
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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

**SCHWERPUNKT: NEUSTRUKTURIERUNG DER
LEHRER(INNEN)BILDUNG IM ZUSAMMENHANG MIT
EINER NEUPROFILIERUNG DES GYMNASIUMS**

PÄDAGOGIK/PSYCHOLOGIE AM GYMNASIUM

UNIVERSITÄT UND LEHRERBILDUNG

PÄDAGOGIKPROFESSOR STELLT SICH VOR

10. JAHRGANG

HEFT 2/92

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 2
JUNI 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 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, 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

Editorial	<i>Kurt Reusser Peter Füglistner, Heinz Wyss</i>	139
SCHWERPUNKT:	NEUSTRUKTURIERUNG DER LEHRER(INNEN)BILDUNG	
	<i>Heinz Wyss</i> Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen	141
Pädagogik/ Psychologie am Gymnasium	<i>Anton Strittmatter</i> Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen	152
Pädagogische Fachhochschule	<i>Hans Jakob Streiff</i> Modell einer Pädagogischen Fachhochschule	158
Ausbildung von Berufsschul- lehrer(inne)n	<i>Martin Straumann</i> Grundsätze für die Ausbildung der Lehrkräfte an der Berufsschule	167
Pädagogikprofessor stellt sich vor	<i>Walter Herzog</i> Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie	171
Memorandum NWEDK	<i>Pädagogische Kommission der NWEDK</i> Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK	179
Universität und Lehrerbildung	<i>Jürgen Oelkers</i> Universität und Lehrerbildung	185
Lehrermangel und Lehrerüberfluss	<i>Gottfried Hodel</i> Lehrer(innen)mangel und Lehrer(innen)- arbeitslosigkeit in den Bernischen Primarschulen zwischen 1900 und 1945	197
Veranstaltungs- berichte	<i>Heinz Wyss</i> Verstehen Lehren als Unterrichtsaufgabe: Vom Phänomen zum Begriff. WBZ-Kurs, 9.-13.3.1992 an der Universität Bern	206
	<i>Beat Trottmann</i> Was ist zu tun für ein positiveres Bild von Lehrer- beruf und Schule? Seminar der NW LCH, 20.-22.1.1992 in Matten/Interlaken	210

	<i>Arnold Wyrsh</i>	212
	Lehrerqualifikationen für eine integrativere Schule. Tagungsbericht zum EDK-Forum "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung?", 22.2.1992 in Luzern	
	<i>Hans Brühweiler</i>	214
	Pädagogisches Forum, eingeladen von der Pädagogischen Kommission der EDK, 27.-28.4.1992 in Tramelan	
	<i>Hans Brühweiler</i>	215
	Jubiläumstagung der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH), 8.5.1992 in Luzern	
<hr/>		
Buchbesprechungen		216
<hr/>		
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	228
<hr/>		
Bildungsforschung	Clearingstelle Arbeitsmarkt für Bildungsforschung	229
<hr/>		
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	230
<hr/>		
Kurznachrichten		233
<hr/>		
Autor(inn)en- verzeichnis	Die Autor(inn)en dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Das postobligatorische höhere Bildungswesen der Schweiz befindet sich in einem Umbruch, dessen langfristige Folgen für *alle* Stufen unseres Schulsystems noch kaum überall absehbar sind. Mit einer für unsere föderalistischen Bildungsverhältnisse höchst erstaunlichen Dynamik sind die Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II (Mittelschulen und Berufsschulen) und des Tertiärbereichs (Universitäten, höhere Fachschulen) im Begriff, sich im Sinne einer gesamtgesellschaftlicheren - nicht zuletzt von der allgegenwärtigen Europadiskussion mitbestimmten - Entwicklung neu zu profilieren und zu strukturieren bzw. sich an ein neues Umfeld anzupassen.

Dazu gehört, dass auch die *Lehrerbildung im Begriff ist, sich aus ihren überlieferten Strukturen herauszulösen*. Inskünftig ordnet sich die Berufsbildung der LehrerInnen in ihrer erziehungswissenschaftlichen, stufen- und fachdidaktischen und schulpraktischen Ausrichtung dem *tertiären Bereich* zu. Damit wird mittelfristig der herkömmliche Weg der KindergärtnerInnen- und VolksschullehrerInnenausbildung auch aus der schweizerischen Bildungslandschaft verschwinden.

Vor Jahren hat die Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" die Zusammenfassung von Mittelschulbildung und beruflicher Ausbildung in einer Institution als Weg der Integration zweier Lernbereiche der nachmaturitären Ausbildung als gleichwertig zur Seite gestellt. Oder war es umgekehrt? Die damalige Kommission hat in dieser Gretchenfrage nicht zu einem Entscheid gefunden.

Jetzt steht ein Lehrerbildungsmodell zur Diskussion, das über die institutionelle Aufspaltung hinweg zu einer umfassenden und einheitlichen Konzeption führt: *Die Grundausbildung soll für die LehrerInnen aller Stufen vergleichbar und gleichwertig sein* und sich in ihrem Stufenbezug am Alter und am Entwicklungsstand der SchülerInnen orientieren, nicht an den unterschiedlichen Standards der verschiedenen Schultypen. Sie vollzieht sich *an den Universitäten oder an Fachschulen*. Es ist davon auszugehen, dass die LehrerInnenseminare, soweit sie Orte der professionellen Ausbildung bleiben, auf den Status von *Fachhochschulen* angehoben werden.

Als musisch und sozialpädagogisch orientierte Mittelschulen verselbständigen sich die Seminare in ihrem allgemeinbildenden Zweig und ordnen sich der gymnasialen Sekundarstufe II zu. Damit werden die Rahmenerlasse, die die Ziele, die Lerninhalte sowie die Anerkennungsbedingungen der Maturitätsschulen beschreiben, auch für die Seminare verbindlich. Das ist der Grund, weshalb sich *Heinz Wyss* im *ersten Schwerpunktsbeitrag "Neustrukturierung der LehrerInnenausbildung"* u.a. mit der Revision der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) sowie mit den Rahmenlehrplänen befasst, wie sie zur *Zeit* im Entwurf vorliegen. Zu ihnen haben auch die allgemeinbildende Fächer unterrichtenden SeminarlehrerInnen Stellung zu nehmen. *Heinz Wyss* umreisst leiti-
denhaft die beiden künftigen Zugänge zur Berufsbildung der LehrerInnen: den *schulischen Weg* und den *Weg über die Berufslehre*, die durch allgemeinbildende Studien ergänzt ist und zu einer *Berufsmatur* führt.

Im besonderen gilt es zu beachten, dass das *Fach Pädagogik/Psychologie* künftig auch zum *Kanon der Maturitätsfächer* zählen wird. Das erfordert eine

kritische Auseinandersetzung mit dem im zweiten Beitrag vorgestellten, von einer Arbeitsgruppe des SPV ausgearbeiteten und von *Anton Strittmatter* eingeleiteten *Lehrplanentwurf* für dieses neue gymnasiale Lernangebot.

Als *Vision einer Pädagogischen Fachhochschule*, in welcher die Grundausbildung Teil einer ganzheitlichen Lehrerbildung mit Berufseinführung und nie abbrechender Fortbildung ist, ist der Beitrag von *Jakob Streiff* zu verstehen. Hier bleibt die Frage offen, ob und wie weit fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Ausbildungsaufgaben nicht von den *Universitäten* zu übernehmen sind, während indessen fest steht, dass sich die Lehrerbildung nicht von der erfahrbaren Lebenswirklichkeit und der Praxis des Unterrichts und Erziehens ablösen darf.

Unsere Umschau wäre unvollständig, bezöge sie in das Spektrum der neuzugestaltenden LehrerInnenbildung nicht auch das berufspädagogische Studium ein. *Martin Straumann* lädt dazu ein, sich zu den *Grundsätzen der Ausbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen* vernehmen zu lassen.

Was sich zur Zeit im Bildungswesen bewegt, stellt überlieferte Bildungswege und Institutionen in Frage. Das schmerzt all die, die sich mit ihnen identifiziert haben. Und doch: Wir sind aufgefordert, uns mit den neuen Ausbildungsmodellen und einem sich veränderndem Umfeld auseinanderzusetzen. Das durchaus auch in kritischer Weise! In diesem Sinne sei die Lektüre des Aufsatzes von *Jürgen Oelkers* empfohlen, der Anstoss nimmt an dem in diesem Heft ebenfalls veröffentlichten *Memorandum zur Lehrerbildung* einer Kommission der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz.

In einem weiteren Beitrag stellt sich Professor *Walter Herzog*, neuer Ordinarius für Pädagogik an der Universität Bern, unseren LeserInnen in der Form einer Erzählung seines persönlichen Weges zur Pädagogischen Psychologie vor. Dieser Weg hat ihn im Herbst 1991 von der Universität Zürich nach Bern an die Abteilung Pädagogische Psychologie geführt.

Gottfried Hodel weist in einem historischen Beitrag auf Probleme der häufig fragwürdigen, weil kurzsichtigen Steuerungsversuche zur Bewältigung von *LehrInnenermangel und -überfluss* hin. Der Autor stützt sich dabei auf ein reiches Quellenmaterial aus dem Kanton Bern.

In der vorliegenden Nummer der BzL heissen wir auch drei neue Kollegen willkommen (vgl. Impressum): *Heinz Wyss*, ehemaliger langjähriger Direktor des Staatlichen Seminars Biel und ausgewiesener Kenner der schweizerischen LehrerInnenbildung, hat in der Redaktion die Nachfolge von Fritz Schoch angetreten. *Michael Fuchs*, Seminarlehrer und Nationalfonds-Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Bern, übernimmt mit dieser Nummer das Ressort *Buchbesprechungen und Neuerscheinungen*. *Beat Trottmann*, Kantonschullehrer für Pädagogik, Psychologie und Sozialkunde an der Neuen Kantonsschule Aarau, ist schliesslich erstmals verantwortlich für die beiden Rubriken *Veranstaltungskalender* und *Kurznachrichten*.

Unserem langjährigen Kollegen und BzL-Mitgründungsredaktor *Fritz Schoch* danken wir an dieser Stelle ganz herzlich für seine geleisteten Dienste und die fast zehn Jahre der freundschaftlichen Aufbau- und Zusammenarbeit.

Kurt Reusser, Peter Füglistler, Heinz Wyss

NEUSTRUKTURIERUNG DER AUSBILDUNG VON LEHRERN UND LEHRERINNEN

Leitvorstellungen zur Weiterentwicklung der Lehrer(innen)bildung in ihrer zweifachen Abstützung: Einerseits auf die in ihren Zielen, Inhalten und Lernformen zu erneuernden Maturitätsschulen; andererseits auf eine Berufslehre, die durch allgemeinbildende Studien ergänzt ist und zu einer Berufsmatur führt

Heinz Wyss

Ausgehend von (i) einem veränderten Berufsbild der Lehrerin und des Lehrers, (ii) den gegenwärtigen Bemühungen um die strukturelle und curriculare Reform der gymnasialen Allgemeinbildung sowie (iii) den Bestrebungen um die Einführung einer Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen legt Heinz Wyss die Konsequenzen und Leitplanken für eine neuzugestaltende, künftig im Tertiärbereich (Fachhochschulen) angesiedelte Lehrer- und Lehrerinnenbildung dar. Durch die angestrebte Entflechtung von Allgemeinbildung und Berufsbildung werden langfristig die heutigen Mittelschulseminare verschwinden. Künftig werden zwei Wege zur Berufsbildung der Lehrerin und des Lehrers führen: der schulische Weg über eine reformierte gymnasiale Allgemeinbildung - auch die umzuwandelnden Mittelschulseminare werden dabei zu den Maturitätsschulen gehören - und der Weg über eine Berufsmaturität.

EINIGE FAKTEN UND PERSPEKTIVEN

Ein verändertes Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers und die Umgestaltung der Ausbildung

25.2.1992

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) zeichnet ein *neues Berufsbild für die Lehrerschaft aller Stufen*¹ und fordert im Zusammenhang mit dessen Entwicklung eine Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau, eine für alle Lehrkräfte aller Stufen gleichwertige Grundausbildung sowie eine stufengerechte Fachausbildung, beides auf Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau.

Der Entscheid, wer Lehrerin oder Lehrer werden will, ist hinfort auch für künftige KindergärtnerInnen und für VolksschullehrerInnen nicht mehr verfrüht, d.h. nicht schon bei Entlassung aus der obligatorischen Schulpflicht zu treffen, sondern im Erwachsenenalter, was eine von der beruflichen LehrerInnenausbildung institutionell abgetrennte *Vorbildung* bedingt, sei dies ein schulischer Bildungsweg (Mittelschule, eidgenössisch anerkannte, allgemeine

¹ Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild. Zürich: LCH, 1992.

Neustrukturierung der Lehrer(innen)ausbildung

Maturität), oder sei es eine im Rahmen der erweiterten Berufsbildung erworbene eidgenössisch anerkannte Fachhochschulreife.

"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" (LCH).

"Alle Lehrkräfte der Volksschule werden künftig für eine bestimmte Fächergruppe besonders ausgebildet und unterrichten je nach Stufe und lokaler Situation unterschiedlich breite Fächergruppen" (LCH).

Eine revidierte eidgenössische Anerkennungsverordnung (MAV) verändert das Profil der Maturitätsschulen und fördert mit der Neudefinition der Ziele und Anforderungen eine Entwicklung, die aufgrund eines gewandelten Verständnisses der "Hochschulreife" das Spektrum der zu erbringenden Lernleistungen erweitert

20.11.1992

Die Eidgenössische Maturitätskommission (EMK) legt einen Neuentwurf der *Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV)* vor, eine zukunftsweisende Regelung der eidgenössischen Anerkennungsbedingungen, die auf die Zielsetzung des Berichtes "Mittelschule von morgen" (1972) zurückgreift. Damals sind die längst fälligen Bemühungen um eine innere und strukturelle Erneuerung der Gymnasien am Widerstand der Verfechter eines traditionellen Verständnisses der Maturitätsschulen gescheitert. Desgleichen die Bemühungen um eine Reduktion der Anzahl der Fächer und der Maturitätstypen (1976-1986).

Die zur Stellungnahme vorgelegte, neugefasste MAV soll nach dem Willen der EMK "nicht Bremsklotz und Hemmschuh gymnasialer Reformen" sein, vielmehr Instrument der Erneuerung. Sie will unter Wahrung der Gleichwertigkeit "zu differenzierten Lösungen animieren".

Anzustreben ist eine breitgefächerte Allgemeinbildung, die dem Umstand Rechnung trägt, dass das Gymnasium auch einen persönlichkeitsbildenden, nicht einen spezialisiert wissenschaftspropädeutischen Auftrag hat. Als Mittelschule soll es auf das selbst zu gestaltende Leben vorbereiten und zu weiterführenden Hochschulstudien und anderen anspruchsvollen Ausbildungen befähigen.

Die EMK unterstützt eine Entwicklung, die dahin geht, "dass man auf unterschiedlichen Wegen den Zugang zur Universität finden kann".

Die Maturitätsschulen können und sollen nicht mehr wie einst für sich bestehende Bildungsinstitutionen sein, nicht "pädagogische Provinzen, die sich selber definieren", nicht isolierte Schulen, sondern eingebettet in das Umfeld aller postobligatorischen Bildungseinrichtungen.

Dabei bleibt freilich der Auftrag, zur allgemeinen Hochschulreife zu führen, erhalten. Es wird verschiedentlich betont, dass mit der "Revitalisierung, Öffnung und Modernisierung" der Gymnasien keine Senkung des Niveaus verbunden sein darf. Die gymnasiale Bildung soll sich nicht zum "Mittelmaß" hin verflachen. Demzufolge wird die Gesamtzahl derer, die eine Maturitätsschule besuchen, "einen Fünftel der Jugendlichen eines Jahrganges nicht übersteigen".

Der Rahmenlehrplan: Nicht Stoffliste, sondern erstmals eine ganzheitliche Sicht des Bildungsauftrags der Maturitätsschulen und der den einzelnen Lehr- und Lernbereichen zugeordneten Ziele

25.2.1992

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) stellt die *Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen (RLP)* in einer Medienkonferenz vor. Es ist dies ein in langer Arbeit unter Mitbeteiligung vieler GymnasiallehrerInnen entwickeltes Grundlagendokument zur inhaltlichen Neuausrichtung der Gymnasien. Dies mit dem Ziel, die einzelnen Fächer und Lernbereiche enger in den ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Gymnasien einzubinden. Die Besinnung auf das Wesentliche führt zur Elimination des Unnötigen und Ueberholten. Dies und die Wahrnehmung fächerübergreifender Anliegen wird unter Einbezug zeitgemässer, zur Selbständigkeit anleitender Lernformen eine Erneuerung und Belebung der Didaktik des gymnasialen Unterrichts erwirken.

Mit den Lernbereichen der Philosophie und der Pädagogik/Psychologie wird die Palette der gymnasialen Lerninhalte erweitert.

EDK und EMK sind sich darin einig, dass sich die neue MAV, die RLP sowie die je schulbezogenen Reformarbeiten und Innovationen von der *Leitidee* und dem *Grundanliegen* bestimmen lassen, dass

- die bisher vereinzelt und auseinanderstrebenden Fächer zu bündeln und miteinander zu vernetzen sind,
- die Vielfalt der Lerninhalte zugunsten eines exemplarisch vertieften Arbeitens an repräsentativen Stoffen abzubauen ist (Motto: "weniger ist mehr"),
- die gymnasiale Bildung zu Schlüsselqualifikationen und bezüglich der Methoden und der Arbeitsweise zu instrumentalen Schlüsseltechniken führen muss,
- der Interdisziplinarität der Inhalte, dem themenbezogenen, fächerübergreifenden und projektorientierten Lernen in zunehmendem Ausmass Bedeutung zukommt,
- neben den kognitiven Lernanforderungen den ästhetischen, sozialen und emotionalen Aspekten vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken ist,

Neustrukturierung der Lehrer(innen)ausbildung

- die individuelle Befähigung zur selbständigen Beschaffung, Klärung, kritischen Würdigung, Einordnung und Nutzung von Informationen zu fördern ist und in gleichem Masse die Fähigkeit zu sozialem Lernen und zu kooperativem Verhalten (Teamarbeit),
- die Lernziele offengelegt und im einzelnen mit den Lernenden vereinbart werden, und das so, dass die Lernergebnisse an definierten Kriterien gemessen werden können,
- das Lernangebot im übrigen so gestaltet ist, dass individuelle Schwerpunktsetzungen aufgrund von Wahl- und Abwahlmöglichkeiten gegeben sind,
- Arbeitsformen entwickelt und Lernsituationen geschaffen werden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, und das in einem fördernden und stützenden Lernklima der offenen Kommunikation,
- so eine Lernkultur gepflegt wird, die motivierend ist und die eine unverstellte Begegnung von Lernenden und Lehrenden untereinander und mit den Bildungsgegenständen ermöglicht.

Der Beruf der Lehrerin/des Lehrers als Zweitberuf: Die Berufsmaturität als der andere Zugang zur Lehrerbildung an Fachhochschulen

7.5.1992

Ueber die *Einführung der Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen* orientieren das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (Bifa) und die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Die höheren Fachschulen sollen zu Fachhochschulen aufgewertet werden, was bedingt, dass sie nicht allein Institutionen der Ausbildung, sondern vermehrt auch Orte der angewandten Forschung und Entwicklung sind. Parallel zu den Arbeiten an der Erneuerung der Maturitätsschulen sollen die Berufsbildungen an die zeitgemässen gesellschaftlichen Anforderungen und an die europäischen Normen angepasst werden.

Es ist allgemein bekannt, dass die Schweiz im internationalen Vergleich den geringsten Prozentanteil von Jugendlichen in der gymnasialen Vollzeitausbildung aufweist. Anspruchsvolle berufliche Kompetenzen setzen indessen in weit grösserem Ausmass eine Fähigkeit zu analytischem und intuitivem Denken, das Verstehen von Zusammenhängen und die Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden voraus.

Um diesem erhöhten Bedarf gerecht zu werden, gilt es nun aber nicht, die Gymnasien und Universitäten zu öffnen, sondern gleichwertige komplementäre Ausbildungen zu schaffen, die ein *berufliches Können mit theoretischem, wissenschaftsbezogenem Arbeiten* verbinden.

Dies ist der Fall mit der Erweiterung des Leistungsauftrages der Berufsmittelschule, die in ihrer Ausprägung als Technische, Kaufmännische, Gestalterische, Landwirtschaftliche und als Allgemeine BMS zu einem Abschluss führt, der als *Berufsmatur* internationale Anerkennung findet und den prüfungsfreien Zugang zu *Fachhochschulen* erschliesst.

Diesem ist - es sei nochmals hervorgehoben - neben der Lehre ein Forschungs- und Entwicklungsauftrag im Bereiche der angewandten Wissenschaften überbunden. Vorgesehen sind drei Typen von Fachhochschulen, darunter auch der Typus der *Pädagogischen Fachhochschule*, die künftige Institution zur praxisnahen und zugleich wissenschaftsbezogenen, professionalisierten Ausbildung der LehrerInnen.

10.4.1992

In die gleiche Richtung weisen die *13 Thesen zur Reform des Bildungswesens* des Schweizerischen Wissenschaftsrates.

Die Sekundarstufe II soll hinfort zwei Hauptzweige aufweisen: den Zweig der zur "allgemeinen Maturität" führenden Mittelschulen und jenen andern der Berufsbildung, die zu einem Diplom (Fähigkeitszeugnis), aufgrund des Besuches der Berufsmittelschule mit erweitertem allgemeinbildendem Lernangebot zu einer *Berufsmatur* führt.

Darauf aufbauend, jedoch auch zugänglich für Mittelschulabsolventen mit einer allgemeinen Maturität, freilich erst nach einem "zusätzlichen Praxisjahr", einem Zwischenjahr der ausserschulischen Arbeit und Erfahrung, vermitteln die *Fachhochschulen* eine an den Qualifikationsanforderungen des Berufes orientierte theoretisch-wissenschaftliche und zugleich praxisnahe Ausbildung.

ABSCHIED VOM MITTELSCHULSEMINAR

Zuordnung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen (auch der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner) zum tertiären Bereich

Die Lehrerbildung in der Schweiz ist vielgestaltig. Sie unterscheidet sich je nach Alter der SchülerInnen, die zu unterrichten sind, und ihrem intellektuellen Anspruchsniveau und differiert je nach Schultypus und LehrerInnenkategorie erheblich. Vier Ausbildungsstrukturtypen herrschen vor:

Die LehrerInnen "höherer" oder "spezialisierte" Schulen werden an der *Universität* ausgebildet, einzelne an Fachschulen (Schule für Gestaltung, Konservatorium u.a.a.O.). Wer es in Erziehung und Lehre mit vorschulpflichtigen Kindern oder mit Schülerinnen und Schülern der Primarstufe zu tun haben wird, in einigen Kantonen selbst mit denjenigen der Sekundarstufe I, wird vielerorts an *Mittelschulseminaren* auf die Berufsaufgabe vorbereitet, an

Neustrukturierung der Lehrer(innen)ausbildung

Lehrerbildungsinstitutionen oder Seminaren für KindergärtnerInnen, die ihre SchülerInnen im Alter von 16 oder 17 Jahren aufnehmen.

Neben dieser Lehrerbildung, die in die Sekundarstufe II einbezogen ist - den prestigeträchtigen Gymnasien nachgeordnet -, gibt es jene andere *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule auf der Grundlage der Maturität*.

Und in Ansätzen gibt es den Weg der *Ausbildung von Berufsleuten zu Lehrerinnen und Lehrern* - einst konzipiert als "Sonderkurse" zur Behebung des Mangels an Lehrkräften - jetzt als reguläre Zweitberufsbildung (vgl. BzL 1/91).

Die einstige Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" hat zwei Wege zum Lehrerberuf beschrieben und die beiden gleichwertig nebeneinander stehen lassen: den "seminaristischen" und den "maturitätsgebundenen". Wiederholt sind die beiden vergleichend beurteilt worden (u.a. von Willi EUGSTER; Diss.phil.-hist., Zürich 1984). Wenn die verschiedenen Analysen auch zeigen, "dass sich die Seminarist(inn)en weder in den Herkunftsvariablen noch in den Leistungsvariablen von den (SchülerInnen der) Maturitätsabteilungen unterscheiden" (EUGSTER), ist nicht zu übersehen, dass sich die nachmaturitäre Lehrerbildung in ihrer didaktischen Gestaltung merkmalhaft von der seminaristischen abhebt.

Die Mittelschulseminare tun sich schwer, die angehenden LehrerInnen aus einem Verhalten herauszulösen, das sie sich als SchülerInnen der selben Institution - des öfters der selben LehrerInnen - mit 16 oder 17 Jahren angeeignet haben. Es ist dies die Auswirkung einer schulischen Sozialisation, der wir trotz aller Veränderung des Ausbildungsstils während der Phase der Berufsbildung nicht beikommen. Dies nicht zuletzt wegen des Umstandes, dass gleichzeitig der allgemeinbildende Unterricht weitergeführt wird.

Anders die nachmaturitäre Lehrerbildung. Sie steht nicht unter dem zeitlich langgespannten Spannungsbogen des seminaristischen Bildungsweges. Sie kann sich bewusst von der Mittelschule und den ihr eigenen Mustern des SchülerInnenverhaltens absetzen und als Ausbildung im universitätsnahen Tertiärbereich ein erwachsenengerechtes, stärker auf Eigenständigkeit und Selbstverantwortung bezogenes Lehren und Lernen praktizieren.

Es ist davon auszugehen, dass in absehbarer Zeit die professionelle Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer *aller* Stufen und Schultypen auf die Ebene der Erwachsenenbildung resp. auf das Hochschul- und Fachhochschulniveau angehoben wird.

Von dieser Entwicklung sind die bisherigen *Mittelschulseminare* am meisten betroffen. Sie haben sich als Institutionen, an denen sich die Mittelschulbildung mit der Berufsausbildung verbunden hat, aufzuspalten. Einerseits werden die Seminare zu Maturitätsschulen, andererseits werden sie als Stätten einer wissenschaftsbezogenen und zugleich praxisnahen Berufsbildung zu Pädagogischen Fachhochschulen. In dieser Aufgliederung müssen sich die Seminare in ihren Teilen verselbständigen und sich in ihrem Umfeld - der eine Teil der Se-

kundarstufe II zugehörig, der andere dem tertiären Sektor - je einen eigenen Auftrag geben.

Die Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Fachhochschule werden sich auf unterschiedlichen Bildungswegen den Zugang zum Lehrerstudium erschliessen: durch den Besuch eines Gymnasiums oder einer anderen Mittelschule, die zur allgemeinen Maturität führt. Allfällig werden sie auch aufgrund eines qualifizierten Diplommittelschulabschlusses studieren können. Sicher werden manche den LehrerInnenberuf als Zweitberuf wählen und eine Berufsmatur ausweisen.

Günstige Studienvoraussetzungen wird die Vorbildung dann schaffen, wenn sie sich als breit gefächerte, musische Aktivitäten fördernde Allgemeinbildung erweist. Zudem sollten Lehramtskandidaten mit schulischer Vorbildung über einen ausreichenden ausserschulischen Erfahrungshorizont verfügen.

Als allgemeinbildende Maturitätsschulen werden sich die Seminare nicht auf ein einzelnes Berufsfeld propädeutisch ausrichten können. Sie können sich somit nicht einseitig als Zubringerschulen zur Lehrerbildung verstehen.

Dadurch, dass die Mittelschulseminare den musischen und den sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Lernbereichen viel Raum geben und in dieser Akzentsetzung ihre eigene Identität finden, sind sie freilich besonders geeignete Schulen im Hinblick auf ein LehrerInnenstudium. Sie werden es insbesondere dann sein, wenn sie im Zuge ihrer Umwandlung zu Maturitätsschulen nicht aufgeben, was sie bislang zu Orten gelebter Reformpädagogik gemacht hat: ihre reich entwickelte, auf Kreativität, Kommunikation, selbständiges wie kooperatives Arbeiten und Selbstbeurteilung hin gerichtete Lernkultur!

Den Mittelschulseminaren kommt das Verdienst zu, in den Jahren seit 1975 (Reform der Lehrerbildung aufgrund des Berichtes "Lehrerbildung von morgen") prozesshaft eine innere und äussere Erneuerung realisiert zu haben, die weit über das hinausgeht, was an den *Gymnasien* in den Jahren seiner strukturellen Stagnation an didaktischen Reformen möglich war.

Von den Universitäten und der Eidgenössischen Maturitätskommission müssen sich die Gymnasien heute sagen lassen, dass sie einen erheblichen "Modernisierungsrückstand" (Moritz ARNET) aufweisen und dass "die Schulentwicklung und die Bildungsforschung, bezogen auf das Gymnasium (im Gegensatz zu der Volksschule und der Lehrerbildung), sehr wenig entwickelt" ist. Immer noch sind die Gymnasien in ihrem Elitebewusstsein zu sehr auf eine Wissenschaftspropädeutik in beziehungslos nebeneinander unterrichteten Einzelfächern ausgerichtet. So kommt es denn, dass "Schüler vor dem Uebertritt ins Gymnasium anders, moderner, zeitgemässer unterrichtet (worden) sind als am Gymnasium selbst" (EDK: Medienkonferenz zur Einführung der Rahmenlehrpläne). Die Universität beanstandet, dass der gymnasiale Unterricht "auf einem dem Entwicklungsalter der Schüler nicht entsprechenden Abstraktionsniveau" erteilt wird, dass "eine Fülle von abfragbarem Tatsachenwissen in

einer oft wenig zu eigenem Denken anregenden Art gelehrt wird" (Universität Basel: Phil.-nat. Fakultät 14.6.1988).

Diese Wiedergabe geüsserter Kritik am Gymnasium heisst nicht, dass es an diesen Mittelschulen nicht auch schulinterne Innovationen gäbe. Gesagt sei damit lediglich, dass wir uns von der grundlegend veränderten, die Schulentwicklung stützenden MAV und von den Rahmenlehrplänen Impulse für eine didaktische Erneuerung des gymnasialen Unterrichts im ganzen versprechen und dass die Seminare in ihrem Wandel zu Maturitätsschulen ihren reformpädagogischen Impetus nicht ablegen oder gar verleugnen müssen. Das Repertoire ihrer Lehr- und Lernformen soll nicht geschmälert und nicht beschnitten, die selbstgelenkte Arbeit im Team, das Verweben der Einzelfächer zu Lernbereichen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit in Projekten und im themenbezogenen Lernen nicht rückgängig gemacht werden.

Auch an den Gymnasien sollen, wenn sich der gegenwärtige Reformwille durchsetzt, die Zeiten des additiven Stoffanhäufens in Einzelfächern vorbei sein. Zumindest will die neue MAV die Maturitätsanforderungen so offen umschreiben - und die erarbeiteten Rahmenlehrpläne versuchen dem Rechnung zu tragen -, dass sie zu didaktischen Entwicklungen animieren. *In diesem Geiste können sich die Seminare sehr wohl als Maturitätsschulen zusammen mit den Gymnasien auf die gleichen Leitideen und Richtziele verpflichten lassen.*

LEITPLANKEN EINER NEUKONZEPTION DER LEHRER- UND LEHRERINNENBILDUNG

Zielperspektive

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag, den die Gesellschaft den Schulen überbindet, bedingt eine den Anforderungen entsprechende Ausbildung der LehrerInnen. Die Ansprüche an ihre Persönlichkeit und an ihre berufliche Kompetenz sind heute grösser denn je, und dies auf allen Stufen und in allen Typen.

Das Ziel der professionalisierten, verbesserten Ausbildung besteht darin, die LehrerInnen so auf ihren Beruf vorzubereiten, dass sie dank ihrer erzieherischen-didaktischen und sachbezogenen Kompetenzen und ihrer Urteilsfähigkeit, ihrer Einfühlungsgabe und ihrem Handlungsvermögen ihrer Aufgabe gewachsen sind.

Planungsprämissen

- Die erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Grundausbildung ist für alle LehrerInnenkategorien gleichwertig, d.h. gleich anspruchsvoll und gründlich und von gleicher Dauer.
- Sie gliedert sich in eine allgemeine und eine stufenbezogene Grundausbildung.

Neustrukturierung der Lehrer(innen)ausbildung

- Die Eingangsbedingungen sind für alle Studiengänge gleich. Wer LehrerIn werden will, hat sich über eine qualifizierte Allgemeinbildung auszuweisen (allgemeine Matur/Hochschulreife oder Berufsmatur/Fachhochschulreife, allf. DMS-Abschluss).
- Unterschiede in der zeitlichen Erstreckung des Studiums sind einzig bedingt durch den unterschiedlichen Anteil an fachwissenschaftlichen Studien.
- Diese werden von Kandidatinnen und Kandidaten für das Höhere Lehramt (SekundarstufeII) mit einem Lizentiat, von Fachgruppenlehrern und -lehrerinnen der Sekundarstufe I mit einer Fachprüfung abgeschlossen. Die Fachstudien sind in der Regel zeitlich und institutionell von der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung getrennt zu absolvieren.
- Für LehrerInnen derselben Stufe ist die Gesamtdauer der Ausbildung gleich, und die Anforderungen sowie die Abschlussqualifikationen sind gleichwertig. Die StufenlehrerInnen sind an alle Schultypen ihrer Stufe wählbar.
- Eine typenspezifische Akzentuierung der Ausbildung, insbesondere der Fachdidaktiken und der Unterrichtspraktika, erwirkt eine massvolle Differenzierung der Grundausbildung, in der Absicht, den Einstieg in die selbstverantwortete Praxis zu erleichtern.
- Eine weiterführende Spezialisierung im Typenbezug ist nicht Sache der Grundausbildung, sondern der Fort- und Weiterbildung. Dagegen ist es Aufgabe der Erstausbildung, Einblicke in die vorangehende und die nachfolgende Stufe zu vermitteln.
- Alle Grundausbildungen unterscheiden zwischen einem Ueberblicks- oder Orientierungscurriculum und einem vertieften Zweifächer- resp. Fachgruppenstudium. Alle LehrerInnen der Volksschule werden als FachgruppenlehrerInnen ausgebildet, sind jedoch auf der Primarstufe auch als AllrounderInnen einsetzbar.

Wertorientierung

Die Ausbildung von Verantwortlichen für die Erziehung und den Unterricht darf auch an Universitäten und Fachhochschulen nicht wertneutral sein. Die Institution der Lehrerbildung ist nicht nur Lernort, er soll auch Ort des gestalteten Zusammenlebens sein: Ort einer pädagogischen Arbeitsgemeinschaft. Hier sollen sich Einstellungen und Haltungen aufbauen lassen, die im eigenen Sein und beruflichen Tun bestimmend sein werden: Toleranz, Achtung des andern, auch des Fremden, Offenheit, Empathie, Verantwortung für sich und für andere.

Belastbarkeit

Die Grundausbildung muss so anfordernd sein, dass sie die Studierenden gelegentlich an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit führt. Nur so lernen die angehenden LehrerInnen ihre psychische und physische Belastbarkeit und ihre emotionale Stabilität resp. deren Grenzen kennen.

Ausbildungsfelder

Die Grundausbildung gliedert sich in die fachwissenschaftliche, die schulbezogen sachkundliche, die fachdidaktische, die erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische sowie in die schultheoretische und schulpraktische Vorbereitung auf Erziehung und Lehrtätigkeit. Dazu kommen Wahlangebote, die so zu nutzen sind, dass durch die Wahl individueller Schwerpunkte nicht nur im Hinblick auf die berufliche Funktion, sondern auch entsprechend den persönlichen Interessen und Befähigungen jede Ausbildung ein persönliches Profil bekommt.

Vom Phänomen zum Begriff

Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung schliesst nicht aus, dass die Studentinnen und Studenten an die Dinge herangeführt werden und dass sie elementare Erfahrungen machen. Diese Hinwendung zu den Phänomenen ist vielmehr Anstoss, dass sie Einsicht gewinnen in das, "was an Gegenständen und Verfahren eine Verallgemeinerung möglich oder nötig macht, was eine über den Einzelfall hinausgehende Bedeutung erschliesst" (Hartmut von HENTIG).

Lernorganisation

Auf erwachsenengerechte Weise sollen in der LehrerInnenbildung Lernformen praktiziert werden, wie sie später im eigenen Unterricht zu realisieren sind. Nur so lernen die angehenden LehrerInnen ein analog differenziertes Repertoire an Sozialformen nutzen und Lernsituationen aspektreich anlegen, Lernvorgänge animierend begleiten, sie nötigenfalls steuern und sie in Kenntnis der didaktischen Möglichkeiten auswerten.

