
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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

**SCHWERPUNKT: LEHRER(INNEN)BERUF ALS
ZWEITBERUF**

**DER WANDEL DES SEMINARS ZUR
MATURITÄTSSCHULE**

**LEHRER(INNEN)BILDUNG UND VOLKSSCHUL-
REFORM IM KANTON TESSIN**

**DAS SCHWEIZERISCHE BILDUNGSWESEN AUF DEM
PRÜFSTAND**

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 9
HEFT 1
FEBRUAR 1991

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, Schössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

Typoskript

Christine Pauli (Layout), Claudia Crotti, Heidi Lehmann, Marina Radicevic

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen)

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren 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>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	4
------------------	---	---

SCHWERPUNKT: LEHRER(INNEN)BERUF ALS ZWEITBERUF

Aargau	<i>Urs Peter Lattmann</i> Der Weg zum Lehrerberuf auf dem zweiten Bildungsweg	6
Thurgau	<i>Ernst Hablützel</i> Der thurgauische Ausbildungsgang zur Primarlehrerin/zum Primarlehrer für Berufsleute	19
Luzern	<i>Constantin Gyr</i> Lehramtskurs für Berufstätige	27
Bern	<i>Fritz Schoch</i> Neuer Weg zum Primarlehrer(innen)beruf im Kanton Bern	33
St. Gallen	<i>Erwin Beck, Thomas Krucker</i> Berufsleute werden Primarlehrer(innen)	36
EDK-Mandat	<i>EDK: Pädagogische Kommission</i> Bildung einer Studiengruppe "Zugänge zum Lehrerberuf für Berufsleute"	39
Anmerkungen		
• aus bildungs- biografischer Sicht	<i>Gertrude Hirsch</i> Welche Chancen liegen im Lehrerberuf als Zweitberuf?	41
• aus didaktischer Sicht	<i>Susanne Steiner</i> Anmerkungen zur didaktischen Gestaltung der Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute	47
• aus berufspädagogi- scher Sicht	<i>Hans Kuster</i> Ausbildung von Berufsleuten zu Berufsschullehrer/innen	50
• eines Ausbildners	<i>Hans Rudolf Egli</i> Erwartung zur beruflichen Ausbildung an Maturandenkursen	53
• eines Lehrers aus (Zweit)berufung	<i>Hans Rufer</i> Lehrer aus Berufung - Lehrer als Zweitberuf	58
Literarisches Fragment	<i>Oscar Peer</i> Anmerkung zur Schule	60

Inhaltsverzeichnis

Wandel des Seminars	<i>Claude Merazzi, Heinz Wyss</i> Der Wandel des Seminars zur Maturitätsschule	62
Verbandsteil SPV	Jahresbericht des Präsidenten	81
	Protokoll der Jahresversammlung, 9.11.1990	86
	Jahresrechnung 1989/90 des SPV und der BzL	89
	Neue Abonnementspreise BzL	91
	Lieferbare Hefte der BzL früherer Jahrgänge	92
Lehrer(innen)- bildung im Tessin	<i>Gianni Ghisla</i> Volksschulreformen und Lehrerbildung im Kanton Tessin	93
Veranstaltungs- berichte	<i>Robert Furrer, Hanspeter Müller, Ernst Preisig, Heinz Wyss</i> Lehrerbildung in den 90er Jahren; 15. ATEE- Konferenz 1990, Limerick, Ireland	103
	<i>Michael Zutavern, Titus Guldemann</i> Research on effective and responsible teaching. International symposium, 3.-7.9.1990, Fribourg	110
	<i>Werner Meier</i> Jahrestagung der Absolventen der Berner Seminar- lehrausbildung LSEB, 14.-15.9.1990, Bern und Zollikofen	114
	<i>Peter Stettler</i> Gründung der Schweiz. Wagenschein-Gesellschaft, 21.10.1990, Hasliberg-Goldern	116
	<i>Fritz Wüthrich</i> EDK: XIII. Forum Mathematik, 19.-21.11.1990, Weinfelden	118
	<i>Astrid Eichenberger, Jürg Rüedi</i> Eigenverantwortliches Lernen und Lehren. Arbeits- tagung der SGBF, Gruppe Lehrerbildung, 21.-22.11.1990, Köniz/Bern	119
	<i>Ursula Ruthemann</i> Begegnungen mit dem Entwicklungspsychologen, Didaktiker und Lehrerbildner Hans Aebli; Gedenktagung, 30.11.1990, Bern	121

	<i>Fritz Wüthrich</i> III. Schweiz. Forum der EDK für neue Informationstechnologien im Bildungswesen, 24-26.1.1991, Brunnen	124
Bildungspolitik	<i>EDK-Empfehlungen</i> zur gegenseitigen Anerkennung kantonaler Lehrdiplome	125
	<i>Armin Gretler</i> Das Schweiz. Bildungswesen auf dem Prüfstand: OECD-Bericht "Bildungspolitik in der Schweiz", EDK-Berichte "Bildung in der Schweiz von morgen"	127
Bildungsforschung	Was weiss die Bildungsforschung zu meinem Thema?	141
	Mehr selbstverantwortliches Lernen an Berufsschulen	142
Kurzportrait	<i>Arnold Wyrsch</i> Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS)	144
Veranstaltungskalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare, Kurse und Radiosendungen	147
Buchbesprechungen		154
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	161
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	163
Schweiz. Pädagogischer Verband	Zusammensetzung des Vorstandes SPV	Umschlag C
Autor(inn)enverzeichnis	Die Autor(inn)en dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Das wichtigste Curriculum des Lehrers
ist seine Person. (Hartmut von Hentig)

Auffallend viele Kantone beschäftigen sich zur Zeit mit der Schaffung von Ausbildungsgängen für Berufsleute, um auf diese Weise neue Wege zum Lehrer(innen)beruf zu erschliessen. Dort wo es nicht schon geschehen ist, sind diese Kurse für Berufstätige daran, reguläre Zugänge zum Lehrer(innen)beruf zu werden und den Makel der (konjunkturell bedingten) "Notmassnahme" beziehungsweise der "Schnellbleiche" (Vorwurf: verkürzte, minderwertige Ausbildung) abzustreifen. Zeugt die gegenwärtig enorm grosse Nachfrage nach diesem (neben dem seminaristischen und dem maturitätsbezogenen) dritten Weg, wie sie zum Beispiel aus den Kantonen Thurgau und Bern gemeldet wird (90-150 Anwärter(innen) für eine Kursklasse), gar von einer Wiederentdeckung des Lehrer(innen)berufs als einer attraktiven kulturellen und sozialpädagogischen Aufgabe und von einer (europäisch gesehen gar nicht selbstverständlichen) Aufwertung der Lehr- und Erziehungsberufe? Gerne würden wir die Zeichen so deuten.

