso prägend ist wie das Bildungsgeschehen im Einzelfachbezug. Grosse Bedeutung - und ich meine es handle sich hier sozusagen um den Kern einer Didaktik der Lehrerbildung - kommt dabei der *denk- und handlungspsychologisch fundierten Gestaltung der Theorie- Praxisbezüge* zu, jener Bezüge also, welche dem Lehrerstudenten helfen sollen,

nicht nur wahrnehmungs-, analyse- und urteilsfähig, sondern auch - kongruent zum eigenen Wollen und Meinen - handlungsfähig zu werden.

2. WAS PÄDAGOGISCHE THEORIE LEISTEN KANN UND WAS NICHT

Das Theorie- Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften unterscheidet sich von der analogen Problemstellung in den Naturwissenschaften. Letzteren entspricht (getreu ihrem streng deduktiv-nomologischen Theorieverständnis mit der These der strukturellen Identität von Erklärung und Prognose) ein *technologischer Anwendungsbegriff*: Praxis wird verstanden als angewandte Theorie, wobei das Gelingen der Anwendung gültig und eindeutig feststellbar ist am Kriterium des *Funktionierens* einer technischen Handlung bzw. eines technischen Vorganges. Bestehen naturwissenschaftliche Erklärungen in der Regel aus der Identifikation und Kontrolle bloss *weniger* wechselwirkender Variablen (das Wunder der "Mathematisierbarkeit"; vgl. WAGENSCHNEIDER 1968), entziehen sich demgegenüber sozial- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen immer wieder dem Versuch einer gleichmassen durchsichtigen, variablen-kontrollierten Modellierung und Aufklärung. Pädagogische Theorie vermag Phänomene der Erziehungswirklichkeit bloss approximativ aufzuklären, die Vielfalt wechselwirkender Variablen zu erhellen, aber nicht vollständig und eindeutig "in den Griff zu nehmen" (der Didaktiker Paul HEIMANN spricht vom asymptotischen Charakter aufklärender Reflexion; 1948, S.43). Als Gründe dafür sind immer wieder angeführt worden:

- Die Geschichtlichkeit, die historische Wertigkeit erzieherischer Situationen (diesen geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkt hat DILTHEY als erster klar herausgearbeitet).
- Die anthropologischen Färbungen und die im Einzelfall schwierig zu explizierenden, häufig unbewussten theoretischen Voreinstellungen, welche die Wahrnehmung einer kritischen Entscheidungssituation mitbestimmen.
- Die genannte hohe Komplexität der Erziehungswirklichkeit, welche die Reduktion auf wenige Variablen nicht in der radikalen Art und Weise möglich macht wie beispielsweise bei physikalischen Gegenständen.
- Das Moment der "Unstetigkeit" existenzieller Vollzüge und die damit verbundene prinzipielle Unmöglichkeit, erzieherisches Handeln, auf Menschen einwirkendes Verhalten in dessen Wirkungen vollständig zu "berechnen" (BOLLNOW 1959).

Keine Theorie über Erziehung, Unterricht, Therapie, Beratung, kein Modell der Bildungs- und Sozialplanung vermag dem Handelnden - dem Praktiker - Entscheidungen abzunehmen, welche eingreifen in die *individuelle Komplexität einer konkreten Situation*.

Keine Theorie entlastet den Lehrer in komplexen beruflichen Handlungs- und Entscheidungssituationen von der Verantwortung, diejenigen Aspekte einer Situation, welche ihm aufgrund seiner theoretischen Kompetenz einsichtig geworden sind, zu gewichten und auf den Einzelfall bezogen zu rekonstruieren. Das richtige Tun oder die angemessene Sicht einer erzieherischen Problemsituation gegenüber ergibt sich nicht "von selber", gleichsam als die Passung einer Schablone bzw. durch eine automati-

sierbare, narrensichere Theorieanwendung. Die Gewichtung von Einsichten zur Begründung und Planung didaktischen Handelns ist eine genuine Synthese-Leistung.

Die grundsätzlichen Erwägungen zur Relativierung eines naiven Theorie-Praxis-Verständnisses dürfen aber nicht dazu führen, analytisches, theoriebewusstes Nachdenken zu disqualifizieren. Wohl gibt es immer wieder Unwägbarkeiten und unerwünschte Nebenwirkungen, wohl besteht das Risiko des Scheiterns in komplexen kritischen Entscheidungssituationen. Daneben gibt es aber *das weite Feld beruflichen Handelns, wo Lehrer vorbereitet werden können auf ihre Berufsaufgabe*. Theoretische Bildung mit einer "Brille" zu vergleichen, welche den Blick auf die Realität bloss verstelle, ist ein immer wieder zu hörendes Missverständnis: *Theoretische Gesichtspunkte sind dem bewussten Praktiker nicht "Brille", sondern "Auge", welches überhaupt sehend macht für die vielfältigen Aspekte und Bedingungen einer Situation*. HERBART bemerkt einmal "auf den Einwand der Praxis gegen die Theorie":

"Wollten wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht, ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians, er hat das Gefühl seiner langen Mühe. Aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?" (zitiert nach WENIGER O.J.). Erich WENIGER fährt an derselben Stelle weiter: "Erfahrung ist in Wahrheit immer das Ergebnis einer Fragestellung, also einer wenn auch nicht ausdrücklichen Theorie. Jeder Praktiker, der Erfahrungen macht, hat eine *Voreinstellung*, mit der er an das Tun, an den Vollzug des pädagogischen Aktes herangeht. Diese Voreinstellung wirkt wie die Versuchsanordnung bei einem Experiment. Jede Praxis, in unserem Falle also die erzieherische Einwirkung im "pädagogischen Akt", ist geladen mit Theorie, fließt heraus aus Theorie, wird gerechtfertigt durch Theorie - aber nun durch die *Theorie des Praktikers*, über die er verfügt, die er gewonnen und sich erarbeitet hat, die ihm aus seiner Umgebung zufließt, aus der Ueberlieferung seines Standes, der Schule, seines Volkes usw. Der Praktiker handelt in Wahrheit ständig aus Theorien, und das kann auch gar nicht anders sein, es ist vollständig in Ordnung. Das Leiden ist nur, dass dem Ausübenden so oft das Bewusstsein von seiner Theorie oder seinen Theorien fehlt, und dass sie unklar, verschwommen, aus heterogenen und zum Teil trüben Quellen ohne Besonnenheit zusammengesetzt sind, ohne Wissen von ihren wahren Zusammenhängen und von ihrer Tragweite, dass schliesslich überhaupt nicht mehr gewusst wird, dass man "in der Praxis" theoretische Auffassungen "versucht". Die in der Praxis enthaltenen Theorien sind ferner vielfach nicht mehr Ausdruck der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Werdeganges, sondern Massenware, bloss Ueberlieferung... und letzten Endes eine Theorie der Gewohnheit." (WENIGER a.a.O.)

Ich verstehe den Begriff *Theorie* hier in einem sehr weiten Sinne: Alle Besinnung und Ueberlegung, welche der Klärung und der Ordnung des pädagogischen Sehens, Denkens und Tuns dient, ist "theoretisch", insofern, als jede Assimilation, jede noch so naiv und unverstellt sich gebende Erfassung erzieherischer Sachverhalte immer auf Beobachtungshinsichten, eben Assimilations-schemata angewiesen ist. Nicht *ob*, sondern *wie* das erzieherische Handeln von Theorie geleitet und bestimmt ist, muss bedacht werden, und es ist wohl richtig, hier mit WENIGER nicht bloss einen globalen Begriff von Theorie, sondern verschiedene *Stufen theoretischer Besinnung* zu unterscheiden (WENIGER a.a.O.; REBLE 1958):

Erste Stufe: Die unreflektierte, unbewusste Voreinstellung des pädagogischen Tuns; die unbewusst das Handeln prägenden und steuernden impliziten Schemata und Haltungen. In ihnen strukturiert sich die Erziehungswirklichkeit dem naiven Betrachter.

Zweite Stufe: Sie meint die Lehr- und Erfahrungssätze des Praktikers, seine Lebensregeln, Sprichwörter, Rezepte, Handgriffe, und sie umfasst ebenso von Vorbildern übernommene pädagogische und methodische "Kunstlehren". "Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird... freilich nicht immer bewusst im Sinne der ausdrücklichen Verfügbarkeit in sprachlicher Prägnanz, sie ist also nicht immer gegenwärtig, obwohl sie gewusst wird. Es bedarf oft der Besinnung und des ausdrücklichen Bemühens um sie hinter einem Tun wirkend nachzuweisen" (WENIGER a.a.O.).

Dritte Stufe: Erst die Theorie dritten Grades meint die kultivierte didaktische Reflexion des Handelns im Sinne des analytischen, wissenschaftsbezogenen, d.h. methodenbewussten Theoretisierens. REBLE (1958) charakterisiert diese Stufe wie folgt: "Das Entscheidende ist auch hier nicht, dass die Wahrheit immer gleich zur Hand ist, das Richtige wirklich gefunden wird, sondern dass hier wie in aller Wissenschaft der ehrliche Wille und das echte Bemühen am Werke sind, die Wand der Vorurteile und Ideologien zu durchstossen, *keine Vereinfachungen gelten zu lassen*, vielmehr alle verschiedenen Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten, alle verschiedenen Aspekte, Zusammenhänge und Konsequenzen zu erwägen. An die Stelle des "dogmatischen" Verfahrens der ersten und der zweiten Stufe tritt nun ein kritisches, umsichtiges und methodisches Vorgehen, statt des blossen Anschauens, Erfahrenhabens und Ueberzeugtseins haben wir hier wenigstens der Intention nach das *Durchschauen* und die volle geistige Bewältigung der Sache, die auch nicht haltmacht vor der kritischen Beleuchtung der eigenen Voraussetzungen und die die hier eventuell vorliegende Fehlerquelle mit aufdeckt! Auch auf der dritten Stufe der pädagogischen Besinnung gibt es durchaus nicht in allen Punkten Einhelligkeit der Meinungen, aber bei aller Auseinandersetzung existiert hier eine gemeinsame Basis im Bemühen um kritisches Verstehen und Schliessen und um die rechte Einordnung des einzelnen ins Ganze. Und sie ermöglicht erst wirklich ein wissenschaftliches Gespräch, ernst zu nehmende theoretische Thesen und Begründungen, saubere, solide Diskussion, klare Zusammenschau und das gemeinsame Stehen in der Verantwortung der Erkennenden und sehend Handelnden auf pädagogischem Gebiete."

3. DER VERNÜNFTIGE UMGANG MIT THEORIE ALS BILDUNGSZIEL UND ALS DIDAKTISCHES PROBLEM

Was bedeuten nun diese Ueberlegungen für eine Didaktik der Lehrerausbildung, insbesondere für den Umgang mit pädagogischer und didaktischer Theorie, ja mit Wissenschaft überhaupt? Welches ist die *denk- und handlungspsychologische Struktur der Theorie-Praxisbezüge*? Was ist zu bedenken hinsichtlich der Lernorganisation bzw. der Art und Weise wie theoretischer Unterricht und praktisches Tun, welche sich gegenseitig bedingen und durchdringen, auf einander bezogen werden können? Paul HEIMANNS These,

"Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten. Nicht eine endgültige Theorie, sondern der Prozess der Theoriebildung ist der Gegenstand didaktischer Ausbildung." (zit. aus: REICH 1977 S. 136 ff.)

soll die folgenden Ueberlegungen leiten.

Die Rezeption erziehungswissenschaftlicher Forschung zwischen Ueberschätzung und Abwehr

Trotz des hundertjährigen "Bestehens" der "Pädagogik als Wissenschaft" ist der Umgang mit pädagogischer Theorie in der Lehrerausbildung noch keineswegs selbstverständlich geworden. Obwohl in der Mathematik und in den Naturwissenschaften jeder Mittel- und Berufsschüler ein gerüttelt Mass an Theorie bereitwillig sich aneignet, müssen sich Theorielehrer der pädagogischen Fächer und Bildungsforscher Studenten, Lehrern sowie einer breiten Oeffentlichkeit gegenüber immer wieder rechtfertigen, wenn Phänomene der Erziehung und Bildung in methodenbewusster und kontrollierter Weise analysiert werden sollen. Die Rezeption pädagogischer und psychologischer Forschung ist in Laien- und Praktikerkreisen noch häufig bestimmt entweder durch eine wissenschaftsaber gläubige Ueberschätzung der Erklärungskraft von Theorien oder aber einer radikalen, irrationalistisch geprägten Abwehr methodischen Denkens überhaupt. Was häufig fehlt und was die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung schwierig macht, ist die Einsicht, dass ein sinnvoller Umgang mit Theorie gelernt und geübt werden kann, und dass es ganz allgemein nötig wäre zu einer differenzierten Einschätzung dessen zu kommen, was Theorie und was Wissenschaft leisten kann und was nicht. Zu tiefgreifend prägen die Wissenschaften, in zunehmendem Masse auch die Sozial- und Bildungswissenschaften, unser alltägliches Sehen, Urteilen und Tun, sowie das Weltverständnis und das Handeln von Technikern und Politikern. Pädagogische und sozialwissenschaftliche Beiträge in den Medien sowie Aussagen von Kollegen aus der pädagogischen Zunft bestätigen aber immer wieder, wie schwierig der Umgang mit der pädagogischen, psychologischen und didaktischen Forschung ist, oder wie naiv dieser Umgang in vielen Fällen gepflegt wird - naiv häufig im Sinne der unkritischen, unbewussten Uebernahme naturwissenschaftlicher Denkweisen. Und hier ein Kernproblem: Wohl gibt es eine "Kritik der reinen Vernunft" (KANT), und wohl gibt es die Technik als angewandte Naturwissenschaft, welche die Möglichkeiten und Grenzen naturwissenschaftlichen Denkens gültig abgesteckt haben - aber es gibt nichts derartiges für den Bereich der Sozialwissenschaften und der Geschichte. Es ist schwierig (!), deren messbaren Nutzen dem kritisch Fragenden aufzuweisen, und ich meine, es sei für die Erzieher- und Lehrerausbildung von grösster Bedeutung, dass die Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen ihres Berufes nicht nur exemplarisch (oder häufiger: eklektisch-zufällig sich orientierend am gerade Nützlichen und Zeitgemässen) erfolgt, sondern getragen ist von einem Bewusstsein, dass - in einer wie nie zuvor wissenschaftsaber gläubigen Welt - der Umgang mit Wissenschaft, das "Theoretisieren" (sensu HEIMANN) gelernt und geübt werden muss.

Folgerungen

Ich plädiere für eine relativ einheitliche Sicht bei der Vermittlung pädagogisch-didaktischer Theorie in der Lehrerbildung.

1. Das berufliche Handeln des Lehrers ist auf die Beschäftigung mit der Erziehungswissenschaft und mit der Geschichte der Pädagogik angewiesen. Ohne diese Beschäftigung wäre das Handeln des Lehrers ohne Horizont, ohne die geistige Weite, welche die exemplarische Auseinandersetzung mit grossen Erziehergestalten und mit Ergebnissen gemeinsamer Bemühungen ganzer Generationen von Denkern und Forschern bringen kann.
2. Das didaktische Vorgehen im Unterricht sei stets ein *genetisches*. Der Theorieunterricht muss wo immer möglich an Phänomenen - oder Handlungserfahrungen anknüpfen, oder er muss versuchen, um zu seinem *Ausgangspunkt zu kommen, pädagogische Situationen erfahrbar zu machen* (VON HENTIG 1980). In einem ersten Schritt lassen sich beobachtete oder durch eigenes Handeln vergegenwärtigte Situationen in der *Umgangssprache beschreiben*. Sie lassen sich *ordnen*, und "hinter" dem Beobachteten lassen sich *Motive und Bedingungen vermuten und Probleme formulieren*. Anhand der "naiven" Deutungsversuche der Lehrerstudenten kann der Theorielehrer deren implizites Vorverständnis und deren Wertungen kennenlernen und im Gespräch bewusst werden lassen. Erst wenn eine Problemstellung *aspekt-vielfältig erschlossen, phänomenologisch aufgearbeitet ist*, wird man damit beginnen, aus der komplexen Situation *relevante Aspekte, Bedingungen, Grund-Folge-Beziehungen herauszulösen*, als Gesichtspunkte aufzugreifen und in der Folge *systematisch auszuleuchten, d.h. mit Bezugnahme auf Erziehungsgeschichte und -wissenschaft zu klären*.
3. Ein derart sich aufbauendes theoretisches Bezugsfeld kann nun aber nicht der Endpunkt einer Unterrichtseinheit bilden, sondern es muss dafür gesorgt werden, dass dieses *in die rechte Beziehung zu vielen möglichen Verhaltenssituationen gestellt wird*: Womöglich sollen aus einem begrifflichen Netz sich ergebende Handlungsschemata und praktische Sichtweisen "entworfen" werden, und es bedarf der *Uebung dieser Schemata und Sichtweisen in den Lehrübungen und Praktika*. Nur so wird pädagogische und didaktische Theorie *anwendungsbewusst* und wird das berufliche Handeln des Lehrers *theorie- und damit voraussetzungs- und zielbewusst*. Nur so kann vermieden werden, dass Begriffe zwar internalisiert und in theoretischen Prüfungen auch brav reproduziert werden, aber nicht ins Verhalten integriert werden, sodass der Lehrerstudent im ungünstigen Fall in der Praxis das Gegenteil von dem tut, was er aufgrund seiner theoretischen Überzeugung eigentlich will bzw. zu tun meint!
4. Jeder Theorieunterricht, auch der Pädagogik- und Psychologieunterricht, bedarf des Raumes zum *didaktischen Exerzitium*, wo auch die Lehrerstudenten Gelegenheit erhalten, berufliches Verhalten theoriegeleitet einzuüben und immer wieder nachzubesinnen. Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" schlägt eine breite Palette von Formen didaktischer Exerzitien vor (MÜLLER 1975, 194f).

4. VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF - VOM BEGRIFF ZUR HANDLUNG

Die Komplexität und Phänomenvielfalt erfahrbarer Erziehungswirklichkeit einerseits, und der auf das Allgemeine, den aufschliessenden Struktur-Typus gerichtete Charakter von Theorie andererseits bilden die Pole, zwischen denen erziehungswissenschaftlicher Unterricht zu vermitteln hat. Droht ein völlig fachsystematisch vorgehender Theorieunterricht zu einem blossen "Wissen toter Hand" zu führen anstatt zu einem "theoretischen Bezugsfeld hoher operativer Bereitschaft" (HEIMANN), so läuft ein phänomenologisch-kasuistisches, häufig in der Umgangssprache (und damit ohne es zu merken in den "Theorien von gestern") verhaftetes Vorgehen Gefahr, bei der Betrachtung des einzelnen Phänomens stecken zu bleiben und wenig begründete und kaum flexibel anwendbare "Rezepte" zu vermitteln. Letzteres ist Phänomenologie ohne die "Anstrengung des Begriffs" bzw. ohne "Aufstieg" zu allgemeineren Begriffen und Einsichten, welche über den Einzelfall hinausreichen, während das erstere Vorgehen durch seine Phänomen- und Handlungsferne geradezu beiträgt, dass die Lehrerstudenten früher oder später "theoretischen Balast" abwerfen, wenn nicht sogar theorie- und wissenschaftsfeindliche Haltungen entwickeln werden.

Der Bericht "Lehrerbildung von morgen" spricht von den "zwei Wegen der Behandlung der Erziehungswissenschaften" (Bericht LEMO, MÜLLER 1975, AEBLI 1975, S.20): einerseits vom *systematischen Vorgehen entlang den grossen Problemstellungen und Grundbegriffen der pädagogischen Wissenschaften*, sowie andererseits von der Ausrichtung des Unterrichts auf sogenannte "Anwendungsbereiche", auf jene *berufstypischen Problemkomplexe und Handlungssituationen* also, denen der Lehrer im Alltag häufig begegnet. Beide Vorgehensweisen verfolgen dasselbe Ziel: Durch Begriffe und Handlungsschemata zur Ordnung des pädagogischen Sehens, Denkens und Tuns anzuleiten.

Was ist guter Theorieunterricht?

Handelt es sich hier wirklich um zwei Wege der Behandlung der Erziehungswissenschaften und sind diese Wege gleichwertig? Unter dem Gesichtspunkt, dass ein nach *Einzeldisziplinen systematisch vorgehender Pädagogik-, Psychologie- oder Didaktikunterricht* die komplexe Bedingtheit vieler praktischer Problemstellungen und Handlungssituationen nicht befriedigend auszuleuchten vermag und deshalb das *Zusammengehen der Lehrer der Pädagogik, Psychologie und Didaktik* notwendig macht, ist die Rede von den zwei Wegen sicher richtig: Dem Unterricht im *Einzelfachbezug* steht dann nämlich das *Team-Teaching* gegenüber, welches es ermöglicht, mehrere und aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen stammende relevante Aspekte *synoptisch auf einen Problemkreis* zu beziehen. Sollten mit den "zwei Wegen" hingegen zwei grundsätzlich verschiedene *didaktische Verfahren* gemeint sein, so stellt sich mit Bezug auf den "systematischen Weg" die Frage, wie ein *systematisch vorgehender Unterricht* auszusehen hätte, der für den Lehrerstudenten nicht erkennbar und ein Stück weit erfahrbar in einer Problemsituation bzw. in der "primären Wirklichkeit" (WAGENSCHNIG) der Phänomene wurzelt. Unter Gesichtspunkten einer *psychologischen Didaktik* hat jeder Unterricht wo immer möglich von erfahrbaren Phänomenen und Handlungs-

situationen auszugehen (Betroffenheit, Phänomen- oder Problem-Erfahrung); er darf aber nicht bei der einzelnen - oft zufällig ausgewählten - Situation stehen bleiben, sondern muss weiter führen, begrifflich-klärend aufsteigen zum allgemeinen Gesichtspunkt, zum Begriff als einem lebendigen und anwendbaren Element in einem wie präzise auch immer definierten System. Das sind die Uebel eines falsch verstandenen systematischen Unterrichtes, dass er

- vergisst, dass alle Begriffe aus Handlungserfahrungen und aus der Wahrnehmung von Phänomenen hervorgehen
- vernachlässigt, dass handlungs- und anschauungsnahe Problemstellungen sowie die Erfahrung subjektiver Betroffenheit eine "Quelle theoretischer Motivation" darstellen
- unterschätzt, dass jede "Anstrengung des Begriffs" - vor allem bei der Anwendung problemlösender und projektorientierter Verfahren - zeitraubend ist
- begriffliche Abstraktionen und Reduktionen häufig zu schnell und auf zu schmaler "phänomenologischer Basis" vornimmt
- nicht berücksichtigt, dass jede Begriffsbildung an Vorbegriffe, an naive Theorien anknüpfen muss, wenn die Theorien des Lehrers nicht von Anfang an zerfallen sollen in verhaltenswirksame alltags- und verhaltenstote, bloss verbal verfügbare Ueberbau-Theorien
- die Verhaltensfolgen eigenen Geprägtseins von Erziehung und demzufolge die Wirkung früherer "Modelle" unterschätzt (BANDURA 1979) bzw. die Wirkung rein über das symbolische Medium (verbal) erfolgender Belehrung überschätzt
- aus den Augen verliert, dass Begriffe und Einsichten um des Handelns willen aufgebaut und erworben werden, und demzufolge ihre Anwendungsbedingungen geklärt und ihre Verhaltenswirksamkeit geübt werden muss. Theorieunterricht ohne "Entwurf" von Handlungsschemata und Beobachtungshinsichten und ohne deren übende Anbahnung in der theoriebegleitenden unterrichtspraktischen Arbeit ist leer (HERBART: cognoscere usu et experientia).

Solcher von den Seminaristen auf die Dauer als unfruchtbar erlebte Theorieunterricht verkennt nicht nur, dass die begrifflich-abstrakte Wirklichkeit theoretischer Systeme - wie WAGENSCHNEIDER sagt - eine sekundäre, aus der primären Wirklichkeit naiver, subjektiver und umgangssprachlich gefasster Erfahrung abgeleitete Wirklichkeit ist, sondern dieser Theorieunterricht verkennt noch etwas viel Grundlegenderes: nämlich das Ziel, theoretische Gesichtspunkte verhaltenswirksam werden zu lassen im Sehen, Urteilen und Handeln. Nicht die innere Stimmigkeit in sich ruhender, den Betrachter vielleicht erbauender Systeme ist das eigentliche Ziel pädagogischer Theoriebildung, sondern die tatsächliche "Steuerung", Anleitung und Ordnung des Unterrichtens selber. Begriffe, die zu keinen gelebten Handlungsschemata und Sichtweisen werden, keine operative Gestalt annehmen, sind unfruchtbar und nutzlos; sie möblierten bloss den Geist, und wenn die Möbel verstaubt und lange genug herumgestanden sind, wirft man sie ungenutzt weg, nicht ohne sich darüber zu ärgern, dass man sie je einmal angeschafft hat.

Eine theoretische Haltung erwerben und handlungsfähig werden - und ein Modell

Beide Zielperspektiven sind grundlegend und knüpfen in einem tiefen Sinne an die grossen Motive menschlichen Lebens an: Zum einen an das Motiv, vorgefundene Wirklichkeit - als Lehrer ist es die Wirklichkeit der Schule und des Unterrichts - zu verstehen und sich in ihr mit Bezug auf als verpflichtend erlebte Wertsetzungen zu orientieren. Einsicht gewinnen in pädagogische und psychologische Zusammenhänge, der Nachvollzug und das Mitbewegtwerden durch die Gedankenwelt eines Pestalozzi, Rousseau oder Freire, fördert den angehenden Lehrer in seiner beruflichen Identität, gibt seinem künftigen Handeln eine Perspektive und richtet es aus. - Zum andern an das Motiv zu Handeln, (Einzuwirken, Umzusetzen, zu gestalten), Seinsollendes, als richtig Erkanntes fördern und herstellen zu wollen. Wissen, Verstehen, Perspektive gewinnen auf der einen Seite, und sehendes Tun auf der andern Seite sind die Pole des hier dargelegten Verständnisses theoretischer Bildung, welche, gerade weil einem hohen theoretischen Anspruch verpflichtet, auch eine im tiefen Sinne praxisbezogene Bildung ist. Abbildung 1 fasst die Zusammenhänge in schematischer Kürze zusammen.

Die Struktur des Theorie-Praxis-Bezugs:
in der Berufsbildung des Lehrers

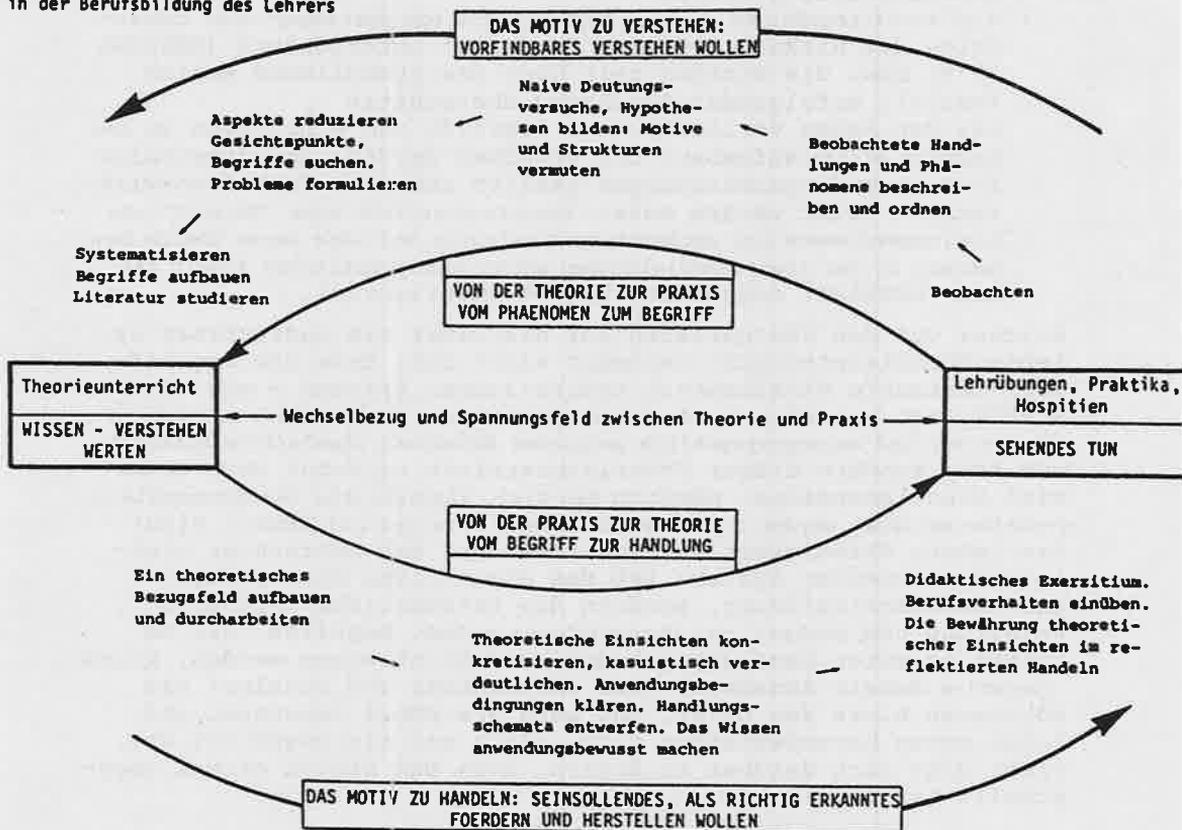


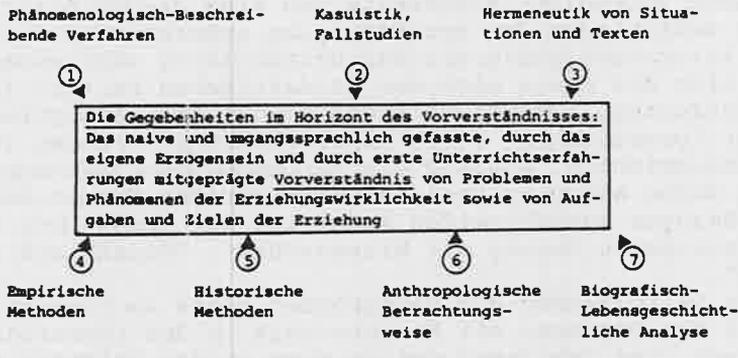
Abb. 1

Pädagogisch-didaktische Grundbildung als ein Exerzitium des mehrperspektivischen Verstehens und des Tuns

Wenn wir die strukturelle und wertbewusste Klärung eines theoretischen Bezugfeldes und darüber hinaus den Erwerb einer *theoretischen Einstellung* einerseits und eine *Starthilfe* zur praktischen Bewältigung der Berufsaufgabe andererseits als die leitenden Interessen pädagogischer Grundbildung anerkennen, so stellt sich die Frage nach der "didaktischen Anlage" (den Vermittlungsformen, Lernsituationen) sowohl der "analytischen" wie auch der "praktischen" Teile eines diesen Interessen verpflichteten Unterrichtes. Während die *berufspraktische Ausbildung* im engeren Sinne auf eine Vielzahl entwickelter Formen des Theorie-Praxis-Bezuges zurückgreifen kann, ist der "*analytische Teil*", der begriffsbildende Umgang mit Wissenschaft, "didaktisch unterentwickelt".

Ich kann im folgenden aus Raumgründen bloss ein Element einer Didaktik des Umganges mit Wissenschaft in der Lehrerbildung skizzieren, und ich fasse dessen Kern in die folgende *These*: *Phänomene der Erziehungswirklichkeit sind zu komplex, als dass sie sich durch eine einzige methodisch-theoretische Zugangsweise mit Blick auf die Bedürfnisse der angehenden Lehrer in der Vielfalt ihrer Aspekte befriedigend klären lassen. Erziehungs- und Unterrichtsphänomene und die daraufhin zu entwerfenden Beobachtungshinsichten und Handlungsschemata erfordern zu ihrer Erschließung einen mehrperspektivischen Zugang. Dem unterschiedlichen Gegenstands- und Methodenverständnis der Pädagogik (als phänomenologisch-hermeneutische, empirische, anthropologische, historisch-kritische... Wissenschaft und als Erziehungslehre) entspricht ein didaktisches Vorgehen der mehrperspektivischen Erschließung erzieherischer Wirklichkeit durch das Herantragen mehrerer methodisch-theoretischer Leitvorstellungen an ein Phänomen, eine Situation, ein Problem, Tätigkeits- oder Anwendungsfeld (Abbildung 2). Hier stellt sich der Lehrerbildung - und wohl auch den Studiengängen der Psychologie und Pädagogik an den Universitäten - eine Aufgabe: Die Reflexion und die Uebung verschiedener Methoden des Zugriffs auf erzieherische Phänomene, ausgehend von der Einsicht, dass sie alle ihre Regeln aufweisen, nach welchen sie gelehrt und geübt werden können. So müssten m.E. etwa die Methoden des Beobachtens und Beschreibens, der Text- und Situationsauslegung (Hermeneutik) sowie der anthropologischen Besinnung zum Grundbestand pädagogischer Bildung angehender Lehrer gehören - dies neben der exemplarischen Einführung in das Lesen empirisch orientierter Texte. Gerade ein problemorientierter, häufig projektartig gestalteter Unterricht mit einem hohen Anteil an selbständiger Arbeit der Lehrerstudenten setzt voraus, dass diese über fachspezifische Arbeitsmethoden verfügen. So gibt es neben der Uebung berufspraktischer Fähigkeiten und Techniken mit dem realistischen und vorrangigen Ziel der *Starthilfe* für den Junglehrer ein Exerzitium des Verstehens, also die Uebung des "Theoretisierens", welches ihn langfristig nicht nur zur differenzierten Wahrnehmung und Analyse, sondern auch zur selbständigen Weiterentwicklung seines Schulehaltens befähigt.*

Abb.2 DIE METHODISCH MEHRPERSPEKTIVISCHE ERSCHLIESSUNG VON ERZIEHUNGS-
WIRKLICHKEIT



Sieben Methoden des Zugriffs:

- ① Phänomenologisch: Intersubjektive Beschreibung und Sicherung eines Phänomens: Beobachten, Protokollieren, Wahrnehmen.
Methodenkritisch: Von der Schwierigkeit, einen unverstellten, theoriefreien Blick auf Phänomene zu gewinnen.
- ② Kasuistisch: Konfrontation mit der komplexen Bedingtheit und Vernetztheit des individuellen Falles (Individuum, Handlung, Situation)
Methodenkritisch: Die Schwierigkeit, zu "Allgemeingültigem" vorzustoßen; die Gefahr vorschneller Generalisierung
- ③ Hermeneutisch / verstehend: Die Interpretation von Texten und Situationen im Horizont eines bewusst zu machenden Vorverständnisses.
Methodenkritisch: Die Grenzen "immanenten" Verstehens. Der Hang zur "Dogmatik". Unkontrolliertes Reden in der Umgangssprache. Handlungsferne.
- ④ Empirisch: Konfrontation mit Ergebnissen empirischer Bedingungs- und Wirkungsanalysen (Realitätsprüfung von Hypothesen). Ansätze forschenden Lernens.
Methodenkritisch: Probleme der Anwendung "reduktiver" Theorien auf komplexe Phänomene; das Angewiesensein auf Hermeneutik und die Bindung an Werte. Der "Verlust" der Phänomene.
- ⑤ Historisch: Einsicht in das Fortwirken der Vergangenheit in der Gegenwart: Die Geschichtlichkeit von Phänomenen und Sichtweisen. Grosse Erziehergestalten.
Methodenkritisch: Geschichte als Selbstzweck, ohne Beitrag zum Verständnis der pädagogischen Gegenwart.
- ⑥ Anthropologisch: Nach der Bedeutung einer Erscheinung für das Menschsein im Ganzen fragen. Auffassungen von Erziehung auf ihre implizite Anthropologie befragen
Methodenkritisch: Die Gefahr der Verfestigung geschlossener Menschenbilder
- ⑦ Biografisch: Bedeutung - für - mich. Wahrgenommene Erziehungswirklichkeit ist mitgeprägt durch mein eigenes Erzogensein; Formen der Selbsterfahrung (Rollenspiel, Gruppengespräch, Selbstkonfrontation).
Methodenkritisch: Subjektivismus-Gefahr. Therapie - statt - Aufbau. Zauberlehrling-Effekte.

Literaturhinweise zu obiger Methodencharakteristik: GÜNTHER, K.H. (1978) Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft, 165-174. / KLAFKI, W. & FINCKH, H.J. (1969) Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Studienbegleitbriefe Bd.2* (34./35. Kollegstunde). / SCHNEIDER, K. (1971) *Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft*. Ravensburg: Quelle & Meyer.

5. NAHTSTELLEN ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS: FOLGERUNGEN FÜR DIE LERNORGANISATION

Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind! Die zentrale Forderung an die Lernorganisation der Lehrerbildung ist die umsichtige Gestaltung der Theorie-Praxis-Bezüge. Hatte vor allem in der seminaristischen Lehrerbildung die Praxis vorwiegend den Charakter einer didaktischen Meisterlehre, meist additiv ergänzt durch einen pädagogisch-psychologischen "Ueberbau", so zeichnen sich vorherrschende Didaktikmodelle der Gegenwart zwar im Gegensatz dazu aus durch die Differenziertheit ihrer Legitimations- und Begründungsaspekte, gleichzeitig jedoch durch ein *handlungstheoretisches Defizit*, durch den Mangel einer denk- und handlungspsychologisch fundierten Didaktik im engeren Sinne: *Sie sind unpraktisch und verfehlen ihre Funktion, Lehrer handlungsfähig zu machen* (vgl. LÜTGERT 1981). Aus der Sicht eines Verständnisses erziehungswissenschaftlich-didaktischer Theorie als Verstehens-, Orientierungs- und Handlungshilfe lassen sich hinsichtlich der Lehr- und Lernorganisation in der Lehrerbildung eine Reihe didaktischer "Nahtstellen" zwischen Theorie und Praxis bestimmen.

1. Grundlegend sind die Formen des Theorie-Praxis-Bezuges, wie sie der LEMO-Bericht zusammenstellt (S.194 f.).
2. Bei allen Bemühungen, durch eine grosszügige Gestaltung der Arbeits- und Lehrbedingungen der Seminar- und Praxislehrer theoretische und praktische Ausbildungselemente in möglichst vielen Fächern eng aufeinander zu beziehen (vgl. das neue "Berufsbildungskonzept" im Kanton Bern; REUSSER 1982) darf - neben der finanziellen - auch die *"lernpsychologische Kosten-Nutzen-Rechnung"* nicht vergessen werden: Bezüge zu den Lehrübungen und Praktika, vor allem wenn viele Theorielehrer einer Klasse sie wahrnehmen, vermögen den (organisatorischen) Aufwand nur dann wirklich zu rechtfertigen, wenn die Theorielehrer selber ihren Unterricht aufeinander abstimmen und vermeiden, dass die Lehrerstudenten mit den unterschiedlichsten theoretischen Vorstellungen konfrontiert werden. *Intensive Theorie-Praxis-Bezüge setzen ebenso intensive Theorie-Theorie-Bezüge voraus. Vor allem hinsichtlich der grossen Verfächerung, ja Zersplitterung der fachdidaktischen Ausbildung in den letzten Jahren frage ich mich, ob die angestrebte Erhöhung fachdidaktischer Kompetenz angesichts der horrenden Organisationskosten und der häufig mangelnden Zusammenarbeit unter den Fachdidaktikern auch wirklich erreicht wird. Ich glaube, dass nur eine relativ kohärente pädagogisch-didaktische Theorie dem Junglehrer eine Handlungshilfe sein kann.* Man kann sich wiederum mit Bezug auf die Fachdidaktik fragen, ob eine Umorientierung vom integralen didaktischen Allrounder am Seminar zu den verfäicherten fachdidaktischen Lösungen neueren Ursprungs nicht nur angesichts der organisatorisch bedingten "Reibung" im Lehrgefüge, sondern auch wegen den nahezu fehlenden Ausbildungsmöglichkeiten für Fachdidaktiker, sowie wegen der Gefahr, traditionelle Fachgrenzen eher weiter zu verfestigen als da und dort aufzuweichen, nicht zu radikal ist. Gehen viele Bestrebungen in der Lehrerbildung - man denke an den Einbezug der Päd-

agogik- und Psychologielehrer in die schulpraktische Ausbildung, deutlich in die Richtung einer fachübergreifenden Arbeit, der *Integration im Bereich der pädagogischen Fächer*, so ist im Gegensatz dazu in den Fachdidaktiken das Gegenteil, nämlich eine Desintegration und Verfächerung, festzustellen.

3. Grösste Bedeutung kommt im Zusammenspiel theoretischer und - im engeren Sinne - schulpraktischer Ausbildungselemente den *individuellen Lehrübungsbesprechungen* durch die Theorielehrer und die Übungs- und Praxislehrer zu. In Unterrichtsbesuchen und den daran anknüpfenden Besprechungen *lassen sich pädagogische, psychologische und didaktische Begriffe in exakter, verbindlicher Weise auf ein gemeinsam erfahrenes Stück Unterricht beziehen, noch einmal klären und hinsichtlich ihrer Anwendungsbedingungen präzisieren*. Unterrichtsbesprechungen bieten weiter die Gelegenheit, alltagssprachliche Begriffe, die (sogenannten) naiven Theorien der Lehrerstudenten dort aufzuspüren, wo sie (unbewusst) wirken: Bezogen auf die unterschiedlichen "Theorstufen" im Sinne von Erich WENIGER geht es bei der Begleitung von Praktika wesentlich darum, allfällige Inkongruenzen zwischen Denken, Meinen und Tun, also zwischen dem "Meinen zu tun" und dem "effektiven, beobachtbaren Tun", dem Lehrerstudenten bewusst zu machen; positiv formuliert kommt es darauf an: *Hinzuarbeiten auf die intraindividuelle Übereinstimmung zwischen Theorien dritten Grades und solchen ersten und zweiten Grades und deren Verlebendigung im praktischen Tun*. Lehrerstudenten tun nämlich nicht selten etwas anderes als sie zu tun meinen; und dies ist wohl das höchste Ziel, welches ein pädagogisch-didaktisches Fundament an Orientierungs- und Verstehenshilfen anstreben kann: Befähigung nicht nur zur kompetenten Planung und Durchführung von Unterricht, sondern auch zur kritischen Selbstwahrnehmung und -beurteilung, welche die Bedingung der Möglichkeit eigener Weiterentwicklung darstellt.

LITERATUR:

- AEBLI, H. (1975) *Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften*. Stuttgart: Klett. / BANDURA, A. (1979) *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett. / BOLLNOW, O.F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Berlin: Kohlhammer. UTB. / DÖRING, K. (1980) *Lehrerverhalten*. Weinheim: Beltz. / HEIMANN, P. (1948) *Pädagogische Theorie und "Praktikum"*. In: HEIMANN, P. (1976) *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett. / VON HENTIG, H. (1981) *Vom Verkäufer zum Aussteller. Absagen an die Lehrerbildung*. Neue Sammlung, H.3. / KUFFER, U. & REUSSER, K. (1982) *Thesen zur Didaktik des Pädagogikunterrichtes in der Lehrerbildung*. Arbeitspapier zum WBZ-Kurs in Hünigen, Februar 1982. / LASSAHN, R. (1974) *Einführung in die Pädagogik*. UTB 178. / LÜTGERT, W. (1981) *Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik?* Neue Sammlung H. 6, 578-594. / MÜLLER, F. (Hg) (1975) *Lehrerbildung von morgen*. Hitzkirch: Comenius. / NICOLIN, F. (Hg) (1969) *Pädagogik als Wissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. / REBLE, A. (1958) *Lehrerbildung in Deutschland*. Ratingen: Henn. / REICH, K. (1977) *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Klett. / REUSSER, K. (1982) *Die Reform der Lehrerbildung im Kanton Bern. Berufsbildungskonzept und Seminarlehrerauftrag*. Zeitschrift für Bildungsforschung und Bildungspraxis. H.3 (im Druck) / RÖHRS, H. (Hg) *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. / WAGENSCHHEIN, M. (1968) *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz. / WENIGER, E. (O.J.) "Theorie und Praxis in der Erziehung" - Antrittsvorlesung an der päd. Akademie Kiel. In: *Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS IN DER LEHRERBILDUNG¹

1904

John Dewey

Welchen Stellenwert sollen theoretische und praktische Ausbildungselemente in einer Lehrer- und Lehrerinnenbildung einnehmen? John Deweys 1904 veröffentlichte Gedanken zu dieser Frage muten heute, fast 90 Jahre später, über weite Strecken erstaunlich 'modern' an. Ausgehend von der Unterscheidung zweier fundamental verschiedener Konzeptionen von schulpraktischer Ausbildung - einerseits als Einübungsfeld von Fertigkeiten des Unterrichts und der Klassenführung ('Lehrlings-Konzeption') oder andererseits als Anstoss zur Reflexion von Erfahrungen ('Labor-Konzeption') - fordert Dewey nicht 'mehr' oder 'weniger', sondern 'andere Praxis: Praxis, die nicht nur im vordergründigen Sinne 'praktisch' ist. Dass umgekehrt die Theorie nicht nur 'theoretisch' sein soll, macht er am Beispiel der Pädagogischen Psychologie und der wissenschaftlichen Fachbildung des Lehrers deutlich. Deweys Überlegungen münden in eine Skizze eines Programms für die berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

1. DIE BEDEUTUNG DER PRAXIS IN DER LEHRERBILDUNG: 'LEHRLINGSMODELL' ODER 'LABORKONZEPTION'

Damit Theorie und Praxis richtig zueinander in Beziehung gesetzt werden können, müssen zunächst Natur und Ziel der Theorie und der Praxis diskutiert werden. Ich werde stillschweigend voraussetzen, dass eine adäquate Berufsausbildung von Lehrern nicht ausschliesslich theoretisch sein darf, sondern einen gewissen Umfang *praktischer Studien* einschliessen muss. Die Hauptfrage ist, unter welcher Zielsetzung diese praktischen Studien stehen sollen. Man kann von unterschiedlichen Standpunkten ausgehen, die so verschieden voneinander sind, dass sich auch Umfang, Bedingungen und Methode der praktischen Studien radikal unterscheiden: Einerseits können wir die praktischen Studien mit dem Ziel durchführen, angehenden Lehrern eine *praktische* Beherrschung der für ihren Beruf notwendigen Werkzeuge, der Techniken für das Unterrichten und für die Klassenführung zu vermitteln. Mit diesem Ziel im Auge sind praktische Studien, so weit sie auch reichen, von ihrem Wesen her eine *Lehrlings-*

¹ 'The Relation of Theory to Practice in Education'. Ursprünglich erschienen in: National Society for the Scientific Study of Education, Third Yearbook, Part I, Bloomington, Ill. 1904, 930. Professor Erich Ch. Wittmann, Mathematikdidaktiker an der Universität Dortmund, hat den bislang praktisch unbekannt, jedenfalls kaum zitierten Aufsatz kürzlich *ins Deutsche übertragen* und uns dankenswerterweise überlassen. Wir freuen uns, den leicht gekürzten und von der Redaktion mit einem Lead und mit Zwischentiteln versehenen Text hiermit einer breiteren Leserschaft zugänglich machen zu können (Red. BzL).

ausbildung. Andererseits aber können wir praktische Studien als Instrument zu einer wirklichen und vitalen *theoretischen* Ausbildung im Unterrichtsfach und in didaktischen Prinzipien nutzen. Dies ist die *Labor-Konzeption* (laboratory point of view).