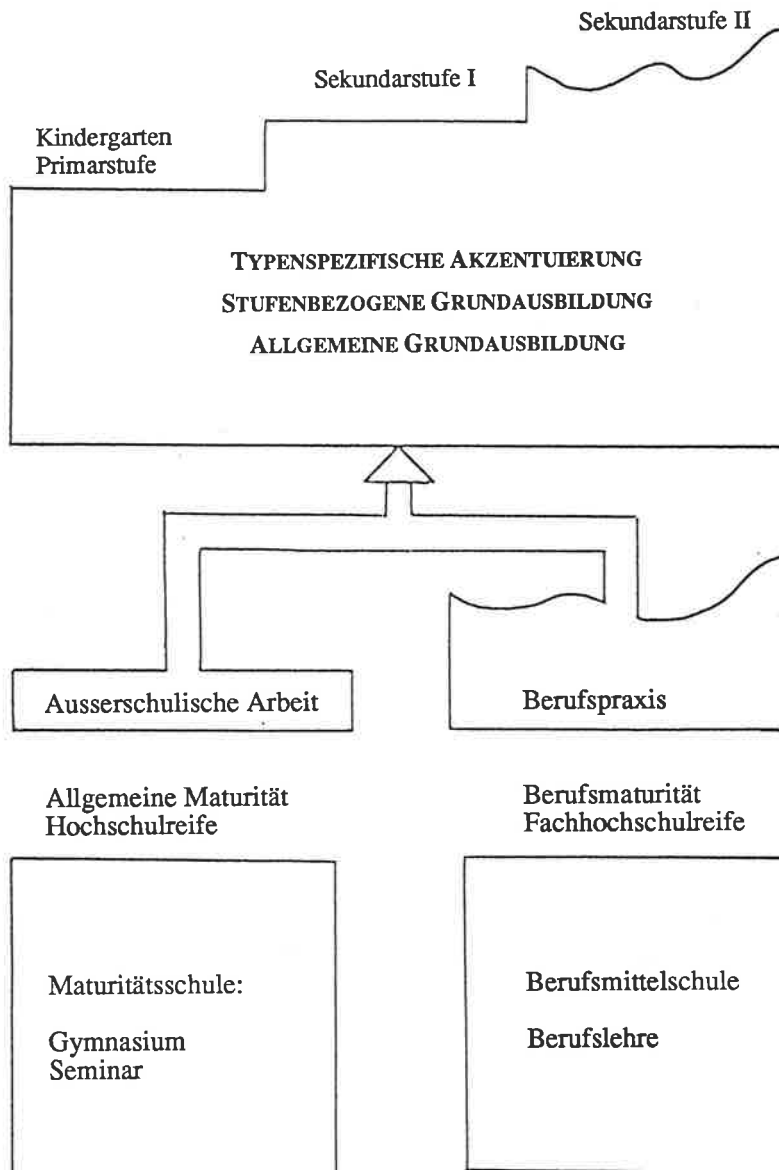
Beurteilung und Selektion

Lernweise und Lernklima hängen weitgehend von der Art der Beurteilung von Lernergebnissen ab. Eine didaktisch transparent gestaltete Ausbildung legt die Ziele offen und vereinbart mit den Studierenden, welches die Kriterien der Leistungsbeurteilung sein werden. So lernen diese ihre eigenen Lernprozesse reflektieren und das Vorgehen ebenso wie die Lernergebnisse bewerten. Zugleich sollen sie sich offen und zugänglich erweisen für eine Fremdbeurteilung.

Die Abklärung der beruflichen Eignung und Befähigung sowie die darauf abgestützte Selektion ergeben sich nicht vor Beginn der Ausbildung, sondern prozesshaft in deren Verlauf.

DAS MODELL DER KÜNFTIGEN AUSBILDUNG DER LEHRERINNEN UND LEHRER

BERUFSEINFÜHRUNG/FORTBILDUNG



ZUGÄNGE ZUR BERUFLICHEN LEHRER(INNEN)BILDUNG

Schulischer Bildungsweg

Beruflicher Bildungsweg

EIN RAHMENLEHRPLAN PÄDAGOGIK/PSYCHOLOGIE FÜR DIE MATURITÄTSSCHULEN

Einführung

Anton Strittmatter

Seit einigen Monaten sind - erstmals in der Geschichte der Schweizer Mittelschulen - "Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen" in Vernehmlassung bei den Kantonen und Lehrerorganisationen. Herausgeber ist die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Zu dieser Vernehmlassung gesellt sich seit kurzem der Entwurf einer neuen Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV), welche - ein weiteres bildungspolitisches Novum - künftig von EDK und Bund gemeinsam erlassen werden soll.

Eine der vielen Neuerungen in diesem Zusammenhang ist die Einführung eines Fachs Pädagogik/Psychologie als Maturitätsfach im Wahlbereich. Wir stellen hier den Entwurf des Rahmenlehrplans Pädagogik/Psychologie in Kreisen der Lehrerbildung zur Diskussion. Stellungnahmen sind bis zum September an den SPV zu senden, damit dann dieser Lehrplan in eine definitive Fassung gebracht und den andern Fachlehrplänen beigelegt werden kann.

Das Fach war während der ganzen Jahre der Entwicklung der Rahmenlehrpläne nie vorgesehen, und so existierte auch keine entsprechende Lehrplangruppe. Erst im Sommer 1991 eröffnete sich die Perspektive, "Einsitz" in den Fächerkanon zu nehmen, zu einem Zeitpunkt, in dem die anderen Lehrpläne schon fertig vorlagen. Eine an der Jahresversammlung der SKDL spontan zusammengestellte "Spurgruppe" (Stephan Albisser, Hans Brühweiler, Ruedi Stambach und Anton Strittmatter) schuf in wenigen Wochen einen ersten Entwurf, der dann - nach Hinweisen von einigen ebenfalls kurzfristig angeschriebenen Kolleginnen und Kollegen - zur nachstehend publizierten Fassung überarbeitet wurde. Dieser Entwurf sollte zum damaligen Zeitpunkt nachweisen, dass ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Mittelschulen und als Maturitätsfach machbar ist, die Richtung der Lernziele und Inhalte anzuzeigen. Das war nötig, um das neue Fach auch im Fächerkanon der damals entstehenden neuen MAV zu verankern - was gelungen ist.

VERNEHMLASSUNG IM SPV

Nun soll ein wichtiger Schritt nachgeholt werden, welcher bei den andern Fächern bereits früher erfolgen konnte: die fachverbandsinterne Vernehmlassung, die breitere, repräsentative Abstützung des Lehrplans in der Fachschaft. Diese machte jedoch erst Sinn, als im Frühling 1992 klar wurde, dass das Fach im definitiven Entwurf der neuen MAV seinen Platz behielt. Die Verzögerung in der breiteren Diskussion des Lehrplänenentwurfs erklärt auch, weshalb Pädagogik/Psychologie in den publizierten Rahmenlehrplänen der EDK zwar erwähnt, aber noch nicht im Wortlaut gedruckt ist.

Die Mitglieder des SPV, Lehrerinnen und Lehrer der Pädagogik und Psychologie an Lehrerbildungsinstitutionen aller Stufen sowie an Mittelschulen, sind nun aufgefordert, zum Entwurf Stellung zu nehmen. Die anschließende Ueberarbeitung im Herbst dieses Jahres sollte es dann ermöglichen, zeitlich zu den anderen Rahmenlehrplänen "aufzuschliessen", um dann 1993 in der definitiven Fassung der Rahmenlehrpläne zu erscheinen.

DER ANSPRUCH: PÄDAGOGIK/PSYCHOLOGIE FÜR DIE GYMNASIALE ALLGEMEINBILDUNG

Bereits im Bericht "Lehrerbildung von morgen" von 1975 wurde der Anspruch erhoben, dass Pädagogik und Psychologie nicht nur funktional als Teile der spezifischen Berufsbildung, sondern auch in ihrem allgemeinbildenden Gehalt zu werten seien (als Argument für die Maturitätsäquivalenz der seminaristischen Ausbildung). Das wurde zwar an Beispielen illustriert, aber nie systematisch und losgelöst von der Lehrerbildung dargestellt.

Die vorgesehene Stellung des Fachs Pädagogik/Psychologie im Kanon der Gymnasial- bzw. Maturitätsfächer führt nun konsequent unter die gemeinsame Optik *aller* Maturitätsfächer: Deutsch für künftige Nichtgermanisten, Physik für Nichtphysiker, Mathematik für Nichtmathematiker, Englisch für Nichtanglisten und eben - um es hier positiv auszudrücken - Pädagogik/Psychologie für künftige Ingenieure, Aerztinnen, Anwälte, Romanistinnen, Kaufleute usw.! Und nochmals in andern Worten: Der vorliegende Entwurf ist kein Programm - auch kein spezifisch-propädeutisches - für das Lehrerstudium, das Psychologiestudium, die Ausbildung in den Erziehungswissenschaften. In der integrierten Form der seminaristischen Lehrer(innen)ausbildung sollte es jedoch organisch mit dem berufsbildenden Programm in Pädagogik/Psychologie verbindbar sein.

ERSTE KRITIK DER KGU

Die Kommission Gymnasium-Universität (KGU) fungiert im Rahmenlehrplan-Projekt als sogenannte "Validierungsinstantz". Sie hat zu allen Lehrplanentwürfen Stellung genommen und Ueberarbeitungen verlangt. Auch der Entwurf Pädagogik/Psychologie wurde deshalb der KGU zu einer ersten Kritik unterbreitet. An ihrer Sitzung von Mitte November 1991 formulierte die KGU zum vorliegenden Entwurf einige Feststellungen und Kritiken, welche wir hier zusammenfassen:

- 1) Das neue Fach sollte seinen Platz im gymnasialen Fächerkanon erhalten.
- 2) Die Sprache des Lehrplans muss noch zugänglicher, verständlicher, klarer werden (Jargon!).
- 3) In der Doppelfunktion des Fachs als geistig anspruchsvolle und spezifische Disziplin, als ein Beitrag zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife einerseits, und als konkrete Hier-und-Jetzt-Lebenshilfe für die Jugendlichen im Mittelschulalter andererseits, liegt der Akzent zu sehr auf der Lebenshilfe. Der Ansatz gemahnt zu stark an den lebenskundlichen Religionsunterricht. Das müsste korrigiert werden.

Eine Delegation der KGU wird im Sommer 1992 den zuständigen Bearbeitern des SPV die Erwägungen der KGU näher erläutern.

ZU WAS STELLUNG NEHMEN?

Nicht verhandelbar ist der formale Aufbau des Lehrplans (Teile A, B, C, Umfang, Einteilung der Richtziele in Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen). Hier sind die (im Entwurf bereits eingehaltenen) Vorschriften für alle Lehrpläne zwingend.

Stellungnahmen sind also möglich

- zur Sprache des Lehrplantextes und
- zum Inhalt.

Insbesondere sind wir froh um Reaktionen auf die Anmerkungen der KGU, aber auch um konkrete Alternativformulierungen.

Wir freuen uns auf Ihren Beitrag! Stellungnahmen sind bis zum 30. September 1992 einzusenden an: *Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen.*

RAHMENLEHRPLANENTWURF PÄDAGOGIK/PSYCHOLOGIE

erarbeitet von einer Spurgruppe des SPV

A Allgemeines Bildungsziel

Der Unterricht in Pädagogik/Psychologie hilft, die eigene Lebens- und Lernsituation und das Dasein in der Institution Schule zu deuten und darin mehr Autonomie wahrzunehmen. Er ist in dem Sinne konkrete Lebenshilfe für die Schülerinnen und Schüler.

Einsichten in pädagogische und psychologische Vorgänge beim Individuum und in der Gesellschaft, in Gruppen und Organisationen, fördern die persönliche Entwicklung zum ganzheitlichen, offenen, sich selbst und Gemeinschaften gegenüber aktiven, Fragen stellenden und verantwortungsfreudigen Menschen.

Der Unterricht in Pädagogik/Psychologie entwickelt die einführende Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung und das Einordnen erlebter Beziehungen in einen Verstehenshorizont. Das gibt Begriffe, eine Sprache für erzieherische, psychologische Erscheinungen des Alltags; das erlaubt auch zunehmend ein kritisches Urteil zu gängigen Alltagstheorien, zu aktuellen Bildungs- und Erziehungsfragen.

Schliesslich trägt die Auseinandersetzung mit pädagogischen und psychologischen Konzepten und Menschenbildern in verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Kontexten zur persönlichen und gesellschaftlichen Identitätsbildung bei.

B Begründungen und Erläuterungen

Pädagogische und psychologische Konzepte gab es in jeder Zeit und Kultur der Menschheit. Dass deren wissenschaftliche Bearbeitung erst im 19. Jahrhundert eingesetzt und erst seit der Mitte des 20. Jahrhunderts eine breite öffentliche Wahrnehmung und Anwendung gefunden hat, mag der Hauptgrund für die Beschränkung von Pädagogik und Psychologie als Lehrfach auf die seminaristische Lehrerbildung sein. Angesichts der heute verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisbestände und vor allem angesichts der gewachsenen Bedeutung pädagogischer und psychologischer Kompetenzen in der "Lerngesellschaft" und in der familiären und betrieblichen Welt, drängt sich Pädagogik/Psychologie als ein Lernbereich der allgemeinbildenden Sekundarstufe II heute auf¹.

Pädagogik

Pädagogik untersucht Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten: Bildungsbedürfnisse, (zwischen)menschliches Verhalten, Beteiligte am Erziehungsprozess, Institutionen usw. Sie wirft einen Blick auf den Menschen als erziehungsbedürftiges Wesen und auf die von ihm geschaffenen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Pädagogik stellt den aufwachsenden und sich entwickelnden Menschen bzw. die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (Familie, Schule) in ihr gesellschaftlich-politisches Umfeld. Die Auseinandersetzung mit der eigenen, aktuellen Bildungs- und Erziehungsbiografie sowie mit historischen Zeugnissen, schafft eine wichtige Voraussetzung für späteres pädagogisches Wirken in der Familie, in Vorgesetztenrollen, in der Jugendarbeit, in pädagogischen Berufen, usw.

Psychologie

Psychologie soll helfen, den Einzelmenschen - sich selbst und andere - in seinem jeweiligen Hier und Jetzt, in seinen Bedingtheiten und Vernetzungen zu verstehen. Sie trägt bei zur unmittelbaren Daseinsbewältigung und bietet Modelle zum Verständnis psychischer und sozialer Phänomene. Sie setzt sich mit rationalen und nichtrationalen Erklärungsversuchen auseinander und fördert dabei das vernetzte, systemische Denken.

Stellung und Arbeitsweise des Fachbereichs

"Pädagogik" und "Psychologie" bezeichnen zwei Schwerpunkte des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs.

¹Die Autoren gingen bei diesem Rahmenlehrplan davon aus, dass Pädagogik/Psychologie in einer revidierten MAV als eine Option während mindestens vier Jahren und als Maturitätsfach belegt werden kann und zwar auch von Mittelschülern, welche nicht eine Lehrerbildung bzw. ein erziehungswissenschaftliches Studium anstreben.

- Die Pädagogik als Bildungs- und Erziehungslehre orientiert sich in ihren prozessualen Aspekten an der Psychologie, in Zielfragen an der Philosophie und Ethik, in den institutionellen Aspekten an der Soziologie und Organisationslehre.
- Die Psychologie tritt hier vor allem als Individual- bzw. Persönlichkeitspsychologie, als Psychologie der Interaktionen und der Gruppen sowie als Lernpsychologie in Erscheinung. Auch hier spielen soziologische und philosophisch-ethische Gesichtspunkte stark mit hinein.

Der Unterricht in Pädagogik/Psychologie geht auf dieser Schulstufe nicht von der Fachsystematik aus, sondern arbeitet *thematisch*: Grosse, der Situation der Schüler nahestehende Themen wie Lernen, Entwicklung, Begabung und Intelligenz, Lehrplan und Schule, Gruppe und Konflikte, werden mehrperspektivisch und womöglich im Verbund mit anderen Fächern (Geschichte, Literatur, Biologie, Sport usw.) erarbeitet.

Der Unterricht in Pädagogik/Psychologie vermittelt exemplarisch Erfahrungen mit verschiedenen didaktischen Ansätzen. Er verwendet insbesondere auch Methoden der Erwachsenenbildung.

Im Bereich des "Lernenlernens" ist ein innerschulisch kohärentes Aufbauprogramm zu entwickeln und zu realisieren, an welches prinzipiell alle Lehrkräfte der Schule ihren Beitrag zu leisten haben.

C Richtziele

Grundkenntnisse

- Ueber biologische und soziale Grundbedingungen menschlichen Lernens Bescheid wissen.
- Unterschiedliche Persönlichkeitstheorien und deren philosophisch-anthropologische Grundlagen kennen.
- Günstige Rahmenbedingungen für individuelle und soziale Entwicklungen kennen, insbesondere Zusammenhänge zwischen Begabung und Umwelteinflüssen.
- Einige bedeutsame Einflussfaktoren auf die soziale Wahrnehmung und Verhaltenssteuerung kennen (Vorurteile, Halo- und Pygmalioneffekt, Uebertragung und Abwehr u.a.).
- Konstituierende und dynamisierende Elemente von Gruppen kennen, insbesondere auch die Genese von Normen, Rollen und Werthaltungen sowie den Umgang mit dem Fremden.
- Die Geschichte der Kindheit und der europäischen Schul- und Bildungstradition bis hin zu modernen Schul- und Bildungskonzepten in Abrissen kennen.
- Entwicklungspsychologische Konzepte kennen und in Beziehung setzen zur eigenen Biografie.

Grundfertigkeiten

- Vielschichtig wahrnehmen, empathisch zuhören, Rückmeldungen geben und empfangen, sich entsprechend differenziert mitteilen können.
- Ueber individuell passende und situationsgerechte Arbeits- und Lerntechniken verfügen.
- Ueber Techniken des Sammelns, der Problemlösung, der Meinungs- und Entscheidungsfindung in Gruppen verfügen.
- Ein Gruppengespräch in Balance zwischen den Ansprüchen des Themas, des Einzelnen, der Gruppe und der Umweltbedingungen leiten können.

Grundhaltungen

- Den Menschen als ein erziehungsbedürftiges, begabtes und lernwilliges Wesen betrachten, welches durch und im Lernen seine Autonomie verwirklicht und erhöht.
- Bei Lernschwierigkeiten Sinnfragen stellen und optimierende Lerntechniken suchen.
- Lernen als lebenslange und befriedigende Tätigkeit werten und dafür zunehmend Verantwortung übernehmen.
- Den Menschen als soziales Wesen begreifen, welches in der Gruppe seine Identität entwickelt und zum Erhalt und zur Weiterentwicklung von (auch interkulturellen) Lebensgemeinschaften aufgerufen ist.
- Konflikte und Krisen mit sich selbst und mit anderen als etwas Normales, als Chance begreifen: wachstumsfördernde und niederlagsfreie Lösungswege anstreben.
- Behinderten Menschen angemessen begegnen und sich für Belange Benachteiligter einsetzen.

11.9.1991

Stephan Albisser, Hans Brühweiler,
Ruedi Stambach, Anton Strittmatter

MODELL EINER PÄDAGOGISCHEN FACHHOCHSCHULE

Hans Jakob Streiff

Die höheren Bildungsgänge, soweit sie nicht den Universitäten zugeordnet sind, sollen in der Schweiz ausgebaut werden. Das bedingt die Ausgestaltung der bestehenden höheren Fachschulen zu Fachhochschulen für die Bereiche Technik, Wirtschaft, Verwaltung, Sozialdienste, Gesundheitswesen, für die Kunst-, Musik- und Sportstudien, aber auch für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Vgl. die entsprechenden Verlautbarungen des BIGA und der EDK vom 7.5.1992).

Hans Jakob Streiff stellt dar, wie sich unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und angesichts der erhöhten Qualifikationsanforderungen an die Lehrerschaft eine wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisorientierte, auf das künftige Berufsfeld bezogene Lehrerbildung an einer Pädagogischen Fachhochschule gestalten könnte.

Der Zürcher Lehrerbildung entsprechend, baut sich das Studium, abgestützt auf den Nachweis der Studierfähigkeit (Maturität), auf einer allgemeinen, stufen- und schultypenübergreifenden pädagogischen Grundausbildung auf. Nach diesem allgemeinen Grundstudium folgt ein Aufbaustudium im Stufenbezug. Die Ausbildung dauert für LehrerInnen der Primarstufe insgesamt drei, für LehrerInnen der Sekundarstufe I vier Jahre.

Damit wird die Lehrerbildung bezüglich der Zulassungsbedingungen und hinsichtlich des Anforderungsniveaus, der Dauer und der institutionellen Ansiedlung, insbesondere aber auch durch den Einbezug anwendungsbezogener wissenschaftlicher Forschungsobjekte in die Lehre und Ausbildung den europäischen Anerkennungsnormen gemäss angehoben.

Auch bei einer Verlagerung der Volksschullehrerausbildung auf die Hochschulstufe steht indessen fest, dass sich die Lehrerbildung nicht von der erfahrbaren Lebenswirklichkeit und der Praxis des Unterrichtens und Erziehens ablösen darf.

Als Institution mit wissenschaftlichem Anspruch bei gleichzeitiger Ausrichtung auf das Anwendungsfeld der Wissenschaft, auf die Umsetzung der Lernergebnisse im persönlichen Sein und Tun, sind Pädagogische Fachhochschulen besonders geeignet, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen. Sie werden dies umso qualifizierter leisten, je überblickbarer sie sind und je besser es gelingt, in ihnen ein Klima der offenen Verständigung und der Zusammenarbeit zu schaffen. Darum wird sorgfältig zu prüfen sein, ob verschiedene regionale Fachhochschulen im Sinne autonomer, jedoch koordiniert vorgehender Lehr- und Lerngemeinschaften einer zentralen Institution, wenn auch in sich gegliedert, nicht vorzuziehen wären.

Die Modelldarstellung von Hans Jakob Streiff zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Grundausbildung Teil einer ganzheitlichen Lehrerbildung mit Berufseinführung und mit einer institutionalisierten Erst-Fortbildung ist. (Rcd.)

Verschiedene Gründe verlangen eine ernsthafte Ueberprüfung der bisherigen Lehreraus- und -fortbildung. Ein komplexes Bündel von mehr oder weniger zu-

sammenhängenden Faktoren macht die vielseitige Aufgabe eines Lehrers immer anspruchsvoller. Wir denken etwa an

- die geänderten Familien-, Lebens- und Arbeitsstrukturen,
- den gesellschaftlichen Wertewandel,
- die Wissensexplosion,
- die neuen Technologien (Informatik, Naturwissenschaften),
- die Multikulturalität in den Klassen.

Auf der andern Seite wäre eine Reform ohne Blick über die Landesgrenze nachlässig. Wir dürfen uns keine Zufälligkeiten leisten. Mit oder ohne Beitritt der Schweiz zur EG müssen unsere Zertifikate für die Ausübung des Volksschullehrerberufes europäische Qualität aufweisen, wozu eine nachmaturitäre Ausbildung von mindestens drei Jahren gefordert wird.

Bei allen Reformbemühungen dürfen bewährte Desiderata einer praxisbezogenen, lebensnahen Lehrerbildung nicht aufgegeben werden. Eine koordinierte Verbindung von berufspraktischen und berufswissenschaftlichen Aktivitäten ist unerlässlich. Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit soll schon während des Studiums in einer 'pädagogischen Atmosphäre' erfolgen.

Eine *Pädagogische Fachhochschule* ist am besten in der Lage, die wissenschaftlichen Fächer, Didaktik, Sport, Musik, Kunst, Werken, Hauswirtschaft stufengerecht darzustellen, zu vernetzen und gleichzeitig die engen Beziehungen zum Schulalltag zu schaffen. Ein akademisches Studium an der Universität oder an der ETH hat andere Zielsetzungen.

Die Volksschullehrerbildung hat eine spezifische Aufgabe zu erfüllen, sie soll ihr eigenes Gesicht wahren können. Für die notwendige, in vernünftigem Masse geforderte 'Professionalisierung' des Lehrerberufes bietet eine Pädagogische Fachhochschule die besten Voraussetzungen.

Zur Sicherstellung einer europatauglichen Volksschullehrerausbildung auf Hochschulstufe hätten wir übrigens zu wenig Universitäten in unserem Lande. Die Schaffung von Pädagogischen Fachhochschulen auf dem Konkordatswege ist deshalb die richtige, dringliche und kostengünstigste Option. Neben Universitäten brauchen wir gleichwertige, fach- oder berufsbezogene Hochschulen.

EINE GEMEINSAME PÄDAGOGISCHE GRUNDAUSBILDUNG

Mit dem Lehrerbildungsgesetz des Jahres 1978 hat das Zürcher Volk als bedeutende Neuerung die Schaffung des Seminars für Pädagogische Grundausbildung (SPG) beschlossen. Es heisst in § 16 jenes Gesetzes:

"Die berufliche Ausbildung der Primar- und Oberstufenlehrer ist in zwei Teile gegliedert. Sie umfasst eine gemeinsame Grundausbildung und eine stufenspezifische Ausbildung."

Diese Konzeption hat sich ausgezeichnet bewährt. Die gemeinsame Grundausbildung verfolgt drei Hauptziele:

1. Orientierung

Alle Studenten sollen Erfahrungen auf sämtlichen Stufen der Volksschule machen, bevor sie sich endgültig für den Lehrerberuf entscheiden (Abklärung der Berufseignung).

2. Stufenentscheid aufgrund eigener Unterrichtserfahrung

Aufbau von beruflichem Wissen und Können als Voraussetzung für den Uebertritt in die stufenspezifische Ausbildung.

3. Vermittlung von beruflichem Grundwissen und -können im Bereich Volksschule

Die pädagogische Grundausbildung schafft das notwendige Bewusstsein der Gemeinsamkeit der Lehreraufgabe und trägt dazu bei, Stufenschranken abzubauen.

AUSBILDUNG UND LEHRERPERSÖNLICHKEIT

Eine Pädagogische Fachhochschule muss weit mehr als eine Institution zur Vermittlung von Fachwissen, Didaktik und methodischen Fertigkeiten sein. Sie sollte - nach Sprangers (1965) berühmter Definition - 'Bildnerhochschule' sein:

"Der Lehrer des Volkes darf so wenig Spezialist sein wie ein Universalkrämer oder enzyklopädischer Kopf: er muss vor allem ein Kulturträger sein, oder, was dasselbe sagt: ein Bildungsträger" (S. 60).

Wie E. Spranger hielt auch Ch. H. Becker (1965) die Universitäten schon vor Jahrzehnten für die Erfüllung dieser Aufgabe weder berufen noch befähigt.

"Zur Zeit sind unsere Universitäten sowohl Stätten der reinen Forschung wie Vermittlungsstellen für intellektuelle Inhalte und Methoden. In einzelnen Disziplinen vermitteln sie zugleich Berufsideale. Für das nicht wissenschaftlich zu begründende, sondern aus dem wirklichen Sein des Menschen praktisch gesetzte Ideal einer harmonischen, alle menschlichen Kräfte entwickelnden Gesamtpersönlichkeit ist im Rahmen unserer wissenschaftlichen Hochschulen wenigstens zur Zeit kein Raum" (S. 130).

Unsere Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen sind in jüngster Zeit bestimmt nicht weniger 'kopflastig' geworden. Bei aller Wertschätzung und Hochachtung ihrer Leistungen ist tatsächlich in wenigen Instituten eine 'pädagogische Atmosphäre' spürbar. Sie dürfen auch nicht weiter aufgebläht werden. Unsere Erfahrung zeigt, dass in der Lehrerbildung eine lebendige Einheit von Dozenten, zukünftigen Lehrern und Praktikern des Schulalltags im Sinne einer echten 'Bildungsgemeinschaft' von grosser Bedeutung ist. Die Geschlossenheit und Ueberschaubarkeit einer Bildungsinstitution, die wissenschaftliche, berufspraktische, handwerkliche und musische Aktivitäten in gleicher Qualität pflegt, also Kopf, Hand und Herz anzusprechen vermag, hat für die Persönlichkeitsentwicklung des Lehrerstudenten einen besonders hohen Stellenwert. Die Ausbildungsstätte soll

der Ort sein, wo man auch später gerne wieder zurückkehrt.

“Anonymität, Distanz zum Dozenten und Isolation des Studenten innerhalb der Studentenschaft widersprechen besonders den sozialen Zielsetzungen der Lehrerbildung und dem Postulat der Persönlichkeitsbildung. Zu fördern ist die Bildung von überblickbaren, beziehungsfähigen Lern- und Arbeitsgruppen, welche die Integration und die ‘Beheimatung’ der Studenten ermöglichen, die Kooperationsfähigkeit fördern und auf die Probe stellen, sowie die Individualisierung der Ausbildung unterstützen” (Egger 1983, S. 87).

DIE WISSENSCHAFTLICHKEIT DER LEHRERBILDUNG

Noch immer gilt als Kriterium einer wissenschaftlichen Hochschule die Einheit und Freiheit von Lehre und Forschung sowie die Bildung der Studenten durch Teilnahme an der Forschung (mindestens in den letzten Semestern).

In diesem Sinne muss eine Pädagogische Fachhochschule vor allem in den Bereichen Didaktik und Erziehungswissenschaften im weitesten Sinne eine eigene, seriöse Forschung betreiben. Sie muss diesen zusätzlichen Funktionen entsprechend personell und sachlich ausgerüstet sein. Es ist Aufgabe der Universität, die Studenten zur *selbständigen Mitwirkung* in der Forschungsarbeit anzuleiten und zu *Akademikern* auszubilden (mit Promotions- und Habilitationsrecht). Die Fachhochschule soll die *wissenschaftlichen Grundlagen* mit Bezug auf die Berufspraxis der Volksschullehrer vermitteln, überprüfen und ständig verbessern. Im Rahmen der engen Vernetzung von Theorie und Praxis sorgt der Bereich Forschung und Lehre der Fachhochschule für die notwendige, ‘massgeschneiderte’ Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung. Die Pädagogik als Wissenschaft hat sich zumindest in Teilbereichen mehr und mehr zu einer mit analytisch-empirischen Methoden arbeitenden sozialwissenschaftlichen Disziplin entwickelt. Auf diese Weise hat der Gegensatz zwischen Theorie und Praxis viel von seiner Schärfe verloren.

Gemeinsame Kommissionen von Universitäten und Pädagogischen Fachhochschulen sollten als Katalysatoren für eine enge, innovative Zusammenarbeit wirken, etwa für die Bereiche: Stellung der Dozenten und Studenten, Wahlfach-/Freifachstudium, Prüfungen, Koordination der Forschung, Berufungen, Lehrpläne.

Ein Blick auf das europäische Umfeld zeigt, dass vermehrt *Fachhochschulen* im Entstehen begriffen sind.

DIE BERUFSEINFÜHRUNGSPHASE

Jede Basisausbildung führt auf die Berufspraxis zu, ohne sie je zu erreichen. Recht häufig erfährt der Junglehrer im rauhen Klima des Schulalltages einen eigentlichen ‘Praxisschock’, obwohl er nach Absolvierung der Uebungsschule und der Unterrichtspraktika bereits über eine gewisse Unterrichtserfahrung verfügt.

Natürlich ist eine gute Theorie nie praxisfremd, d. h. der Lehrerstudent wird auch im theoretischen Ausbildungsbereich auf viele Probleme des Lehrens und

Lernens sowie auf die aktuellsten Schwierigkeiten des Jugendlichen in Familie, Schule und Umfeld aufmerksam gemacht. Für die Uebungsschule und die Unterrichtspraktika stehen ausgewählte und speziell ausgebildete Lehrerpersönlichkeiten zur Verfügung, was sicher erwünscht ist. Solche Lehrer und deren Klassen repräsentieren aber im berufspraktischen Teil der Ausbildung mehr oder weniger ideale Verhältnisse.

Es scheint uns deshalb richtig und wichtig, dass der Junglehrer auch in der Zukunft zu Beginn seiner Berufskarriere gut betreut wird, was nicht allein Sache der Schulbehörden sein kann.

Es geht darum, in der Praxis ungeeignete Lehrer endgültig vom Schuldienst fernzuhalten, gut qualifizierte Lehrer zu fördern, nicht zu verlieren und vor 'Verschleiss' zu schützen. Es wird weiterhin zweckmässig sein, zwischen einem Fähigkeits- und Wählbarkeitszeugnis zu unterscheiden.

Wir vertreten aufgrund einer langjährigen Erfahrung die folgenden Thesen:

- Die bestehende Beratung fungiert als *reine Beratung*. Sie ist für den Lehrer freiwillig und ohne qualifizierende Funktion. Die Inanspruchnahme der Beratung steht allen Lehrern offen, unabhängig vom Dienstalter. Eine wirksame Beratung ist keine punktuelle Angelegenheit, sie ist ein Prozess. Sie soll in erster Linie Hilfe zur Selbsthilfe sein.

Der Beratungsdienst wird dann ernst- und wahrgenommen, wenn die Berater mit Theorie und Praxis gut vertraut sind. Er ist deshalb in der Fachhochschule integriert. Sie verfügt über die notwendigen Mittel als 'Clearingstelle' für die Triage der eingehenden 'Notrufe', sowie über eine Auswerte-Zentrale. Sie ist auch imstande, kurzfristig auf allen Stufen Krisenmanagements zu übernehmen.

- Auf kantonaler Ebene wird, sofern noch nicht vorhanden, ein *Inspektionsorgan* geschaffen. Besonders qualifizierte Volksschullehrer, die sowohl mit der Schule als auch mit der Lehrerbildung in engem Kontakt stehen (Teilpensen) und direkt der Abteilung Volksschule der Erziehungsdirektion unterstellt sind, fungieren als Inspektoren. Sie sind mit allen notwendigen Kompetenzen ausgerüstet und erfüllen die folgenden Aufgaben:

- Sie erteilen oder verweigern nach wenigen oder mehreren Besuchen Junglehrern, ausserkantonal ausgebildeten oder ausländischen Lehrkräften das Wählbarkeitszeugnis. Sie begründen ihr Urteil nach Rücksprache mit der Institution der Basisausbildung und der zuständigen Schulbehörde.

- Sie besuchen nicht generell alle Junglehrer, sondern sie werden von den Aufsichtsbehörden bei Bedarf angefordert. Im Normalfall stellt nach zweijährigem Provisorium die zuständige Schulbehörde den Wahantrag.

- Sie stehen den zuständigen Behörden auch zur Verfügung, wenn es darum geht, 'verbrauchte' Lehrer, aufgrund von Anträgen des betreffenden Lehrers oder des Beratungsdienstes, vom Schuldienst zu entbinden.

Dank der Integration der Berufseinführungsphase in die Pädagogische Fachhochschule stehen dem Junglehrer, vor allem im ersten Jahr nach Abschluss des Studiums, neben der freiwilligen, reinen Beratung in besonderen Fällen auch

die Spezialisten der Lehrerbildung zur Verfügung.

Im übrigen darf ein Junglehrer im ersten Jahr der Praxis gewisse Fehler machen. Im Normalfall zieht der Anfänger von selbst die notwendigen Konsequenzen. Eine allfällige Inspektion mit qualifizierender Funktion soll deshalb erst im zweiten Jahr stattfinden. In vielen Fällen könnte auch ein im Rahmen der Weiterbildung speziell ausgebildeter *Schulleiter* rasch und effizient helfen. Diese Funktion sollte in den Schulgemeinden auf den Primarschul- und Oberstufen überall geschaffen werden.

Das Fähigkeitszeugnis (FZ) berechtigt zum vollverantwortlichen Einstieg in den Lehrerberuf. Zu diesem Zeitpunkt hat der Junglehrer in vielen Bereichen, zum Beispiel Notengebung, Uebertrittsverfahren, Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen oder anderen Fachleuten, noch wenig praktische Erfahrung. Im Normalfall wird eine fachlich und psychologisch kompetente Beratung auf freiwilliger Basis genügen. Die Junglehrerzeit ist ein positiver Entwicklungsprozess.

LEHRERFORTBILDUNG/WEITERBILDUNG

Die *Lehrerfortbildung* ergänzt und vertieft. Sie stellt eine Fortsetzung der Berufsausbildung dar, in der Regel unter anderen institutionellen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen.

Eine institutionalisierte *Erstfortbildung* kann schon während der Berufseinführung oder bald nach dieser ersten Phase der Schulpraxis einsetzen. Es bringt viele Vorteile, wenn die Verantwortung für diese Erstfortbildung noch bei der Fachhochschule liegt:

- Permanenter Kontakt der Lehrerbildner mit der Schulpraxis,
- Der Erfahrungsaustausch zwischen Lehrerbildnern und Lehrkräften der Praxis bedeutet eine günstige Voraussetzung für eine innovationsfähige Basisausbildung,
- Das Engagement der amtierenden Lehrkräfte bei der Fortbildung im Institut der Basisausbildung schafft die notwendigen Vikariatsplätze für die Studierenden.

Das bisherige 'Rucksack-Prinzip', wonach eine gute Ausbildung für eine in der Regel etwa dreissigjährige Tätigkeit im Lehrerberuf genügen soll, ist schon längst überholt. Die professionelle Entwicklung von Lehrkräften ist ein permanenter Prozess, der im EDK-Bericht 'Lehrerfortbildung von morgen' (LEFOMO 1991) umfassend dargestellt wird.

Die Lehrerfortbildung, obligatorische und/oder fakultative berufsbegleitende Kurse während der gesamten Zeit der Berufsausübung, muss durch die *Lehrerweiterbildung* ergänzt werden. Sie ermöglicht den amtierenden Lehrern Qualifikationen für neue Aufgaben durch eine *zusätzliche Ausbildung*. Sie kann für die Schulentwicklung durchaus eine Katalysatorwirkung haben.

PÄDAGOGISCHE FACHHOCHSCHULEN MIT VORBILDCHARAKTER?

Helmuth Kittel (1982) vertritt die These, dass eine moderne Pädagogische

Pädagogische Fachhochschule

Fachhochschule endlich eine originelle Form akademischer Volksschullehrerausbildung darstellt:

“Die Ausbildung der Lehrer aller Schularten an der Universität ist eine standespolitische Forderung des neunzehnten Jahrhunderts, die während dieses ganzen Jahrhunderts verhindert hat, dass sich eine originelle Form akademischer Volksschullehrerbildung durchsetzte. Die Pädagogischen Hochschulen aber sind Kinder des zwanzigsten Jahrhunderts, in denen endlich Strukturen der Lehrerbildung Gestalt gewannen, deren Wurzeln in der Arbeit vorwärts drängender Teile der Volksschullehrerschaft und in der Gedankenwelt E. Sprangers und Ch. H. Beckers liegen” (Kittel 1982, S. 180).

Rolf Dubs (in: Giger 1991), Rektor der Hochschule St. Gallen, meint, dass zur Erhaltung des bewährten, dualen Berufsbildungssystems der Schweiz für motivierte, junge Berufsleute nach der Lehrabschlussprüfung ebenfalls Fachhochschulen offen stehen sollten. Die erfolgreiche Absolvierung einer einjährigen, vollschulischen Berufsmittelschule im Anschluss an die Lehre könnte zu einer neuzuschaffenden Fachmatura und so zum Uebertritt an die Fachhochschule führen. Die Durchlässigkeit zu einer Universität oder einer Pädagogischen Fachhochschule liesse sich sicherstellen, indem eine ‘Fachmatura’ mit Ergänzungsprüfungen in fehlenden Lernbereichen die Erlangung der klassischen Maturität ermöglichen könnte. Die Bildungssysteme müssen flexibler gestaltet werden. Es ist notwendig, rascher auf Veränderungen von Bildungsbedürfnissen reagieren zu können.