Ohne Zweifel wird die Lehrer(innen)zunft durch den Zustrom von lebenserfahrenen und berufsmotivierten Menschen durchmischt und bereichert und es besteht die schöne Aussicht auf eine Schule mit mehr Lebensnähe und weniger Künstlichkeit, die dem Kind mehr echte Lebenshilfe bieten kann. Die markante Aufwertung des dritten Wegs zum Lehrer(innen)beruf, die zur Zeit in verschiedenen Regionen der Schweiz beobachtbar ist, hat Anlass zum Hauptthema "Lehrer(innen)beruf als Zweitberuf" dieses Hefts gegeben.

Den thematischen Teil eröffnet Urs Peter Lattmann (*Aargau*). Sein Beitrag enthält neben der Darstellung eines kantonalen Konzepts auch ins Thema einleitende und grundsätzliche Ueberlegungen. Es folgen sodann Erfahrungsberichte aus zwei Kantonen (*Thurgau, Luzern*), die den dritten Weg zum Lehrer(innen)beruf schon seit bald dreissig Jahren kennen bzw. von zwei Kantonen, die hier noch ganz am Anfang stehen (*Bern, St. Gallen*). Die Aufwertung des dritten Wegs wird unterstützt durch die EDK, welche zum Jahresbeginn 1991 eine diesbezügliche Arbeitsgruppe eingesetzt hat, deren Mandat in diesem Heft wiedergegeben ist. Möge sich die vorliegende BzL dieser Gruppe als nützliche Starthilfe erweisen! Anschliessend an die kantonalen Beiträge finden sich eine Reihe von Anmerkungen und Reflexionen zum Thema "Lehrer(innen)beruf als Zweitberuf", die aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben sind: subjektiv-biographisch (Hans Rufer), bildungsbiographisch (Gertrude Hirsch), aus dem Blickwinkel der Berufspädagogik (Hans Kuster) und aus langjähriger Erfahrung als Ausbilder von Umsteiger(innen) (Hans Rudolf Egli). Den Abschluss des Hauptteils bildet ein literarisches Fragment...

Ausserhalb des thematischen Teils finden sich in dieser Nummer noch drei wichtige Artikel, die spezielle Erwähnung verdienen:

- Claude Merazzi und Heinz Wyss (zwei Bieler, die sich in diesem Jahr von ihrem Posten als Seminardirektor zurückziehen werden) denken über die Zukunft des Seminars nach und skizzieren Entwürfe für ein zeitgemässes und attraktives, als Maturitätsschule konzipiertes und mit einem modernen Bildungsauftrag versehenes "Seminar 2000". Eine kreative und wegweisende Studie, die über den Kanton Bern hinaus Anregung zur Erneuerung des Seminars bietet. Sie enthält auch einigen Zündstoff, denn man kann die hier vorgetragenen Ideen auch als Fanal zur Abschaffung der seminaristischen Lehrerbildung wahrnehmen.
- Gianni Ghisla verdanken wir eine überarbeitete Fassung seines Vortrags, den er an der SPV-Jahresversammlung 1990 in Lugano gehalten hat. Damit erhält ein erweiterter Kreis Gelegenheit, die neueren Entwicklungen der Tessiner Volksschule und ihrer Lehrerbildung kennen zu lernen.
- Armin Gretler hat für uns zwei wichtige Berichte (OECD-Bericht, Bericht BICHMO) genau gelesen. Berichte, in denen, wie er sagt, zum ersten Mal eine relativ kritische Gesamtschau unseres Bildungssystems erfolgt. Unter dem Titel "Das Schweizerische Bildungswesen auf dem Prüfstand" werden deren Hauptergebnisse dargestellt. Der Autor möchte damit einen Beitrag leisten zu "qualifizierter öffentlicher Diskussion über die Gegenwart und Zukunft unseres Bildungswesens".

Wir freuen uns, den 9. Jahrgang der "*Beiträge zur Lehrerbildung*" mit einer derart reichhaltigen Nummer eröffnen zu können. Möge dies Sie als Leser(in) ein wenig nachsichtig stimmen für die an der letzten Jahresversammlung beschlossene Erhöhung der Abonnementspreise, die wir Ihnen zumuten müssen (siehe dazu unsere Erläuterung "in eigener Sache" im Verbandsteil). Erstmals begegnen Sie in diesem Heft der Rubrik "Neuerscheinungen", in der wir regelmässig auf interessante Publikationen unseres Fachs hinweisen möchten.

Abschliessend nochmals kurz zurück zum Hauptthema dieser Nummer: Die neuen Ausbildungsgänge für erwachsene Einsteiger(innen) in den Lehrer(innen)beruf stellen einer Herausforderung für die herkömmliche Didaktik der Lehrer(innen)bildung dar. Neue, erwachsenengerecht gestaltete, stark auf die individuellen Lernbedürfnisse zugeschnittene und auf ausgeprägtere Selbständigkeit basierende Formen des Lehrens und Lernens sind zu entwickeln. Das bringt für viele Auszubildende beträchtliche Umstellungen mit sich (vgl. BzL 3/86 "Lehrer(innen)bildung als Erwachsenenbildung"), sowohl was die Ausbildungskonzepte als auch den praktischen Umgang mit dem neuen Typus von Lehrerstudent(inn)en anbetrifft. Auf diesem Gebiet erhält, wie uns scheint, die BzL als Fachorgan für "theoretische und praktische Fragen der Didaktik der Lehrerbildung" eine bedeutsame Funktion: sie kann die hier anstehenden konzeptuellen und ausbildungspraktischen Probleme lösen helfen, indem sie ein Forum für die überkantonale Diskussion schafft.