Der Kontrast zwischen den zwei Standpunkten ist offensichtlich und die zwei verschiedenen Zielsetzungen stellen Grenzfälle dar, zwischen die alle Arten praktischer Arbeit fallen. Vom einen Standpunkt aus ist es das Ziel, den *wirklichen Lehrer zu formen und auszurüsten*. Das Ziel ist also sowohl kurzfristig wie langfristig ein *praktisches*. Vom anderen Standpunkt aus ist es das *unmittelbare* Ziel und auch der Weg, um zum *langfristigen* Ziel zu gelangen, die *geistige Methode und das geistige Material für gutes Handwerk zu entwickeln*, anstatt gewissermassen gleich auf der Stelle den guten Handwerker zu formen. Praktische Studien werden aus dieser Sicht in erster Linie im Hinblick auf die geistigen Anstösse, die sie geben, durchgeführt. Sie sollen dem Studenten ein besseres Verständnis der erzieherischen Bedeutung der Fachinhalte und der didaktisch-pädagogischen Grundlagen geben, mit denen er sich in seinem Studium beschäftigt.

Natürlich schliessen sich die *Resultate* der beiden Wege nicht gegenseitig aus. Es wäre sehr seltsam, wenn praktische Studien labormässiger Art nicht gleichzeitig auch zu Fertigkeiten in der Unterrichts- und Klassenführung führen würden. Es wäre auch merkwürdig, wenn umgekehrt der Erwerb solcher Fertigkeiten nicht auch beiläufig dazu dienen würde, die fachliche und die theoretische didaktisch-pädagogische Ausbildung zu erhellen und zu bereichern. Nichtsdestoweniger gibt es einen fundamentalen Unterschied in der Konzeption und Realisierung praktischer Studien, je nachdem, welche der beiden Ideen dominierend bzw. untergeordnet ist. Wenn es das Hauptziel der praktischen Studien ist, Fertigkeiten im Handwerkszeug eines Lehrers zu erwerben, dann wird der zeitliche Umfang für praktische Studien, der Ort, wo sie eingeführt werden, die Methode der Durchführung, Anleitung, Kritik und des Rückbezugs total anders sein, als wenn praktische Studien labormässiger Art durchgeführt werden, und *umgekehrt*. Um diese Fragen weiter zu diskutieren, werde ich versuchen, das darzustellen, was ich in Abgrenzung von der Lehrerausbildung im Sinne einer Lehrlingsausbildung die Labor-Konzeption genannt habe. Ich werde hauptsächlich vom Standpunkt der Lehrerausbildung für die Oberstufe (College) sprechen. Aber ich möchte frei heraus sagen, dass m.E. meine Ausführungen *mutatis mutandis* für die Lehrerausbildung der unteren Stufen genauso gelten.

1.1 Parallelen zwischen der Lehrerbildung und andern Berufsausbildungen

Zuerst ziehe ich das Beispiel anderer Berufsausbildungen heran. Ich bezweifle, ob wir als Erzieher immer mit hinreichendem Nachdruck die Tatsache im Auge behalten, dass die Ausbildung von Lehrern ein Spezialfall in der allgemeineren Klasse der Ausbildungen für Berufe schlechthin ist. Unser Problem ist verwandt mit dem der Ausbildung von Architekten, Ingenieuren, Ärzten, Rechtsanwälten usw. Da dem Lehrberuf - so beschämend und unglaublich es scheint - praktisch als letztem die Notwendigkeit einer richtigen Berufsausbildung zuge-

standen worden ist, haben Lehrer überdies umso mehr Grund, von den umfassenderen und gereiften Erfahrungen anderer Berufe möglichst viel zu lernen. Wenn wir die Geschichte anderer Berufsausbildungen betrachten, finden wir folgende sehr markante Tendenzen:

1. den Bedarf für einen *grösseren Umfang* akademischer Qualifikationen als Voraussetzung für die Berufsausbildung.
2. die Entwicklung gewisser *Teilausbildungen in den angewandten Wissenschaften* als zentralem Bestandteil der Berufsqualifikation. Man vergleiche z.B. den Platz, den die Chemie und die Physiologie heute im Medizinstudium einnehmen, mit dem der Lehrstühle über "Praxis" und "materia medica" eine Generation vor uns.
3. die Einbeziehung praktischer und quasi-beruflicher Studien auf der Grundlage der Einsicht, dass (unter Berücksichtigung der begrenzten Zeit usw.) die Ausbildungsinstitution für ihre Studenten das Beste tut, wenn sie ihnen *typische und intensive*, anstatt extensive und detaillierte *Praxis* bietet. Die Ausbildung zielt also kurz gesagt auf die Beherrschung der geistigen Arbeitsweisen, die für die selbständige Beherrschung praktischer Fertigkeiten erforderlich sind, und nicht so sehr darauf, sofort Meister des Faches hervorzubringen. Dieser Ansatz schliesst notwendigerweise eine beträchtliche Verschiebung des Erwerbs beruflicher *Routinetechniken* in die spätere Praxis ein.

Diese Tatsachen sind umso bedeutender für uns, als andere Ausbildungsinstitutionen meistens von derselben Position aus starteten, die Ausbildungsstätten für Lehrer heute innehaben. Ihre Geschichte zeigt eine Periode, in der man glaubte, Studenten müssten von Anfang an in praktischen Fertigkeiten so professionell wie möglich werden. Wenn man nach den Motiven forscht, die Ausbildungsschulen veranlasst haben, stetig von dieser Position abzurücken und der Idee zuzustreben, dass praktische Studien zum Zwecke der Belebung und Illustration *geistiger Arbeitsweisen* durchgeführt werden müssten, findet man zwei Gründe:

- a) erstens die begrenzte Ausbildungszeit und das daraus resultierende Bedürfnis, ökonomisch auszubilden. Man braucht nicht zu behaupten, dass eine Lehrlingsausbildung an sich etwas Schlechtes ist. Im Gegenteil, man kann zugeben, dass sie eine gute Sache ist; aber die Zeit, die ein Student an der Ausbildungsinstitution verbringt, ist begrenzt. Deswegen ist es eine dringende Forderung, diese begrenzte Zeit so effektiv zu nutzen wie nur möglich; und relativ gesehen ist es die weiseste Nutzung dieser kurzen Zeit, wissenschaftliche Grundlagen zu legen. Diese können nicht angemessen gesichert werden, wenn man die praktischen Tätigkeiten des Berufs breit entwickelt. Ausserdem liefert die spätere Berufstätigkeit genügend Zeit, Fertigkeiten mehr technischer Art zu erwerben und zu perfektionieren.
- b) zweitens hat man an der Ausbildungsinstitution keine adäquaten Bedingungen für den Erwerb und die Anwendung praktischer Fertigkeiten. Im Vergleich mit der tatsächlichen Praxis ist das Beste, was die Fakultäten für Jura oder Medizin leisten können, nur eine entfernte und simulierte Kopie. Wenn sie dennoch versuchen, die Fertigkeiten zu vermitteln, die adäquat ausgebildete Studenten in der Praxis gewissermassen von selbst erwerben, geht es

ihnen wie den Schulen, die (meistens ohne Erfolg) Monate um Monate diejenigen Fertigkeiten im Wirtschaftsrechnen zu vermitteln versuchen, die unter dem Druck der Praxis in der Bank oder im Kontor in wenigen Wochen erworben werden.

Man mag einwenden, dass sich Lehrerausbildungsinstitutionen nicht damit vergleichen lassen, da sie Modell- oder Praxisschulen an der Hand haben, die Bedingungen schaffen, wie sie Lehrer im Beruf vorfinden. Aber dies trifft nur auf solchen Institutionen zu, die nach dem Oswego-Modell organisiert sind, d.h. wo der Lehrerstudent für eine beträchtliche Zeit die *ganze* Verantwortung für den Unterricht und die Klassenführung trägt, ohne einen Betreuungslehrer, der ihm kritisch zusieht. In allen anderen Fällen sind einige der fundamental wichtigen Faktoren der wirklichen Schule reduziert oder gar ausgeschaltet. Die meisten "Praxisschulen" stellen einen Kompromiss dar. Tatsächlich werden die "besten Interessen der Kinder" so beschützt und überwacht, dass die Situation einem Schwimmunterricht nahekommmt, bei dem man nicht *zu* nahe ans Wasser darf. Es gibt viele unscheinbar erscheinende, aber doch einschneidende Möglichkeiten, die Bedingungen der "praktischen Studien" gegenüber der wirklichen Praxis zu verändern: Man nimmt dem Lehrerstudenten die Verantwortung ab, im Klassenzimmer die Disziplin aufrechtzuerhalten, man gibt ihm einen Experten bei, der ständig bereit ist, Vorschläge zu machen und die Dinge in seine Hand zu nehmen; man überwacht den Unterricht und die Vorbereitung genau; man reduziert die zu unterrichtende Gruppe von Schülern usw. usw. Das Problem der "Stundenplanung" werden wir später in Verbindung mit einem anderen Problem noch ansprechen. Hier soll nur festgestellt werden, dass dies nur eine weitere Art ist, die Bedingungen praktischer Studien unrealistisch zu gestalten. Der Student, der eine Zahl mehr oder weniger vorgesetzter Stunden vorbereitet, deren Planung vorbesprochen und deren Durchführung dann vom Standpunkt der Planung aus kritisiert wird, ist in einer total anderen Situation als der Lehrer, der seine Unterrichtspläne aufgrund der Erfahrungen mit Schülern laufend entwickelt und modifiziert.

Man kann sich kaum etwas Gegensätzlicheres vorstellen, als einerseits die Entwicklung eines Fachinhalts unter den Bedingungen wirklichen Unterrichts mit der Initiative und Selbstkritik eines Lehrers und andererseits seine Entwicklung durch einen Lehrerstudenten, dessen Auge auf das unterstellte oder wirkliche Urteil irgendeines "Mentors" gerichtet ist. Diejenigen Probleme der Unterrichtspraxis, die sich in ganz bestimmter Weise auf Kontrolle und Disziplin im Klassenzimmer beziehen, haben in der Vergangenheit beträchtliche Aufmerksamkeit erfahren. Aber die delikatere und weiterreichende Frage der intellektuellen Verantwortlichkeit wird allzu häufig ignoriert. Hier liegt die Wurzel dafür, dass Bedingungen geschaffen werden, die das Studium zu einer wirklichen Lehrlingsausbildung machen.

1.2 Fehlleitung der Aufmerksamkeit im Lehrlingsmodell

Den Erwerb von Fertigkeiten des Unterrichtens und Disziplinhaltens zu betonen heisst, *die Aufmerksamkeit des Lehrerstudenten auf den falschen Punkt zu lenken und in der falschen Richtung zu fixieren* - nicht falsch in absoluter Hinsicht, sondern relativ zu der Perspektive von Notwendigkeiten und Möglichkeiten. Der angehende Lehrer hat eine gewisse Zeit, um zwei Probleme zu lösen, die jedes für sich umfassend und ernst genug sind, um ungeteilte und konzentrierte Aufmerksamkeit zu erfordern. Diese zwei Probleme sind:

1. die Beherrschung der fachlichen Grundlagen und Verständnis für ihren didaktischen Wert und Nutzen bzw. was auf dasselbe hinausläuft, die Beherrschung didaktischer Prinzipien in ihrer Anwendung auf die fachlichen Grundlagen, die sowohl Inhalte des Unterrichts als auch die Basis für Disziplin und kontrollierten Unterricht sind.
2. die Beherrschung der Technik der Klassenführung.

Ich behaupte nicht, dass die zwei Probleme isoliert oder unabhängig voneinander seien. Im Gegenteil, sie hängen sehr eng zusammen. *Aber die Fassungskraft eines Studenten reicht nicht aus, um beiden zur gleichen Zeit die gleiche Aufmerksamkeit widmen zu können.*

Die Schwierigkeiten, die sich einem jungen Lehrer stellen, der zum ersten Male vor einer Klasse mit dreissig oder sechzig Schülern steht, sind enorm, nicht nur, was die Verantwortung für den Unterricht, sondern auch, was die Aufrechterhaltung der Disziplin angeht. Erfahrene Lehrer sind es gewohnt, während des Unterrichts zwei oder drei Dinge gleichzeitig zu tun, z.B. das Klassenzimmer als Ganzes zu überblicken, einem Kind in einer Klasse zuzuhören, das Programm eines Tages, einer Woche oder eines ganzen Monats im Kopf zu behalten. Aber selbst für erfahrene Lehrer ist es fast unmöglich, sich alle Probleme bewusst zu machen, mit denen der durchschnittliche Anfänger konfrontiert ist.

Es gibt eine Technik des Unterrichtens, genauso wie es eine Technik des Klavierspielens gibt. Die Technik hängt, wenn sie didaktisch effektiv sein soll, von Prinzipien ab. Aber es ist für einen Studenten möglich, die *äussere Form* der Methode zu erwerben, ohne die Fähigkeit, diese einem genuin pädagogisch-didaktischen Nutzen zuzuführen. Wie jeder Lehrer weiss, haben Kinder eine innere und eine äussere Aufmerksamkeit. Die innere Aufmerksamkeit besteht in einer Zuwendung zum Stoff ohne bestimmte Vorbehalte. Sie ist das unmittelbare und persönliche Spiel der geistigen Kräfte. Als solche ist sie eine fundamentale Bedingung geistigen Fortschritts. Fähig zu sein, dieses geistige Spiel zu verfolgen, zu wissen, wie man es anregt und aufrecht erhält, wie man es an den Resultaten abliest und wie man die *offenkundigen* Resultate daran misst, ist das *höchste Qualitätsmerkmal eines Lehrers*. Es bedeutet Einsicht in geistige Prozesse, die Unterscheidung des Echten vom Schund und die Fähigkeit, das Echte zu fördern und den Schund zurückzudrängen. Äussere Aufmerksamkeit dagegen ist auf das Buch oder den Lehrer gerichtet. Sie drückt sich eher in gewissen Verhaltensmustern und äusseren Haltungen aus als in geistigen Prozessen. Kinder erwerben grosses Geschick darin, den *Anschein* von Aufmerksamkeit im Unterricht durch Befolgen von Verhaltensanweisungen zu erwecken,

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

während sie das innere Spiel ihrer eigenen Gedanken, Bilder und Gefühle Gegenständen vorbehalten, die für sie bedeutender, wenn auch für den Unterricht ganz irrelevant sind.

Wenn nun der Lehrerstudent zu früh gezwungen wird, im Klassenzimmer Ruhe und Ordnung herzustellen, bleibt ihm fast nichts anderes übrig, als die äussere Aufmerksamkeit zum wichtigsten Ziel zu erheben. Der Student verfügt noch nicht über die psychologische Einsicht, die ihn prompt und nahezu automatisch einschätzen lässt, welcher Stoff und welche Methode der Schüler in einem bestimmten Augenblick braucht, um seine Aufmerksamkeit zielgerichtet und mit Gewinn nach vorne zu richten. Er weiss aber, dass er Ordnung halten muss, dass er die Aufmerksamkeit der Schüler auf seine Fragen, Anregungen und Bemerkungen und auf ihre eigene Tätigkeit lenken muss. Dies veranlasst ihn unwillkürlich, seine Techniken eher auf die *äussere*, weniger auf die *innere* Aufmerksamkeit auszurichten.

1.3 Perfektionierung von Fertigkeiten statt Einsicht und Reflexion

Zu dieser Fixierung der Aufmerksamkeit auf den falschen Punkt *kommt die Ausbildung von Arbeitsgewohnheiten, die eine eher empirische anstelle einer wissenschaftlichen Begründung haben*. Der Lehrerstudent passt seine wirkliche Unterrichtsmethode nicht an die Prinzipien an, die er erwirbt, sondern an das, was er von Augenblick zu Augenblick auf empirischem Weg gelingen bzw. misslingen sieht: an das, was er bei anderen Lehrern sieht, die erfahrener und erfolgreicher sind als er, Ordnung zu halten; und an die Tips und Anregungen, die er von anderen erhält. Auf diese Weise setzen sich die Unterrichtsmassnahmen des Lehrerstudenten schliesslich mit nur wenig Bezug zu den Prinzipien der Psychologie, der Logik und der Geschichte der Pädagogik fest. Theoretisch dominieren letztere; praktisch wirksam aber sind die Tricks und Methoden, die erworben wurden durch blindes Experimentieren, durch Beispiele, die nicht theoretisch durchdrungen sind, durch Rezepte, die mehr oder weniger willkürlich und mechanisch sind, durch Tips, die auf der Erfahrung anderer beruhen. Hier haben wir, wenigstens zum grössten Teil, die Erklärung für den folgenden Dualismus, einem der grössten Übel des Lehrberufs: Einerseits besteht eine begeisterte Hingabe an gewisse Prinzipien einer erhabenen, im Abstrakten bleibenden Theorie - an Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Selbstkontrolle, sowohl in geistiger als auch moralischer Hinsicht - und andererseits gibt es eine Schulpraxis, die sich wenig um das offizielle pädagogische Credo kümmert. Theorie und Praxis erwachsen nicht zusammen aus der und in die persönliche Erfahrung des Lehrers.

Um diese Spaltung zu vermeiden, muss man die Gewohnheiten eines Lehrers als Lehrer unter intelligenter Anregung und fortwährender Kritik formen, wobei man das Beste wählen sollte, das verfügbar ist. Dies ist nur möglich, wenn der angehende Lehrer sein Fach sowie die psychologisch-didaktischen und pädagogischen Grundlagen im grossen und ganzen beherrscht. Nur wenn ihm diese Dinge zur zweiten Natur, zu selbstverständlichen Leitlinien für Beobachtung, Einsicht und Reflexion geworden sind, werden diese Prinzipien automatisch, unbewusst und daher prompt und effektiv arbeiten. Und das bedeutet, dass praktische Studien in erster Linie mit dem Ziel durchgeführt

werden sollten, den Lehrerstudenten sensibel zu machen und zur Reflexion anzuregen, und nicht mit dem Ziel, unmittelbare Berufskompetenzen zu vermitteln.

Denn unmittelbare Kompetenzen werden leicht auf Kosten des Willens erworben, sich innerlich weiter zu entwickeln. Der Lehrer, der die Hochschule mit der Fähigkeit verlässt, eine Klasse von Kindern zu führen, erscheint am ersten Tag, in der ersten Woche, im ersten Monat oder im ersten Jahr vielleicht überlegen, wenn man ihn mit einem anderen Lehrer vergleicht, der die didaktischen Grundlagen der Entwicklung von Schülern tiefer studiert und verstanden hat. Aber der spätere "Fortschritt" des praktischen Schnellstarters erschöpft sich leicht in der Perfektionierung und Verfeinerung von Fertigkeiten, die er bereits beherrscht. Solche Lehrer scheinen zu wissen, wie man unterrichtet - aber sie sind keine *Lehrerstudenten* (students of teaching). Sie mögen weiterhin didaktische und pädagogische Bücher studieren, Zeitschriften lesen, an der Lehrerfortbildung teilnehmen usw., und doch tragen sie die Wurzel der ganzen Sache nicht in sich, wenn sie sich nicht weiter mit dem Fach beschäftigen und sich nicht weiter mit geistigen Prozessen auseinandersetzen (unless they continue to be students of mind-activity). Ein solcher Lehrer kann wohl seine mechanischen Fertigkeiten im Klassenmanagement verbessern, aber er kann nicht als Lehrer, als Anreger und Lenker geistiger Prozesse wachsen. Wie oft äussern hervorragende Lehrerausbildner nicht ihre Enttäuschung über die spätere Karriere sogar ihrer vielversprechendsten Lehramtskandidaten! Diese scheinen schon am Ziel zu sein, wenn sie angefangen haben. Es kommt aber zu einem unerwarteten und anscheinend unerklärlichen Bruch in der Entwicklung. Könnte dies nicht die Folge der frühen Fixierung auf unmittelbar praktische Kompetenzen sein?

Ich könnte fortfahren, andere Übelstände aufzuführen, die mir davon mehr oder weniger mitverursacht scheinen. Dazu gehört der Mangel an selbständigem Denken unter Lehrern, ihre Neigung zu geistiger Unterwerfung. Die "Musterstunden" in Lehrerbildungsinstitutionen und Zeitschriften zeugen einerseits von dem Eifer der Etablierten, um jeden Preis unmittelbar praktische Resultate sicherzustellen und andererseits von der Bereitwilligkeit des Lehrerstandes, ohne viel Prüfung und Kritik jede Methode oder jeden Weg zu übernehmen, der gute Ergebnisse verspricht. Lehrer in Ausbildung und Praxis scharen sich um diejenigen, die ihnen klare und definitive Anweisungen geben, wie man dieses oder jenes lehrt.

Die Tendenz der pädagogisch-didaktischen Entwicklung, von einer Sache zu einer anderen zu springen, für ein oder sieben Jahre diese oder jene neue Methode zu übernehmen und dann ebenso abrupt zu einem neuen pädagogisch-didaktischen Evangelium überzulaufen, würde nicht bestehen, wenn sich Lehrer nach einem eigenen unabhängigen Urteil richten würden. Die Bereitschaft der Lehrer, insbesondere derer in Leitungspositionen, in Routedetails ihrer Tätigkeit unterzutauchen und den grössten Teil ihrer Energie auf Formalia, auf Verordnungen, auf Verwaltung, auf Meldungen nach oben und auf die Erhebung statistischer Daten zu verwenden, ist ein weiterer Beweis für einen Mangel an intellektueller Vitalität. Wenn Lehrer von dem Geist einer fortwährenden Beschäftigung mit Didaktik und Pädagogik durchdrungen wären, würde dieser

Geist einen Weg durch die Schlingen der Bürokratie finden und sich artikulieren.

2. DIE BEDEUTUNG DER THEORIE IN DER LEHRERBILDUNG

Wir wollen nun vom praktischen Aspekt zum theoretischen übergehen. Was muss das Ziel und der Geist der Theorie sein, damit praktische Studien wirklich als pädagogisch-didaktisches Laboratorium dienen können? Wir treffen hier auf den Glauben, dass ein Unterricht in Theorie nur theoretisch, abstrus, abseits liegend und daher für den Lehrer als Lehrer relativ nutzlos ist, wenn der Student nicht sofort an die Unterrichtspraxis herangeführt wird, und weiter, dass nur die "Praxis" ein Motiv für berufliche Studien und Material für die Kurse liefern kann. Nicht selten wird behauptet oder wenigstens unbewusst angenommen, dass Studenten für ihre Studien im Fach, in der Didaktik, in der Psychologie und der Pädagogik keinen Antrieb hätten, dass sie deren Beziehung zur Praxis überhaupt nicht sähen, es sei denn, diese Dinge würden unmittelbar und gleichzeitig auch in praktischer Hinsicht behandelt. Aber ist das wirklich so? Oder gibt es nicht praktische Elemente und Aspekte, die bereits in einem geeigneten theoretischen Unterricht enthalten sind?

2.1 Pädagogische Psychologie als Beispiel einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin

Da es im Rahmen dieses Aufsatzes unmöglich ist, alle Teildisziplinen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu behandeln, werde ich mich auf die Psychologie beschränken, wobei ich glaube, dass diese ein typisches Beispiel für den gesamten Bereich der psychologisch-pädagogischen Theorie als solcher ist.

Zunächst einmal haben Lehrerstudenten auch losgelöst von unmittelbarem Unterricht ein riesiges Kapital überaus praktischer Art in ihrer *eigenen* Lernerfahrung. Das Argument, dass die theoretische Ausbildung nur abstrakt ist und in der Luft hängt, wenn die Studenten sie nicht sofort selbst praktisch anwenden, übersieht den fließenden Übergang von geistiger Aktivität im Unterricht zu der Aktivität in anderen ganz gewöhnlichen Erfahrungsbereichen. Es wird dabei übersehen, welche ungeheure Bedeutung diese Tatsache für die Ausbildung hat. Diejenigen, die das Argument vorbringen, scheinen die Psychologie des Lernens im Unterricht von der Psychologie des Lernens isolieren zu wollen, das man anderswo findet.

Diese Isolierung ist sowohl unnötig als auch schädlich. Sie ist unnötig, weil sie die eigene direkte und persönliche Erfahrung des Studenten, seinen grössten Besitz, beiseite schiebt oder zumindest nicht ernst nimmt. Man hat guten Grund zu der Annahme, dass der Student sein ganzes Leben gelernt hat und dass er von Tag zu Tag noch weiterlernt. Daher muss er in seiner eigenen Erfahrung eine Menge praktischen Materials haben, durch welches er theoretische Prinzipien und die Gesetze des Erkenntnisfortschritts beim Lernen illustrieren und mit Leben erfüllen kann. Da niemand von uns unter idealen Bedingungen aufwächst, hat der Anfänger darüber hinaus genügend viel praktische Erfahrung, in

der er Beispiele für stockendes Lernen aufzeigen kann- Beispiele für Misserfolge, mangelhaftes Verständnis, Rückfälle und totales Vergessen. Das verfügbare Material ist teilweise pathologischer, teilweise gesunder Natur. Man kann daran sowohl positive als auch fehlerhafte Verläufe des Lernens illustrieren.

Aber es ist mehr als ein ernsthafter Fehler (der das Prinzip des Vorangehens vom Bekannten zum Unbekannten verletzt), wenn man diesen Korpus praktischer Erfahrung nicht nutzt. Damit leistet man auch einem der grössten Übel im heutigen Schulbetrieb Vorschub. Gerade weil man die Aufmerksamkeit des Lehrerstudenten nicht darauf richtet, *seine eigene* Lerngeschichte und sein gegenwärtiges Lernen als wesensgleich mit Lernvorgängen in der Schule zu erkennen, und man ihm nicht klar macht, dass es keine Psychologie des Unterrichts im Unterschied zu einer des Kindergartens, des Spielplatzes, der Strasse und der Familie gibt, kommt er unbewusst zu der Annahme, dass das Klassenzimmer etwas ganz Besonderes ist und seine eigenen Gesetze hat². Der Student glaubt dann unbewusst, aber dennoch mit Überzeugung, an die Existenz gewisser Lern"methoden" und Lehr"methoden", die für die Schule irgendwie besonders geeignet sein sollen und dort irgendwie ihre besondere Heimat und ihren besonderen Anwendungsbereich haben. Er glaubt, dass es Materialien, Methoden und Tricks gibt, die im Schulunterricht besonders wirksam sind, aber ausserhalb der Schule keine Bedeutung haben.

Ich kenne eine Lehrerausbilderin, die bei Fortbildungsveranstaltungen Lehrer auffordert, ihre Schulkinder zu vergessen und lieber an einen Neffen, eine Nichte, Cousine oder irgendein Kind aus dem Bekanntenkreis zu denken, wenn es ihr nicht gelingt, diesen Lehrern irgendeinen Sachverhalt über kindliches Lernen klarzumachen. Ich glaube, man braucht nicht gross zu begründen, dass der Bruch zwischen Lernen ausserhalb und innerhalb der Schule äusserst schädlich ist. Dies dürfte wohl niemand bestreiten. Ich möchte betonen, dass es gefährlich ist, den angehenden Lehrer in einen abrupten und unvermittelten Kontakt mit der Psychologie des Lehrens und Lernens zu bringen, abrupt und unvermittelt, weil er zuvor nicht darauf vorbereitet worden ist, die relevanten Prinzipien in seiner eigenen ihm bestens bekannten Lernerfahrung festzumachen.

Von hier aus kann der Übergang zur pädagogischen Psychologie vorgenommen werden, indem man den Unterricht anderer beobachtet (Hospitationen). Ich möchte hier aber auf dasselbe Prinzip verweisen, das ich im Zusammenhang mit praktischen Studien schon erwähnt habe. Die erste Beobachtung des Unterrichts, der von Lehrern oder Mentoren gegeben wird, sollte in der Zielsetzung nicht zu definitiv praktisch sein. Der Student sollte nicht darauf achten, was der gute Lehrer alles tut, und sich nicht bemühen, diese Lehrtechniken für seinen eigenen Unterricht festzuhalten. Vielmehr sollte er seine Unterrichtsbeobachtung ganz auf die Wechselwirkung der Köpfe (interaction of mind) konzentrieren, er sollte darauf achten, wie Lehrer und Schüler aufeinander reagieren - wie ein Kopf dem anderen antwortet (how mind

² Von daher kommt das Plädoyer für eine "Erwachsenen"psychologie. Wer sich selbst nicht kennt, kennt wahrscheinlich auch andere nicht. Die Erwachsenenpsychologie sollte aber genauso genetisch sein wie die der Kindheit.

answers to mind). Die Beobachtung sollte zuerst vom Standpunkt der Psychologie aus erfolgen, nicht vom Standpunkt der Praxis aus. Wenn letztere betont wird, bevor der Student die erstere selbständig beherrscht, gewinnt die Nachahmung im späteren Unterricht des Beobachters nahezu automatisch eine führende Rolle, und zwar auf Kosten persönlicher Einsicht und Initiative. Was der Student in diesem Stadium am allerersten benötigt, ist die Fähigkeit zu sehen, was in den Köpfen einer Gruppe von Personen vorgeht, die in geistigem Kontakt miteinander stehen. Er muss lernen, psychologisch zu beobachten - was grundverschieden davon ist, zu beobachten, was ein Lehrer tun muss, um bei einem bestimmten Thema "gute Resultate" zu erzielen.

Es sollte sich von selbst verstehen, dass der Student, der die psychologische Beobachtung und Interpretation beherrscht, schliesslich auch dazu übergehen kann, mehr technische Aspekte des Unterrichts zu beachten, nämlich die verschiedenen Methoden und Instrumentarien, die ein guter Lehrer benutzt, wenn er ein bestimmtes Fach unterrichtet. Bei guter Vorbereitung braucht das nicht dazu zu führen, dass blosser Nachmacher und Mitläufer erzogen werden. Solche Studenten werden in der Lage sein, die praktischen Tricks für sich zu übersetzen, die ein so wichtiger Teil der Ausstattung guter Lehrer sind. Sie werden wissen, wie und warum diese Tricks funktionieren, und sie nicht einfach blind anwenden. Auf diese Weise werden die Studenten unabhängig und kritisch einschätzen können, wie man diese Mittel benutzt und anpasst.

Oben habe ich festgestellt, dass sich die pädagogische Psychologie von der allgemeinen Psychologie in zweierlei Hinsicht unterscheidet. Erstens dadurch, dass sie unter einer bestimmten Zielsetzung steht, nämlich geistigen Fortschritt zu bewirken im Gegensatz zu Stillstand. Zweitens dadurch, dass sie den sozialen Faktor, d.h. die Wechselwirkung denkender Köpfe, sehr ernst nimmt. Meines Erachtens können kein Vorgehen und keine pädagogische Maxime direkt aus rein psychologischen Daten hergeleitet werden. Wenn man die psychologischen Daten nicht entsprechend interpretiert und wertet, beziehen sie sich auf alles, was beim Denken auftritt. Geistiger Stillstand und Rückfälle in primitivere Stufen verlaufen ebenso gesetzmässig wie Entwicklung und Fortschritt.

Wir wenden die Physik nicht dadurch ins Praktische, dass wir den Menschen erzählen, wie sie sich entsprechend den Gesetzen der Schwerkraft bewegen sollen. Wenn sich Menschen überhaupt bewegen, *müssen* sie es in Übereinstimmung mit den Bedingungen der Schwerkraft tun. Analog müssen geistige Operationen, wenn sie überhaupt ablaufen sollen, gemäss Prinzipien ablaufen, die in sauberen psychologischen Verallgemeinerungen festgehalten sind. Es ist überflüssig und sinnlos, diese psychologischen Prinzipien direkt in Unterrichtsprinzipien zu übersetzen. Aber wer die Gesetze der Mechanik kennt, weiss, was er zu tun hat, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Er weiss, dass er, *wenn* er eine Brücke bauen will, in bestimmter Weise vorgehen und bestimmte Materialien benutzen muss, und er weiss, dass er andernfalls nicht eine Brücke, sondern einen Schutthaufen erhält. Genau so ist es in der Psychologie. Bei gegebenem Ziel, z.B. der Förderung einer gesunden Entwicklung, versetzen uns psychologische Beobachtungen und Überlegungen in die Lage, die Bedingungen dieser Entwicklung zu kontrollieren. Wir wissen, dass wir um dieses Ziel zu erreichen, in einer bestimmten Weise vorgehen müssen. Es ist die Unterord-

nung des psychologischen Materials unter das Problem, Fortschritt zu bewirken und Stillstand zu vermeiden, welche die pädagogische Psychologie von der Psychologie unterscheidet.

Ich habe von der Bedeutung des sozialen Faktors als des zweiten Unterscheidungsmerkmals gesprochen. Ich bin natürlich nicht der Meinung, dass die allgemeine theoretische Psychologie die Existenz und die Bedeutung der Wechselwirkung denkender Köpfe (reaction of mind to mind) ignoriert, obwohl man wohl sagen könnte, dass der soziale Aspekt bis heute ein ungeschriebenes Kapitel der Psychologie ist. Ich bin der Überzeugung, dass die Untersuchung der Art und Weise, wie ein denkender Kopf auf die Stimuli antwortet, die ein anderer denkender Kopf bewusst oder unbewusst aussendet, eine Bedeutung für den Lehrer hat, die sie für den Psychologen als solchen nicht hat. Vom Standpunkt des Lehrers aus ist es nicht übertrieben zu sagen, dass jede Gewohnheit eines Schülers als eine Reaktion auf Stimuli betrachtet werden muss, die von anderen Personen oder Gruppen auf das Kind gerichtet worden sind. Es ist auch nicht übertrieben zu sagen, dass es für den Lehrer in seiner Beziehung zu seinen Schülern das allerwichtigste ist, die Einstellungen und Gewohnheiten zu beachten, die er mit seinem eigenen Auftreten, Reden und Handeln in ihnen fördert oder lähmt.

Nun, wenn wir diese zwei Annahmen über die pädagogische Psychologie akzeptieren, wird es sich, glaube ich, ganz selbstverständlich ergeben, dass die erziehungswissenschaftliche Theorie nur dadurch am effektivsten werden kann, dass man mit den Werten und Gesetzen beginnt, die in der eigenen Lernerfahrung des Studenten liegen, dass man schrittweise zu Tatsachen übergeht, die mit Personen zu tun haben, die er weniger kennt, und dass man ihn schliesslich versuchen lässt, die geistigen Operationen anderer wirklich zu beeinflussen. Nur auf diese Weise kann der fundamentale Wesenszug der geistigen Einstellung eines guten Lehrers gesichert werden, jene Einstellung, die auf das Innere, nicht auf das Äussere schaut, welche die Lenkung der geistigen Entwicklung des Schülers als wichtigste Aufgabe des Lehrers ansieht und weiss, dass der Verlauf der geistigen Entwicklung bekannt sein muss, bevor man sie lenken kann.

2.2 Das Fachstudium des Lehrers

Ich wende mich nun dem Fachstudium der Lehrer zu und hoffe zeigen zu können, dass auch hier der Stoff, wenn er richtig angeboten wird, nicht ausschliesslich theoretisch und nicht so weit von praktischen Problemen des Unterrichts entfernt ist, wie manchmal behauptet wird. Ich erinnere mich an eine Untersuchung, die ein Student einer Universität einmal durchgeführt hat. Er befragte alle führenden Lehrer des College, das er besucht hatte, ob sie irgendeine didaktische Ausbildung erhalten oder an Kursen in Pädagogik teilgenommen hätten. Der Student stellte seine Befunde, die überwiegend negativ waren, in den pädagogischen Zirkeln der Universität zur Diskussion. Man mag einwenden, seine Untersuchung beweise gar nichts, weil der Unterricht am College sprichwörtlich armselig ist, eben College-Unterricht. Jedoch kann niemand leugnen, dass es am College guten Unterricht gibt, sogar Unterricht der aller-

besten Qualität, und dass er von Lehrern erteilt wird, die weder eine theoretische noch eine praktische Ausbildung erfahren haben.

Man kann diese Tatsache genau so wenig ignorieren wie die Tatsache, dass es gute Lehrer gab, bevor eine Disziplin wie Pädagogik überhaupt existierte. Ich spreche damit nicht gegen eine didaktisch-pädagogische Ausbildung - das ist das letzte, was mir vorschwebt. Meines Erachtens beweisen aber die erwähnten Tatsachen, dass eine wissenschaftliche Ausbildung (scholarship) im Fach *als solche* ein überaus effektives Werkzeug zur Schulung und Hervorbringung guter Lehrer sein kann. Wenn die wissenschaftliche Ausbildung bereits ohne bewussten Einsatz so viel zu leisten vermag, haben wir dann nicht guten Grund, zu glauben, dass sie sich in der Lehrerbildung als noch viel wertvolleres Gut erweisen kann, als man gewöhnlich glaubt, vorausgesetzt, sie wird bewusst und bestimmt auf die Entwicklung geistiger Aktivität ausgerichtet? Wissenschaftliche Erkenntnis wird manchmal als irrelevant für die Unterrichtsmethode angesehen. Wenn man diese Haltung, sei es auch nur unbewusst, akzeptiert, wird die Unterrichtsmethode eine äusserliche Zutat zu den Inhalten des Unterrichts, die in relativer Unabhängigkeit von den Fachinhalten ausgearbeitet und erfasst werden muss und *erst dann* angewandt werden kann.

Nun ist aber der Wissensbereich, den der Lehrerstudent studiert, naturgemäss ein strukturierter Bereich, nicht ein buntes Gemisch isolierter Häppchen. Selbst wenn er, wie im Fall von Geschichte und Literatur, keine "exakte Wissenschaft" (science) darstellt, ist er nichtsdestoweniger Stoff, der einer wissenschaftlichen Methode unterworfen war, der unter gewissen Leitprinzipien ausgewählt und strukturiert wurde. Daher steckt im Stoff selbst Methode sogar die höchstentwickelte Methode überhaupt, die *wissenschaftliche Methode*. Man kann gar nicht genug betonen, dass die wissenschaftliche Methode die Methode der menschlichen Geistesaktivität selbst ist. Die Klassifikationen, Interpretationen, Erklärungen und Verallgemeinerungen, die bei der Erforschung eines Gegenstandes angewandt werden, liegen nicht ausserhalb der menschlichen Intelligenz. Sie spiegeln die Einstellungen und Funktionsweisen der Intelligenz in ihrem Bemühen wider, das Rohmaterial der Erfahrung auf einen Punkt zu bringen, wo es die Bedürfnisse geistiger Aktivität gleichzeitig befriedigt und anregt. Bei dieser Sachlage ist an der "akademischen" Phase der Lehrerausbildung etwas falsch, wenn dem Studenten nicht beständig die beste Form geistiger Aktivität als Charakteristikum geistiger Entwicklung und erzieherischer Prozesse vor Augen geführt wird.

Es ist notwendig zu erkennen, wie wichtig *die völlige Beherrschung höherer Formen geistiger Aktivität* für die Berufsausstattung eines Lehrers ist. Je mehr ein Lehrer später in den *unteren* Stufen tätig sein wird, desto *notiger*, und nicht etwa desto unnötiger, ist eine entsprechende Ausbildung. Andernfalls werden wahrscheinlich die bestehenden Traditionen des Elementarunterrichts perpetuiert, denen die Tendenz innewohnt, sprachlich und schriftlich auf den vermeintlichen geistigen Stand der Kinder herunterzusteigen. Nur von einem Lehrer, der in den höheren Stufen geistigen Arbeitens gründlich geübt ist und der so ein Gefühl dafür besitzt, was echte geistige Aktivität bedeutet, wird man erwarten können, dass er die geistige Integrität und Kraft von Kindern durch sein Handeln, nicht nur verbal, respektiert.

Natürlich wird man gegen diese Konzeption einwenden, dass die wissenschaftliche Strukturierung der Fachinhalte, wie sie in der akademischen Ausbildung von Lehrern behandelt wird, sich von dem, was in der Schule gemacht wird, radikal unterscheidet, und dass daher für Lehrer von Kindern und Jugendlichen eine zu starke Beschäftigung mit der Wissenschaft auf höherem Niveau unnütz oder gar hinderlich ist. Ich möchte nicht annehmen, dass jemand behauptet, Lehrer könnten mehr wissen, als gut für sie ist, aber man kann vernünftigerweise behaupten, dass ein fortgesetztes Studium spezialisierter Denkformen dem Lehrerstudenten das Verständnis für die geistigen Impulse und Prozesse nehmen kann, die man bei Kindern findet.

Gerade hier aber liegt m.E. die Chance der Lehrerausbildungsinstitutionen - die Chance nämlich, die Methoden der Ausbildung von Lehrern und auch die Unterrichtsmethoden im College und der High School, die für eine Ausbildung von Lehrern nicht geeignet sind, zu reformieren. Es ist Aufgabe der weiterführenden Schulen und der Lehrerausbildungsinstitutionen, den Stoff in den Naturwissenschaften, in den Sprachen, in der Literatur und in den Künsten so zu präsentieren, dass der Schüler bzw. Student sieht und fühlt, dass diese Studien geistige Aktivitäten in sinnhafter und bedeutender Weise *in sich schliessen*. Der Schüler/Student sollte dahin geführt werden, sich klar zu machen, dass sie nicht das Ergebnis technischer Methoden sind, die um spezieller Wissensbereiche willen entwickelt worden sind und nur dort benutzt werden, sondern dass sie fundamentale geistige Einstellungen und Vorgehensweisen darstellen, dass in Wirklichkeit spezielle wissenschaftliche Methoden in ihrer konkretesten Form einfach die Fortsetzung schlichter und alltäglicher Denkformen sind.

Kurz gesagt ist es die Aufgabe der "akademischen" Ausbildung zukünftiger Lehrer, die Fachinhalte auf ihre alltäglichen Wurzeln zurückzuführen³. Insoweit diese Aufgabe erfüllt wird, löst sich die Kluft zwischen der höheren und niederen Behandlung der Fachinhalte auf und der obige Einwand bricht zusammen. Das heisst natürlich nicht, dass für einen Lehrerstudenten genau dieselben Fachinhalte und dieselbe Darstellung gewählt werden müssen, wie sie in der Schule geeignet sind. Es heisst aber, dass ein Kopf, der es gewohnt ist, Fachinhalte vom Standpunkt *geistiger* Reaktionen, Einstellungen und Prozesse zu betrachten, für Zeichen geistiger Aktivität empfänglich sein wird, unabhängig davon, ob sie von Vierjährigen oder Sechzehnjährigen kommen, und dass er in der Lage ist, spontan und intuitiv einzuschätzen, inwieweit ein Stoff geistige Aktivitäten anregen kann.

Wir haben hier, glaube ich, die Erklärung des Erfolgs einiger Lehrer, die jedes bekannte Gesetz verletzen, das von den Erziehungswissenschaften formuliert wurde. Sie sind selbst so von dem Geist des forschenden Vorgehens erfüllt, so sensitiv für jedes Zeichen seiner Ab- und Anwesenheit, dass es ihnen ganz unabhängig davon, was sie tun und wie sie es tun, gelingt, dieselbe lebhaftige und intensive geistige Aktivität bei den Schülern anzuregen und anzufachen.