Mögliches Schulsystem (Abbildung 1)

Gymnasium Lehramtsschule	Diplommittelschule	Berufslehre mit berufsbegleitender Berufsschule (3 oder 4 Jahre)
Maturität	Fachmatura	Lehrabschlussprüfung
	Praxisjahr	Berufsmittelschule Berufsmatura
Hochschulen: - Universität - ETH - Pädagogische Fach- hochschule	Höhere Lehr- und Forschungsanstalten (Fachhochschulen)	

Eine Berufsmatura für Lehrlinge fordert übrigens der Arbeitgeberverband der Schweizer Maschinenindustrie (ASM). Die Berufsmaturitätsprüfung müsste nach den Vorstellungen des ASM bessere Allgemeinbildung, mehr naturwissenschaftliche Grundlagen und auch intensivere Fremd- und Muttersprachenausbildung umfassen. Das Bundesamt für Industrie, Gewerbe

und Arbeit (BIGA) beabsichtigt, die Berufsmaturität im Jahre 1994 zu verwirklichen.

Die höheren Fachschulen wie Technikum (HTL) und Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule (HWV) sollten nach Ansicht des ASM in Fachhochschulen umbenannt werden. Eine solche Lösung würde mit Sicherheit die Attraktivität unseres Berufsbildungssystems erhöhen.

Sie brächte eine Annäherung an die Schulsysteme der EG-Länder ohne Preisgabe unserer 'Meisterlehre' und sie führte zudem zu einer systematischen Verankerung der Weiterbildung im berufsbildenden Bereich.

Die Schaffung Pädagogischer Fachhochschulen, deren Elemente in einigen Kantonen schon vorhanden sind, könnte in dieser Hinsicht Vorbildcharakter haben (vgl. die Abbildungen 1 und 2).

Literatur:

- Achinger, G. (1969). Das Studium des Lehrers. *Soziologische Abhandlungen, Heft 9*. - Becker C. H. (1965). Gedanken zur Hochschulreform. In Kittel, H. (1982) (Hrsg.), *Die Pädagogischen Hochschulen*. Weinheim. - Bräm, D. M. (1992) Lehrer sein heute - Veränderte Bedingungen schulischen Arbeitens aus der Sicht der Lehrerschaft. *Forschungsberichte des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich, Fachbereich Päd. Psychologie*. - Buchberger, F. (1991) Lehrerbildung - An der Schwelle zur Freiheit oder zu neuen Abhängigkeiten. In Ergebnisband 11. Europäisches Pädagogisches Symposium in Baden. - Dubs, R. (1991). Bildung und Weiterbildung im Hinblick auf ein vereinigtes Europa. In Giger, H. (1991), *Bildungspolitik im Umbruch / Staatsmonopol in der Weiterbildung?* Zürich: NZZ (1991) - Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (1991). *Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO)*. - Egger, E. (1983). *Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I*. Bern: Haupt. - Guggenbühl, A. (1991). Wenn der Teufel los ist / Aggressionen und Gewalt im Klassenzimmer. *NZZ Nr. 277*, S. 83. - Kittel, H. (1982). Herkunft und Zukunft der Pädagogischen Hochschulen. *Neue Sammlung, Heft 2*, S.165-181. - Spranger E. (1965). Gedanken über Lehrerbildung. In Kittel, H. (1982) (Hrsg.), *Die Pädagogischen Hochschulen; Dokumente ihrer Entwicklung*. Weinheim.

Modell einer Pädagogischen Fachhochschule (Abbildung 2)

Erste, institutionalisierte Fortbildung / minimal 6 Wochen	
Berufseinführung	
Fähigkeitszeugnis (FZ)	Praktische Schlussprüfung
8. Sem.	Wissenschaftliche Arbeiten Fächerübergreifende Projektarbeiten Reflexion über Theorie/Praxis Vikariate
	Theoretische Schlussprüfung
	7. Sem.
FZ	Praktische Schlussprüfung
6. Sem.	Wissenschaftliche Arbeiten Fächerübergreifende Projektarbeiten Reflexion über Theorie/Praxis Vikariate
	Theoretische Schlussprüfung
5. Sem.	
4. Sem.	Primarlehrausbildung
3. Sem.	
2. Sem.	Pädagogische Grundausbildung
1. Sem.	
Kantonale oder eidg. Maturität	

Wissenschaftliche Abteilung

Bemerkungen:

- Der Weg zur Lehrerbildung führt über eine kantonale oder eidg. Maturität.
- Alle zukünftigen Volksschullehrer absolvieren eine Pädagogische Grundausbildung von zwei Semestern.
- Am Ende des 3. Semesters kann ohne Zeitverlust ein Wechsel in der stufen-spezifischen Ausbildung stattfinden.
- Die Fachhochschule ist für die Berufseinführung und die erste, institutionalisierte Fortbildung der Volksschullehrer verantwortlich. Fortbildung und Ausbildung (Vikariate im letzten Semester) sind verknüpft .
- Wissenschaft, Didaktik, Unterrichtspraxis, Berufseinführung und Erstfortbildung sind für alle zukünftigen Volksschullehrer 'unter einem Dach' vernetzt.

GRUNDSÄTZE FÜR DIE AUSBILDUNG DER LEHRKRÄFTE AN DER BERUFSSCHULE

Martin Straumann

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP), eine Abteilung des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), hat neue Grundsätze für die Ausbildung von Berufsschullehrern und -lehrerinnen in die Vernehmlassung gegeben. Ziel dieser Grundsätze ist es, die Ausbildungsgänge an die gestiegenen pädagogischen Anforderungen anzupassen, die durch den raschen technologischen Wandel und die damit verbundene Notwendigkeit zur ständigen Weiterbildung gekennzeichnet sind. Die Vernehmlassung dauert bis Ende Juli 1992.

Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen ist Sache des Bundes, soweit sie nicht an Universitäten erfolgt. Das SIBP bildet rund achtzig Prozent der hauptamtlichen Lehrkräfte für gewerblich-industrielle Berufsschulen aus.

Die Grundausbildung am SIBP wird künftig für alle Fachrichtungen gleich strukturiert: Zum eidgenössischen Diplom als Berufsschullehrer und Berufsschullehrerin führen ein berufspädagogisches Studium und eine Berufseinführung von je einem Jahr.

Eingangsvoraussetzungen für das Studium am SIBP sind die den Ausbildungsrichtungen (allgemeinbildende Fächer bzw. Fachkunde) entsprechenden beruflichen Qualifikationen und fachlichen Kenntnisse. Von den Lehrkräften der fachkundlichen Richtung wird neu der Abschluss einer Berufsmittelschule (zukünftig Berufsmatura) oder eine mindestens äquivalente Allgemeinbildung verlangt. Auch die fachliche Vorbildung wird bei der Zulassung vermehrt gewichtet und muss gegebenenfalls vorgängig durch ein nebenberufliches Ergänzungsstudium erweitert werden.

GRUNDSÄTZE FÜR DIE GRUNDAUSBILDUNG DER BERUFSSCHULLEHRER/INNEN

Die Grundausbildung der Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik richtet sich nach den folgenden Grundsätzen:

1. *Ziel des Studiums:* Die Ausbildung der Lehrkräfte an Berufsschulen hat eine fachliche, pädagogisch-didaktische und persönliche Weiter-Ausbildung der Studierenden zum Ziel, damit der Unterricht auf dem Niveau der Sekundarstufe II erteilt werden kann. Die Ausbildung trägt der Eigenart des Berufsbildungssystems und der Berufsschulen sowie der Aufgabenvielfalt des Berufsschullehrers bzw. der Berufsschullehrerin Rechnung.

Ausbildung von Berufsschullehrer(inne)n

2. *Gliederung des Studiums:* Die Grundausbildung gliedert sich in eine Vorbildung, ein Ergänzungsstudium, ein berufspädagogisches Studium und ein Berufseinführungsjahr. Jede Phase wird mit selektiven Prüfungen abgeschlossen.
3. *Studienformen:* Die Ausbildung der Berufsschullehrer/innen basiert auf einem Wechsel von Ausbildungseinheiten und Praxis in der Berufsschule. Das Studium richtet sich an Erwachsene mit Berufs- und Unterrichtserfahrung. Das selbständige, auf individuelle Lernbedürfnisse ausgerichtete Lernen ist ein Merkmal des Ergänzungsstudiums. Das Lernen in einer Gruppe und das gemeinsame Reflektieren der Unterrichtspraxis ist im berufspädagogischen Studium wesentlich.
4. *Auswahl:* Selektionsentscheidungen werden am Ende jeder Ausbildungsphase getroffen. Die hauptamtlichen Lehrkräfte werden in der Regel aus dem Kreis der provisorisch angestellten Lehrbeauftragten oder der nebenamtlichen Lehrkräfte rekrutiert. Während der Grundausbildung erwerben sie sich Unterrichtserfahrung an einer Berufsschule. Über die Aufnahme in das berufspädagogische Studium entscheidet das SIBP in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden aufgrund des Berichts des Mentors und der Selbstevaluation des Kandidaten/der Kandidatin.
5. *Prüfungsform:* Die Evaluation der Lehr- und Lernprozesse findet fortlaufend statt. Die Prüfungsformen sind inhaltlich und formal auf die Studienanforderungen abgestimmt.
6. *Ergänzungsstudium:*
 - a) Im Ergänzungsstudium erwirbt und ergänzt der/die Berufsschullehrer/in die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Das Ergänzungsstudium zeichnet sich aus durch eine hohe Individualisierung und Selbstverantwortung. Die Fächer werden aufgrund der Vorbildung individuell vereinbart. Das SIBP bietet im Baukastenprinzip fakultative Grundkurse an; das Selbststudium vor und nach den Kursen wird vom Institut begleitet.
 - b) In einem Mentorat von mind. einem Semester, in der Regel an einer Berufsschule, wird die persönliche Eignung durch einen vom SIBP ausgebildeten Mentor beurteilt.
 - c) Studierende ohne Erfahrung im Lernort "Betrieb" absolvieren im Ergänzungsstudium Betriebspraktika, die vom SIBP begleitet werden.
7. *Aufnahme in das berufspädagogische Studium am SIBP:*

Für die Zulassung zum berufspädagogischen Studium gelten die folgenden Aufnahmebedingungen:

Für die allgemeinbildende Richtung:

 - Lehrdiplom, Hochschulabschluss oder Diplom einer HWV
 - Bestehen der Zulassungsprüfungen in den Fächern, in denen kein staatlich anerkanntes Examen abgelegt wurde
 - Nachweis von Betriebspraktika auf der Zielstufe

- 2-3 Jahre Unterrichtspraxis, davon 1-2 Semester an einer Berufsschule mit Mentorat (je nach Abschluss)

Für die fachkundliche Richtung:

- Abschluss einer Höheren Technischen Lehranstalt, einer technischen Hochschule, einer Technikerschule oder
- Abschluss einer Berufsmittelschule und Diplom einer Höheren Fachprüfung
- zweijährige Berufspraxis
- Unterrichtspraxis an einer Berufsschule mit Mentorat und Besuch eines regionalen Methodikkurses

Das Institut entscheidet über die Aufnahme in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden aufgrund des Berichts des Mentors und der Selbstevaluation des Kandidaten/der Kandidatin.

Ausnahmen inbezug auf die Vorbildung sind bei Lehrkräften möglich, deren Allgemeinbildung genügt, die sich über berufsspezifische Kenntnisse ausweisen können, und die erfolgreich in einer Berufsschule unterrichten. Ueber Ausnahmen entscheidet der Direktor des Instituts auf Antrag des Kantons.

8. Das *berufspädagogische Studium* dauert zwei Semester. Mindestens ein Tag pro Woche wird für die unterrichtspraktische Ausbildung in der Berufsschule eingeplant. Erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und berufspädagogische Erkenntnisse werden im Berufsschulunterricht erprobt und anschliessend reflektiert. Bereits erworbenes Fachwissen wird vertieft und ergänzt. In einer pädagogisch-didaktisch ausgerichteten Diplomarbeit weisen die Studierenden die Fähigkeit zu einem theoriegeleiteten Vorgehen in der Schulpraxis nach. Das berufspädagogische Studium wird mit einer berufstheoretischen Prüfung abgeschlossen.
9. Im *Berufseinführungsjahr* übernehmen die Studierenden während zwei Semestern ein Hauptamt mit einem reduzierten Pensum an einer Berufsschule. Er/sie unterrichtet während maximal vier Tagen und wird von Dozenten und dem Mentor/der Mentorin in der Unterrichtstätigkeit begleitet. Die Diplomarbeit wird in ihrer Bedeutung für den Unterricht evaluiert und abgeschlossen. Studientage und Vertiefungswochen dienen der Persönlichkeitsbildung der angehenden Lehrkräfte und der weiteren unterrichtspraktischen Ausbildung. Die Berufseinführung wird mit berufspraktischen Prüfungen abgeschlossen.
10. Das *Diplom* wird nach Abschluss des Berufseinführungsjahrs erworben. Es berechtigt zum Erteilen des Pflichtunterrichts in der entsprechenden Fachrichtung sowie von einzelnen Kursen im Freifachbereich oder auf der Weiterbildungsstufe der Berufsschule.
11. Die *unterrichtspraktische Ausbildung* der Studierenden kann über eine teilszeitliche Anstellung erfolgen. Das Institut erlässt Rahmenbedingungen be-

Ausbildung von Berufsschullehrer(inne)n

treffend der Lektionenzahl. Für die Betreuung der Studierenden bildet es ferner Mentor/innen aus.

12. Die Grundausbildung wird ergänzt durch das Fort- und Weiterbildungsangebot des SIBP. Fachliche und pädagogische Zusatzqualifikationen sind nach Abschluss der Grundausbildung möglich und werden im Falle einer Evaluation mit Prüfungsexperten mit einem Zertifikat bescheinigt.

Für Auskünfte bezüglich der in die Vernehmlassung gegebenen Grundsätze einer Neukonzeption der LehrerInnen-Ausbildung am SIBP wende man sich an dessen Direktor, Dr. Martin Straumann, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen (Tel. 031 911 48 81).

MEIN WEG ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE

Walter Herzog

Im vorliegenden Beitrag stellt sich Professor Walter Herzog vor, der am 1. Oktober 1991 seine Lehrtätigkeit als Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie am Pädagogischen Institut der Universität Bern aufgenommen hat (Red.).

Ich glaube, mein Verständnis von Pädagogischer Psychologie am besten dadurch erläutern zu können, dass ich etwas von meinem beruflichen Werdegang erzähle. Ich hatte Psychologie studiert, als ich nach meinen Lizentiatsprüfungen eine Assistentenstelle am Pädagogischen Institut der Universität Zürich angeboten erhielt. Zwar konnte ich während meines Studiums verschiedentlich Erfahrungen in pädagogischen Praxisfeldern, insbesondere an diversen Schulen, sammeln, doch so etwas wie eine pädagogische Identität hatte sich bei mir nicht eingestellt. Auch war mir die Pädagogische Psychologie nie zum Gegenstand einer vertieften intellektuellen Auseinandersetzung geworden. Pädagogische Psychologie war für mich - der Standarddefinition des Faches entsprechend - angewandte Psychologie: Anwendung psychologischer Wissenschaft und psychologischer Methoden auf Erziehung und Unterricht.

PÄDAGOGIK

Mein Selbstverständnis als Psychologe wurde auch durch mein Pädagogikstudium nicht herausgefordert. Ich habe zu einer Zeit studiert, als nicht nur die Pädagogische Psychologie als angewandte Disziplin verstanden wurde, sondern die Pädagogik sich insgesamt als ein Feld der Anwendung "fremder" Denkweisen und Theorien gab. Das Ende der Epoche der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie es 1968 verkündet wurde, hatte das Fach ins Schleudern gebracht. Immer neue "Wendungen" wurden verzeichnet, und niemand schien mehr sagen zu können, worin das genuin Pädagogische überhaupt besteht. Die Pädagogik befand sich in einem Zustand der Krise, der wenig Hoffnung auf Besserung zuließ, da es sich offensichtlich nicht um eine "Paradigmen-Krise" à la Thomas Kuhn handelte, denn die Kriterien einer Kuhnschen Normalwissenschaft vermochte die Erziehungswissenschaft nicht zu erfüllen.

Die düstere Stimmung wurde verstärkt durch das Kriegsgeheul der Antipädagogen, die seit Mitte der 70er Jahre nicht nur die Überflüssigkeit der Pädagogik, sondern darüber hinaus die Abschaffung der Erziehung proklamierten. Dazu kam das Gerede vom "Ende der Kindheit" (Postman) und von der "Kindheit als Fiktion" (Hengst). Der pädagogische Gegenstand schien eine bloße Erfindung zu sein. Und es war an der Zeit, die Kinder von der Zumutung dieser Erfindung zu befreien. Selbst gestandenen Pädagogen schien das Erziehungssystem "entbehrlich" geworden, die Geschichte der pädagogischen Bewegung "abgeschlossen" zu sein (Herzog 1988a). Nach dem "Ende der Erziehung"

(Giesecke) sollte sich das pädagogische Verhältnis (wieder) in die anonymen Prozesse der Sozialisation auflösen. So wurde nicht nur eine Disziplin obsolet, sondern auch ihr Gegenstand.

Als Psychologe, der ich bei dieser Begegnung der dritten Art mit einer irrierten Pädagogik geblieben war, staunte ich über die Beliebigkeit der pädagogischen Wendungen. Der "Verfall der Pädagogik" (Kern) bedeutete keine Öffnung zu den Nachbardisziplinen, sondern die weitgehend ungeschützte Auslieferung des pädagogischen Denkens an soziologische, ökonomische, psychologische, biologische etc. Ansätze. Meine Frage nach dem Pädagogischen der Pädagogischen Psychologie fand ihre Antwort in der von Bittner diagnostizierten "überflüssigen Pädagogik" und der "Ent-Pädagogisierung der Pädagogischen Psychologie" (Bittner 1983, p. 615). Persönlich erstaunte mich am meisten, wie die Pädagogik bereit war, dermaßen divergente Theorien wie den radikalen Behaviorismus von Skinner und die kognitive Entwicklungspsychologie Piagets als *gleichermassen* plausibel für die Erhellung von Erziehungsprozessen beizuziehen (Herzog 1984a, p. 6-17). Beliebige Theorien fanden den Weg in praktische Erziehungskonzepte, ohne dass sie einer erziehungswissenschaftlichen Überprüfung unterzogen worden wären.

In der Konzeption von Erziehungswissenschaft, wie sie Brezinka und Rössner vertraten, ging der Verlust der Pädagogik so weit, dass diese in erkenntnistheoretischer Hinsicht jegliches Existenzrecht verlor (Herzog 1987). Wo die Pädagogik über Erkenntnisse verfügte, sollte sie auf Psychologie, Soziologie und andere Humanwissenschaften reduzierbar sein. Ein genuin pädagogisches Wissen gab es nicht. Wenn trotzdem eine Wissenschaft von der Erziehung existierte, dann aus "praktischen" Gründen. Aus den Problemen der pädagogischen Praxis ergab sich die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, nämlich das empirische Wissen über die Erziehung zum Zwecke seiner Anwendung aufzubereiten. Da die Erziehungswissenschaft des weiteren im "naturwissenschaftlichen Denkstil" (Rössner) konzipiert wurde, erschien sie als *Technologie*. Sie war eine "Ingenieurwissenschaft", als deren eigentliche Heimat technische Hochschulen galten. Die Schwächen der pädagogischen Theorie wurden von einer wissenschaftstheoretischen Analyse, die sich rein analytisch gab, metatheoretisch verbrämt.

PSYCHOLOGIE

Die Entwicklungen im Bereich der Pädagogik, wie ich sie etwas vereinfachend nachgezeichnet habe, waren mir zu Beginn meiner Pädagogik-Assistenz noch nicht so deutlich. Die Assistenz hatte ich 1976 angetreten. Die Jahre bis 1981 standen einerseits im Zeichen eines grösseren Forschungsprojektes zur beruflichen und pädagogischen Situation von Turn- und Sportlehrern (Herzog 1989). Ich hatte also genügend Freiraum, um mich von theoretischen Problemen der Pädagogik fernzuhalten und mich der Pragmatik einer empirischen Forschungsarbeit hinzugeben. Andererseits arbeitete ich an meiner Dissertation, die noch ganz psychologisch orientiert war, auch wenn die Frage nach der Pädagogischen Psychologie bereits ihre Schatten auf mein Psychologieverständnis warf.

Dominant war ein "Unbehagen in der Psychologie" (Görres), das mich zunächst begierig die Krisenliteratur verschlingen liess, die seit Anfang der 70er Jahre in der Psychologie im Anwachsen begriffen war. Die Krise der Psychologie war allerdings nicht mit der Krise der Pädagogik vergleichbar. In der Psychologie waren kaum "Wendungen" identifizierbar, die das Fach schliesslich gleichsam erschöpft auf sich selbst zurückfallen liessen. Die gängige Geschichtsschreibung der Psychologie versuchte im Gegenteil den Eindruck des unaufhaltsamen Fortschritts zu erwecken. Dieser sollte sich der endgültigen Loslösung der Psychologie von der Philosophie verdanken. Doch genau dies schien mir nicht zutreffend zu sein. Die Loslösung von der Philosophie war erkauf mit einer Kryptophilosophie, die das Denken der Psychologie insgeheim bestimmte. Dies wurde mir - damals noch Student - erstmals bei der Lektüre des Buches "Ideologische Horizonte der Psychologie" von Revers (1962) bewusst. Seine These war, dass die Forderung nach Voraussetzungslosigkeit in der Theorie stets verbunden ist mit dem Kaufpreis uneingestandener, kryptophilosophischer Voraussetzungen.

Damals wurde auch mein Interesse an der philosophischen Anthropologie geweckt. Fasziniert war ich nicht nur von der expliziten Anthropologie Plessners, mit der ich zunächst wenig anzufangen wusste (vgl. aber Herzog 1984b), sondern auch von dem, was Michael Landmann "implizite Anthropologie" nannte. Dabei geht es um verborgene Anthropologeme in oberflächlich nicht als anthropologisch gekennzeichneten Theorien. Das schien mir auch für die Psychologie relevant zu sein, deren Theorien doch letzten Endes vom Menschen handeln. Eine Wegweisung für meine Dissertation gaben mir jedoch erst Reese und Overton mit ihren Arbeiten über Modelle und Theorien der Entwicklung. Die endgültige Richtung erhielt meine Suche nach impliziten anthropologischen Aussagen in psychologischen Theorien durch zwei wissenschaftstheoretische Bücher, nämlich Blacks "Models and Metaphors" (1976) und Hesses "Models and Analogies in Science" (1970). Hier begegnete mir eine neue Art von Wissenschaftsauffassung, die sich vom *mainstream* der analytischen und empiristischen Wissenschaftstheorie abhob.

Analogien und Metaphern unterscheiden sich dadurch, dass erstere Beziehungen zwischen gleichermassen und unabhängig voneinander erschlossenen Erkenntnisbereichen festhalten, während letztere von einem bekannten Bereich ausgehend einen noch unbekanntem im Lichte des bekannten erschliessen (Herzog 1983). Meine These war nun, dass psychologische Modelle nicht auf Analogien, sondern auf *Metaphern* beruhen, da ihre Funktion darin besteht, das wenig bekannte Gegenstandsfeld des menschlichen Verhaltens und Erlebens konzeptuell so zu strukturieren, dass wissenschaftliche Forschung überhaupt möglich wird. Anthropologische Modelle fungieren gleichsam als Lichtquellen und erhellen das dunkle Feld des menschlichen Verhaltens, was der Psychologie allererst erlaubt, Theorien zu entwickeln. Ich habe diesen Gedanken am Beispiel verschiedener psychologischer Theorien erprobt (Herzog 1984a). Dabei ist mir bewusst geworden, dass das herkömmliche Verständnis von Pädagogischer Psychologie als angewandte Psychologie höchst problematisch ist. Denn was in einer angewandten Psychologie angewandt wird, ist kein reines psychologisches Wissen. Vielmehr wird im Prozess der Anwendung das dem Wissen implizite Modell des Menschen mit angewandt.

Modelle sind daher mehr als nur ein "philosophisches" Problem der psychologischen Wissenschaftstheorie. Sie entscheiden mit darüber, welche Möglichkeiten des Menschseins gefördert werden und welche nicht und tangieren damit Fragen sowohl der Pädagogik wie der Ethik. Auf ethische Probleme stoßen wir *inmitten* des Prozesses der psychologischen Erkenntnisbildung und nicht erst bei der Anwendung eines vermeintlich voraussetzungslosen und wertneutralen Wissens (Herzog 1991a).

BILDUNGSTHEORIE

Es gibt Aufträge, die man im richtigen Moment erhalten muss, um von ihnen profitieren zu können. Ein solcher Auftrag war in meinem Fall die Aufforderung, einen Beitrag für einen Sammelband über "Zeit in der Psychotherapie" zu schreiben. Der Beitrag wurde nie veröffentlicht, weil das Buch nicht erscheinen konnte, für das er gedacht war. Eine kleinere Arbeit, die sich mit dem Zeitproblem in der Entwicklungspsychologie befasst, habe ich später veröffentlicht (Herzog 1988b). Zum zentralen Punkt meiner Auseinandersetzung mit dem Thema *Zeit* wurde das Moment der *Geschichtlichkeit* des Erkennens. Der deutsche Titel von Kuhns "The Essential Tension" bringt auf den Punkt, worum es geht: "Die Entstehung des Neuen" (1978). Die Bedeutung des Zeitproblems war mir aufgrund meiner Beschäftigung mit Metapher und Modell leicht ersichtlich. Metaphern haben ihren Stellenwert dort, wo uns etwas Unvertrautes begegnet. Dabei versuchen wir, mit Hilfe des uns Vertrauten das Neue zu erschliessen. Auf diese Weise kommt eine Interaktion zustande, deren Dynamik sowohl das Neue wie das Alte verändert.

Neues kann es nur im Horizont einer *offenen Zeit* geben. Anders als die geschlossene (metrische) *Zeit*, die als beliebig iterierbare qualitätslose Dauer begriffen wird, ist die offene *Zeit* unterschieden in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Zwischen diesen Modi der *Zeit* bestehen wesensmässige Unterschiede. Die Vergangenheit ist der Bereich des Faktischen, die Zukunft derjenige des Möglichen. Die *gemessene Zeit* ist letztlich vergangene *Zeit*. Denn wo es nur Faktisches gibt, da sind Zukunft und Vergangenheit ununterschieden: Alles, was geschieht, geschieht mit Notwendigkeit. Nur in einer offenen Zukunft kann es daher Neues geben. Das Auftreten neuartiger Ereignisse scheidet die Vergangenheit von der Zukunft in einer Gegenwart. Dadurch bekommt die *Zeit* eine Richtung.

Wollte ich an der erkenntnistheoretischen Bedeutung von Metaphern und Modellen festhalten, hatte ich die *Zeit qualitativ* zu denken, da nur so das Moment des Neuen fassbar wird. Später wurde mir bewusst, dass die Struktur der Metapher auch dem Handeln zugrunde liegt. Denn was anderes ist menschliches Handeln als ein Sich-Orientieren an Zukunft und ein Sich-Einlassen auf Neues? Das gilt selbstverständlich auch für das pädagogische Handeln. Im Wintersemester 1985/86 und im Sommersemester 1986 hielt ich daher erstmals Vorlesungen über pädagogische Handlungstheorie.

So führte mich die Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Fragen zu pädagogischen Problemstellungen. Dabei kam mir entgegen, dass die substantielle Annäherung an das Pädagogische - nachdem sich die Pädagogik

beinahe zu Tode "gewendet" hatte - seit Ende der 70er Jahre wieder vermehrt möglich war. Es fand eine Rückbesinnung auf die neuzeitliche Tradition pädagogischen Denkens statt. Andreas Flitner erinnerte daran, dass die Pädagogik ihre eigenen Themen hat. Diese liegen "... unaufhebbar in der Verantwortung der Erwachsenen für die kommenden Generationen, in der Notwendigkeit, sie in ihre Lebensformen und Wertsetzungen einzuführen, darin aber urteilsfähig, selbständig, handelns-, verantwortungs- und neuerungsbereit zu machen. Das Ermöglichen, Verbessern und institutionelle Absichern dieses Grundverhältnisses ist es ..., was auch der Erziehungswissenschaft als ihr Gegenstand in erster Linie aufgegeben ist" (Flitner 1978, p. 187). Der Rückgang auf die pädagogische Tradition zeigte, dass der Pädagogik eine regulative Idee unterliegt, die nur zum Preis des pädagogischen Identitätsverlusts aufgegeben werden kann. Die Idee findet Gestalt in Begriffen wie Subjektivität, Individualität, Moralität, Vernunft etc. Den gemeinsamen Nenner umschreibt der Begriff der *Bildung*. Mit Recht schien mir Ballauff in seinen "Philosophischen Begründungen der Pädagogik" (1966) festzuhalten, dass nur dort im strengen Sinn von Pädagogik die Rede sein kann, wo das Thema der Bildung erörtert wird.

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

Mit der Annäherung an die Bildungstheorie fand meine Suche nach dem Pädagogischen eine vorläufige Antwort. Zugleich fand ich die Basis für ein neues Verständnis von Pädagogischer Psychologie. Von der Einsicht in die erkenntnistheoretische Bedeutung von Metapher und Zeit ergab sich ein mehr oder weniger direkter Weg zu einer *konstruktivistischen* Wissenschaftsauffassung. Wenn nämlich Neues entstehen kann - und handle es sich auch nur um Altes, das in einem neuen Licht erscheint -, dann spielen Wahrnehmung und Beschreibung von Wirklichkeit eine zentrale Rolle im menschlichen Erkenntnisprozess. Die Welt, die wir erkennen, ist eine Welt unter einer bestimmten *Beschreibung* bzw. eine Welt, gesehen in einer bestimmten *Perspektive*. Modelle erschliessen Gesichtspunkte und damit (neue) Möglichkeiten

Von einem konstruktivistischen Standpunkt aus ist der Pädagogischen Psychologie ihr Gegenstand nicht "gegeben", sondern "aufgegeben", d.h. sie hat ihren Gegenstand zu konstituieren. Das aber kann sie nur aufgrund eines Vorverständnisses dessen, was Erziehung und Unterricht bedeuten. Genau dafür hat sie sich auf die Pädagogik und deren Kernstück, die Bildungstheorie, einzulassen. Pädagogik und Bildungstheorie liefern der Pädagogischen Psychologie gleichsam das Rüstzeug zur Konstruktion ihres Gegenstandes. Dadurch wird die Pädagogische Psychologie eine *interdisziplinäre* Wissenschaft.

Die erkenntnis- und modelltheoretischen Grundlagen für eine interdisziplinär verstandene Pädagogische Psychologie habe ich in meiner Habilitationsschrift ausgearbeitet. Aussere Umstände haben es bisher verhindert, dass die Arbeit im Druck erschienen ist. Vorläufig muss ein Aufsatz genügen, um Einblick in einige Grundzüge meiner interdisziplinären Auffassung von Pädagogischer Psychologie zu geben (Herzog 1988c). Wie mein Ansatz für die pädagogisch-psychologische *Theorie* fruchtbar gemacht werden kann, habe ich in einer

Monographie zur Grundlegung der moralischen Erziehung dargelegt (Herzog 1991b).

THEORIE UND PRAXIS

Was ich hier als biographische Bilanz formuliert habe, ist auch *Programm*, denn der Anspruch, den ich mit meinem Verständnis von Pädagogischer Psychologie erhebe, ist noch lange nicht eingelöst. Der Anspruch ist derjenige einer "praktischeren" Disziplin als es die herkömmliche Pädagogische Psychologie als angewandte Psychologie ist. Dabei lasse ich mich von einer bestimmten Einschätzung des in der Pädagogik viel diskutierten Theorie-Praxis-Problems leiten (vgl. auch Herzog 1986). Auf dem Hintergrund meiner handlungstheoretischen Überzeugungen gehe ich davon aus, dass zwischen Theorie und Praxis eine unaufhebbare Diskrepanz besteht. Theorie ist letztlich vergangenheitsorientiert, während Praxis - als Ort, wo sich Handeln verwirklicht - zukunftsgerichtet und gegenwärtig ist. Handlungen vermitteln zwischen den Modi der Zeit. Solange wir Erziehung und Unterricht als Formen menschlichen Handelns anerkennen - und nicht bloss als Beispiele automatisierten Verhaltens -, wird das Theorie-Praxis-Problem aus prinzipiellen Gründen unauflösbar sein.

Trotzdem gibt es Theorien, die zur Planung und Reflexion pädagogischen Handelns besser und solche, die dafür schlechter geeignet sind. Beklagt werden sollte daher nicht das Theorie-Praxis-Verhältnis als solches, denn solange wir uns damit begnügen, Menschen zu sein und nicht Götter werden wollen, bleiben wir durch unser Handeln in die Dynamik der Zeit eingebunden. Beklagt werden sollten jene Theorien, die dem pädagogischen Handeln fremd sind und es nicht über sich aufzuklären vermögen. Das Theorie-Praxis-Problem ist somit nicht ein Problem von Theorie und Praxis, sondern eines von *schlechter* Theorie und Praxis. Damit schliesse ich mich dem Urteil des Pädagogen und Herbartianer Dörpfeld an, der der Überzeugung Ausdruck gab, eine richtige (gute) Theorie sei das Praktischste, was es gibt.

Die Garantie guter Theorie glaube ich dadurch gewinnen zu können, dass ich der Pädagogischen Psychologie eine wissenschaftstheoretische Form gebe, die pädagogisch sensitiv ist. Das gilt auch für mein Verständnis von *Didaktik*. Grundlage der Didaktik kann nicht allein die Psychologie sein, da die Didaktik genausowenig wie die Pädagogische Psychologie blosser Anwendung von Psychologie ist. Pädagogische Psychologie und Didaktik beruhen gleichermaßen auf einer psychologischen *und* einer pädagogischen Basis. Wenn wir unter Erziehung und Unterricht die Einführung der nachwachsenden Generation in eine kulturell und gesellschaftlich vorstrukturierte Welt verstehen, dann ist die Pädagogische Psychologie mehr für die subjektive Seite dieser Einführung verantwortlich, während die Didaktik mehr auf der objektiven Seite steht. Die Didaktik ist für mich keine "Kunstlehre" des Unterrichtens, sondern ein Instrumentarium zur Analyse und Legitimierung von Zielen, Inhalten und Organisationsformen der "Initiation" von Menschen in eine für sie fremde Welt. Aus meiner Einschätzung des Theorie-Praxis-Problems ergibt sich, dass die Didaktik auch nicht zur Aufgabe haben kann, den "pädagogischen Takt" (Herbart) technolo-

gisch zu unterlaufen. Die persönliche Erfahrungsbildung im Feld der pädagogischen Praxis ist nicht durch Theorie ersetzbar. Theorie aber hat die Funktion, die Verarbeitung von Erfahrung anzuleiten und den (beruflichen) Bildungsprozess (der pädagogischen Praktiker) zu strukturieren.

Der Weg von der (psychologischen) Theorie zur (pädagogisch-psychologischen) Metatheorie, den ich in meiner akademischen Laufbahn auch persönlich gegangen bin, ist kein Weg, der von der (pädagogischen) Praxis wegführt. Im Gegenteil, es ist ein Weg, der allererst zu garantieren vermag, dass die Theorie der Praxis behilflich sein kann. Das Programm für meine Lehr- und Forschungstätigkeit in Bern liegt darin, diesen Weg, der erst abgesteckt ist, begehbar zu machen. Oder, weniger metaphorisch gesagt: Es geht darum, die Wissenschaftsstruktur von Pädagogischer Psychologie und Didaktik, wie ich sie hier im Groben skizziert habe, inhaltlich zu füllen, um so eine Disziplin zu etablieren, die sowohl theoretischen als auch praktischen Ansprüchen zu genügen vermag, ohne das falsche Versprechen abzugeben, das Theorie-Praxis-Problem "lösen" zu können.

Literaturverzeichnis

- Bittner, G.: Die Weimarer Epoche - Geburtsstunde der "überflüssigen Pädagogik"? in: Neue Sammlung 1983 (23), p. 612-618.
- Flitner, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? in: Zeitschrift für Pädagogik 1978 (24), p. 183-193.
- Herzog, W.: Plädoyer für Metaphern - Versuch, ein vergessenes pädagogisches Thema in Erinnerung zu rufen, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1983 (59), p. 299-332.
- Herzog, W.: Modell und Theorie in der Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1984 (a).
- Herzog, W.: Diskrepanzen und Modelle: Auf der Suche nach dem Gegenstand der Psychologie, in: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie 1984 (32), p. 21-42 (b).
- Herzog, W.: Die Vermittlung von Theorie und Praxis im Lichte erkenntnistheoretischer und anthropologischer Kritik - Ein Modell der Anwendung pädagogischen Wissens, in: Pädagogische Rundschau 1986 (40), p. 311-336.
- Herzog, W.: Wissenschaft und Wissenschaftstheorie - Versuch einer Neubestimmung ihres Verhältnisses am Beispiel der Pädagogik, in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 1987 (18), p. 134-164.
- Herzog, W.: Die Verheissungen der Kindheit - Pädagogik der Postmoderne? in: Schweizer Monatshefte 1988 (68), p. 523-533 (a).
- Herzog, W.: Das Verständnis der Zeit in psychologischen Theorien der Entwicklung, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 1988 (47), p. 135-145 (b).
- Herzog, W.: Pädagogische Psychologie als interdisziplinäre Wissenschaft, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 1988 (47), p. 1-12 (c).
- Herzog, W.: Die Situation der Turn- und Sportlehrer. Thalwil/Zürich: Edition Paeda Media 1989.
- Herzog, W.: Konturen einer postcartesianischen Psychologie, in: Ethik und Sozialwissenschaften 1991 (2), p. 47-64 (a).

Herzog, W.: Das moralische Subjekt - Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber 1991 (b).

Prof. Dr. Walter Herzog

Geb. 21. November 1949 in Winterthur; verheiratet mit Yvonne Herzog-Raschle.