Fritz Schoch, Peter Füglistler, Kurt Reusser

DER WEG ZUM LEHRERBERUF AUF DEM ZWEITEN BILDUNGSWEG - BEISPIEL KANTON AARGAU

Urs Peter Lattmann, Zofingen

Im August 1991 wird an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau (HPL) in Zofingen die neue Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Realschulen auf dem zweiten Bildungsweg eröffnet. Dieser Ausbildungsweg steht Berufsleuten mit abgeschlossener Berufslehre und mindestens dreijähriger Berufserfahrung offen. Das Studium dauert sechs Semester. Gegenüber dem früheren zweijährigen "Sonderkurs" für Berufsleute - er entstand als Notmassnahme gegen den Lehrermangel - handelt es sich bei diesem Ausbildungsweg um eine dauernde Einrichtung bzw. um einen weiteren regulären Zugang zum Lehrerstudium und zum Lehrerberuf. - Im folgenden Beitrag werden im Anschluss an einige grundsätzliche Überlegungen zu diesem Ausbildungsweg und einige Erfahrungen mit den früheren sogenannten "Sonderkursen" die Idee und die Grundzüge des Konzepts dargestellt.

Mit der zweifachen Nennung von "Weg" in der Überschrift zu diesem Beitrag möchte ich auf die zwei Schwerpunkte der folgenden Ausführungen hinlenken: Im ersten Teil halte ich einige Ereignisse und grundsätzliche Überlegungen zur Entstehung des Ausbildungsganges zum Beruf der Lehrerin und des Lehrers auf dem zweiten Bildungsweg fest. Im zweiten Teil beschreibe ich das entsprechende Ausbildungskonzept des Kantons Aargau mit ersten Einblicken in die Realisierungsvorgänge und einem Ausblick.

1. SKEPSIS UND CHANCE

Als ich zu Anfang der 80er Jahre begann, mich mit der Frage der (Wieder)Einführung des zweiten Bildungsweges in der Lehrerausbildung zu beschäftigen, fand ich in der Fachliteratur über die Lehrerbildung und den Lehrerberuf kaum Hinweise zu diesem Thema. Dies erstaunte mich. Denn einerseits wurde die systematische und wissenschaftliche Beschäftigung mit der Aus- und Fortbildung und mit der Berufstätigkeit der Lehrerin und des Lehrers seit Mitte der 60er Jahre auch in der Schweiz intensiviert. Andererseits erwog man seit den 50er Jahren in verschiedenen Kantonen, zur Behebung des Lehrermangels Berufsleute zu Lehrkräften auszubilden. Aber: Man sah - mindestens in den Anfängen - in der Heranbildung von Berufsleuten zur Lehrerin und zum Lehrer wohl keine "echte" Lehrerbildung. Kurse für Berufsleute waren damals - so weit ich es beurteilen kann - nirgends als Dauereinrichtung im Sinne eines alternativen Weges innerhalb der Lehrerbildung vorgesehen. Dort, wo die Idee eines solchen Ausbildungsweges realisiert wurde, geschah dies unter dem Titel "Notstandssituation" und

"Notstandsmassnahme" infolge des bedrohliche Ausmasse annehmenden Lehrermangels. So sprach man denn auch nicht von einer eigentlichen Ausbildung, sondern von "Sonderkurs", "Umschulungskurs" und ähnlichen Hilfsbezeichnungen.

In Jubiläumsschriften über Lehrerbildungsanstalten, in denen auf diese Notmassnahmen meist kurz verwiesen wird, und in behördlichen Dokumenten lassen sich die Vorbehalte gegen diese Art von Lehrerbildung heraushören oder werden sie direkt angesprochen.¹ So z.B. regte sich auch im Kanton Aargau 1955/1956 Opposition gegen den Plan, einen zweijährigen Sonderkurs für Berufsleute einzuführen, um die grössten Probleme des Lehrermangels etwas mildern zu können. Der aargauische Lehrerverein veranstaltete am 28. Januar 1956 eine Aussprache,

"in der das Dafür und Dawider konfrontiert wurden. Hauptbedenken: In bloss zwei Jahren lässt sich mit Leuten, welche jahrelang der Schule fern waren, nicht eine genügende Allgemeinbildung erarbeiten. Oberflächlich ausgebildete Lehrer senken das Niveau unserer Volksschule und schädigen das Ansehen des Lehrerstandes. Gegenargumente: Echte Bildung wird nicht gemessen am Umfang des erarbeiteten Wissensstoffes, wesentlich ist die durch den Bildungsprozess erreichte seelisch-geistige Form, die Persönlichkeit. Solche Form kann auch durch eine Berufslehre und Betätigung geistiger Interessen ausserhalb eines normalen Schulganges gewonnen werden (...). Ergebnis der Aussprache: Die Durchführung eines Sonderkurses wurde von der Lehrerschaft weder befürwortet noch bekämpft."²

Mir scheint, die Situation rund um die Ausbildung von Berufsleuten zu Lehrerinnen und Lehrern und deren Berufspraxis begleite ein Widerspruch: Zwar wurde und wird in der Bevölkerung, in der Lehrerschaft und bei Fachleuten die Arbeit der zu Lehrkräften "umgeschulten" Berufsleute tendenziell positiv beurteilt. Gleichzeitig aber wurde mit dem Abklingen des Lehrermangels oder gar infolge des Lehrerüberflusses in den 70er Jahren die seinerzeitige "Notmassnahme" meistenorts wieder abgeschafft (s. aber den folgenden Beitrag aus dem Kanton Thurgau). Auch wird seit Beginn der 60er Jahre die Frage der Berufsmobilität in einer modernen, offenen Gesellschaft in Fachkreisen und in der Praxis breit und intensiv diskutiert.³ Etwa um die gleiche Zeit begannen auch Fragen zur Lehrerbildung und Lehrerbildungsreform zu einem der zentralen sozial- und erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Kern- (und Dauer-)thema zu werden. Dabei war der Aspekt der "Berufswelt- und Lebensferne" von Lehrkräften in beinahe

¹Ich habe bei meinen Nachforschungen vorläufig keine Arbeiten gefunden, in denen diese Thematik aufgearbeitet ist. Es ist anzunehmen, dass als mögliches Quellenmaterial neben Festschriften Jahresberichte der betreffenden Lehrerbildungsanstalten und behördliche Vorlagen sowie Verlautbarungen von Berufsverbänden beigezogen werden müssten.