³ Es ist kaum nötig, auf Dr. Harris' beharrliche Forderung hinzuweisen, dass die Ausbildung eine höhere Sicht oder Synthese der elementarsten Gegenstände geben sollte.

Das ist kein Plädoyer für diese irregulären und unentwickelten Methoden. Aber ich meine, ich sollte meine frühere Bemerkung wiederholen: Wenn einzelne Lehrer allein aufgrund einer Fülle von Wissen mit der geistigen Aktivität von Schülern in Kontakt kommen und so vieles ohne oder gar im Widerspruch zu theoretisch begründeten Prinzipien bewirken, dann muss in diesem wissenschaftlichen Fundus ein ungeheures Potential stecken, wenn er bewusster, d.h. mit klarem Bezug zu psychologisch-didaktischen Prinzipien, benutzt wird.

Die gegenwärtige Trennung zwischen Fachwissenschaft und Didaktik ist für beide Seiten schädlich und für die besten Interessen der höheren akademischen Bildung ebenso verhängnisvoll wie für die Lehrerbildung. Aber der einzige Weg, diese Trennung zu überwinden, besteht darin, die Fachinhalte so zu vermitteln, dass sie als objektive Verkörperungen von Denkweisen bei der Suche nach und dem Umgang mit wissenschaftlicher Erkenntnis erfasst werden. Es spielt dabei keine Rolle, welche langfristigen, praktischen oder berufsbezogenen Ziele die Ausbildung hat.

2.3 Fachwissenschaftliche Bildung und Schulcurricula

In mehr praktischer Hinsicht fordert dieses Prinzip, dass Studenten, soweit sie sich neue Fachinhalte aneignen (und auf diese Weise ihre eigene wissenschaftliche Befähigung und ihr Verständnis der wissenschaftlichen Methode verbessern), schliesslich dazu übergehen, dieselben Inhalte hinsichtlich ihrer Behandlung im Unterricht zu strukturieren.

Das Curriculum der betreffenden Schulstufe sollte zur Fachausbildung von Lehrern in der engsten und organischsten Verbindung stehen. Dies setzt voraus, dass erstens der Stoff im Unterricht nicht isoliert, sondern als konkrete Verkörperung von Denkweisen angeboten wird, und dass zweitens Schulen, an denen schulpraktische Studien absolviert werden, didaktisch und pädagogisch adäquat arbeiten und die Unterrichtsmethoden nicht etwa von gewissen erstarrten Traditionen beherrscht werden.

Wie jedermann weiss, ist es eine Tatsache, dass beide Bedingungen nicht hinreichend erfüllt sind. Einerseits führen althergebrachte Gewohnheiten in der Elementarschule zu einer gewissen Trivialität und Armut des Stoffes und zu mechanischem Drill, anstatt zu aktiven Lernformen, und die High School neigt zu einer isolierten und instrumentellen Aneignung gewisser Kulturtechniken. Andererseits tendieren Traditionen in verschiedenen Zweigen der Wissenschaft dazu, die Lehrerausbildung dem Erwerb gewisser Fertigkeiten und gewisser Kenntnisse unterzuordnen, und zwar in mehr oder weniger grosser Isolation von ihrem erzieherischen Wert als anregende und leitende geistige Kraft.

Was bitter not tut, sind Konvergenz und Konzentration. Jeder Schritt, der in der Schule in Richtung wertvollerer und sinnvollerer Stoffe unternommen wird und konsequenterweise denkendes anstelle von mechanischem Lernen erfordert, muss von einem entsprechenden Schritt auf der Universität begleitet werden, mit dem die bloss isolierte Spezialisierung des Stoffes aufgegeben und der Bedeutung fundamentaler Denkweisen bewusste und engagierte Aufmerksamkeit gewidmet wird, Denkweisen, die für die Ordnung sowohl alltäglicher als auch systematischer wissenschaftlicher Materialien naturgemäss sind.

Wie bereits vorgeschlagen, erfordert dieser Punkt, dass Lehrerstudenten systematisch lernen, das Schulcurriculum in einer langfristigen Perspektive zu sehen. Die Gewohnheit, isolierte und unzusammenhängende Stundenpläne für ein paar Tage oder Wochen in diesen oder jenen Klassen zu erstellen, ist keine Lösung, sondern schadet höchstens. Man sollte den Studenten nach Kräften daran hindern, jedes Gebiet, das er lernt, sofort danach abzusuchen, ob es sich mit diesem oder jenem Kniff unmittelbar im Unterricht verwenden lässt. Es kommt auf die *Einstellung* an, das ganze Curriculum als sich entwickelndes, die geistige Entwicklung überhaupt widerspiegelndes, Ganzes anzusehen. So weit ich sehe, erfordert dies umgekehrt eine aufbauende und longitudinale Perspektive des Schulcurriculums, nicht so sehr eine laterale. Der Student sollte begreifen, dass sich ein und derselbe Gegenstand in der Geographie, der Naturwissenschaft oder der Kunst nicht nur in einer Klasse von Tag zu Tag entwickelt, sondern im Zuge einer globalen Vorwärtsbewegung der Schule auch von Jahr zu Jahr. Er sollte dies begreifen, bevor er dazu ermutigt wird, Fachinhalte in Stundenpläne dieser oder jener Klassen umzuschreiben.

3. EIN MODELL FÜR DIE BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG VON LEHRERN

Wenn wir versuchen, die Punkte zusammenzutragen, die bisher vorgebracht worden sind, sollten wir ungefähr zu folgender Auffassung von solchen praktischen Studien gelangen (ich fürchte allerdings, dass ich damit ein Schema festschreibe, das entgegen meiner Absicht als starr aufgefasst werden könnte): *Zunächst* würde die Praktikumsschule hauptsächlich für *Beobachtungszwecke* benutzt. Diese Beobachtung würde aber nicht darin bestehen, zu sehen, wie gute Lehrer unterrichten, oder sich Tricks abzuschauen, die man im eigenen Unterricht verwenden könnte, sondern darin, Material für psychologisch-didaktische Beobachtung und Reflexion sowie Vorstellungen über die pädagogische Arbeit der Schule als Ganzes zu gewinnen.

Zweitens würden Studenten, die bereits psychologisch-didaktische Einsicht und ein Verständnis für pädagogische Probleme besitzen, *als Assistenten des Lehrers* die Schüler und die Arbeit der Schule genauer kennenlernen. Die Studenten würden auf dieser Stufe nicht viel selbst unterrichten, sondern würden sich bei der Vorbereitung des Unterrichts dem Lehrer nützlich machen. Es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie eine solche Mitarbeit aussehen und wirklich hilfreich sein könnte - das heisst hilfreich für die Schule, die Kinder und nicht nur für den Studenten, z.B. eine besondere Beschäftigung mit lernschwachen Kindern, mit Kindern, die längere Zeit gefehlt haben, Hilfe beim Einsatz von Materialien und bei praktischer Arbeit.

Diese Art praktischer Erfahrung befähigt den zukünftigen Lehrer *drittens*, von seiner mehr psychologischen und theoretischen Einsicht zu der *Beobachtung mehr technischer Aspekte* des Unterrichts und der Klassenführung überzugehen. Die Ungezwungenheit früherer Erfahrungen und die wachsende Vertrautheit haben den Studenten bereits mit Wissen ausgestattet, das prompt verfügbar ist und einen Hintergrund für die Übernahme grösserer Verantwortung darstellt.

Als Gegenstück zu dieser assistierenden Arbeit könnten Studenten gleichzeitig an der Auswahl und Anordnung des Stoffes mitwirken, wie oben angedeutet. Eine solche Beschäftigung würde sich von Anfang an auf eine Reihe von Klassen beziehen und die fortschreitende, aufbauende Entwicklung besonders beachten. Später könnten, ohne dass eine Einengung des Blickwinkels befürchtet werden müsste, weitere Arbeiten hinzukommen: die Auswahl zusätzlichen und weiterführenden Stoffes, Fragen der Differenzierung.

Viertens könnten Studenten mit obiger Vorbereitung *wirklichen Unterricht* übernehmen. Vorausgesetzt, dass sie im Fach, in den Erziehungswissenschaften und in der oben beschriebenen Unterrichtsbeobachtung entsprechende Qualifikationen erworben haben, sollte man ihnen im Unterricht die grösstmögliche Freiheit geben. Sie sollten bezüglich des Stoffes und der Unterrichtsmethoden nicht zu streng und nicht unmittelbar kritisiert werden. Die Studenten sollten wissen, dass sie nicht nur auf eigene Faust handeln dürfen, sondern dass man es von ihnen *erwartet*, und dass ihre Fähigkeit, mit Situationen alleine und selbstständig fertig zu werden, ein wichtigeres Beurteilungskriterium ist, als ihre Fähigkeit, irgendeiner festen Methode zu folgen.

Natürlich sollten kritische Diskussionen mit erfahrenen Personen über die Arbeit und ihre Resultate geführt werden. Aber es sollte genügend Zeit zur Verfügung stehen, damit sich der Praktikant von den Schocks der neuen Situation erholen und auch genügend Erfahrung erwerben kann, um *fundamentale* Kritikpunkte verarbeiten zu können. Weiter sollte der Betreuer den Studenten eher dazu führen, sich selbst kritisch einzuschätzen, selbst herauszufinden, was positiv und was negativ war, und die wahrscheinlichen Gründe zu identifizieren, als ihn definitiv und spezifisch wegen gewisser Punkte zu kritisieren.

Es sollte sich von selbst verstehen (leider tut es das nicht immer), dass die Kritik darauf gerichtet werden sollte, den Lehrerstudenten im Licht gewisser Prinzipien nachdenklich zu machen, anstatt ihn zur Erkenntnis zu bringen, dass manche Methoden gut und manche schlecht sind. Es gäbe keine schlimmere Karikatur einer wirklichen Kritik, als einen Lehrerstudenten eine kleine Zahl von Stunden unterrichten zu lassen, ihn praktisch ständig zu inspizieren, und am Ende jeder Stunde Erfolg und Misserfolg abzurechnen. Solche Kritikmethoden könnten einem Lehrerstudenten wohl die Kniffe und Tricks des Berufs vermitteln, sind aber nicht geeignet, ihm zur Reflexion und Selbständigkeit zu verhelfen.

Weiter sollten solche Praxisstudien genügend ausgedehnt sein, damit der Student Zeit hat, mit der Unterrichtssituation vertraut zu werden und fundierte Erfahrungen zu erwerben. Der Unterricht sollte aber auch genau bestimmten Zwecken dienen, anstatt sich in tausenderlei Dingen zu verlieren. Es ist für den Lehrerstudenten viel wichtiger, für den *aufbauenden* Unterricht irgendeines Gebietes Verantwortung zu übernehmen und ein Gefühl für die Vorwärtsbewegung in diesem Gebiet zu bekommen, als eine gewisse Zahl von Einzelstunden in verschiedenen Gebieten zu unterrichten. Was wir wollen ist mit andern Worten nicht so sehr technisches Geschick, als vielmehr ein waches Gefühl für die geistige Entwicklung von Menschen und die Fähigkeit, sie zu fördern.

Wenn die praktischen Bedingungen es erlauben, d.h. wenn das Studium genügend lange dauert, wenn die Praktikumsschulen genügend viele Möglich-

keiten bieten, können *fünftens* Studenten, welche die früheren Stufen durchlaufen haben, schliesslich in eine typische *Lehrlingsausbildung* (apprenticeship) eintreten.

Nichts von dem, was ich bisher gesagt habe, richtet sich gegen eine direkte unterrichtspraktische Ausbildung, vorausgesetzt, die Bedingungen erlauben es, dass sie in realistischer Form durchgeführt wird, und vorausgesetzt, dass der Lehrerstudent *vorher* die pädagogisch-didaktische Theorie, die Fachausbildung und die schulpraktischen Studien im Sinne der *Labor-Konzeption* (laboratory type) durchlaufen hat. Der Lehrer muss seine Unterrichtstechniken irgendwann erwerben. Wenn die Bedingungen günstig sind, ist es vorteilhaft, diesen Teil der Ausbildung in einer Art "Kadettenschule" durchzuführen. Mit Hilfe dieser Probezeit können Personen, die als Lehrer unfähig sind, schneller entdeckt und eliminiert werden als auf andere Weise und bevor sie fest angestellt werden.

Jedoch selbst in dieser betont als Lehrlingsausbildung durchgeführten Stufe sollte dem Lehrerstudenten so viel Verantwortung und Initiative gegeben werden, wie er übernehmen kann, und die Aufsicht sollte nicht zu eng, die Kritik nicht zu kurz angesetzt und nicht zu detailliert sein.

Der Vorteil dieser Probezeit liegt nicht darin, dass die Ausbilder Lehrformen, die ihre eigenen Begriffe und Methoden perpetuieren, sondern er liegt in der Inspiration und Aufklärung durch einen fortgesetzten Kontakt mit pädagogisch reiferen und wohlmeinenden Lehrern. Wenn die Bedingungen in den öffentlichen Schulen so wären, wie sie sein sollten, wenn alle Schulräte und Direktoren das Wissen und die Weisheit hätten, die sie haben sollten, und wenn sie Zeit und Gelegenheit hätten, ihr Wissen und ihre Weisheit der Entwicklung junger Lehrer zugute kommen zu lassen, würde der Wert dieser Lehrlingsausbildung meines Erachtens hauptsächlich darin bestehen, ungeeignete Personen rechtzeitig zu entdecken und auszuschliessen.

Zum Schluss möchte ich noch sagen, dass die Prinzipien, die ich hier entwickelt habe, meines Erachtens keineswegs zu utopischen Forderungen führen. Die gegenwärtige Entwicklung der höheren Schulen zu einer verbesserten Fachausbildung ist stetig und unaufhaltsam.

Wenn zwei andere Faktoren dazukommen, gibt es keinen Grund, weshalb die oben beschriebene Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht realisiert werden könnte. Der eine Faktor ist, dass die allgemeinbildenden Schulen, an denen die Labor-Praktika durchgeführt werden, einen fortgeschrittenen Stand von Unterricht erreicht haben, der mit der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer im Fach und in der pädagogisch-didaktischen Theorie korrespondiert. Der zweite Faktor besteht darin, dass die psychologisch-didaktischen und pädagogischen Studien die Verbindung zwischen der Fachausbildung und der Unterrichtspraxis konkretisieren und fruchtbar machen.

Sollte es sich als nicht praktikabel erweisen, die hier entwickelte Konzeption zu realisieren, wird dies meine Erachtens nicht daran liegen, dass äussere Bedingungen dies unmöglich machen, sondern daran, dass diejenigen, die innerhalb und ausserhalb der Schulen Leitungspositionen haben, glauben, die wahre Aufgabe der lehrerausbildenden Institutionen sei es, bloss die allgemein akzeptierten Ausbildungsforderungen zuverlässig zu befriedigen. In diesem Fall

wird die Lehrerbildung nur unter der Devise stehen, die gegenwärtige Schulpraxis fortzuschreiben, und sie kann dann nur zur mehr zufälligen Verbesserung von Details führen.

Die grundlegende Annahme des vorliegenden Aufsatzes ist dementsprechend, dass die lehrerbildenden Institutionen nicht ihre volle Pflicht erfüllen, wenn sie den gegenwärtigen Stand des Unterrichtswesens einfach akzeptieren und sich ihm anpassen, dass es vielmehr ihre unverzichtbare Aufgabe ist, die führende Rolle in der Weiterentwicklung des Unterrichts zu spielen. Was not tut, ist eine Verbesserung des Unterrichtswesens nicht einfach durch die Ausbildung von Lehrern, welche die gegenwärtig notwendig erscheinenden Aufgaben besser erfüllen, sondern durch eine andere Konzeption von Erziehung und Unterricht.

MEIN ARBEITSJAHR AN DER PRIMARSCHULE:

Kinder der 90er Jahre, Schule - heute, veränderte Anforderungen an den LehrerInnenberuf, Folgerungen für die LehrerInnenbildung

Fritz Schoch

Es reicht nicht, Erfahrungen zu machen, man muss sie auch wägen, ordnen und verarbeiten und aus ihnen die richtigen Schlüsse ziehen

Michel de Montaigne 1533-1592

Nach einer längeren Tätigkeit als Pädagogik- und Psychologielehrer in der LehrerInnenbildung hatte ich Gelegenheit, als Stellvertreter ein Jahr lang eine 5. Primarschulklasse zu unterrichten.

Es ging mir bei diesem (selbstverordneten) Praktikum darum, die heutige Schulwirklichkeit und die Anforderungen an den LehrerInnenberuf wieder einmal ganz konkret kennen zu lernen.

Ich werde die Gedanken meines Erfahrungsberichts in drei Schritten entwickeln und darstellen:

- 1. Wie habe ich die Kinder erlebt? Welche Veränderungen habe ich seit meinem letzten Wirken als Primarlehrer (1969-1972 im appenzellischen Gais) an ihnen wahrgenommen?*
- 2. Was bedeuten diese Veränderungen für die Arbeit der LehrerInnen? Was heisst "LehrerIn sein" heute?*
- 3. Welche Konsequenzen ziehe ich daraus für meine Arbeit in der Grundausbildung der LehrerInnen?*

Zu den ersten beiden Punkten habe ich bereits einen kurzen Text "Als Gastarbeiter an der Primarschule" verfasst, dessen Veröffentlichung für die SLZ-Nummer 22/92 (5.11.92) geplant ist. Ich werde nachfolgend einige Kernpunkte daraus erwähnen und in meine Auswertung einbeziehen. Zur Hauptsache geht es beim vorliegenden Beitrag darum, den dritten Punkt (Folgerungen für die LehrerInnenbildung) ausführlicher zu erörtern.

EINLEITUNG

Es fällt mir nicht leicht, die Fülle und Vielfalt von Eindrücken, die das Arbeitsjahr an der Primarschule mit sich gebracht hat, auf einige wenige Punkte zu reduzieren und - wie MONTAIGNE es eingangs fordert - aus ihnen die "richtigen Schlüsse" zu ziehen. Ich beginne deshalb meine Ausführungen mit einer kleinen Auslegeordnung: einer Palette von Eintragungen aus dem Tagebuch, das mich durch das Schuljahr 91/92 begleitet hat. Die Impressionen und Bruchstücke möchten zeigen, wie vielfältig die Tätigkeit der Lehrerin/des Lehrers ist und wie überraschend die Anforderungen des Alltags sein können.

Sie geben Einblick in den "Stoff", aus dem mein Bericht gefertigt ist und sie möchten etwas vom Kolorit der alltäglichen Berufsarbeit einfangen. Eilige LeserInnen können diesen Anfangsteil ohne weiteres überspringen und direkt zu den nachfolgenden, auswertenden Abschnitten übergehen.

IMPRESSIONEN AUS DEM TAGEBUCH "5. KLASSE, 91/92"

- Wie viel organisatorisch-administrative Arbeiten es doch im Vorfeld und zu Beginn eines Schuljahres zu tun gibt! Schulmaterialbestellung, Ausprobieren von Werk-Ideen, Studieren von Lehrmitteln/Lehrerkomentaren, Stundenplan, Adressverzeichnis, inhaltliche Grobplanungen, Medienbestellungen, ...
- Die für mich zentrale Frage der ersten Schultage lautet: Wie kann ich mir bei den Kindern Respekt verschaffen? Die Frage: Wie komme ich bei den Kindern an? Bin ich bei ihnen beliebt? hat ihr gegenüber im Moment weniger grosse Bedeutung.
- Merkwürdige Erfahrung: Ich hole im Medienraum das gleiche Schulwandbild "Leben im Kloster", mit dem ich schon vor 20 Jahren gearbeitet habe. Alles hat sich in der Schule offenbar doch nicht geändert ...
- Wie vielfältig die Aufgaben der Lehrerin/des Lehrers doch sind! Ein Kind trösten, das in der Pause verunfallt ist; Telefon mit einem Vater, der wegen der Sporttag-Organisation reklamiert; ein Wandgestell im Schulzimmer reparieren; die Kinder für die französische Sprache gewinnen, ... welch ein Vergnügen für eine Generalistin/einen Generalisten!
- Zwei Seminar-Übungslehrerinnen in meiner Umgebung seufzen. Sie müssen sich bis morgen noch geeignete Aufträge für die SeminaristInnen ausdenken.
- Wie leicht lässt sich sagen: Integriert die Ausländerkinder in die Klasse! Meine Schülerin M. sitzt alleine, sie "stinkt", niemand "geht mit ihr", man verspottet sie: "Wie die redet, die kann nicht einmal deutsch!"
- Warum macht der Schüler M. beim Abschreiben von der Wandtafel, die drei Meter vor seiner Nase ist, in jeder Zeile 2-3 Abschreibefehler?
- Hatte gestern schlechte Arbeitsergebnisse und eine gewisse Disziplinlosigkeit, weil meine Anweisungen und mein ganzes Unterrichtskonzept zu wenig durchdacht waren. Es war auch keine präzise Zielvorstellung da, die steuernd und ausrichtend hätte wirken können.
- Beim entdeckenden Lernen ("Wieviele unterschiedliche Würfel-Abwicklungen gibt es?") ergaben sich sehr schöne Momente der Freude über das Finden und "Ernten" von Einsichten ("Aha!").
- Bin unzufrieden: Ständig muss ich die SchülerInnen mit Blicken und Worten ermahnen: Es ist zu laut! Ruhiger arbeiten! Aufpassen! etc. Ständiges Polizeiwesen, das mit zuwider ist und mich verstimmt.

- Ich stelle grosse Unterbrüche in meinem Tagebuch fest, weil ich keine Zeit zur Musse und Reflexion finde. Weil mich die Tagesgeschäfte völlig auslasten.
- Die Knaben stürmen in den Unterrichtspausen als Ghostbuster-Figuren mit Tomister, Winterhandschuhen und einem langen Massstab als "Laser-Waffe" im Schulzimmer umher. Sie verarbeiten TV/Video-Eindrücke. Die Bilderwelt des TV ist überall präsent: auf den Kritzeleien der Heftumschläge, auf allerlei Notizzetteln und in den Köpfen der Kinder. Gibt es in den TV/Video-gefüllten Köpfen überhaupt noch Bilder/Vorstellungen aus anderen Welten oder läuft dort selbst in den Träumen noch das Fernseh-Kino ab?
- Wichtige Grunderfahrung im Werkunterricht: Wenn ich als Lehrer die Arbeit am Maltisch nicht regle und organisiere (Pinsel reinigen, Farbdosen mit Deckel schliessen etc.) räume ich am Schluss als Handlanger für die Kinder auf. Auf die Länge wird dies keine Lehrerin/kein Lehrer tun.
- Auch heute fällt mir auf: Ein enormes Schreien, Kreischen und Toben im Schulhaus-Korridor (bei Schulbeginn, Schulende, in den kleinen Pausen). Woher kommt dieses Bedürfnis? Es war vor 20 Jahren mit Sicherheit nicht so ausgeprägt vorhanden wie heute.
- Es gibt Situationen, Aufgaben, die die Kinder enthemmen, übermütig und "unregierbar" machen. In solchen Momenten stellt sich bei mir ein sehr unangenehmes, verunsicherndes Gefühl des Kontrollverlustes und Autoritätsverlustes ein. Ein Gefühl, die Sache nicht mehr im Griff zu haben und durch meine Interventionen nicht mehr die angestrebten Wirkungen zu erzielen. Es ist nicht einfach, in solch turbulenten Momenten durch Führungsimpulse und geeignete Strukturierung des Tuns, die Kontrolle über das Geschehen wieder zu gewinnen. Dies dünkt mich ein wichtiges JunglehrerInnen-Thema (Kapitel "Disziplinprobleme, Unterrichtsstörungen").
- Ich bin in letzter Zeit strenger, unzimperlicher geworden. Ich lege mehr Klarheit und Festigkeit des Verhaltens an den Tag. Ich will mir nicht meine Absichten und meinen Unterrichtsstil von ein paar wenigen SchülerInnen vermiesen und mir ein Lehrerverhalten aufzwingen lassen, das mir innerlich zuwider ist.
- Ich muss von der Idee "Vorlesestunde zum Wochenabschluss" Abschied nehmen, diese Stunde in drei bis vier kleinere Portionen (zu 10-15 Minuten) zerlegen und bei Tagesbeginn ansetzen. Die Aufmerksamkeit ist sonst bei vielen Kindern überfordert. Die Kinder sind hilflos ihren Impulsen (Sprich! Beweg Dich! Guck umher! etc.) ausgeliefert. Es fehlt an Selbstkontrolle, Ich-Stärke, Selbstzensur.
- Das ungelöste Problem der "kleinen Pausen": Einerseits sind sie als Bewegungsmöglichkeit, Atempause, Freiraum, Entspannung unbedingt nötig (und zwar ohne Aufsicht/Anwesenheit der Lehrerin/des Lehrers). Andererseits sind die Nachteile sehr störend. Oft bricht ein riesiger Tumult aus. Es wird getobt und gekämpft. Die Lauten, Wilden beherrschen völlig das Feld. Hier muss ich auf die Dauer eine bessere Lösung finden.

- Für mich als Seminarlehrer ein wichtiges und eindrückliches Erlebnis: Die Nervosität vor meinem ersten Elternabend. Ich muss mich exponieren, kritischen Fragen stellen. Ich stehe für einmal nicht einer Kinderschar, sondern einer grossen Gruppe von Erwachsenen gegenüber. Welche Bewährungsprobe muss dies erst für eine Junglehrerin/einen Junglehrer sein!?
- Eine Rückmeldung im Anschluss an den Elternabend, die mich sehr gefreut hat: Schüler S. gehe wieder gerne zur Schule. Er pfeife, sei fröhlich und nicht mehr so bedrückt wie früher (im Umfeld der Sekundarschulaufnahmeprüfung).
- Heute kam zum ersten Mal der Tamilenbub S. in unsere Klasse. Ich bin gerührt, wie er (gerade auch von einigen "coolen" Knaben) herzlich und aufmerksam aufgenommen wird. Er darf bei der Knabengruppe sitzen. Sie leihen ihm Schulmaterial aus. Sie lachen ihm zu und geben ihm die Hand.
- Heute erzählt mir eine junge Kollegin aufgebracht und verunsichert, dass sich der Vater eines Kindes "schulmeisterlich" und penetrant in einige "innere Angelegenheiten" ihres Unterrichts (Sitzordnung, Umgang mit Arbeitsblättern etc.) eingemischt habe. Sie wusste sich nicht recht zur Wehr zu setzen. Problem: Woher nehmen die JunglehrerInnen die nötige Selbstsicherheit und Festigkeit, um sich von solchen Leuten nicht demoralisieren zu lassen?
- Eine (aufgeweckte, moderne) Mutter besucht bei mir einige schöne (lebendige, lernintensive) Schulstunden (Arbeit am Skelett, Hörbild "Ausatz im Mittelalter", Diktat). Ihr Kommentar zum Schulbesuch betrifft folgende Punkte:
 - a) es könnte in der Klasse ruhiger sein ("Ruhe und Ordnung")
 - b) die Heftführung könnte gepflegter sein ("sei hübsch ordentlich und fromm")
 - c) Sie fragt, ob wir in den "Büchlein"(Mathematik, Französisch) gleich weit seien wie andere Fünftklässler (wie wir die Büchlein "absolviert" haben, spielt für sie keine Rolle).

Ob das Lernen bedeutungsvoll, lebendig, aktiv abläuft, ist für sie kein Thema. Ich bin frustriert und muss mich im LehrerInnenzimmer trösten lassen.
- Das Verfassen von 20 Schulberichten gibt mir ein starkes Gefühl des Rollen- und Perspektivenwechsels. Für einmal referiere ich nicht über diese Sache. Ich mache es selbst, bin betroffen, dafür verantwortlich und mache Erfahrungen am eigenen Leibe.
- Während der Pausenaufsicht schlägt ein grosser Knabe einen kleinen Buben mit einer Rute. Meine Kollegin greift ein. Sie ruft den Grossen herbei. Er muss sich beim Kleinen entschuldigen, schauen, wie weh der Schlag getan hat und ihm am Ende die Hand zur Versöhnung reichen. Eine schöne Problemlösung, Wiedergutmachung und Lektion in "praktischer Pädagogik", die mich sehr beeindruckt hat.
- Heute eine riesengrosse Aufregung: Wir haben die Plätze für die neue Sitzordnung in der Klasse verlost. Die Kombinationen sind überraschend. Ein paar Schüler lagen vor Aufregung auf den Boden, kreischten, zappelten und pissten beinahe in die Hosen.

- Heute weinte eine junge Kollegin im LehrerInnenzimmer, weil sie von einem Vater am Telefon abgekanzelt und rüde beschimpft worden war ("Man sollte ihnen die Kinder wegnehmen." "Sie sind unfähig."). Die Kollegin war niedergeschlagen und wütend, dass sie sich nicht besser zu wehren wusste.
- Nach dem Skilager sind die Kinder etwas "verwildert". Ich muss etwa zwei Wochen lang straff organisierten Unterricht abhalten und die Klasse bewusst enger und klarer führen.
- Mir wird bewusst: Eine Schulkultur, ein persönlicher Unterrichts- und Erziehungsstil lässt sich nicht in ein paar Wochen entwickeln. Als LehrerIn an einer neuen Klasse hat man vorerst und über längere Zeit hinweg vorranglichere "Überlebensaufgaben". Man ist mit den Anforderungen des Schulalltags voll beansprucht. Erst wenn man diese Dinge etwas beherrscht, ist man äusserlich und innerlich frei für übergreifende, höhere, längerfristige Aufbauarbeiten: Aufbau einer schulischen Infrastruktur, Gestaltung des Umfelds des Schulunterrichts (Schulzimmer, LehrerInnenzimmer, Elternkontakte, Gestaltung/Einführung von Schulkultur-Elementen, schulpolitisches Engagement etc.). Erst muss eine Alltags-Sicherheit erreicht werden. Beim Ganzen spielen entlastende Berufsroutinen, standardisierte Abläufe, eingespielte Umgangsformen eine wichtige Rolle.
- Die Äusserung des Schülers M. im Semester-Rückblick hat mich sehr gefreut. Er schreibt dort: "Das ist das erste mal, dass ich gerne lerne, und wenn ich gerne lerne, dann lerne ich viel und gut. Ich gehe Gern in die Schule ... Ich freue mich auf jeden Tag."
- Nachmittags: Erkundungsgang in den Friedhof des Orts. Ich treffe vorsichtshalber eine genaue Organisation: Geeignete Gruppeneinteilung, klar definierte Arbeitsaufträge, Verhaltensregeln (nicht lärmern, nicht umherrennen). Das Ergebnis ist sehr erfreulich. Es zeigt mir, dass Disziplin etwas mit Klarheit, guter Ordnung, Zielsicherheit und mit intelligenter Selbstkontrolle zu tun hat.
- Heute grosse Enttäuschung und Ernüchterung: Im Schulzimmer findet eine grosse "Schlacht" um einen mitgebrachten Geburtstagskuchen statt. Das Teilen und Rücksichtnehmen klappt ganz und gar nicht. Statt dessen: rüde Beschimpfungen, Gedränge, Ansätze zu einer Keilerei. Völlig unreifes Sozialverhalten - und dies gegen Ende eines gemeinsamen Schuljahres. Wo bleibt der Erfolg meiner Bemühungen zum sozialen Lernen?!
- Gestern erlebte ich einen Tiefpunkt des ganzen Jahres: Die junge, es gut meinende Stellvertreterin im Schulzimmer nebenan wird von einer Oberstufenklasse so "fertig" gemacht, dass sie aus Rücksicht auf ihre seelische Gesundheit die Arbeit abbricht und das Feld räumt.
- Es ist schön, durch die Kinder immer wieder mit neuen Dingen in Kontakt zu kommen und ihre Begeisterung zu spüren. Ein Knabe erzählt mir mit leuchtenden Augen von seinem Hobby, dem Skateboarding. Er zeigt mir in einer Fachzeitschrift Pläne von Halfpipes und kühnen Rollbrett-Pisten, und er erklärt mir die englischen Namen von Sprüngen und Figuren.

- Im Treppenhaus der Schule aufgeschnappter Dialog zwischen zwei Unterstufenschülern, der mich amüsiert:

A: Isch dini Muetter dehei hüt Mittag?

B: I hoffes emu.

A: Süsch chunnsch eifach zu üs cho ässe, gäu?

WIE ICH DIE KINDER DER 90ER JAHRE ERLEBT HABE

Die Kinder von heute sind ein Spiegel unserer Zeit und unserer heutigen Lebensbedingungen. Da gibt es nach meiner Wahrnehmung viele positive Merkmale, die für sie zutreffen und die mir das Arbeitsjahr an der Primarschule verschönert haben. Die Kinder der 90er Jahre sind: unbefangen, unbeschwert, lebenslustig, direkt, nicht nachtragend, nicht eingeschüchtert, dankbar für persönliche Zuwendung und Engagement.

Aber auch negative Erscheinungen sind zu beobachten. Kinder von heute sind in manchen Fällen wenig ausdauernd und wenig belastbar. Sie haben eine geringe Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben. Ihr Interesse ist sprunghaft und flüchtig. Ihre Sprache ist rüder geworden. Sie erwarten gerne von anderen alle möglichen Dienstleistungen, ohne selbst auch einen Beitrag zur Familien- oder Schulgemeinschaft zu leisten. Sie fallen auf durch eine ausgeprägte *Anspruchshaltung* ("Ich habe alles. Ich will noch mehr - und zwar subito."). Eine solche Haltung wird erzeugt durch einen verwöhnenden Erziehungsstil, der das Kind und seine Wünsche von klein auf ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt, ihm jeden Wunsch erfüllen und jede Anstrengung ersparen möchte. Viele der heutigen Kinder fallen auch durch eine enorme *Unrast und Unruhe* auf. Sie legen (angereizt durch Impulse der Medien, der Werbung, des lauten Alltags und der Konsumverführung) eine unglaubliche Vitalität und Energieproduktion, eine Lust am Toben und Lärmen an den Tag. Dazu eine Tendenz, jedem Bewegungsimpuls zu folgen, auf jeden äusseren Reiz (Ablenkung, Verführung) einzugehen und zu reagieren.

ANMERKUNGEN ZUR HEUTIGEN SCHULWIRKLICHKEIT UND DEN VERÄNDERTEN ANFORDERUNGEN AN DEN LEHRER(INNEN)BERUF

Es verlangt von den LehrerInnen eine grosse tägliche *Anstrengung*, diese überschäumende, ins Diffuse versprühende Vitalität der Kinder in geordnete Bahnen zu lenken. Die Energien zu bündeln, zu kanalisieren und auf *konstruktive Ziele* (Aufgaben, Lernziele) auszurichten. Wo dies nicht gelingt, verpufft die ganze Lebendigkeit, der Energie- und Ideenreichtum der Kinder ins Leere. Die Aktivitäten stehen einander gegenseitig im Wege oder entarten in Destruktivität und Aggression.

Die LehrerInnen von heute brauchen auch viel Kraft, den durch Unterhaltung, Wunscherfüllung und Konsum verwöhnten Kindern die *Anstrengung des Lernens* täglich wieder neu abzuverlangen. Lernen ist ein Akt der Konzentration und bringt Mühen und Entbehrungen mit sich. Die Schule verlangt vom Kind asketische, unzeitgemässe Dinge, wie Aufmerksamkeit, Ausdauer, Verzicht und angestregtes, systematisches Arbeiten. Dies mitten in einer Welt, in der Unterhaltung und leicht verfügbarer Konsum den Ton angeben.

Es frustriert manche Lehrkraft, dass sie den Unterricht nicht nach ihrem *Idealbild* des Lehrens und Lernens gestalten kann (selbständiges, von inneren Interessen geleitetes Lernen, feine Lenkungsmittel etc.). Diese wünschenswerten Formen einer Schul- und Lernkultur greifen ins Leere und bleiben unfruchtbar, wenn bei den SchülerInnen nicht gewisse Persönlichkeitszüge und Fertigkeiten (Selbstdisziplin, Ichkontrolle, Rücksichtnahme, Ausdauer etc.) entwickelt sind.

Es kann vorkommen, dass eine kleine Minderheit von SchülerInnen ihren Lehrkräften Unterrichts- und Erziehungsmethoden aufzwingt, die diesen innerlich zuwider sind und die auf die Dauer die Berufsfreude beeinträchtigen.

Leider musste ich auch feststellen, dass manche Eltern den Wert lebendiger und schüleraktiver Lernformen (offener Unterricht, Wochenplanarbeit etc.) nicht erkennen und zu würdigen wissen. Viele messen die Qualität von Unterricht an einfach handhabbaren, äusserlichen Kriterien, wie "Ruhe und Ordnung", viele Hausaufgaben - also verlangt die Lehrkraft etwas, saubere Heftführung etc. .

Auch die Erfahrung "man kann es nie allen recht machen", blieb mir nicht erspart. Es gibt in einzelnen Fällen unvermeidbar eine markante Differenz zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und dem Unterrichtsstil der Lehrerin/des Lehrers, die nicht auf einfache Weise harmonisiert werden kann. Hier gilt es eine Spannung auszuhalten, die manchmal erst durch einen Wechsel der Lehrkraft beseitigt werden kann.

Im Verlauf des Jahres war ich bei einzelnen Kindern immer wieder von der *Präsenz der Fernsehfiguren* und Videohelden überrascht. Sie erscheinen in den Gesprächen und Rollenspielen der Kinder, in ihren Kritzeleien und scheinen ihre Gedanken und ihre Vorstellungswelt sehr stark zu besetzen und andere Inhalte kaum noch zuzulassen.

Ein Gefühl von Glück und Zufriedenheit stellt sich bei mir im Unterricht stets dann ein, wenn eine Aufgabe aus der vorangehenden organisch, natürlich, eigendynamisch herauswächst. Wenn die SchülerInnen in der Aufgabe/im Thema "drin" sind. Wenn es, wie von selbst, "fliesst" und weitergeht. Wenn die Aktivität von innerer Freude getragen ist und das Tun sich selbstregulierend, auf ein anvisiertes Ziel hin organisiert und ausrichtet.

Wertvoll und lehrreich war für mich immer wieder die Begegnung mit dem alltäglichen Phänomen: der *Alltagszugang* zu bestimmten Problemen, die ich in der LehrerInnenbildung jeweils auf höherer Abstraktionsebene bearbeite. Zum Beispiel: Woran muss ich (ganz praktisch) denken, wenn ein Ausländerkind in meine Klasse kommt? (Dispens vom Religionsunterricht? Antragsformular für den Zusatzdeutschunterricht ausfüllen und einreichen. Spezielle Arbeitsaufträge für die Beschäftigung dieses Kindes bereitstellen etc.).

Intensiv und herausfordernd waren auch jene Situationen, die mit einem gründlichen *Rollen und Perspektivenwechsel* verbunden waren: am Seminar über das Thema "Schulberichte" referieren vs. selber 20 Schulberichte verfassen. Einen Elternabend, ein Skilager, eine Landschulwoche durchführen vs. darüber reden und gute Ratschläge verteilen.

Manchmal fand ich über mehrere Tage hinweg kaum *Zeit* zur Reflexion und Evaluation meines Tuns. Ich stand so stark unter Handlungsdruck und unter den Ansprüchen des Tages. Im Unterschied zur wissenschaftlichen Forschung, wo eine (manchmal recht schmale) empirische Datenbasis sehr gründlich durchleuchtet und nach allen Seiten ausgewertet werden kann.

Überhaupt war es während des Jahres nicht leicht, die vielfältigen Ansprüche unter einen Hut zu bringen: den schulischen Alltag bewältigen, die tägliche Unterrichtsvorbereitung (ohne "Schublade", aus der ich Elemente "ziehen" konnte) besorgen, einige neue unterrichtspraktische Dinge ausprobieren und damit Erfahrungen sammeln (Wochenplanunterricht, autonomes Lernen, ...), das eigene Tun laufend beobachten/reflektieren und (mit Seitenblick auf die spätere Arbeit in der LehrerInnenbildung) dokumentieren.

IN WELCHER HINSICHT HABEN SICH DIE ANFORDERUNGEN AN DEN LEHRER(INNEN)BERUF VERÄNDERT? WELCHE KONSEQUENZEN SIND DARAUS FÜR DIE LEHRER(INNEN)BILDUNG ZU ZIEHEN?

Aufgrund der Erfahrungen meines Arbeitsjahres an der Primarschule bin ich zur Überzeugung gekommen, dass für die LehrerInnen von heute die *Erziehungsarbeit* gegenüber der Aufgabe der Stoffvermittlung viel stärker in den Vordergrund getreten ist. Die Lehrperson muss viel mehr Kraft und Aufmerksamkeit dafür verwenden, eine gewisse *Normalität* des SchülerInnenverhaltens herzustellen und aufrecht zu erhalten. Bekanntlich basiert Stoffvermittlung und ertragreiches Lehren/Lernen darauf, dass gewisse Grundvoraussetzungen (Aufmerksamkeit, Selbstkontrolle, Aufschieben von Bedürfnisbefriedigung, Rücksichtnahme etc.), welche durch die familiäre und schulische Sozialisation aufgebaut werden müssen, den SchülerInnen zur Verfügung stehen.

Die Arbeit an diesen *Grundvoraussetzungen* nimmt in der heutigen Schule einen grossen Raum ein. Wer diesen Umstand ignoriert und es auf gut Glück einmal mit Schule halten oder gar mit Formen offener Unterrichtsgestaltung

und mit "humanem LehrerInnenverhalten" probiert, kann grosse Enttäuschungen erleben. Die SchülerInnen sind (mindestens in einzelnen Fällen, die sich dann zu Störfaktoren entwickeln können) durch den grossen Freiraum, der ihnen gewährt wird, überfordert. Sie missbrauchen die Unbestimmtheit und Gutmütigkeit der Lehrperson, und es besteht Gefahr, dass die schönsten Unterrichtskonzepte und -angebote im Durcheinander untergehen und zertreten werden.

"Erweiterte Lernformen" und ein partnerschaftlich-demokratisches LehrerInnenverhalten können nur dort fruchtbare Wirkungen zeigen, wo auch auf Seiten der Lernenden gewisse charakterliche Voraussetzungen (Rücksicht nehmen, Zuhören können, Verantwortung übernehmen etc.) vorhanden sind. Die Auffassung, dass die erzieherischen Aufgaben der LehrerInnen heute aufwendiger und vordringlicher geworden sind, wird auch durch eine neuere Untersuchung bestätigt (BRAEM 1992). Wenn wir diese Tendenz etwas weiter führen, so könnte man sagen, dass der LehrerInnenberuf daran ist, sich zu einem "*Erzieher- und Betreuerberuf*" zu wandeln. Eltern geben ihre Kinder in die Obhut der Schule, damit sie den Gefahren des Strassenverkehrs, den Konsumverlockungen der Überflussesgesellschaft und den zunehmend kinderfeindlich werdenden Lebensräumen entzogen sind.

Kehren wir nochmals zur Aufgabe der Stoffvermittlung zurück. Hier stellt sich aufgrund meiner Erfahrungen die Frage: Macht die Kompetenz zur methodisch-didaktisch durchdachten, effizienten Stoffvermittlung immer noch den Kern der *Professionalität* des LehrerInnenberufs aus? Lange Zeit hat die LehrerInnenbildung ihre Hauptaufgabe einerseits in der Bildung von *pädagogischen Haltungen* (Gesinnungs- und Herzensbildung) und andererseits in der Anleitung zur geschickten Handhabung der Instrumente und Technologien des Lehrens und Lernens, der *methodisch-didaktischen Kompetenz*, gesehen.

Ich glaube, dass hier eine Kurskorrektur nötig ist. Die LehrerInnenbildung muss der *erzieherischen Kompetenz*, der Bereitschaft und Fähigkeit zur erzieherischen Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen mehr Bedeutung beimessen. Wir müssen diese Qualifikationen viel stärker ins Berufsbild integrieren. Die LehrerInnen von heute benötigen als Rüstzeug für diese Aufgabe: eine durchdachte, relativ geklärte und stabilisierte Erziehungsphilosophie (Überzeugungen, Werte, Normen, Grundsätze) und eine relativ gefestigte Persönlichkeitsstruktur (Selbstsicherheit, Standhaftigkeit, Belastbarkeit, Zielsicherheit, Klarheit und Festigkeit des Verhaltens). Ist es realistisch, diese Fähigkeiten von jungen LehrerInnen bereits zu erwarten? Ich bin mir dieser Schwierigkeit bewusst. Dazu kommt, dass das Volumen der zu vermittelnden Stoffe nicht abgenommen hat, sondern im Gegenteil noch gewachsen ist. Neue Gebiete, wie Informatik, Gesundheitserziehung (Drogen, Aids) etc. sind hinzugekommen. Wie also soll die Lehrerin/der Lehrer von heute mehr Kraft und Aufmerksamkeit der erzieherischen Auseinandersetzung zuwenden können, wenn die Aufgabe der Stoffvermittlung tendenziell auch stets noch anwächst? Ich sehe einen *Ausweg* aus diesem Dilemma in folgender Richtung: Die Schule muss klare Konsequenzen daraus ziehen, dass die Zeiten, in denen sie das Wissens- und Wissensvermittlungsmonopol besass, endgültig vorbei sind. Sie

muss die übrigen *Stoffvermittlungspartner* (autodidaktisches Lernmaterial, kindgemäss aufbereitete Sachbücher, Lehrfilme, Nachschlagewerke, Werkstätten, computergestützte Lehr/Lernprogramme etc.) bewusster zu ihrer *Unterstützung und Entlastung* (!) einsetzen und so Zeit für die erzieherische Arbeit gewinnen. Hier öffnet sich ein Arbeitsgebiet für den Didaktikunterricht in der LehrerInnenbildung und auch ein Thema für die LehrerInnenfortbildung.