Besuch der Schulen in Wiesendangen und Winterthur. Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1975 Lizentiat; 1980 Doktorat. Seit 1976 Assistent; seit 1981 Ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich. 1984 Stipendiat der Kommission zur Förderung des akademischen Nachwuchses an der Universität Zürich. 1986 Venia legendi für das Fach Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie. 1988 Studienaufenthalt am Institute of Human Development an der University of California in Berkeley. 1989 Assistenzprofessor für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie. Seit 1. Oktober 1991 ordentlicher Professor für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Didaktik und der Pädagogischen Psychologie an der Universität Bern.

Arbeitsgebiete: Wissenschaftstheoretische Fragen von Psychologie und Pädagogischer Psychologie; Entwicklung und Erziehung; Sozialpsychologie des Lehrerberufs; Pädagogische Psychologie der Familie; Wissensformen und Unterricht; kulturelle Pluralisierung und didaktische Theorie.

Publikationen (in Ergänzung zum obigen Literaturverzeichnis):

Zus. mit B. Meile (eds.): Schwerpunkt Schule. Zürich: Rotapfel 1979. Zus. mit E.H. Witte (eds.): Grundlagenprobleme der Psychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991. Zus. mit E. Violi (eds.): Beschreiblich weiblich - Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Grösch: Rüegger 1991. Daneben verschiedene Aufsätze in wissenschaftlichen Zeitschriften zu pädagogischen, psychologischen, wissenschaftstheoretischen und bildungstheoretischen Fragen.

MEMORANDUM ZUR LEHRERBILDUNG SEKUNARSTUFE I IN DEN KANTONEN DER NWEDK

Pädagogische Projektkommission der NWEDK

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat am 26.10.1990 die kantonalen LehrerInnendiplome, die zum Unterricht auf den beiden Stufen der Volksschule berechtigen, als gleichwertig anerkannt und den Kantonen empfohlen, bis ins Jahr 1995 ihr Schulrecht entsprechend anzupassen.

Der Umstand, dass die Schule die Sekundarstufe I von Kanton zu Kanton unterschiedlich aufgliedert und die Schultypen verschieden benennt, hindert diese gegenseitige Anerkennung der Gleichwertigkeit schulischer Bildungsgänge. Als hemmend erweisen sich dabei die deutlich unterschiedlichen Ausbildungen der LehrerInnen, die SchülerInnen des 7.-9. Schuljahres unterrichten.

Diese Erschwernisse veranlassen die NWEDK, Massnahmen zu treffen, damit die interkantonale Koordination auch in diesem Bereich der Volksschule vorangetrieben wird und sich in der Folge die Ausbildung der Lehrerschaft harmonisieren und gleichwertig gestalten lässt.

Abgestützt auf die Empfehlungen der EDK vom 22.3.1985 zur Ausbildung der LehrerInnen für die Sekundarstufe I (vgl. den Bericht der EDK-Kommission, Bern 1983), zeigt das vorliegende, um seine Einleitung leicht gekürzte "Memorandum" den Weg einer LehrerInnenausbildung auf, die erwirkt, dass alle StufenlehrerInnen innerhalb der Sekundarstufe I in jedem Schultyp eingesetzt werden könnten.

Eine auf die Altersstufe der SchülerInnen bezogene Grundausbildung soll innerhalb von drei Jahren den Einstieg in die selbstverantwortete Lehrpraxis ermöglichen. Eine schultypenbezogene Weiterausbildung vermittelt berufsbezogen die typen- und arbeitsplatzspezifischen Zusatzqualifikationen.

Die Stufenlehrerausbildung ist als Grundausbildung konzipiert und Sache der Universitäten, während die an die eigene Berufstätigkeit angebundene, auf den Schultyp ausgerichtete Ausbildung im engen Praxisbezug dezentral erfolgt.

Es liegen in mehreren Kantonen Konzepte vor, die von ähnlichen Entwicklungsperspektiven ausgehen. Wenn hier als einziges dasjenige der NWEDK, das "Memorandum zur Lehrerbildung...", herausgegriffen und vorgestellt wird, so deshalb, weil es in der Diskussion um die Weiterentwicklung und den Wandel der Lehrerbildung nicht unwidersprochen geblieben ist. Prof. Jürgen Oelkers nimmt in seinem Beitrag "Lehrerbildung und Universität" darauf Bezug (Red).

STUFENLEHRER- TYPENDIFFERENZIERUNG

Unabhängig von der Schulstruktur und den noch vorhandenen Gliederungen der Sekundarstufe I soll die Ausbildung der Lehrer soweit vereinheitlicht werden, dass diese in jedem Schultyp eingesetzt werden können. Entsprechend sollen die Diplome zum Unterricht in allen Schultypen der Stufe berechneten oder mit arbeitsplatzbezogenen (typenspezifischen) Qualifikationen geringen Ausmasses entsprechend erweitert werden können. Vorhandene Besoldungsdifferenzen sind auszugleichen.

Die Empfehlung stützt sich auf das Konzept einer Schule, die ihre Arbeit an den altersspezifischen Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen und den sozialen Integrationsleistungen der Peer groups orientiert und die individuelle Förderung durch fähigkeits- und leistungsbezogene Individualisierung und innere Differenzierung realisiert.

Die Erziehungs- und Förderungsaufgaben, die Lehrer der Sekundarstufe I zu bewältigen haben, werden in nur geringem Masse durch den Schultyp bestimmt. Die erforderlichen pädagogischen Qualifikationen werden durch das Entwicklungsalter und die Lebensverhältnisse der Jugendlichen bestimmt.

Wir gehen davon aus, dass die äussere Differenzierung der Sekundarstufe I in den Kantonen auf absehbare Zeit weder einheitlich gestaltet, noch zugunsten einer abteilungsübergreifenden Sekundarstufe I grundsätzlich in Frage gestellt werden wird. Wer die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome bei dieser Sachlage will, muss auch die typenunabhängige Grundausbildung anstreben. Ein Stufenlehrerdiplom ist auch bei weiterhin typendifferenziert geführter Volksschuloberstufe sinnvoll und realisierbar. Typenspezifische Qualifikationen sollen schwerpunktmässig in einem letzten berufseinführenden Ausbildungsjahr und im Rahmen arbeitsplatzbezogener Fortbildung erworben werden. Alles irgendwie typenspezifische wird der Fort- und Weiterbildung zugeschlagen, sie ist mittelfristig kein Teil der Lehrergrundausbildung.

Gemäss diesem Modell erwirbt der Student nach drei Jahren einen ersten Abschluss als Stufenlehrer, nach einem weiteren, berufsbegeleitenden Ausbildungsjahr, das typen- und arbeitsplatzspezifische Qualifikationen vermittelt, erhält er ein Stufendiplom, das zum Unterricht auf der ganzen Sekundarstufe I berechtigt. Ein späterer Typenwechsel ist mit einem geringen Fortbildungsaufwand berufsbegleitend zu unterstützen. Dazu bieten die Regionen oder die Kantone ein laufendes Fortbildungsangebot an.

Im Rahmen und nach Art dieser berufsbegleitenden Ausbildung werden auch spezifische Weiterqualifikationen wie z.B. heilpädagogische, interkulturelle oder theaterpädagogische Zusatzqualifikationen erworben.

FACHGRUPPENLEHRER UND FÄCHERSPEZIALISIERUNG

Die Lehrerbildung für die Sekundarstufe I orientiert sich am Fachgruppenlehrer: mathematisch-naturwissenschaftliche und sprachlich-historische und musisch-handwerklicher Richtung. Musik, Zeichnen, Hauswirtschaft, Werken, Handarbeit und Turnen können mit jedem der drei Fachgruppen verbunden werden.

Während die Ausbildung von Fachgruppenlehrern auf dieser Stufe gegenüber dem Allroundlehrer weniger bestritten sein dürfte, bedarf ein weiteres Abrücken vom Fachlehrer auf dieser Stufe zusätzlicher Begründung. Die Empfehlung geht davon aus, dass es zu den zentralen Bildungsaufgaben der Sekundarstufe I gehört, in das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität einerseits, und ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise andererseits einzuführen. Die Förderung fächerübergreifenden und problembezogenen Arbeitens erlaubt keine allzu grosse Spezialisierung auf dieser Stufe. Die Kontinuität und nötige Intensität pädagogischer Arbeit erfordert ein Minimum auch an zeitlicher Präsenz. Wir gehen davon aus, dass die erzieherische und die allgemein lernunterstützende Arbeit auf dieser Stufe noch bei weitem den Vorrang hat vor komplexen Instruktionsaufgaben, die ein eigenes universitäres Fachstudium erfordern.

Wo besondere oder fachlich anspruchsvollere Instruktions- oder Lernaufgaben anfallen, sei es im wissenschaftlichen, im handwerklichen oder im künstlerischen Bereich, sei es aufgrund besonderer Begabungsschwerpunkte einzelner Schüler, oder weil eine stärkere Differenzierung im Interesse der weiteren Schulkarriere erforderlich wird, denken wir in erster Linie an mögliche fachliche Zusatzqualifikationen durch Weiterbildungsangebote und die pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Berufsleuten und Hochschulabsolventen zu Fachlehrern (Ingeniere, Handwerksmeister, Dolmetscher, Musiker etc.).

VERBINDUNG VON AUSBILDUNG UND FORTBILDUNG: BERUFSEINFÜHRUNG

Es wird von einer auf 3 Jahre ausgelegten nachmaturitären Grundausbildung für Sekundarstufen I Lehrer ausgegangen. Eine zweite berufspraktische Ausbildungsphase von einem Jahr ergänzt die Grundausbildung typen- und arbeitsplatzbezogen. Sie ist pädagogisch-psychologisch-didaktisch ausgelegt. Die gegenseitige Anerkennung der Diplome erfolgt auf der Basis der allgemeinen und stufenbezogenen Grundausbildung.

Die stufenspezifische Grundausbildung in der ersten Phase bildet die Basis der Diplomanerkennungen und gewährleistet die erforderliche Gemeinsamkeit und allgemeine Einsetzbarkeit der Sekundarstufen I - Lehrer. Die berufspraktische zweite Phase, die auch berufsbegleitend ausgelegt sein kann, bietet die Möglichkeit, besonderen Qualifizierungsanliegen und arbeitsplatzspezifischen Anforderungen Rechnung zu tragen. (Ausbildungsbereiche, Sonderklassen, Real- und Oberschulen). Sowohl die erste wie die zweite Phase sind berufswissenschaftliche Studiengänge. Die Phasenaufteilung gibt darüberhinaus den Regionen und/oder Kantonen ohne eigene universitäre Ausbildungsinstitutionen die Möglichkeit, ihren berechtigten und/oder unabweisbaren schulpolitischen Ansprüchen, die Ausbildung ihrer Volksschullehrer selber zu regeln, auch unter den Bedingungen einer nachmaturitären Lehrerbildung Rechnung zu tragen. Die hier zu schaffenden oder zu nutzenden Einrichtungen sind zugleich ein Garant und eine Stütze für den Praxisbezug der Ausbildung wie für die Verstärkung und Akzentuierung der Elemente einer rekurrenten Lehrerbildung. Ueber sie ist die Ausbildung unmittelbar mit der Fortbildung zu verknüpfen.

Die Grundausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I ist primär Aufgabe der Universitäten, die typenspezifische berufspraktische Einführung kann von regionalen Ausbildungsstätten (Didaktika, Seminare o.ä.) wahrgenommen werden. Die Didaktika können als eigentliche Dienstleistungs- und Schulentwicklungszentren ausgelegt werden.

Der Vorschlag greift eine Empfehlung des Expertenentwurfs von 1983 auf, einzelne Teile der berufspraktischen Ausbildung in dezentrale regionale Einrichtungen zu verlagern.

SEITENEINSTIEGE UND STUFENÜBERGÄNGE

Neben dem linearen und grundständigen Ausbildungsgang zum Sekundarstufen I Lehrer sind Möglichkeiten für Quereinstiege aus anderen Ausbildungsgängen sicherzustellen. Die Einrichtung von Möglichkeiten für einen qualifizierten Uebergang zwischen den verschiedenen Stufen soll ausgebaut werden (sekundäre Ausbildungswege).

Im Gegenzug zur Vereinheitlichung einer grundständigen Stufenlehrausbildung als Regelstudiengang halten wir es für erforderlich, den Zugang zum Lehrberuf weiterhin offen zu halten. Solche Oeffnung darf nicht erst als Notmassnahme in einem leergefegten Arbeitsmarkt angeboten werden. Was als vorübergehende Massnahmen in verschiedenen Kantonen unternommen wird, sollte abgestützt in einem Gesamtkonzept auf Dauer gestellt werden. Die Oeffnung der Schule kann durch Lehrkräfte, die aus anderen Bildungsgängen und Berufen in die Schule hinein kommen, gefördert werden, wenn dies nicht planlos geschieht. Die erforderlichen Qualifizierungsmassnahmen sollten dabei nicht von einer möglichst grossen Angleichung an den Qualifikationsstandard des grundständig ausgebildeten Lehrers ausgehen, sondern produktive Einseitigkeiten aus dem bisherigen Bildungsgang der Bewerber eher unterstützend in die Weiterqualifikation einbauen.

Stufenübergänge für Inhaber von Lehrdiplomen angrenzender Stufen (Primarlehrer, Gymnasiallehrer, Berufsschullehrer, Fachschullehrer) sollen nach dem Modell der berufs begleitenden einjährigen Weiterqualifikation möglich sein. Dabei kann den fachlichen Voraussetzungen durch eher fachwissenschaftlich-fachdidaktische oder eher pädagogisch-didaktische Kursprogramme Rechnung getragen werden. In analoger Weise ist auch der Wiedereinstieg in den Lehrberuf nach längerem Unterbruch zu gestalten.

Wir halten eine interkantonale und regionale Zusammenarbeit in diesem Bereich für besonders angezeigt und möglich. Es ist dies auch ein Feld, in dem die Nicht-Hochschulkantone die besten Voraussetzungen haben, ihren Beitrag zur gemeinsamen Lehrerbildung zu erbringen. Hier sind Ausbildungs- und Weiterbildungsformen angezeigt, die leichter ausserhalb des eher schwerfälligen universitären Apparates zu realisieren sind.

GEMEINSAME INTERKANTONALE EINRICHTUNGEN

Es ist eine Arbeitsgruppe zu beauftragen, konkrete Modelle der Grundausbildung und der sekundären Ausbildung (Seiten- und Quereinstiege) der Lehrer der Sekundarstufe I für eine regional/interkantonal gemeinsame Realisierung auszuarbeiten und die Schritte zu ihrer Realisierung abzuklären. Sie hat im besonderen den Auftrag, nach Abschluss der Vernehmlassung zu klären,

- a) wie eine interkantonal angelegte Ausbildung der Sekundarstufe I Lehrer zu gestalten ist,
- b) wie ein gemeinsames Konzept der sekundären Qualifikation für Seiten- und Quereinsteiger aussehen kann und
- c) wie in der Region der Nordwest EDK die Monofachlehrer in das Konzept der Stufenlehrausbildung einzubauen sind,
- d) für welche Bereiche bestehende Einrichtungen im Sinne von Studien- und Ausbildungsempfehlungen gemeinsam genutzt werden sollen, oder welche neuen gemeinsamen Einrichtungen in der Region hier allenfalls zu schaffen sind.

Wir gehen davon aus, dass der gegenwärtige Regelungs- und Koordinationsbedarf gerade im Bereich der sekundären Ausbildungseinrichtung gross ist; seine künftige Bedeutung dürfte in den kommenden Jahren eher steigen. Hierzu sind auch die Modalitäten zu rechnen, die für eine Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte im Schulbereich gemeinsam gelten sollen. Die NWEDK ist durch ihre Grenzlage zu Deutschland und Frankreich und durch die Anzahl der Lehrkräfte aus den Nachbarländern, die schon zur Zeit eingesetzt werden, gefordert.

AUSBILDUNGSMODELL

Die dreijährige erste Phase der Grundausbildung erfolgt für alle Lehrer der Sekundarstufe I gemeinsam, in der Regel an einer Hochschule. Die Ausbildung ist stufenspezifisch ausgerichtet. Die erste Phase schliesst mit einer Zwischenprüfung, welche didaktische Grundfertigkeiten, pädagogisch-psychologisches Grundwissen und die fachliche und fachdidaktische Kompetenz in den gewählten Schulfächern umfasst. Der Schwerpunkt liegt auf dem zuletzt genannten Bereich.

Die einjährige zweite Phase der Grundausbildung ist arbeitsplatzbezogen und berufsbegleitend. Das Verhältnis von Theoriezeit und Praxiszeit beträgt im Fall der Erstausbildung etwa 5:2, im Falle der Stufenübergänge, der Wiedereinstiege und anderer arbeitsplatzbezogener Weiterqualifikationen können auch andere Verhältnisse bis etwa 1:1 realisiert werden. Dieser Theorieanteil soll nicht unterschritten werden. Die Ausbildung kann hier berufsbegleitend angelegt sein, die Praxisanteile besoldet.

Die Ausbildung in der zweiten Phase ist thematisch-topisch und kursartig aufgebaut und nicht mehr systematisch nach dem Lehrgangsprinzip. Es ist nicht zwingend, die einzelnen Kurse in dieser zweiten arbeitsplatz- und typenspezifischen Ausbildungsphase in einem Curriculum zu fixieren. Das Kursangebot

Memorandum NWEDK

kann von Jahr zu Jahr weitgehend variieren. Das Studienprogramm kann in einem für die Ausbildungstypen spezifisch gegebenen Rahmen individuell gestaltet werden. Die Kurse sind in ihrer Mehrzahl so angelegt, dass sie auch einzeln als Fortbildungskurse ausgeschrieben und besucht werden können. Damit wird eine konsequente Verknüpfung von Ausbildung und Fortbildung erreicht, eine ökonomische und effiziente Nutzung von regionalen Ausbildungskapazitäten für die Schulentwicklung.

Mit dem vorliegenden flexiblen Modell können Übergangs- und Anpassungsprobleme bei der Einführung angemessen gelöst und reduziert werden. Auch dort, wo noch Elemente einer typenspezifischen Ausbildung beibehalten werden (z.B. Reallehrerausbildung) kann das arbeitsplatzbezogene, typenspezifische vierte Jahr ausgleichend gestaltet werden, so dass auch dann die Abgabe eines Stufendiploms möglich sein sollte.

UNIVERSITÄT UND LEHRERBILDUNG¹

Jürgen Oelkers

Der Artikel kritisiert aktuelle reformpädagogische Positionen, die eine Schule ohne Schule konzipieren, also Abstand nehmen vom Vorrang des Wissens und Könnens. Dieser Vorrang wird mit Blick auf die universitäre Lehrerbildung verteidigt, mit Hilfe von Verfalls-erfahrungen, dem Kriterium der Bildung und den Anforderungen an eine professionelle Ausbildung. In diesem Rahmen können reformpädagogische Methoden ihren Platz finden, aber nicht als autonome Grössen, die sich gegen eine professionelle, akademische Ausbildung verwenden lassen.

Die "Pädagogische Projektkommission" der nordwestschweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektionen hat im August 1991 ein Memorandum zur Lehrerbildung (Sekundarstufe 1) verabschiedet, das sich durch sehr weitgehende Reformvorschläge auszeichnet. Ich werde auf diese Vorschläge zunächst *nicht* eingehen, sondern deren entscheidende Voraussetzung untersuchen, nämlich die Beschreibung des Berufsfeldes oder die Definition von Schule. Es heisst in dem Papier der Kommission:

"Die Empfehlung stützt sich auf das Konzept einer Schule, die ihre Arbeit an den *altersspezifischen Entwicklungsaufgaben* der Jugendlichen und den *sozialen Integrationsleistungen* der Peer Groups orientiert und die individuelle Förderung durch fähigkeits- und leistungsbezogene Individualisierung und innere Differenzierung realisiert.

Die Erziehungs- und Förderungsaufgaben, die Lehrer der Sekundarstufe I zu bewältigen haben, werden in nur geringem Masse durch den Schultyp bestimmt. Die erforderlichen pädagogischen Qualifikationen werden durch das *Entwicklungsalter* und die *Lebensverhältnisse der Jugendlichen* bestimmt" (Memorandum 1991, S. 3; Hervorhebung J.O.).

Meine These ist, dass dieses Konzept *keine* "Schule" beschreibt und daher auch nicht Grundlage der Lehrerbildung sein kann. Das Konzept sitzt dem alten reformpädagogischen Traum einer "Schule *ohne* Schule" auf (KROHN 1924), in der weitgehend nur die Individualität zum Tragen kommen soll und dann aber ein Bildungsanspruch nicht mehr formuliert werden kann. Mein Vorgehen ist umgekehrt: Wenn von einer universitären Lehrerbildung² die Rede sein soll,

¹ Vortrag auf dem Symposium "Universität und Lehrerbildung" an der Universität Bern am 4. November 1991.

² Das Memorandum votiert für eine Hochschulausbildung, aber rückt vom Fachlehrerprinzip ab und orientiert sich am Fachgruppenprinzip. Explizit wird gegen das Prinzip der Spezialisierung Stellung genommen und damit gegen ein "eigenes universitäres Fachstudium" (Memorandum 1991, S. 4). "Hochschulausbildung" heisst also *nicht* Universitätsstudium und wird zugleich so definiert (Ebd., S. 5)

dann nur unter der Voraussetzung einer anspruchsvoll formulierten Theorie der Bildung.

Ich werde diese These in drei Schritten darstellen: Zunächst untersuche ich eine Voraussetzung jeder reformpädagogischen Schulkonzeption, nämlich dass die Wirklichkeit durch sie *verbessert* werden könne. Das Gegenteil, Verschlechterung, wird ausgeschlossen und ist doch Realität (1). Im Anschluss daran analysiere ich den Ausdruck "Bildungstheorie" und stelle einige Implikationen vor, die für die Lehrerbildung von Relevanz sind (2). Abschliessend komme ich auf das Berufsfeld zurück und argumentiere für eine *professionelle* Ausbildung von Lehrern, die vom Gedanken der Fachkompetenz geprägt ist, wobei ich die pädagogische Qualifikation nicht als Gegensatz zur fachlichen Exzellenz von Lehrern erachte (3).

Ich werde mit Nachdruck gegen radikale Vereinfachungen argumentieren, die den Umgang mit Kindern vom Bildungsproblem trennen und damit der Schule ihre zentrale Funktion beschneiden. Das Problem ist traditionell, nämlich der Gegensatz von "elementarer" und "höherer" Bildung oder von pädagogischem Umgang und fachlicher Instruktion; mein Ehrgeiz wird sein, diesen Gegensatz als falsch zu erweisen.

1. REFORM DER SCHULE: GELINGEN UND SCHEITERN

Das Memorandum der Projektkommission geht vom Gedanken der Individualisierung aus, wobei das daran anschliessende Konzept von Schule zwei Achsen hat, die "altersspezifischen Entwicklungsaufgaben" und die "sozialen Integrationsleistungen". In einem Memorandum, das anregen oder provozieren soll, muss nicht gesagt werden, was darunter vorzustellen sei. Schlagworte können bekanntlich auch erziehen. Aber verwunderlich ist doch, dass mit diesen Schlagworten *Schule* beschrieben, gar ein "Konzept" von Schule entwickelt werden soll. Normalerweise würde man einen Hinweis auf allgemeine Ziele erwarten oder eine Strukturvorgabe, etwa das, was im Papier abgelehnt wird, nämlich die Unterscheidung von Schultypen und daran angeschlossen von Lehrplänen und Bildungsprogrammen. Die Reformidee ist, dass ein solcher Ansatz *vermieden* werden muss, um eben Raum zu gewinnen für die Individualisierung.

Freilich lassen sich die beiden Kriterien, Entwicklung und soziale Integration, völlig unabhängig von Schule sowohl definieren als auch verwenden. Das psychologische Kriterium "Entwicklung" ist ebensowenig schulspezifisch wie die soziologische "Integration"; beides findet statt, auch wenn die Schule nicht interveniert, und vielleicht gelingt diese Art Realitätsbewältigung umso besser, wenn sich die Schule *nicht* darum kümmert. Wenigstens ist unklar, was die Schule *als* Schule tun soll, wenn ihr *Konzept* davon ausgeht, dass ältere Kinder und Jugendliche sich in einer bestimmten Entwicklungsphase befinden und ihre informellen Kontakte in Gruppen organisieren. Ein Kriterium für Schule ist damit nicht gewonnen, so sehr es trivialerweise wahr ist, dass der Unterricht oder das Schulleben auf den Entwicklungsstand der Schüler oder auf ihre sozialen Erfahrungen Rücksicht nehmen müssen. Rücksicht nehmen heisst aber nicht, das eigene Konzept von

dort aus zu formulieren; die Pointe ist, dass Schulen, die so verfahren sich selbst gefährden.

Das Stichwort *Exzellenz* prägt grosse Teile der heutigen amerikanischen Bildungsdiskussion (vgl. DOYLE/HARTLE 1985). 1983 erschien ein Report der "National Commission on Excellence in Education" mit dem bezeichnenden und stilprägenden Titel "A Nation at Risk". Es hiess dort dramatisch: Die pädagogischen Grundlagen der amerikanischen Gesellschaft sind zerfallen durch eine Flut der Mittelmässigkeit (a rising tide of mediocrity), die die Zukunft der Nation und des Volkes gefährdet (National Commission 1983, S. 5). Der Niedergang der amerikanischen Bildung ist gleichbedeutend mit dem *Scheitern* einer grossangelegten Reform, deren Wurzeln am Anfang des 20. Jahrhunderts zu suchen sind, also in der Epoche der progressive education oder das, was im deutschen Sprachbereich "Reformpädagogik" genannt wird (Details bei PETERSON 1985). Was nämlich aus der Idee der "kindorientierten" oder der von Selbstorganisation ausgehenden Schule wurde, lässt sich weitgehend nur als Zerfall von Standards, als Entwicklung hin zum Supermarkt der Bildung (POWELL/FARRAR/COHEN 1985), bezeichnen, ohne dass die erwarteten Effekte einer allgemeinen Verbesserung von Kompetenzen, Einstellungen und Orientierungen auch nur im Entferntesten eintraten.

John CHUBB und Terry MOE sprechen in ihrem Buch "Politics, Markets, and American Schools" (1990) davon, dass es zwei Gewinner der Reform gäbe, die Mittelklasse, deren Kinder ohnehin auf Bildung ausgerichtet sind, und das pädagogische Establishment, während alle anderen Gruppen verloren haben, weil die Schulen die Bildung nicht befördern und sich der Kontrolle durch Standards entziehen (Ebd., S. 4ff.). CHUBB und MOE haben 500 amerikanische Schulen untersucht und mehr als 20'000 Schüler, Lehrer und Schulleiter befragt, um zu dem Ergebnis zu gelangen, dass die derzeitige Schulorganisation ausserstande sei, zur höheren Bildung beizutragen und dass der Weg zur Exzellenz nicht durch Schulen befördert werde.

Das ist natürlich ein sehr grobes Bild, das viele Differenzierungen nahelegt, so dass auch CHUBB und MOE erfolgreiche und nicht erfolgreiche, effektive und nicht effektive Schulen unterscheiden. Die Kriterien für den Erfolg sind aber derart, dass sie nicht erfüllt werden können, wenn die Schulorganisation hochgradig offen ist, sich ausschliesslich von Bedürfnissen leiten lässt und lediglich einer lokalen Kontrolle unterworfen wird, die sich von wechselnden Einflüssen leiten lässt und sich im Zweifelsfalle für den leichteren Weg entscheidet.

CHUBB und MOES Studie provoziert vor allem durch diese These: Die amerikanische Schule zerfällt, weil sie zu "demokratisch" ist, nämlich ausschliesslich an Situationen orientiert und zugleich allen möglichen Forderungen ausgesetzt, die immer nur angenommen, aber nicht wirklich bearbeitet werden können. In diesem Sinne ist die Schule selbst der Faktor des Zerfalls; sie ist gerade im Sinne ihres Bildungszwecks falsch organisiert.

Bei der Beschreibung des Unterschiedes zwischen erfolgreichen und nicht-erfolgreichen Schulen sind CHUBB und MOE unzweideutig:

"Hochgradig erfolgreiche Schulen unterscheiden sich eindeutig von wenig erfolgreichen, und zwar im Hinblick auf die Zielsetzungen, die Führungsqualitäten, das Personal und die pädagogischen Formen. Die Ziele der erfolgreichen Schulen sind klarer und akademisch ambitionierter, die Leiter der Schulen führen besser, die Lehrer sind professioneller und zugleich haben untereinander eine stärkere Harmonie, und der Unterricht folgt klareren Ordnungsvorgaben und ist doch weniger bürokratisch reglementiert" (Ebd., S. 99).

Man kann noch hinzufügen, dass der Zerfall des Systems vor dem Hintergrund einer Medienkultur stattfindet, die *von sich aus* "individualisiert", indem die Standards gesenkt und das Lernen leicht gemacht wird. Der amerikanische Kommunikationsforscher JOSHUA MEYROWITZ hat in seiner Studie "No Sense of Place" deutlich beschrieben, dass die Struktur der Schule gegenüber den Medien *antiquiert* ist und die Schwierigkeiten der heutigen Schulwirklichkeit zum grossen Teil aus der Diskrepanz zur Medienerfahrung erwachsen (MEYROWITZ 1986, S. 253ff.). Auf die neue Informationsumwelt reagiere die Schulpolitik entweder mit rigorosen Programmen "back to basics" oder mit der Angleichung der "'live' performance" des Lehrers an den Medienkonsum der Schüler. Beides seien falsche Strategien, die erste ignoriere den Wandel, die zweite gleiche sich ihm hilflos an (Ebd., S. 257f.). Was aber wirklich die Zukunft der Schule gewährleisten könne, ist unklarer denn je, wenn die Grunderfahrung der Schüler mit dem Satz auszudrücken ist: "Television is 'easy' and Print is 'Tough'" (SALOMON 1984).

Die visuellen Angebote der Massenmedien sind unmittelbar zugänglich, stellen keine Ansprüche und verlangen nur, dass Unterhaltung als oberster Wert akzeptiert wird. Schulen dagegen organisieren langgestreckte Lernprozesse, frustrieren unmittelbare Bedürfnisse und halten zugleich das Resultat vage oder verweisen auf die Notwendigkeit *ständig* angestregten Lernens, eine Eigenschaft, die in der gesamten Freizeitkultur nicht abgerufen wird. Konsum ist hochgradig individuell, unmittelbar nützlich und entspricht offenbar sowohl "altersspezifischen Entwicklungsaufgaben" als auch "sozialen Integrationsleistungen", ohne dass eine Schule intervenieren müsste. Zugleich wachsen damit freilich auch die pädagogischen Risiken, so dass der Ruf nach einer stärkeren oder gar ausschliesslichen Betonung der *Erziehungsaufgabe* der Schule nicht zufällig erfolgt. Das Memorandum der "Pädagogischen Projektmission" sagt dies auch in schöner Deutlichkeit: "Wir gehen davon aus, dass die erzieherische und die allgemein lernunterstützende Arbeit (auf der Sekundarstufe I) noch *bei weitem* den Vorrang hat vor komplexen Instruktionaufgaben" (Memorandum 1991, S. 4; Hervorhebung J.O.).

Gefragt wird nicht, ob diese Schule das überhaupt kann oder sich nicht gerade dadurch überfordert; wichtiger aber ist die stillschweigende Voraussetzung, dass diese Schwerpunktverlagerung, angenommen, sie liesse sich realisieren, *keine negativen* Folgen hat. Das ist das Grundaxiom der gesamten Reformpädagogik, sie hat immer nur angenommen, dass die von ihr favorisierten Veränderungen *Verbesserungen* sein werden. Aber das einzige grosse Experiment mit progressiver Pädagogik, nämlich die Entwicklung der

amerikanischen Schulen seit 1870³, zeigt, dass diese Annahme Rhetorik ist und nicht als Wirkungsgarantie verstanden werden kann und *darf*. Schulsysteme lassen sich nicht mit Patentrezepten reformieren, aber der Grossteil der Reformdiskussion besteht aus Slogans, die derartige Rezepte vorschlagen, ohne die Folgen auch nur abzusehen. Vor Schulreform wird nie *gewarnt*, allein das sollte zu denken geben.

Die Risiken der *Reform*, anders gesagt, werden nicht thematisiert, sondern es kommen ausschliesslich die negativen Seiten des Systems zur Sprache, das verändert werden soll. Das "alte" steht gegen das "neue" System, obwohl das neue System noch nicht existiert und das alte nicht nur schlecht gewesen sein kann. Die *Sprache* der Reform muss offenbar so sein, aber das darf nicht dazu verleiten, ihr und *nur* ihr die Kreditwürdigkeit zu unterstellen. Vielmehr ist die Frage, welches das Kriterium sein soll, über diese Fragen zu entscheiden, und dieses Kriterium kann nicht einfach nur in der Mobilisierung von Reformbewegungen, die aus moralischen Optionen heraus erwachsen, gesucht werden.

Mein Vorschlag für ein unabhängiges Kriterium geht von der Bildungstheorie aus, und die These ist, dass sich nur so überhaupt eine *universitäre* Ausbildung für Lehrer rechtfertigen lässt. Das bringt mich auf den zweiten Punkt meiner Ausführungen.

2. BILDUNG ALS KRITERIUM VON SCHULE UND UNIVERSITÄT

Das Memorandum der Projektkommission formuliert *auch* ein Bildungsziel, sogar eines von erstaunlicher Höhe: "Es (gehört) zu den zentralen Bildungsaufgaben der Sekundarstufe I ..., in das Wechselspiel von Disziplinarität und Interdisziplinarität einerseits und ganzheitlicher Lebensform und arbeitsteiliger Produktionsweise andererseits einzuführen" (Memorandum 1991, S. 4). Wieder wird nicht gesagt, worum es geht, wohl aber, welche schulischen Konsequenzen damit verbunden sein müssten, nämlich ein "fächerübergreifendes und problembezogenes Arbeiten", das "keine allzu grosse Spezialisierung" erlaube.

Was an diesem für heutige Reformoptionen sehr charakteristischen Vorschlag annehmbar erscheint, ist die Idee der *Einführung*. Tatsächlich ist Bildung, speziell auch schulische Bildung, Initiation,⁴ "Einführung", aber nicht einfach in Lebensformen oder Produktionsweisen, sondern in Wissen und Können, das *nicht* immer schon lebensweltlich präsent ist und problemlos im Alltag gelernt wird. Unter *alltäglichem* Wissen und Können verstehe ich den unmittelbaren Gebrauch und die Verwendung in Situationen, die auf eigene und schulisch nicht zu steuernde Weise kreativ sind. Diese Lernarbeit ist weder eine rein mediale noch etwa eine ausschliesslich flache und bedeutungslose. In

³ Ich folge in der Datierung der langgestreckten Reformbewegung in den Vereinigten Staaten PETERSON (1985), der den Zeitrahmen von 1870 bis 1940 definiert.

⁴ Die heutige erziehungphilosophische Verwendung des Terms geht auf OAKESHOTT (1989) zurück, dem ich im Grundsatz folge.

diesem Sinne ist die Annahme der allseitigen Prägekraft von Medien übertrieben, oder anders gesagt: Unterhaltungserfahrungen beeinflussen nie das Gesamt sozialer Milieus, und welchen Raum sie besetzen ist je nach Lebensalter, nach sozialer Integration, nach Milieuvorgabe hochgradig verschieden. Nur die *Dämonisierung* des Mediums macht die Pädagogik hilflos.

Die Prozesse der alltäglichen Erfahrungsverarbeitung definieren die Akzeptanz bestimmter gegenüber anderen Wissensformen, legen die emotiven Dispositionen, zum Beispiel des Geschmacks oder der ästhetischen Präferenz, fest, entscheiden über die Sicherheit des Umgangs, prägen das Bewusstsein des Könnens - In diesem elementaren Sinne kann man sagen, das Leben und nur das Leben erzieht, während die Schule, will sie darüber verfügen, immer nur zu spät kommen kann. Es war freilich schon PESTALOZZIS Schwierigkeit, den Grundsatz: "Das Leben bildet" mit der Idee der Elementarerziehung und weiter des schulischen Unterrichts in Verbindung zu bringen (Werke, Bd. VIII/S. 284ff.) und Pestalozzis Lösung läuft auf die Utopie hinaus, das Leben selbst erziehen zu wollen.⁵ Demgegenüber muss heute die Unterscheidung betont werden: Ein Grossteil der Alltagserfahrung von Kindern und Jugendlichen ist pädagogisch nicht verfügbar, und Schulen überheben sich, wenn sie tatsächlich die damit gegebenen Konflikte und Probleme zum Ausgangspunkt ihrer eigenen Arbeit wählen würden. Ich sage damit nicht, Schulen sollten (oder könnten) den Alltag ihrer Schüler ignorieren; die These geht vielmehr dahin, dass die Schule andere als lediglich alltägliche Erfahrungen vermitteln müssen, wenn sie als unterscheidbare Institutionen Bestand haben wollen. Nach Lage der Dinge gibt es nur eine Möglichkeit, diese Differenz zu begründen, nämlich mit Hilfe einer Bildungstheorie, die sich auf die Schule beziehen lässt, ohne affirmativ zu sein, aber auch ohne die Destruktionen zu übertreiben.