²Bericht über die aargauischen Sonderkurse 1956-1979 zur Umschulung von Berufsleuten zu Primarlehrern, S. 1.

³Vgl. z.B. Daheim H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Berlin 1967.

stereotyper Form stets gegenwärtig.⁴ Auch das Thema "zweiter Bildungsweg" im weiteren Sinne war - gerade auch im Zusammenhang mit dem Postulat nach beruflicher Mobilität - zu dieser Zeit im öffentlichen Bewusstsein gegenwärtig und Gegenstand wissenschaftlicher und bildungspolitischer Arbeiten.⁵

Angesichts dieser Situation könnte man eigentlich annehmen, dass in Reformprojekten zur Lehrerbildung das Thema Ausbildung von Berufsleuten zu Lehrkräften über den zweiten Bildungsweg einen hohen Stellenwert einnehmen müsste. Doch, wie oben erwähnt, konnte die Idee dieses Ausbildungsweges auf konzeptioneller und institutioneller Ebene zu dieser Zeit kaum irgendwo echt Fuss fassen. So erscheint es sozusagen folgerichtig, wenn die eidgenössische Expertenkommission der Erziehungsdirektorenkonferenz "Lehrerbildung von morgen" (LEMO) in ihrem 330seitigen Expertenbericht dieser Frage nur etwas mehr als eine Seite widmet. Da "die Existenzberechtigung solcher Kurse (...) umstritten" sei und die Gefahr bestehe, "bei Plädoyers für Umschulungskurse sich dem Vorwurf auszusetzen, mit `billigen Lösungen` dem Prestige der Lehrerbildung zu schaden und den Forderungen nach Qualitätsverbesserungen der Lehrerbildung (...) in den Rücken zu schiessen"⁶, verzichtete die Kommission auf die Behandlung dieser Thematik. Man mag diesen Verzicht bedauern. Aus der kontextuellen Situation und dem Hauptanliegen der Kommission heraus ist die Haltung verständlich. War es doch in jenen Jahren dringend notwendig, der Lehrerbildung in der Schweiz zu einer zeitgemässen und zukunftsweisenden Identität zu verhelfen. Um dieses Ziel zu erreichen, musste zunächst inhaltliche Grundlagenarbeit geleistet werden. Zu lange waren inhaltlichfachliche und berufsfeldbezogene Arbeiten und Lösungsansätze durch die vorherrschenden organisatorischstrukturellen Themen (Dauer, Gliederung, seminaristisch versus nachmaturitär usw.) zur Stagnation verurteilt.

Wie die Weiterentwicklungen der Lehrerbildung in den einzelnen Kantonen zeigen, haben die LEMO-Kommission und ihr Bericht - neben andern Arbeiten und Faktoren - wesentlich zum Aufbau einer neuen Lehrer- und Lehrerbildungsidentität in der Schweiz beigetragen. Der Grundgedanke des LEMO-Berichts, die "Professionalisierung des Lehrerhandelns durch die Orientierung der Ausbildung an den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie an der beruflichen Praxis"⁷ wurde zunehmend auch zum Leitgedanken in der Berufsbildung und der Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule.⁸

⁴Am deutlichsten sichtbar wird diese Thematik wohl in den Fragen um die Gestaltung und Bedeutung (und in den z.T. widersprüchlichen und illusionären Erwartungen) von ausserschulischen Wirtschafts- und Sozialpraktiken für angehende Lehrkräfte.

⁵Vgl. z.B. Sauter K.: Der zweite Bildungsweg in der Schweiz. Dissertation, Zürich 1972.

⁶Müller F. (Hrsg.): Lehrerbildung von morgen. Hitzkirch: Comenius 1975, S. 96f.

⁷Reusser K.: Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie" in der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 3, 1989, S. 425-437

⁸Vgl. z.B. Heft 2/90 der Beiträge zur Lehrerbildung mit dem Schwerpunktthema "Lehrer(innen)bildung der 90er Jahre"; darin insbesondere der zusammenfassende Beitrag von H. Wyss: Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, aufgesucht und nachgezeichnet anhand dreier kantonaler Leitbilder, S. 136-145.

Es versteht sich, dass diese Leitvorstellung und die inhaltlich-sachlichen Ansprüche, die an die "reguläre" Berufsausbildung zur Lehrerin und zum Lehrer gestellt werden, auch für die Ausbildung auf dem zweiten Bildungsweg Gültigkeit haben müssen. Es ist anzunehmen, dass heute aufgrund einer differenzierteren Sichtweise und veränderten Praxis schulischer und beruflicher Bildung die Berufslehre und Berufspraxis als Voraussetzung für eine Lehrerausbildung weniger skeptisch beurteilt und mit weniger Vorurteilen behaftet wird. Dazu werden die tendenziell positiven Erfahrungen, die mit der bisherigen Praxis dieses Ausbildungsweges gemacht werden konnten, beitragen⁹. In diesem Zusammenhang müssten auch die Erfahrungen, die mit der Öffnung von Studiengängen an Universitäten für Berufsleute gemacht werden, aufgearbeitet werden.¹⁰ Impulse werden auch die diesbezüglichen Bemühungen der EDK auslösen.¹¹ Angesichts der dem Beruf der Lehrerin und des Lehrers zahlreichen inhärenten Probleme (u.a. Verbindung Berufswelt-Schule, Berufsmobilität, Alter bei Berufsbeginn usw.) wäre es denkbar, dass der Beruf der Volksschullehrerin und des Volksschullehrers zunehmend auch ein Beruf wird, der "regulär" als Zweitausbildung erlernt wird.¹²