Nun zu einem zweiten Aspekt der Veränderung des LehrerInnenberufs, den ich für wichtig halte. Ich glaube, dass die Schule auf manche *Herausforderungen der Zeit* (Budgetkürzungen und Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen, Gewalt in der Schule, Rassismus im Klassenzimmer etc.) als *Kollegium* (kollektiv, solidarisch, mit vereinten Kräften) reagieren muss.

Die Rede von der Schule als "pädagogischer Handlungseinheit", als "Organisationseinheit mit pädagogischer Ausstrahlung" (MAYER 1991, HELLER/STRITTMATTER 1987, OSSWALD 1992) ist nicht bloss eine Modewelle. Den Herausforderungen der Gegenwart muss die Schule als kollegial verbundenes Team, das gemeinsam Schulentwicklung betreibt, das Kräfte und Ideen von Einzelnen zu wirkungsvollen koordinierten Handlungen zusammenfasst, gegenüber treten. Einzelne Lehrkräfte kämpfen diesen Problemen gegenüber auf verlorenem Posten.

Teamfähigkeit, gesellschaftlich-kulturell-politische Sensibilität, Sinn für überzeugende Öffentlichkeitsarbeit, bildungspolitisches Engagement und Sinn für klassenübergreifende Aufgaben der Schule sind meiner Ansicht nach wichtige *Schlüsselqualifikationen für die LehrerInnen von heute* (siehe dazu auch den LCH-Berufsleitbildentwurf "Lehrerin/Lehrer sein", 1992). Können die angehenden Lehrkräfte diese Fähigkeiten in den heutigen LehrerInnenbildungsinstitutionen entwickeln? Sicher können unüberschaubar komplexe, anonyme, pluralistisch verzettelte Institutionen, in denen bloss Fachegoismen gepflegt werden, kein Vorbild dazu abgeben.

Zu den erzieherischen Aufgaben der Schule gehört heute (angesichts von Sarajewo und Rostock) und angesichts aktueller Phänomene, wie Gewalt, Rassismus und Vandalismus in den Schulen, der Auftrag, zu Toleranz und Friedfertigkeit im Zusammenleben beizutragen. Vor aller Stoffvermittlung muss der *Kultivierung des Zusammenlebens* Beachtung geschenkt werden. Dies ist eine Aufgabe der Schuleinheit als Ganzes. Das Kind muss diese Kultur und diese Regeln des Zusammenlebens in der ganzen Institution spüren. Die Einrichtungen, Organisationsformen, Elemente der schulischen Infrastruktur, Traditionen und Spielregeln, die in ihrer Summe die Schulkultur ausmachen, müssen durchdrungen sein von einem Grundkonsens und Gefühl gemeinsamer Verantwortung, den/das alle MitarbeiterInnen einer Institution mittragen und mitgestalten. Die Schule kann und muss verstärkt einen Beitrag zum friedlichen *Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft* leisten. Dieser Auftrag ist (auch im Hinblick auf den gegenwärtigen europäischen Integrationsprozess)

von grosser gesellschaftlicher und politischer Relevanz. Das Thema "Aufbau und Weiterentwicklung einer Schulkultur" muss demzufolge auch in der Grundausbildung der LehrerInnen ausführlich zur Sprache kommen.

Der Grundausbildung der LehrerInnen kommt schliesslich auch die Aufgabe zu, den JunglehrerInnen eine gute Starthilfe, ein verlässliches *Rüstzeug für den Berufseinstieg* zu vermitteln. Sie darf sich nicht im Erörtern, Diskutieren und Problematisieren von Handlungsmöglichkeiten erschöpfen, sondern muss eine einfache, robuste, wenig störungsanfällige, erfolgversprechende, praktisch handhabbare (aber entwicklungsfähige und ausbaubare!) *Grundkonzeption von Unterricht und Erziehung* vermitteln. Eine Grundkonzeption, die die JunglehrerInnen auch gegenüber Eltern und Schulbehörden überzeugend vertreten können und die ihnen bei der Anwendung *Erfolgsenerlebnisse* verschafft. Erst dadurch werden sie die nötige Kraft und Selbstsicherheit gewinnen, um in kleinen Schritten einen *persönlichen Unterrichtsstil* und eine *selbstgestaltete Schulkultur* aufzubauen. Gemäss einer neueren Untersuchung spielt das Gefühl der "fachlichen und erzieherischen Sicherheit" auch für die längerfristige Berufszufriedenheit der LehrerInnen eine wichtige Rolle (IPFLING, LORENZ, PEEZ 1992).

UNTERRICHTSPRAKTISCHE ANMERKUNG ZUR REVISION MEINES AUSBILDUNGSPROGRAMMS IN PÄDAGOGIK/PSYCHOLOGIE

Bei der Überarbeitung meines Stoffplans Pädagogik/Psychologie für die LehrerInnenausbildung ergaben sich aufgrund der Erfahrungen im Praxisjahr an der Primarschule nebst einigen inhaltlichen Gewichtsverschiebungen auch zwei neue Arbeitsgebiete, die mir wichtig erscheinen und die (in Zusammenarbeit mit den andern berufstheoretischen Fächern) eingehend beleuchtet werden müssen:

- * Thema "*LehrerIn sein - heute.*" Das Gebiet gliedert sich in folgende Abschnitte: Berufsfeld, Berufsrolle, Berufsrealität, Arbeitsplatz der Lehrerin/des Lehrers. Berufliche Anforderungen, Rechte und Pflichten, "Leiden und Freuden", Berufsbelastungen. Vielfalt und Diskrepanz der Erwartungen an die LehrerInnenrolle. Arbeitsverhalten der Lehrerin/des Lehrers: planen/organisieren/moderieren von Lehr/Lernprozessen. Zeitplanung, längerfristige Unterrichtsplanung. Arbeiten im Umfeld des Schulzimmers (Kollegium, Schulbehörden, Elternarbeit, Schulentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Schulpolitik). Berufsfreude/Berufsverleider/Burnout-Syndrom. Alternativen zum LehrerInnenberuf. Spezifische Probleme von StellvertreterInnen und TeilpensenlehrerInnen bzw. von JunglehrerInnen. Einblick in die Praxis des Arbeitsverhaltens von LehrerInnen. Überprüfung des eigenen Arbeitsstils. Zielsetzung: Realistisches Bild des Berufsalltags der LehrerInnen sowie der Anforderungen an den LehrerInnenberuf durch die heutige Schulwirklichkeit.

- Thema "*Eine Schulkultur aufbauen und weiterentwickeln*". Das Gebiet gliedert sich in folgende Abschnitte: Beispiele von Schulkultur(en) kennenlernen (Lernkultur, Gesprächskultur, Kultur des Miteinander-Umgehens). Eine positive Lernumwelt und Lebenswelt "Schule" gestalten (Einrichtungen, Infrastruktur, Bräuche, Organisationsformen, Institutionen, Gewohnheiten). Schulleben, Schule als Lebensraum. Schulzimmer- und Schulhausgestaltung, Pausenplatz. "Regeln des Zusammenlebens". Kollegiumsarbeit, Teamwork, Kooperation mit Schulbehörden. Erweitertes und erneuertes Berufsverständnis der Lehrerin/des Lehrers. Zielsetzung: den Aufbau einer Schulkultur als längerfristige, nie abgeschlossene Aufbauarbeit verstehen. Einen eigenen Schulstil, eine selbstgestaltete Lernumwelt entwickeln. Schule umfasst mehr als "Lektionen abhalten".

Was die *Didaktik der Theorievermittlung* in meinem Seminarunterricht betrifft, habe ich das Bedürfnis gehabt, zu jedem Arbeitsgebiet/Kapitel meines Ausbildungsprogramms einen *Beschrieb* zu machen, der in die fünf Kategorien/Rubriken gegliedert ist: Teilgebiete/Abschnitte; Leitfragen/ Problemstellungen; Kernbegriffe/Konzepte; Lektüre/Theoriebezug und Selbsterfahrung/Anschauung/theoriebegleitende Übungen/Feldarbeit.

Ziel des Beschriebs ist das Schaffen von Transparenz, Zielklarheit und Gesamtüberblick bei jedem Thema. Die begriffliche Grobstruktur soll den SeminaristInnen als Gerüst dienen, in das (im Sinne eines advance organizer) die Erfahrung angelagert und eingeordnet werden kann. Der Beschrieb ist ebenfalls ein Leitfaden und eine Orientierungshilfe für das autonome Lernen der LehrerstudentInnen, und er wurde auch von meinen PartnerInnen in der LehrerInnenbildung (ÜbungsschullehrerInnen, FachkollegInnen) mit Interesse zur Kenntnis genommen.

Mein Theorieunterricht am Seminar kann sich dank diesen Beschrieben viel stärker darauf konzentrieren, die (kahle, dürre, abstrakte) begriffliche Struktur mit "Fleisch und Blut" (Exempel, Dokumente, Selbsterfahrungen, Illustrationen, Beispiele, ...) anzureichern und zu verlebendigen.

Ich bin übrigens an einem Erfahrungsaustausch über Studienpläne im Bereich Pädagogik/Psychologie interessiert und bereit, mein Konzept interessierten FachkollegInnen zuzustellen.

NACHWORT

Es freut mich, dass ich mit dieser Nachbesinnung zu meinem Arbeitsjahr an der Primarschule einen Beitrag zur Jubiläumsnummer "10 Jahre *Beiträge zur Lehrerbildung*" leisten kann.

Zusammen mit Peter Füglistler und Kurt Reusser habe ich im Redaktionsteam der BzL am Aufbau der Zeitschrift von der Nullnummer (0/82) an bis zur Nummer 1/92 mitgewirkt.

Ich widme diesen Beitrag meinen Freunden und Mitredaktoren Peter Fügler und Kurt Reusser in dankbarer Erinnerung an die schöne Zusammenarbeit an "unserer" Zeitschrift, den Kolleginnen und Kollegen des Primarschulhauses "Aarbergstrasse", sowie den Kindern der 5. Klasse von Büren an der Aare, die mit mir zusammen das Schuljahr 1991/92 verbracht haben und denen ich manche Anregung und Belehrung verdanke.

Der Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerbildung* wünsche ich eine erfolgreiche Zukunft und eine grosse, interessierte Schar von LeserInnen.

Literatur:

BRAEM, D.M. (1992) *Lehrer sein heute: Veränderte Bedingungen des schulischen Arbeitens aus der Sicht der Lehrerschaft*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Lizentiatsarbeit). HELLER, W. & STRITTMATTER, A. (1987) Das Lehrerkollegium als pädagogische Wirkungseinheit. In: *Schweizer Schule* 2/87, 6-15. IPFLING, H.J., LORENZ, U. & PEEZ, H. (1992) Wie zufrieden sind die Lehrer? In: *Schweizerische Lehrerzeitung* 18/92 (LCH Bulletin 40-3). LCH: "Lehrerin/Lehrer sein". Entwurf zu einem Berufsleitbild. Thesenpapier zum LCH-Kongress vom 11./12.9.1992 in Zürich (25 Seiten). MAYER, B. (1991) Die Schule als pädagogische Einheit. In: *Schweizer Schule* 6/91, 3-8. OSSWALD, E. (1992) Die lebendige Schule: Gestalten statt verwalten. In: *Schweizer Schule* 6/92, 3-22.

BILDUNGSBEGRIFFE FÜR DIE LEHRER-WEITERBILDUNG

Kurt Aregger

Berufsbegleitende Lehrerweiterbildung kann die Alltagssituationen der Studierenden beim Unterrichten als eine wichtige Quelle zur Auseinandersetzung und Weiterqualifizierung nutzen. Zuerst gilt es aufzuzeigen, wie Praxis (Umgang mit Situationen) und Theorie (Umgang mit Gedanken) ineinandergreifen und sich gegenseitig befruchten können. Im weiteren werden (in Anlehnung an A. Kaiser) fünf Bildungsbegriffe beschrieben, die wiederum Praxis und Theorie mit einer Komplexitätssteigerung im Hinblick auf erhöhte Professionalisierung darstellen.

Der Praxis-Theorie-Bezug kann vor allem dann zu einer stark berufsbildenden Dynamik werden, wenn die Studierenden über gewisse Zeiträume die volle Verantwortung für das Unterrichten wahrnehmen und zugleich didaktische Beratung erfahren können. Dies ist bei *berufsbegleitenden* Weiterbildungsgängen der Fall, ob nun semesterweise die Berufstätigkeit abwechselt mit Weiterbildungsemestern oder ob z. B. über mehrere Jahre wöchentlich ein bis zwei Tage für die Weiterbildung eingesetzt werden.

Im folgenden werden zwei Denkmuster dargestellt, die den Praxis-Theorie-Bezug als *Verbindung* des pädagogischen *Alltages* mit der ständigen *Reflexion* im Rahmen der Lehrerweiterbildung verstehen.

1. PRAXIS UND THEORIE ALS QUELLEN DER PROFESSIONALISIERUNG

"Pädagogisches Gestalten" bedeutet das auf persönliche Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und Situationsdynamik gestützte Beeinflussen von Unterrichtsprozessen mit der Absicht, erzieherisch wirksam zu sein. Darin sind zwei Quellen angesprochen, die in einem Wechselverhältnis zu erschliessen und zu nutzen sind: Mit der Situationsdynamik die Praxis, verbunden mit der persönlichen Erfahrung (bleibendes Ergebnis) aus dem Tun und Denken im individuellen Lebenshorizont; mit den *wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen* tritt die sogenannte *Theorie* auf.

Praxis wird hier verstanden als Umgehen mit Situationen, das mehr oder weniger auf gedanklicher Durchdringung und Lenkung beruht.

Theorie heisst hier Beschauen, im Sinne von Umgang mit Gedanken.

Eine *handlungsorientierte* Betrachtung von Praxis und Theorie in ihrem wechselseitigen Verwiesensein im pädagogisch-didaktischen Gestalten führt zur folgenden Konkretisierung:

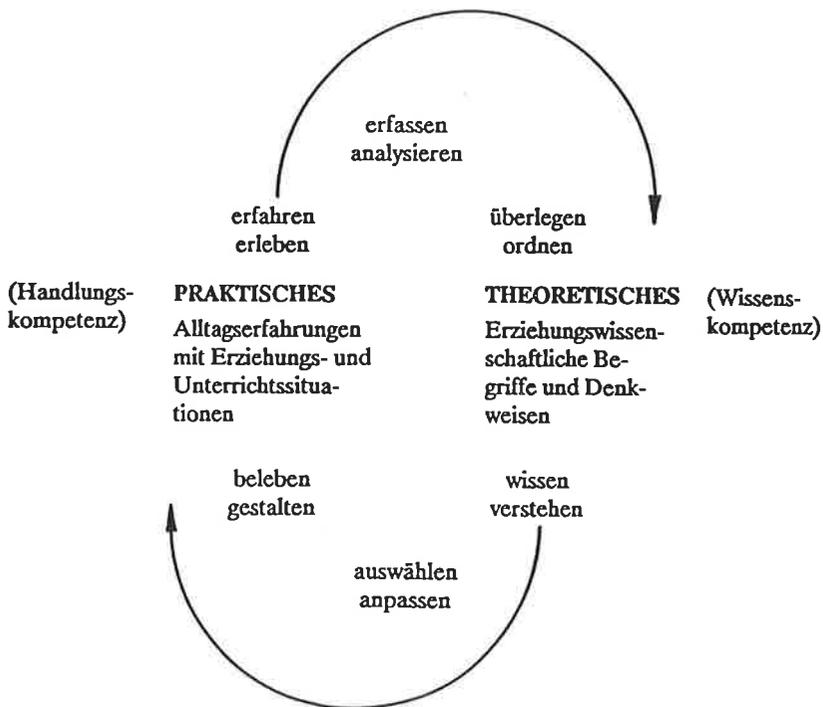


Abbildung 1:
Praxis-Theorie-Bezug und Prozess des Erfassens- und Erkenntnisfortschrittes.

Hier steht ein dynamisches Verständnis des Praxis-Theorie-Bezuges im Zentrum, in dem beide Quellen Energien eröffnen für den Prozess des Erfahrungs- und Erkenntnisfortschrittes. Die spiralförmig angebrachten Pfeile signalisieren dieses Weiterkommen (hermeneutische Spirale).

Das Analysieren, Überprüfen, Weiterentwickeln und Neugestalten von Praxis und Theorie sind somit Grundlagen für ein professionelles Verhalten von Lehrern und Erziehern. Nicht Erfahrung allein macht also den guten und besten Lehrer und Erzieher aus, sondern nur das bewusste Erfahren und systematische Erkennen *gemeinsam* im Sinne einer ständigen Verfeinerung von Praxis und Theorie.

Wenn einige *Merkmale* der beiden Quellen "Praxis" und "Theorie" bezüglich deren *Zeitlichkeit* und *Perspektivität* untersucht werden, so eröffnet sich ein weiterer Einblick in ihren unabdingbaren gegenseitigen Bezug im definierten pädagogisch-didaktischen Gestalten:

"Praktisches" oder

"Theoretisches" oder

Erfahrungsorientierung

und

Wissenschaftsorientierung

zeichnen sich etwa aus durch:

- | | |
|---|---|
| - im Augenblick sinnvoll | - überdauernd sinnvoll |
| - in der Zeit verfließend | - als Erkenntnis bleibend |
| - in Situationen eingebunden | - von Situationen abstrahiert |
| - einmalig existent | - vielfältig verfügbar |
| - weniger perspektivisch durch Wahrnehmungsgrenzen | - mehrperspektivisch durch Meta-Ebenen |
| - ganzheitlich wirkend | - ausgewählt wirkend, erschliessend |

2. BILDUNGSBEGRIFFE IN DER WEITERBILDUNG

(Die folgenden Bildungsbegriffe werden verwendet in Anlehnung an Kaiser, A.: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.) Konzepte von berufsbegleitenden Weiterbildungen können die bildende Quelle der Praxis in besonderer Weise erschliessen. Gemeint sind die täglichen Erfahrungen, Überlegungen, Gestaltungs- und Verhaltensmuster. Der Berufsalltag mit all seinen Freuden, Belastungen und Erschwernissen wird also zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht. Diese *Eigenerfahrung* mit Selbstreflexion wird in der Ausbildung gepflegt, indem in verschiedenen Veranstaltungen der Erfahrungshintergrund aufgearbeitet wird. Diese erste Stufe der Praxisauswertung, die im täglichen Unterrichten, in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und in den Praktika erfolgt, kann mit dem Begriff der situativen Bildung gefasst werden.

Die ausbildnerische Bearbeitung der Berufspraxis darf aber bei der Eigen- oder Selbstreflexion nicht Halt machen. Das Bildungsgut, das in der Alltagserfahrung und -reflexion liegt, muss auf einer höheren Ebene untersucht und bildnerisch genutzt werden. Das heisst, dass man Erfahrungen, Eindrücke, persönliche Erkenntnisse und subjektive Erklärungsmuster sammelt, untereinander vergleicht und mit Hilfe von fachlicher Beratung deutet. Im Konkreten zeigt sich das in der Weiterbildung so, dass Dozenten der Pädagogik, der Didaktik und der Psychologie anlässlich von Unterrichtsbesuchen zusammen mit mehreren Studierenden an Ort und Stelle systematische Unterrichtsbeobachtungen, -analysen, -beurteilungen und -beratungen durchführen. Diese professionelle Auseinandersetzung am Ort des Geschehens kann *topische Bildung* genannt werden. Damit sind systematisch gesammelte Erfahrungen und untersuchte Situationen als *strukturierter Ort* der Auseinandersetzung gemeint. Es ergibt sich somit ein Gesamtbild, das eine auf verschiedene Gegebenheiten *übertragbare allgemeine Situations- und Handlungstheorie* ausdrückt.

Bei der situativen und der topischen Bildung ist die eigene Praxis der Studierenden Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Zuerst (bei der situativen Bildung) in Eigenreflexion, und dann (bei der topischen Bildung) erweitert durch fachmännische Beobachtung, Deutung und Beratung.

Zusätzlich zu der Berufspraxis stellt uns auch die Wissenschaft Hilfen zur Verfügung. Wie der Name "Erziehungswissenschaft" sagt, gibt es einen gesicherten Stand an Wissen, Erklärungsmustern und Begründungslinien, den uns die Fachliteratur anbietet. Es ist die systematisch aufgearbeitete Sammlung von Fremderfahrung, -wissen, -verständnis. Das Sichten und Sammeln von solchen Aussagen und Erkenntnisbeständen gehört auch zur berufs begleitenden Ausbildung. Es ist eine Art Beschaffung von Fremdmaterialien. Dieser erste "wissenschaftliche" Bereich heisst hier *materiale Bildung*. Es ist Aufgabe der Dozenten, den Studierenden in einem ersten Schritt die vielfältigen und unterschiedlich tiefgreifenden Erkenntnisbestände und Materialien aufzuzeigen. Analog zu der situativen Bildung auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung würde das Aneinanderreihen von Erkenntnissen und Hilfsmitteln aus der Erziehungswissenschaft nicht ergiebig genug sein, um den Berufsalltag bewusster zu gestalten. Die Gefahr bestünde, dass man einem (unreflektierten) Modetrend nachgeht, ohne die tieferen Wirkungen beim Schüler und Lehrer zu erahnen, oder dass man ganz einfach überflutet wird, so dass auch Schwimmen keine echte Rettung bringt. Auch hier ist eine Meta-Ebene anzustreben.

Der vielschichtige Erkenntnisbestand der Erziehungswissenschaften und dessen professionelle Nutzung für den Unterrichtsalltag erfordern vom Lehrer ein Distanznehmen. D.h.: Er muss erziehungswissenschaftliche Denkweisen erarbeiten, die ihm das Vergleichen und Ordnen des vielfältigen Angebotes ermöglichen. Es ist die Stufe von Ordnungssystemen, von Abstraktionen und Aussagen, die zur systematischen Erschliessung verschiedener Materialien aus der Erziehungswissenschaft und auch zur systematischen Erschliessung verschiedener Situationen aus dem Alltag eingesetzt werden kann. Dieser Bereich kann als kategoriale Bildung bezeichnet werden. Und das zeichnet den Fachdozenten aus, nämlich, dass er einerseits das Material seiner Disziplin kennt, es aber auch geordnet und beurteilt für die Weiterbildung didaktisiert. Das ist ein Anspruch, der an Vorlesungen, Seminare und Übungen in der Weiterbildung gestellt werden muss.

Wenn wir nun die bisherigen vier Bildungsbegriffe und deren logischen Zusammenhang betrachten, so fällt auf, dass auf der Seite der Eigenerfahrung (von der situativen zur topischen Bildung) wie auf der Seite der Fremderfahrung (von der materialen zur kategorialen Bildung) je ein Schritt in Richtung Abstraktion gemacht wird. (Wir können es als von der Praxis zur Theorie bezeichnen.) Wenn nun aber mit diesen vier Begriffen die Konzeption der Weiterbildung abgeschlossen würde, so wäre der Erfolg noch nicht gewährleistet. Denn es fehlt noch die Trägerin/der Träger: Die sich durch die Ausbildung weiterentwickelte Person. Alle vier bisher erwähnten Bildungsbegriffe sollen schliesslich in die *persönliche Bildung* des Studierenden und Lehrers eingehen und ihn zum echten Professional machen.

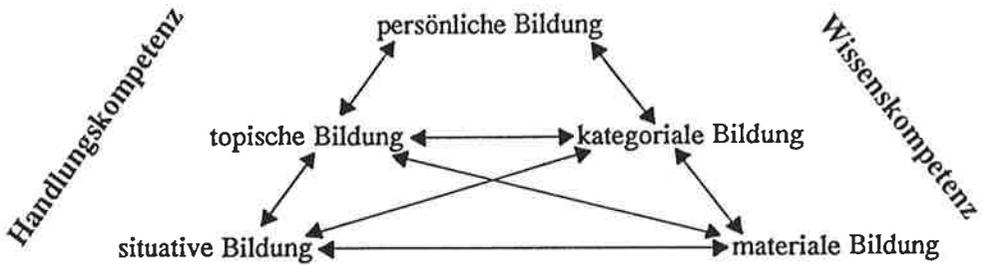


Abbildung 2:

Bildungsbegriff für den Praxis-Theorie-Bezug (die Pfeile deuten auf das komplexe Wirkgefüge der verschiedenen Bildungsaspekte hin).

Wenn wir auch wissen, dass die Persönlichkeitsstrukturen im Alter von 20 bis 40 Jahren bereits ziemlich gefestigt sind, so können zwei Linien der Hoffnung auf persönlichkeitsbildende Wirkungen von Weiterbildungsgängen gesehen werden: Zum einen weiss ich aufgrund der bisherigen Tätigkeiten in der Lehreraus- und -fortbildung, dass schon ein schöner Anteil der Lehrerarbeit erzieherisch gut und fachlich kompetent erledigt wird. Weiterbildungskonzepte können diese guten Ansätze erfassen, verfeinern und festigen. Das ist die eine auf berufliche Persönlichkeitsbildung ausgerichtete Sichtweise. Die andere Einsicht geht dahin, dass ein fundiertes, konsequentes und beharrliches Hinschauen und Erfassen, Deuten und Verstehen schliesslich zu einem allmählichen Umgestalten und Fortschreiten in der persönlichen Berufs- und Lebensgestaltung führen kann. Und diese beiden Perspektiven, das Verstärken von Gutem und das behutsame und fachlich kompetent geleitete Verlagern von einer durchschnittlichen zur guten Erziehungs- und Unterrichtsgestaltung, das sind die beiden Grundanliegen der Lehrerweiterbildung insgesamt.

"BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG" EIN MUSS IN DER ZEITSCHRIFTENLANDSCHAFT !?

Anton Strittmatter

Der Chefredaktor der "Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung" (SLZ) skizziert die schweizerische pädagogische Medienlandschaft und damit das Umfeld der "Beiträge zur Lehrerbildung" (BzL). Er nennt drei wichtige Gründe, die trotz der ökonomisch bedingten Konzentration der Fachpresse für die Erhaltung und Förderung von spezifischen Fachorganen von der Art der "BzL" sprechen und stellt den im Milizsystem betriebenen "BzL" bezüglich Gehalt, Aufmachung und Preis ein gutes Zeugnis aus - und löst damit das im Titel gesetzte Fragezeichen zugunsten des Ausrufezeichens auf (Red).

Was für die international berühmte Vielfalt an Blättern und Blättchen im helvetischen Zeitungswäldchen zutrifft, mag auch im speziellen für die pädagogischen Fachzeitschriften Geltung haben. Neben den vier Grossen (auflagestarken) - der "SLZ", der "Neuen Schulpraxis", der "Schule" und dem "Educatteur" - liefert eine erstaunliche Menge von pädagogischen bzw. Lehrzeitschriften vielfältige Informationen an die Schulen und an Lehrpersonen aller Art:

- allgemeine, von pädagogischen Organisationen herausgegebene Zeitschriften (wie die "schweizer schule" oder "Bildungsforschung und Bildungspraxis" - oder eben die "BzL");
- Zeitschriften von interkantonalen Stufenorganisationen vom Kindergarten bis zum Gymnasium;
- Blätter von kantonalen Lehrerorganisationen in fast allen Kantonen;
- kantonale (teils regionale), behördlich herausgegebene "Mitteilungsblätter" bzw. "Schulblätter" in fast jedem Kanton.

Insgesamt registrieren wir über 60 Titel! Hinzu kommen ausländische Fachzeitschriften aller Art sowie sporadisch erscheinende, sich ebenfalls an die Lehrerschaft richtende, teils zeitschriftenartige Themendossiers von kantonalen Lehrmittelverlagen, von interkantonalen Projektgruppen (z.B. der EDK) und vor allem von Lobbies unterschiedlichster Art (WWF, Erklärung von Bern, SUVA, Banken, Versicherungen, Energiewirtschaft usw.).

SCHWIERIGE ZEITEN

Bei dieser ganzen Vielfalt ist der "Markt" enger geworden. Insgesamt weniger Lehrerinnen und Lehrer, die starke "Feminisierung" vor allem auf der Primarstufe (mit resultierender kurzer Verbleibezeit im Beruf), die vermutlich geschwundene Bereitschaft zu anspruchsvollerer Lektüre (was eine Fachpresse halt bieten will) und schliesslich die "branchenübliche" Unsitte des Trittbretts-

fahrens (Lehrerzimmer- bzw. Institutsabonnement für ein ganzes Kollegium anstelle mehrerer Einzelabonnements) machen es für fast alle Abonnementszeitschriften zum Problem, den Stamm überhaupt nur zu halten.

Hinzu kommt gegenwärtig die wirtschaftliche Rezession, welche sich u.a. bei der Teuerung, bei den PTT-Tarifen und bei den Inseraten als Belastung für die Zeitschriftenherausgeber auswirken. Es ist unschwer abzusehen, dass in den kommenden Jahren eine strukturelle Flurbereinigung passieren wird, dass manche Zeitschriften entweder das Handtuch werfen oder Kooperationslösungen suchen müssen. Die finanziellen Reserven der Trägerverbände sind meist gering, und Einsparungsmöglichkeiten sind kaum da, basieren doch sehr viele Zeitschriften schon bisher auf dem Idealismus (bzw. der Selbstaussbeutung) einer praktisch zum Nulltarif arbeitenden Redaktion.

LEHRERBILDUNG ALS SCHLÜSSELSTELLE

Der Bereich der Lehrerbildung hat mit dem Wohl und Wehe der pädagogischen Zeitschriften dreifach zu tun:

- Erstens stellt die Lektüre pädagogischer Zeitschriften eine spezifische Form der Lehrer(fort)bildung dar. Wie sich die Professionalisierung des Berufs entwickeln wird, hängt auch davon ab, ob die Berufsangehörigen ihre Kompetenzen weiterhin oder wieder auch lesenderweise erwerben bzw. weiterentwickeln werden. Konkret: ob dies auch künftig über Fachbücher und eben eine spezifische, anspruchsvolle Fachpresse geschehen wird, oder ob das Gros der Lehrerschaft seine pädagogischen "Informationen" zur Hauptsache aus dem kantonalen Mitteilungsblatt, der Tageszeitung, dem "Brückenbauer" und der "Coop-Zeitung" beziehen wird.
- Dazu kann der Unterricht in den Institutionen der Lehrerbildung sehr viel beitragen. Frage: Erleben - am Seminar, an der Uni, in Kursen und Praktika - die Studentinnen und Studenten, dass (regelmässig gelesene) Fachzeitschriften eine relevante Quelle der Selbstbildung sind? Oder ist das erlebte Modell einfach eine eklektizistische Mischung von Dozentenvorträgen, von fotokopierten Textstellen aus Büchern und Zeitschriften und von Erfahrungsaustausch-Runden vom Typ "gesunder Menschenverstand und bewährte Praxis"? Wird der Zeitschriftenmarkt in der Lehrerbildung zum Thema gemacht, gesichtet und kritisch beurteilt?
- Und drittens stellt sich die Frage, welche spezifische Fachpresse sich der Sektor Lehrerbildung selbst halten will. Es ist ja schon erstaunlich, dass es eine spezifische Lehrerbildungs-Zeitschrift - eben die "BzL" - erst seit 10 Jahren gibt. Oder andersherum, die Frage gleich beantwortend: Es ist gut, dass es nun seit 10 Jahren die "BzL" gibt. Die seit Gründung stetig angestiegene Abonnentenzahl beweist, dass ein solches Produkt nötig ist und geschätzt wird. Die karge Aufmachung, die ehrenamtlich arbeitende Redaktion und die nach dem Muster von Milizoffizieren und -parlamentariern funktionierende Trittbrett-Administration deuten andererseits darauf hin, dass das Bewusstsein der Unabdingbarkeit dieses Organs auf "Konsumenten-

seite" noch nicht so weit gefestigt ist, als dass institutionell abgesicherte Garantien geschaffen und ein anständiger Preis bezahlt würden.

Die Zukunft wird - wie angetönt - einen Konzentrationsprozess bei den freien pädagogischen Zeitschriften bringen. Es dürften bei den "Publikumszeitschriften" (für die breite Lehrerschaft) zwei oder drei grössere Organe bleiben, welche gleichzeitig als eine Art "Kopfblatt" den Stufen- und Fachbereichs-Zeitschriften einen Fortbestand bieten könnten.

EHRENSACHE

Es scheint sinnvoll, daneben einen "Kaderbereich" ins Auge zu fassen, welcher traditionellerweise auch ausländische Literatur rezipiert und welcher heute in der Schweiz zur Hauptsache durch die "BzL", die "Bildungsforschung und Bildungspraxis" und die "schweizer schule" abgedeckt wird. Ob sich auch hier Koordinationsgespräche aufdrängen, müsste näher geprüft werden, scheint mir aber nicht sicher. Mir kommen dazu viele kontroverse Argumente in den Sinn. Nur so viel: Die personell wackeligen Füsse, auf denen ein ehrenamtlich gemachtes Produkt steht, (und damit das Kontinuitätsrisiko) sind aufzuwiegen gegen den Enthusiasmus, das feu sacré und die damit erzeugte Qualität, welche institutionell und finanziell abgesicherte Redaktionen rascher verlieren können, ohne dass eine Erneuerung geschieht.

Die einfache Aufmachung ist bei wirklichen Fachleuten als Leserschaft meines Erachtens kein bedeutsamer Mangel. Wissenschaftlich orientierte Leserinnen und Leser brauchen in weit geringerem Masse Bildli, Aufmacher und dicht gestreute Plakatschrift-Zwischentitel. Auch sie schätzen aber eine Portion "Szenenklatsch", und das liefern die "BzL" ja durchaus. Schliesslich scheint mir in den "BzL" noch unausgeschöpftes finanzielles Ertragspotential zu stecken: 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! Selbst damit sollte eigentlich die "psychoökonomische Reizschwelle" noch nicht überschritten werden, denn nach 10 Jahren dürfte ein "BzL"-Abonnement (und zwar ein persönliches!) langsam zur Ehrensache wenigstens für vollamtliche Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner geworden sein - für alle jene, welche sich als Bildner und nicht bloss als pädagogische, psychologische oder didaktische Lektionengeber verstehen.

ZEHN JAHRE "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG" ODER: BRIEFE AN BEZETELLE

Regine Born

Als dankbare Leserin, gelegentliche Mitautorin und als eine, die das Werden und Wachsen der "Beiträge zur Lehrerbildung" aus der Nähe (zuletzt aus der Vorstandsarbeit im "Schweizerischen Pädagogischen Verband") mitverfolgt hat, als eine durchaus nicht Objektive also, schreibe ich diesen Beitrag. Erwarten Sie daher keine kritisch distanzierte Analyse, sondern Gedanken, die beim sommerlichen Durchstöbern des ansehnlichen BzL-Stapels aufgetaucht sind. Folgen Sie meinen Worten, folgen Sie mir aber vor allem darin, die alten Hefte nochmals zur Hand zu nehmen. Sie werden - wie ich es tat - staunen: da finden Sie noch viel mehr, als Sie ohnehin erwarten und noch in Erinnerung haben!

Bézetelle - 10 Jahre alt!

Liebe Bézetelle! Ich höre: Du bist zehn Jahre alt. Ich sage nun nicht, wie es die meisten sagen: "Eh, bist Du gewachsen!" oder: "Was, ist das schon zehn Jahre her!" oder "Ach, wie die Zeit vergeht!". Ich denke es zwar, aber ich weiss, es "nervt" Zehnjährige, solches anhören zu müssen.

Ich sage Dir aber: Ich gratuliere Dir! Du bist eine junge, gefreute Person, der man zunehmend das Frausein anhört, ansieht, "anspürt". Eine junge Person, deren Bekannten- und Informationskreis längst über den ihrer Eltern hinausgeht: am Rockzipfel hängst Du nicht mehr. Du hast Deine eigenen Meinungen, äusserst sie auch. Und doch bist Du auch kindlich genug (und das ist, von mir gesagt, ein Kompliment), anderen Meinungen gegenüber offen zu sein, auf Abweichendes neugierig, ehrlich bemüht, den für Dich richtigen Weg zu finden. Du gefällst mir mit Deinen zehn Jahren. Alles Gute für die nächsten zehn!

Weisst Du noch? An Deiner Wiege fragten sich Deine Väter, "...ob aus der Pflanze ein Kraut, ein Unkraut oder ... ein nützliches und vielleicht sogar ein schönes Gewächs..." (0/82, S.2) werde. Inzwischen wissen sie und wir: Du bist wüchsig wie ein Kraut, gedeihst unter kargen Bedingungen wie ein sogenanntes Unkraut, wirst immer schöner und bist sehr nützlich. Was wollen wir mehr?

Unbestreitbar: Die "Beiträge zur Lehrerbildung" sind zu einem beachtlichen und beachteten Fachorgan geworden. Kaum ein Thema, das in der Lehrerbildungsdiskussion wesentlich und das nicht mindestens in kleinen Artikeln zur Sprache

gekommen wäre, kaum eines, dem nicht ein Hintergrundartikel zugeordnet worden wäre. Werfen wir einen Blick auf die Themen, die den Leserinnen und Lesern im vergangenen Jahrzehnt nähergebracht wurden, die kritischer analysiert worden sind, als es im Lehrerzimmeralltag der Fall sein kann, auf die Beiträge, die angeregt und weitergeführt haben:

Da ist einmal der Dauerbrenner "**Theorie-Praxis**", ("Praxisorientierte Didaktik", "Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung"), der die ersten Nummern bestimmt (v.a. 0/82 und 1/83) und später weiterglüht (z.B. 1/84 "Abholen"; 1/89 "Ausbildung und Reflexion"; 3/89 "Theorie-Praxis-Bezug").

In thematischer Nähe dazu die wichtigen Drehscheiben des Theorie-Praxis Bezugs an jeder Lehrerbildungsstätte: "**Berufspraktische Ausbildung und Ausbildung der Praxislehrkräfte**" (3/85; auch 1/90) und "**Beobachten und Besprechen des Unterrichts**" (1/88).

Die **Aufgabe des Pädagogikunterrichts** am Seminar (2/84) wird ebenso thematisiert wie die **Unterrichtsevaluation** (3/91), die Spannung zwischen **Fachkompetenz und didaktischer Kompetenz** (1/86) und später die schweizerische Diskussion um die **Fachdidaktik** (v.a. 2/91).

Es sind Diskussionen um die **Person der Lehrerin / des Lehrers** und **Folgerungen für die Lehrer(innen)bildung** (z.B. "Zukunftsimpulse" 2/86; "Lehrerbildung als Erwachsenenbildung" 3/86; "Zukunft der Schule" 1/87; "Lehrerberatung und Schulaufsicht" 1/88; "Person.../ Eignung" 2/88; "Lehrerbildung der 90 er Jahre..." 2/90; "Lehrerbild und Lehrerbildung" 3/90; "Neustrukturierung der Lehrer(innen)bildung" 2/92) und die Weiterführung dieser Gedanken in die Überlegungen zu **Schulentwicklung und Schulleitung** (1/92, auch 3/89), zu einer verstärkten Beachtung der Institution Schule, der Einheit Schulhaus also.

Die Aktualität der bildungspolitischen Diskussion und der Schwerpunkte der Arbeit der EDK spiegelt sich in den Themen, die in den BzL nicht nur mit Informationen, sondern auch mit theoretischen Hintergrundartikeln begleitet werden: Die **Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I** (2/83), das **SIPRI-Projekt** (1/87), **Lehrerfortbildung** (1/89, 1/92); **Fachdidaktik** (3/87 und v.a. 2/91), **BICHMO** (1/91), **Lehrerinnenberuf als Zweitberuf** (1/91) und natürlich die Jubiläumsnummer zum EDK-Projekt "**Lehrerbildung von morgen**": "10 Jahre LEMO" (1/85).

Daneben eine Vielfalt an thematischen und reichhaltig themengemischten Heften: **Sonderpädagogik** (3/84 und 1/87), **Schule, Fernsehen und Computer** (2/85, auch 3/89); **Berufsschullehrerbildung** (1/86), **Didaktik**-Hefte wie 3/87 und die Hefte, die einer Veranstaltung gewidmet sind wie dem Symposium "**Verstehen lehren**" aus Anlass der Emeritierung von Hans Aepli (2/89), dem **Kontaktseminar Schweiz - USA** "Verbesserung der Schule durch Verbesserung der Lehrerbildung" (3/89) und dem Kongress des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung in Solothurn "**Das Leben und die Schule von morgen**" (1/90).

Die grundsätzlichen Aufgaben einer Lehrerbildung sind beleuchtet worden, und zwar von der Aufgabe an Lehrerbildungsstätten her und nicht nur (aber auch!) aus dem wissenschaftlichen Blickwinkel. Da sind die Probleme behandelt, die zu den Eigenarten und Aufgaben einer Lehrerbildung gehören und die den Stil, die Lernkultur, das Schulklima einer Lehrerbildungsstätte prägen. Ich finde hier die Themen, die mich als Berufsfrau in der Lehrerinnen - Weiterbildung beschäftigen. Keine andere Publikation setze ich als Unterrichtshilfe so häufig ein, denn hier finde ich gute, aktuelle, auf die Schweiz bezogene Beiträge zu wesentlichen Lehrerbildungsthemen. Ich finde hier auch Autorinnen und Autoren, die meinen Solothurner Standort mit der übrigen Deutschschweiz verbinden; lesend nehme ich an Diskussionen in anderen Kantonen, in der EDK, in anderen Kollegien teil. So bin ich in die aktuelle Diskussion einbezogen, wie ich es auf keine andere Weise, die zeitlich zu leisten wäre, sein könnte.

Wo sonst können Lehrerbildnerin und Lehrerbildner in der Schweiz diese massgeschneiderte Information finden? Bezogen auf ihren beruflichen Auftrag, zusammengestellt von Betroffenen, wie sie selbst es sind? Den Blick sowohl auf die Forschung wie auf die Praxis geöffnet, sowohl auf die Situation im eigenen Land wie auf die Entwicklungen im Umfeld? Hier haben die BzL ihren unverwechselbaren Platz; dass sie ihn qualitativ hochstehend, inhaltlich offen und in den Informationen für eine dreimal jährlich erscheinende Zeitschrift erstaunlich aktuell ausfüllen, ist ein Glücksfall für uns, die wir von den BzL unseren beruflichen Nutzen ziehen können.

Nur für uns? Der Generalsekretär der EDK leitet die Sondernummern LEMO ein: "Den 'Beiträgen zur Lehrerbildung' gebührt für diese Standortbestimmung der beste Dank...", er spricht von einem "Informations- und Diskussionsforum..., das sich engagiert und kompetent der Lehrerbildungsfragen annimmt" (M. Arnet in 1/85, S.3). Nutzniesser der BzL sind, so denke ich, alle, die an der Weiterentwicklung der Lehrerbildung arbeiten, die den Informationsfluss anregen wollen, die Diskussionsgrundlagen benötigen. Das sind wir in der Praxis, das sind die Forscherinnen und Forscher, das sind aber auch die Instanzen der Bildungsverwaltung und der Bildungspolitik.

Bézetelle - Deine Taschen und Täschchen!

Liebe Bézetelle! Amüsant finde ich Deinen Anblick, wenn Du mit Deinen vielen Taschen und Täschchen daherkommst. Und erstaunlich, viele davon hast Du seit langem. Das gelbe, worauf "SPV" gestickt ist zum Beispiel. Oder jenes mit "Veranstaltungsberichte" oder "Buchbesprechungen". Jenes mit dem Geld drin, "Inserate", dürfte ein bisschen voller sein, sagst Du mir.

Aber am spannendsten ist immer, was Du in der grössten, thematischen Tasche jedesmal an Neuem hast. Ich weiss gar nicht, wie Du das schaffst, sie immer wieder so reichhaltig zu füllen und sie rechtzeitig bis zu mir zu schleppen. Merci!

Die oben zusammengestellten Themen, die in den 10 Jahren BzL diskutiert worden sind, geben noch kein vollständiges Bild von der Vielfalt der Hefte. In den zehn Jahren sind **verschiedene Rubriken** eröffnet, umbenannt, ergänzt und gestrafft worden, bis mit dem heutigen Stand ein übersichtliches Heft vorliegt, in dem sich die regelmässig Lesenden rasch zurecht finden.

Die BzL sind Publikationsorgan des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes. Mit einem Blick ist auszumachen, wo die "gelben Seiten" zu finden sind, durch die farbeige Ausgliederung für Nicht-Verbandsmitglieder nicht aufdringlich. Dienstleistungen an die Leserschaft sind Veranstaltungskalender und Veranstaltungsberichte, eine "Tasche", die die BzL von allem Anfang an (zuerst unter anderem Namen) und regelmässig füllt; die Buchbesprechungen, lückenlos seit 2/83 und seit 1/91 ergänzt durch die Liste "Neuerscheinungen"; das "Neue aus der Bildungsforschung" von der Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau, wenn immer möglich auf das Thema des Heftes bezogen. Eine reichhaltige Fundgrube für Informationshungrige sind die "Kurznachrichten" (seit Beginn, zunächst andere Titel), wo verschiedenste Meldungen über Personen, Institutionen und Entwicklungen ihren Platz haben, von wichtigem Informationsgehalt die Meldungen der EDK (seit 1984 etwa 2 x jährlich).