Der Grundbegriff der Bildungstheorie, die mir vorschwebt, ist *Verstehen* (OELKERS 1986), freilich "Verstehen" in einem komplexen Sinne, also weder als Empathie noch als blosser Nachvollzug konzipiert. "Verstehen" ist vielmehr die Kategorie, mit der - genetisch gesehen - die Schnittstelle des kognitiven und des emotionalen Aufbaus einer Person bezeichnet werden kann, wobei die Ausdrücke "Kognition" und "Emotion" eher schwache Hilfsvorstellungen sind, die beiden grossen Bereiche der Erfahrungsverarbeitung zu bezeichnen, aus denen sich jede Verstehensleistung zusammensetzt. "Verstehen" ist aber immer mehr als nur eine individuelle Operation; Wissen und Können beziehen sich auf verschiedene Sprachen, die sich *öffentlich* artikulieren und eigene intellektuelle Traditionen herausbilden. Man könnte von Feldern oder Bereichen sprechen, die abgrenzbar sind, also Systemeigenschaften entwickeln, ohne sich jemals von ihrer Umwelt lösen zu können. Die Physik als System des *Wissens* bezieht sich auf Wirklichkeiten der Natur (auch dann, wenn sie diese selbst erzeugt), auf Sätze anderer Disziplinen, auf Probleme ihrer Lehrbarkeit und nicht zuletzt auf die Wahrheitsansprüche der eigenen Verstehensoperationen. Gleiches gilt

⁵ "Leben" wird nicht kontingenztheoretisch gefasst, sondern als gerade methodisch beherrschbare Erfahrung; das kann nur solange plausibel erscheinen, wenn und insoweit der "Kreis des häuslichen Lebens" - die Wohnstube - der zentrale Erfahrungsort ist (Werke, Bd. VIII/S. 286).

von allen anderen Wissenschaften oder überhaupt von jedem eigenständigen Wissenssystem, ob es die Geschichte, die Pädagogik oder die Anthroposophie ist. Grundlegend ist immer die Konstruktion von Wirklichkeit, die Kontrolle über die eigenen Operationen, die Beziehung zu anderen Feldern und die Lehrbarkeit, von der die Fortsetzung des Systems abhängt.

Man kann daher nicht einfach von einem "Wechselspiel zwischen Disziplinarität und Interdisziplinarität" ausgehen, in das man ja nicht selbst einführen kann. Vielmehr wird das Bildungsproblem erst von zwei Differenzen erzeugt, ohne die es weder Schulen noch Ansprüche an das Lernen geben könnte. Zum einen muss die unterschiedliche Qualität von Wissen zugestanden werden, und zum anderen muss jedes Lernen höherer Qualitäten an Prozesse gebunden sein, die die Reproduktion des Alltags übersteigt, so kreativ oder erlebnisreich dieser auch immer sein mag. Schulen entstehen historisch erst dann, wenn diese Differenzen soziale Erfahrungsparameter geworden sind.

Wissen und Können unterscheiden sich aber nicht einfach nur nach Bereichen, also horizontal, sondern zugleich vertikal, nämlich in der Qualität. Die Höhe der Qualität oder die Güte des Wissens wird in modernen Gesellschaften in aller Regel *wissenschaftlich* bestimmt, wenigstens dort, wo *allgemeine* Erklärungen oder Beschreibungen erwartet werden. Man kann das als Machtfaktor dämonisieren und für pädagogisch unzureichend erklären (LEIF 1981, S. 203ff.), aber damit ist das Problem nur verschoben, nicht gelöst. Ohne die wissenschaftliche Qualität wäre das Verstehen reduziert, aber diese Qualität kann nur über langgestreckte Bildungsprozesse weitervermittelt werden. Betrachtet man als pädagogisches Grundaxiom nicht den unmittelbaren "pädagogischen Bezug", sondern das Verhältnis der Generationen und die Fortsetzung der Kultur über die Schwelle einer Generation hinaus, dann ist die Initiation in höhere Qualitäten des Wissens als Aufgabe der Erziehung und Bildung unabweislich. Niemand kann den *Ausschluss* einer Generation vom bereits *vor* ihr erreichten Wissensniveau rechtfertigen, weil das zugleich die Chancen dieser Generation beschneiden würde, an der Verbesserung des Niveaus mitzuwirken.

Bildung überschreitet damit als Projekt die Alltagswelt, also *andere* Niveaus und Funktionen von Verstehen. Die Differenz kann überbrückt werden - höhere, feinere und bessere Formen des Wissens wirken auf das alltägliche Verstehen zurück und oft beginnt das wissenschaftliche Verstehen bei Alltagsproblemen -, aber die Spezialisierung wird dadurch nicht aufgehoben. Jedes *nicht* unmittelbar erzeugte Wissen hat Voraussetzungen und kann nicht einfach durch situative Teilnahme erworben werden. Je höher die Qualität des Wissens ist, desto höher werden die Standards auch des Lernens, was keine "Interdisziplinarität" aufheben könnte, die im Gegenteil die Ansprüche steigert und nicht etwa senkt. Wenn zum Erreichen der Standards ein hoher und ständig steigender Zeitbedarf notwendig ist, dann erscheint es - gelinde gesagt - unverständlich, wenn die wesentliche Lernzeit der Schule *nicht* dieser Aufgabe gewidmet werden soll.

Der Grund für diese Zurücknahme inhaltlicher Bildung und somit von Standards und Niveauansprüchen hängt in der Tat mit der Schule selbst zusammen, genauer: mit dem allmählich gewachsenen Vorrang einer

Orientierung am Kind oder allgemeiner an der Person des Lernenden, also an Bedürfnissen und Ansprüchen, die sich *nicht* über Wissen und Können, sondern über psychologische Zuschreibungen definieren. Nun ist dieser Gegensatz töricht, und er kann überhaupt nur mit der Struktur polemischer Sätze erklärt werden, die einen unbedingten Gegensatz brauchen, um wirksam zu sein. Aber man kann nicht "Kind" und "Schule" entgegensetzen, ohne beiden Schaden zuzufügen. Die Alternative ist auch nicht die "kindorientierte" oder die hochgradig individualisierte Schule, in der "Selbsttätigkeit" das letzte Wort wäre. Vielmehr geht es um komplexe Beziehungen zwischen der Subjektivität des Lernenden und der Objektivität des Angebots, und die Schwierigkeit der Schule besteht darin, dass sie sich *nicht* für eine und gegen die andere Seite entscheiden kann.

Das heisst aber eben auch, dass die Schule das Lernangebot *nicht* einfach vom Lernenden her definieren kann. Von didaktischer Vermittlung lässt sich nur dann sprechen, wenn die Objekte *unabhängig* bestimmt werden, nicht über individuelle Zustimmung oder Ablehnung, also von gegebenen Einstellungen, sondern von Kulturformen her, die wegen ihres besonderen Gehaltes gelernt werden sollen oder müssen. Die kritische Frage ist die, ob und wie sich das Verstehen der Schüler verbessern lässt, nicht der gesamte Verstehenshorizont, wohl aber der Teil, den die Schule über ihr Angebot erreichen kann. Die grundlegende Differenz bleibt erhalten und die Schule beansprucht nicht, eine "ganzheitliche Lebensform" zu erreichen oder auch nur zur Verfügung zu haben.

Die Bildungstheorie lässt sich aber in einem bestimmten Sinne auch psychologisch rechtfertigen: Wenn von "Entwicklung" der Kinder und Jugendlichen die Rede ist, dann vollziehen sich nicht einfach Phasen, auf die sich die Erziehung wie auf eine objektive Grösse einzustellen hat. Vielmehr zeigt die Rede der Phasen nur an, dass sich die Niveaus der Fragen oder die Standards der Selbstsprüche verändern, ohne dass diese Steuerungselemente des kognitiven und emotiven Selbstaufbaus einer Person sich ändern würden, wenn sich die inhaltlichen Anforderungen verschieben. Die grundlegende Priorität der *Fragen* des Kindes ist auch eine reformpädagogische Option, aber eine, die sich gerade nicht gegen inhaltliche Anforderungen und in diesem Sinne gegen den organisierten Prozess der Bildung richten lässt.⁶

Wenn "Bildung" auf dem Niveau westlicher Industriegesellschaften organisiert werden muss, dann erzeugt das zwei Anschlussprobleme, die *Effektivität* der Systeme, die sich auf diese Aufgabe hin spezialisiert haben, und die *Professionalität* des Personals. Ich werde in meinem dritten Schritt nur das zweite Problem noch diskutieren, weil es direkt auf die Frage der Lehrerausbildung zielt, setze aber voraus, dass die Frage der Effektivität direkt mit der Professionalität des Personals verbunden ist und hier eine entscheidende Reformaufgabe gesehen werden muss.

⁶ Das gilt im Sinne eines Prinzips, nicht empirisch; natürlich gibt es viele Erfahrungen, aus denen nur der Schluss gezogen werden kann, dass Schulen *nicht* von den Fragen der Kinder ihren Ausgang nehmen (so zuerst vielleicht BERTHOLD OTTO (1963, S. 24ff.)).

3. PROFESSIONELLE AUSBILDUNG

Vor und nach der preussischen Universitätsreform ist die deutschsprachige Universität im wesentlichen eine Institution der Berufsausbildung gewesen. Die Humboltsche Reform hat weder dazu geführt, dass die medizinische Fakultät plötzlich aufhörte, Aerzte auszubilden, noch dass die Juristen oder die Pfarrer an anderen als an den Orten ihrer Fakultäten auf das Berufsleben vorbereitet wurden. Diese Tatsache wird oft übersehen, wenn das Verhältnis von Lehrerausbildung und Universität zur Sprache kommt. Tatsächlich hat die Universität ständig ihre berufsbildende Kompetenz erweitert und nicht etwa eingeschränkt, und das gilt auch für die Philosophische Fakultät, der schon früh im 19. Jahrhundert - in Bern seit der Gründung der Universität - die Ausbildung der Gymnasiallehrer anvertraut war.

Es besteht also universitätsgeschichtlich kein *Gegensatz* zwischen Studium und Berufsvorbereitung, sondern es gibt nur gestufte Beziehungen. Die meisten Studiengänge qualifizieren für einen akademischen Beruf, und selbst die alte Artistenfakultät kommt nicht umhin, sich mit der Tatsache vertraut zu machen, dass ihre Abnehmer sich auf Stellensuche begeben müssen. Aber das ist nicht das kardinale Problem; die entscheidende Frage ist vielmehr, in welchem Masse die spätere Berufspraxis das Studium bestimmen soll und wie rigide oder offen diese Anbindung gedacht ist.

Nimmt man *nicht* die Lehrerbildung zum Ausgangspunkt der Betrachtungen, dann stösst man schnell auf eine merkwürdige Paradoxie: Akademische Berufsvorbereitungen werden kritisiert, dass sie "nicht wirklich" auf den Beruf vorbereiten, aber die Qualifizierung von Aerzten, Juristen und Pfarrern oder von Kaufleuten und Apothekern gelingt offenbar doch so, dass ein Berufseinstieg relativ problemlos möglich ist. Die Kritik artikuliert Unzufriedenheit, aber bezeichnet kein Scheitern in einem empirischen Sinne. Andererseits verhält sich die Ausbildung offenbar klug, wenn sie sich gegenüber der späteren Praxis distant verhält oder sich wenigstens nicht allzu weit auf sie einlässt.

Untersucht man nun die Literatur zur Lehrerbildungsreform, dann stösst man auf ein ganz anderes Phänomen. Aus den unvermeidlichen Klagen wird geschlossen, es könne *nicht genug* Praxis geben, oder anders: die beste Berufsvorbereitung oder das beste Studium sei die Praxis selbst. Nirgendwo sonst gibt es derartige Mythisierung der "Praxis" wie in dieser Literatur, die das klassische Dual von "Theorie" und "Praxis" unmittelbarkeitstheoretisch liest und dann nur feststellen kann, die Theorie taue nichts für die Praxis. Man liest nie den gegenteiligen Satz, aber man erfährt auch nicht, was denn den Mythos der Praxis eigentlich begründet und warum die Enttäuschung so gross ist, dass generell am Sinn des Studiums gezweifelt wird, während es doch auf der anderen Seite standespolitisch unumgänglich erscheint.

Anders gesagt, die Erwartungen werden nicht expliziert und nicht einer Kontrolle unterzogen. Erwartet wird, was es nicht geben kann, nämlich die Professionalisierung ohne Aufwand oder rein aus der Teilnahme heraus. Wäre das so, dann ist der Lehrerstand zu Recht unterbezahlt, weil er nämlich keine Ausbildung verlangt oder diese systematisch abwertet. Tatsächlich aber ist gerade das Lehrgeschäft ein hochgradig von Ausbildung abhängiges. Nichts

versteht sich von selbst, und gerade Schulreformen müssten höchstes Interesse daran haben, möglichst die qualifiziertesten Absolventen zu erhalten, weil alle reformpädagogischen Methoden, nimmt man sie ernst und attestiert ihnen Schulfähigkeit, die Ansprüche enorm steigern. *Projektmethoden* verlangen hochgebildete Lehrer, *Individualisierung* setzt hochvariables didaktisches Können voraus, die Gestaltung des *Schullebens* oder das *Soziale Lernen* wäre ohne psychologische und ästhetische Kompetenz kaum mehr als die Ueberbietung der Fernsehunterhaltung mit den falschen Mitteln.

Praxis ist aber gerade kein mythisches Konzept; es ist nicht der Schlüssel für ein Geheimnis, welches das Studium dem Lehramtsstudenten vorenthält; eher ist "Praxisbezug" ein Slogan zur Entwertung der Studienerfahrungen zugunsten von etwas, das es nicht gibt. Andererseits bleibt die harte Frage, wie und in welchem Anteil der spätere Beruf die Ausbildung bestimmen soll. Tatsächlich ist diese Frage problemaufschliessend für die gesamte Professionalisierungsleistung der Universität, die nur dann ein notwendiges Wissensangebot machen kann, wenn der Beruf der Selektor für das Lernangebot ist. Niemand wird Arzt einfach in Konfrontation mit medizinischem Wissen; vielmehr versucht das Curriculum, Segmente des Wissens auf das einzustellen, was als Bild des Berufes akzeptiert wird. Das Curriculum erreicht nie die tatsächliche Berufswirklichkeit, die viel zu heterogen ist, um überhaupt ausbildungsleistend zu wirken; aber ohne deutliche Bezugnahme auf die spätere *berufliche* Verwendung des Wissens und Könnens lässt sich kein Curriculum für akademische Berufe gestalten.

Genau das sollte auch in der Lehrerausbildung der zentrale Grundsatz sein, nicht die Vermehrung von Praktika solange bis die Ausbildungszeit verbraucht ist, sondern die Veränderung des Curriculums unter der Fragestellung, welches Wissen für den späteren Beruf notwendig und hinreichend sei. Diese Frage ist dann mit Sicherheit *nicht* zu beantworten, wenn einfach nur Wissen addiert und in Lehrplänen festgeschrieben wird, *ohne* sich dem Test aussetzen zu müssen, ob es berufsqualifizierend ist oder nicht. Weiter kann diese Frage aber auch nicht abschliessend beantwortet werden; vielmehr wäre unter "Curriculum" eine ständige Abstimmung der Ausbildungsverantwortlichen zu verstehen, die nie mehr beschreiben kann als eine Initiation in bestimmte Felder des Wissens und Könnens, soweit sie universitär bearbeitet werden und relevant sind für den Beruf des Lehrers. Aber gerade wenn man die Erwartungen zurücknimmt, die Praxis sei unmittelbar zu antizipieren, ohnehin ja nur ein Sicherheitsbedürfnis, darf man sich nicht der Illusion hingeben, man könne den Lehrberuf auch ohne Studium oder ganz aus der Erfahrung heraus lernen. Derartige Programme unterschätzen den kognitiven Gehalt der Schule, geben ein schiefes Bild dessen, was ein Studium tatsächlich leistet und folgen einer sentimental affassung des Lehrers wie der Schülers gleichermassen.

Ich werde diese drei Kriterien abschliessend beschreiben und zur Kritik an Reformvorstellungen nutzen, die ich für schädlich halte, um am Ende dann aber auch die bisherige Ausbildung nicht verschont zu lassen. Zuerst aber die Kriterien: Schulen sind vor allem kognitive Angebote, auch da, wo die Medien andere sind; aber musische Bildung ist nur dann Bildung, wenn sie mehr und anderes ist als Gefühl. Die ihr zugeschriebene besondere Kreativität entfaltet sich nur unter Bezugnahme auf Standards und auf kognitive Ansprüche. Daraus

folgt, dass die Ausbildung, die vom Konzept des Berufes ausgeht, die Niveauansprüche steigern muss und nicht senken kann. Attraktiv sind Schulen nur dann, wenn die Lehrer über Exzellenz verfügen. Das gilt in der Konkurrenz mit den Medien um so mehr; nur wenn Lehrpersonen die Ansprüche repräsentieren und unter Beweis stellen, lassen sich jene unwahrscheinlichen Motivationen bilden, die die Schule voraussetzt.

Das persönliche Wissen und Können eines Lehrers bildet sich nicht ohne Studium oder anders, je mehr die Erwartungen steigen, desto mehr bietet sich diese Ausbildungsstufe an. Die Erfahrungen zeigen, dass ein Studium nie in der Weise wirkungslos ist, wie es manche Schulkritik unterstellt. Freilich kann *kein* Studium die Unsicherheiten des Berufsbeginns, den Schock des Ernstfalls, auffangen und nur sehr schwach antizipieren. Ein Grossteil der Unzufriedenheit geht darauf zurück, aber das darf nicht dazu führen, die Anforderungen zu senken oder gar mit Schnellkursen zufrieden zu sein. Wie gesagt, nimmt man das Lehrgeschäft ernst, dann steigen die Qualitätserwartungen, auch wenn sie nicht einfach mit dem herkömmlichen Fachstudium zu erfüllen sind.

Lehrer aber sind zunächst Experten für Wissen und Können, nicht einfach die Freunde oder die Partner der Schüler. Viele Lehrer bezweifeln die Expertenrolle oder verweigern sich ihr, aber das kann man nur als Selbstwiderspruch verstehen, denn der Kern der Schule ist der Unterricht und damit die didaktische Konstruktion von Wissen und Können. Experten sind Lehrer nicht als wissenschaftliche, sondern als *didaktische* Spezialisten, aber es ist offenbar gerade diese Rolle, die heute als Problem begriffen wird.

Meine letzte Überlegung betrifft diesen Punkt: Wenn der Beruf der Selektor ist für das Curriculum von Lehrern und wenn unter Beruf vor allem eine didaktische Qualität verstanden werden muss, dann lässt sich nur schliessen, dass eben diese Qualität verstärkt studiert werden muss. Das wertet das genuine Fachwissen nicht ab; eine didaktische Konstruktion gelingt nur dann, wenn das Wissen die Lehrsituation bei weitem übersteigt. Die professionelle Souveränität hängt von der fachlichen Verstehensleistung ab, aber nicht nur, denn die Uebersetzung in Lehren und Lernen ist eine eigene Problemstellung, die sich nicht aus der Dynamik der Wissenschaft selbst ergibt. Wissenschaften müssen für die eigene Lehrbarkeit sorgen, aber der Unterricht von Spezialisten muss unterschieden werden von der Didaktik für Novizen und dem Verwendungszweck einer allgemeinen Bildung.

Damit schliesse ich: Eine universitäre Lehrerbildung ist unverzichtbar, wenn die Schulen ihre Standards bewahren und den Anschluss an die Wissensproduktion nicht verlieren wollen. Methodische Fragen, wie die Individualisierung des Unterrichts, sind damit nicht zugleich erledigt, können aber auch nicht unabhängig davon bearbeitet werden. Man kann nicht an *sich* "individualisieren" oder auf "die" Entwicklung "des" Kindes eingehen, sondern benötigt dazu didaktische Kontexte, soweit jedenfalls Schule ihren Sinn behalten soll. Der Sinn ist dem Bedeutungsfeld von *Bildung* zu entnehmen, und das rechtfertigt eine universitäre Ausbildung, wenngleich nicht zwingend in der heutigen Struktur, doch auch nicht unter Inkaufnahme der immergleichen Mythen.

Literatur

- CHUBB, J.E./MOE, T.M.: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution 1990. - DOYLE, D.P. & HARTLE, T.W.: *Excellence in Education: The States Take Charge*. Washington: American Enterprise Institute for Public Policy Research 1985. - KROHN, A.E.: *Meine Heimschule. Die Schule ohne Schule zur Ertüchtigung Untüchtiger durch lebenswahre Arbeit. Wie ein Schulmeister auszieht, das Leben zu suchen*. Leipzig 1924 (=Entschiedene Schulreform, hrsg. von P. OESTERREICH, Bd. 26). - LEIF, J.: *Pour une éducation subversive. De l'identification à la libération*. Paris: Armand Colin 1981. - *Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe 1 in den Kantonen der NWEDK*. Verfasst von der Pädagogischen Projektkommission. o.O. 1991. - MEYROWITZ, J.: *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York/Oxford: Oxford University Press 1986. (paperback). - *National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington 1983. - OAKESHOTT, M.: *The Voice of Liberal Learning*. Ed. by Timothy FULLER. New Haven/London: Yale University Press 1989. - OELKERS, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen, Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt 1986, S. 167-218. - OTTO, B.: 1 Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. K. KREITMAIR. Paderborn 1963. (= Schöningshs Sammlung Pädagogischer Schriften. *Quellen zur Geschichte der Pädagogik*, hrsg. v. T. RUTT). - PETERSON, P.E.: *The Politics of School Reform, 1870-1940*. Chicago/London: University of Chicago Press 1985. - POWELL, A.G./FARRAR, E./COHEN, D.K.: *The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston: Houghton Mifflin 1985. - SALOMON, G.: Television is "Easy" and Print is "Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions. In: *Journal of Educational Psychology* 76, no. 4 (1984), S. 647-658.

LEHRER(INNEN)MANGEL UND LEHRER(INNEN)ARBEITSLOSIGKEIT IN DEN BERNISCHEN PRIMARSCHULEN ZWISCHEN 1900 UND 1945

Gottfried Hodel, Zürich

Die Geschichte des bernischen Primarschulwesens im 20. Jahrhundert ist mitgeprägt von mehreren Zyklen des LehrerInnenmangels und der LehrerInnenarbeitslosigkeit, die auf vielschichtigen Ursachenfaktoren mit einer hohen Eigendynamik basieren. Ein gewichtiger Stellenwert muss jedoch auch den politischen Steuerungsversuchen beigemessen werden, die bisher zu stark auf die Bewältigung der jeweils gerade aktuellen Problemlage fixiert gewesen sind und dadurch eher zu einer Verschärfung anstatt zu einer Dämpfung der nachfolgenden Phase beigetragen haben.

Im folgenden Artikel werden die Veränderungen zwischen 1900 und 1945 zusammenfassend dargestellt, die einen Einblick vermitteln in teilweise fragwürdige bildungspolitische Massnahmen, von denen insbesondere verheiratete Lehrerinnen und ausserkantonale Lehrkräfte, aber auch Jugendliche betroffen waren, deren Zugangschancen zur LehrerInnenausbildung bis heute unabhängig von ihrer Qualifikation je nach Stellenlage sehr unterschiedlich sind.

1900-1918: LEHRER- UND LEHRERINNENMANGEL

Um die Jahrhundertwende war nicht zuletzt aufgrund der nach wie vor steigenden SchülerInnenzahlen - die sinkenden Geburtenzahlen kündigten allerdings bereits eine Trendwende an - und der angestrebten Reduktion der Klassengrössen weiterhin ein Mangel an Primarlehrkräften zu verzeichnen.¹

Zur Bewältigung des Lehrermangels wurden deshalb vorerst an den Lehrerseminarien die Aufnahmezahlen erhöht und gleichzeitig konnten vereinzelt - vor allem im Seminar Pruntrut - neu aufgenommene Seminaristen sogleich mit dem zweiten Ausbildungsjahr beginnen. Ein von der Unterrichtsdirektion vorgeschlagenes Projekt zur Reorganisation der Lehrerausbildung - diesem zufolge hätten die zukünftigen Primarlehrer erst im Anschluss an den Besuch einer höheren Mittelschule mit achtzehn Jahren eine zweijährige berufsspezifische Ausbildung an der neu zu errichtende Lehramtsschule in Bern begonnen - war hingegen von der Schulsynode ebenso zurückgewiesen worden wie der Vorschlag, das Seminar Hofwil aufzuheben und dafür in der Stadt Bern ein Seminar mit fünfjähriger Ausbildungsdauer zu verwirklichen. Aufgrund des zusätzlichen Raumbedarfes im Seminars Hofwil wurde jedoch 1904 in der

¹ In einem Bericht der Primarschulinspektoren über die Schulverhältnisse im Kanton Bern wurde dazu vermerkt: "Die Schülerzahl 50 sollte auch in guten Räumlichkeiten nicht überschritten werden und wie viele Hundert Klassen streifen nicht die Zahl 60 oder 70 oder gehen noch darüber!" (Verwaltungsbericht/VB 1900/1901, S. 8)

Lehrermangel und Lehrerüberfluss

Stadt Bern ein Oberseminar errichtet, nachdem die bernischen Stimmbürger eine Initiative gegen dieses Projekt verworfen hatten, welche unter anderem "dem ohnehin für unser Land so verderblichen Zug nach der Stadt und der drohenden Vertheuerung der Volksbildung wehren und verhindern sollte, dass die Seminaristen statt Zöglinge, künftig Studenten würden und der Lehrerstand mit der Verlegung sich mehr und mehr nur noch aus Stadtherrchen rekrutierte" (JAGGI, A. 1933, S. 233/234).

Da eine Erhöhung der Ausbildungsplätze - ab 1907 wurde an der städtischen Mädchensekundarschule in Bern ebenfalls jedes Jahr eine zusätzliche Klasse aufgenommen - erst mittelfristig dem Bedarf an Lehrkräften besser Rechnung tragen konnte, brachte der Lehrermangel nach wie vor "viele Gemeinden in Verlegenheit" (VB 1903/04, S. 1), und dies obwohl gleichzeitig viele Lehrkräfte aus anderen Kantonen beigezogen werden konnten, deren Patente nun - im Gegensatz zu früher - zumeist sofort anerkannt wurden.²

Der zusätzliche Bedarf an Lehrkräften war aber unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass der Regierungsrat, welcher in den 90er Jahren die Militärdirektion angewiesen hatte, den Dispensationsgesuchen von Lehrern weitgehend Rechnung zu tragen und sie nicht zur Nachholung der Kurse zu verpflichten, aufgrund der "beständig einlaufenden Dispensationsgesuche" (VB 1902, S. 2) diese Vereinbarungen wieder aufheben musste.

Um vor allem die jüngeren Lehrkräfte stärker an die Primarschulen zu binden und das "immer grosse Ausreissen" zu verhindern, beschloss der Regierungsrat jedoch die vierjährige Lehrverpflichtung, die sich auf den Paragraphen 8 des Gesetzes über die Lehrerbildungsanstalten von 1875 abstützte, wieder strenger zu handhaben. In einem Schreiben wurden deshalb alle Lehrkräfte, die den Primarschuldienst vor dieser Frist verlassen wollten, aufgefordert, ein entsprechendes Gesuch an die Unterrichtsdirektion einzureichen, was in der Folge verschiedentlich gemacht wurde, denn im Verwaltungsbericht von 1903 wurde vermerkt: "Es sind seither einige Urlaubsgesuche an uns gestellt worden, die wir alle abgewiesen haben. Wir werden gegen Ende des Schuljahres prüfen, ob weitere Massregeln zu ergreifen seien" (VB 1903/1904, S. 1).

Aus einer 1906 veröffentlichten "Erhebung betreffend die ökonomische Lage der bernischen Primarlehrerschaft" ging hervor, dass sowohl bei der Entrichtung der Barbesoldung durch die Gemeinden - der gesetzlich vorgeschriebene Minimalansatz der Jahresbesoldung betrug 450 Franken - als auch bei der Ausrichtung der Naturalleistungen - diese sollten eine anständige freie Wohnung, 9 Ster Tannenholz oder anderes Brennmaterial umfassen, sowie 18 Aren gutes Pflanzland in möglichster Nähe des Schulhauses - nach wie vor erhebliche Unterschiede bestanden. Deshalb erstaunte es kaum, dass von den 2'373 Lehrkräften 1'116 einer bezahlten Nebenbeschäftigung nachgingen,³ wozu der Verfasser der Erhebung, Schulinspektor Dietrich, festhielt:

² Die Anerkennung des Patentbesitzes war für die ausserkantonalen Lehrkräfte aus finanziellen Gründen wichtig, denn die staatlichen Besoldungszulagen betragen gemäss dem Primarschulgesetz von 1894 für patentierte Lehrer 500-800 Franken im Jahr und für patentierte Lehrerinnen 350-500 Franken, für "unpatentierte" Lehrer und Lehrerinnen hingegen nur 100 Franken.

³ Die häufigsten Nebenbeschäftigungen der Lehrer waren gemäss einem früheren Bericht: "Landwirtschaft, Bienenzucht, Viehzucht im Oberland, verschiedene Agenturen, die Thätigkeit

"Während mit Einschluss des Nebeneinkommens immer noch 703 Lehrkräfte oder 29 % ... mit einem jährlichen Defizit arbeiten, würde die Zahl ohne Nebenverdienst auf 1'133 oder 47,7 % ansteigen. Die Nebeneinkünfte schützen also 18,7% der Lehrpersonen vor finanziellem Ruin" (VB 1906/07, S. 4).

Für Dietrich war deshalb klar, dass bei andauerndem Tiefstand der kargen Besoldung der Lehrerstand quantitativ und qualitativ zurückgehen werde, worunter die Schulen am meisten zu leiden haben würden.

Aehnliche Befürchtung äusserte ebenfalls das Seminar Hofwil, das im Jahresbericht des folgenden Jahres auf eine Abnahme der Bewerber in "qualitativer Hinsicht" hinwies, deren Ursache offenbar darin liege, "dass die geistig tüchtigern Elemente besser bezahlten Berufsarten und nur vereinzelt dem Lehrerberuf zugewiesen werden. Wie oft kommt es vor, dass Eltern, ihre Söhne, die einen Drang Lehrer zu werden in sich verspüren mit Rücksicht auf die soziale Stellung geradezu in andere Berufe drängen" (VB 1907/1908, S. 10).

Nach der 1909 gutgeheissenen Besoldungsrevision - die Mindestbesoldung durch die Gemeinden betrug nun 600 Franken - schien sich diese Situation jedoch zu bessern, denn im folgenden Jahr meldeten sich 98 Bewerber zu den Aufnahmeprüfungen, von denen 46 aufgenommen wurden, obschon sich unter den Abgewiesenen noch solche befunden hatten, "die man gerne aufgenommen hätte, wenn die Verhältnisse es gestatten" (VB 1910, S. 11).

Währenddem man im Seminar Bern-Hofwil in den folgenden Jahren "mit Rücksicht auf den Lehrermangel" (VB 1913, S. 9) die Eröffnung einer dritten Parallelklasse prüfte, wurde im Jahresbericht des Seminars Pruntrut dafür plädiert, weniger Seminaristen aufzunehmen, "um Andere, welche bereits das Patent erworben haben und lange Zeit ohne Stelle bleiben, nicht zu entmutigen" (ebd. S. 10). Bereits 1912 war zudem darauf hingewiesen worden, dass zurzeit weder im deutschen noch im französischen Kantonsteil ein eigentlicher Mangel an ausgebildeten weiblichen Lehrkräften bestehe, worauf die Schulsynode vorschlug, die Ausbildungszeit der Primarlehrerinnen von 3 auf 4 Jahre zu verlängern, was jedoch von der Unterrichtsdirektion abgelehnt wurde.

Weil vor allem für Stellvertretungen nach wie vor zuwenig Lehrkräfte zur Verfügung standen, wollte die Unterrichtsdirektion aber inskünftig noch stärker mit anderen Kantonen, in denen Lehrkräfte zum Teil nach wie vor stellenlos waren, zusammenarbeiten. Dieses Vorhaben wurde jedoch durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges hinfällig, weil durch die vollständige Mobilisation der Armee von einem Tag auf den andern in jedem Kanton ein grosser Lehrermangel zu verzeichnen war. Trotzdem gelang es in den bernischen Primarschulen den Unterricht weitgehend unverkürzt fortzuführen, da sich unerwartet viele

als Gemeindeschreiber und Civilstandsbeamter und als Sekretär verschiedenster Richtung, auch gibt es Postbeamte und Krämer" (VB 1900/1901, S. 11). Die damit verbundenen Folgen für den Unterricht beschäftigten die Schulinspektoren aber weitaus weniger als diejenigen bei verheirateten Lehrerinnen, die "mit einer grösseren Zahl eigener Kinder von den Familiensorgen mehr in Anspruch genommen und in ihrer Schulthätigkeit mehr gehindert sind als viele Lehrer durch ihre Nebenbeschäftigungen. Die Frage: 'Haben diejenigen Kantone, im Interesse ihrer Schulen gehandelt, die die gesetzliche Bestimmung haben, dass Lehrerinnen bei ihrer Verheiratung des Amtes verlustig gehen?' ist vollkommen berechtigt" (ebd.).

pensionierte sowie verheiratete ehemalige Lehrerinnen für Stellvertretungen zur Verfügung stellten. Im ersten Kriegswinter wurden zudem Seminaristen von Bern-Hofwil und Muristalden "zum Stellvertreterdienst aufs Land hinaus angeboten" (STAUB, J. 1954, S. 43).

Trotz der grossen Anzahl Stellvertretungen - 1916/17 waren 1'217 Stellvertretungen mit 43'889 Stellvertretungstagen zu verzeichnen, während es 1913/14 erst 418 Stellvertretungen mit 15'460 Tagen gewesen waren - musste nun aber damit gerechnet werden, dass bei Kriegsende viele jüngere Lehrkräfte keine Stelle finden würden, sofern die Gemeinden nicht bereit waren, durch weitere Klassenteilungen zusätzliche Arbeitsplätze zu schaffen, womit in Anbetracht der angespannten Finanzlage kaum gerechnet werden konnte.

Diese schlechte Zukunftsperspektive beeinflusste auch die Diskussion um die Reorganisation des Lehrerinnenseminars in Hindelbank, denn jetzt wurde sogar vorgeschlagen, "angesichts der Ueberproduktion von Lehrerinnen eine Suspension des Seminars" (VB 1916, S. 3) zu erwägen. Da der Regierungsrat aber mit dieser radikalen Lösung nicht einverstanden war und gewisse Hemmungen hatte, das Seminar mit der Seminarabteilung der städtischen Mädchensekundarschule in Bern zu vereinigen, weil "einige Lehrerinnen dieser Schule in den vordersten Reihen der damals noch in den Anfängen steckenden Frauenemanzipation kämpften" (Schraner, E. 1938, S. 44), stimmte der Grosse Rat schliesslich einer Verlegung des Lehrerinnenseminars nach Thun - der Heimatstadt des damaligen Unterrichtsdirektors - zu.⁴ Bis zur Erstellung des projektierten Neubaus, mit dem aufgrund finanzieller Schwierigkeiten erst 1921 begonnen werden konnte, musste allerdings während viereinhalb Jahren ein weiteres Provisorium in Kauf genommen werden, das in der Pension Jungfrau gefunden wurde.

1919-29: VOM LEHRER(INNEN)MANGEL ZUR LEHRER(INNEN)ARBEITSLOSIGKEIT

Um der erwarteten Stellenlosigkeit bei den Primarlehrkräften nach dem Ende des Ersten Weltkrieges Rechnung zu tragen, waren bereits zwischen 1914 und 1918 die Aufnahmezahlen an den Seminarien herabgesetzt worden, und mit der Mädchensekundarschule in Bern war vereinbart worden, nach der Eröffnung des Seminars in Thun anstelle der bisherigen Parallelklassen nur noch eine Klasse pro Jahr in die Seminarabteilung aufzunehmen.

Aufgrund mehrerer in der Presse geäusserten Hinweise "über einen im Kanton Bern bestehenden Ueberfluss an weiblichen Lehrkräften" (VB 1923, S. 1),

⁴ In der Debatte im Grossen Rat hatten einige Politiker dafür plädiert, das Seminar in Hindelbank zu lassen, und "sie malten in düsteren Farben die Gefahren, mit denen das Stadtleben die zukünftigen für einfache, ländliche Verhältnisse bestimmten Lehrerinnen bedrohe" (Schraner, E. 1938, S. 48). Ein Sprecher der Konservativen wies zudem darauf hin, "dass der vorgesehene Bauplatz an die Eselmatte grenze, eine Nachbarschaft, die schon einigermaßen zur Vorsicht mahnen könnte" (ebd. S. 50), und ein Journalist "witterte in der Nähe der Kaserne Gefahren für die jungen Seminaristinnen" (ebd.).

führte die Unterrichtsdirektion dann eine Untersuchung durch, aus der hervorging, dass 1923 im deutschsprachigen Kantonsteil 79 Primarlehrerinnen stellenlos waren. Da für Stellvertretungen stets 20-30 Lehrerinnen notwendig waren, konnte nach Ansicht der Unterrichtsdirektion von einem erheblichen Ueberfluss, der auch in den nächsten Jahren nicht zu erwarten sei, nicht gesprochen werden, weshalb kein Grund bestehe, "die Zahl der Aufnahmen in den Seminarien einschneidend zu beschränken" (VB 1923, S. 1). Im Jura hingegen, wo "ein gewisser Ueberfluss sowohl an männlichen als auch an weiblichen Lehrkräften zu bestehen scheint" (ebd.), wurden die Aufnahmen an den Seminarien stark eingeschränkt, so zum Beispiel in Pruntrut, wo 1923 nur sechs Seminaristinnen aufgenommen wurden, wobei dazu vermerkt wurde: "Die übrigen Kandidaten obwohl intelligent und gut vorbereitet, konnten von der Seminarkommission und von der Unterrichtsdirektion nicht berücksichtigt werden, da viele Lehrer noch keine Anstellung haben" (ebd. S. 9).

Im Gegensatz dazu hatte sich das Seminar Hofwil 1919 wiederum besorgt gezeigt über "die kleine Zahl von Anmeldungen (36)" (VB 1919, S. 9), weshalb zu hoffen sei, dass "die in Aussicht stehende Neuordnung der Primarlehrerbezahlung raschestens ihre Wirkung tue, sonst ist im Kanton Bern in absehbarer Zeit mit einem empfindlichen Lehrermangel zu rechnen" (ebd.).

Die 1920 gutgeheissene Revision des Besoldungsgesetzes, welche den Primarlehrern eine Grundbesoldung von 3'500 Franken und den Primarlehrerinnen von 2'850 Franken garantierte, führte jedoch nicht sofort zum erhofften Umschwung bei den Anmeldungen, da sich 1921 erneut nur 36 Kandidaten anmeldeten, von denen 35 (!) aufgenommen wurden; drei von ihnen mussten allerdings im Verlaufe des Jahres wieder entlassen werden.