⁹Vgl. Anm. 2; diese Beurteilung beruht einerseits auf Hinweisen im zitierten Bericht über die aargauischen Sonderkurse (Anm. 2) und in Schäfer P.: Die Entwicklungen der Lehrerbildung im Kanton Aargau (in: Festschrift zur Eröffnungsfest der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, Zofingen 1976, S. 51-63). Andererseits sind es eigene positive Erfahrungen mit Absolventinnen und Absolventen einer solchen Ausbildung sowie Äusserungen von örtlichen und kantonalen Behörden, Vertretungen der Lehrerschaft und der "Volksmeinung". Systematische bzw. wissenschaftlich fundierte Befunde in diesem Zusammenhang sind mir nicht bekannt. Auch aus den publizierten Ergebnissen der Untersuchung von Hirsch u.a. über "Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern" lassen sich für unseren Zusammenhang keine grundsätzlichen Erkenntnisse gewinnen (Hirsch G. et al: Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Bern und Stuttgart 1990). Hingewiesen sei auf die Angaben über die Anteile der Lehrkräfte mit Zweitausbildung bei den verschiedenen Lehridentitätstypen im Buch "Biographie und Identität des Lehrers" von G. Hirsch (München 1990), jeweils in den Abschnitten "soziale Herkunft und berufliche Laufbahn" sowie den Beitrag von G. Hirsch in dieser Nummer.

¹⁰Vgl. dazu den Bericht der Universität Genf von A. Lemaire: Rapport établi à la demande du rectorat sur les étudiants non titulaires d'un certificat de maturité (ou titres équivalent) durant les années 1977-1981. Genf 1982.

¹¹Vgl. dazu das Postulat "Zugänge zur Lehrerbildung" der EDK in Badertscher H.: Ausschuss Lehrerbildung der PK/EDK: Perspektiven und Projekte. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 3, 1990, S. 311-317 sowie das Mandat der Pädagogischen Kommission der EDK für die Studien-gruppe "Zugänge zum Lehrerberuf für Berufsleute" vom August 1990.

¹²In diesem Zusammenhang ist auch festzuhalten, dass in der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" des Kantons Bern als Voraussetzung für die Lehrerbildung die Berufsbildung neben jener des Gymnasiums und des Seminars genannt wird; vgl. dazu die Beiträge in: Neue Lehrerbildung, in: Schulpraxis 2, 1989. Die gleiche (bereits praktizierte) Grundhaltung liegt dem Lehrerbildungskonzept im Kanton Thurgau zugrunde (vgl. den entsprechenden Beitrag in dieser Nummer). In diesem Zusammenhang wäre ebenfalls die Diplomarbeit von Susanne Steiner: Lehrerbildung als Zweitausbildung für Berufsleute. Utopie oder ein Ansatz für eine moderne, gesellschaftsbezogene Lehrerausbildung? Diplomarbeit im Ausbildungskurs für Seminar-

Ein regulärer Zugang zur Lehrerbildung für Personen mit Berufslehre und Berufspraxis kann für die Lehrerbildung, für die Schule und den Berufsstand eine Bereicherung und für jene, die diesen Weg wählen, eine Chance sein.

2. ANKNÜPFUNG UND NEUBEGINN

Auch im Kanton Aargau wurden die seit 1956 regelmässig durchgeführten zweijährigen Sonderkurse "zur Umschulung von Berufsleuten zu Primarlehrern" 1977, zur Zeit des Lehrerüberflusses, wieder aufgehoben. Insgesamt fanden 13 Kurse (viermal als Doppelkurs) statt.

Einige Erfahrungen, die mit dieser Ausbildung gemacht wurden und die der erwähnte Bericht festhält¹³, sind auch hinsichtlich der Darstellung gegenwärtiger Modelle und Erfahrungen interessant.

Erfahrungen

Die anfängliche Skepsis und die Vorbehalte gegenüber der Einführung dieser Kurse habe ich bereits erwähnt. In einem zusammenfassenden Rückblick hält der Bericht die eher problematischen und die positiven Erfahrungen fest. Neben der Selektion werden als besondere Probleme der Zeitdruck, die individuellen Unterschiede in der Vorbildung und insbesondere die Vorbildung und Ausbildung in den musischen Disziplinen genannt. Als unbefriedigend wird die organisatorisch-didaktische Studiengestaltung charakterisiert:

"Einerseits hätte man gerne den im tertiären Schulbereich üblichen freieren Stil des Lehrens betrieben (Gruppenstudium, Selbststudium, individuelle Schulung, Seminare, neben wenigen obligatorischen Grundkursen im Hinblick auf individuelle Nachholbedürfnisse viele fakultative Kurse und Übungen), doch zwangen Zeitdruck und organisatorisch-personelle Gegebenheit zu traditionellen Unterrichtsformen: Normalstundenpläne mit vorwiegend obligatorischen Fächern (inkl. Handhabung des Absenzenwesens wie in Volks- und Mittelschule)".

Einen grossen Stellenwert nahm im gesamten Ausbildungsgang die Betreuung nach der Ausbildung am Seminar ein. Im Rahmen der Ausbildung am Seminar fand nur ein zweiwöchiges Praktikum statt. Die an die Ausbildung anschliessende Vikariatszeit von 2 Jahren wurde als betreute Praxisphase konzipiert. Das Patent erhielten die Absolventinnen und Absolventen erst nach diesen zwei Jahren aufgrund eines Schlussberichts.

Insgesamt gelangten die für den Sonderkurs verantwortliche Kommission und die Betreuer in ihrem Bericht zu einem ausgewogen positiven Urteil über die Ausbildung und Berufstätigkeit der Absolventinnen und Absolventen.

Lehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten, Solothurn 1988, zu erwähnen. Sie behandelt darin das Thema einer Zweitausbildung für Arbeitslehrerinnen (s. Beitrag in dieser Nummer).