Weniger Kontinuität haben zwei andere "Taschen". Auf die "Kurzportraits" (die nicht immer kurz sind) von Institutionen möchte ich dennoch nicht verzichten. Die Berichte "Aus der Praxis - für die Praxis" (auch: "Unterrichtspraktischer Hinweis", "schulpraktischer Beitrag"...) geben anregende Einblicke ins Schaffen am Arbeitsort, ihr Erscheinen ist aber ins Stocken geraten.

Die Taschenlandschaft wird nicht so stur gehandhabt, dass neben den vorgesehenen Rubriken nicht auch Aktualitäten eingeschoben würden, so etwa die Würdigungen von Lehrerbildnern und Pädagogen. Im ganzen ergibt diese Taschenkollektion eine Vielfalt, die inzwischen hilfreich gegliedert ist (dazu waren Erfahrungen, Versuche und guter Rat - vgl. 1/87 Editorial - nötig). Ein umfassendes Reisegepäck auf dem Weg durch die Lehrerbildung!

Ein weiteres geht durch die zehn Jahrgänge hindurch, zwar nicht in eine Tasche gepackt: Die Verbindung zur Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF, vor allem zur Arbeitsgruppe Lehrerbildung der SGBF. In 2/83 berichtet Bruno Krapf von der Gründung dieser Gruppe, danach folgen regelmässig Berichte ihrer Arbeit und in 3/88 eine ausführlicherer Darstellung ihrer Ziele. Wir wissen, dass die Verbindung zu dieser Gruppe seit Jahren ideell und personell stabil ist (viele AutorInnen der BzL lernt man in der Arbeitsgruppe Lehrerbildung persönlich - oder: viele Bekannte aus der Arbeitsgruppe Lehrerbildung lernt man in ihrem Denken in den BzL kennen), und dass in diesem fruchtbaren Boden die Wurzeln für den ersten gemeinsamen Kongress "SPV - SGBF" 1989 in Solothurn zu finden war.

Bézetelle - Dein Mass!

Liebe Bézetelle! Ich weiss, meine Liebe, es ist ein heikles Thema. Aber im Ver-

trauen gefragt: Bist Du nicht zu dick?

Weisst Du noch? Zu Beginn warst Du regelmässige 36 Seiten dünn. Zugegeben, wachsen sollst Du. Aber gerade so? Zwar jammerst Du ja selbst über deinen Umfang (3/87, S.4), sprichst gar von "abspecken" (1/88, S.4), schaffst Dir ab 1/88 immerhin eine passende Garderobe an, versprichst mir in 2/89, Du seist jetzt "ausserordentlich gewichtig" (2/89 S.124), um in 3/89 resignativ mitzuteilen, dass "Ausnahmen" wohl "zur Regel" würden (3/89, S.330). Also hör mal, entweder machst Du jetzt ernst oder Du stehst zu Deinem Gewicht. Beides kann ich akzeptieren. Aber entscheide Dich, Du plagst Dich ja bloss.

Die ersten Nummern der "Beiträge zur Lehrerbildung" wecken Gefühle an die SJW-Hefte meiner Kindheit: Dieses Mass, das nicht beängstigt, rasch durchgearbeitet ist, das ich aus der Hand lege und denke: "Schade, ich hätte gern weitergelesen!". Doch die Hefte, vielmehr die Bücher der letzten Jahrgänge sind geeignet, das schlechte Gewissen der Nichtleserin zu wecken: Wann lese ich das? Dazu ist eine Zugfahrt von Solothurn nach Zürich zu kurz!

Ich weiss nicht, ob ich als Leserin im Ernst eine Reduktion des Umfangs wünsche. Es ist ja nicht so, dass ich auf Unnötiges stosse! Aber von Seiten der Produktion der BzL muss das Thema diskutiert werden. Braucht es mehr Nummern als drei? In der jetzigen Produktionsart nicht zu schaffen. Oder sollte eine Diät verschrieben werden? Könnten einzelne Rubriken gestrafft werden? Könnte noch stringenter und längerfristig geplant auf thematische Schwerpunkte gesetzt werden? Die Redaktion versucht dies, will aber die Tür vor Aktualitäten nicht schliessen (vgl. z.B. 1/89, S.3), und das ist gut so. Der offene Raum für Beiträge ausserhalb des Schwerpunktthemas muss gegeben sein.

Zur Bestimmung des Idealgewichts bedarf es der **Besinnung auf die eigene Identität**: Beiträge zur Lehrerbildung, "wenn immer möglich aktuelle und originale" (3/89, S.330). Beiträge, die von der Praxis und vom Forschungshintergrund her zu denken vermögen, Kommunikationshilfen für die schweizerische Lehrerbildungsdiskussion, das heisst auch dichte, anregende, thesenartige Darstellungen. **Die BzL bauen Brücken** zwischen Lehrerbildungspraxis, Forschung im Bereich der Lehrerbildung und der bildungspolitischen Entwicklungen. Auf diese Brücken müssen sie sich konzentrieren, an den Brückenköpfen noch gute Wegweiser zur weiteren Information aufstellen. Wenn für diese Identität das Volumen der letzten Jahrgänge nötig ist, ist ein Weg zur Machbarkeit zu suchen.

Wem das Brückenbauen zu wenig wäre, wer lieber Türme auf dem festen Boden bauen würde, sei gesagt: Brücken zu bauen ist eine ausgesprochen didaktische und pädagogische Aufgabe und - wie wir wissen - eine Kunst. Eine stolze Aufgabe also, auch wenn die BzL den einen einmal zu praktisch, den anderen einmal zu wissenschaftlich sind. (Sollte das eintreffen, wären die Artikel zum Theorie-Praxis-Bezug, siehe oben, zu empfehlen!)

Bézetelle - Deine Kleider

Liebe Bézetelle! Weisst Du, dass ich jeweils zu Beginn des Jahres gespannt bin, welche Farbe Du in diesem Jahr trägst? Deine Jahresfarben helfen mir beim Ordnen und Wiederfinden. Aber warum eigentlich so brav und dezent in den Accessoires? Ist Lehrerbildung brav und dezent? Lehrerinnenbildung auch?

Ach, Du musst selbst wissen, worin es Dir wohl ist. Ich schwatze Dir nicht drein. Kurz vor der Pubertät schon gar nicht.

Nur soviel: es geht vorwärts, der Rat des Fachmanns (1/87, S.4) hat gut getan, aber wirklich: s e h r seriös.

Bézetelle - und die Mütter?

Liebe Bézetelle! Wo sind eigentlich Deine Mütter???

Wenn ich Deine Taschen durchsuche, finde ich selten Namen von Frauen. Väter finde ich, Onkel, Brüder, Kollegen und einen Deiner Grossväter, den Hans Ae. Eine Patin habest Du, die Edeka, die sich manchmal zeige und einen Göttibatzen spende? Gut so. Aber ist die Edeka wirklich eine Frau?

Deine Väter sind schon in Ordnung und liebevoll. Aber irgendwie...

Auf dem Sekretariat seien die Mütter, und gute Mütter seien das? Ach ja? Das kommt mir irgendwie bekannt vor.

Nein, dieses Problem haben auch die BzL nicht zu lösen vermocht. Die Zahl der Autorinnen ist sehr gering. Immerhin gibt es das Heft 3/86 - aber welcher Teufel hat gerade dort das Autorinnenverzeichnis geschluckt? Üblich ist das Verhältnis 1 zu 10, die Korrespondenten (3/85, S.236) sind Männer. Böser Wille der "Väter" ist es nicht, ich weiss es, sie suchen die Frauen. Die BzL können hier nicht korrigieren, was in der schweizerischen Lehrer(innen)bildungslandschaft bittere Wirklichkeit ist: Der Beruf wird zunehmend weiblich, die Stufe der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung bleibt - vor allem in den festen und hierarchisch hohen Positionen - männlich. Die Einsicht, dass das nicht gut sei, setze ich voraus. Doch wo ist Abhilfe? Es handelt sich hier um ein soziologisches und historisches, handlungsnäher gesprochen: um ein gesellschafts- und bildungspolitisches Problem. Also nicht um ein pädagogisches? Die Auswirkungen s i n d pädagogisch, und die Problematisierung dieses Themas wäre gewiss ein "Beitrag zur Lehrer... und -innen!-bildung". Nicht um eine Analyse der Problematik ginge es, geschrieben ist genug. Sondern um das Aufzeigen von Möglichkeiten, wie Frauenaufstellungsplätze in der Lehrer(innen)bildung ohne Selbsterstörung ausgefüllt werden können, um das Beleuchten der Beispiele, die zu finden sind, um das Mutmachen durch Vorbilder. Mut brauchen nicht nur die fähigen Frauen, Mut zur Umgestaltung von Pflichtenheften brauchen auch die Behörden.

“Feministische Pädagogik” ist zum Pflichtstoff der pädagogischen Diskussion der vergangenen Jahre geworden, bis in die Lehrer- und Schulzimmer herein. Wie wär’s mit einer feministischen LehrerInnenbildungsdiskussion? (Nein danke, liebe Redaktoren, nicht immer müssen die, die eine Idee haben, die Idee auch verwirklichen.)

Ich will aber nicht nur das Fehlen der Mütter beklagen. Den alleinerziehenden Vätern und den Müttern in der Infrastruktur sei ein grosses Kompliment ausgesprochen: Die Leistung, die hinter dem Grossziehen der Tochter steht, ist beeindruckend. Ich weiss, dass sie oft übergross war, und ich verbinde mit dem Rat an die Teenagerin Bézetelle, selbständiger zu werden, meinen ernsthaften Wunsch, dass die Basis der BzL finanziell komfortabler gesichert werde. Der Arbeitsaufwand der ehrenamtlichen Redaktoren ist enorm, und es ist mir nicht wohl dabei, wenn ich, wenn wir alle von einem Produkt profitieren, dessen Kosten für Einzelpersonen und ihr Umfeld zu gross sind.

Das Auswechseln der Väter (der eine Gründungsvater, Fritz Schoch, hat seine Vaterrolle Heinz Wyss übergeben) und das Beiziehen von Gastvätern (Gastredaktoren Hans Kuster und Kurt Eggenberger, längere Mitarbeit von Christian Schmid) mögen das Problem zwar personell, nicht aber prinzipiell zu lösen. Der Nutzen der BzL für die deutschschweizerische Lehrerbildungsdiskussion ist sehr gross. Wer hilft die Kosten tragen?

Bézetelle - Deine Zukunft?

Liebe Bézetelle! Du weisst es, Du wirst zunehmend selbständiger werden müssen. Deine Väter werden nicht ewig in dieser aufopfernden Weise für Dich da sein können wie in Deinen ersten zehn Lebensjahren. Umsorgen eines Kleinkindes - gut. Aber eine Teenagerin muss unabhängiger werden. Wie stehst Du dazu? Die Papis mit einem Ehemann vertauschen und so die Abhängigkeit weiterführen - also nein! Du emanzipierst Dich doch!

Du bist fähig und stark. In einem Umfeld, das Dich unterstützt, kannst Du bestehen.

Wie? Es tut mir leid, ich weiss die Antwort auch nicht. Darüber müssen wir im Gespräch bleiben. Wir haben noch Zeit, Du bist ja erst zehn und sollst noch eine Weile Kind sein dürfen. Wir hören voneinander! *Regine*

KLEINER GRATULATIONSSTRAUSS ZUM JUBILÄUM ODER: "WENN ES DIE BZL NICHT GÄBE"

Armin Gretler

Als Aussenstehender bin ich der Bitte der Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung" gerne nachgekommen und habe einige Abonnentinnen (wo sind sie geblieben?) und Abonnenten der BzL eingeladen, ihre Meinung zur jubelnden Zeitschrift zu formulieren. Wie es sich gehört, ist der kleine Gratulationsstrauß des Lobes voll. Und doch enthält er auch einige Anregungen, die vielleicht ihre Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der Jubilarin haben werden. Die wichtigste aus meiner Sicht: viersprachiges und damit plurikulturelles Land, müsste dies nicht auch in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" auf angemessene Weise zum Ausdruck kommen? Als Reichtum des Austausches unter den verschiedenen pädagogischen Kulturen?

Ich schliesse mich den Gratulationen herzlich an und wünsche den BzL ein weiterhin fruchtbares Wirken.

Ich erinnere mich an jene denkwürdige Versammlung in Lausanne, als einige mutige Initianten die Idee "Beiträge zur Lehrerbildung" vortrugen. Ich erinnere mich auch an die Bedenken und Vorbehalte, an die Fragen und Zweifel, die in der Runde geäußert wurden. Wir möchten es versuchen! Das hatte sich damals durchgesetzt.

Und jene Pioniere, die es versuchen wollten, haben unterdessen eine Arbeit geleistet, die in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit breite Anerkennung gefunden hat. Differenziert, eindringlich, richtungsweisend, offen, qualitätsbewusst, wären einige Attribute, die für mich zu den BzL gehören. Es ist eine Zeit-Schrift, die Gegenwarts- und Zukunftsfragen aufnimmt, Antworten versucht und überall dort Unruhe stiftet, wo interessierte Leser die Praxis der Theorie versuchen, die Theorien mit ihrer eigenen Praxis vergleichen und ihre Praxis theoretisch reflektieren.

So sind mir die BzL bleibende Ermunterung, etwas Neues zu wagen und dran zu bleiben, wenn die Überzeugung anhält. Herzlichen Dank!

*Prof. Dr. Bruno Krapf, Universität
Zürich, Brütten*

Wenn es die "Beiträge" nicht gäbe, müssten wir sie erfinden!

Ich finde dieses Kommunikationsorgan für alle in der Schweiz im pädagogischen Feld Tätigen unentbehrlich. Den verantwortlichen Redaktoren und Herausgebern ist zu danken und zur Professionalität, mit der sie dreimal jährlich ans Werk gehen, herzlich zu gratulieren.

Dr. Hans Gehrig, Direktor Pestalozzianum, Zürich

Ich muss vorausschicken: Ich bin zwar Lehrer, Übungslehrer auch schon gewesen, ich bin aber nicht Lehrerbildner. Inhaltliche Bewertungen fallen deshalb anständigerweise weg. Erstaunlich für mich: In meinem privaten Zeitschriftenartikelarchiv bin ich wieder und wieder auf Artikel aus den "Beiträgen" gestossen. Offensichtlich dient also das jubilierende Organ weit über seinen recht kleinen direkten Kreis hinaus jedem, der sich für Didaktik und für Lehrerbildung interessiert. Als Berufsschullehrer erlebe ich jeweils, wie bestandene Männer und Frauen von ihren angestammten Berufen zu Lehrerinnen und Lehrern werden. Meistens werden sie gute Lehrkräfte (was immer das auch heissen mag). In diesem Zusammenhang erlaube ich mir einen Wunsch an die Redaktoren und Herausgeber der "Beiträge": Mischt Euch stärker in die laufende Diskussion um die Neugestaltung der Lehrerbildung ein; neben gesamtschweizerischen und europäisch einigermaßen vergleichbaren Ausbildungswegen sollte meines Erachtens das Alter, in dem der Entschluss zur Lehrerlaufbahn fällt, erhöht werden. Offen müsste eine Lehrer/innenausbildung, die im tertiären Bereich angesiedelt werden sollte, auch für Berufsleute (mit Berufsmatur) sein.. Ich vermute, dass neugierigere, offenere, überzeugtere Studentinnen und Studenten zur Ausbildung antreten würden, als dies häufig bei 16jährigen (verständlicherweise) der Fall ist.

Für die kommenden Jahre wünsche ich den Redaktoren und allen an den "Beiträgen" Beteiligten viel Mut zu weiterem Engagement und zu weiterer publizistischer Arbeit. "Beiträge zur Lehrerbildung" füllt gerade in unserer jetzigen Zeit des Umbruchs und der Unsicherheit eine wichtige Lücke in der pädagogischen Publizistik. Dafür danke ich ihren Machern.

Res Zysset, Chefredaktor "Schweizerische Blätter für den beruflichen Unterricht", Bern

Plus/Minus; ich mache es mir sommerlich leicht:

- +++ dass es sie überhaupt gibt
- +++ dass sie es geschafft hat, 10 Jahre zu überleben - eine Grosstat!
- ++ fast in jeder Nummer mindestens ein Artikel, der mich interessiert (allerdings bin ich als Nicht-Seminar- oder Hochschullehrer für die Evaluation nicht massgebend).
- ? ist es wirklich richtig, in der Schweiz eine solche Zeitschrift in nur einer Landessprache herauszugeben?
- ? ist der Untertitel der Zeitschrift "zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung" nicht allzu eng gesetzt? Schimmert hier nicht eine Idealisierung eines Handwerks Lehrerbildung bzw. eines Lehrerbildnermeisters durch?
- zu wenig international ausgerichtete Forschungsrezeption.
- .- Layout und Druck: reichlich "heavy" oder: Ist das ein Test, ob der Leser, die Leserin wohl genügend motiviert sind, sich da durchzubeissen?...

*Uri Peter Trier, Leiter der Pädagogischen Abteilung
der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich*

"Beiträge zur Lehrerbildung" è una rivista valida e necessaria. La scelta oculata dei temi trattati e lo spessore teorico dei contributi ne hanno fatto in questi anni un luogo privilegiato per la riflessione dei problemi della formazione degli insegnanti e una fonte arricchente di idee. Mi pare pure che si offra egregiamente come canale per la pubblicazione di contributi e resoconti da parte di chi opera direttamente sul campo e non dispone dei contatti spesso privilegiati del mondo accademico. Ma "Beiträge zur Lehrerbildung" ha un neo. Essa è uno fra i tanti esempi molto significativi della coesistenza passiva e spesso disinteressata delle tre (risp. quattro) culture svizzere. Come in quasi tutti i campi, anche nel nostro, ogni regione tende a curare il proprio orto. Troppo rari sono gli sforzi protesi ad uno scambio effettivo. Eppure nessuno nega che molteplici sono le esperienze di valore di ognuna delle aree utilizzate reciprocamente. La conoscenza è la base per ogni forma di convivenza basata sulla tolleranza e sul rispetto. Concludo con un augurio e una speranza. Auguro a "Beiträge zur Lehrerbildung" che i prossimi 10 anni siano all'insegna dell'apertura attiva verso una concezione interculturale nella forma e nella sostanza della formazione degli insegnanti e spero che presto il suo frontespizio sia abbellito e animato da un titolo almeno in tutte le lingue nazionali.

Gianni Ghisla, Pädagoge und Lehrerbildner, Comano

Geme schreibe ich Dir meine spontane Meinung zur Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" und damit natürlich auch zu denjenigen, die nun seit 10 Jahren unermüdlichen Einsatz geleistet haben, damit eine so wichtige Publikation erscheinen konnte. Ich ziehe voll Respekt den Hut vor den verantwortlichen Redaktorinnen und Redaktoren. Seit dem Erscheinen dieser Zeitschrift können sich Lehrerinnen und Lehrer, die in der Lehrerbildung tätig sind, leicht und schnell darüber informieren, was in diesem Bildungsbereich läuft, was - auch anderen - Probleme macht, und wie sie versuchen, diese zu lösen. Den Kolleginnen und Kollegen, die in zuverlässiger Folge die "Beiträge zur Lehrerbildung" herausbringen, ist es gelungen, ein Forum für die Diskussion brennender Fragen der Lehrerbildung zu schaffen.

Wenn es die BzL nicht gäbe, müsste sie sofort geschaffen werden. Hätte ich früher erfahren, dass in Zürich eine Peter-Hans-Frey-Stiftung besteht, die alljährlich einen Preis für Pädagogen oder für eine ausserordentliche pädagogische Leistung verleiht, hätte ich nicht gezögert, die Verantwortlichen der BzL als Preisträger vorzuschlagen. Mit dem Preis hätte die BzL-Redaktion dann die Möglichkeit, einen Recherchierfonds anzulegen, aus dem aufwendigere Projekte finanziert werden könnten. Ich denke insbesondere an anregende Reportagen aus dem Ausland, Beiträge aus der Forschung, umfassendere thematische Nummern zu aktuellen Themen. Hie und da dürfte sich eine Nummer der seriösen Zeitschrift dann auch mit den bisher noch wenig beschriebenen Themen der Lehrerbildung befassen, mit alternativen Ideen zur Lehrerbildung, originellen Schulmodellen, unkonventionellen Ansichten von denkenden Mitbürgerinnen und Mitbürgern aus Wirtschaft, Politik und aus der Öffentlichkeit.

Also dann, nach dieser tugendhaften Jugendzeit, zu der ich herzlich gratuliere, wünsche ich der Zeitschrift, auf die ich auch in Zukunft zählen möchte, eine Reifezeit, die durchaus auch etwas Sturm und Drang erträgt.

*Dr. Erwin Beck, Direktor des
Lehrerseminars Rorschach, Mörschwil*

Was heisst denn BzL eigentlich? - Eine (sehr) persönliche Antwort: Die Abkürzung BzL begegnete mir das erste Mal an der letztjährigen Jahresversammlung des SPV in Baden, an der ich als Gast teilnahm. Während ich vergebens in meinem Abkürzungsverzeichnis suchte, ohne das ein Zentralpräsident im schweizerischen Abkürzungsdschungel hoffnungslos verloren wäre, kamen mir die drei Buchstaben auf einmal recht bekannt vor. Schliesslich boten sich ja vertraute Assoziationen an wie z.B. Beat Zemp, Lehrer, oder Basellandschaftliche Zeitung, Liestal - womit ich auch gleich der Aufforderung der BzL-Redaktion nachgekommen bin, meinen Beitrag mit Namen, Beruf und Arbeitsort zu versehen.

Dem flammenden Aufruf der BzL-Redaktion an die Teilnehmer der SPV-Jahresversammlung, für mehr Abonnenten zur sorgen, konnte ich nicht widerstehen und entschloss mich spontan, die Zeitschrift zu abonnieren. Schliesslich habe ich ja auch Pädagogik studiert, sagte ich mir, und vielleicht heisst BzL "bedarf zunehmender Leserschaft". Einige Zeit später erhielt ich den vollstän-

digen gelben Jahrgang 1991 zugeschickt, dem sich mittlerweile die grünen Hefte des Jubiläumsjahrgangs beigegeben haben.

Meine Kritik? - BzL!

Suchen Sie sich das Passende aus:

- Bietet ziemlich Lesestoff
- Bringt zuweilen Leckerbissen
- Bearbeitet zeitgenössisches Labyrinth
- Befreit zahlreiche Lehrpläne
- Befähigt zum Lehrberuf
- Beeindruckt zahllose Leser
- Bedeutet zeitraubende Lektüre
- Beschert zuweilen Lichtblicke
- Beflügelt zerstreute Lehrstuhlinhaber
- Beeinflusst zweifellos Leitbilder
- Beerdigt zügig Ladenhüter
- Beabsichtigt zweckmässige Lehrerbildung

Kurz: Für die Abonnenten der BzL bedeutet die Abkürzung schlicht "Braucht's zum Leben"!

Beat Zemp, Zentralpräsident LCH, Frenkendorf

Wenn man früher - je nachdem - schreiben oder lesen konnte: *Ein Didaktiker an einem Lehrerseminar darf sich nicht bloss mit der Unterrichtung der Schüler durch den Lehrer befassen, sondern muss in seinen Überlegungen immer auch die Lehrer-Schüler- sowie die Schüler-Schüler-Beziehung mitberücksichtigen*, und dies heute gemäss den neuen Sprachregelungen lautet: *Ein Didaktiker oder eine Didaktikerin an einem Lehrer- oder Lehrerinnenseminar darf sich nicht bloss mit der Unterrichtung der Schüler und der Schülerinnen durch die Lehrer und Lehrerinnen befassen, sondern muss in seinen bzw. ihren Überlegungen immer auch die Lehrer-Schüler-, Lehrer-Schülerinnen-, Lehrerinnen-Schüler-, Lehrerinnen-Schülerinnen sowie die Schüler-Schüler-, Schülerinnen-Schüler- und Schülerinnen-Schülerinnen-Beziehung mitberücksichtigen*, (oder in der nur schreib-, aber nicht aussprechbaren Kunst-Version: *Ein/e DidaktikerIn an einem LehrerInnenseminar darf sich nicht bloss mit der Unterrichtung der SchülerInnen durch die LehrerInnen befassen, sondern muss in seinen/ihren Überlegungen immer auch die LehrerInnen-SchülerInnen- sowie die SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung mitberücksichtigen*), so habe ich weder Lust zum Schreiben noch Freude am Lesen. Gleiche Rechte für Mann und Frau: Selbstverständlich. Zerstörung der deutschen Sprache: Nein. Bei aller Liebe zu den Frauen sollte die Liebe zur Sprache nicht vergessen werden.

(P.S. Ich werde mich in der SLZ Nr. 22 vom 5. November 1992 grundsätzlich zur "Abschaffung des allgemeinen Menschen in der deutschen Sprache" äussern. Allfällige Reaktionen auf dieses Statement möchte man bitte bis dahin aufsparen.)

Dr. Arthur Brühlmeier, Seminarlehrer, Oberrohrdorf

Manches wäre zu sagen, wenig Raum steht zur Verfügung. Zu würdigen wäre der vielgestaltige Versuch, den LehrerbildnerInnen verschiedener Schulstufen und Schultypen ein Forum für Informations- und Erfahrungsaustausch zu eröffnen; anzuerkennen wäre das Bemühen, anspruchsvolle Diskussionen über Trends im Bereich der Schulentwicklung und Lehrerbildung zu initiieren und Stellungnahmen anzubieten. Meine besondere Bewunderung gilt dabei einer Qualität, die die genannten Momente durchdringt: dem beharrlichen Bestreben, auf Verbindungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung, schulpraktischer Reflexion und bildungspolitischer Argumentation zu achten, somit verschiedene Wissensformen aufeinander zu beziehen, ohne beliebig oder technologisch-eindimensional zu verfahren.

Ich wünsche dem BzL-Redaktionsteam weiterhin jene Zuversicht, die notwendig erscheint, wenn man sich offen auf die Erhellung und Gestaltung der irritierenden, widersprüchlichen Erziehungswirklichkeit einstellt und sich nicht vorschnell in vermeintlich reine theoretische oder praktische Kontexte zurückzieht.

*Dr. Urs Küffer, Seminar Biell
Universität Bern, Hermrigen*

Ich habe die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" von ihren Anfängen an bis heute verfolgt. Ich war zuerst gegenüber einer weiteren Zeitschrift zu Fragen der Schule und Lehrerbildung skeptisch eingestellt. Es gab schon eine Reihe pädagogischer Fachzeitschriften in der Schweiz, die zu wenig gelesen wurden. Was sollte eine weitere pädagogische Zeitschrift für so eine begrenzte Zielgruppe wie die LehrerbildnerInnen? Wer war bereit zu schreiben und die redaktionelle bzw. administrative Arbeit zu leisten? Wie sollte die Zeitschrift finanziert werden? Die Entwicklung hat den Mut und das Engagement der Initianten im Schweizerischen Pädagogischen Verband - Dr. Peter Füglistler, Dr. Kurt Reusser und Dr. Fritz Schoch - belohnt. Es ist eine aktuelle und informative Zeitschrift entstanden, die nicht nur von Pädagogen gelesen wird. Ich lese sie als eine der wenigen Fachzeitschriften auch im benachbarten Ausland und bleibe auf diesem Wege mit der pädagogischen Entwicklung in der Schweiz verbunden. Mich interessieren die thematischen Beiträge, die wichtige Fragen der Schulentwicklung und Lehrerbildung berühren.

Von besonderem Interesse sind für mich ferner die Rubriken "Buchbesprechungen", "Neuerscheinungen" und der "Veranstaltungskalender". Heute sind die "Beiträge zur Lehrerbildung" aus der pädagogischen Landschaft der Schweiz nicht mehr wegzudenken.

Verzichten würde ich jedoch auf den schwerfälligen Untertitel "Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen zur Didaktik der Lehrerbildung", weil er mir zu eng erscheint.

Ich bin gespannt auf die weiteren Nummern.

*Dr. Helmut Messner, Leiter des Pädagogischen Landesinstituts
für das Südtirol in Bozen, Bolzano/Italien*

INVITATION A NEUCHATEL

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Baden als Jungbrunnen (1964 und 1991) hat uns im Entschluss gestärkt, die Aufgabe der Lehrerbildung verbandsmässig zu untermauern und zu erhalten.

Dass die Jahresversammlung 1992 in Neu-Châtel stattfindet, ist zwar nicht das Verdienst unseres Vorstandes, aber eine sehr sinnige Fügung des Schicksals: Hier soll eine *neue* und damit *ausgeweitete* Grundfeste für eben diese Idee der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelegt werden. Es geht hier um die Umwandlung des traditionsreichen SPV als Unterverband des VSG in die eigenständige und elaborierte

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL

Das ist sicher einer der fundamentalsten Entscheide, den eine Mitgliederversammlung des SPV je zu treffen hatte, abgesehen vom Beschluss 1964, überhaupt weiterzuexistieren.

Mein Vorgänger, Paul Schäfer, hat in einem kleinen geschichtlichen Rückblick 1976 festgestellt, dass schon einige Jahre vor 1920 ein Schweizerischer Lehrerverein gegründet worden war. Etwa 1920 hat er sich als Sektion dem VSG angeschlossen. Und dann:

"Unser jetziges Bemühen, die Lehrer aller Fächer an Lehrerbildungsanstalten pädagogisch und didaktisch zu interessieren und daher an den SPV heranzuziehen, bedeutet also eine Art Renaissance"

Eine Renaissance bedeutet es auch, wenn wir jetzt - gemäss Ihrem Mandat von 1991 in Baden - darangehen, alle Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner, ohne Ansehung von Stufe und Fach, zu einer neuen Vereinigung zusammenzufassen. Der Vorstand hat diesen Auftrag ernst genommen und in akribischer Arbeit umsichtige Vorbereitungen getroffen. Wir treten daher zuversichtlich und frohgemut vor die Mitgliederversammlung, um ihr einen Schritt zu empfehlen, der ebenfalls in die Geschichte unseres Verbandes eingehen wird.

Der geschichtsträchtige Raum Neuchâtel möge dieser Vereins-Metamorphose Pate stehen. Und so, wie der Neuenburger Putsch vor genau 136 Jahren (ich schreibe diese Einladung auch in der Nacht vom 2. zum 3. September) unblutig zu einem guten Ende gekommen ist (nach einer 42-jährigen Zwitterstellung zwischen Preussen und der Eidgenossenschaft), so möge *unser* Neuenburger Handel einen fruchtbaren Verlauf nehmen und zu mehr als einem guten Ende kommen, nämlich zu einem Neubeginn, zu einem neuen Gebäude, in dem verschiedenste Räume Platz bieten für unterschiedlichste Aktivitäten, die aber alle unter demselben Dach stattfinden: eine neuzeitliche und zukunftsweisende, differenzierte und engagierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Wem selbst dieser historische Akt noch zu wenig Anreiz wäre, der kann sich auch vom europäisch-kosmopolitischen Geist dieses ehemaligen Fürstentums anlocken lassen, oder er orientiere sich an der (fast) zeitlos gültigen Schilderung Johann Hübners (1789):

"Neuchatel liegt an einem See gleichen Namens, wo der kleine Fluss Seyon hineinfällt, zwischen schönen Weinbergen, angenehmen Gärten, und vielen Lusthäusern. Sie ist weitläufig, hat aber vier grosse Strassen und ansehnliche Gebäude. Auf dem alten Schloss wohnt der königl. Gouverneur. Die Einwohner stehen mit dem Canton Bern in Bündniss, sind reformirter Religion und sprechen fast alle französisch. Es ist ein schönes Gymnasium nebst zwei Kirchen, in deren einer deutsch gepredigt wird. Wegen der bequemen Lage des Sees und der dasigen Manufakturen ist die Handlung sehr blühend."

Die Handlung wird auch für die SGL sehr blühend werden. Das verspricht der scheidende Präsident

Hans Brühweiler

SCHWEIZERISCHER PÄDAGOGISCHER VERBAND SPV

JAHRESVERSAMMLUNG

Freitag, 13.11.1992
13.30-16.30 Uhr
Neuchâtel Université
26, av. du Premier-Mars, salle D63

Traktanden:

- 1.) Gruss, Präsenzen, Entschuldigungen, Mitteilungen
- 2.) Wahlen: Stimmzählerinnen, Protokollant
- 3.) Protokoll der Jahresversammlung vom 8.11.1991 in Baden, verfasst von Sr. Mirjam Schwegler, veröffentlicht in BzL 1/92
- 4.) Traktandenliste
- 5.) Jahresbericht des Präsidenten
- 6.) Geschäftsbericht BzL 1991/92 und: 10 Jahre BzL!
- 7.) Jahresrechnung SPV

* * *

Uebergang SPV - SGL

Persönliche Gedanken des scheidenden Präsidenten Hans Brühweiler
und des neuen Präsidenten Hans Badertscher

* * *

- 8.) Umwandlung: Vom SPV zur SGL
 - a) Information und Grundsatzentscheid
 - b) Statutenrevision: Detailberatung
- 9.) Wahlen der
 - a) Vorstandsmitglieder
 - b) Rechnungsrevisorinnen
 - c) BzL-Redaktoren
- 10.) Budget und Jahresbeitrag SGL (SPV)
- 11.) Ausblick auf die erste Jahrestagung der SGL
- 12.) Verschiedenes

* * *

Im Anschluss feiern wir Abschied und Neuanfang bei einem Apéro.

* * *

20.00 Uhr: Möglichkeit zum gemeinsamen Nachtessen
(Restaurant des Beaux-Arts, 5-7, rue Pourtalès, 2000 Neuchâtel;
Anmeldung während der Jahresversammlung möglich).

SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

SGL

STATUTEN, VORLAGE FÜR DIE MITGLIEDERVERSAMMLUNG VOM 13. NOVEMBER 1992 IN NEUENBURG

§ 1

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL ist ein Verein im Sinne von Art. 60 ff ZGB. Der Verein dient der Förderung der Lehrerbildung sowie der Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogischen, psychologischen, didaktischen und bildungspolitischen Fragen. Der Verein hat seinen Sitz am Wohnort des/ der jeweiligen Präsidenten/in.

§ 2

Als Mitglied wird aufgenommen, wer sich beruflich mit Lehrerbildung beschäftigt, insbesondere

- a) Lehrerinnen und Lehrer, Dozentinnen und Dozenten, die in der Grundausbildung, der Fortbildung oder der Weiterbildung von Lehrkräften aller Stufen (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I und II, Tertiärstufe) tätig sind. Angesprochen sind insbesondere die Lehrkräfte der Fachbereiche Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik und der Fachdidaktiken.
- b) Fachleute der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und der Schulentwicklung, die sich mit Fragen der Lehrerbildung beschäftigen.
- c) Studierende an Ausbildungsgängen für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner.

Über die Aufnahme von Mitgliedern entscheidet auf schriftliches Gesuch hin der Vorstand. Gegen den Vorstandsbeschluss kann bei der Mitgliederversammlung rekurriert werden.

§ 3

Im Sinne des Zweckartikels verwirklicht die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL folgende Aktivitäten:

Unterstützung von Information, Zusammenarbeit und Fortbildung:

Sie fördert den Informationsaustausch und die Zusammenarbeit unter Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern der verschiedenen Schulstufen und Schultypen.

Sie organisiert oder unterstützt Forumsveranstaltungen zu grundsätzlichen und

aktuellen Fragen der Lehrerbildung und der Schulentwicklung.

Sie fördert Fortbildungsveranstaltungen zu Themen der Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit der Weiterbildungszentrale Luzern, den Hochschulen und weiteren Fortbildungsträgern.

Sie schafft Kontakte zu anderen pädagogischen Organisationen und Gesellschaften, wirkt in bildungspolitischen Gremien mit, welche sich mit Fragen der Lehrerbildung beschäftigen, und bemüht sich über die Landesgrenzen hinaus um einen internationalen Erfahrungs- und Gedankenaustausch im Rahmen von Tagungen und Kongressen.

Herausgabe einer Fachzeitschrift:

Sie gibt die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrerbildung" heraus als Forum zu theoretischen und praktischen Fragen der Lehrerbildung sowie als Informationsorgan der Gesellschaft.

Durchführung einer Jahrestagung

Sie führt jährlich eine thematische Tagung durch. Im Rahmen der Jahrestagung findet die Mitgliederversammlung statt.

Unterstützung bildungs- und forschungspolitischer Anliegen:

Sie unterstützt oder ergreift Initiativen, welche die Forschung im Bereich der Lehrerbildung und ihre Umsetzung betreffen.

Sie fördert Bemühungen, welche darauf abzielen, die Rekrutierung sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern zu verbessern.

Sie unterstützt Bemühungen für eine am Bildungsauftrag orientierte Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern.

Sie nimmt Stellung zu bildungspolitischen Fragen.

§ 4

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL umfasst folgende Organe: Die Mitgliederversammlung, den Vorstand, die Geschäftsstelle und die Rechnungsrevisor/inn/en.

Die Mitgliederversammlung

Sie findet einmal im Jahr im Rahmen der Jahrestagung (vgl. § 3) statt. Sie wählt den/die Präsidenten/in, die Mitglieder der Vorstandes, die verantwortlichen Redaktor/inn/en der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL" sowie zwei Rechnungsrevisor/inn/en.

Sie genehmigt das Protokoll der Mitgliederversammlung, Jahresbericht und Rechnung der Gesellschaft, Geschäftsbericht und Jahresrechnung der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL" sowie das Budget der Gesellschaft und der BzL für das folgende Geschäftsjahr.

Der Vorstand

Der/die Präsident/in und die Vorstandsmitglieder werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie können zweimal wiedergewählt werden.

Der Vorstand leitet die Geschäfte der Gesellschaft. Er setzt sich zusammen aus: Präsident/in und mindestens sechs weiteren Mitgliedern. Der Vorstand wählt aus seiner Mitte den/die Vizepräsident/in, den/die Aktuar/in und den/die Kassier/in.

Der Vorstand bereitet die Geschäfte der Mitgliederversammlung vor, setzt die Kommissionen ein, koordiniert die Arbeit der Arbeitsgruppen und veranlasst mit deren Hilfe Veranstaltungen, die dem Vereinszweck dienen. Er veranlasst und koordiniert die Organisation der Jahrestagung
Der Vorstand setzt eine Geschäftsstelle ein.

Die Geschäftsstelle

Die Geschäftsstelle wird vom Vorstand mit administrativen Aufgaben der Gesellschaft und ihrer Fachzeitschrift betraut.

Die Rechnungsrevisor/inn/en

Die Rechnungsrevisor/inn/en werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie können zweimal wiedergewählt werden.

§ 5

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL umfasst im weiteren die Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL", die Arbeitsgruppen und die Kommissionen.

Die Redaktion der "Beiträge zur Lehrerbildung BzL"

Die Redaktor/inn/en werden für eine dreijährige Amtsdauer gewählt. Sie sind für eine neue Amtsdauer immer wieder wählbar. Im Vorstand haben sie beratende Stimme.

Die Arbeitsgruppen

Die Arbeitsgruppen werden durch die Initiative der Mitglieder gebildet und durch die Mitgliederversammlung bestätigt. Ihr gemeinsames Anliegen kann eine thematische Fragestellung oder eine spezifische Aufgabe in der Lehrerbildung sein. Die Arbeitsgruppen organisieren ihre Arbeit selbständig. Sie bestimmen eine Person, die den Kontakt zum Vorstand aufrechterhält. Der Vorstand veranlasst den Informationsaustausch zwischen den Arbeitsgruppen und den übrigen Mitgliedern der Gesellschaft.

Die Kommissionen

Die Kommissionen werden vom Vorstand zur Bearbeitung einer bestimmten Fragestellung in der Regel für eine beschränkte Zeit eingesetzt. Sie berichten dem Vorstand das Ergebnis ihrer Arbeit und stellen Antrag.

§ 6

Alle Mitglieder der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL erhalten die "Beiträge zur Lehrerbildung BzL". Der Abonnementspreis

ist als zweckgebundener Anteil im Jahresbeitrag eingeschlossen. Die BzL können auch von Nicht-Mitgliedern des Verbandes abonniert werden. Nähere Bestimmungen über die Herausgabe der BzL sind in einem Reglement enthalten.

§ 7

Die Mitglieder entrichten einen Jahresbeitrag, der durch Beschluss der Jahresversammlung festgelegt wird. Werden trotz Mahnung zwei Jahresbeiträge nicht bezahlt, erlischt die Mitgliedschaft.

§ 8

Der Austritt aus dem Verein erfolgt durch eine schriftliche Mitteilung an den/die Präsidenten/in. Austritte können nur auf Ende des laufenden Geschäftsjahres erfolgen.

§9

Mit den vorliegenden Statuten tritt die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL die Rechtsnachfolge des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV an.

§ 10

Im übrigen gelten die Vorschriften des ZGB Art.60ff.

Die vorliegenden Statuten sind durch die Mitgliederversammlung am
 genehmigt worden. Sie treten am 1.August 1993 in Kraft.
 Sie ersetzen die Statuten des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes SPV vom 8.November 1986.

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND LISTE DER VORSTANDSMITGLIEDER

| Adresse | Telefon | Arbeitsort |
|---|------------------------------------|---|
| Hans Brühweiler (Präsident) Landstrasse 12 4452 Itingen | P 061 971 39 88 S 061 921 42 05 | Lehrerseminar Kasernenstrasse 31 4410 Liestal |
| Kurt Reusser (Vizepräsident) Schlössli 3412 Heimiswil | P 034 22 84 63 B 031 65 82 75 | Universität Bern Abt. Päd. Psychologie Postfach 3000 Bern 9 |
| Hans Kuster (Kassier) Gutenbergstrasse 7 3011 Bern | P 031 26 21 60 S 031 57 48 81 | Schweiz. Institut f. Berufspädagogik Kirch lindachstrasse 79 3052 Zollikofen |
| Regine Born Loretostrasse 11 4500 Solothurn | P 065 23 28 35 S 065 23 24 11 | Didakt. Institut NW EDK Obere Sternengasse 4504 Solothurn |
| 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 3c 5400 Ennetbaden | P 056 22 11 58 S 056 41 16 09 | Kant. Seminar, Abteilung f. 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 5036 Oberentfelden | P 064 71 05 94 S 064 24 94 55 | Neue Kantonsschule Schanzmättelistrasse 32 5000 Aarau |
| Sr. Hildegard Willi Schule Baldegg Primarlehrerinnenseminar 6283 Baldegg | P 041 88 31 61 S 041 88 39 22 | Schule Baldegg 6283 Baldegg |
| Hans Badertscher (designierter Präsident) Spins 3270 Aarberg | P 032 82 24 45 S 031 65 83 20 | Sekundarlehramt der Universität Bern Muesmattstr. 27 3012 Bern |

VERANSTALTUNGSBERICHTE

ÜBER TAUSEND LEHRERINNEN UND LEHRER BEKENNEN SICH ZU EINEM NEUEN LEITBILD IHRES BERUFLICHEN SELBSTVERSTÄNDNISSES

LCH-Kongress, 11./12. September 1992 in Zürich

Heinz Wyss

Der Dachverband Schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer LCH hat ein Berufsbild entwickelt, das die Stellung, die Aufgaben und die Rechte der Lehrkräfte in einer künftigen Schule umschreibt.

Der soziale Wandel in bewegter Zeit und die Notwendigkeit, als Lehrende darauf zu antworten, sind Anlass, sich auf die eigene Berufsrolle zu besinnen. Viele Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich heutzutage darin verunsichert. Ihre Arbeit findet in der Öffentlichkeit nicht mehr in gleichem Masse Anerkennung wie vor Jahren. Es ist die Rede von der "Demontage" des Berufsstandes und seines sozialen Status.

Gleichzeitig schiebt man der Schule immer neue Aufgaben zu bis hin zur Suchtprophylaxe oder zur Bekämpfung der Stimmabstinenz der Bürgerinnen und Bürger und ihrer Staatsverdrossenheit. Behörden und Eltern überbinden der Schule, die Probleme zu lösen, die sie selber nicht bewältigen, so die Überwindung der Intoleranz und der Gewaltanwendung, die Abwehr des Rassismus, die Wahrung der Kritikfähigkeit und des eigenständigen Denkens in der Informationsflut, die Verhinderung einer Flucht in die Droge.

In seinem Kongressreferat meinte Albin Dannhäuser, der Präsident des Bayrischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, dazu, Lehrerinnen und Lehrer würden zunehmend als "gesellschaftliche Allzweckreiniger" missbraucht. Die Schule werde zur "Entsorgungsstelle" für die nicht gelösten Zeitprobleme. Von der Lehrerschaft verlange man "Wunderkräfte". Gleichzeitig mache man sie mies. Man entziehe ihr das Vertrauen und die pädagogische Handlungsfreiheit, indem man in einzelnen Schweizer Kantonen aufgrund eines fragwürdigen Qualifikationssystems auf die Einführung einer nach Leistungen abgestuften Besoldung dränge. Die Schule sehe sich mehr und mehr bürokratischen Eingriffen seitens der Behörden ausgesetzt und unter dem Druck divergenter Ansprüche der Eltern. Zugleich beschneide man sie in der Finanzklemme unbedacht und unverhältnismässig in ihren Mitteln, mache sie in gleichem Mass wie die Kulturschaffenden zum Opfer von Sparübungen.