Danach war aber während mehreren Jahren ein Anstieg bei den Anmeldezahlen zu verzeichnen, denn 1923 hatten sich 78 und 1925 sogar 98 Bewerber angemeldet. Diese Trendwende stand jedoch wahrscheinlich vor allem mit der anscheinend besseren Stellenlage bei den Primarlehrern in Zusammenhang, denn die Unterrichtsdirektion hatte 1923 auf einen allmählich sich geltend machenden "Mangel an Primarlehrern" hingewiesen, der dazu geführt habe, "dass eine Anzahl freigewordener Lehrstellen durch ausserkantonale Bewerber oder durch einheimische, stellenlose Sekundarlehrer besetzt werden musste" (VB 1923, S. 1). Einige bisher von Lehrern geführte Klassen waren zudem von Lehrerinnen übernommen worden, was zu diesem Zeitpunkt noch ungewöhnlich war, da Primarlehrerinnen - dem Schwerpunkt ihrer Ausbildung entsprechend - fast ausschliesslich auf der Unterstufe, Primarlehrer hingegen vorwiegend auf der Mittel- und Oberstufe Unterricht erteilten.

Das Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage an Lehrkräften in den beiden Kantonsteilen und zwischen Primarlehrerinnen und Primarlehrern war auch für die nachfolgenden Jahre charakteristisch und ebenso der anhaltende Schülerrückgang, der es der eingesetzten Sparkommission erlaubte, die Primarschulen zu Klassenaufhebungen anzuhalten, "insofern dadurch der Unterricht nicht geschädigt wird" (VB 1925, S. 1).

Die Stellenlosigkeit bei den Primarlehrerinnen eröffnete jedoch eine gute Gelegenheit, um erneut über eine Reform der Primarlehrerinnenausbildung zu diskutieren, wobei sich das Lehrerinnenseminar in Delsberg schon 1925 für

eine Verlängerung der Ausbildungszeit bei den Primarlehrerinnen von drei auf vier Jahre aussprach. Diesem Vorschlag stimmte im Dezember 1929 die Schulsynode ebenfalls zu, nachdem in der vorangegangenen Diskussion anerkannt worden war, "dass die erhöhten Ansprüche, welche die neue Zeit an die Lehrerinnen stellt, unbedingt eine Verlängerung der Studienzeit erfordern, wenn sich die Ueberbürdung, welcher die Seminaristinnen unter den gegenwärtigen Verhältnissen ausgesetzt sind, nicht zum Schaden ihrer Gesundheit und Arbeitsfreudigkeit und damit zum Schaden der Schule auswirken soll" (VB 1929, S. 2).

1930-1945: LEHRER- UND LEHRERINNENARBEITSLOSIGKEIT

In den weiteren Verhandlungen sprach sich dann 1930 die deutsche Seminarcommission - im Gegensatz zur Schulsynode - ebenfalls für eine Verlängerung der Ausbildungszeit bei den Primarlehrern von vier auf fünf Jahre aus, wahrscheinlich nicht zuletzt deswegen, weil sich inzwischen bei den Primarlehrern die Stellensituation im deutschen Kantonsteil ebenfalls verändert hatte. Eine Umfrage im Sommer 1929 über die Stellenlosigkeit der Lehrkräfte hatte nämlich ergeben, dass im deutschen Kantonsteil 106 Primarlehrerinnen und 77 Primarlehrer stellenlos waren und im französischen Kantonsteil waren es 32 Primarlehrer und 15 Primarlehrerinnen. Der Regierungsrat unterbreitete daraufhin 1930 dem Grossen Rat folgenden Kompromissvorschlag:

"Die Ausbildungszeit beträgt für Lehrer vier bis fünf Jahre, für Lehrerinnen vier Jahre. Der Grosse Rat setzt für die Lehrer innerhalb des festgesetzten Rahmens die Ausbildungszeit fest" (Schraner, E. 1938, S. 59).

Diese Lösung, welche es den Mitgliedern des Grossen Rates ermöglichte, das fünfte Seminarjahr für die angehenden Primarlehrer per Dekret zu einem beliebigen Zeitpunkt einzuführen, wurde 1931 von den Stimmbürgern gutgeheissen, worauf die Verlängerung der Primarlehrerinnenausbildung, rückwirkend für die 1930 in die Seminarien eingetretenen Seminaristinnen, verwirklicht wurde. 1933 wurden infolgedessen keine Primarlehrerinnen patentiert, und dies vermochte "den Ueberfluss an Lehrkräften spürbar zu dämpfen" (Tuggener, H. 1963, S. 21).

Vorderhand nicht realisiert wurde hingegen das fünfte Seminarjahr bei den Primarlehrern, obschon die deutsche Seminarkommission, die sich 1934 mit der "Frage des drohenden Lehrerüberflusses" beschäftigt hatte, dazu erklärte: "Bei Einführung des 5. Seminarjahres würden für ein Jahr die Patentierungen ausfallen und damit wäre die Frage vorläufig hinfällig" (VB 1934, S. 14).

Bereits zuvor waren aber einige andere Massnahmen zur Bekämpfung des "empfindlichen Lehrerüberflusses" (VB 1929, S. 11) eingeleitet worden, darunter eine weitere Herabsetzung der Klassengrössen in den Seminarien. Gleichzeitig war auch vorgeschlagen worden, "im Interesse der Schule und der stellenlosen Lehrer und Lehrerinnen" (VB 1930, S. 2) die Möglichkeit einer erleichterten Pensionierung älterer Lehrkräfte zu prüfen, worauf 1930 41 Lehrer und Lehrerinnen freiwillig vorzeitig zurücktraten.

Die erweiterte Konferenz der Primarschulinspektoren beschäftigte sich zudem 1932 mit der allgemeinen Einführung des 9. Schuljahres, denn zu diesem

Zeitpunkt gab es noch 744 Schulorte mit neunjähriger Schulzeit und 86 Schulorte - vor allem im Jura - mit achtjähriger Schulzeit. Trotz der verbreiteten Stellenlosigkeit unter den jurassischen Primarlehrkräften wurde dieser Vorschlag aber nicht verwirklicht, nicht zuletzt aus finanziellen Gründen.

Die angespannte finanzielle Lage des Staates bekamen die bernischen Lehrkräfte allerdings bald noch auf andere Weise zu spüren. 1934 stimmten nämlich die Stimmbürger dem "Gesetz betreffend die vorübergehende Herabsetzung der Besoldungen der Lehrkräfte an den Primar- und Mittelschulen" zu, welches erst 1941 wieder aufgehoben werden sollte, nachdem der Besoldungsabbau im Jahr zuvor um die Hälfte reduziert worden war.

Gestützt auf Artikel 18 des "Gesetzes über Massnahmen zur Wiederherstellung des finanziellen Gleichgewichts im Staatshaushalt" vom 30. Juni 1935 hatte der Regierungsrat 1936 aber auch eine Verordnung erlassen "über das Doppelverdienertum bei der Lehrerschaft und dem Staatspersonal", welche unter anderem zur Folge hatte, dass "verheirateten Lehrerinnen an öffentlichen Primar- und Sekundarschulen die Alterszulagen gekürzt (werden), wenn der Ehegatte erwerbstätig ist" (VB 1936, S. 2). Diese diskriminierende Massnahme gegen verheiratete Lehrerinnen wurde in den folgenden Jahren beibehalten,⁵ obwohl der Sekretär des Bernischen Lehrervereins in seinem Kommentar zum Verwaltungsbericht der Unterrichtsdirektion 1939 bemerkte:

"Das Geschrei gegen die verheiratete Lehrerin sollte endlich einmal aufhören und die Ausnahmeregeln gegen die verheiratete Lehrerin verlieren allgemach ihre raison d'être" (Berner Schulblatt 1939/40, S. 403).

Viel schneller revidiert wurde hingegen eine 1935 erlassene Herabsetzung der Stipendienkredite, welche dazu geführt hatte, dass sich im Seminar Bern-Hofwil nur 37 Bewerber zu den Aufnahmeprüfungen angemeldet hatten - im Jahr zuvor waren es noch 72 gewesen - worauf anstelle der bisherigen Parallelklassen nur eine Klasse mit 16 Seminaristen aufgenommen worden war. Nach der Neuordnung des Stipendienwesens 1936 erhöhte sich dann die Zahl der Anmeldungen wieder auf 68, so dass erneut zwei Klassen mit je 16 Seminaristen aufgenommen werden konnten.

In der Zwischenzeit hatte eine Erhebung der kantonalen Stellvertretungszentrale ergeben, dass im November 1936 noch 87 Primarlehrer und 45 Primarlehrerinnen als stellenlos angemeldet waren, wobei von den 50 im Frühjahr 1936 patentierten Primarlehrern im Laufe des Schuljahres nur 13 eine Anstellung gefunden hatten, und auch von den 44 Patentierten des Jahres 1935 waren 20 weiterhin ohne Stelle. Die Unterrichtsdirektion rechnete deshalb damit, "dass ein dem Seminar entlassener Primarlehrer mit einer Wartezeit von mindestens ein bis zwei Jahren rechnen muss" (VB 1936, S. 2).

⁵ Im Kanton Solothurn war 1936 das Primarschulgesetz sogar dahingehend verändert worden, dass "verheiratete Frauen als Lehrerinnen im Hauptamt nicht wählbar sind und sich verheiratete amtierende Lehrerinnen auf Ende des Schuljahres, in das sie sich verheiraten, von ihrer Tätigkeit zurückziehen haben" (Berner Schulblatt, 1938/39, S. 103).

Aufgrund einer Motion im Grossen Rat wurde daraufhin die Einführung des fünften Seminarjahres in den Lehrerseminarien erörtert, aber als sich selbst zwei Lehrer dagegen aussprachen und die Annahme der Vorlage nicht sicher schien,⁶ setzte der Regierungsrat diese wieder von der Traktandenliste ab.

In organisatorischer und finanzieller Zusammenarbeit mit dem Bernischen Lehrerverein wurden zwischen 1935 und 1939 aber Vorkehrungen getroffen, um für stellenlose Primar- und Sekundarlehrkräfte Arbeitsgelegenheiten zu schaffen. Dazu gehörten unter anderem Handfertigkeitkurse und Weiterbildungskurse im Handarbeitsunterricht sowie sprachliche Fortbildungskurse in den Seminarien Hofwil und Pruntrut während den Sommerferien. Im Mai und Juni 1938 wurde zudem in Deisswil für höchstens 30 Stellenlose ein Kurslager angeboten, in dem unter fachkundiger Anleitung die Burgruine Schwandi ausgegraben und durchforscht werden sollte.

Daneben wurden Lern- und Hilfsvikariate errichtet, die Gelegenheit boten, unter der Aufsicht der StelleninhaberInnen, Unterricht zu erteilen, wofür eine Entlohnung von 8 Franken pro Tag ausbezahlt wurde. Weil diese Form der "Arbeitsbeschaffung" für die ausgebildeten stellenlosen Lehrkräfte jedoch nicht befriedigend war, konnten sich die amtierenden Lehrer und Lehrerinnen 1938 zu Studienzwecken, Auslandsaufenthalten und Studienreisen für 6-12 Wochen beurlauben lassen. Die 32 Primar- und Sekundarlehrkräfte, die diese Gelegenheit wahrnahmen, mussten dafür an die Vikariatskosten 3 bis 5 Franken pro Tag entrichten, während der Rest - die Entlohnung für Stellvertretungen betrug für jeden gehaltenen Schultag 11 Franken - vom Staat und vom Bernischen Lehrerverein übernommen wurde.

Eine einschneidende Wende trat im Herbst 1939 ein, da durch die Mobilmachung "mit einem Schlage alle freien Lehrkräfte zur Ersetzung der mobilisierten Lehrer (rund 800) herangezogen werden konnten" (VB 1939, S. 1). Der gravierende Lehrermangel erforderte aber erneut den Einsatz von zurückgetretenen Lehrkräften sowie die Zusammenlegung einzelner Klassen; und in den folgenden Jahren wurden auch Studenten und stellenlose Pfarrer sowie Seminaristen und Seminaristinnen in den Schuldienst miteinbezogen. Der Armeebefehl Nr. 34 vom 25. September 1939 ermöglichte zudem die Dispensation von Wehrmännern bestimmter Berufsgruppen, "wodurch eine grosse Zahl Lehrer wieder an ihre Stellen zurückkehren konnte" (ebd. S. 2).⁷

⁶ Einer der Lehrer begründete seine ablehnende Haltung später damit, dass die Motion "nicht die bessere Ausbildung des Lehrers, sondern in erster Linie die Bekämpfung des Lehrerüberflusses im Auge hatte" (Berner Schulblatt 1938/39, S. 122), wozu es sinnvoller wäre, einen Numerus Clausus auch bei den Primarlehrkräften einzuführen, vorzeitige Pensionierungen weiter zu ermöglichen und die Anzahl der Primarschulklassen zu erhöhen. Für eine Verlängerung der Ausbildungszeit hingegen dürfe "nur die bessere Ausbildung des Lehrers zugrunde liegen. Dabei darf aber unseren Arbeiter- und Bauernsöhnen der einzige Weg, der ihnen noch offen steht, um eine höhere Bildung zu erreichen, nicht versperrt werden" (ebd.).

⁷ Eine grosse Anzahl Schulen musste in dieser Zeit aufgrund einer eidgenössischen Brennstoffverordnung die 5-Tage-Woche einführen, da nur Schulen, die ausschliesslich mit Holz heizten, gestattet werden konnte, "am Samstag Schule zu halten" (VB 1940, S. 2).

Weil jedoch beim Urlaub von grösseren militärischen Einheiten vorübergehend "ein Ueberangebot an Lehrer-Stellvertretern" (VB 1940, S. 2) vorhanden war, ging die deutsche Seminarkommission davon aus, dass "das schwere Problem des Lehrerüberflusses sich bei Eintritt normaler Verhältnisse erneut stellen wird" (ebd. S. 14). In einem Kommentar zum Verwaltungsbericht für das Schuljahr 1941 wurde es deshalb als erfreulich bezeichnet, "dass zehn Lehrer und elf Lehrerinnen ... den Mut zum Berufswechsel aufbrachten, gegenüber nur sieben im Vorjahr; dafür schieden leider nur fünfzehn Lehrerinnen wegen Verheiratung aus, gegenüber zweiundzwanzig im Vorjahr..." (Berner Schulblatt 1942/43, S. 324).

Zur "weitem Verringerung des Lehrerüberflusses" beschloss der Regierungsrat 1942, die Zahl der aufzunehmenden Seminaristen pro Klasse im alten Kantonsteil auf 8 (bisher 12), diejenige der Seminaristinnen auf 10 (bisher 15) und in den Seminarien Delsberg und Pruntrut auf je 6 (bisher 7 und 9) zu beschränken, obschon das Seminar in Pruntrut 1941 überhaupt keine neuen Seminaristen aufgenommen hatte, unter anderem weil die französische Seminarkommission mit dieser "radikalen Massnahme" dazu beitragen wollte, "den Lehrerüberfluss in einigen Jahren fühlbar zu verringern" (VB 1941, S. 14).

Als Folge der verschiedenen Massnahmen verwies 1943 die Erziehungsdirektion - die Bezeichnung Unterrichtsdirektion war 1938 durch einen Regierungsratsbeschluss ersetzt worden - auf einen weiteren Rückgang der Zahl der stellenlosen Lehrkräfte. Da sich diese Entwicklung auch im jurassischen Kantonsteil abzeichnete, sprach sich die französische Seminardirektion daraufhin für eine leichte Erhöhung der Aufnahmezahlen an den Seminarien aus. Das Lehrerseminar Pruntrut, welches 1944 während einiger Wochen als Militärspital für Schweizer Soldaten und Internierte zur Verfügung gestellt werden musste, ging sogar davon aus, dass man vom Frühjahr 1945 an "wieder mit normalem Schülerbestand arbeiten können wird, da der Lehrerüberfluss schon jetzt weitgehend behoben ist" (VB 1943, S. 86).

Literatur

Berner Schulblatt, Korrespondenzblatt des Bernischen Lehrervereins. Jahrgänge 64-77 (1931/32-1944/45) Bern: Eicher & Roth. - Jaggi, A. (1933) 1833-1933. *Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag. - Schraner, H. (1938) *Hundert Jahre Lehrerinnen- und Arbeitslehrerinnen-Bildung im Kanton Bern 1838-1938*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag. - Staub, J. (1954) *Kurzgefasste Geschichte des Seminars Muristalden 1854-1954*. In Evangelisches Seminar Muristalden (Hrsg.): *Jubiläumsschrift 1854-1954*. Bern: Seminar Muristalden. - Tuggener, H. (1963) *Der Lehrermangel*. Zürich: Morgarten. - *Verwaltungsbericht der Direktion des Unterrichtswesens des Kantons Bern*. Jahrgänge 1900-1937 Bern. - *Verwaltungsbericht der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Jahrgänge 1938-1945 Bern.

VERANSTALTUNGSBERICHTE

VERSTEHEN LEHREN ALS UNTERRICHTSAUFGABE: VOM PHÄNOMEN ZUM BEGRIFF

WBZ-Kurs 91.27.12: 9.-13.3.1992, Universität Bern

Heinz Wyss

Unterricht ist ein von didaktischer Absicht gelenkter Verstehensprozess, ein zielgerichtetes Hinführen des Lernenden zum Verstehen der Welt.

Zu schnell gehen wir dabei den Weg von der lebensgeschichtlich begründeten Alltagserfahrung zur abstrakten Begrifflichkeit. Wir entwickeln in der Wissenschaftssystematik begründete Modellvorstellungen und lassen zufolge unserer Ueberbewertung der Intelligenzleistungen die Befähigung zu einfühlender Hinwendung zu den Phänomenen verkümmern. In ihren Belehrungsritualen heben sich die Mittelschulen ab von einer umgangssprachlichen Beschreibung der beobachtbaren, Staunen oder Irritation erwirkenden Erscheinungen und Vorgänge und versteigen sich in eine Denkwelt, die die mögliche Verwurzelung des Verstehens in der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen ausser acht lässt.

Wer um die Beharrlichkeit eingespielter Praktiken der Wissensvermittlung an unseren Schulen weiss, wird nicht leugnen, dass die SchülerInnen diese kognitiven Operationen als lebensfern und den einseitig auf "Stoffe" ausgerichteten Unterricht als Zwangsernährung erfahren. Da glaubt man, wenn der "Stoff" abgehandelt sei, wenn die SchülerInnen die generalisierten Lehrsätze fachsprachlich richtig wiedergeben, wenn sie exekutieren, was wir ihnen vorschreiben, sie seien der Sache persönlich verstehend nahegekommen. Dabei ist es so, dass sich in der Fülle der vermittelten Kulturinhalte bei manchen ein Gefühl der Sinnleere meldet.

Wir befähigen die SchülerInnen zu Erinnerungs- und Nachvollzugsleistungen, und doch passiert bei ihnen nichts. Sie haben "kapiert", was nicht erwirkt, dass sie etwas verstanden haben (Martin WAGENSCHHEIN).

Im Gegenteil: Das "Wissen" versperrt uns des öftern den Weg zum Verstehen. Namentlich dann, wenn schulisches Lernen zum Schnellimbiss verkommt. Wenn zu lange dauert, was lange dauert. Wenn Curricula zu Rennbahnen werden. Wenn jedes Verweilen, um an der Sache zu bleiben, Zeitverlust bedeutet. Die Maxime "Schneller ist besser" steht jedem Bemühen entgegen, die Kluft zwischen der lebensweltlichen Erfahrung und der wissenschaftlichen Systematisierung der Erkenntnis zu schliessen.

Die Grundfrage, ob sich eine Brücke schlagen lässt vom Phänomen zum Begriff, ist zum Thema der Kurswoche geworden. Immer wieder war die Rede von "zwei Ufern". Die Metapher ist in den Gesprächen der Referenten und der

an unterschiedlichsten Schultypen unterschiedlichste Fächer unterrichtenden KursteilnehmerInnen zum stehenden Bild geronnen, was besagt, dass wir uns mit dem Brückenschlag schwer getan haben.

Da war Horst RUMPF, Professor am Pädagogischen Institut in Frankfurt am Main, hierzulande vielen bekannt. Einmal mehr hat er uns dazu angehalten, uns auf die Phänomene einzulassen, bei ihnen zu verweilen, vermeintlich Bekanntes fremd werden zu lassen, abzurücken von eingeschliffenen Wahrnehmungsschemata. Statt unser angelerntes Wissen zu mobilisieren, das sich einer persönlichen, identifizierenden Neu-Entdeckung der Phänomene entgegenstellt und unsern Blick verengt, sollten wir als Lehrende ebenso wie die Lernenden wieder berührbar werden und eine Kultur des Achtsamseins und der Aufmerksamkeit pflegen. Wir haben mit ihm zusammen erneut ein Verstehen geübt, das sich nicht auf ein Vor-Wissen abstützt, sondern aus einer Haltung ersteht, die die Phänomene einfühlsam, geduldig abwartend, versonnen-meditativ umkreist und sich so an die Sache herantastet.

Und da war Kurt REUSSER, Privatdozent an der Abteilung Pädagogische Psychologie des Pädagogischen Instituts der Universität Bern. Er hat den kognitionspsychologischen Ansatz im Aufbau einer Verstehenskultur vertreten, ausgehend von der Einsicht in das Wesen der Begriffsbildung durch Abstraktion. Die Begegnung der Welt und ihre verantwortliche Mitgestaltung setzt eine Denkschulung voraus, die zum Verstehen komplexer, vernetzter Systeme befähigt. Darum wollen Verstehens- und Aneignungsprozesse nicht allein persönlich vollzogen, sondern reflektiert sein und sich in objektivierter Form als Denkmodelle auskristallisieren.

Die Rückkehr zu einer primären Weltbegegnung in sinnhaftem Erleben, in einem von subjektiver Imagination geleiteten genetischen Lernen, kann sich nicht der Notwendigkeit verschliessen, die Sache auf den Punkt zu bringen, Begriffe als Inhalte und Instrumente des geistigen Lebens aufzubauen, sie in fachsprachliche Termini und in Symbole zu fassen, Modelle zu entwickeln und so das, was wir erkannt haben und verstehen, der Systematik der Wissenschaft zuzuordnen. Da war die Rede von der "Entschlackung" der Erkenntnis, von ihrer Objektivierung, von sachlogischem Erklären und von Beweisführung, von der "Mathematisierung" der Welt und der Reduktion des Phänomens bis hin zur höchsten Stufe der Abstraktion, zur Formel.

Zwei Ausprägungen des Verstehens. Die eine lässt sich nach Karl R. POPPER dem "context of discovery", dem unsystematisch-assoziativen Suchen zuordnen (dem "lohnenden Gestrüpp", wie gesagt wurde), die andere dem "context of justification", der stringenten Erklärung und wissenschaftlichen Beweisführung innerhalb eines in sich kohärenten, kodifizierten Systems.

Zwei nicht zu versöhnende Haltungen? Zwei gegensätzliche Verstehensweisen des Verstehens und - in didaktischer Sicht - des Verstehen Lehrens? Zwei getrennte Ufer, die keine Brücke verbindet?

Das nicht. Denn noch war da als Kursleiter Peter LABUDDE mitbeteiligt: Physiker und als Vizedirektor der Abteilung für das Höhere Lehramt Dozent an der Universität Bern. Er hat es verstanden, dem Thema seines Referates entsprechend, an Lehrbeispielen aufzuzeigen, was "vom Erlebnis zur Physik" führt, von einer vor-wissenschaftlichen Hingabe an die Phänomene zur wissenschaftssystematischen Abstraktion und Axiomatik. Ihm gelingt dieser Uebergang, indem er das lebensweltliche Alltagswissen der SchülerInnen durch didaktisch gesteuerte Begegnungen mit den Phänomenen anreichert und so schrittweise vom intuitiven zum fachlichen Verstehen hinlenkt. Aus oft spielerisch und erprobend eingebrachten Erfahrungen erschliesst er physikalische Gesetzmässigkeiten. Er verbindet so das Beobachten, Beschreiben und Erklären der Phänomene und führt vom Handeln zum Nachdenken. Auf diese Art gelingt es ihm, die Sache auf den Begriff zu bringen, ohne dass dabei das phänomenologisch-lebensweltliche Erfahrungsfundament verloren geht.

Dass sich so trotz der unterschiedlichen Verstehensansätze eine Entwicklung vom Phänomen zum Begriff im Unterrichtsvollzug nicht ausschliesst, haben wir KursteilnehmerInnen im Verlaufe der Woche im eigenen Handeln, Verbalisieren, Nachdenken und Systematisieren anhand von Lernsequenzen auf eindrückliche Art erlebt. So in Verstehensübungen anhand eines literarischen Textes und einer historischen Quelle. Beispielhaft haben wir uns ein Verständnis dadurch erschlossen, dass wir in unserer Sinnsuche nicht vom Textganzen, sondern vom Teil ausgegangen sind. Dieses Lehr- und Lernverfahren der Fragmentierung lässt in der Beachtung des irritierenden Details eine Sinnkonstitution zu, die, ausgehend von einer offenen, assoziativen Annäherung, hinweist auf ein sich mehr und mehr verdeutlichendes Verstehen.

Was die Gespräche und die handelnd oder meditativ vollzogenen Suchbewegungen so spannend machte, war das Bestreben, abgelagerte Wissenssedimente, mit denen wir die Phänomene überdecken, abzutragen und uns den Dingen auszusetzen, ja, ihnen auch körperlich nachzuspüren ("sie sich in den Leib fahren zu lassen", Horst RUMPF).

Wie bereits anlässlich des Berner Symposiums "Verstehen lehren" vom Jahre 1989 (vgl. Horst RUMPF, Nachdenken über ein merkwürdiges Wassergebaren. BzL 2/1989, S. 272-275) haben wir unsere "Aufmerksamkeit" aufs Wasser gelenkt. Wir haben Körper im Wasser absinken und sie vom Wasser tragen lassen. Die mannigfachen Versuche und Beobachtungen haben dem Bedürfnis nach Erklärung gerufen. Wir wollten die Geheimnisse des hydrostatischen Auftriebs verstehen. Erfahren haben wir Wesen und Kraft des Wassers in eigener "Verleiblichung" des Phänomens. Wir haben uns selber ins Wasser gelegt, uns tragen, uns absinken lassen. Mitgeteilt haben wir uns unsere emphatischen Wasserassoziationen. Wir haben phantasiert über die Art, wie wir das Wasser erleben: als Grundlage des Seins, lebensspendend, aber auch lebensbedrohend, unergründliches und unfassbares Element, uns vertraut und zugleich fremd, im Fliesen zeitlich, zeitlos im Strom.

Wasser: trennend Länder und Menschen und sie zugleich verbindend. Symbol der Reinheit und der Läuterung. In der Taufe, im Eintauchen, Untertauchen

und Auftauchen, vereinigen sich Leben, Tod und Auferstehung, Wiedergeburt. In all diesen Assoziationen und Phantasmen bewegen wir uns weit weg von der unserer Zeit gemässen mechanistischen Art der Weltbegegnung.

Unsere Weltsicht ist ausgerichtet auf Machbarkeit, Messbarkeit und auf Quantifizierbarkeit. Eine dermassen verengte Beziehung zu den Dingen schliesst alles Mythische aus.

Zurückgefunden zu dem, was verloren scheint, haben wir dadurch, dass wir im Laufe der Kurswoche wieder "mit den Händen denken lernten", indem wir ein Schiff bauten. Wir sind bei dieser lustvollen Arbeit nicht allein den physikalischen Gesetzen auf die Spur gekommen, wir haben im eigenen Tun eine lange nicht mehr gekannte Nähe zum Phänomen des Schwimmens wiedergefunden.

Eine völlig andere Art, zum Verstehen zu gelangen, lernten wir während der Kurswoche am Beispiel der Computersimulierung des menschlichen Immunsystems und seiner Schädigung kennen. Zudem versuchten wir uns in der Nutzung eines kybernetischen Spiels (Frédéric VESTER, Oekolopoly), das Steuerungs- und Selbstregulationsprozesse simuliert. Mit Hilfe dieses Lehr- und Lerninstrumentes haben wir uns im vernetzten Denken geübt. Wir haben erkannt, wie Entscheidungen in einem komplexen System eine Kette von Wirkungen auslösen, und haben so die stetig unüberschaubarer werdende Welt besser verstehen gelernt.

Dabei sind wir zur Einsicht gelangt, wie wichtig es ist, dass Lehrende ihre eigenen Lern- und Verstehensprozesse bedenken und auch diejenigen ihrer SchülerInnen achtsam und reflektierend mitvollziehen. Zu selten werden diese Verstehensvorgänge im Unterricht thematisiert: selten die gelingenden, seltener die misslingenden. Wir, Lehrende und Lernende, neigen dazu, die letzteren zu verdrängen.

Schwierig ist es, im Bildungsgeschehen die Neu-Entdeckung der primären Wirklichkeit und das wissenschaftlich-begriffliche Verstehen aufeinander zu beziehen und das eine nicht vom andern abzukoppeln.

Den Riss, der die Welt entzweit, das Auseinanderklaffen von lebensweltlicher Erfahrung und kognitiver Weltbewältigung, haben wir auch in der didaktischen Gestaltung der Lern- und Verstehensprozesse nicht geheilt, das didaktische Problem des Verbindens von phänomenologisch einführendem und begrifflich-strukturellem Verstehen nicht oder nur in Ansätzen gelöst.

Eines aber haben wir gelernt: ein sensibles, imaginatives Denken und ein alltagssprachliches, narratives Beschreiben als Wege zum Verstehen nicht minder zu schätzen als das deduktiv-ordnende, systematisierende, in der Abstraktion zu Begriffen und symbolischen Systemen führende Denken.

Was bleibt: Wir wollen die Dinge wiederum an uns herankommen lassen. An unsere SchülerInnen und an uns als Lehrende.

WAS IST ZU TUN FÜR EIN POSITIVERES BILD VON LEHRERBERUF UND SCHULE?

Seminar der NW LCH, 20.-22.1.1992, in Matten/Interlaken

Beat Trottmann¹

Vom 20.-22. Januar 1992 führten die Lehrerorganisationen der Nordwestschweiz in Interlaken ein Seminar mit folgendem Titel durch: "Was ist zu tun für ein positiveres Bild von Lehrerberuf und Schule?" Vertreterinnen und Vertreter von Lehrerorganisationen befassten sich zusammen mit Delegierten aus den Bildungsverwaltungen der sieben NWEDK-Kantone eingehend mit der Titelfrage, wobei in Gruppen Antworten in den folgenden sechs Teilbereichen gesucht wurden: Kommunikation, Schulhaus und Kollegium, Arbeitsbedingungen, Lehrerlaufbahn, Lehrerpersönlichkeit und Öffentlichkeitsarbeit.

Die Gruppe "Kommunikation" entwickelte eine Reihe, an verschiedene Adressaten gerichtete Massnahmen: In der LehrerInnen-Aus- und Fortbildung ist die Kompetenz der Kommunikation mit Erwachsenen (Eltern, Behörden) zu schulen. Die LehrerInnen selbst sollen den Einbezug der Eltern in den Unterricht ermöglichen und für eine Atmosphäre besorgt sein, in der Meinungsverschiedenheiten nicht zu Konflikten auswachsen bzw. aufgefangen werden können. An strukturellen Verbesserungen wird der Ausbau der Beratungsmöglichkeiten (Supervision) gefordert, um einerseits den Einstieg in den Beruf zu erleichtern und andererseits älteren Lehrpersonen regelmässige Reflexion zu ermöglichen. Ferner gilt es neben der Lehrerbildung auch die Elternbildung vorwärts zu treiben, um damit Elternmitsprache und -miträgerschaft eine Basis zu errichten.

Die Gruppe "Schulhaus und Kollegium" vertrat die Ansicht, dass nicht mehr der/die einzelne Lehrer/in und die Schulklasse, sondern das Kollegium und die jeweilige Schule als pädagogische Einheit Lebenschancen hätten. Wie kann die pädagogische Einheit realisiert werden?

Es wurden drei Elemente vorgeschlagen, die es aufzubauen gälte:

- A) Entwicklung einer Schulkultur. Die einzelne Schule braucht ein unverwechselbares Profil nach innen und nach aussen. Dies wird ermöglicht durch die gemeinsame Erarbeitung pädagogischer Grundsätze, die das Gesicht einer Schule formen und in Handlungen umgesetzt werden.
- B) Errichtung einer Schulleitung. Schulen brauchen Leitungen mit einem umfassenden pädagogischen, personellen und organisatorischen Auftrag.
- C) Schule als Arbeitsplatz oder bloss Ort des Unterrichts? Diese Frage wird nach Ansicht der Gruppe zum Testfall für das Image des Lehrers in der Gesellschaft werden. Die Entwicklung des Arbeitsplatzes Schule, zu der auch unterrichtsfreie Arbeitszeiten an Ort gehören, sollte von innen heraus organisch wachsen können.

¹ erstellt anhand der Zusammenfassungen der Themenleiter

Die Gruppe "Arbeitsbedingungen" beantwortete die aufgeworfene Frage, indem sie die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schulbehörde und Lehrerschaft betonte. Ferner wäre der Rekrutierung und Schulung der Behördenmitglieder Beachtung zu schenken. Schulleiterinnen und Schulleiter müssten von administrativen Aufgaben soweit entlastet werden, um für Innovationen und Schulentwicklung Zeit zu haben. Die Gruppe betonte sodann die Bedeutung von Teamarbeit und schulinterner Fortbildung, sprach sich für Entlastung, Betreuung und Hilfe aus, wo Lehrkräfte in Schwierigkeiten geraten und warnte vor Einschränkungen der Lehr- und Methodenfreiheit.

Für die Gruppe "Lehrerlaufbahn" formulierten Anton Strittmatter und Käthi Schär in einem elfseitigen Text Thesen, die hier nur unzureichend dargestellt werden können, aber etwelcher Brisanz nicht entbehren:

1. Die zumeist unterschätzte und in der schulischen Personalpolitik vernachlässigte Laufbahnperspektive orientiert sich nicht am Zeitgeist des Karriere Denkens, sondern am Wesen der Schule als einer dem Lernen und der persönlichen Weiterentwicklung verpflichteten Organisation. Die Weiterentwicklung wirkt nicht nur prägend für die Rekrutierung, sondern auch für die Einstellung und das Verhalten im Beruf.
2. Es muss erlaubt und mit positiven Werten belegt werden, dass Kolleginnen und Kollegen unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, in verschiedenen Lebensphasen verschiedenartige Interessen entwickeln und entsprechend verschiedenartige Aufgaben und Rollen erfüllen. Und das muss sich auch in unterschiedlichen Anstellungsprofilen ausdrücken können.
3. Das Konzept einer differenzierten Laufbahn bzw. einer strukturierten Lehrerschaft steht und fällt mit dem Gelingen einer kollegialen Feedbackkultur in den Schulen.
4. In einer solchen kollegialen Feedbackkultur wird es auch möglich, mit beruflichen Krisen umzugehen. Diese bedürfen keiner Tarnung oder pathologischen Umformung. Krisen lassen sich so als Entwicklungschancen, als sinnmachende Uebergänge in neue Einstellungen und Rollen verstehen und nutzen.
5. Wenn Krisen beratend unterstützt werden sollen, wenn persönliche Veränderungen nicht zur Schule hinaus, sondern nach einer Rollen-Neuverhandlung in eine neue Stellung in der Schule drin umgesetzt werden sollen, dann braucht das solche Prozesse moderierende Leistungen durch dafür geeignete Personen. Es sind deshalb Schulleitungen zu entwickeln, zu deren Profil eine pädagogische Moderationsleistung gehört: die Förderung von Prozessen der Schulentwicklung und Personalentwicklung.
6. Krass überforderte Lehrerinnen und Lehrer wie auch offenkundige, den Schülern, der Schule und dem Lehrerstand schadende "Schwarze Schafe" sind entschlossener und gleich wohl fair anzugehen und den notwendigen Veränderungen zuzuführen.

Von der Gruppe "Lehrerpersönlichkeit" aus wurde die Stärkung der Individualität und der in der Vielfalt geborgene gesellschaftliche Wert betont, während die Gruppe "Oeffentlichkeitsarbeit" die Ursachen des heute angeschlagenen Image des Lehrerberufes u.a. im Fehlen einer offenen, imagebildenden, professionellen und konsequenten Informationspolitik erkannte.

LEHRERQUALIFIKATIONEN FÜR EINE INTEGRATIVERE SCHULE
Tagungsbericht zum EDK-Forum "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung?", Luzern, 22.2.1992

Arnold Wyrsch

Bereits in der letzten BzL, Heft 1/92, wurde berichtet, dass die EDK-Studiengruppe "Sonderpädagogik in der Ausbildung der Lehrkräfte der Vor- und Volksschule" neue Ideen und Positionen sucht, um darzustellen, wieviel Sonderpädagogik in die Grundausbildung eingebaut werden soll. Die EDK setzte diese Studiengruppe auf Antrag der Pädagogischen Kommission (PK) und deren Ausschuss Lehrerbildung (ALB) ein. Der Auftrag der Studiengruppe wird wie folgt umschrieben: "Ziel der Bemühungen der Arbeitsgruppe ist die Sicherstellung genügender Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit Schülern, welche besondere Schwierigkeiten aufweisen." (BzL 1/92, S. 111 f.). Die Studiengruppe berief für den 22. Februar 1992 ein Forum nach Luzern ein, um Ideen für gemeinsame Lösungen zu suchen.

In der Zwischenzeit scheint sich die Problemanalyse zu erweitern. Neben der vermehrten Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen stellen auch die integriert geschulten Ausländerkinder höhere Anforderungen an die Qualifikation der Lehrerschaft.

Das Forum in Luzern zählte über 100 Teilnehmer. Anton Hügli, Präsident des Ausschusses Lehrerbildung (ALB) erläuterte zum Tagungsbeginn die Aufgabenstellung. In sechs Gruppen diskutierten die Forumsteilnehmer Positionen betreffend Qualifikationsansprüche an die Lehrerschaft bei einer integrierenderen Schule.