¹³S. Anm. 2.; ebenfalls zu den folgenden Angaben.

Herausgehoben werden neben anderen Punkten die hohe Motivation, die Berufstreue und Anstrengungen in der Fort- und Weiterbildung.

In den 20 Jahren, während denen die Sonderkurse im Kanton Aargau durchgeführt wurden, nahmen 271 Lehrerinnen und Lehrer, 191 Männer und 80 Frauen, diese Ausbildung auf. In die ersten zwei Kurse wurden nur Männer aufgenommen, später auch Frauen (die Kurse wurden am Seminar Wettingen durchgeführt, das erst in den 60er Jahren koedukativ geöffnet wurde¹⁴). Die ersten 22 aufgenommenen Kandidaten kamen aus folgenden Berufen:

Telefonmonteur, Kaufmann (Ladenbesitzer), Polizist, Bauzeichner, Werkmeister, Schuhfabrikarbeiter, Mechaniker, Installateur, Innenarchitekt, Landwirt, Kürschner, Silberschmied, SBB-Beamter, Landwirt, Goldschmied, Gärtner, Verwaltungsangestellter, Metzgermeister, Bankangestellter, Maschinenschlosser, Schriftsetzer, kaufmännischer Angestellter.

Im Bericht sind die Berufstätigkeiten, welche vor Beginn der Ausbildung zum Lehrerberuf ausgeübt wurden, in fünf Gruppen zusammengefasst. Danach stammten die Absolventinnen und Absolventen der 13 Kurse aus folgenden Berufen:

- Handwerk: Schlosser, Mechaniker, Schreiner, Maler (...)	37%
- Kaufmännische Tätigkeit nach Lehre, Schule; Anstellung auf Kanzleien, in der Wirtschaft, Tätigkeit als Sekretär(in), Beamter (...)	30%
- Laborant, Schriftsetzer, Zeichner	23%
- Med. Berufe wie Arztgehilfin, Krankenschwester, soziale Arbeit	5%
- Div. Berufe nach schul. Ausbildung (u.a. Sportlehrer, Bildhauer, ...) Besuch einer Frauenfachschule, usw.	5%

Die Altersstruktur der Kandidatinnen und Kandidaten bei Kursbeginn ergibt folgendes Bild:

22 1/2 bis 24 Jahre	41 %
25 bis 28 Jahre	30 %
29 bis 35 Jahre	22 %
35 bis 42 Jahre	7 %

Eine letzte Feststellung betrifft die rechtliche Situation der Sonderkurse. Eine eigentliche gesetzliche Grundlage für die Durchführung der Kurse bestand nicht. Sie wurden vom Grossen Rat von Fall zu Fall bewilligt, meist auf dem ordentlichen Budget-Weg oder über Nachtragskreditbegehren.

¹⁴Vgl. Schäfer P.: Lehrerbildung in Wettingen. Wettingen 1972.

Neubeginn

Da einerseits Ende der 70er Jahre in der Schweiz der Lehrermangel dem Lehrerüberfluss wich und andererseits im Kanton Aargau sich seit 1974 die Konzentration auf den Aufbau und Ausbau der Ausbildungsstrukturen an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt richtete, wurde den Fragen nach dem zweiten Bildungsweg im Lehrerberuf im Kanton Aargau kaum Beachtung geschenkt, wenn auch das Thema hin und wieder erörtert wurde. Immerhin wurde im oben erwähnten Schlussbericht über die Sonderkurse die Option festgehalten, die Einrichtung von Sonderkursen für Berufsleute als bleibende Institution sei "ohne Rücksicht auf Lehrermangel und Lehrerüberfluss" zu studieren. Es handle sich dabei um "ein bildungspolitisches Problem von aktueller Bedeutung". Als 1982 im Grossen Rat ein Postulat zur "Wiedereinführung der Kurse zur Umschulung von Berufsleuten zum Lehrerberuf" eingereicht wurde, wurde dies zum offiziellen Anlass genommen, den ganzen Themenkreis unter grundsätzlichen Gesichtspunkten anzugehen. So war der Regierungsrat gewillt, das Postulat entgegenzunehmen. Bei seiner befürwortenden Stellungnahme ging er u.a. vom Grundsatz aus, dass die Lehrerbildung auf dem zweiten Bildungsweg ein dauerndes Bildungsangebot darstellen müsse, unabhängig vom jeweiligen Lehrermangel oder Lehrerüberfluss. Zudem dürfe dieser Weg zum Lehrerberuf nicht eine separate Ausbildung darstellen, sondern müsse in die reguläre Ausbildung an der HPL eingebunden werden.

Bereits Ende 1983 verabschiedete der Konvent der HPL ein erstes Grobkonzept für die Ausbildung von Primar- und Reallehrern auf dem zweiten Bildungsweg zuhanden der Aufsichtskommission. Der entsprechende Zeitplan der HPL sah vor, mit diesem Ausbildungsweg im Herbst 1985 zu beginnen. In der Folge wurde die Grundidee Schritt für Schritt konkretisiert. Diese Arbeiten und die Beratungen und Beschlussfassungen erforderten allerdings mehr Zeit als ursprünglich eingeplant war.

Im März 1989 leitete der Regierungsrat dem Parlament das Dekret mit der entsprechenden Botschaft zu. Im Dekret war eine Ausbildungszeit von insgesamt 7 Semestern vorgesehen, das erste Semester berufsbegleitend. Konzeptionell gliederte sich die Ausbildung in zwei Phasen: Drei Semester Allgemeinbildung im Sinne einer Vorbereitung auf den bestehenden Ausbildungsgang an der HPL mit einer Abschlussprüfung und mit einem entsprechenden Fähigkeitsausweis; anschliessend vier Semester reguläre Berufsausbildung an der HPL.