Dieser Entwicklung begegnet der LCH in der Weise, dass er "der Demontage ... ein professionelles Selbstverständnis entgegenhalten (will), der Fremdbestimmung von aussen eine selbstbewusste und pädagogisch fundierte Selbstdefinition", ein Berufsbild, das nicht "defensiv" sein, sondern "die Richtung der pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklungen" aufzeigen und entscheidend mitbestimmen will" (Beat Zemp, Zentralpräsident des LCH).

Zu den Thesen, die die Berufsrolle der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen definieren, sind im Laufe der sechsmonatigen Vernehmlassungsfrist über 250 schriftliche Stellungnahmen eingegangen. Diese wurden im Rahmen der SVHS-Kurse 1992 in Grenchen ausgewertet. Sie waren Anlass zur Weiterbearbeitung der Leitsätze. In ihrer neuen Fassung und versehen mit Kommentaren waren sie Grundlage der Diskussionen, die während des Kongresses geführt wurden. In über 40 Gesprächsgruppen war am ersten Tag Gelegenheit gegeben, die Thesen und die sie aufschlüsselnden Texte zu überprüfen und nötigenfalls zu verändern.

In einem klar konzipierten und straff durchgeführten Abstimmungsverfahren befand der Kongress in der Folge über Abänderungs- und Ergänzungsanträge, die aus den Gruppendiskussionen hervorgegangen waren. Mit eindrücklicher Geschlossenheit bekundeten die über tausend Lehrerinnen und Lehrer ihr Einverständnis mit den bereinigten Thesen. Das Berufsleitbild soll im Februar 1993 anlässlich einer ausserordentlichen Delegiertenversammlung verabschiedet werden, "nicht als juristisches Instrument mit Geltungsanspruch" (Anton Strittmatter), sondern als Orientierungshilfe für die Lehrerschaft und die Öffentlichkeit.

Die für ein Aufschieben der Schlussabstimmung und für weitere Gespräche plädierenden Vertreter des "Vereins zur Förderung psychologischer Menschenkenntnis" (VPM) fanden nicht Gehör. Zu offenkundig war ihre Absicht und Strategie, durch Obstruktion die Schaffung eines Berufsleitbildes und damit die Entwicklung hin zu einer zeitgemässen pädagogischen Kultur zu hintertreiben und zu verhindern.

Zum Schluss der Tagung bezeugte die Versammlung stehend ihren Willen, dem Beruf der Lehrerinnen und Lehrer, gestärkt im Gefühl des Selbstwertes und im Wissen um die Professionalität des erzieherischen und bildenden Handelns, die Wirkkraft und das gesellschaftliche Ansehen wieder zurückzugeben, das ihm zukommt. Das bedingt, dass sich die Thesen in der Berufswirklichkeit umsetzen. Der LCH will sich energisch dafür verwenden, so durch die Schaffung von Referenzdokumenten zu den einzelnen Aspekten sowie durch die Förderung lokaler teamorientierter Projekte und durch die aktive Unterstützung teilautonom, geleiteter Schulentwicklung.

Wer diese Entwicklung bremsen, wer sie gar blockieren will, werde erfahren, dass er den Zug nicht aufhält. So Albin Dannhäuser. Es könne nur darum gehen, der unausweichlichen Entwicklung diejenige Richtung zu weisen, die wir für die pädagogisch und gesellschaftlich richtige halten.

In bemerkenswerter Übereinstimmung mit den Thesen des Leitbildes waren sich die beiden Referenten des Kongresses, Rolf Dubs und Albin Dannhäuser, darin einig, dass Lehrerinnen und Lehrer Fachleute sind und dass sie professionell ausgebildet werden müssen. Sie müssen die Möglichkeit haben, die Bildungsarbeit in pädagogischer Freiheit eigenständig und selbstverantwortlich zu gestalten. Für Albin Dannhäuser ist die professionelle Souveränität der Lehrenden eine konstitutive Bedingungsgrösse ihres beruflichen Handelns, während Rolf Dubs für eine Teilautonomie der einzelnen Schule in einem dezentralisierten Schulsystem eintritt. Nicht abschliessend geklärt ist weiterhin die Frage, wie die Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf ihre Professionalität und ihre

Eigenverantwortlichkeit im Verbund von Theorie und Praxis auf ihre Berufsrarbeit vorbereitet werden, welche Vorbildung ihre berufliche Ausbildung voraussetzt und wie sie sich institutionell zuordnet.

Freilich hat der Kongress die These 8 (1. Entwurf: These 4) unverändert gutgeheissen: "Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsausbildung erreicht in der Regel Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau und ist gleichwertig für alle." In der Frage, ob inskünftig auch die Lehrkräfte der Primarstufe als Fachgruppenlehrerinnen und -lehrer ausgebildet werden sollen, entschied sich die Versammlung für Variante 1 der Leitbildvorlage: "Die berufliche Grundausbildung für den Kindergarten- und Primarschulbereich deckt grundsätzlich alle Lehrplänebereiche ab. Die Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II werden auf Fachgruppen hin ausgebildet (neu: unter Einbezug der bisherigen Handarbeits- resp. WerklehrerInnen und HauswirtschaftslehrerInnen). Die Grundausbildung rechnet mit einer permanenten Fortbildung. In der Fort- und Weiterbildung sind auch zusätzliche Ausbildungen für später gewählte Fachgruppen möglich" (dies insbesondere für Lehrkräfte, die als Allrounder ausgebildet worden sind).

Hinsichtlich der Festlegung einer Mindestdauer der Grundausbildung fordert der Kongress mehrheitlich einen dreijährigen Studiengang und stimmt damit dem Absatz 2 der Variante 2 zu: "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." Dies mit dem Zusatz, der die These 8 (früher 4) verbindlicher formuliert: "Die berufliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen erfolgt an Fachhochschulen resp. an den Universitäten."

Hier ist das letzte Wort wohl nicht gesprochen. Zwar sind von diesen Beschlüssen einzig die PrimarlehrerInnenseminare betroffen, die als Schulen der Sekundarstufe II sowohl eine Allgemeinbildung vermitteln als auch zum LehrerInnendiplom führen. Zwar sind sie nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Ihre Ausbildungsgänge liessen sich, den Postulaten entsprechend, zweistufig gliedern und ausbauen. Die Geister scheiden sich einzig an der Frage, auf welche Voraussetzungen sich die Berufsbildung abstützen soll und in welchem Alter die AnwärterInnen die zur Professionalität hinführende berufliche Grundausbildung beginnen sollen.

Rolf Dubs fordert eine Allgemeinbildung, die in ihrem Anspruchsniveau an Seminaren demjenigen eines gymnasialen Bildungsweges "ebenbürtig" sein soll. Er tritt indessen für "eine frühzeitige Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung" ein und zieht darum eine "seminaristische" Lehrerbildung der postmaturitär einsetzenden vor. Diese Parteinahme für den einen Weg kann sich indessen einzig auf die Ausbildung der Lehrkräfte für Kindergarten und Primarstufe beziehen. Die Studiengänge zur Ausbildung aller anderen Stufen, schliesslich die FachlehrerInnenausbildungen, setzen insgesamt nach der Maturität ein oder stützen sich im Sinne der Weiterbildung auf ein Diplom für die Primarstufe ab. Sie beginnen im Erwachsenenalter. Das gilt auch für Berufsleute, die den LehrerInnenberuf als Zweitberuf wählen.

Rolf Dubs nimmt in seiner Forderung, die wissenschaftliche Theorie müsse sich mit praxisbezogener Anwendung zusammenfinden, Bezug auf die Ausbildung der HandelslehrerInnen. Gerade diese positive Erfahrung zeigt indessen, dass das "klinische" Verfahren, das im Medizinstudium die Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen mit praktischer Umsetzung verbindet, in jeder Lehrerbildung zum handlungsleitenden Prinzip werden muss, in seminaristischen wie in postmaturitären Ausbildungsgängen. In diesem Punkt treffen sich Rolf Dubs und Albin Dannhäuser.

Eine zur Professionalität führende Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer findet ihre Mitte im Aufbau eines wissenschaftlich begründeten pädagogischen Bewusstseins und einer darauf abgestützten Handlungsfähigkeit. Es ist dies die Fähigkeit, von einem anthropologisch, bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch begründeten Standort aus erzieherisch zu handeln. Dass dies eine persönliche Reife und Reflexionsvermögen ebenso voraussetzt wie ein didaktisches Können ist unbestritten, wie immer sich die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer inskünftig institutionell gestalten mag.

DIE ZUKUNFT DER ÖFFENTLICHEN BILDUNG

Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF/SSRE), 8.-10. Oktober 1992 in Bern

Heinz Rhyh

Das schweizerische Bildungssystem befindet sich in einer erneuten Reformphase, die sich nicht nur in einzelnen Bildungssektoren bemerkbar macht, sondern das ganze Schulsystem bis hin zum tertiären Sektor, die Berufs- und Erwachsenenbildung, die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sowie die Weiterbildung umfasst. Der Reformbedarf und die Reformmotive erwachsen aus verschiedenen bildungspolitischen und pädagogischen Positionen und Rahmenbedingungen: Nationale und internationale Debatten über die europäische Integration, die Deregulierung im Dienste marktwirtschaftlicher Orientierung sowie die Frauenfrage gehören nebst anderen zu den aktuellen gesellschaftlichen Vorgängen, die auch unser Bildungssystem und die entsprechenden Auseinandersetzungen beeinflussen. Die angespannte Finanzsituation scheint ausserdem als Katalysator einer nicht unumstrittenen Reformfreudigkeit zu wirken. Angesichts der vielseitigen An- und Herausforderungen des schweizerischen Bildungssystems und seiner Umgestaltung ist es geboten, die Diskussion über pädagogische und bildungspolitische Positionen, über Reformmöglichkeiten bestimmende Rahmenbedingungen distanziert aufzunehmen und Ergebnisse der Bildungsforschung einzubeziehen. Mit der Frage nach der "Zukunft der öffentlichen Bildung" versuchte der diesjährige Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung diese Probleme aufzugreifen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

Im Anschluss an die begrüssenden und einleitenden Worte von Prof. Dr. J. Oelkers (Universität Bern), Dr. W. Stadelmann (Erziehungsdirektion des Kan-

tons Bern) und Dr. E. Pogia (Präsident der SGBF) thematisierte Dietrich Benner, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, in seinem Eröffnungsreferat das Verhältnis von Wissenschaft und Bildung. Der Anspruch, dass Wissenschaft bilde, ist in der Geschichte der Pädagogik mehrfach, aber in unterschiedlichem Kontext, in unterschiedlicher Interpretation und Absicht erhoben worden. Benner prüfte diesen Anspruch in der griechischen Antike und in der neuzeitlichen Wissenschaft und Pädagogik, wobei er sich auf Aristoteles und Kant als Referenzpunkte bezog. Dabei wurde deutlich, dass die Einheit von 'Leben-Lernen-Leben' unwiederbringlich aufgebrochen ist. Die Einsicht in Ursachen und Zwecke im aristotelischen Sinne ist durch die hypothetische, experimentelle Wissenschaft, in der nach Kant der Mensch die Gesetzmässigkeiten erst schafft, abgelöst worden. Bildung vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis, und ihre Funktion besteht wesentlich darin, Geheimplanzen abuschaffen, d.h. sämtliches Wissen öffentlich zu machen. Schulischer Unterricht findet hierin seine vornehmste Aufgabe.

Prof. Dr. N. Charbonnel (Université de Strassbourg) wies in ihrem Vortrag "L'avenir a un passé" darauf hin, dass die Frage nach der Zukunft des öffentlichen Unterrichts, wie sie am Kongress gestellt wurde, nur sinnvoll sei, wenn damit Zielvorgaben, die das Engagement in der Gegenwart bestimmen, gemeint seien. Denn: in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind keine zuverlässigen Prognosen möglich und der Gebrauch von Metaphern führt nicht über diesen Tatbestand hinaus.

Die am Max-Planck-Institut in Berlin forschende Frau Dr. H. Zeiher untersuchte zum Thema "Kinder und Jugendliche in öffentlichen Räumen" die Frage, welche "heimlichen Curricula" alltäglicher Lebensführung die grossstädtische Alltagswelt enthält. Anhand ihrer Untersuchung von exemplarischen Tagesläufen dreier zehnjähriger Kinder, die in unterschiedlichen grossstädtischen Wohnvierteln leben, zeigte sie, wie unterschiedlich soziales Leben unter gleichaltrigen Kindern zustandekommt und verläuft, in welchen Räumen dieses stattfindet und welche Anforderungen an individuelles Disponieren gestellt werden. Im thematisch mit diesem Vortrag korrespondierenden Workshop untersuchte B. Künzli (Universität Bern) Defizite in der schweizerischen Bildungsforschung im Hinblick auf ihren Gegenstandsbereich und dessen theoretische Erfassung, die sich etwa im Vergleich mit deutschen Konzepten und Forschungstätigkeiten deutlich zeigen lassen. Als Angebot für eine Aufarbeitung des theoretischen Defizits, unterbreitete Künzli die Systemtheorie Luhmannscher Prägung. H. Rhy (Universität Bern) wies auf die traditionsreiche Grossstadtfeindlichkeit der Pädagogik, auf teilweise kontrainventionale Wirkungen pädagogischer Interventionen in kindorientierter Raumplanung und auf Grenzen der "Pädagogisierung" von Städten hin.

Zum Thema "Koedukation" referierte Prof. Dr. W. Herzog (Universität Bern) den aktuellen Forschungsstand und wies mit Nachdruck darauf hin, dass eine bisher wenig beachtete Möglichkeit zur Minderung von nachteiligen Konsequenzen koedukativen Schulunterrichts im didaktischen Bereich liege. Den entsprechenden Workshop leiteten Ch. Hofer und E. Violi (beide Universität Bern). In einem ersten Teil wurden die wichtigsten Thesen und Schwerpunkte der aktuellen Kritik an der Koedukation herausgearbeitet, und in einem prospektiven zweiten Teil wurden Möglichkeiten zur Vermeidung geschlechts-

spezifischer Benachteiligungen, Alternativen zu einem männlich geprägten Bildungssystem sowie Wege bildungspolitischer Arbeit diskutiert.

S. Hahnhart (Universität de Genève) ging von der Besorgnis um die Qualität des Schweizerischen Unterrichtswesens aus. Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung der Bildung werde in den nächsten zehn Jahren bedeutend zunehmen, die finanziellen Beiträge der öffentlichen Hand hingegen würden bestenfalls nur unwesentlich steigen. Dieser gegenläufigen Entwicklung sei nur beizukommen, wenn die Effizienz der Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen verbessert werden könnten, wenn die Finanzierungsmodalitäten für erzieherische Tätigkeiten verändert würden (vermehrte Beteiligung der Haushalte und Unternehmen) und wenn ganze Bereiche der Erziehung (re-)privatisiert würden.

Prof. Dr. R. Künzli vom Didaktikum in Aarau sprach zum Thema "Bildung und Europa". Er ging davon aus, dass "Europa" nicht nur Vorteile bringe, dass es aber zugleich keine vernünftige Alternative dazu gebe und dass die Zusammenarbeit und Koordination eine praktische Notwendigkeit sei, die aber nicht noch bildungstheoretisch oder -philosophisch überhöht werden müsse. Die Tradition der europäischen Bildungstheorie sei weltbürgerlich-universell, auf Selbstkritik und Offenheit in der Bestimmung der eigenen kulturellen Identität angelegt. Ein dieser Idee angemessenes bildungspolitisches Programm werde Vielfalt zu organisieren und nicht Einheit zu verordnen haben. Europa sei nicht die Lösung, sondern Teil des Problems der nur in Sonderdiskursen einheitlichen Bildungskonzeptionen. Ebenfalls unter europäischer Perspektive untersuchte der Workshop "Schule und Europa", durchgeführt von PD Dr. H.-U. Grunder (Universität Bern) und M. Schärer (Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau), die Erwachsenen-, Lehrerinnen und Lehrerbildung. Schärer thematisierte die politische Erwachsenenbildung im Hinblick und am Beispiel der EWR-Abstimmung vom kommenden Dezember. Welche Mittel stehen den Bürgerinnen und Bürgern zur Meinungsbildung zur Verfügung? Wo liegen die Grenzen zwischen Bildung, Information und Propaganda? Grunder brachte das Problem der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter dem Anspruch 'Europa' und mögliche Veränderungen von Zielen, Inhalten, Methoden und Institutionen in die Diskussion.

Prof. Dr. Kurt Aurin (Universität Freiburg i.B.) thematisierte in einem Referat die brisante Frage "Was sind gute Schulen?", wobei er auf die Vielfältigkeit möglicher Kriterien sowie auf die Differenzen zwischen Qualität, Güte und Wirksamkeit hinwies. Der entsprechende Workshop wurde von Prof. Dr. J. Oelkers (Universität Bern) und Prof. Dr. D. Hameline (Université de Genève) geleitet. Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand wurden drei Problembereiche behandelt: die Reliabilität empirischer Forschung, die Übertragbarkeit ausländischer Forschung und die praktische Verallgemeinerbarkeit der Kriterien einer "guten Schule". Dabei stellte sich das Dilemma heraus, dass in der Öffentlichkeit allgemeingültige Kriterien erwartet werden, dass aber zugleich einzelne Schulen nur begrenzt miteinander vergleichbar sind. Hameline wies anhand einer minutiösen Textanalyse eines reformpädagogischen Textes aus den 20er Jahren die Semantik der "guten Schule" nach, die über rhetorische Formeln nicht hinauskam und zugleich auf das Bild der "schlechten Schule" angewiesen war und vermutlich noch ist.

"Die Stellung der dualen Berufsbildung im künftigen Europa" war das Thema des Vortrages von Prof. Dr. R. Arnold (Universität Kaiserslautern). Bedingt durch demographische, technologische und arbeitsmarktpolitische Wandlungen sowie durch grundlegende Strukturverschiebungen im Bildungswesen - insbesondere die Zunahme der Bedeutung der Weiterbildung zu Lasten der Erstausbildung -, sei vornehmlich der Lernort "Berufsschule" und dessen Funktion neu zu bestimmen. Der von Dr. Ph. Gonon (Universität Bern) durchgeführten Workshop widmete sich schwergewichtig den Auswirkungen und Impulsen für die Berufsbildung in der Schweiz, die von der europäischen Integration ausgehen. Dabei wurden europäische Rahmengesetzgebungen, Urteile des Europäischen Gerichtshofes sowie die Schaffung eines europäischen Berufsbildungspasses erörtert.

Vom Service de la recherche sociologique du Département de l'instruction publique du Canton de Genève erörterte J. Amos das Verhältnis von Ökonomie und öffentlicher Bildung, indem er fragte, ob man als Antwort auf steigende Arbeitslosigkeit, auf wirtschaftliche und finanzielle Krisen, auf den Zusammenbruch des sowjetischen Systems und den wirtschaftsliberalen Triumph nun auf Schule als öffentlich-staatliches System verzichten und das Bildungswesen marktwirtschaftlich strukturieren sollte. Am Beispiel der Lehre konnte er zeigen, dass es eher sinnvoll ist, Reform- und Transformationsvorschläge zu diskutieren, als das ganze Schulsystem preiszugeben. Im von Dr. F. Osterwalder (Universität Bern) geleiteten Workshop "Ökonomie, Markt und Liberalisierung des Bildungswesens" wurde versucht, die Auseinandersetzungen um die ordnungspolitischen und ökonomischen Grundlagen des Bildungswesens vom mehrheitlich politischen Diskurs auf eine wissenschaftliche, theoretische Diskussion zu verlagern. Dabei wurden u.a. die seit längerem geführten US-amerikanischen Debatten und insbesondere die Position von Milton Friedman aufgearbeitet. Schliesslich wurden weniger ökonomische Kosten-Nutzen-Rechnungen als die pädagogische Wende der ordnungspolitischen Diskussion, verschiedene entsprechende Modelle und deren Kritik erörtert.

Der Kongress wurde am Samstag mit einem Podium zum Thema "Effektivität und Finanzierbarkeit der öffentlichen Bildung" abgeschlossen. An der Diskussion beteiligten sich L. Robert (Nationalrätin), M. Arnet (EDK), H. Summermatter (BIGA), H. Giger (Universität Zürich), E. Poggia (Wissenschaftsrat) und U.P. Trier (Pädagogische Abteilung, ED des Kantons Zürich). Moderiert wurde die Diskussion von J. Oelkers. In Anbetracht der Tatsache, dass die Eidgenossenschaft jährlich etwa 15 Milliarden Franken für die öffentliche Bildung ausgibt, wurde u.a. die Frage diskutiert, ob unsere Schulen zu teuer sind und ob sie relativ zum Finanz-, Verwaltungs- und Personalaufwand effektiv seien. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass die Qualität und Akzeptanz des schweizerischen Bildungssystems, relativ zum Ausland, recht hoch, dass die öffentliche Bildung nicht zu teuer sei und dass trotz Finanzknappheit es nicht an Geld fehle, sondern die Verteilung der Mittel zu lösen sei. Von Sparmassnahmen im Bildungsbereich wären schliesslich alle betroffen und welche Folgen private Finanzierungen und marktwirtschaftliche Ausrichtung der Schulen haben würden, blieb offen.

LEHRERBILDUNG DER ZUKUNFT

Tagung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL), 3.-5. September 1992 in Locarno

Heinz Wyss

Die diesjährige Jahresversammlung der SKDL wollte die Aufmerksamkeit der Leiterinnen und Leiter der seminaristischen wie der postmaturitären Lehrerbildung auf das lenken, was sich in der beruflichen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und bezüglich ihrer gesamtgesellschaftlichen Bedingungen im europäischen Umfeld zur Zeit tut.

Vorweg ging es darum, sich die Hauptmerkmale des sozialen, ökonomischen und ökologischen Wandels und den damit zusammenhängenden Paradigmawechsel im Bildungswesen bewusst zu machen. Dies einzuleiten war die Aufgabe von Prof. Albert Jacquard, Paris. Er stellte eingangs die Frage - nicht eine rhetorische bloss - wer die Welt ändere, wer ihr Verderben, falls es noch aufhaltbar ist, verhindere, wenn es nicht diejenigen tun, die die Generation heranbilden, die auf dieser Erde nach uns leben und die den Planeten für sich und ihre Kinder bewohnbar erhalten wollen.

Dazu beizutragen ist das umfassendste Anliegen jeder Erziehung. Wer sich von ihm leiten lässt, wird nicht mehr fragen "Comment faire?", sondern sich in Forschung und Lehre die Frage stellen "Que faire?", mit dem Ergebnis "de ne pas faire ou de ne plus faire ce qu'on peut faire".

Diese Haltung setzt voraus, dass wir lernen, alle Dinge in ihrem Wirkungszusammenhang zu verstehen, auch uns selber. Darum meine "éduquer" neben "educare" auch "e-ducere", aus sich hinausführen, lehren und lernen, sich von aussen zu sehen. Das kann das Tier nicht. Es bleibt auf sich bezogen, auch in seinem Gruppenverhalten. Es ist gefangen in sich. Anders wir Menschen. Als "Ich" mit einem "Du" zu leben, sich in bewusster Art einem "Ihr" zuzuordnen und sich aber auch abzugrenzen, ist eine wesentliche menschliche Fähigkeit. Zur eigenen Identität zu finden und sich zugleich solidarisch zu wissen, sind persönliche Voraussetzungen eines Lebens in Zuversicht und Daseinsfreude. Beides muss denen eigen sein, die Heranwachsende erziehen und auf ein Bestehen in der Welt von morgen vorbereiten wollen.

Vor diesem weiten Horizont sprach in der Folge Prof. Friedrich Buchberger (Universität Graz/Pädagogische Akademie Linz, Mitglied des Leitungsgremiums der "Association for Teacher Education in Europe" ATEE) über die Lehrerbildung im europäischen Raum¹.

¹ Die BzL gibt dieses Referat in einer vom Autor bereinigten und gekürzten Fassung in der Nummer 1/93 wieder.

Die Verantwortlichen für die Lehrerbildung in den Ländern der EG resp des EWR sind bestrebt, durch eine Verständigung auf Leitideen, übergreifende Ziele und angemessene Rahmenbedingungen in der Vielfalt der Lehrerausbildungen eine Vergleichbarkeit der Studiengänge zu erwirken. Dies in der Absicht, die Qualität und die Standards der Lehrerbildung zu verbessern. Die wachsenden Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer bedingen eine solche Entwicklungsarbeit ebenso wie der Umstand, dass im EWR die Freizügigkeit in der Wahl der Ausbildungsorte bei offenen Grenzen ebenso gegeben ist wie die berufliche Mobilität der Lehrkräfte.

Die EG regelt die formalen Ansprüche an ein Lehrerstudium und definiert die Normen zur Anerkennung der Diplome. Der Tendenz, die Professionalität der Lehrenden, die sich in einer theoriegeleiteten Handlungsfähigkeit zeigt, zu erhöhen, steht in einzelnen EG-Ländern eine "Deprofessionalisierung" entgegen. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind den Belastungen des Berufes nicht gewachsen. Sie suchen sich beruflich umzuorientieren und laufen der Schule davon. Sie wünschen sich eine Berufsarbeit, die sozial höher eingestuft ist als die Lehrtätigkeit und die Aufstiegsmöglichkeiten anbietet. Vor allem wollen sie sich persönlich nicht in gleichem Masse exponieren, wie dies der Lehrerberuf erfordert. All das erschwert auch die Neurekrutierung von Lehrkräften. In England, Wales und teilweise auch in den Niederlanden sucht man einem Mangel an Lehrerinnen und Lehrern mit "on the job trainings" zu begegnen. Solche Schnellverfahren laufen allerdings dem Bemühen zuwider, die Lehrkräfte so auszubilden, dass sie in der Gesellschaft als Fachleute und als Experten in ihrem Tätigkeitsbereich Anerkennung finden.

Schliesslich sprach Norberto Bottani, Administrateur Principal, CERI - OECD, Paris, über eine vergleichende Studie zur Ermittlung der Wirksamkeit der Schulsysteme in den verschiedenen OECD-Mitgliedsländern. Sein Referat gab Auskunft über die Zielsetzung und die Methoden solch grossangelegter statistischer Untersuchungen. Die Studie "Regard sur l'éducation", die die OECD durchgeführt hat, wird Ende September veröffentlicht. Sie beurteilt die nationalen Bildungssysteme aufgrund von 36 Indikatoren und erhebt den demographischen, ökonomischen und sozialen Kontext, in dem sich die Bildungsinstitutionen situieren, die Bildungsstrukturen und die Wirksamkeit der Bildungseinrichtungen, ihre "efficacité". Manche Frage bleibt indessen offen. So gestand Bottani ein: "On ne connaît pas encore ... le type de corrélation qui existe entre le diplôme d'un enseignant et son efficacité dans l'enseignement, entre les dépenses pour l'enseignement et ce que les élèves apprennent à l'école ...". Immerhin: Die Resultate der Untersuchung lassen Schlüsse zu. Bottani bezeichnet sie aufgrund seiner Interpretation der Ergebnisse der Studie als "hypothèses". Es lässt sich u.a. feststellen, dass im Bildungswesen die Tendenz, "égalité" zu erwirken, dem Bestreben gewichen ist, die "particularités" hervorzuheben und zu legitimieren. "Plus on se ressemble, plus on éprouve le besoin de souligner les différences ...", oder "Les systèmes d'enseignement se remodèlent pour valoriser les spécificités, promouvoir les particularités, renforcer la diversité jusqu'au niveau des établissements".

Nach diesem weiten Ausblick in den Europa- und OECD-Raum zurück in die Schweiz. Ivo Monighetti, der Direktor der Scuola magistrale cantonale, gab Aufschluss über die Lehrerbildung im Tessin, die seit 1986 eine eidgenössisch

anerkannte kantonale Maturität voraussetzt und zu der auch Berufsleute Zugang finden, sofern sie eine gleichermassen qualifizierte Allgemeinbildung ausweisen. Zur Zeit sind dies nur 3% der Studierenden, die an Zahl so sehr zugenommen haben, dass die Behörden bereits einen Numerus clausus erwägen (1986/87: 30, 1992/93 190 Studentinnen und Studenten).

Die Ausbildung dauert für LehrerInnen der Primarstufe (Sektion A: das Lehrdiplom schliesst die Wahlfähigkeit als KindergärtnerIn ein), für angehende KindergärtnerInnen (Sektion B) und für künftige Handarbeits- und HauswirtschaftslehrerInnen (Sektion C) 3 Jahre. Sie gestaltet sich ausgesprochen schulbezogen. 18 Wochen der beiden ersten Studienjahre sind für betreute Praktika reserviert (1. Jahr: 6, 2. Jahr 12 Schulwochen!). Dazu kommen insgesamt 9 Wochen, die für Projektarbeiten und Studienwochen ausserhalb der Scuola magistrale reserviert sind.

Die postmaturitäre Lehrerbildung des Kantons Tessin beweist, dass eine wissenschaftlich fundierte Lehrerausbildung nicht die Gefahr einer praxisfernen Verwissenschaftlichung heraufbeschwört.

In ihrer ordentlichen Jahresversammlung beschloss die SKDL, anlässlich einer ausserordentlichen Tagung in Lenzburg die Stellungnahme zum Entwurf einer revidierten MAV auszuarbeiten. Die kurze Eintretensdiskussion in Locarno hat erkennen lassen, dass man sich nicht einer fruchtlosen Auseinandersetzung über Fragen der Struktur der Primarlehrerausbildung hingeben und sich in ihr verlieren will, nicht der müssigen Frage, ob die seminaristische oder die nachmaturitäre Lehrerbildung besser auf den Beruf vorbereite. Vielmehr gelte es zu ermitteln, was ein neues Verständnis der Mittelschulbildung, wie es sich im MAV-Entwurf ankündigt, für die Lehrerbildung an Positivem beinhaltet und was es an Innovationen innerhalb der Sekundarstufe II in Gang setzen kann.

SCHULE IN EUROPA BRAUCHT EINE LEISTUNGSFÄHIGE SCHULAUF SICHT

5. Fachtagung "Schulaufsicht für die Schule von morgen", 4./5. Juni 1992 in Würzburg

Walter Weibel

"Die Schulaufsicht muss dafür Sorge tragen, dass jede einzelne Schule sich in ihrer pädagogischen Eigenart entfalten kann: Alles, was die einzelne Schule selber regeln kann, muss sie selbst regeln können". Diesen Appell richtete der stellvertretende Bundesvorsitzende des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), *Albin Dannhäuser*, in Würzburg an Schulaufsichtsbeamte (Inspektoren) aus zahlreichen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und zwar auf der 5. Fachtagung "Schulaufsicht für die Schule von morgen", die jeweils im Abstand von drei Jahren stattfindet und am 4. und 5. Juni 1992 in Würzburg durchgeführt wurde.

Dannhäuser stellte in seinem Referat vor allem die Grundsätze für eine moderne Schulaufsicht heraus. So müsse das Inspektorat sicherstellen, dass die Schule die gesetzten Bildungs- und Erziehungsziele erreiche. Die besondere Verantwortung des Staates für junge Menschen lasse es nicht zu, dass die Schule politischen Konjunkturen und gesellschaftlichen Wechselfällen ausgesetzt werde. "Junge Menschen haben einen Anspruch auf die Verlässlichkeit ihrer Schule." Die Schulaufsicht müsse jedoch nicht nur "Verlässlichkeit durch Kontinuität" sichern, sondern auch professionell den Wandel der Schule mitgestalten.

Gerade angesichts des politischen, ökonomischen und sozialen Umbruchs werde von einem Schulinspektoren "beängstigend viel verlangt". Er müsse den aktuellen Bildungs- und Erziehungsbedarf an die Lehrerinnen und Lehrer vermitteln, die Qualität und Arbeit einer Schule in ihrer Ganzheit sicherstellen und die notwendigen Ressourcen bereitstellen, damit jede Schule ihren spezifischen pädagogischen Auftrag bestmöglichst erfüllen könne. Vor allem die Optimierung der schulischen Bedingungen müsse das Anliegen eines jeden Schulinspektors sein. Dannhäuser betonte, dass es eine zentrale Aufgabe der schulischen Fachaufsicht sei, Lehrerinnen und Lehrer ohne Kontrollabsicht zu beraten. "Entscheidend ist dabei das offene Vertrauensverhältnis zwischen pädagogischen Experten." Besondere Schwierigkeiten dürfen nicht verschleiert und verschwiegen werden. Pädagogische Probleme müssen vielmehr als wesentliche Aufgabe der Schule verstanden und gemeinsam gelöst werden.

Zur kollegialen Führung gehöre in der Schule von heute in erster Linie auch die ideelle Anerkennung der Lehrerarbeit. Noch nie sei der Lehrerberuf so belastend und kräftezehrend gewesen wie derzeit. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich im Stich gelassen und drohen beruflich auszubrennen.

Dannhäuser appellierte an die Inspektorinnen und Inspektoren, ihren Standort zu der Schule von morgen selbst zu bestimmen. "Vermeiden Sie jede Ausensteuerung, weil die Gefahr besteht, dass der spezifische pädagogische Auftrag der Schule sonst in den Abläufen der Allgemeinverwaltung untergeht." Für die Schule der Zukunft sei die weitgehende Selbstverwaltung das wünschenswerte Modell. Denn schulische Selbstverwaltung fördere vor allem die pädagogische Freiheit der einzelnen Schule und des einzelnen Lehrers.

Spannungen zwischen Inspektoren und Lehrerschaft

Professor Dr. *Heinz Rosenbusch* (Universität Bamberg) berichtete über die jüngst von ihm abgeschlossene Untersuchung bei der bayrischen Lehrerschaft über das Verhältnis zum Schulrat, wie in Deutschland die amtliche Bezeichnung des Schulinspektors lautet. "Die Schulaufsicht in der bisherigen Form wird durch die Lehrerschaft nicht als angemessen eingeschätzt, sondern als überholt angesehen. Schulräte werden weniger als pädagogische, höher gestellte Mitstreiter aufgefasst, sondern als vorrangig an den Interessen des Staates, mehr als Interessengegner denn als Bundesgenossen. Die kollegiale Gemeinsamkeit zwischen Lehrern und Schulräten ist in den Hintergrund gerückt. "Ein Schlüsselergebnis der Untersuchung ist, dass mehr als 80% der Befragten der Meinung sind, dass alle oder zumindest viele Kollegen vor Schulratsbesuchen Angst haben. Sehr viele Lehrer geben in dieser Bamberger Untersuchung

zu, dass sie auch selbst bei Schulratsbesuch Angst verspüren. Denn Beratungsgespräche mit dem Schulrat werden generell nicht als effektiv eingeschätzt. Rosenbusch folgert, dass die periodische Beurteilung des einzelnen Lehrers kaum ein geeignetes Instrument sei, um das Schulwesen zu fördern. Statt Beurteilung brauche es aber eine Schulberatung, wie sie im englischen Schulsystem gepflegt werde. Rosenbusch verspricht sich, dass "Schulberatung" statt der bisherigen Einzelbeurteilung auch der Stärkung der professionellen Identität von Lehrern und Schülern diene. Lehrer und Lehrerinnen würden sich nicht mehr durch eine Art Einzelprüfung selbst in eine Schülerrolle versetzt sehen, sondern sich als Fachleute aus der Praxis und Mitglieder einer Gruppe von Fachleuten empfinden, die sich mit Experten aus der Schulaufsicht austauschen können. Durch die gruppenkohäsive Wirkung der Schulberatung würden sie sich als Mitglieder einer pädagogischen Arbeitsgruppe empfinden.

Der Inspektor ist Lehrer in einer pädagogischen Leitungsfunktion

Professor *Dr. Heinz Vogelsang*, Leiter des Referates Schulaufsicht/Schulverwaltung im Verband Bildung und Erziehung, betonte die besondere Verantwortung der Inspektoren für das Schulwesen. Sie kennten als Experten für die Verbesserung von Erziehung und Unterricht die Anforderungen an die Schulen - an Lehrer/innen und Schüler/innen - oft besser als die Politiker, weil sie den schulischen "Alltag" mit seinen widersprüchlichen Anforderungen erlebten. Die Schule brauche deshalb eine leistungsfähige Schulaufsicht als ein Beratungs-, Planungs-, Förderungs- und Leitungssystem, das auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sei. Die neuen Herausforderungen an die Schule seien eine Chance, auch die Schulaufsicht zu verbessern. Die Europäische Gemeinschaft bringe 1993 die volle Freizügigkeit, Niederlassungsfreiheit und die Anerkennung schulischer und universitärer Abschlüsse. Auf diese Herausforderung müsse das Schulwesen reagieren. Dabei betonte Vogelsang: "Auch wenn an eine totale Vereinheitlichung der europäischen Schulsysteme nicht gedacht ist, muss sie doch - im Interesse der Bürgerschaft - vergleichbar sein. Dabei wird sich auch das deutsche Schulsystem verändern". Für den Beruf des Schulinspektors forderte er: "Der Schulinspektor ist kein Verwaltungsbeamter und auch kein Superlehrer, sondern Lehrer in einer pädagogischen Leitungsfunktion."

In weiteren Referaten wurde die Entwicklung des Schulinspektorats in Österreich und der Schweiz dargestellt. Auf besonderes Interesse stiessen auch die Informationen über die Neuorganisation des Schulwesens im Freistaat Sachsen. Überhaupt war das Thema der Neuorientierung der Schule in der ehemaligen DDR im Mittelpunkt der zahlreichen Gespräche, waren doch aus allen neuen Bundesländern Schulräte an der Würzburger Tagung anwesend, die vor kurzem erst in ihr neues Amt eingesetzt worden waren.

"PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE: EIN WERKSTATT- BERICHT" UND "PERSPEKTIVEN DER LEHRERBILDUNG"

LSEB - Tagung, 4./5. September 1992 in Bern

Bruno Achermann

Die LSEB-Tagung fand dieses Jahr am Staatlichen Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer in Bern statt.

Professor Walter Herzog schaute anlässlich der LSEB-Tagung auf seine Lehrtätigkeit im ersten Berner-Jahr zurück. Er beschäftigte sich u.a. mit wissenschaftstheoretischen Fragen: "Was ist der Gegenstand, welches sind die Methoden der Pädagogischen Psychologie?" Sein Verständnis der Pädagogischen Psychologie als eine interdisziplinäre Kulturwissenschaft führte ihn zu Themen wie "Geschlecht und Erziehung" sowie "Familiärer Wandel und Erziehung."

Am Samstagvormittag skizzierte Professor Jürgen Oelkers seine "Perspektiven der Lehrerbildung". Er äusserte sich zur aktuellen Reform im Kanton Bern (GKL), stellte Stärken und Schwächen der Deutschen Lehrerbildung dar und formulierte seine Perspektiven: Akademische Lehrerbildung ist unvermeidlich und notwendig, aber niemand weiss, ob dies auch zu einer Verbesserung der Lehrerbildung führt. - Das Referat erscheint in der nächsten Nummer der BzL.

In engagierten Diskussionen nahmen die beiden Verantwortlichen klar Stellung für eine (modifizierte) Fortführung des LSEB-Studiums an der Universität Bern. Der Stellenwert von Didaktik und Psychologie im LSEB-Studium blieb m.E. weitgehend ungeklärt. - Oelkers betonte, dass neben der Grundausbildung der Lehrerfort- und -weiterbildung in Zukunft ein grössere Bedeutung zukommen wird.

In seinem Bericht ging Herzog zuerst auf die Frage des *Verhältnisses von Pädagogik und Psychologie* ein. In der Tradition habe man die Pädagogische Psychologie als Anwendung allgemein psychologischen Wissens auf als pädagogisch wahrgenommene Situationen bzw. als Anwendungsfeld psychologischer Forschungsmethoden auf pädagogische Problemfelder verstanden. Herzog will aber Pädagogische Psychologie nicht als ein Verhältnis zwischen psychologischer Theorie und pädagogischer Praxis, das heisst, nicht als angewandte Psychologie betreiben, sondern als *interdisziplinäre Wissenschaft*.

Dann stellte er sich die Frage, in welchem Stil die Pädagogische Psychologie zu betreiben sei. Unreflektiert wurde lange Zeit davon ausgegangen, dass es eine einheitliche wissenschaftliche Methode gebe, und dass diese auf jede Art von Gegenstand angewendet werden kann. Damit wurde unterstellt, dass allein die Methode darüber entscheidet, ob eine Disziplin wissenschaftlich sei oder nicht. Es wurde übergangen, dass wissenschaftliche Gegenstände nicht einfach gegeben sind, sondern als solche konstituiert werden müssen. Dies gelte

insbesondere auch für den Menschen als Gegenstand der Pädagogischen Psychologie und als Objekt der Erkenntnis. Hierin zeige sich die Bedeutung einer auch historisch verstandenen Pädagogischen Anthropologie.

"Zusammengenommen führen diese Überlegungen zum Wissenschaftsverständnis der Pädagogischen Psychologie dazu, diese - wie ich vorschlagen möchte - als Kulturwissenschaft zu betreiben. Damit wird insbesondere zum Ausdruck gebracht, dass die Pädagogische Psychologie nicht auf zeitlich und räumlich unbeschränkte Aussagen ausgerichtet ist, sondern auf ein kontextuelles Denken, das die Besonderheiten (...) in der Menschen leben und aufwachsen, zu thematisieren hat." (Herzog).

Am Beispiel des Feminismus als soziale Bewegung zeigte Herzog im Wintersemester 1991/92, warum dieses Thema pädagogisch bedeutsam ist, und wie es mit seinem Verständnis von Pädagogischer Psychologie als Kulturwissenschaft in Zusammenhang steht. (Wer mehr darüber erfahren möchte, sei verwiesen auf Herzog, W. & Violi, E. (Hrsg.). (1992). *Beschreiblich - weiblich*. Zürich: Rüeegger.) Die traditionelle Erziehungstheorie gibt sich unparteiisch, allgemein, sie ist aber, wenn man dies historisch ansieht, nahezu vollständig männlich orientiert: Männer schreiben über Männer (bzw. Knaben) für Männer. Dort wo Frauen in der Pädagogik überhaupt vorkommen, werden sie entweder idealisiert oder kritisiert. Sie erscheinen pädagogisch und psychologisch als Zwitterwesen: absolut notwendig in den ersten Lebensjahren als Verkörperung der Natur, jedoch mehr als überflüssig, ja gefährlich, wenn das Kind (der Knabe) gebildet und erwachsen werden soll. - Herzog schlägt vor, das gesamte pädagogische Denken auf sexistische Implikationen zu überprüfen. Das Problem liege auf der Ebene der pädagogischen und psychologischen Theoriebildung. Es sei das Ziel, die Norm der Männlichkeit in unseren Denkkategorien aufzulösen, und dies müsse notwendigerweise zu einem neuen Begriff des Menschen führen.

Im Sommersemester 1992 beschäftigte sich Herzog insbesondere mit Fragen des *Wandels der Familie* in den letzten dreissig Jahren, und in diesem Zusammenhang auch mit begrifflichen und methodischen Fragen: Was bedeutet es für die Schule und den Unterricht, wenn mehr als ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler Einzelkinder sind, oder wenn ein erheblicher Teil Scheidungskinder bzw. Kinder von Alleinerziehenden in derselben Klasse sitzen? Herzog stellt nicht bloss Fragen, er denkt auch über Lösungsansätze nach und macht Vorschläge.

Abschliessend machte sich Herzog auch einige allgemeine Überlegungen im Hinblick auf die Lehrerbildung bzw. die Ausbildung der Lehrerbildner. - Mir wurde klar, dass hier vieles noch offen ist, dass sich mit einer kulturwissenschaftlichen Perspektive die Gegenstände der Pädagogischen Psychologie radikal verändern werden, und dass damit das Theorie-Praxis-Problem in einem neuen Licht erscheint. - Das gefällt mir.

Das nächste LSEB-Treffen findet am 10./11. September 1993 in Basel statt.

WAGENSCHHEIN-PÄDAGOGIK

**Fortbildungsveranstaltung für Seminar- und PraxislehrerInnen am
Kantonalen LehrerInnenseminar Liestal, 14., 21., 22., 28. und 29.8.1992**

Jürg Rüedi

"Lehrkunst nach Wagenschein ist ein Kurs, der sich an Lehrende und trotzdem immer noch Lernende richtet. Durch Lernen auf der Erwachsenen-ebene sollen uns Martin Wagenschein (1896-1988) und seine sokratisch-genetisch-exemplarische Methode am Lehrstück 'Faradays Kerze' erlebbar und nachvollziehbar werden."