Mit Deutlichkeit wurde geäußert, dass es nicht darum gehen könne, mehr theoretisches Wissen über klinisch sonderpädagogische Bilder in der Grundausbildung zu vermitteln. Diese Position stellt in gewissem Sinne auch eine Kritik gegenüber der Fragestellung des Forums dar. Eine Analyse der Grundausbildung zeigt, dass hier immer wieder neue Anliegen (AIDS, Verkehrssicherheit ...) bewältigt werden sollten. Betreffend sonderpädagogischer Qualifikation dürfte eine Lösung in der Art eines neuen Faches kaum erfolgsversprechend sein.

Eine Lösung dürfte eher eine Akzentverschiebung in den sozialwissenschaftlichen Fächern und der Didaktik sein. Diese sollten so ausgerichtet werden, dass sie grundsätzlich offener für sonderpädagogische Problemlösungen sind. Ein Schlüssel dazu wäre, die erhöhte Fähigkeit der Lehrerschaft, mit heterogenen Lerngruppen umzugehen. Dies bedeutet: mit komplexen Situationen umgehen können, fähig sein zur Zusammenarbeit und über Konfliktlösungsstrategien verfügen.

Wichtig scheint nebst der Integration von Schülern und Schülerinnen mit Schulschwierigkeiten auch, dass die Lehrer und Lehrerinnen aus ihrer Isolation herauskommen. Das Bild der Lehrkräfte, welche als Einzelkämpfer alle Probleme alleine suchen, muss der Vergangenheit angehören: Teamarbeit, die Unterstützung und die Zusammenarbeit von und mit Experten eröffnen Möglichkeiten, um den neuen pädagogischen Anforderungen gerecht werden zu können. Die Schule, im besonderen die Lehrkräfte, die Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen und -fortbildner und -fortbildnerinnen und die Spezialisten und Spezialistinnen müssen gerüstet sein, um dieser neuen Herausforderung gewachsen zu sein.

Diese Erweiterung des Anspruches an die Lehrerschaft muss durch eine Art Entlastung kompensiert werden. Die Entlastung soll durch die kooperierende Hilfe der Fachkräfte erreicht werden. Damit sollte anstelle der Delegation von komplexen Problemen neu eine gemeinsame Lösungssuche treten, mit einer auf die Lehrkräfte und die Fachkräfte aufgeteilten Verantwortung.

Im Schlussplenum wurde nochmals die Frage aufgeworfen, ob eine integrativere Schule grundsätzlich zu begrüssen sei.

Nach meinem Erleben vermochte das Forum eine Akzentverschiebung in der Fragestellung klarzulegen. Die Grundausbildung sollte wohl kaum mit zusätzlichen sonderpädagogischen Qualifikationsansprüchen traktiert werden. Qualifizierungen im sonderpädagogischen Bereich erfolgen wirksamer, wenn eine gewisse Berufserfahrung bereits vorhanden ist; d.h. die Lehrerschaft kann sich auf fruchtbarere Art und Weise berufsbegleitend mit sonderpädagogischen Fragen auseinandersetzen. In der Grundausbildung kann eine Offenheit gegenüber sonderpädagogischen Problemlösungen erreicht werden, indem die Studenten und Studentinnen vermehrt für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen qualifiziert werden; d.h. Themen wie innere Differenzierung und Zusammenarbeit erhalten ein besonderes Gewicht.

Die Studiengruppe wird die Resultate des Forums in ihre weiteren Überlegungen und Arbeiten, welche Ende dieses Jahres beendet sein werden, einfließen lassen. Die Kantone und die Universitäten, als Verantwortliche für die Ausbildung der Lehrkräfte, werden aufgefordert sein, die neu gewonnen Erkenntnisse in ihre Lehrpläne einfließen zu lassen.

PÄDAGOGISCHES FORUM, EINGELADEN VON DER PÄDAGOGISCHEN KOMMISSION DER EDK

27.-28.4.1992 in Tramelan

Hans Brühweiler

Das Pädagogische Forum ist eine jährlich wiederkehrende Zusammenkunft von Kaderleuten aus der schweizerischen Bildungs-Landschaft (Schule, Forschung, Verbände, Verwaltung), zu der die Pädagogische Kommission der EDK einlädt. Diesjahr fand sich die illustre Gesellschaft am 27./28. April im neuen Bildungszentrum Tramelan ein. Hauptthemen waren der neueste Entwurf zur Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung MAV (als juristisches Gerüst) und die neuen Rahmenlehrpläne (als Lehr-Inhalte). Zudem informierte die neue Präsidentin der Pädagogischen Kommission, Christine Kübler, über die aktuellen Arbeiten in diesen Gremien.

Bezüglich neue MAV war es erfreulich zu vernehmen, dass die Idee einer typenlosen Maturität, die vor 6 Jahren noch undiskutabel war (mein Modell im *gymnasium helveticum* 2/86 wurde schlicht totgeschwiegen), heute als ernstgenommenes Modell der Eidgenössischen Maturitätskommission EMK und des Eidgenössischen Departements des Innern EDI diskutiert wird. Als wichtig wurde allseits betont, dass das Maturitäts-Zeugnis weiterhin für den allgemeinen Hochschul-Zugang Gültigkeit behalten soll und nicht zum Fakultäts-Eintritts-Billet abgewertet werden darf.

Un noch etwas Erfreuliches: Man nimmt jetzt zur Kenntnis, dass Maturität für mehr und mehr junge Menschen nicht mehr gleichbedeutend ist mit Hochschul-Eintritt. Daher soll die gymnasiale Chemie, Geschichte usw. gerade nicht für den künftigen Chemie-, Geschichts- usw. -Studenten angelegt sein, sondern zu echter Allgemein-Bildung beitragen.

Im Umfeld dieser Maturitäts-Diskussion herrscht auch ziemliche Einmütigkeit, dass die Berufs-Matur aufgewertet und befördert werden soll (am 8.5.92 ist eine Pressemeldung zur entsprechenden Vernehmlassung verbreitet worden).

Der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen wurde zwar gewürdigt, doch blieb mir das Gefühl, die Meinungsverschiedenheiten darüber, die in Lehrerzimmern und Berufsverbänden z.T. heftig aufgebrochen sind, drängen nicht bis in dieses erlauchte Gremium des Pädagogischen Forums. Insofern ist es seinem ursprünglichen Namen (dt Markt) untreu geworden (sofern man die nicht unwesentlichen informellen Gespräche übergeht).

Die Losung, die Helmut Reichen als Präsident der Gymnasialrektoren-Konferenz über die RLP stellte, gilt ganz besonders für den SPV: "Mitmachen, einmischen, engagieren". Für uns ist ein Fenster offengehalten worden, damit der durch eine breite Vernehmlassung geläuterte RLP Pädagogik/Psychologie (vgl. diese Nummer BzL) ebenfalls Aufnahme findet im Lernbereich 2 "Sozial- und Geisteswissenschaften" (zusammen mit Philosophie, Wirtschaft und Recht, sowie Geographie).

Also auch hier ein Aufruf zur Stellungnahme an alle SPV-Mitglieder!

JUBILÄUMSTAGUNG DER SCHWEIZERISCHEN ZENTRALSTELLE FÜR HEILPÄDAGOGIK (SZH)

8.5.1992 in Luzern

Hans Brühweiler

Im Rahmen des 5. Sonderpädagogischen Forums feierte die SZH Luzern am 8. Mai 1992 ihr 20jähriges Bestehen. Da gab's viel Beeindruckendes: Die grosse Zahl der über 150 Persönlichkeiten aus allen Gebieten der Behinderten-Hilfe; das baulich-räumliche Ambiente der Sitz-Villa an der Obergrundstrasse und des Schulheims Rodtegg (plus dessen Küchen-Leistung); der personelle und fachliche Ausbaustand in diesen 20 Jahren; die nationale und internationale Verflechtung und Ausstrahlung dieses Instituts; die Produktion des Schrifttums; das heilpädagogische Dienstleistungsangebot im breitesten Sinn.

Aus heutiger Sicht beachtens- und beneidenswert (insbesondere für den auch anwesenden EDK-Generalsekretär Moritz Arnet) ist auch die Entstehungsgeschichte: was heute "dank" Kommissionen, Experten-Gutachten und mehrfacher Vernehmlassung 5 Jahre brauchen würde, ist vor 20 Jahren nach einer Pränatalzeit von nur 12 Monaten geboren worden. Das setzt allerdings auch kräftige Eltern (EDK und Verband heilpädagogischer Ausbildungsstätten VHpA) sowie glückliche Umstände (politisches und wirtschaftliches Klima) voraus.

Zu den Arbeitsschwerpunkten führte Dr. Alois Bürli, der mitjubelnde Direktor, u.a. aus: "Die SZH ist nicht in der direkten behindertenpädagogischen Arbeit tätig, sondern sie versucht auf deren Grundlagen und Vorbedingungen einzuwirken. Ein wichtiger Qualitätsfaktor heilpädagogischer Praxis ist nach wie vor die Aus- und Fortbildung des Fachpersonals. Wie wichtig dieser Arbeitsschwerpunkt in den letzten 20 Jahren war, belegen die 10'000 bis 15'000 Anfragen zur Ausbildung, die regelmässig durchgeführten Bestandesaufnahmen zur Ausbildungssituation, der Hinweis auf rund 10'000 Fortbildungs-Veranstaltungen im SZH-Bulletin, die Mitarbeit bei rund 400 Tagungen, die Stellungnahme zu 1000 Ausbildungsausweisen und 100 Ausbildungsgängen, die konzeptionelle Mitarbeit in 50 Ausbildungs-Kommissionen und verschiedene Studien zur Personal- und Berufssituation von Heilpädagogen." Andere Arbeitsbereiche sind die Grundlagenarbeiten für die behinderungsrelevante Gesetzgebung, Beratung und Expertisen im In- und Ausland sowie die Sichtung der wissenschaftlichen Literatur. "Es ist uns bewusst, dass mit viel Papier allein die Heilpädagogik nicht verbessert werden kann. Aber es ist auch auf unserem Fachgebiet nicht verboten, anhand von Schriften zu reflektieren und sich weiterzubilden."

Konklusio: Ein unserer Arbeit nahe verwandtes Werk, dem man weiterhin gutes Gedeihen wünscht.

BUCHBESPRECHUNGEN

Lehrerbiographien im Blickpunkt

Drei Untersuchungen zum lebensgeschichtlichen Verlauf von Berufsbiographien

Es werden drei Bücher vorgestellt, deren gemeinsames Thema das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II ist.

Ein Forscherteam der Universität Genf unter der Leitung von **Michaël Huberman** hat 160 Sekundar- und Mittelschulehrer interviewt und dabei nach dem Verlauf und Erleben der verschiedenen Phasen der beruflichen Laufbahn gefragt.

In einer Fortsetzungsstudie im Rahmen des Schweizerischen Nationalfonds Projekts Nr. 1. 039-084, verfasst von **Gertrude Hirsch**, **Gilbert Ganguillet** und **Uri Peter Trier** wurden 120 erfahrene, an der Oberstufe der Zürcher Volksschule tätige Lehrer zu Einstellungen Engagement und Belastung befragt.

Die gewonnenen Daten hat **Gertrude Hirsch** in einer Sekundäranalyse weiterverarbeitet, indem sie aufzeigt, wie das autobiographische Material für die handlungstheoretisch orientierte Identitätsforschung fruchtbar gemacht werden kann. Verschiedene Typen beruflicher Identität werden herausgearbeitet als je verschiedene Art und Weise, die beruflichen Anforderungen einzuschätzen und zu bewältigen.

HUBERMAN, Michaël et al. (1989) La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Lausanne: Delachaux et Niestlé. 340 Seiten. Fr.32.-

Das Buch greift ein Thema auf, das in der Bildungsforschung noch wenig beachtet wurde: Wie entwickeln sich Lehrer im Lauf ihrer Berufstätigkeit? Zur Beantwortung dieser Frage verwendet der Autor einen lebensgeschichtlichen Untersuchungsansatz. Stegreiferzählungen der Berufsbiographie werden dahingehend analysiert, was für Phasen die Befragten erlebt haben, und welche häufigen Phasenabfolgen, d.h. Muster von Lehrerbiographien sich in ihren Erzählungen zeigen. Aus der Literatur über berufliche Lebenszyklen stellt **HUBERMAN** folgende Phasentypologie dar: Der explorative Einstieg zu Beginn der Laufbahn, die Stabilisation nach drei bis fünf Dienstjahren, dann die Diversifikation, bzw. die Infragestellung sowie die Zustände der inneren Gelassenheit, der Grundeinstellung von Zurückhaltung bis Ablehnung (Konservatismus) bzw. des Desengagements (innerliche und äusserliche Ablösung vom Berufsleben). Die gefundenen Resultate in den Lebensläufen entsprechen diesem Phasenrepertoire recht gut. Allerdings hat die Untersuchung auch spezielle Merkmale des Lehrerberufs, insbesondere der konkret erlebten Schulsituation erbracht.

Einflüsse durch Institution und Gesellschaft

Viele Lehrer erlebten die Einführung der Orientierungsstufe ("Cycle d'Orientation") als berufslaufbahnprägendes Ereignis, sei dies durch konkrete Aufstiegsmöglichkeit, oder sei es als eine Zeit intensiver Besinnung auf Erziehung und Unterricht. Die Mehrzahl bezeichnet aber die nachfolgende Ent-

wicklung als schlecht. Das Zusammenfallen von wichtigen Strukturreformen (Koedukation, Pilotschulen) mit den Ideen des Mai 1968 wird von vielen als vorteilhaft taxiert.

Die verschiedenen Dienstaltersgruppen

HUBERMAN unterscheidet vier Dienstaltersgruppen: 5-10 Dienstjahre, 11-19 Dienstjahre, 20-29 Dienstjahre und 30-40 Dienstjahre. (DJ) Die Auswirkungen des Mai 1968 teilt die Lehrer in zwei Gruppen: Praktisch jede Lehrkraft mit mehr als 15 DJ weist diesen Ereignissen laufbahnprägende Bedeutung zu. Wohingegen die jüngeren Lehrkräfte das Potential zur Veränderung bei sich selbst, bei ihrer persönlichen Experimentierfreude sehen. Mangel an Berufung, d.h. Berufseinstieg ohne Enthusiasmus, wird von jüngeren Lehrern (5-12 DJ) verschieden interpretiert: mehr materielle Motive, wenig vorausgehende Erfahrung mit Jugendlichen. Bei ihnen ist die Tendenz, früh in die Phase der Langeweile, der Routine einzutreten, ausgeprägt. Auffallend ist die in dieser Gruppe formulierte Kritik an der durchlaufenen Ausbildung.

Veränderungen

Die Zahl der Lehrkräfte, welche Momente des Ausbrennens, der Leere erlebt haben, liegt bei 40%. An einen Ausstieg denken zwei von fünf Lehrern. Die Zurückhaltung und kritische Distanz gegenüber Reformen wächst mit zunehmendem Dienstalter, was oft zu verstärktem Interesse an pädagogischer Kompetenzerweiterung führt. HUBERMAN stellt fest, dass v.a. am Ende der Berufslaufbahn eher in kurzfristige Wirksamkeit und pädagogische Diversifikation investiert wird als in Versuche zu ideologischen oder strukturellen Reformen.

Unterschiedliche Berufsverläufe: Frauen-Männer / Orientierungsstufe-Gymnasium

Frauen, v.a. teilzeitbeschäftigte, scheinen harmonischere Karrieren zu erleben und besser zu altern als ihre männlichen Kollegen. Kleineres Engagement in Strukturreformen und hohes Niveau in Veränderungen im Klassenzimmerbereich sind weitere signifikante Unterschiede. Männer neigen zu starken auserschulischen Engagements, was sich auf das Gleichgewicht zwischen Schule und Privattraum auswirkt. Das berufliche Laufbahndenken ist bei den Männern stärker prestige- und aufstiegsorientiert, wohingegen Frauen den Unterrichtsberuf eher als "soziale Mission" werten. Abgeschwächt finden sich auch Unterschiede der Lebensverläufe je nach Arbeitsort. Schematisch ausgedrückt betonen Lehrer der Orientierungsstufe pädagogische Motive, während die Gymnasiallehrer intellektuelle Aufgaben wahrnehmen und weniger schulbezogene Aktivitäten entwickeln. In der Folge sind sie auch weniger enttäuscht, weniger skeptisch, weniger verbittert.

Prägende Praxis

Aus der konkreten Schulsituation der Kantone Genf und Waadt gehen einige interessante Befunde hervor:

- 40% der Lehrer hatten einen schwierigen Einstieg, weil sie offensichtlich über keine mitgebrachten Praxismuster verfügten.
- Berufliche Kompetenzen sind oft auch nach 10 DJ noch nicht entwickelt. Mängelbehebung geschieht v.a. über individuelle Versuche, ohne institutio-

nelle Unterstützung. Die offiziellen Fortbildungsangebote werden als wenig probat bewertet.

- In persönlichen Krisensituationen fühlen sich die Lehrer sehr allein, wenig unterstützt.

Bei allem Respekt vor dem individuellen Verlauf der Biographie eines jeden Lehrers stellt HUBERMAN fest, dass es einige allgemein befriedigende Arbeitsplatzbedingungen gibt, welche den Verlauf einer positiven Karriere möglich machen.

HIRSCH, Gertrude, GANGUILLET, G., TRIER, U.P. (1990) **Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf**. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt. 490 Seiten. Fr.48.-

Die Fortsetzungsstudie zur beruflichen Entwicklung der Oberstufenlehrer schliesst thematisch, methodisch und in der Untersuchungsanlage an die Westschweizer Arbeit an. Die Zürcher Verfasser verwenden den selben Gesprächsleitfaden, fast die gleichen Dienstaltersgruppen, die Phasentypologie wird leicht modifiziert und die bestimmte Variable "Geschlecht" fällt (wegen Untervertretung der Frauen) weg. Im Verlauf der Lektüre dieses Buches verstärkt sich der Eindruck, dass die Forschungsarbeiten ihre eigene Dynamik entwickeln. Die berufliche Entwicklung der Oberstufenlehrer erweist sich gesamthaft gesehen als recht vielfältig. Zu den Stegreiferzählungen gesellen sich gezielt erfragte Bereiche, von denen hier stellvertretend einige erläutert werden. *Berufsanfang*: Auftretende Schwierigkeiten sind auf mangelnde Kompetenzen, Rollenunsicherheit im Beziehungsnetz Schüler-Kollegen-Eltern-Schulbehörde und auf Belastungsprobleme zurückzuführen. Interessant ist der Umstand, dass im Rückblick nur jeder zweite den Junglehrerberater für eine tatsächliche Hilfe hält. Über *Berufliche Kompetenzen* (fachlich und sozial) scheinen heute fast alle der Befragten in zufriedenstellendem Masse zu verfügen. Den entsprechenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kompetenzen schreiben sie häufig ihrer Berufserfahrung und damit sich selbst zu, vergleichsweise selten der Weiter- oder Fortbildung. Im Laufe der ersten 10 DJ erleben die Lehrer oft *Höhe- und Tiefpunkte*. Für die als Höhepunkt erlebte Zeit werden Kriterien wie emotionale Beteiligung, Wohlbefinden und vor allem das Verhältnis zu den Schülern genannt. Die gewissermassen schicksalshafte Rolle, die Schüler für Lehrer oftmals spielen, tritt auch im Zusammenhang mit den Tiefpunkten der Lehrer zutage. Zwei Drittel berichteten von tiefgreifender Erschöpfung verbunden mit Sinnverlust und Desengagement. *Die Berufsmobilität* beschränkt sich auf die innerberufliche Entwicklung. Das *Berufliche Selbstbild* deutet auf vermehrte Zurückhaltung und Skepsis gegenüber Neuem hin. Bei älteren Kollegen überwiegen (im Vergleich mit sich selbst) die negativen Züge. Die jüngeren Kollegen sind einsatzfreudiger, aufgeschlossener. Das Erscheinungsbild der Lehrer in der Öffentlichkeit werten sie als negativ: viel Freizeit, schulmeisterliches Verhalten. Sie selbst sehen sich als aktiv, offen und zuversichtlich, glauben sie doch, an Gelassenheit und Selbstsicherheit gewonnen zu haben.

Die Autoren schreiben den befragten Lehrern ein Berufsrollenverständnis zu, zu welchem schöpferisches Tun und Führen als Bedeutungskomponenten gehö-

ren. Die gemachten Äusserungen lassen durchscheinen, dass es den Oberstufenlehrern ein Anliegen ist, Charakter und Persönlichkeit zu formen - in diesem Sinne den Schülern Lebenshilfe zu bieten. Die Gefahr einer solchen Zielvorstellung liegt dabei aber in der Begrenztheit der eigenen Vollkommenheit. Emotionalität, betonen der individuellen Kräfte gehören ebenso zum Berufsrollenbild der Lehrer wie schicksalhafte Gemeinschaft mit der eigenen Klasse als Klassenlehrer. Die gegenseitig bindende Beziehung zu Schülern kann auch zur Gefährdung werden.

Die Forschergruppe erarbeitet keine konkreten Vorschläge. Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass Oberstufenlehrer, wie viele andere Berufsgruppen vom technologischen und vom kulturellen Wandel betroffen sind, und dementsprechend besteht ein kontinuierliches Fortbildungsbedürfnis. Nebst sachbezogener Bildung sollte auch auf struktureller Ebene das bestehende Beziehungsnetz der Lehrer aktiviert werden.

HIRSCH, Gertrude (1990) Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis. Weinheim und München: Juventa. 221 Seiten. Fr.28.50

Mit dem Datenmaterial der oben beschriebenen Untersuchung geht Gertrude HIRSCH der Frage nach, wie die Oberstufenlehrer ihren Alltag wahrnehmen, bewältigen, verarbeiten; welche Schlüsse sie aus ihren Erlebnissen ziehen. Das Konzept der Untersuchung geht von der Annahme aus, dass die Stegreiferzählung wichtige Hinweise auf die berufliche Identität enthält, die erkennen lassen, ob die Berufsbiographie eher als Stabilisierungsprozess erlebt wird oder als Prozess von Entwicklung und Veränderung. Anhand von charakteristischen Phasen einer Berufsbiographie werden sechs Berufsbiographietypen abgegrenzt. Die Berufsidentität lässt sich aus den systematisch erhobenen Aspekten analysieren gemäss Max WEBERS Idealtypenkonstruktion. Idealtypen sind analytische Hilfsmittel, welche als Deutungsschemata für bestimmte Aspekte der Lehreridentität dienen können. HIRSCH stellt folgende Identitätstypen vor: Stabilisierungstyp - Entwicklungstyp - Diversifizierungstyp - Problemtyp - Krisentyp - Resignationstyp.

Als Einschränkung der Ergebnisse nennt sie die besondere und schmale Datenbasis. Offen bleibt die Frage, ob die gefundenen Lehreridentitätstypen auch für Frauen oder für Lehrkräfte anderer Schulstufen geeignet wären. Die Forscherin verweist auf die Gefahr, mittels der Lehreridentitätstypen das Selbstverständnis konkreter Lehrer zu beschreiben und zu klassifizieren. Der Lehrer trägt vielmehr Züge, welche zu verschiedenen idealtypischen Identitäten integriert werden können, was heisst, dass jemand Züge des Krisentyps als auch des Entwicklungstyps oder andere trägt.

Die pädagogische Relevanz der Lehreridentitätstypen betrifft zum einen die Lehrer-Schüler-Beziehung als interaktiver Prozess, der auch davon beeinflusst wird, wie die Identität von Lehrer und Schüler zueinander passen. Gelingt es den Lehrern, die Differenz zwischen ihren eigenen Deutungs- und Bewältigungsmustern und denen ihrer Schüler bewusst zu machen, könnte darin ein Konfliktvermeidungspotential gesehen werden. Zum anderen betrifft

die Relevanz der Lehreridentitätstypen die Selbstverantwortung des Lehrers. Kritische Auseinandersetzung mit seinen eigenen Handlungsmustern sind Lernprozesse, welche begleitet und unterstützt sein müssen.

Der Adressatenkreis der drei skizzierten Bände setzt sich aus Lehrerbildnern, Lehrerberatern, sowie Forschern und Praktikern zusammen. Die reichhaltige Darstellung des Interviewmaterials macht das zweite Buch zu einer spannenden Lektüre. Das dritte Werk erfordert ein gewisses Einarbeiten, wohingegen beim zuerst aufgeführten französischen Buch eine Übersetzung angezeigt wäre.

Vreni Schenkel-Nussbaumer

Berufspädagogik und betriebliche Bildungsforschung im Spiegel neuerer Veröffentlichungen

Besprochene Bücher

- ARNOLD, Rolf: Betriebliche Weiterbildung. Klinkhardt. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Klinkhardt:Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- ARNOLD, Rolf: Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung. (Berufspädagogik bei Sauerländer und Diesterweg). Aarau und Frankfurt a.M. 1990.
- DEISSINGER, Thomas: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Königshausen & Neumann:Würzburg 1992.
- GEISSLER, Harald (Hrsg.): Neue Aspekte der Betriebspädagogik. Peter Lang Verlag. (Betriebliche Bildung - Erfahrungen und Visionen). Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris 1990.
- MÜLLGES, Udo: Berufspädagogik. BI-Wissenschaftsverlag: Wien, Zürich 1991.
- SCHELTEN, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Franz Steiner Verlag. Stuttgart 1991.
-

Was ist unter Berufspädagogik eigentlich genau zu verstehen? Rechtfertigt es sich, dafür eigene Zeitschriften, Bücher, Institute und Lehrstühle bereitzustellen, oder liesse sich die Berufsbildung nicht einfacher unter eine Allgemeine Didaktik oder unter Pädagogik schlechthin abhandeln? Diese Fragen sind nicht nur rhetorisch gemeint, denn eine Disziplin "Berufspädagogik" ist im Gegensatz zu weit zurückliegenden Ueberlegungen zur Erziehung und Didaktik (Comenius sei eingedenk!) erst im 20. Jahrhundert vorfindbar. Die Geschichte der Berufspädagogik ist eng verknüpft mit der Verrechtlichung der betrieblichen Ausbildungsverhältnisse und einer Institutionalisierung der Berufsschulen. Erst mit der endgültigen Auflösung der Zünfte, welche ihren normierenden Einfluss auf die berufliche Bildung allerdings noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wahren konnten, wuchs der Bedarf, die Berufsbildung neu zu überdenken. Hierfür etablierte sich im deutschsprachigen Raum eine "klassische" Berufspädagogik, die mit den Namen Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer, dann aber auch Eduard Spranger und Theodor Litt, und - speziell in der Schweiz - mit dem Berner Erwin Jeangros verknüpft werden kann.

Die "klassische" Berufspädagogik ist heute allerdings verblasst, denn deren zentrale Annahme, sich für eine Arbeitstätigkeit "berufen" zu lassen und den Beruf als Bildungszentrum und Ausgangspunkt höherer Menschenbildung zu begreifen, scheiterte an der Tatsache, dass sich die Berufe durch die immer beschleunigtere technologische Entwicklung nicht mehr als Lebensaufgabe fassen liessen. Zwar spielt der "Beruf" (gemeint sind dabei schwerpunktmässig die industriell-gewerblichen und kaufmännischen und nicht die akademischen Berufe !) für die Berufsbildung nach wie vor eine Rolle im Sinne einer Zuteilung des betrieblichen Ausbildungsortes und des entsprechenden Berufsschulbesuches; er ist allerdings einer laufenden Umgestaltung ausgesetzt - der ungebrochene Wachstumsverlauf an beruflichen BIGA-Reglementen ist Ausdruck davon - und dient für den Einzelnen als Teil oder Ausgangspunkt eines Bildungsverlaufes. Die Chancen sind gross, dass eine gelernte Coiffeuse später einmal als Verkäuferin arbeitet, ein Bäcker als Polizist oder ein ehemaliger Mechaniker oder Elektroniker als Ingenieur.

Dieser Tatsache trug eine neuere, seit den 70er Jahren sozialwissenschaftlich ausgerichtete Berufspädagogik Rechnung, indem sie sich - im Gegensatz zur klassischen "Berufsmetaphysik" - mit den realen Veränderungen in den Betrieben befasste und verstärkt Qualifikationsforschung betrieb. Welche Bildung kann gegenüber dem vor allem technologisch bedingten Wandel längerfristig standhalten; auf diese knappe Formel lässt sich die neuere Fragerichtung der Berufspädagogik bringen. So verdientvoll dieser Ansatz ist, er erschütterte gleichzeitig die grundlegende Legitimation einer Berufspädagogik selbst; denn für die Erforschung betrieblicher Anforderungen erscheinen Disziplinen wie die Industriesoziologie und Arbeitspsychologie weit geeigneter, da sie über entsprechende Forschungstraditionen verfügen. Auch die teilweise explizite Ausrichtung auf "Schlüsselqualifikationen" birgt die Gefahr, dass bei der Erforschung von Metakompetenzen wie "Teamfähigkeit", "Kommunikationsfähigkeit" usw. die eigentliche berufliche Komponente ins Hintertreffen gerät zu gunsten einer allgemeinen didaktischen Perspektive.

Die Fundamente einer "Berufspädagogik" sind also keineswegs so unangefochten, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Nicht umsonst werden daher Berufsbildungsfragen auf universitärer Ebene eher stiefmütterlich behandelt, obwohl die quantitative Bedeutung von Berufslehren in der Schweiz eine ganz andere Beachtung nahelegen würde.

Gegenüber dieser auch heilsamen Verunsicherung entwickeln neuere Veröffentlichungen eine gewisse Sensibilität, indem sie unter dem Aspekt beruflicher und betrieblicher Bildung methodischen Pluralismus zulassen wie auch inhaltliche und wissenschaftlich unterschiedliche Perspektiven zu integrieren versuchen.

Ein geglücktes Unterfangen in dieser Hinsicht ist etwa Andreas SCHELTENs *"Einführung in die Berufspädagogik"*. Einleitend wird die Berufspädagogik gegenüber anderen pädagogischen Teildisziplinen in ihrer Eigenart profiliert. Ersichtlich wird daraus beispielsweise, warum sich trotz konkurrierender Begrifflichkeiten wie Arbeitspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Betriebspädagogik usw. die "Berufspädagogik" durchgesetzt hat.

Ein zweites Kapitel widmet sich den reform- und berufsbildungspolitischen Konzepten und der quantitativ gewichtigste Teil stellt eine aktuelle Uebersicht der Didaktik beruflichen Lernens dar. Alle Teile sind leserfreundlich gestaltet, indem sie die Ergebnisse jeweils resümieren und mit weiterführenden Literaturhinweisen ergänzen. Auch Rolf ARNOLDs "Berufspädagogik - *Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung*" kann Benutzerfreundlichkeit und gute Uebersichtlichkeit attestiert werden. Jedes Kapitel wird zusätzlich mit Lernfragen abgeschlossen, die neben den tabellarischen Uebersichten zu den Stärken des für Berufsschullehrer aber auch für betriebliche Ausbilder konzipierten Studienbuches zählen. Die Uebersichtlichkeit und konzeptionelle Klarheit beider Einführungen, die in der Praxisnähe dingfest gemacht werden kann, geht allerdings teilweise auf Kosten einer kritischen Befragung von pädagogischen Postulaten, die sowohl auf ihre Grenzen hin zu untersuchen wären, wie auch auf die Frage hin, worin denn der Unterschied einer so konzipierten beruflichen Didaktik von einer allgemeinen Didaktik zu begründen ist. Bei beiden Darstellungen dominiert der schulische Kontext beruflichen Lernens. Es wäre allerdings nicht stattdlich, insbesondere Rolf ARNOLD vorzuhalten, er würde der betrieblichen Seite der Berufsbildung zu wenig Aufmerksamkeit widmen. Seine neueste Veröffentlichung "*Betriebliche Weiterbildung*" setzt an seinen früheren Arbeiten zur Betriebspädagogik an. Gerade die Frage der Weiterbildung spielt in einem neuen betriebskulturellem Umfeld eine verstärkte Rolle. "Unternehmenskultur" ist nicht nur für die Personalführung und Organisationsentwicklung der Betriebe und öffentlichen Verwaltungen ein zunehmend wichtiger Begriff, sondern gewinnt, wie ARNOLD überzeugend gegen kritische Einwände darlegt, auch immer deutlicher eine pädagogische Dimension. Nicht nur der Einzelne, sondern der Betrieb als Ganzes ist eine lernende Grösse, die deshalb eines günstigen Umfeldes bedarf, sollen auch die menschlichen Potentiale genutzt werden. Oekonomische und technologische "Vernunft" deckt sich hierbei zumindest teilweise mit den Bedürfnissen nach zusätzlicher Bildung der arbeitenden Menschen. Insbesondere das Lernen Erwachsener gewinnt dabei an Bedeutung, wobei zugleich auch die Chance bestehe, die Trennung in eine "allgemeine" (eher privaten Freizeitinteressen dienende) und eine eng auf betriebsspezifische Erfordernisse ausgerichtete Erwachsenenbildung zu überwinden. Eine ähnliche Perspektive bietet auch die von Harald GEISLER herausgegebene Sammlung von Beiträgen, betitelt als "*Neue Aspekte der Betriebspädagogik*". Wertewandel und Technologieentwicklung würden eine klarere Ausrichtung der Pädagogik auch auf den Betrieb erforderlich machen. Für die betriebliche Bildungspraxis fordert er eine Curriculumentwicklung, welche den Aspekten der modernen Technologie, der betriebsinternen Kommunikation und Kooperation und dem gesellschaftspolitischen Dialog mit der Oeffentlichkeit genügend Beachtung schenkt. Diese Hinwendung zum Betrieb signalisiert eine Ausweitung von Fragestellungen der Berufspädagogik, indem dem kulturellen Faktor mehr Beachtung geschenkt wird, bzw. dessen entscheidende Bedeutung anerkannt wird. Damit werden auch kulturpessimistische Varianten der Berufspädagogik, welche den Betrieb ausschliesslich als Hort der Unterdrückung wahrnahmen, und die deshalb keinen Raum für Bildung wahrnehmen wollten, relativiert.

Eine Erweiterung von Fragestellungen ist auch aus der seit einigen Jahren wieder verstärkt zu beobachtenden Hinwendung zu historischen Fragen der

Berufspädagogik festzustellen. Thomas DEISSINGER hat eine eindruckliche Studie zur ideen- und sozialgeschichtlichen Entwicklung der Berufsbildung verfasst. Seine Dissertation *"Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution"* holt weit aus, indem sie die Berufserziehung und die Oekonomie Englands im vorindustriellen Zeitalter beschreibt. Dem Autor gelingt es dabei, die Berufsbildung in Zusammenhang mit der Entstehung des allgemeinen Bildungssystems zu stellen, was auch Einsichten für die heutige Berufsbildungsdiskussion zulässt, (etwa wenn die Frage untersucht wird, wie Berufsbildung und Mittelschule via "Berufsmatura" zu verknüpfen sind). Die bis heute bedeutsame Rolle des Handwerks für die Berufsausbildung besteht nach DEISSINGER weniger darin, für aktuelle Berufstätigkeiten auszubilden, als viel mehr Qualitätsansprüche auch heutiger Berufsbildung zu definieren, wie gegenüber Positionen, die den Untergang des "dualen" Berufsbildungssystems prophezeien, polemisch hervorgehoben wird.

Historisches Interesse lässt auch die Zusammenstellung der Beiträge von Udo MUELLGES in einem Sammelband unter dem Titel *"Berufspädagogik"* erkennen. Die von den späten 50er Jahren bis in die 80er Jahre datierten Aufsätze dienen dem Versuch, die Ueberlegungen der "klassischen" Berufspädagogik auch für aktuelle Themenstellungen fruchtbar zu machen. Dies gelingt nicht durchwegs, es zeigt sich jedoch, dass insbesondere die an Theodor Litt orientierte (dialektische) Denkweise etwa zum Verhältnis Berufs- und Allgemeinbildung durchaus brisant sein kann. So lesen wir, dass weder Bildung noch Berufsbildung sich auf Sozialisierung und Qualifizierung beschränken dürften, sondern stets ein "überschiessendes Moment" beinhalten müssten, d.h. ihren "elitären" Charakter (!) pflegen müssten.

Insbesondere die Ausweitung der Fragestellungen Richtung geschichtlicher Voraussetzungen und Betrieb sichern, neben der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung, auch künftig der Berufspädagogik eine Forschungsperspektive, die ihre "Besonderheit" durchaus rechtfertigt.

Philipp Gonon

SASSENROTH, Martin (1991)

Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern & Stuttgart: Paul Haupt. 205 Seiten. Fr. 23.-- / DM 27.--

Wie lernen Kinder, sich schriftlich auszudrücken? Welche Umwege (vom Standpunkt der standardisierten Sprache aus betrachtet) beschreiten sie dabei? Welche Umwege sind unvermeidlich und somit als "normal" zu betrachten und welche sollten die Lehrkraft aufmerksam werden lassen, damit allenfalls eine geeignete Förderung in Betracht gezogen werden kann? Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich die oben aufgeführte Publikation.

Und eines sei gleich zu Beginn gesagt: SASSENROTHs Buch ist spannend. Das liegt zum einen daran, dass die sich beim Kind entwickelnde Sprachkompetenz eine Sache ist, die spannender kaum sein könnte, zum anderen liegt das aber auch am Autor, der es versteht, sprachliche Phänomene

und deutende (Sprachentwicklungs-) Theorie zu einer ansprechenden Synthese zu vereinen.

Als Ziel hat sich SASSENROTH gesetzt, die neueren Forschungsergebnisse des Schriftspracherwerbs auf eine Art und Weise aufzuarbeiten, "dass sie in eine theoriegeleitete, mehrdimensionale Sichtweise von Störungen des Schriftspracherwerbs einmünden. Aus dem übergeordneten Konzept sollen sich Handlungsweisen für die tägliche Arbeit im Unterricht mit Kindern im Schriftspracherwerb ableiten lassen" (S. 14) und sollen Konsequenzen für die Diagnostik und die Förderung der Schriftsprache im Unterricht aufgezeigt werden.

Erster Schritt : Aufarbeiten relevanter Theorie.