Kurz vor der Beratung der Vorlage im Parlament entstand gegen dieses Konzept Opposition. Handelte es sich dabei um eine anfänglich kleine und ausserparlamentarische Oppositionsgruppe¹⁵, so zeichnete sich in der Folge

¹⁵Vgl. Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn, 15, 1989, S.8f.

auch auf parlamentarischer Ebene eine Tendenz zur Rückweisung der Vorlage ab. Kritisiert wurden u.a. die Dauer, die konzeptionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie die frühzeitige Integration der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die regulären Ausbildungsstrukturen.

In der konfus anmutenden Situation entwickelte der Präsident der zuständigen parlamentarischen Kommission im Zuge der Beratungen einen Kompromissvorschlag, der Ausgangspunkt und Grundlage für die Erarbeitung einer zweiten Vorlage wurde.¹⁶ In den Beratungen im Parlament im September 1989 wurde zusätzlich zur regierungsrätlichen Vorlage und zum Kompromissvorschlag des Kommissionpräsidenten ein weiterer Vorschlag im Sinne der bisherigen Sonderkurse eingebracht. Schliesslich wies das Parlament das Dekret an den Regierungsrat zurück mit dem Auftrag, auf der Basis des Kompromissvorschlages eine Neukonzeption vorzunehmen. Bis Mai 1990 wurde ein neues Konzept und ein neues Dekret erarbeitet, das der Grosse Rat am 21. August 1990 einstimmig verabschiedete.

3. DAS AUSBILDUNGSKONZEPT

Auch für das zweite Konzept wurde am Grundsatz festgehalten, dass es sich bei diesem Ausbildungsweg um ein dauerndes Bildungsangebot handle und dass Absolventinnen und Absolventen dieser Ausbildung in der Praxis in keiner Weise benachteiligt sein sollten gegenüber jenen der regulären Ausbildung. So wurde trotz der Verkürzung der Ausbildungszeit weiterhin von einer betreuten Praxis nach Abschluss der Ausbildung abgesehen. Die Ausbildung soll an der HPL stattfinden und mit den gleichen Prüfungen bzw. Prüfungsausweisen und Patenten wie die reguläre abschliessen. Für Aufsicht, Inhalt und Organisation gelten sinngemäss die entsprechenden Rechtsmittel über die HPL.

In konzeptioneller Hinsicht wurden die grundsätzlichen Elemente, ausser der Gesamtdauer und der Gliederung in einen ersten allgemeinbildenden Teil mit Prüfungsabschluss und einen zweiten berufsbildenden Teil, weitgehend beibehalten.

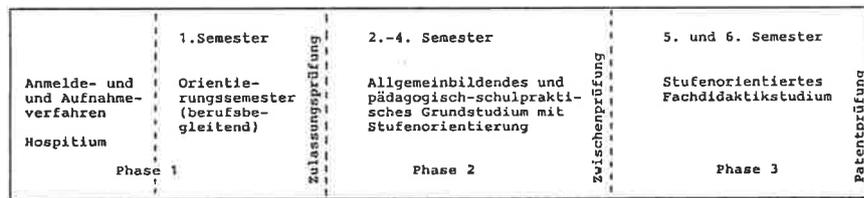
In den folgenden Abschnitten werden kurz das Grobkonzept und einige Ausbildungselemente skizziert.

Voraussetzungen und Verlauf

Die gesamte Ausbildungszeit erstreckt sich über 6 Semester. Die Ausbildung ist in drei Phasen gegliedert, die schematisch wie folgt dargestellt werden können:

¹⁶Vgl. den Bericht von F. Wille vom 19. September 1989 im Grosse Rat. In: Protokoll des Grossen Rates des Kantons Aargau, 1989, Art. 206, S. 336 ff.

Lehrer(in) als Zweiberuf



Voraussetzungen für die Aufnahme zum Studium an die HPL auf dem zweiten Bildungsweg sind:

- Eine abgeschlossene Berufslehre von mindestens dreijähriger Dauer oder eine vergleichbare Vorbildung,
- eine mindestens dreijährige Erfahrung und Bewährung im Berufsleben,
- erfolgreiches Ergebnis der Eintrittsabklärung.

Phase 1: Aufnahme und Orientierungssemester

Von einer eigentlichen Aufnahmeprüfung im traditionellen Sinne und mit selektionierender Wirkung vor dem Eintritt in das berufsbegleitende Semester wird abgesehen. Anstelle einer punktuellen Prüfung und Eignungsabklärung durch Fremdbeurteilung tritt ein mehrphasiges Zulassungsverfahren. Das Aufnahmeverfahren mit Eintrittsabklärungen und das erste berufsbegleitende Semester bilden eine konzeptionelle Einheit. Neben der Fremdbeurteilung soll die Selbsteinschätzung der Kandidatinnen und Kandidaten einen angemessenen Stellenwert erhalten. So soll auch das berufsbegleitende erste Semester einer vertieften Orientierung und einer differenzierten Fähigkeits- und Eignungsklä rung dienen.

Das Aufnahmeverfahren erstreckt sich auf

- Einreichung und Auswertung der Anmeldeakten (mit ausführlichem Lebenslauf),
- schriftliche und praktische Eintrittsabklärung in Deutsch, Mathematik, Musik/Gymnastik oder Zeichnen/Werken,
- ein Hospitium von 4 halben Tagen,
- Aufnahmegespräch (dieses bezieht sich u.a. auf Motive zum Lehrstudium und zum Berufswechsel, Ausbildungsgang, die Selbsteinschätzung für Studium und Beruf, spezielle Interessen und Fähigkeiten, Erfahrungen im Umgang mit Kindern, Lehrerbildung und Erziehungsideale),
- Aufnahmeentscheid der Aufsichtskommission.¹⁷

Die schriftlichen und praktischen Eintrittsabklärungen sollen nicht den Stellenwert und Charakter einer Aufnahmeprüfung bzw. einer Prüfung der Allgemeinbildung haben. Vielmehr sollen sie eine der Grundlagen für die

¹⁷Vgl. dazu die Informationsschrift der HPL "Lehrer werden im Aargau auf dem 2. Bildungsweg. Eine Information für Interessierte". Zofingen 1990.