Dieser inhaltsreichen Kursausschreibung waren zwölf neugierige LehrerInnen aus dem Kanton Baselland gefolgt, neugierig unter anderem auch darum, weil an die erste Veranstaltung Farbstifte mitzubringen waren. "Kann ich noch zeichnen? Wann habe ich das letzte Mal gezeichnet?" Viel Zeit blieb uns nicht, selbstzweifelnd unseren Gedanken nachzuhängen, denn nach einer kurzen, aber vielversprechenden Vorstellungsrunde - so stellte sich zum Beispiel heraus, dass neben dem erfahrenen Psychologielehrer zwei seiner ehemaligen Seminaristinnen sass - kamen die Farbstifte zum Einsatz. "Zeichnet aus Eurer Erinnerung eine brennende Kerze!" So hiess der erste Arbeitsauftrag des Kursleiters. Trotzdem ich schon vor vielen Weihnachtsbäumen mit unzähligen brennenden Kerzen gesessen bin, merkte ich bald, wie schwierig diese Aufgabe bei genauerer Betrachtung war. "Stimmt die Form? Stimmen die Farben? Ist die Flamme überall rot? Nein, aber wo nicht? Unten oder oben?" Beim Aneinanderreihen und Kommentieren unserer Werke merkten wir, dass es anderen ähnlich ergangen war. Kaum jemand konnte mit Bestimmtheit sagen, dass seine Farbverteilung genau stimmte. Und mit dieser ersten Verunsicherung tauchten bald weitere auf: Welche Funktion hat der Docht? Brennt er? Brennt das Wachs? Bisher Selbstverständliches wurde fragwürdig, der genaueren Nachfrage würdig. Jeder Frage folgte die nächste, plötzlich war aus der ruhig und andächtig zeichnenden Schar eine fragende, ja staunende geworden. "Das wirkliche Verstehen bringt uns das Gespräch. Ausgehend und angeregt von etwas Rätselhaftem, auf der Suche nach dem 'Grund'." Hatte ich dieses gross auf der Wandtafel sichtbare Zitat Wagenscheins eingangs nur flüchtig gelesen, bekam es für mich plötzlich eine neue Bedeutung, neuen Sinn. Wirkliches Lernen beginnt mit der Überwindung der einlullenden Selbstverständlichkeit, untätiges Hinnehmen ist fruchtlos, erst dem gründlich und ruhig Verweilenden kommt die Frage und damit die Möglichkeit selbständigen Erkennens. Hatte Sokrates vor mehr als 2000 Jahren wohl ähnliche Situationen geschaffen wie unser Kursleiter Ueli Aeschlimann, um seine Schüler zu eigener Erkenntnis zu führen?

Sicher war ich mir in der Einschätzung, dass ich soeben Augenzeuge einer fruchtbaren pädagogischen Situation geworden war. Staunen, Neugier, Fragen, Vermutungen, Hypothesen, Widersprüche, Unsicherheit, Ergriffenheit, all dies lag in der Luft. Die folgenden Worte Wagenscheins kamen mir in den Sinn: "Man geht langsam im Steinbruch umher - nicht im Museum - und plötzlich

blinkt etwas auf. Es ergreift einen, und deshalb ergreift man es. Man kniet nieder und hebt es auf. Man hat es selbst gesucht und gefunden. Deshalb vergisst man es nie mehr. So könnte es auch in den Schulen sein, wenn sie nicht den Schüler und den Studenten in die Lage eines Menschen versetzten, der durch einen Hagel von Steinen gehen muss, Edelsteinen mitunter, die ihn aber eher verletzen als entzücken."

Uns hatte die brennende Kerze entzündet. Sie hatte uns in ihren Bann gezogen und liess uns nicht mehr so rasch los. Ebenfalls in den Bann zog mich die Ruhe, die der Kursleiter ausstrahlte und die sich sichtlich auf uns alle übertrug. Gerade in dieser ersten und wichtigen Phase hielt er sich stark zurück und beschränkte sich darauf, Fragen zu stellen. "Haben wir wirklich verstanden, was passiert? Welche Experimente müssen wir durchführen, um weiterzukommen?"

Der Lehrer als "Hebamme", wie Wagenschein in Anlehnung an Sokrates schreibt. Dass der Leiter auch "Stechmücke" sein kann, bewies er in anderen Situationen. "Ist die Frage für dich geklärt, Jürg?" Da gab es nur ein Ja oder Nein. Solche direkten Fragen waren einerseits unerwartet, andererseits hatte Ueli Aeschlimann am Anfang der ersten Zusammenkunft erklärt, dass er von der Voraussetzung ausgehe, alle würden mitmachen, er werde also auch direkt fragen. Insofern war sein Vorgehen transparent und folgerichtig.

Ueber den zeitweise sehr direkten Fragestil des Kursleiters sowie über seine Motivation, denjenigen oder diejenige aufzurufen, entzündete sich in der Folge eine lebhaft und persönliche Diskussion, die mir zeigte, wie wichtig Gradlinigkeit, eine gewisse Selbstverständlichkeit und gleichzeitig Empathie und Einfühlungsvermögen des Lehrers sind.

Ueli Aeschlimann baute regelmässig solche metakommunikativen Teile ein. Er fragte uns nach unseren Eindrücken, lud uns zur Rückschau ein und regte den Austausch unter uns so an. Tausendfältige Empfindungen und Ueberlegungen kamen zum Vorschein. Die eine Kollegin war bei einer Frage hängen geblieben und hatte nicht mehr folgen können. Der andere Kollege hatte Angst, zu dominant gewesen zu sein und benutzte die Situation mutig, um diese Unsicherheit zu klären. Ein dritter Kollege war abgeschweift und hatte auf einen Zettel gerade notiert, was er in seiner eigenen Klasse eventuell umsetzen und anwenden könnte. Mir wurde einmal mehr bewusst, wie anstrengend es ist, einem fortschreitenden Gespräch eine halbe Stunde lang aufmerksam zu folgen. Seminaristen kamen mir in den Sinn, die ich einmal aufgerufen hatte, weil ich sie, ohne mir dessen wohl im Moment voll bewusst gewesen zu sein, der Unaufmerksamkeit verdächtigt hatte.

Gerade diese metakommunikativen Teile waren für mich bedeutsam. Einerseits boten sie Raum für persönliche Äusserungen oder das Einholen von Rückmeldungen, was sicher zum guten Kursklima beitrug. Andererseits ermöglichten sie lehrreiche Reflexionen der sokratisch-genetisch-exemplarischen Methode sowie Rückfragen oder das Einbringen eigener Erlebnisse. Mir fiel auf, dass es für den Lehrer wichtig ist, von seinen Schülerinnen und Schülern zu hören, wie sie sich im Unterricht fühlen. Wenn Schülerinnen und Schüler zum Beispiel Angst vor dem Fach "Physik" mitbringen, so ist es für den Physiklehrer wichtig, davon zu erfahren. Er wird den weiteren Unterricht dement-

sprechend gestalten und dafür besorgt sein, dass auch im Fach Physik Erfolgserlebnisse möglich sind.

Mehrmals kam mir die Forderung unseres Lehrplanes "Es ist ein Hauptziel der Volksschule, dass die Schüler und Schülerinnen das Lernen lernen" in den Sinn. Indem wir zum Beispiel im Kreis über unsere Eindrücke beim Zeichnen der Kerze sprachen - Armin Beeler verwendet in seinem Buch "Selbst ist der Schüler" den Begriff der "Arbeitsrückschau" - lernten wir, unser eigenes Lernverhalten genauer zu beobachten. In der nächsten Pause diskutierte ich dann mit einem Mittelstufenlehrer die Frage weiter, wie eine solche Arbeitsrückschau auf der Mittelstufe aussehen könnte.

Fünf Mal trafen wir uns, experimentierten, staunten, dachten nach und entdeckten dabei viel mehr, als in dieser kurzen Zusammenfassung beschrieben werden kann.

Die Schlussrunde bestätigte, dass in diesem Kurs bei den Teilnehmern die verschiedensten Lernprozesse in Gang gesetzt worden waren, Lernprozesse, die sicher ihre Fortsetzungen und Umsetzungen in den Schulalltag finden werden. Ich für mich persönlich habe zum Beispiel gerade mit neuen Seminaristinnen und Seminaristen das Gespräch über gemeinsam erlebte Lernsituationen bereits stärker gewichtet als bisher.

Zum Abschluss eine kritische Frage: Ist es nicht ein Widerspruch in sich, einen Kurs über Wagenschein-Pädagogik im Rahmen eines kurzen schriftlichen Berichtes vorstellen zu wollen? Die Frage hat etwas für sich. Wagenschein kann nicht in schriftlicher Form vorgestellt und erklärt werden, er muss vielmehr erlebbar und nachvollziehbar werden. Dieser kurze Kursbericht erfüllt also nur dann seinen Zweck, wenn er mit dem Hinweis abschliesst, dass es sich lohnt, Wagenschein-Pädagogik zu *erleben*: "Das wirkliche Verstehen bringt uns das Gespräch. Ausgehend und angeregt von etwas Rätselhaftem, auf der Suche nach dem 'Grund'" (Martin Wagenschein 1896-1988).

BUCHBESPRECHUNGEN

PHILIPP Elmar (1992)

Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim; Beltz Verlag. 144 Seiten. Fr. 37.80.

Seit sich ganze LehrerInnenkollegien auf "Schilf-Wanderungen" begeben, sind Konzepte und Methoden der Organisationsentwicklung - wenn nicht in aller, so doch - in zahlreicher KursleiterInnen Munde; dies ist naheliegend, handelt es sich doch beim Schilf um ein unwegsames, streckenweise sumpfiges Gelände, für dessen Bewältigung Wegleitungen und Orientierungshilfen notwendig sind. Solche Hilfen und Anleitungen finden sich im "ersten deutschsprachigen Methodenbuch zur Organisationsentwicklung", das im Rahmen eines mehrjährigen Modellversuchs in Nordrhein- Westfalen entstanden ist.

Das Arbeitsbuch folgt im Hauptteil den *"fünf Phasen der Organisationsentwicklung"* von Schulen und bietet zu jeder der beschriebenen Phasen eine Auswahl von geeigneten und erprobten Methoden zur Gestaltung der Entwicklungsarbeit: So werden das "Gruppenspiegeln" oder der "Themenspeicher" als Formen des *Einstiegs*, die "Sechs Boxen" oder das "Schulprogramm" als Methoden des *Bewusst-Machens*, "Prozessanalyse" oder "Leistungsbilanzbogen" als Hilfen zur *Kritischen Einschätzung* und "Sechsdreifünf" oder "Kraftfeldanalyse" zur *Weiterentwicklung* sowie im Hinblick auf die *Fortsetzung* des Entwicklungsprozesses die Methode der "Selbstbefragung" vorgestellt und erläutert; dabei werden für jede der beschriebenen Methoden Hinweise zur Durchführung, Angaben zum Hintergrund, Anstöße zur Weiterarbeit und Stichworte zu einem Praxisbeispiel gegeben.

Insgesamt sind es zwanzig Methoden der Schulentwicklungsarbeit mit LehrerInnenkollegien, die in dem ebenso handlichen und brauchbaren wie hilfreichen und anregenden Arbeitsbuch vorgestellt werden; LeiterInnen und TeilnehmerInnen von bzw. an Organisationsentwicklungsprozessen oder Veranstaltungen der "Schulinternen LehrerInnen-Fortbildung" finden darin ein reichhaltiges Angebot von Kursmethoden und Arbeitsformen, die über die Schulentwicklung hinaus Bedeutung haben und Verwendung finden können und sollen.

Johannes Gruntz-Stoll

JENZER Carlo (1991)

Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern: Lang (=Explorationen, 2), 448 Seiten, Fr. 48.--.

"Die Schulklasse" - ein prägnanter Titel, wie er nur für Themen möglich ist, die für einen gesellschaftlichen Bereich wirklich grundlegend sind. Zudem ist 'Schulklasse' aufgrund der allgemeinen Schulpflicht für uns alle eine ganz persönliche, biographische Grösse, mit Erlebnissen positiver und negativer Art besetzt und aus unserem Erfahrungsschatz nicht wegzudenken. Für Angehörige

des Lehrerberufs bildet 'Schulklasse' den Referenzpunkt täglichen Planens, Wirkens und Erlebens. Umso überraschender ist es, dass zu diesem Thema, insbesondere aus historischer Perspektive, bisher nur wenig publiziert worden ist.

Mit Gewinn greifen künftig bildungspolitisch interessierte Kreise, Lehrerinnen und Lehrer sowie Forscherinnen und Forscher zu Jenzers lebendig abgefasst und gut illustrierter Studie, welche die historischen Quellen reich und zuverlässig und den pädagogischen Standpunkt ihres Autors profiliert wiedergibt. Wenn eine von namhaften Pädagogen seit Jahrzehnten vergeblich geforderte "Neuorientierung" (S. 424), eine "gründliche Ueberprüfung der Einrichtung der Jahrgangsklasse" (S. 28) gelingen soll, so müssen im Sinne von Jenzers Werk drei Arten von Grenzen überschritten werden. Erstens das eingeprägte Denkmuster, das Schulklassen mit Jahrgangsklassen identifiziert und die Vielzahl von Varianten, welche die Schulgeschichte bisher hervorgebracht hat, übersieht. Zweitens die zeitliche Grenze: Der Verfasser verfolgt die Entstehung und Entwicklung der Schulklasse seit dem 16. Jahrhundert und weist nach, dass die zur Norm gewordene Aufteilung der Schulkinder nach dem Jahrgang eine vergleichsweise junge, nämlich erst etwa einhundertfünfzig jährige Lösung ist. Drittens die räumliche Grenze: Auch wenn die Quellen aus der Schweiz aus Gründen der Zugänglichkeit am intensivsten genutzt werden, bringt Jenzer - dies ein besonderes Verdienst - die Geschichte der Schulklasse im grösseren Zusammenhang des europäischen Kulturraums zur Darstellung.

Das 1. Kapitel befasst sich mit dem >kollektiven Einzelunterricht<, den Jenzer als geschichtlichen Hintergrund betrachtet, "auf dem sich der Klassenunterricht vom 16. Jahrhundert an zu entwickeln und von dem er sich abzuheben" (S. 29) begann. Im 'kollektiven Einzelunterricht' wendet sich der Lehrer nicht der Schülerschar als Gesamtheit zu, sondern jedem einzelnen, wobei die anderen Kinder genötigt sind zu warten, bis sie an die Reihe kommen. Diese Einrichtung war eine zwingende Folge davon, dass das Schuleintrittsalter, die Dauer und Regelmässigkeit des Schulbesuchs und die verfügbaren Lesemittel individuell verschieden waren. Im 18. Jahrhundert geriet der kollektive Einzelunterricht in eine Krise, weil die Zahl der Schüler und Schulen stark zunahm, ohne dass die Lehrkräfte genügend ausgebildet und entlohnt worden wären. Die von Minister Stapfer 1799 durchgeführte Enquête erhob denn auch für das Gebiet der helvetischen Republik einen bedenklich tiefen Stand des Schulwesens. Quellenkritisch gibt Jenzer zu bedenken, dass zur Zeit der Datenerhebung Krieg herrschte und dass aus politischen Gründen vor allem die Missstände ans Licht gekehrt werden sollten, um die Veränderungen zu legitimieren. Die Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts bezeichnet Jenzer als "tendenziös", weil sie die negative Sicht des kollektiven Einzelunterrichts in der ersten Jahrhunderthälfte zum Zweck der politischen Abgrenzung gegen das Ancien Régime und in der zweiten Jahrhunderthälfte zur Etablierung der "neuen, herbartianisch gefärbten, wissenschaftlich fundierten Schulpädagogik und der neuen, straffen Schulorganisation" (S. 78) beibehielt. Aus heutiger Sicht, so der Verfasser, komme dem kollektiven Einzelunterricht "prospektiver Charakter" zu; gesamthaft wirke er zwar "archaisch", hinsichtlich "individuellem Lernrhythmus, ... individuellem

Programm, ... individueller 'Promotion', ... Mitsprache der Eltern [und] Vermischung der Altersgruppen" jedoch zukunftsweisend, ja "avantgardistisch" (S. 83).

Das 2. Kapitel geht den *>Anfängen des Klassenunterrichts im Gymnasium<* nach. Ein entscheidender Impuls, der auf zahlreiche Gymnasien der europäischen Städte reformierend wirkte und die damals entstehenden Jesuitenschulen prägte, ging vom "modus parisiensis" aus, der sich im 16. Jahrhundert in den Pariser Kollegien herausbildete: Die Schüler wurden nach dem Leistungsstand, teilweise auch nach Alter (Sprach-)Klassen zugeteilt, welche ein bestimmtes Buch bzw. Stoffprogramm zu bewältigen hatten. Innerhalb der Klasse wurden die Schüler zum Zweck des Wettstreits und der sozialen Kontrolle in Reihen, Gruppen und Pärchen weiter aufgeteilt. Der Unterricht selbst gliederte sich bei den Jesuiten wieder in drei Stufen, die drei verschiedene Unterrichtsformen ermöglichten: den wechselseitigen, den Frontal- und den kollektiven Einzelunterricht.

Das 3. Kapitel zeigt am Beispiel der "Sonntagsschulen in Mailand", des Werks von Comenius, des Franckeschen Waisenhauses in Halle und der "Ecoles chrétiennes" in Frankreich auf, wie sich die Idee des Klassenunterrichts vom gymnasialen Vorbild ausgehend in den *Volksschulen* verbreitete.

Das 4. Kapitel ist der kurzen Blüte des *>Normalunterrichts<* gewidmet, einer Bewegung der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, die einige strukturelle und pädagogische Elemente des "Jahrgangsklassensystems" vorwegnahm: den "Zusammenunterricht", das "hörsaalähnliche Schulzimmer für den Frontalunterricht" (S. 277), die Klassenstufen u.a.m. Die Einteilung folgte allerdings nicht dem Schülerjahrgang, sondern je Gegenstand drei Lernstufen. Die Weiterentwicklung und -verbreitung der "Normal" wurde am Ende des Jahrhunderts durch den revolutionären Umbruch und pädagogische Alternativen gehemmt; dies leitet zu Jenzers 5. Kapitel über: Nach der Jahrhundertwende weckte der sog. *>wechselseitige Unterricht<*, in der Schweiz vor allem durch Pater Girard gefördert, starkes Interesse. Kennzeichen dieses Typs sind das Monitorialsystem, das individuelle Durchlaufen von Klassen, welche nicht durch das Alter der Schüler, sondern durch den Gegenstand und die Schwierigkeitsstufe gebildet werden, und der Kollektivunterricht. Alle drei Kennzeichen enthalten im Urteil Jenzers nebst problematischen auch pädagogisch wertvolle Aspekte. Eine historisch schwierige Frage ist die nach dem Ende des 'wechselseitigen Unterrichts'; besonders in ländlichen Gebieten mit Mehrklassenschulen und in der Form einer Kombination mit dem (Jahrgangs-)Klassen- und kollektiven Einzelunterricht konnte er sich im letzten Jahrhundert noch ziemlich lange halten.

Das 6. Kapitel zeichnet den Weg "vom Pluralismus der Unterrichtsorganisation zum Monopol der Jahrgangsklasse" (S. 351). Zu ihrem *>Siegeszug<* beigetragen hat sicher die demographische Entwicklung, welche die starke *Zunahme von Jahrgangsklassen* erst ermöglichte. In Wechselwirkung dazu entwickelte sich nach Jenzer die Schulpädagogik bzw. der sie dominierende Herbartianismus. Der Autor beurteilt (die Folgen) diese(r) Periode überwiegend negativ, wenn er schreibt: "Unter den Kriterien, die uns heute lieb sind, kann der herbartische Jahrgangsklassenunterricht, dessen Spuren immer noch klar erkennbar sind, nicht gefallen. Er ist zu kognitiv, zu starr, zu steif, zu sehr lehrerzentriert,

zu autoritär ..." (S. 383) Die strukturellen Folgen der Jahrgangsklasse sind Remediation, Repetition und die "Aufteilung auf verschiedene Schultypen" (S. 396), die alle dem Ziel dienen, sich dem unerreichbaren Ideal einer homogenen Klasse wenigstens anzunähern.

Die Kapitel 6.5 und 7 begründen die "*Notwendigkeit von [strukturellen] Reformen*" und weisen auf die seit der Reformpädagogik bestehenden Alternativen hin. Abschliessend hebt der Autor zwölf "Gefahren des Klassenunterrichts" hervor, unter ihnen das "sozial arme Lernmilieu", der "lehrerzentrierte Unterricht" und die geringe "Individualisierung", und plädiert für eine "Rückbesinnung auf die vergessenen Formen der Unterrichtsorganisation" (S. 418ff.).

Jenzers >historisch-systematischer Untersuchung< gegenüber lassen sich *zwei kritische Einwände* erheben; der erste betrifft die historische Einschätzung des Herbartianismus und der zweite die systematische Einschätzung der heutigen "Jahrgangsschulklasse". Zu überzeugen vermag die Feststellung, dass der 'kollektive Einzelunterricht' ein "Opfer der Geschichtsschreibung" (S. 73) geworden ist. Dieselbe Einschätzung wäre aber auch dem Herbartianismus gegenüber zu machen; er ist ein Opfer der reformpädagogischen Geschichtsschreibung geworden, die den Herbartianismus zur Konterkarierung ihres angeblich besseren Programms benötigte. Jenzer schwenkt mit Schwenk und Blankertz auf diese Linie ein und bemerkt nicht, dass die Formalstufen eine Methode des Einzelunterrichts waren, als solche mit den oben genannten negativen Etiketts wenig zu tun hatten und sich *trotz* der Jahrgangsklasse mit Erfolg durchsetzten - ihre falsche, schematisierende Anwendung setzt der Verfasser zu unrecht mit ihrer Qualität gleich. Erfolglos blieb der Herbartianismus ironischerweise mit jenem Prinzip, das die Jahrgangsklasse *voraussetzte*, nämlich mit dem Prinzip der kulturhistorischen Stufen. Nicht zu überzeugen vermag im weitern die etwas verallgemeinernde, einseitige Einschätzung der Jahrgangsklasse. Dass sie auch pädagogisch positive Seiten haben könnte, wird nicht erwogen. Ob ihre Beseitigung auch die ihr zur Last gelegten Übel zum Verschwinden brächte, ist doch zweifelhaft. Einschränkend bemerkt der Autor, dass die Probleme mit der Jahrgangsklasse durch Reformarbeit und die kleiner gewordenen Klassen in den letzten Jahrzehnten gemildert worden seien.

Dank ihrer sorgfältigen historischen Fundierung und den klar herausgearbeiteten pädagogischen Argumenten vermag Jenzers Studie der Diskussion um die Jahrgangsklasse neue Impulse zu verleihen. Sie regt dazu an, das System der Jahrgangsklasse durch andere Formen der Klassenorganisation wenn nicht zu ersetzen, so doch zu ergänzen.

Peter Metz

WICKI Beda (1991)

Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. Bern und Stuttgart: Haupt 1991. 315 Seiten, Fr. 44.--.

Wicki geht es mit dem vorliegenden Buch, erschienen in der vom Zürcher Pädagogik Professor Fritz-Peter Hager herausgegebenen Reihe "Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung", um zwei Dinge: Er will einerseits das theoretische Gedankengebäude Frankls klären und es dem Leser durch eine breite zusammenhängende Darstellung leichter verständlich machen. (Teil II). Zu diesem Zweck verweist der Autor auch auf den bedeutenden Einfluss Max Schelers und beginnt mit einer Einführung in dessen Phänomenologie und Anthropologie (Teil I). Andererseits geht es Wicki hauptsächlich um die pädagogische Bedeutung der Existenzanalyse Frankls (Teil III). Er will "jenem Pädagogen, der sich mit Frankls Sicht des Menschen in Übereinstimmung weiss, eine Grundlage geben, um diese Überzeugung klarer bei der Beantwortung pädagogischer Fragen und in der alltäglichen Erziehungsarbeit einzubringen" (S.4).

Kernpunkt der Franklschen Theorie, den Wicki für die Erziehung fruchtbar zu machen hofft, ist ein menschliches Seinsverständnis, das den Menschen als ein (geistig) freies Wesen auffasst, welches sich dem Leben gegenüber je individuell zu verantworten hat. Der Mensch wolle, dass sein Leben sinnvoll sei und suche deshalb sein "Sollen" durch die Realisierung von Werten zu erfüllen. Im "Wert- und Aufgabengehalt" des menschlichen Lebens liege also die Voraussetzung für die Sinnerfüllung (S.257). Die Existenzanalyse Frankls soll einerseits diese Grundstruktur des Menschen und der Welt herausstellen und andererseits aber auch das person- und situationsspezifische "Sollen" des Menschen erhellen können.

In diesem zweifachen Anspruch steckt eine Problematik, die Wicki in seinem Buch nur ungenügend thematisiert. Sie ergibt sich daraus, dass weder "Wesens"- noch "Sollensaussagen" über den Menschen sich wissenschaftlich ausreichend begründen lassen. Eine kritischere Auseinandersetzung mit der Theorie Frankls im Hinblick auf deren pädagogische Bedeutung hat Franz Schlederer vorgelegt, ohne jedoch in Wickis Literaturverzeichnis erwähnt zu werden. (Franz Schlederer, Erziehung zur personalen Existenz. Viktor E. Frankls Existenzanalyse und Logotherapie als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik. München 1964.) Wicki beschränkt sich in seinen Ausführungen im wesentlichen auf den Bereich der interpretierenden Darstellung.

Die pädagogische Auswertung von Frankl, die Wicki "lediglich als Fragment" verstanden wissen will, besteht zunächst darin, herauszuheben, dass Frankls anthropologische Theorie den wesentlichen Kriterien genügt, die von Langeveld für Grundlagentheorien von pädagogischem Denken und Handeln gefordert werden (Kap 3.1). Zweitens versucht Wicki zu zeigen, dass der personale Ansatz Frankls auch für die Phase der Kindheit seine Gültigkeit behält (Kap 3.2). Als "Erziehungsverständnis aus der Sicht der Existenzanalyse" weist Wicki sodann ein solches aus, welches unbedingt die subjektive Person des Edukanden respektiert und ihn als aktiven Teilnehmer am Erziehungsprozess

versteht (Kap 3.3). Ein mechanistisches Absicht-Wirkungsverhältnis in der Erziehung wird kritisiert, insbesondere dort, wo es um die Entwicklung der Persönlichkeit und um den Aufbau von Haltungen gehen soll (Kap 3.4). In handlungstheoretischer Sicht, werden vom Erzieher "Offenheit", "Sachlichkeit" und "Zustimmung zur Welt" als entscheidende erzieherische Haltungen verlangt. Der Erzieher soll insbesondere durch das "Vorbild" und die pädagogische Massnahme des "Appells" wirken. Schliesslich macht Wicki "die innere Beteiligung" des Edukanden zur Voraussetzung für den gelingenden Erziehungsprozess (Kap 3.5).

Damit ist es Wicki zweifellos gelungen, die pädagogische Relevanz der Theorie Frankls herauszustellen. Dies heisst aber nicht, dass die einzelnen Folgerungen dadurch schon genügend begründet worden wären. Der fragmentarische Charakter der von Wicki vorgelegten pädagogischen Auswertung Frankls verdeutlicht mehr als alles andere die Schwierigkeit, allgemeine pädagogische Prinzipien zu formulieren mit dem Anspruch, den Heranwachsenden bei der Realisierung eines sinnvollen Lebens tatsächlich helfen zu können. Denjenigen Lesern, die der Sinnfrage im pädagogischen Bereich eine Bedeutung zumessen und sich mit den Gedanken Frankls bekannt machen möchten, sei Wickis Darstellung trotzdem zur Lektüre empfohlen.

Thomas Stutzer

RÖÖSLI Joseph (1991)

Didaktik des Musikunterrichtes

Hitzkirch: Comenius-Verlag, Fr. 19.80

Die Fragestellung

Wie kann eine» Didaktik des Musikunterrichtes im Umfang von 80 Seiten, die kaum einen Teilbereich unberührt lässt

- erschöpfend im Inhaltlichen
- gründlich und klar im Aufbau
- und hilfreich für den Lesenden sein?

Joseph RööslI wagte sich an dieses Unterfangen; er ging in seinem Werk sogar weit über den Begriff "Didaktik" hinaus und äussert sich auf diesem engen Raum zusätzlich zu grundlegenden Themen der Musikerziehung (die Aufzählung entspricht weder im Wortlaut noch in der Reihenfolgen dem Inhaltsverzeichnis):

- | | |
|--|---|
| - Weg und Ziel | - Grundsätzliche Fragen |
| - Grundformen des Lehrens/Lernens | - Ueberblick über die Geschichte der Musikerziehung |
| - Didaktik/Methodik | - Lehrinhalte |
| - Planung-Vorbereitung-Durchführung-Auswertung | - Hören-Melodie-Rhythmus-Harmonie-Bewegen-Improvisation |
| - Organisatorische Fragen | - Elementare Musiklehre |
| - Singen-Stimmbildung-Sprechschulung | - Stoffpläne |
| | - Querverbindungen |

- Synoptische Tabellen zur Kulturgeschichte
- Mehrklassen-Unterricht
- Entwicklungspsychologische Aspekte
- Bedeutung der Musikerziehung

Ferner:

- Viele Zitate
- Ausführlicher Bild- und Foto-nachweis mit Erläuterungen
- Illustrationen
- Lückenloses Quellenverzeichnis
- Umfangreiche Liste über Hilfsmittel

Die Antwort

Mein provokativ formulierter Anfang scheint das Werk von vorneherein in Frage zu stellen. Er ist aber vor allem Ausdruck der Haltung, die für eine kritische Würdigung einer Publikation nötig ist.

Die Antwort auf die oben gestellte Frage findet nur, wer den Autor, das Konzept der Schrift und ihre Stellung im Kanon seiner anderen Veröffentlichungen kennt.

Die Haltung des Autors

Die Persönlichkeit Joseph Rööslis, seine musikalische Kompetenz und seine grosse Erfahrung im Schulmusikbereich ermöglichen ihm eine Haltung, die für jeden Musikpädagogen erstrebenswert sein muss: Weitab jeder apodiktischen Einstellung ("man sollte unbedingt...") regt er an, zeigt Wege auf, wird konkret, geht zielstrebig und konsequent weiter, lädt zum Verweilen, zum Vertiefen ein, ermuntert zum eigenen Wagnis, macht Mut. Er sieht vor sich die suchende und denkende Lehrkraft, die umzusetzen und auf die eigenen Bedürfnisse und Gegebenheiten zu adaptieren versteht und nicht die zu bevormundende "Vollzugsperson im Lehrbereich".

Das Konzept

entspricht ganz der Einstellung Rööslis:

- Aufzeigen von Bekanntem und Bewährtem (Konstanz)
- Anregen zu Neuem, Eigenem (Innovation)
- Weisen von möglichen Richtungen (Starthilfe)
- Konkrete Pläne und Lektionsbeispiele (Soforthilfe)

Zudem endet fast jeder Abschnitt mit einer Liste von "Anregungen für weiterführende Beschäftigung mit dem Thema", womit das Prinzip "Offenheit und Spielraum" wieder erreicht und die schöpferische Auseinandersetzung mit der Sache wieder gewährleistet ist.

Das Buch im Kontext

Stünde die vorliegende Publikation allein da, blieben die konkreten Hilfen im Bereich der Andeutungen und exemplarischer Beispiele stecken. Zum Ganzen wird das Werk zusammen mit den "Arbeits- und Lehrerheften 1.-9. Schuljahr" (Rööslis/Zihlmann, Comenius Verlag).

Die Würdigung

Die "Didaktik des Musikunterrichtes" als Nachfolgewerk der "Didaktik der Schulmusik" (erschienen 1971), wird durch die geschilderten Vorzüge zur

leicht lesbaren (Zitate/Illustrationen/Umfang), trotzdem umfassenden und richtungsweisenden Publikation zum Thema "Musikerziehung heute". (Da fällt auch nicht ins Gewicht, dass ich im Kapitel "Wichtige Fragen zur Musikerziehung: Warum-Wann-Wo" das "wichtig" im "wann" und "wo" nicht entdeckte: Ich fand weder neue Erkenntnisse noch konkrete Antworten.)

Rösli zitiert Denker aller Zeitalter, die die zentrale Bedeutung der Musikerziehung hervorheben.

- Seine Schrift macht Mut, ob der Diskrepanz zwischen diesen Worten und der heutigen Musikwirklichkeit nicht zu resignieren. (Nebenfachmentalität an (zu) vielen Sekundar- und Primarschulen, Sparmassnahmen der öffentlichen Hand, ausweichen aus verschiedenen Gründen auf Modeströmungen, Konsumhaltung, einseitige "Lust-Orientierung", Reizüberflutung.)
- Sie ist *die* Hilfe, die sing-engagierte Junglehrkräfte brauchen, wenn sie den seminaristischen Notvorrat aufgebraucht haben und den eigenen Stil zu suchen gewillt sind.
- Sie ist eine "Motivationsspritze" für Singlelehrkräfte jeden Alters
- Sie ist eine grosse Hilfe in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung (Ideenbörse).
- Sie kann mit ihrer klaren und knappen Formulierung und Darstellung der Grobziele helfen, trotz Lehrkraftwechseln *Kontinuität* in den Musikunterricht der Klassen zu bringen (Seite 54 ff.).
- Sie wird dank ihrer knappen, klaren und übersichtlichen Gestaltung gerne zur Hand genommen und dadurch nicht zum verstaubten Bibliotheksfüller mit bekannter Halbwertszeit, sondern zum täglichen Hilfsmittel.

Wer aber als Unterrichtende(r) ("Jobber"!) auf "pfannenfertige Lektionsbeispiele für jede Situation und jede Stufe" erpicht ist, wird enttäuscht sein: Die Lehrschrift ist nicht für bequeme Konsumenten konzipiert. Für diejenigen aber, die sich bemühen, denken, suchen, sich anregen lassen, konkrete Vorschläge annehmen oder umsetzen können ("Nur ein Bewegter kann andere bewegen"), denen wird diese Publikation eine grosse Freude und Hilfe sein auf dem Weg zu eigenständigem Tun im Fach "Musik".

"Ich hoffe, dass die Neufassung der "Didaktik des Musikunterrichtes", zusammen mit den neugestalteten "Arbeits- und Lehrerheften Musik", Impulse und Hilfen für einen lebendigen Musikunterricht zu geben vermögen." Dieser Wunsch des Autors geht für alle in Erfüllung, die sich mit seiner Hilfe um das schwierige und zugleich beglückende Fach bemühen.

Fred Graber

FREY Karl & EILING FREY Angela (1992)

Allgemeine Didaktik. 5. überarbeitete Auflage. Zahlreiche graphische Darstellungen. Format A4, in Ordner. 640 Seiten. Fr. 86.--.

Diese Didaktik ist die Arbeitsunterlage für jene Studierenden und Assistent(inn)en der ETH Zürich, die sich auf eine Tätigkeit an einem Gymnasium, einer HTL, einem Lehrerseminar, an einer Berufsschule oder an einer anderen Höheren Lehranstalt vorbereiten.

Der Ordner enthält Unterrichtsbeispiele, Kopiervorlagen für die Unterrichtsvorbereitung, die Examensaufgaben zum Fach Didaktik und die dazugehörigen Tabellen und Daten. Die Unterlagen im Didaktik-Ordner sind gut strukturiert, aber nicht als Selbststudienmaterial konzipiert. Diese Allgemeine Didaktik legt den Grundstock in der didaktischen Ausbildung und dient Lehrpersonen aller Stufen als Nachschlagewerk (vgl. ausführliche Besprechung in BzL 1/91). Die Publikation ist jetzt auch im Buchhandel erhältlich.

Beachten Sie bitte die diesem Heft
beigelegten Prospekte der Verlage Julius
KLINKHARDT, Bad Heilbrunn und
Paul **HAUPT**, Bern

NEUERSCHEINUNGEN

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

- Adl-Amini, B. & Künzli, R. (Hrsg.) (1991³) *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. Weinheim: Juventa.
- Bernath, K. (1992) *Sonderpädagogische Berufsfelder*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Berner, H. (1992) *Strömungen in der Pädagogik*. Bern: Haupt.
- Brenner, G. & Grubauer, F. (Hrsg.) (1991) *Typisch Mädchen? Typisch Junge?* Weinheim: Juventa.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1991) *Medienerziehung bei Vorschulkindern*. Weinheim: Juventa.
- Dichanz, H. (1991) *Schulen in den USA*. Weinheim: Juventa.
- Dittli, D. & Stumy-Bossart, G. (1991) *Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Dörner, Ch. (1991) *Erziehung durch Strafe*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. u.a. (1992) *Weiterbildung für die 90er Jahre*. Weinheim: Juventa.
- Furrer P. & Müller, R. (Hrsg.) (1992) *Kinder aus der Türkei. Ein Handbuch für die Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag.
- Glöckel, H., Rabenstein, R., Descher, R. & Kreiselmeier, H. (Hrsg.) (1992) *Vorbereitung des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gnutzmann, C., Königs, F.G. & Pfeiffer, W. u.a. (1992) *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Reihe Schule und Forschung. Aarau: Diesterweg.
- Hacker, W. (1992) *Expertenkönnen. Erkennen und Vermitteln. Arbeit und Technik: Praxisorientierte Beiträge aus Psychologie und Informatik, Band 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1992) *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapf, B. (1992) *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*. Bern: Haupt.
- Mandl, H. & Friedrich, H.F. (1992) *Lern- und Denkstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Nezel, I. (1992) *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bern: Haupt.
- Oelkers, J. (1992) *Pädagogische Ethik*. Weinheim: Juventa.
- Pallasch, W. (1991) *Supervision*. Weinheim: Juventa.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) (1992) *Beratung-Training-Supervision*. Weinheim: Juventa.
- Rüegger, U. (1992) *Integrationspädagogik in der Lehrerbildung*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH).
- Thöni, G. (1992) *Philosophie und Pädagogik bei W. Dilthey und H. Nohl*. Bern: Haupt.
- Neuere Publikationen aus der Schriftenreihe Höheres Lehramt (SHL):**
 Hässig, F. (1992) *Gehör und Lärm*
 Meier, M. (1992) *Bio- und Gentechnologie*
 Von Bergen, S. (1992) *Bern - eine Stadt als Unterrichtsgegenstand*.
 Das Verzeichnis sämtlicher in der SHL erschienenen Schriften ist erhältlich bei
 AHL/SRHL, Muesmattstrasse 27a, 3012 Bern.

VERANSTALTUNGSKALENDER

Ab Oktober 1992

Funkkolleg DER MENSCH - Anthropologie heute

Ein Versuch, Antworten zu geben auf die Fragen: Was ist der Mensch? Woher kommt er? Wo liegen seine Grenzen? Wie lassen sich Konflikte lösen? Wie wird seine Zukunft sein? Die wissenschaftliche Leitung dieses Funkkollegs liegt bei den Professoren Wulf Schiefenhövel, Christian Vogel und Gerhard Vollmer. Vom Südwestfunk werden die 30 Radio-Kollegstunden federführend für die beteiligten Anstalten HR, NDR, RB, SDR, SR und WDR produziert. Die Studienbriefe erstellt das Deutsche Institut für Fernstudien. Die Teilnahmegebühr beträgt inklusive Porto und Versandgebühren DM 124.80. Einschreibung bei: Funkkolleg Zentralbüro, Robert-Mayer-Str. 20, D-6000 Frankfurt/Main 90.

29./30.10.1992 in Thun

3. Schweizerische Tagung für Umwelterziehung

Für Lehrkräfte, verantwortliche Personen in der Bildungsverwaltung, Umweltschutzbeauftragte und weitere am Thema interessierte Personen. Anmeldung: Sekretariat NW EDK, Regierungsgebäude, 5001 Aarau.

12./13.11.1992 in Jongny, COOP-Ausbildungszentrum

Weiterbildungsseminar für Lehrkräfte aller Stufen der Arbeitsgruppe "Assoziierte Schulen der UNESCO"

Thema: Migrationsphänomen in der Schule. Wie kann das Migrationsphänomen in der Schule behandelt werden? Vorträge von Fachleuten aus der Schweiz und dem Ausland, Workshops für die Praxis im Unterricht. Programm: Nationale schweiz. UNESCO-Kommission, Gutenbergstrasse 44, 3003 Bern Tel. 031 61 35 36.

13.11.1992, in Neuenburg, 13.30 Uhr

Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes

Hauptthema: Übergang SPV - SGL (siehe Verbandsteil in dieser Nummer)

16.-18.11.1992 in Montreux

"Erweiterte Lernformen im Mathematikunterricht"

heisst das Tagungsthema des diesjährigen Forums. Das "Haupt"-fach Mathematik ist eine der "Haupt"-sachen in unseren Schulen aller Stufen. Es beansprucht Schülerinnen und Schüler zeit- und kräftemässig sehr stark. Es bietet eine grosse Chance zur Mitgestaltung der Schulwirklichkeit und zugleich eine hohe Anforderung an die Qualität des Unterrichts. Er muss sich an seinem Ziel orientieren, und Ziel (auch) des Mathematikunterrichts ist es, den Schüler mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einsichten und Haltungen zu fördern.

Auskunft: Sekretariat EDK, Forum Mathematik-Unterricht, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 46 83 13.

19.-21.11.1992 in Thun, Hotel Freienhof

4. Interkantonale Projekttagung zum Schulentwicklungsprojekt "Erweiterte Lernformen (ELF)"

Donnerstag, 19.11.1992: Die Werkstattveranstaltungen der 7 am Projekt beteiligten Kantone geben einen Einblick in den Prozess der Projektarbeiten und ermöglichen eine Standortbestimmung.

Freitag, 20.11.1992: In vier themengleichen Ateliers geht es darum, Schule und Wirtschaft in einen Dialog treten zu lassen; sich mit Zielsetzungen, Prozessen, Lernwegen, Rollenverständnis, unterstützenden Verfahren und Instrumenten der "anderen Welt" (Wirtschaft) auseinanderzusetzen; voneinander zu erfahren und zu lernen.

Samstag, 21.11.1992: Die 7 Kantonsdelegationen versuchen eine Zusammenschau und Reflexion der Impulse und Ergebnisse mit dem Ziel, neue Perspektiven für die eigene Projektarbeit zu erarbeiten.

22.-26.3.1993 in Freiburg/CH, Universität

27. Bundestagung für Didaktik der Mathematik

Es ist das erste Mal, dass diese Tagung in der Schweiz organisiert wird. Zu verschiedensten Themen der Mathematikdidaktik werden sechs Hauptreferate und ca. 150 weitere Referate, grösstenteils in deutscher Sprache, zu hören sein. Tagungsunterlagen sind bei folgender Adresse zu beziehen: Mathematisches Institut der Universität Freiburg, "Bundestagung Didaktik der Mathematik", Ch. du Musée 23, CH-1700 Freiburg.

Ab sofort

Fahrbare Lehrmittelausstellung

Das Forum "Schule für eine Welt", ein gesamtschweizerischer Verein mit gegenwärtig 27 Mitgliederorganisationen, bietet eine neue Dienstleistung für Schule, Bildung, Aus- und Weiterbildung aller Stufen an: die fahrbare Lehrmittelausstellung zu Themen von globaler Bedeutung (Entwicklung und Umwelt). Weitere Informationen über Mietbedingungen und Einsatzmöglichkeiten erteilt das Sekretariat des Forums "Schule für eine Welt, Busskirchstr. 106, 8645 Jona, Tel./Fax: 055 27 52 48.

KURZNACHRICHTEN

BRD PROFESSIONALISIERUNG IN DER ERWACHSENEN- BILDUNG

Der Anteil der Leute mit spezifischer Ausbildung und vollzeitlicher entsprechender Arbeit (die zwei wichtigsten Merkmale der Professionalisierung von Tätigkeiten zu Berufen) ist in der Erwachsenenbildung der BRD deutlich höher als in jener der Schweiz. Eine Ahnung davon gibt die Statistik 1991 der Berufseinführungswochen für neue hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter (HPM) der deutschen Volkshochschulen (nur westliche Bundesländer). Weitere Informationen: Jahresbericht 1991 der Pädagogischen Arbeitsstelle/PAS des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), Holzhausenstr. 21, D-6000 Frankfurt 1, Tel. 0049/69 15 40 05-0.

CH EDK-OST: INTERREGIONALES SCHULABKOMMEN/ SPRACHGEBRAUCH

Die Erziehungsdirektor(inn)en der deutsch- und der gemischtsprachigen Kantone haben an einer Konferenz auf der Schwägalp, unter dem Vorsitz des Präsidenten der Regionalkonferenz Ostschweiz, Landammann Hans Höhener AR, verschiedene Koordinationsgeschäfte behandelt, die von sprachregionaler Bedeutung sind.

Eine Arbeitsgruppe der EDK befasst sich mit Fragen der Reform bei der *Höheren Berufsbildung* sowie mit den Zulassungsvoraussetzungen zu derartigen Bildungsanstalten. Vorgesehen ist die Einführung einer Berufsmatura für Lehrlinge und Lehrtöchter, die höheren schulischen Anforderungen genügen. Dieser Ausweis berechtigt zum Eintritt in neu zu konzipierende *Fachhochschulen*.

Eine internationale Expertengruppe hat dieser Tage Vorschläge zur *Reform der deutschen Rechtschreibung* abgeliefert, die sie im Auftrag der betroffenen Staaten ausgearbeitet hat. Dabei geht es um die Ablösung der amtlichen Rechtschreiberegulierung von 1901 durch eine neue. Verbesserungen und Vereinfachungen sind in fünf Bereichen vorgesehen: Schreibung der Wörter; Getrennt- und Zusammenschreibung; Zeichensetzung; Worttrennung am Zeilenende und Gross- und Kleinschreibung. Die Reform wird in der Öffentlichkeit demnächst in ihren Einzelheiten vorgestellt.