Anhand verschiedenster sprachlicher Phänomene zeigt SASSENROTH auf, dass das Lernen des Schreibens und Lesens zwar keine Kleinigkeit ist, dass sich Kinder aber schon früh (d.h. lange vor dem Schulbeginn) darin versuchen, Zeichen, Buchstaben, Firmenembleme etc. zu entziffern und, indem sie die "entzifferten" Zeichen kreativ bearbeiten, selbständig niederzuschreiben. Aber die Sprache hat ihre Tücken: So entsprechen, um nur einen Stolperstein zu nennen, dem Phonem "be" die verschiedensten Grapheme (z.B.: B, b, *B*, *b* etc.). Das erschwert ein lineares Lernen und macht Hypothesenbildungen beim Kind nötig; seine Verschriftungen entsprechen (auch in den Fehlern) diesen selbsterbrachten Hypothesen, sind also Folgen kreativer Denkleistungen und verschiedenster kognitiver Adaptationsprozesse. Mit dem Schuleintritt muss das Kind dann aber seine kreativen Sprachprozesse zugunsten einer verstärkten Beachtung der Normsprache stark zurückdrängen. Geschriebenes wird nun von der Lehrerin bzw. dem Lehrer eingeteilt in Richtiges und Falsches, was die Freude am weiteren hypothesengeleiteten Erforschen der Sprache massiv trüben kann. Als Folge setzt Motivationszerfall ein.

Viel gewonnen wäre, wenn der *Forschergeist des Kindes erhalten* werden könnte. Der Weg dorthin führt nach SASSENROTH über ein neues Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu den Fehlern ihrer Schüler(innen). An die Stelle der herkömmlichen "negativen Betrachtungsweise" von Fehlern sollte eine "konstruktive" Betrachtungsweise treten (S. 96), welche Fehler als "Schaufenster in das Bewusstsein des Kindes" auffasst. Denn: Fehler lassen Rückschlüsse auf zugrundeliegende Verschriftungsstrategien zu. Mit dem Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs von GÜNTHER gibt SASSENROTH seinen Leser(inne)n ein handhabbares Instrument in die Hand, welches der Lehrkraft bei der oft schwierigen und schwerwiegenden Einschätzung des Kompetenzniveaus ihrer Schüler (als problematisch oder als unproblematisch) hilft: Mit dem Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs lässt sich das Kompetenzniveau des Kindes bezüglich des Lesens und des Schreibens innerhalb eines sechsstufigen Modells situieren und bewerten.

Im übrigen käme es nach SASSENROTH in den ersten Schuljahren vermehrt darauf an, metasprachliche Kompetenzen bei den Kindern aufzubauen, da letztere noch sehr erfahrungsbezogen mit der Sprache umgehen. Der Erstlese- und Schreibunterricht sollte deshalb vermehrt durch Elemente zur Förderung des analytischen Umgangs mit der Sprache ergänzt werden. Das Wichtigste aber ist, "dass das Kind nicht überfordert wird, sondern ihm Zeit gelassen wird,

neben den inhaltlichen Aspekten von Schriftsprache seine Hypothesen über das Funktionieren unserer Verschriftungsweise selbständig zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren" (S. 66).

Zweiter Schritt: Postulate

Zieht man aus dem oben Gesagten ein Fazit, so endet das in der beinahe schon trivialen pädagogischen Tatsache, dass sich uns das einzelne Kind auch bezüglich seiner Sprachkompetenz als unverwechselbares Individuum präsentiert, eine Tatsache, welche der Pädagogik seit jeher bewusst ist und auf welche sich die Schule konzeptionell einzustellen (ebenfalls seit jeher) schwer tut. Um dem Dilemma zwischen normorientiertem Unterricht auf der einen Seite und dem sich als Individuum präsentierenden Kind andererseits zu entgehen, postuliert SASSENROTH (im Anschluss an die Vertreter des sogenannten "Spracherfahrungsansatzes") eine vermehrte *Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichtes*. Das bedeutet in erster Linie das Abschiednehmen von der Fiktion, dass alle Schüler(innen) zur gleichen Zeitentwicklungsmässig am selben Ort stehen und deshalb dasselbe tun müssen, was wiederum heisst: Weg von den Fibeln, welche die Lehrer(innen) dazu verleiten, die Kinder im "Gleichschritt" (S. 107) vorwärts zu treiben!

Wohltuend ist, dass sich SASSENROTH nicht in reformpädagogischer Emphase zu einer Dogmatisierung des individualisierenden Unterrichtes hinreissen lässt, sondern für eine differenzierte Betrachtungsweise offen bleibt. So betont er, dass es ihm nicht in erster Linie um "eine radikale Abkehr von den Fibeln" gehe, vielmehr sei wichtig, dass dem individuellen, entdeckenden Lernen der Schüler(innen) i. S. des Sprach-Erforschens mehr Raum gegeben werde (S. 110). Die Individualisierung hat aber ihren Preis und der lautet: Die Lehrkraft muss kompetent sein. Der Verzicht auf die festgelegte Reihenfolge der Lernschritte durch eine Fibel muss ersetzt werden durch einen im "Kopf" des Lehrers existierenden Lehrgang.

Neben der Individualisierung des Unterrichtes besteht ein zweites Postulat SASSENROTHs in der Propagierung der *Lernprozessbegleitung durch die Lehrkraft*. Dazu muss der Lehrer bzw. die Lehrerin diagnostische Fähigkeiten entwickeln, damit *die aktuellen Denkstrategien des Kindes erfasst, die richtigen Denkstrategien bestätigt* (schreibt ein Schüler "dsurück" statt "zurück", so verbirgt sich dahinter eine *richtige* Strategie, welche nicht verloren gehen sollte), *die falschen Denkstrategien verbessert* und *metalinguistische Kompetenzen aufgebaut* werden können.

Als schulorganisatorisches Postulat stellt SASSENROTH die Forderung auf, dass schwächere Schüler(innen) nicht aus der Normalklasse abgesondert werden sollten, da sie bei entsprechenden Lernarrangements von den stärkeren Schüler(innen) lernen und profitieren können.

Ein letztes Postulat betrifft die Lehrer(innen)bildung: Den künftigen Grundschullehrerinnen und -lehrern müsse genügend Rüstzeug für ihren Unterricht mitgegeben werden. Genügend Rüstzeug habe man dann nicht, wenn man nur die Fibeln kenne. Vielmehr müssten den künftigen Lehrkräften "die Störungen der Schriftsprache ... in ihrer ganzen Komplexität nahegebracht werden" (S. 132), eine Forderung, welche sich schneller aufstellen als durchführen lässt.

Dritter Schritt: Didaktische Umsetzung:

Im letzten Teil seines Buches versucht SASSENROTH zu zeigen, wie man seine aus der Theorie gewonnenen Postulate in die Praxis umsetzen könnte. Dazu führt er diverse Elemente einer möglichen Lernwerkstatt zum Lesen und Schreiben auf. Denjenigen Leser, der das Buch SASSENROTHs vorwiegend aus einem methodisch-didaktischen Interesse liest, vermag dieser Teil des Buches nicht vollauf zu befriedigen. Zwar schildert SASSENROTH einige bekannte Elemente einer Werkstatt wie den "Vertrag" mit den Kindern, die Arbeit mit Stempeln, die Arbeit mit einer Schülerdruckerei (auf FREINET zurückgreifend), die Arbeit mit Karteien, die Arbeit mit einem "Wörterspital" und einiges anderes mehr. Ein kurzes Kapitel ist ferner dem Einsatz von Schreibmaschinen und Computern gewidmet und auch einige Anregungen zu einer "Lesecke" sind vorhanden. Insgesamt aber wirkt die Zusammenstellung unsystematisch und eklektisch. Einen wirklichen Nutzen für das Erstellen einer eigenen Lese- und Schreibwerkstatt oder für die Arbeit mit Seminarist(inn)en lässt sich daher kaum ziehen. Das ist schade, denn eines dringt unzweifelhaft durch den Text durch: Das Know-how wäre vorhanden.

Schade ist auch, dass SASSENROTH die Effizienz der von ihm vorgeschlagenen und durchgeführten Werkstattarbeit nicht empirisch überprüft hat, sondern bei der Propagierung dieser Unterrichtform lediglich auf seine eigenen (und damit subjektiven) positiven Erfahrungen mit dieser Art des Unterrichtens rekurrieren kann. Im Zusammenhang mit der Postulierung des individualisierenden bzw. "offenen" Unterrichts hat der Autor zwar geschrieben, dass Einwände gegenüber dieser Unterrichtform "durchaus ernst zu nehmen" seien und dass "laufende Überprüfungen des Lern- und Leistungsverhaltens der Kinder im 'Offenen Unterricht' im Sinne von Effizienzkontrollen" erforderlich seien (S. 124). Er selbst hat aber auf die Überprüfung der Wirksamkeit der von ihm vorgeschlagenen Methoden verzichtet.

Genau diese Information (Effizienzkontrolle bei einer Schülergruppe mit Werkstattarbeit und einer Kontrollgruppe mit herkömmlichem Unterricht) wäre für die Theoriebildung in der Didaktik aber unendlich wertvoll, stehen reformpädagogisch inspirierte Didaktisierungsversuche doch stets in der Gefahr, durch die hinlänglich bekannte Kritik zerrieben zu werden.

Insgesamt darf man das Buch von SASSENROTH indessen als wertvollen Beitrag zur Sprachdidaktik bezeichnen und es allen sprachdidaktisch Interessierten empfehlen.

Michael Fuchs

HERZOG, Walter & VIOLI, Enrico (Hrsg.) (1991)
*beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und
Wissenschaftskritik.* Zürich: Rüegger. 210 Seiten. Fr.48.-

Ich schreibe diese Rezension als eine an Forschung interessierte, von der Lehrerinnenbildungs-Praxis aber aufgesogene Frau, als eine an der feministischen Diskussion interessierte, von "Frauenfragen" aber so betroffene, dass Zeit für intensive Lektüre oft fehlt. Genau für mich und meinesgleichen ist dieses Buch ein Geschenk. Als Sammlung von Referaten, gehalten an der Universität Zürich ("Grundzüge feministischer Pädagogik" 1991), garantiert es Breite und Abwechslung und eine relativ leichte Lesbarkeit auch bei Autorinnen, die ich andernorts als schwierig empfunden hatte.

Das Buch führt mich von einem Exposé über weibliches und männliches Denken und Handeln (KARIN FLAAKE) zu zwei Texten über die "zwei Moralen", um die ich besonders froh bin: anerkennend-kritische Auseinandersetzungen mit GILLIGANS Arbeiten (HEIDEMARIE BENNETT-VAHLE, GERTRUD NUNNER-WINKLER). Weiter klärt sich mir der Begriff der matriarchalen Gesellschaft (HEIDE GÖTTNER-ABENDROTH), ich begegne ethnologischem Denken anhand eines Fallbeispiels einer jungen griechischen Frau (JUTTA LAUTH), der Soziobiologie in kritischen Antworten zu der Frage "Was heisst 'natürlich'?" (ELISABETH LIST) und stelle mir die Frage nach der Notwendigkeit von Frauenforschung und weiblicher Forschungsmethodologie bewusster (REGINA BECKER-SCHMIDT, HEINE VON ALEMANN). Klärung der Konzepte fordert der Text, der "Geschlecht" als soziale Kategorie herausarbeitet (URSULA STRECKEISEN) und jener über die Allgemeine Pädagogik, die so allgemein ist, dass in ihr scheinbar Frauen und Männer den Platz verloren haben (JULIANE JACOBI).

Übrigens: Die Herausgeber hoffen, "...dass das Buch auch bei Männern Beachtung finden wird". Was HERZOG als Pädagoge und Wissenschaftstheoretiker von der "Stimme der Frauen..." erwartet, sagt er im einleitenden Artikel. Ich wünsche den Stimmen aufmerksame Ohren.

Regine Born

NEUERSCHEINUNGEN

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

- Ariès, Ph. & Duby, G. (Hrsg.)(1991). *Geschichte des privaten Lebens. Band III: Von der Renaissance zur Aufklärung*. Frankfurt a.M.: S.Fischer.
- Barthelmes, J., Feil, Ch. & Furtner-Kallmünzer, M. (1991). *Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. Spiele-Gespräche-Soziale Beziehungen*. München: DJJ Verlag.
- Bönsch, M. (1991). *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn: Schöningh.
- Brenner, G. & Grubauer, F. (Hrsg.)(1991). *Typisch Mädchen? Typische Junge? Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrollen*. Weinheim/München: Juventa.
- Claar, A. (1990). *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturen- genetische Analyse*. Berlin: Springer.
- Einsiedler, W. (1991). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glöckel, H. (1990). *Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hansen, G. & Seitz, W. (1991). *Entstehung und Behandlung von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Herbert, M. (1991). *Disziplin. Ein moderner Leitfaden für Eltern*. Bern: Huber.
- Homfeldt, H.G. (Hrsg.)(1991). *Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaufmann-Hayoz, R. (1991). *Kognition und Emotion in der frühkindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Kemper, H. (1991). *Wie alternativ sind alternative Schulen?* Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Martin, E. (1991). *Johann Jakob Kettiger und Johann Heinrich Pestalozzi. Zur Wirkungsgeschichte Pestalozzis*. Basel: Verlag des Kantons Basel-Landschaft.
- Meschendorfer, A. (1991). *Bürgerliche Kindheit im Deutschland des 18. Jh. anhand autobiographischer Zeugnisse*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang.
- Metz-Göckel, S. et al. (1991). *Mädchen, Jungen und Computer*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, H. (1990). *Unterrichts-Methoden II: Praxisband*. München: Cornelsen.
- Meyer, H. (1991,⁴). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband*. München: Cornelsen.
- Oelkers, J. & Wegenast, K. (Hrsg.)(1991). *Das Symbol - Brücke des Verstehens*. Neuwied: Luchterhand.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schweizer Schul- und Volksskino (1992) *Spielfilme und Kurzfilme, Katalog*. Bern: Film-Institut.
- Teichert, V. (Hrsg.)(1991). *Junge Familien in der Bundesrepublik. Familienalltag-Familienumwelt-Familienpolitik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Terhart, E. (Hrsg.)(1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln: Böhlau.

Eine Initiative des Nationalen Forschungsprogramms 33
"Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme"

Clearingstelle Arbeitsmarkt für Bildungsforschung

Bei der Entwicklung von Ideenskizzen und Forschungsgesuchen für das Nationale Forschungsprogramm 33 – aber auch darüber hinaus – befinden Sie sich vielleicht in einer der folgenden Situationen:

- * Forscher und Forscherinnen suchen Projekte
- * Projekte suchen Forscher und Forscherinnen
- * Ausbildungsinstitutionen, Schulen, Erziehungs- und Schulbehörden haben Forschungsbedürfnisse und suchen Bearbeiter und/oder Bearbeiterinnen
- * Forscher und Forscherinnen suchen Kontakt mit "dem Feld"

Trifft eine dieser vier Suchsituationen auf Sie zu? – Benutzen Sie die neu eingerichtete Clearingstelle der SKBF/CSRE.

Schreiben Sie eine Postkarte oder einen Brief. Fassen Sie bitte Ihre Information kurz, bündig und präzise. Oder verlangen Sie einen kurzen Informationsraster bei der SKBF/CSRE und schicken Sie ihn ausgefüllt zurück (für jede der vier Suchsituationen gibt es einen eigenen Raster). Die Clearingstelle ist eine Dienstleistung der SKBF/CSRE im Rahmen des NFP 33.

Nicht alle Vermittlungsaktionen sind an das NFP 33 gebunden; vielleicht gibt es auch andere Mittel und Wege. Testen Sie die Clearingstelle, melden Sie Ihre Bedürfnisse an.



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

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

VERANSTALTUNGSKALENDER

4./5.9.1992

Tagung der LSEB-Absolvent(inn)en

Für die diesjährige LSEB-Tagung haben sich Prof. Dr. J. Oelkers und Prof. Dr. W. Herzog als Referenten zur Verfügung gestellt. Kontaktperson: Hans Amrhein, Reutistrasse 5A, 8280 Kreuzlingen.

11./12.9.1992 in Zürich, Kongresshaus

1. LCH-Kongress

Thema: "Lehrerin/Lehrer sein - Ein Berufsleitbild"

13.-16.9.1992 in Montreux VD

Arts, culture, rites et jeux dans l'action éducative/ Kunst, Kultur, Sitten und Spiele in der erzieherischen Haltung.

Association internationale des éducateurs de jeunes inadaptés (A.I.E.J.I.), Secrétariat, Entre-Bois 1, 1018 Lausanne, Tel. 021 36 11 51.

September 1992 bis Juni 1993

Weiterbildungskurs für Sozialpädagoginnen zum/zur Praxisausbildner/in (PA)

Ostschweiz. Schule für Sozialpädagogik, Müller-Friedbergstrasse 34, 9400 Rorschach, Tel. 071 42 28 42.

Oktober 1992

Weiterbildungskurs für Supervision im Sozialbereich

Berufsbegleitend, 2 Jahre. Beginn: Oktober 1992.

Auskunft: Höhere Fachschule für Sozialpädagogik Luzern (HSL), Zähringerstrasse 19, 6000 Luzern 7, Tel. 041 22 64 65.

7.-9.10.1992 in Davos

Sonderpädagogik-Europa 92: Menschen mit Behinderung - Leben und Lernen. EASE/SHG/SZH/FICE/ATEEG/Europarat.

Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft (SHG), Brunnmattstrasse 38, Postfach, 3000 Bern 14, Tel. 031 26 26 29.

6./7.11.1992 in Mannheim, Deutschland

Symposium '92: Frühe Prägungen - Frühe Erfahrungen

Die Bedeutung der pränatalen Psychologie für die Förderung und Therapie von Kindern und Jugendlichen.

Musiktherapeutische Förder- und Beratungsstelle, Vogelsang 8-1, D-6921 Reichartshausen, Tel. D 06262 6920.

**Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)
1992**

Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE) 1992

Die Zukunft der öffentlichen Bildung / L'avenir de l'éducation publique

Der diesjährige Kongress und die Jahresversammlung der SGBF / SSRE finden vom 8. bis 10. Oktober 1992 an der Universität Bern, Pädagogisches Institut, im Muesmattareal statt.

Programm

8. Oktober

Eröffnung (Prof. Dr. J. Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Bern; Dr. W. Stadelmann, Erziehungsdirektion des Kantons Bern; E. Poglia, Vorstand SGBF/SSRE)

Hauptvortrag (Prof. Dr. D. Benner: *Wissenschaft und Bildung*)

Workshops (Berufsbildung und Europa; Kinder und Jugendliche in öffentlichen Räumen; Koedukation; Lernen in 'Europa'; "Gute" Schule; Ökonomie; Markt und Liberalisierung des Bildungswesens;

Generalversammlung SGBF/SSRE

9. Oktober

Parallelvorträge (Prof. Dr. N. Charbonnel; S. Hanhart; Dr. H. Zeiher; Prof. Dr. W. Herzog)

Workshops (Fortsetzung)

Arbeitsgruppen der SGBF / SSRE; **Arbeitsgruppe** "Didactique des mathématiques" (mit Prof. G. Arsec, IREM, Lyon)

Geselliger Abend

10. Oktober

Parallelvorträge (Prof. Dr. R. Künzli; Prof. Dr. K. Aurin; J. Amos; Prof. Dr. R. Arnold)

Podium zum Thema: Effektivität und Finanzierbarkeit der öffentlichen Bildung (L. Robert, Grüne/Freie Liste; M. Arnet, EDK; Dr. M. Frank, BIGA; Prof. Dr. H. Giger, Universität Zürich; E. Poglia, Eidg. Wissenschaftsrat; U. P. Trier, Pädagogische Abteilung, ED Zürich/ NFP 33; Prof. Dr. J. Oelkers, Universität Bern, Moderation)

Anmeldungsunterlagen und Information: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel.: 031/ 46 85 07

Der Kongress wird durch folgende Institutionen organisiert:

Pädagogisches Institut der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern

Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern

Schweizerisches Institut für Berufspädagogik, Kirchindachstrasse 79, 3052 Zollikofen

Veranstaltungskalender

13.11.1992 in Neuenburg

Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV)
Hauptthema: Vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft" für Lehrerbildung.

6./7.11. und 27./28.11.1992 in Konolfingen, Evangelisches Zentrum Schloss Hünigen

Praxisberatung - Supervision

Supervision und Praxisberatung sind Formen von Beratung und Fortbildung, welche Ausbilder/innen und Lehrende in ihrer Aufgabe unterstützen. Schwierige Situationen und Erfahrungen des beruflichen Alltags werden besser wahrgenommen und verstanden, und es werden Handlungsalternativen entwickelt, so dass oft überraschende Lösungsansätze gefunden werden.

Arbeit an Fallbeispielen aus der Praxis der Teilnehmer/innen.

Zielpublikum: Lehrerbildner/innen, Gymnasiallehrer/innen.

Kursleitung: Christel Grünenwald, Erwachsenenbildnerin/ Projektleiterin im Auftrag des ULEF und Lehrerin, Basel; Enrica Zwahl Häring, Supervisorin am Institut für angewandte Psychologie (IAP) und Lehrerin.

Organisation: Schweizerischer Pädagogischer Verband.

Auskunft: Erica Zwahl Häring, Spalenring 40a, 4055 Basel, Tel. wbz: 041 22 40 00.

3.-9.10.1993

VSG Studienwoche 1993: Lebendige Schule - ausgewogene Bildung - von den Ideen zur Tag.

Unter diese Leitgedanken stellt die Planungsgruppe VSG/WBZ dieses nächste vierjährige Grossereignis der Fortbildung für Mittelschullehrer/innen. Im neuen WBZ-Kursprogramm 1992/93 wird die Woche genauer vorgestellt.

Die Studienwoche findet aber nur statt, wenn bis 10. September 1992 mindestens 600 Voranmeldungen bei der WBZ eingegangen sind.

KURZNACHRICHTEN

CH NEUE GRUNDLAGEN FÜR DAS GYMNASIUM

An der Medienkonferenz der EDK vom 25.2.1992 ist der Entwurf eines Rahmenlehrplanes für die Maturitätsschulen vorgestellt worden. Der Präsident der EDK, Staatsrat J. Cavadini, bezeichnet den neuen Rahmenlehrplan (RLP) in mehrfacher Hinsicht als bemerkenswert:

(1) Es ist das erste Mal, dass in der Schweiz versucht wird, die Aufgabe des Gymnasiums und die Lehrziele der einzelnen Fächer umfassend festzuhalten. Den Kantonen und ihren Maturitätsschulen wird damit ein Instrument zur Verfügung gestellt, das eine gemeinsame und zeitgemässe Weiterentwicklung des Gymnasiums fördert.

(2) Inhaltlich bringt der RLP insofern Neues, als er die vielen, immer wieder auseinanderstrebenden Fächer klar in die Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Gymnasiums einbindet. Er fasst zudem die Fächer in nur vier Lernbereiche zusammen und fördert so ein überdisziplinäres Zusammenwirken. Schliesslich nimmt er auch neue Fächer (Philosophie/Psychologie) auf, die bisher nicht zu den "anerkannten Maturitätsfächern" gehörten.

(3) Schliesslich erhält der RLP ein besonderes Gewicht im Zusammenhang mit der Neuregelung der Maturitätsanerkennung in der Schweiz. Die Anerkennung der Maturität soll einerseits künftig nicht nur vom Bund, sondern gemeinsam von den Kantonen und vom Bund erfolgen. Sie kann sich andererseits inhaltlich auf den neuen RLP abstützen und braucht selber keine Lehrplanvorschriften zu machen. Die Regelung der Maturität und der RLP der Maturitätsschulen werden künftig aufeinander abgestimmt sein.

CH LEHRPATENT SOLL DER MATURA GLEICH- GESTELLT WERDEN

Die Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung sollte als eidgenössische Maturität anerkannt werden und den Zugang zu allen Hochschulen und sämtlichen Studienrichtungen öffnen. Eine entsprechende Korrektur bei der gegenwärtig stattfindenden Revision der MAV fordern die Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL).

CH NEUE IDEEN FÜR ELTERN- SCHULKONTAKTE

Die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Kader der Elternschulung (SAKES) hat Empfehlungen zur Verbesserung der Eltern-Schulkontakte erarbeitet. Interessierte Lehrkräfte, Eltern oder Erwachsenenbildner/innen können sich für weitere Informationen an das Sekretariat der SAKES wenden: Brigitte Retsch, Bertholdstrasse 6, 6023 Rothenburg, Tel. 041 36 59 13.

AG URS STRÄSSLE NEUER REKTOR DER KANTONS- SCHULE WETTINGEN

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 wird Urs Strässle neuer Rektor der Kantonsschule Wettingen (vormals Lehrerseminar Wettingen). Strässle ist von Hause aus Germanist und als solcher auch in der Gymnasiallehrausbildung tätig (Uni Bern). Die Wahl ist insofern bedeutsam, als Strässle 1974 mit der Schrift "*Theorie und Organisation des Pädagogisch-Sozialen Gymnasiums*" wesentlich zur Gründung dieser aargauischen gymnasialen Spezialität beigetragen hat. Von Strässle werden denn auch im Rahmen der sich anbahnenden Rahmenlehrplandiskussion Impulse erwartet.

AG LEHRER/IN: EIN MODERNES BERUFSBILD

Das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau hat eine dreiteilige Informationsschrift über die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern herausgegeben, die nach einem modernen und ansprechenden grafischen Konzept gestaltet wurde. Die drei Schriften sind ein Gemeinschaftswerk der vier Aargauer Lehrerbildungsanstalten HPL in Zofingen, Didaktikum in Aarau, Seminar Brugg und Lehramtsschule Liebegg.

Die erste, allgemeine Broschüre zeichnet ein aktuelles Berufsbild für die Lehrtätigkeit auf allen Stufen und Fachgebieten. Der Lehrberuf wird als faszinierende Doppelfunktion dargestellt. Die Unterrichtstätigkeit ebenso wie die ausserschulische Rolle in der Jugendarbeit und in der Öffentlichkeitsarbeit bringen Kontakt mit vielen verschieden gearteten Bevölkerungsgruppen. Das vermittelt dem Lehrer oder der Lehrerin gesellschaftliche Kenntnisse und verhindert ein isoliertes Berufsdasein. Dem Unterrichtenden einerseits und andererseits dem Partner von Eltern, Politikern, Wirtschaftsfachleuten, Künstlern und Angehörigen verschiedenster Berufe eröffnet sich ein faszinierendes Netz sozialer und kultureller Beziehungen. Das verlangt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich mit den gegenwärtig anstehenden Problemen unserer Gesellschaft auseinandersetzen - aber auch mit den sich daraus ergebenden Aufgaben für die Zukunft. Gefordert sind geistige Beweglichkeit und permanente Lernbereitschaft, die über das eigentliche Berufsfeld hinausweisen und die ganze Persönlichkeit umfassen.

Die zweite Broschüre befasst sich im speziellen mit der Lehrerausbildung für die Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule. Die dritte Broschüre

zeigt die Ausbildungsmöglichkeiten am Kantonalen Seminar Brugg, wo dreijährige Ausbildungsgänge für Lehrkräfte Hauswirtschaft, Textiles Werken und Kindergarten bestehen. Die Broschüren können beim Erziehungsdepartement, Abteilung Lehrer/innen- und Erwachsenenbildung, Rain 24, 5000 Aarau, bestellt werden.

LU/OW/NW/VS ZUSAMMENARBEIT IN SACHEN "SCHÜLER- BEURTEILUNG"

In verschiedenen Kantonen der Inner-schweiz werden seit längerer Zeit Fragen der Schülerbeurteilung bearbeitet. Dies vor allem im Bereich der Unterstufe. Das Luzerner Projekt "ganzheitliche Schülerbeurteilung" wird bereits seit vier Jahren durchgeführt. Weitere Schülerbeurteilungsprojekte bestehen auch in den Kantonen Obwalden, Nidwalden und Wallis. In den Kantonen Zug und Uri laufen die Arbeiten in diesem Bereich an. Vier Projektleiter treffen sich im Juni nun zu einer ersten Austausch-sitzung. Diese soll in regelmässigen Abständen stattfinden und nebst dem Informations- und Erfahrungsaustausch auch der Beratung von zentralen Fragen dienen, die sich aus den Projekten ergeben.

SG PERMANENTE LEHRER- FORTBILDUNG

Ab 1992 soll die Lehrerfortbildung im Kanton St. Gallen die Lehrerinnen und Lehrer während der ganzen Berufsdauer in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Zum Pflichtbereich gehören dabei Veranstaltungen, die in Lehrplan- und Schulreformen einführen sowie solche, welche über die Grundlagen der Schule, Gesprächsführung und die Verbesserung administrativer Abläufe informieren.

Pro Amtsdauer sind mindestens zwölf Fortbildungsveranstaltungen während der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen. Dabei müssen mindestens zwei Schwerpunktbereiche abgedeckt werden. Zum Wahlpflichtbereich gehören u.a. Pädagogik, Psychologie, Methodik und Didaktik. Eine Kommission arbeitet ausserdem seit Anfang 1992 an einer Konzeption, welche die Langzeitfortbildung, die Kaderausbildung und den Bildungsurlaub ins Auge fasst.

SO NEUER SEMINARDIREKTOR

Heinz Kaltenrieder wird Nachfolger von Ernst Jordi als Rektor des Kantonalen Lehrerseminars in Solothurn. Kaltenrieder ist 1940 geboren und in Zug aufgewachsen. 1964 erlangte er an der Universität Zürich den Fähigkeitsausweis für Sekundarlehrer und schloss 1968 die Studien mit dem Lizenziat ab. Seither wirkt er am Lehrerseminar Chur als Lehrer für Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie, Deutsch und Fachdidaktik Deutsch.

SO NEUE LEHRPLÄNE IM KANTON SOLOTHURN DEFINITIV IN KRAFT

Mit Beschluss vom 24.2.1992 hat der Regierungsrat des Kantons Solothurn die Lehrpläne für die Volksschule definitiv auf Beginn des neuen Schuljahres in Kraft gesetzt. Nach einer fast zehnjährigen Entwicklungszeit, die auch eine vierjährige Erprobung und Evaluation beinhaltet hat, liegen nun die Texte in einer inhaltlich, systematisch und formal überarbeiteten Fassung vor und gehen im Juni 1992 in Druck. Nachdem die provisorischen Lehrpläne im Jahr 1988 im Rahmen des Langschuljahres während drei Fortbildungswochen gründlich bei der Lehrerschaft eingeführt wurden, kann man sich im Rahmen von Begleitver-

anstaltungen darauf beschränken, über inhaltliche und formale Neuerungen zu informieren. Ein entsprechendes Konzept wird zur Zeit erarbeitet und nach Beginn des Schuljahres 1992/93 umgesetzt.

Die Zielsetzungen und Schwerpunkte der Begleitveranstaltungen werden sein: das Aufzeigen von Neuerungen, das Festhalten der Konsequenzen für den Unterricht, die pädagogischen und schulorganisatorischen Folgen, die Auswirkungen auf andere Schulstufen.

ZG SEMINAR MENZINGEN: BALD NUR NOCH PRIMARLEHRERINNEN

Künftig werden im Lehrerinnenseminar Bernarda in Menzingen nur noch Primarlehrerinnen aufgenommen. Neue Kurse zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen werden ab 1994 ausschliesslich im Seminar Heiligkreuz in Cham beginnen, während die Lehrerinnenausbildung in Menzingen unter neuen, noch zu erarbeitenden Gesichtspunkten weitergeht.

ZH LOHNWIRKSAME LEHRERBEURTEILUNG DURCH LAIEN

Im Kanton Zürich sorgt das von der Lehrerschaft mehrheitlich abgelehnte Beurteilungsmodell für Nervosität. Im Rahmen einer Schulpflegertagung soll der Schulvorstand der Stadt Zürich gesagt haben, 10 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer seien "faule Eier". Ferner wurde bekannt, dass bis zur Einführung des Systems im Schuljahr 1994/95 rund 400 Schulpflegerinnen und Schulpfleger eine zweitägige Schulung durchzulaufen hätten. In diesen Kurz-Kursen sollten die Behördenmitglieder anhand von Videobändern und Rollenspielen lernen, wie die Qualität von Lehrern bestimmt werden kann.



Zentralschweizerischer
Beratungsdienst für Schulfragen
Luzernerstrasse 69
6030 Ebikon
Telefon 041 - 36 59 13
Telefax 041 - 36 00 12

Zur Ergänzung unseres Teams
suchen wir eine/n

Wissenschaftliche/n Mitarbeiter/in (80 %)

Schwerpunkte der Tätigkeit sind

- Bearbeitung, Unterstützung und teilweise Leitung von Schulentwicklungsprojekten
- Beratung von Arbeitsgruppen, Schulverantwortlichen und Behörden in Schulfragen

Voraussetzungen

- Hochschulabschluss in erziehungswissenschaftlicher Richtung
- Interesse an Schulentwicklung
- Gute Kenntnisse des Schulwesens, Unterrichtserfahrung
- Projekte organisieren können
- Fähigkeit, mit Schulpartner/innen zu verhandeln
- Sichere sprachliche Ausdrucksweise (mündlich und schriftlich)

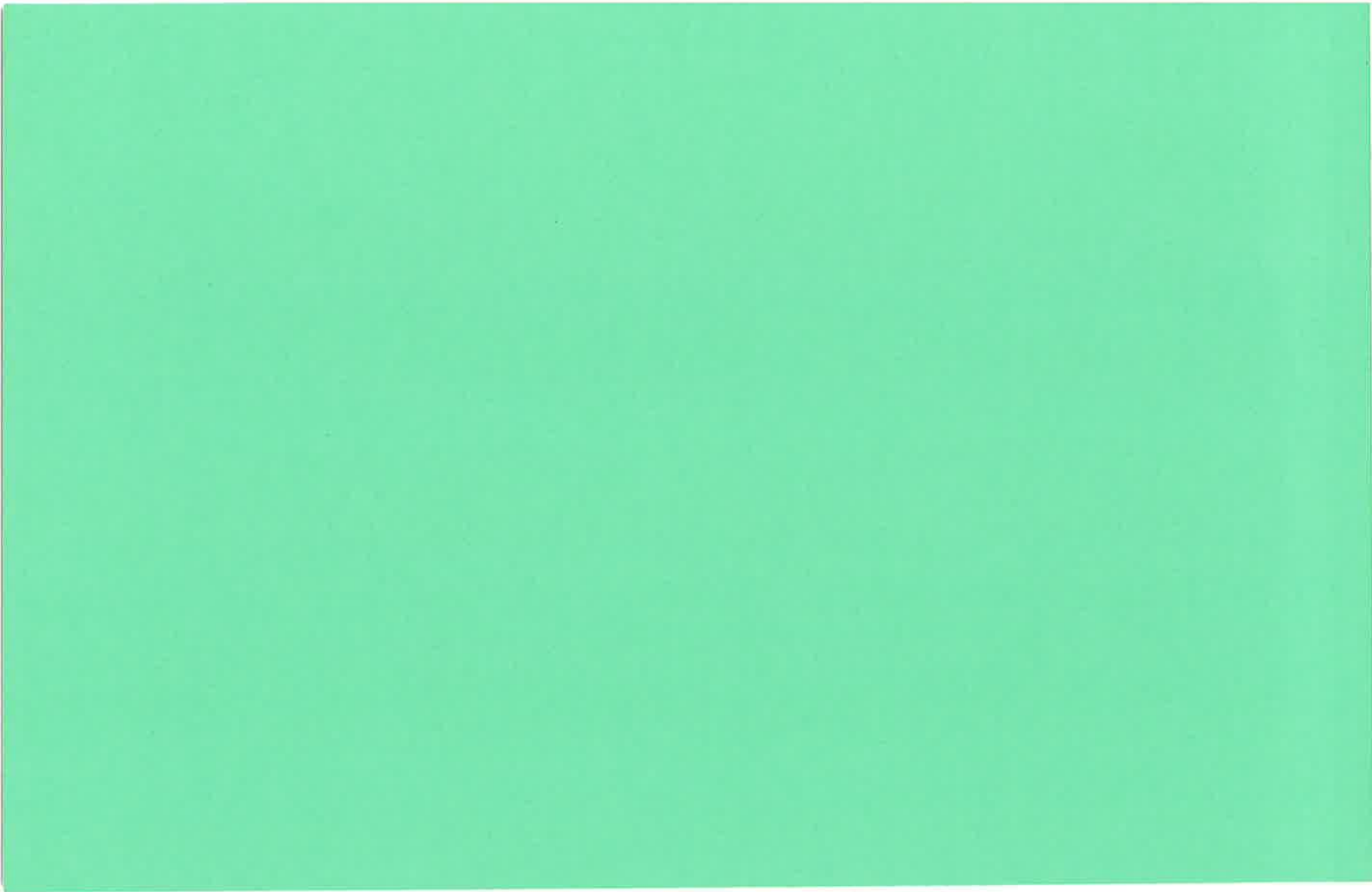
Wir bieten

- Interessantes und vielfältiges Tätigkeitsfeld
- Anregende Arbeit in kreativem Team
- Gute Fortbildungsmöglichkeiten
- Angemessene Entlohnung mit guten Sozialleistungen

Anstellungstermin nach Absprache

Für nähere Auskünfte über diese Stelle stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung (Telefon 041/36 59 13).

Ihre Bewerbung erwarten wir bis spätestens am 8. Juli 1992.



ISSN 0259-353X

**DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN) DIESER
NUMMER**

BORN Regine, Didaktisches Institut NW EDK, Obere Sternengasse, 4504 Solothurn. - BRÜHWEILER Hans, Landstrasse 12, 4452 Itingen. - FUCHS Michael, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss. - GONON Philipp, Dr., Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HERZOG Walter, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - HODEL Gottfried, Studienleiter Paulus-Akademie, Carl Spitteler-Strasse 38, 8053 Zürich. - OELKERS Jürgen, Prof. Dr., Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - SCHENKEL-NUSSBAUMER Vreni, Allmendstrasse 38, 4658 Däniken. - STRAUMANN Martin, Dr., Direktor des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - STREIFF Hans Jakob, Dr., Real- und Oberschullehrerseminar des Kantons Zürich, Döltschiweg 190, 8055 Zürich. - STRITTMATTER Anton, Dr., Chefredaktor Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung (SLZ), Postfach, 6204 Sempach. - TROTTMANN Beat, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach. - WYRSCH Arnold, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), Luzernerstr. 69, 6030 Ebikon. - 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