In den letzten Jahren haben Frauen und auch viele Männer immer bewusster wahrgenommen, dass in der geschriebenen und gesprochenen Sprache häufig nur die männlichen Personen angesprochen werden. Damit fühlen sich weibliche Personen durch den *Sprachgebrauch* in unserer Gesellschaft häufig nicht zur Kenntnis genommen. In der Folge ist in der Sprachanwendung eine gewisse Verwilderung eingetreten. Dazu haben überspitzte Forderungen nach "weiblichen Schreibweisen" ebenso beigetragen wie Aktivitäten einer erklärten Gegnerschaft jeglicher Anpassungen.

In dieser Situation hielten es die Erziehungsdirektor(inn)en der deutsch- und gemischtsprachigen Kantone für angezeigt, in Form von Richtlinien einige Grundsätze aufzustellen, die es den einzelnen Erziehungsdirektionen erlauben, im Sprachgebrauch in den Schulen, bei Lehrmittelschaffenden und in Schulverwaltungen ordnend einzugreifen und damit den ärgsten Auswüchsen zu begegnen. Die Richtlinien sollen somit nicht nur verhindern, sondern ebenso sehr zum

sachlich korrekten Sprachgebrauch ohne einseitige Bevorzugung eines Geschlechts anhalten.

Die bereinigten Richtlinien werden den Medien zuhänden der Öffentlichkeit im Verlauf der nächsten Zeit im Wortlaut zur Verfügung gestellt.

Die EDK-Regionen haben für die Mitgliederkantone regionale Schulabkommen abgeschlossen. Nun besteht in zunehmendem Mass das Bedürfnis zum Besuch höherer ausseruniversitärer Bildungsanstalten im tertiären Bereich mit Sitz ausserhalb der Region. Zu diesem Zweck soll ein *interregionales Schulabkommen* abgeschlossen werden. Diese Verwaltungsvereinbarung bezweckt, dass sich die Kantone zugunsten von Absolventen aus ihrem Gebiet an der Finanzierung ausseruniversitärer Bildungsanstalten beteiligen und damit den Zugang zu diesen Schulen nach Möglichkeit sicherstellen. Erreicht werden soll ferner die Gleichstellung der Studierenden sowie der Studienbewerberinnen und -bewerber aus den Vereinbarungskantonen. Die Vereinbarung gilt für Schulen in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Verwaltung, Kunst, Soziales, Tourismus und Gastronomie. Das interregionale Schulabkommen tritt in Vollzug, sobald ihm wenigstens zehn Kantone beigetreten sind.

Zwischen den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen der Schweiz und dem Fernsehen DRS besteht ein *Zusammenarbeitsvertrag* auf dem Gebiet der Programmplanung, der Produktion und der Programmauswertung sowie hinsichtlich Vertrieb und Verleih von Fernsehsendungen. Mit Radio DRS besteht ein Übereinkommen bezüglich der Distribution von Bildungssendungen für die Schulen. Die Abkommen sind mit Blick auf die Strukturreform der SRG, welche einen reduzierten Leistungsauftrag im

Bereich Bildung vorsieht, zu überprüfen. Dabei soll der Bereich der Berufsbildung verbindlicher als bisher in die Kooperation miteinbezogen werden.

CH ALPHABETISIERUNG IN DER WESTSCHWEIZ

Der sprachregionale Dachverband "Lire et Ecrire" weist in seinem Jahresbericht 1991 lokale Gruppen in Freiburg, Genf, im Jura (Delémont), in Biel, Neuenburg, im Nordteil der Waadt (Bavais) und im übrigen Waadtland (Mollie-Margot) aus. Im Berichtsjahr fanden insgesamt 28 Alphabetisierungskurse an 13 Orten statt. Eine Umfrage bei einem Teil der Teilnehmer/innen ergab, dass diese zu 60% aus der Schweiz, zu 17% aus dem übrigen Europa und zu 21% aus der Dritten Welt kamen. Die Frauen waren leicht in der Überzahl. Der Bericht ist erhältlich bei der Geschäftsführerin von "Lire et Ecrire", Mme Brigitte Pythoud, 1580 Oleyres, Tel. 037 75 29 23.

CH ENDE DER TYPOGRAPHISCHEN LITERALITÄT?

Schriftlichkeit ist uns so selbstverständlich wie die Luft zum Atmen - nicht der Rede wert, solange sie nicht ausgeht. Erst die Beunruhigung, da verändere sich etwas, macht Lesen zum dringlichen Thema, schärft das Verlangen nach genauerem Wissen, öffnet ein ungeahnt vielschichtiges Spektrum von Fragen. Diesen Fragen wird sich künftig das LESEFORUM SCHWEIZ stellen. Das Leseforum macht es sich zur Aufgabe, Informationen über Forschungsprojekte, innovative Ansätze in der Praxis, Publikationen und Termine im Zusammenhang mit Lesen zu sammeln und weiterzugeben. Geplant sind Seminare und Vorträge sowie die Herausgabe

eines Bulletins, das über Forschungsprojekte, Lehrveranstaltungen und Publikationen informiert. Zu den Initianten gehören Forscher und Fachleute aus den Bereichen Medienwissenschaft, Psychologie, Sprachwissenschaft, Lehrerbildung und Leseförderung. Das Leseforum Schweiz wird am 4. November 1992 in Bern als Verein gegründet. Auskünfte und Anmeldeformulare beim Sekretariat des LESEFORUMS SCHWEIZ, Schweiz. Jugendbuch-Institut, Zeltweg 11, CH-8032 Zürich.

CH JUGENDBUCHPREIS

Mit der Verleihung des diesjährigen Jugendbuchpreises an *Helene Schär* ist eine Persönlichkeit ausgezeichnet worden, die selbst keine Kinder- und Jugendliteratur verfasst hat, deren zahlreiche und langjährige Aktivitäten in diesem Bereich die Jugendschriftenkommission LCH aber als ausserordentlich fruchtbar und bedeutend einschätzt. Die Preisträgerin versteht es, ihr Engagement auf überzeugende Art und Weise konkret umzusetzen. So etwa stellt Helene Schär als Redaktorin des Verzeichnisses *Fremde Welten* Eltern und Lehrer/innen ein wertvolles Instrumentarium zur Verfügung, das ihnen die Auswahl von Kinder- und Jugendliteratur, die frei von Rassismus und Ethnozentrismus ist, erleichtert. Oder als Mitarbeiterin des *Kinderbuchfonds Dritte Welt*, wo die Preisträgerin die Verbreitung von authentischer Literatur über und aus der Dritten Welt fördert.

CH BEGRENZUNG DER STUDIENZEIT UND ANMELDEFRIST FÜR DIE PSYCHOLOGIE

Die Schweiz. Hochschulkonferenz schlägt Massnahmen gegen zu lange Studienzeiten an Deutschschweizer

Hochschulen vor. Den Kantonen empfiehlt die Konferenz, gesetzliche Grundlagen für eine Studienzeitbegrenzung zu schaffen. Den Rektoraten empfiehlt die Hochschulkonferenz, die Studienpläne so zu gestalten, dass die Vollzeitstudierenden ihren Erstabschluss grundsätzlich spätestens ein Jahr nach Ablauf der Regelstudienzeit erlangen können. Analog soll auch eine "angemessene Dauer" von drei bis fünf Jahren für den Erwerb des Dokortitels festgelegt werden, wie es in einem Communiqué heisst. Bei übermässig langer Studiendauer sollen nach Ansicht der Hochschulkonferenz die Vergünstigungen für Studenten aufgehoben und allenfalls die Studiengebühren erhöht werden. Angesichts der stetig wachsenden Zahl der Psychologiestudenten hat die Konferenz ferner beschlossen, ab WS 1993/94 gesamtschweizerisch eine Pflicht zur Anmeldung einzuführen. Als erster Anmeldetermin wurde der 1. Juni 1993 festgelegt (CH-Schule 7-8/1992).

CH JA ZU EINER BERUFSMATURA

Nach den Vorstellungen des Schweizerischen Verbandes für beruflichen Unterricht (SVBU) sollen zwei Wege den Zugang zu den Schweizer Hochschulen ermöglichen: einerseits die traditionelle Matura über die Mittelschulen und andererseits die Berufsmatura, die ein Lehrling mit einer Zusatzausbildung an den Berufsschulen erlangen kann. Die beiden Ausbildungswege sollten ausserdem gleichgestellt werden. Um dieses zu erreichen, sollte nach Ansicht des SVBU die Berufsmatura in der MAV integriert werden. Das BIGA plane die Einführung der Berufsmatura auf Ende dieses Jahres. Deshalb sei die Schaffung eines klaren Anforder-

derungsprofils für die Berufsmatura jetzt dringend, meint der SVBU in einem Communiqué. Ausserdem solle den Berufsmaturaschullehrern die Lehrtätigkeit an den Berufsschulen ermöglicht werden.

Verschiedene Lehrgangsmodele für die Berufsmatura sind zurzeit in Diskussion: Ein lehrbegleitender Schulbesuch, ein Vollschuljahr am Ende der Lehre oder eine Kombination dieser zwei Möglichkeiten. Durch die Berufsmatura soll ausserdem gemäss Biga die Attraktivität von Berufslehren erhöht und ein Abschluss ähnlich wie im Ausland ermöglicht werden (CH-Schule 7-8/1992).

CH PÄDAGOGISCHE INFORMATIK- ZEITSCHRIFT

Die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB, gemeinsam getragen vom BIGA, der EDK und der Stiftung CEREBRAL, hat die Aufgabe, die pädagogisch sinnvolle Integration des Computers im Unterricht zu fördern. Sie dient grundsätzlich allen öffentlichen Bildungsinstitutionen als Informationsdrehscheibe. Ein wichtiges Mittel, dieser Aufgabe gerecht zu werden, besteht in der Zeitschrift INTERFACE.

INTERFACE war ursprünglich die Zeitschrift des Schweiz. Informatik-Lehrer-Vereins SILV und bleibt dies auch weiterhin. Neu gilt sie aber auch als offizielles Publikationsorgan der SFIB. INTERFACE wurde vollständig neu gestaltet und richtet sich an alle Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen, die sich mit dem neuen Unterrichtsmedium auseinandersetzen. INTERFACE stellt eine Verbindung zwischen Informatik und Pädagogik her und ermöglicht den Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte über

die Kantone und Sprachgrenzen hinweg. Bezugsquelle: Redaktion INTERFACE, SFIB, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9.

CH MEHR KOORDINATION IN DER LEHRERBILDUNG DER SEKUNDARSTUFE I

Die NW EDK hat beschlossen, im Bereich der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I enger zusammenzuarbeiten. Es besteht die feste Absicht, Probleme miteinander anzugehen und gemeinsam nach interkantonalen Lösungen zu suchen. Es wird eine positive Wechselwirkung zwischen kantonalen Reformaktivitäten erwartet. Eine Arbeitsgruppe ist eingesetzt und beauftragt worden, in Absprache und Zusammenarbeit mit den Institutionen der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I ein Projektkonzept mit Arbeitsprogramm, Zeitplan und Kostenvoranschlag zu erarbeiten. Präsident der Arbeitsgruppe ist Beat Wirz, Mitarbeiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion Baselland.

CH ERWACHSENEN- BILDNER(INNEN) IN DER SCHULE

Die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Kader der Elternschulung (SAKES) empfiehlt den Einbezug von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern als Moderatoren bei Elternabenden. Weitere Informationen: A. Buchholzer, Projektbegleitung SAKES, Haldenring 8, 6020 Emmenbrücke.

CH FÖRDERUNGSPREIS FÜR INTERKULTURELLE PROJEKTE

Die Zuger Kulturstiftung Landis & Gyr vergibt 1993 einen Förderpreis für interkulturelle Projekte in der Höhe von 100'000 Franken. Gefördert werden zukunftsweisende Projekte, welche sich mit Fragen befassen, die sich aus der immer stärker werdenden Migration aus nahen und fernen Ländern für die Schweiz und für Europa ergeben. Im Vordergrund stehen Projekte, die sich den Formen alltäglicher, interkultureller Kontakte zuwenden, z.B. am Arbeitsplatz, in der Schule, in der Nachbarschaft usw. Mit dem Förderpreis sollen Modelle unterstützt werden, die integrativ wirken unter Respektierung unterschiedlicher kultureller Werte und Traditionen. Bewerbungsfrist: 30. November 1992. Träger privater und öffentlicher Initiativen, die solche Ziele verfolgen, können die Bewerbungsunterlagen anfordern bei Zuger Kulturstiftung Landis & Gyr, Postfach 945, 6301 Zug.

AG CHRISTIAN WEBER NEUER HPL-DIREKTOR

Zum Nachfolger von Dr. Urs P. Lattmann ist PD Dr. *Christian Weber* gewählt worden. Weber ist 1948 geboren und in Aarau aufgewachsen. Nach der Ausbildung zum Primarlehrer begann er an der Universität Zürich das Studium in Zoologie und Botanik, Chemie und Geografie, das er 1979 mit dem Doktorat abschloss. Nach einem zweijährigen Forschungsaufenthalt als Stipendiat des Schweizerischen Nationalfonds an der Universität von Victoria, Kanada, wirkte er mehrere Jahre als Oberassistent am Zoologischen Institut der Basler Universität. 1988 habilitierte sich Weber als Privatdozent an der Universität Basel. Seit 1989 wirkt Christian

Weber als Dozent für Fachdidaktik Naturwissenschaften und Geographie an der HPL. Von 1988 bis 1991 unterrichtete er zusammen mit seiner Frau eine Sekundarklasse in Aarau

AG KEIN GELD MEHR FÜR LEHRER(INNEN)-FORTBILDUNG

Weil der Regierungsrat einen Nachtragskredit abgelehnt hat, ist für den Rest des Kalenderjahres 1992 die finanzielle Unterstützung jeglicher neuer Kursgesuche unterbunden worden. Betroffen von dieser Massnahme sind: Schulinterne Lehrer-Fortbildung, Kurstage der Inspektorinnen und Inspektoren, individuelle Kursvorhaben, Beiträge an Bezirks- und Regionalkonferenzen, Schulleiter- und Kaderkurse sowie alle Kurse der Beratungsstelle für Informatik an Aargauer Schulen.

BE NEUES VOLKSSCHULGESETZ

Der Grosse Rat hat in der März-Session das Volksschulgesetz mit grosser Mehrheit in zweiter Lesung verabschiedet. Das Gesetz soll gestaffelt in Kraft gesetzt werden. Es ist geplant, auf Schuljahresbeginn 1994/95 die Umstellung auf die neue Struktur 6/3 zu vollziehen, sofern die noch hängige Volksinitiative für das Modell 5/4 in der 1993 vorgesehenen Abstimmung abgelehnt wird.

BE VIDEO ZUR NOTEN-PROBLEMATIK

An der DMS Biel werden die SchülerInnen lernzielbezogen beurteilt. Um Lehrerschaft und Eltern mit der Zielsetzung einer erweiterten Beurteilung und ihren Aussagemöglichkeiten vertraut zu machen, ist nach

einer Idee von Martin Riesen, DMS Biel, ein Video von 9 1/2 Minuten Dauer entstanden.

Das wirklichkeitsnahe Rollenspiel eignet sich als Einstieg in Diskussionen rund um die Problematik der Beurteilung mit Noten. In der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen kann das Video ebenso eingesetzt werden wie an Elternabenden, in Schul- oder Bildungskommissionen oder im Unterricht auf der Sekundarstufe. Weitere Informationen: Kant. Medienberatungsstelle Luzern, Dammstrasse 6, 6003 Luzern, Tel. 041 24 66 51.

BL NEUER REKTOR AM LEHRER(INNEN)-SEMINAR LIESTAL

Der Regierungsrat hat *Dr. Viktor Abt* zum Rektor des Seminars in Liestal gewählt. Der 1951 geborene neue Rektor ist in Basel aufgewachsen, wo er an der Universität Germanistik, Geschichte und Philosophie studierte. Neben seiner Unterrichtstätigkeit am Gymnasium Münchenstein, die er 1977 aufnahm, leitete er während 4 Jahren die Gymnasiallehrerkonferenz des Kantons und beteiligte sich an der inhaltlichen Weiterentwicklung der Gymnasien. Nach der Wahl zum Konrektor des Gymnasiums Münchenstein 1990 erfolgte im letzten Jahr seine Berufung zum Rektor ad interim am Lehrer(innen)-Seminar.

SO DIDAKTISCHES INSTITUT NW EDK: 24 NEUE FACHFRAUEN

Grund zur Freude für 24 Lehrerinnen in den Bereichen Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten: Nach zwei intensiven Jahren der berufsbegleitenden Weiterbildung am Didaktischen Institut NW EDK haben sie am 29. Juni 1992 den erfolgrei-

chen Abschluss gefeiert und ihr Diplom erhalten. Sie hatten zwei Jahre lang Gelegenheit, sich in Fragen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu qualifizieren, ihre Berufsbereiche im pädagogischen und im bildungspolitischen Zusammenhang zu analysieren, Konzepte zur Weiterbildung der Berufe der Kindergärtnerin, der Handarbeits- und Werklehrerin und der Hauswirtschaftslehrerin zu entwickeln.

Die Absolventinnen der Ausbildung sind alle bereits mit Teil- oder Vollpensen in der Aus- oder Fortbildung in den Bereichen Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft oder Kindergarten tätig, die erarbeiteten Erkenntnisse können sie in der beruflichen Tätigkeit bereits nutzen. Während der Weiterbildungszeit sind Kontakte über die Kantonsgrenzen hinaus gepflegt worden (die Absolventinnen kommen aus neun verschiedenen Kantonen); die Offenheit den Entwicklungen in den anderen Kantonen gegenüber wird den Absolventinnen im jeweiligen eigenen Kanton helfen, die dort sinnvolle Entwicklung kundig zu unterstützen.

Das Didaktische Institut hat mit diesem Kurs den vierten zweijährigen Weiterbildungskurs in Solothurn zu Ende geführt. Es ist zur Zeit die einzige Institution, die speziell für die Lehrkräfte aus den Bereichen Handarbeit/Werken, Hauswirtschaft und Kindergarten eine pädagogisch-didaktische Qualifikation im Hinblick auf eine Aufgabe in der Aus- oder Fortbildung oder der Beratung anbietet.

ZH VOLKSSCHUL- LEHRPLAN-OFFENSIVE

Mit rund 230 vom Zürcher Pestalozzianum organisierten Einführungstagen findet im Kanton Zürich in den nächsten Monaten die Umsetzung des neuen Volksschul-Lehrplanes statt. Eine vertiefte Auseinandersetzung beginnt für die Lehrkräfte der Zürcher Volksschule ab 1993; diese Erprobungsphase in Workshops dauert bis 1997. Der 360 Seiten umfassende Plan ist verstärkt lernorientiert; der Unterricht wird sowohl inhaltlich wie organisatorisch in die fünf Unterrichtsbereiche "Mensch und Umwelt", "Sprache", "Gestaltung und Musik", "Mathematik" und "Sport" gegliedert. Darin werden die traditionellen, aber auch neue Fächer, wie beispielsweise die Medienerziehung, integriert. Die geringere Auffächerung soll das Unterrichten in sinnvolleren Zusammenhängen ermöglichen. 1993 werden auch Eltern in das Informationskonzept für den neuen Lehrplan einbezogen; dafür sind in den Gemeinden Informationsveranstaltungen vorgesehen (CH-Schule 7-8/1992).

ZH VIDEO "VOM KINDERGARTEN IN DIE PRIMARSCHULE"

Die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich hat ein Informationsvideo produzieren lassen, das ausländischen Eltern ein lebendiges Bild vom Kindergarten und von der Primarschule vermittelt. Es enthält Informationen über den Kindergarten, den Übertritt vom Kindergarten in die Schule, über den Aufbau der Volksschule im Kanton Zürich, über den Unterricht in der Primarschule, über Beurteilungsgespräche in der ersten Klasse und das Zeugnis, über die Hausaufgaben und anderes mehr. Ein wichtiges Anliegen des Videos ist es, die Eltern zum

Kontakt mit der Kindergärtnerin, dem Lehrer oder der Lehrerin ihres Kindes zu ermuntern. Das Video ist im Format VHS produziert und dauert 22 Minuten. Es liegen Fassungen in folgenden Sprachen vor: Deutsch, Italienisch, Spanisch, Türkisch, Albanisch, Serbokroatisch, Portugiesisch und Englisch. Mit den Videos kann auch eine Begleitmappe bezogen werden, in der die wichtigsten Informationen in leicht verständlicher Form schriftlich zusammengefasst und Adressen von Beratungsstellen enthalten sind. In der Begleitmappe finden sich Kopiervorlagen in allen acht Sprachen. Kopien können den Eltern in der jeweiligen Sprache abgegeben werden. Weitere Informationen: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung (Ausländerpädagogik), Markus Truniger.

**BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG 1982-1992
GESAMTREGISTER DER THEMATISCHEN HAUPTBEITRÄGE
DER JAHRGÄNGE 1-10**

BzL 0/82: Nullnummer. Didaktik der Lehrerbildung

- *Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch*: Editorial zur Nullnummer
- *Kurt Reusser*: Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung. Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung

BzL 1/83: Lehrerbildung und Schulpraxis

- *Hans Krummenacher*: Lehrerbildung und Volksschullehrer: Ein Modell der Verbindung von Theorie und Praxis?
- *Peter Bonati*: Lehrer sein jenseits des Fachs - ein Versuch praxisorientierter Didaktik
- *Theo Iten & Fritz Schoch*: 13 Thesen zur Denkerziehung

BzL 2/83: BzL-Interview: Hans Aebli zum 60. Geburtstag

- *Hans Aebli*: "Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser."
- *Hans Badertscher*: Modellvorschläge für die Verbesserung der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I (Forts. 3/83)

BzL 3/83: Sprangers Beitrag zur Lehrerbildung

- *Judith Gessler*: "Bordjournal"
- *Urs P. Lattmann*: Der Lehrer als Kulturträger und Kulturvermittler: Eduard Spranger

BzL 1/84: Das didaktische Prinzip des "Abholens"

- *Peter Füglistner*: 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip
- *Peter Nenninger*: 'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung?

BzL 2/84: Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung

- *Kurt Reusser & Urs Küffer*: Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung
- *Martin Inversini*: "Handwerk" oder "Pot-Pourri" - Gedanken zur pädagogischen Grundausbildung von Lehrern
- *Arthur Brühlmeier*: Ziel: Persönlichkeitsbildung. Das pädagogische Konzept des Lehrerseminars St. Michael, Zug
- *BzL-Interview: Dieter Baacke und Theodor Schulze*: Über die Verwendung von biographischen Materialien in der Lehrerbildung

BzL 3/84: Heilpädagogik in der Lehrerbildung

- *BzL-Interview (Hans Brühweiler): Emil E. Kobi*: Heilpädagogik als pädagogische Denkschulung
- *Hans Brühweiler*: Sonder-Pädagogik in der 'Ecole normale'
- *Lorenz Rogger*: Die Anlehre - Berufsbildung für Lernbehinderte
- *Carlo Jenzer*: Unterricht in Klassen mit Ausländerkindern
- *Armin Gretler*: Kontroverse um die Lehrerbildung im Aargau
- *Erwin Beck*: Mundart und Hochsprache in der Schule
- *Martin Straumann*: "Anti-Thesen zum Pädagogikunterricht"

BzL 1/85: 10 Jahre "Lehrerbildung von morgen" (LEMO-Sondernummer)

- *Kurt Reusser*: 10 Jahre "Lehrerbildung von morgen"
- *Fritz Müller*: Professionalisierung - Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes
- *Traugott Weisskopf*: Das Berufsbild des Lehrers im Wandel
- *Hans Aebli*: Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen
- *Anton Strittmatter*: War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend?
- *Iwan Rickenbacher*: Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf?
- *Carlo Jenzer*: Lehrerbildung in verändertem Umfeld
- *Hans Gehrig*: "Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen" (Eignung; Beratung und Selektion in der Lehrerbildung)
- *Hans Brühweiler*: Eignungsabklärung beim Eintritt in ein Oberseminar - dargestellt am Beispiel Liestal
- *Stefan Albisser*: Lehrerbildung als Teil einer konsequenten Doppelqualifizierung
- *Heinz Wyss & Kurt Reusser*: Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung
- *Erich Dorer*: Einblicke in die schulpraktische Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau
- *Kurt Eggenberger*: Das Studiensemester am Maturandenkurs Biel - Eine Idee und ihre Praxis
- *Sr. Hildegard Willi*: Die berufspraktische Ausbildung vor dem Hintergrund der allgemeinen und der erziehungswissenschaftlichen Bildung
- *Kurt Schmid & Hanspeter Züst*: Die Neugestaltung der Seminarstudentenafel nach pädagogisch-didaktischen Grundsätzen
- *Guido Marazzi*: La riforma degli studi magistrali in Ticino
- *Claude Merazzi*: LEMO et formation des enseignants primaires en Suisse romande (1976-1985)
- *Rudolf Jenelten*: LEMO und die Lehrerbildung im Wallis

BzL 2/85: Schule - Fernsehen & Computer

- *Erwin Beck*: Die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen angesichts der "intelligenten" Maschinen
- *Rudolf Messner*: Schule und Fernsehen

BzL 3/85: Berufspraktische Ausbildung der Lehrer und Ausbildung der Praxislehrer

- *Josef Weiss*: Die Ausbildung von Übungslehrern, Praktikums- und Vikariatsleitern
- *Peter Wanzenried*: Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen
- *Hans Anliker*: Fortbildungskurse für Praktikumslehrerinnen: Eine Nahtstelle von Theorie und Praxis in der Lehrerinnenbildung
- *Gita Steiner-Khamsi*: Wi(e)der eine neue Ausländerpädagogik?!

BzL 1/86: Der Berufsschullehrer / die Berufsschullehrerin - Fachkompetenz und didaktische Kompetenz

- *BzL-Interview mit Walter Kunz*: Vom Berufsmann zum Lehrer
- *Gespräch mit Konrad Weber*: Primarlehrer - Gewerbelehrer - Lehrerbildner

BzL 2/86: Zukunftsimpulse für die Lehrerbildung

- *Urs Küffer*: Leben lernen in der Schule
- *Urs K. Hedinger*: Findet oder macht man "gute" Lehrer?

BzL 3/86: Lehrerbildung als Erwachsenenbildung

- *Renate Schwarz-Govaers*: Der situationsorientierte Ansatz in der Lehrerausbildung - Die Kaderschule für Krankenpflege des SRK
- *Regine Born*: Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn
- *Susanne Blaser*: Neuorientierung im textilen Handarbeiten
- *Judith König*: Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung

BZL 1/87: Sonderpädagogik und Lehrerbildung / Was soll die Schule?

- *Hans Grissemann*: Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung
- *Werner Heller*: 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule (SIPRI-Schlussdokument) - und die Lehrerbildung

BzL 2/87: Generationenwechsel an Pädagogischen Instituten

- *Helmut Fend*: Pädagogik als Wirklichkeitswissenschaft
- *Jürgen Oelkers*: Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung

BzL 3/87: Profile: Marcel Müller-Wieland und Hans Aebli / Schwerpunkt Didaktik

- *Hans Gehrig*: Zum Rücktritt von Marcel Müller-Wieland
- *Peter Metz*: Von Herbarts Lebensprozess zu Aebli's vier Funktionen im Lernprozess
- *Peter Füglistner*: 'Abholen' und 'Begleiten' - ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen
- *Peter Füglistner, Helmut Messner & Kurt Reusser*: Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner 'Grundlagen des Lehrens' (1987)
- *Walter Furrer*: EDK-Arbeitsgruppe 'Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung'
- *Roland Rüegg*: Wie der Lehrer, so die Schule? Ein Antwortversuch von Zwanzigjährigen

BzL 1/88: Beobachten und Besprechen von Unterricht

- *Hans Kuster*: Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht (Probleme, Forderungen und Hilfen: ein Überblick)
- *Helmut Messner*: Sichtweisen der Unterrichtsbeurteilung und Möglichkeiten der Dokumentation des beobachteten Unterrichtsgeschehens
- *Rolf Dubs*: Unterrichtsbeurteilung (Lehrerbeurteilung)
- *Peter Wanzenried*: Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz von Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beratung
- *Armin Gloor*: Anregungen und Hinweise zur Gesprächsführung
- *Beni Aeschlimann*: Beraten und Beurteilen aus der Sicht der Junglehrerberatung im Kanton Zürich
- *Jakob Stucker*: Beratungsauftrag und -tätigkeit des Schulinspektors

BzL 2/88: Der "gute" Lehrer, die "gute" Lehrerin / Pädagogik in der Lehrerbildung

- *Urs Küffer*: Lehrerbildung - am eigenen Leib erfahren. Impressionen und Reflexionen aus Schüler- und Lehrersicht (1985)
- *Anton Hügli*: Von den Tugenden des Lehrers und den Umständen, die den Menschen machen
- *Jean-Luc Patry & Richard Klaghofer*: Zuviel des Guten? Das Bild vom 'idealen Lehrer'. Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen
- *Urs H. Mehlin*: Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung

- *Jürgen Oelkers*: Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung
- *Karl Frey*: Erziehungswissenschaft an der ETH Zürich
- *Rudolf Künzli*: Leitideen für die Aufbauarbeit des Didaktikums (Institut für Bezirkslehrer/innen-Bildung des Kantons Aargau)
- *Peter Füglistler*: Koordination Volksschule - Berufsschule. Über den Zustand gegenseitiger Ignoranz und Ansätze zur Überwindung

BZL 3/88: Projekte aus der Lehrerbildung / Rekrutierung und Auslese

- *Peter Bonati & Erika Werlen*: Schreiben und Handeln - zu einem fachdidaktischen Arbeitsschwerpunkt eines Lehrerbildungsinstituts
- *Jo Kramis*: Erfahrungen mit einer Kombination von Microteaching, Reflective Teaching und Unterrichtsbeobachtung
- *Walter Furrer, Hermann Landolt & Roger Vaissière*: Pädagogisch-zielorientierte Unterrichtsgestaltung
- *Jean-Luc Patry, Michael Zutavern, Richard Klaghofer & Fritz Oser*: Der gerechte, fürsorgliche Lehrer - Selbstbilder, Fremdbilder
- *Hans Aebli*: Abschiedsvorlesung: Zwei Wege zum Wissen
- *Urs K. Hedinger, Eric Oberli & Daniel Slongo*: Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte - eine Literaturlauswertung

BzL 1/89: Der Klassenlehrer / Wagenscheins Lehrkunst / Lehrerbildung und Berufspraxis

- *Iwan Rickenbacher*: Der Klassenlehrer - pädagogische Möglichkeiten und Grenzen
- *Hans Christoph Berg*: Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst - heute
- *Gita Steiner-Khamisi*: Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik
- *Angela Frey-Eilling, Karl Frey & Alfons Frei*: Anforderungen an die Allgemeine Didaktik
- *Hermann Landolt*: Ausbildung und Reflexion
- *Gertrude Hirsch, Gilbert GangUILLET & Uri P. Trier*: Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu?

BzL 2/89: Symposium "Verstehen lehren"

- *Kurt Reusser*: Verstehen lehren - Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe
- *Michael Wertheimer*: Verstehen lehren aus gestaltpsychologischer Sicht
- *Erwin Beck*: Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung
- *Fredi P. Büchel*: Wie weit lässt sich Lernfähigkeit fördern?
- *Urs Aeschbacher*: "Reziprokes Lehren". Eine amerikanische Unterrichtsmethode zur Verbesserung des Textverstehens
- *Bernd Weidenmann*: Der vorzeitige Verstehensabbruch - ein Motivationsproblem?
- *Erno Lehtinen*: Verstehen lehren als Verändern von Lern- und Bewältigungsstrategien
- *Erich Christian Wittmann*: Mathematiklernen zwischen Skylla und Charybdis
- *Hanns-Dietrich Dann*: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften
- *Urs P. Meier*: Wer tut auch, was er lehrt? Die Einheit von Wort und Tat als Aufgabe der Lehrerbildung
- *Jürgen Oelkers*: Ist "pädagogisches Verstehen" in der Lehrerbildung lehrbar?
- *Horst Rumpf*: Nachdenken über ein merkwürdiges Wassergebaren. Eine kleine Übung beim Berner Symposium "Verstehen lehren"
- *Elsbeth Stern*: Einige Vorschläge zum Verstehen lehren von Textaufgaben

- *Daniel Adank*: Leittextgesteuertes Lernen
- *Marco Adamina et al.*: Geographie in der Schweiz. Ein neues Lehrmittel für die 5. und 6. Kl. oder: Leiden und Freuden von Lehrmittelaufbereitern
- weitere Beiträge von *Gret Haller*, *Werner Meier*, *Helmut Messner*, *Peter Labudde*, *Heinz Wyss* und *Kurt Eggenberger*

BzL 3/89: "Kontaktseminar Schweiz-USA" : "Verbesserung der Schule durch Verbesserung der Lehrerbildung"

- *Gerhard Fatzer & Hans Gehrig*: Aspekte des amerikanischen Bildungswesens
- *Anton Strittmatter*: Der seminaristische Weg der Primarlehrerbildung - Begründung, Mythen und Entwicklungslinien
- *Anton Hügli*: Die Basler Lehrerbildung und das Problem der Einheit des Lehrberufs
- *Robert L. Sinclair*: Chancengleichheit durch Verbesserung der Bedingungen für marginale Schüler
- *Uri Peter Trier*: Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz: Folgerungen für die Lehrerbildung
- *William E. Schall*: Zusammenarbeit als Voraussetzung für die Vorbereitung besserer Lehrer - Aspekte des Theorie-Praxis-Bezuges
- *Peter Wanzenried*: Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung
- *Margret Buchmann*: Änderung des Lehrplans in der Lehrerbildung: Bruch mit der Erfahrung
- *Kurt Reusser*: Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerbildung
- *Mark Phillips*: Unterricht für die neuen Adoleszenten: Auswirkungen und Implikationen des sozialen und technologischen Wandels
- *Hermann J. Forneck*: Europäische Bildungstheorie und Informationstechnologie

BzL 1/90: SPV und SGBF-Kongress 1989: "Das Leben und die Schule von morgen" (mit Grussadressen, Berichten aus Arbeitsgruppen und Ateliers)

- *Anton Strittmatter*: Lehrerfortbildung in der Schweiz - Strukturen und Perspektiven
- *Edi Sutter*: Die einfache Lektion als Lehr- und Lernform in der berufspraktischen Ausbildung des Lehrers

BzL 2/90: Lehrer(innen)bildung der 90er Jahre

- *Heinz Wyss*: Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer
- *Ulrich Thomet*: Zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" im Kanton Bern
- *Leitbild des Erziehungsrates des Kantons Luzern*: Weiterentwicklung der Luzerner Primarlehrerbildung
- *Anton Hügli*: Die Reform der Lehrerbildung im Kanton Basel-Stadt
- *Hermann J. Forneck*: Modernisierung und Lehrerbildung

BzL 3/90: Zum Tode von Hans Aebli / Lehrerbild und Lehrerbildung / Guter Unterricht

- *Kurt Reusser & Matthias Baer*: Zum Tode von Hans Aebli. Denk- und Entwicklungspsychologe, Didaktiker und Lehrerbildner
- *Anton Strittmatter*: Lehrerbild und Lehrerbildung
- *Iwan Rickenbacher*: Vom feu sacré zur Sparflamme? Ansprache anlässlich der Diplomierung junger Lehrkräfte
- *Jo Kramis*: Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien
- *Gianni Ghisla*: Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer
- *Karl Frey, Ruedi Niederer & Angela Frey-Eiling*: Charakteristika von Lehrerinnen und Lehrern, die Computer im Unterricht benutzen, und solchen, die dies nicht tun

- *Hans Badertscher*: Ausschuss Lehrerbildung der Pädagogischen Kommission der EDK: Perspektiven und Projekte
- *Kurt Aregger*: Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung des Kantons Luzern - KSLB

BzL 1/91: Lehrer(innen)beruf als Zweitberuf / Wandel des Seminars / Lehrerbildung im Tessin

- *Urs Peter Lattmann*: Der Weg zum Lehrerberuf auf dem zweiten Bildungsweg
- *Ernst Hablützel*: Der thurgauische Ausbildungsgang zur Primarlehrerin/zum Primarlehrer für Berufsleute
- *Constantin Gyr*: Lehramtskurs für Berufstätige
- *Fritz Schoch*: Neuer Weg zum Primarlehrer(innen-)beruf im Kanton Bern
- *Erwin Beck & Thomas Krucker*: Berufsleute werden Primarlehrer(innen)
- *Gertrude Hirsch*: Welche Chancen liegen im Lehrerberuf als Zweitberuf?
- *Susanne Steiner*: Anmerkungen zur didaktischen Gestaltung der Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute
- *Hans Kuster*: Ausbildung von Berufsleuten zu Berufsschullehrer/innen
- *Hans Rudolf Egli*: Erwartungen zur beruflichen Ausbildung an Maturandenkursen
- *Hans Rufer*: Lehrer aus Berufung - Lehrer als Zweitberuf
- *Claude Merazzi & Heinz Wyss*: Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule
- *Gianni Ghisla*: Volksschulreformen und Lehrerbildung im Kanton Tessin

BzL 2/91: Fachdidaktik

- *Erich Ettlin*: Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker. EDK-Bericht, Dossier 15A: Eine Zusammenfassung
- *Kurt Reusser*: Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung
- *Peter Bonati, Regine Born, Rolf Dubs, Karl Frey, Dorothea Meili-Lehner, Kurt Reusser*: Was verstehen Sie unter Fachdidaktik? Expert(inn)en-Befragung zur Fachdidaktik und zur Fachdidaktiker(innen)-Ausbildung
- *Rudolf Künzli*: Fussnoten zu einem alten Thema und einer neuen Befragung
- *Godi Troller*: Vom (Unterrichts-)Praktiker zum Fachdidaktiker
- *Gregor Wieland*: Vom Fachwissenschaftler zum Fachdidaktiker
- *Hans Kuster*: Von der Allgemeinen Didaktik zur Fachdidaktik
- *Marco Adamina, Klaus Bartlome, Kurt Eggenberger & Daniel V. Moser*: Die Rolle des Fachdidaktikers bei der Erarbeitung und Einführung von Lehrmitteln. Ein Gespräch mit Lehrmittelautoren
- *Urs Ruf, Peter Gallin*: Lernen auf eigenen Wegen - mit Kernideen und Reisetagebüchern

BzL 3/91: Formative Schülerbeurteilung und Evaluation von Unterricht

- *Philippe Perrenoud*: Formative Schülerbeurteilung: Welcher Platz in der Didaktik?
- *Monica Gather Thurler*: Schülerbeurteilung in der Westschweiz: Ist-Zustand und Entwicklungstendenzen
- *Hans Röthlisberger*: Evaluation von Unterricht - Zum Beispiel in der bernischen Sekundarlehrerausbildung

BzL 1/92: Schulleitung und Schulentwicklung

- *Anton Strittmatter*: Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule
- *Roland Bätz & Jochen Wissinger*: Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation
- *Rolf Dubs*: Die Führung einer Schule
- *Heinz Wyss*: "Und sie bewegt sich doch"
- *Willi Eugster*: Schulleitung und Schulentwicklung
- *Hans Badertscher*: Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung
- *Karl Frey, Ruedi Niederer & Hans Pelgrum*: Positive Beurteilung der schweizerischen Lehrerbildung im Computer- und Informatikbereich im internationalen Vergleich
- *Urs Moser*: Was wissen 13-jährige? Internationaler Vergleich in Mathematik und Naturwissenschaften

BzL 2/92: Neustrukturierung der Lehrer(innen)bildung

- *Heinz Wyss*: Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen
- *Anton Strittmatter*: Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen
- *Hans Jakob Streiff*: Modell einer Pädagogischen Fachhochschule
- *Martin Straumann*: Grundsätze für die Ausbildung der Lehrkräfte an der Berufsschule
- *Walter Herzog*: Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie
- *Jürgen Oelkers*: Universität und Lehrerbildung
- *Gottfried Hodel*: Lehrer(innen)mangel und Lehrer(innen)arbeitslosigkeit in den Bemischen Primarschulen zwischen 1900 und 1945

BzL 3/92: 10 Jahre BzL / Perspektiven der Lehrerbildung

- *Peter Füglistner, Kurt Reusser & Heinz Wyss*: Editorial: 10 Jahre BzL
- *Heinz Wyss*: Perspektiven der Lehrerbildung: Herausforderung und Aufbruch, aber auch Anlass zur Irritation und zu Kontroversen
- Reprint aus BzL 0/82
- *John Dewey (1904)*: Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung
- *Kurt Aregger*: Bildungsbegriffe für die Lehrerweiterbildung
- *Fritz Schoch*: Mein Arbeitsjahr an der Primarschule
- *Anton Strittmatter*: "Beiträge zur Lehrerbildung". Ein Muss in der Zeitschriftenlandschaft
- *Regine Born*: Zehn Jahre "Beiträge zur Lehrerbildung" oder: Briefe an Bézetelle
- *Armin Gretler*: Kleiner Gratulationsstrauss zum Jubiläum oder: "Wenn es die BzL nicht gäbe" (gesammelte Leserstimmen)
- *Gesamtregister BzL 1982-1992*



Publikationen zum 400. Geburtstag
des Johan Amos Comenius

Faksimile-Ausgabe in 500 Exemplaren:

Johan Amos Comenius:

Orbis sensualium pictus.

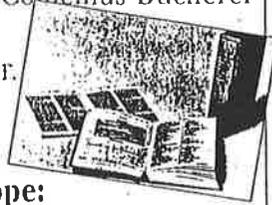
I. englische Ausgabe. London 1659.

Mit separatem Nachwort von Ivo Nezel.

Von der graphischen Gestaltung und der hohen Qualität der Bilder her gesehen, ist die lateinisch/englische wohl die schönste der Erstaussgaben des weltbekannten Lehrmittels. Statt der in deutschen Ausgaben üblichen Holzschnitte verwendet die Londoner Erstaussgabe Kupferstiche, die vermutlich aus der Werkstatt des berühmten Kupferstechers Thomas Cross d. Ä. stammen. Für den Faksimile-Druck wurde das bestens erhaltene Exemplar aus der Comenius-Bücherei in Leipzig ausgewählt.

344 Seiten, plus Kommentar.

Fr. 196.–



Kunstmappe:

Kunstmappe mit 10 Tafeln von je acht Kupferstichen der ersten englischen Ausgabe (1659) vom Orbis sensualium pictus.

Format A3.

Fr. 60.–



COMENIUS VERLAG 6285 HITZKIRCH

FAMILIENRAT

SCHWEIZER RADIO DRS - DIENSTAGABEND, 20.00 BIS 21.00, DRS1

Oktober bis Dezember 1992

6. Oktober

Familienrat-Forum: Die Abschaffung der Kleinfamilie
Rudolf Welten

13. Oktober

Sie machen's wie die Mäuse
Aufgeklärte Eltern über ihre Erfahrungen mit der Aufklärung ihrer Kinder.
Cornelia Kazis

20. Oktober

Gemeinsames Sorgerecht?
Ein Streitgespräch zum Entwurf für ein neues Scheidungsrecht.
Ursa Krattiger

27. Oktober

Kein Familienrat!

3. November

Jugend und Gewalt (1)
Beispiele.
C.Kazis/M.Keller

10. November

Jugend und Gewalt (2)
Ursachen und Zusammenhänge.
Daniel Glass

17. November

Jugend und Gewalt (3)
Politische Perspektiven.
Rudolf Welten

24. November

"Wintersonnenwende. Nacht hat nun eine Ende"
Weihnachten anders feiern.
Ursa Krattiger

1. Dezember

AIDS
Verlängerte Familienrat-Ausgabe!
Rudolf Welten

8. Dezember

Selbstinszerentin sucht Mann über Chiffre
Klaus Heer

15. Dezember

Neue arme Familien
Margrit Keller

22. Dezember

Auf der Suche nach der verlorenen Ordnung
Überlegungen zur religiösen Erziehung ungetaufter Kinder.
Cornelia Kazis

29. Dezember

Geboren: 8.8.73
Stimmen zur Adoption.
Georges Wettstein

Änderungen vorbehalten!

Kontaktadresse: Schweizer Radio DRS, Familienrat, 3024 Bern

**DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN) DIESER
NUMMER**

ACHERMANN Bruno, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Luzern, Dammstrasse 6, 6003 Luzern. - AREGGER Kurt, PD Dr., Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung, Dammstrasse 6, 6003 Luzern. - ARNET Moritz, Generalsekretär EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern. - BORN Regine, Didaktisches Institut NW EDK, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn. - GRABER Fred, Seminarmusiklehrer, Bündackerstrasse 122, 3047 Bremgarten. - GRETLER Armin, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - GRUNTZ-STOLL Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - METZ Peter, Dr., Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RHYN Heinz, Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - RÜEDI Jürg, Dr., Lehrerseminar, 4410 Liestal. - SCHOCH Fritz, Dr., Staatliches Lehrerseminar Biel, Scheibenstrasse 45, 2503 Biel. - STRITTMATTER Anton, Dr., Chefredaktor Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung (SLZ), Postfach, 6204 Sempach. - STUTZER Thomas, Laufenstrasse 65, 4053 Basel. - WEIBEL Walter, Am Moosberg 1, 6284 Gelfingen. - WYSS Heinz, Dr., Obergässli 3, 2502 Biel.

Bitte alle Adressänderungen und Abonnementsmitteilungen
schriftlich an folgende Adresse melden:

**Beiträge zur Lehrerbildung, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
CH-3052 Zollikofen**