Fremdbeurteilung und Selbsteinschätzung - vorwiegend im Aufnahmegespräch - sein. Sie sollen als Hinweise bezüglich des möglichen Ausbildungserfolges und der Berufseignung dienen. In diesem Sinne ist auch das Hospitium zu verstehen. Bis zum Zeitpunkt des Aufnahmegesprächs müssen die Kandidatinnen und Kandidaten ein Hospitium von insgesamt vier halben Tagen absolvieren. Schulort, Klasse, Stufe und Lehrperson können frei gewählt werden.

Es besteht das Ziel, im Aufnahmeverfahren sowohl die Fremdbeurteilung wie auch die Selbsteinschätzung zum Tragen kommen zu lassen. Dazu sollen auch die Erfahrungen aus den Hospitien und die Ergebnisse der Eintrittsabklärungen dienen.

Im berufsbegleitenden Semester stehen - neben Orientierung und Abklärung - die Einführung in die Fächer des Vollzeit-Studiums sowie die individuelle Beratung für die Studiengestaltung - z.B. bezüglich Pflichtfächer (Basisfächer), individueller und fakultativer Ergänzungskurse und Freifächer - im Vordergrund.

Am Ende des berufsbegleitenden Semesters findet eine Zulassungsprüfung statt. Die Prüfungsergebnisse sind entscheidend für die definitive Zulassung zum Vollzeit-Studium.

Phase 2: Allgemeinbildendes und Pädagogisch-schulpraktisches Grundstudium (2.-4. Semester)

In der Phase des Grundstudiums sollen die notwendige Allgemeinbildung sowie eine pädagogisch-didaktische Grundausbildung erarbeitet werden. Das Grundstudium enthält inhaltlich zwei Schwerpunkte: Allgemeinbildung in der ersten, Berufsausbildung in der zweiten Hälfte. Für die Detailgestaltung des Grundstudiums erarbeitete die Lehrerschaft der HPL ein Konzept, mit dem u.a. folgende Leitvorstellungen zu realisieren versucht werden:

- Nicht zu hohe Stundenzahl von Pflichtfächern (Basisfächer) und trotzdem genügend "geleitetes" Lernen,
- ausgewogenes Verhältnis der Pflichtfächer und der individuellen Studiengestaltung unter Berücksichtigung vorhandener Kompetenzen und Defizite,
- ausgewogenes Verhältnis zwischen Eigenstudium (auch eigenverantwortlich) und Gruppenstudium,
- genügend Freiraum für Beratung,
- Sicherung des Anschlusses an stufenorientiertes Fachdidaktikstudium im 5. Semester.

Die inhaltlich festgelegten Ausbildungselemente umfassen 17 Wochenstunden Pflichtfächer, sogenannte Basisfächer, ein dreiwöchiges Praktikum und Studienwochen. 3 Wochenstunden entfallen auf ein individuell festzulegendes "begleitetes Schwerpunktstudium" und 6 Wochenstunden auf Ergänzungskurse, bezogen auf die Vorbildung bzw. auf vorhandene Defizite (wobei in beiden Ausbildungselementen ebenfalls die oben genannte Schwerpunktsetzung - Allgemeinbildung bzw. Berufsbildung - in den einzelnen Semestern zu berücksichtigen ist).

Lehrer(in) als Zweiterberuf

Diese Ausbildungsphase schliesst mit einer analogen Zwischenprüfung wie im regulären Studiengang ab. Die allgemeinbildenden naturwissenschaftlichen Fächer und Realienfächer werden im Rahmen einer Studienwoche Realien am Ende des zweiten Semesters mit einer (Haus-)Arbeit abgeschlossen.

Phase 3: Stufenorientierte fachdidaktische Ausbildung (5. und 6. Semester)

Die Semester 5 und 6 des Ausbildungsganges entsprechen inhaltlich dem letzten Ausbildungsjahr des regulären Studienganges. Hier steht die Ausbildung in den einzelnen Fachdidaktiken im Vordergrund.

Neben den Lehrübungen im Zusammenhang mit dem Fachdidaktik-Unterricht findet auch das sechswöchige Praktikum auf der gewählten Stufe statt.

Da auch die Gruppen des regulären Ausbildungsganges aufgrund der Wahlmöglichkeit des Stufenschwerpunktes neu zusammengesetzt werden, können die Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges in die neu zu bildenden Gruppen integriert werden oder eine separate Gruppe bilden. Die Erfahrung wird zeigen, welche Form sinnvoller ist.

Die Schlussprüfungen am Ende der Ausbildung entsprechen jenen des regulären Ausbildungsganges, ebenfalls die Bestimmungen zur Erteilung der Wahlfähigkeit.

4. REALISIERUNG

Nach Ablauf der nicht benützten Referendumsfrist konnte das Dekret auf den 15. Dezember 1990 in Kraft gesetzt und der erste Studiengang ausgeschrieben werden.

Startbedingungen

Bei der Erarbeitung des Konzepts gingen wir davon aus, dass dieses Bildungsangebot zwar auf Interesse stossen würde. Wir nahmen aber auch an, dass wir nach Inkrafttreten des Gesetzes genügend Zeit für weitere Detailarbeiten hätten und dass wir in bescheidenem Umfang, d.h. mit einer Gruppe, beginnen würden. So hätten projektartig die konzeptionellen Ausdifferenzierungen mit ersten Realisierungserfahrungen verbunden werden können. Die zeitlichen Verzögerungen und der zunehmende Lehrermangel veränderten die Rahmenbedingungen. Vor allem aber löste das unerwartet grosse Interesse an diesem Ausbildungsgang eine andere Dynamik aus. Im Anschluss an Presseberichte über jeweilige Beschlüsse des Regierungsrates während der letzten Phase der Planungsarbeiten und über die parlamentarische Behandlung der ersten, zurückgewiesenen Vorlage meldeten sich über 300 Interessentinnen und Interessenten. Aufgrund der offiziellen Ausschreibung bestellten weitere rund 150 Interessentinnen und Interessenten die Anmel-

deunterlagen. Die Zeitknappheit und die Unsicherheit über die effektiv sich für den ersten Studiengang anmeldenden Kandidatinnen und Kandidaten erschweren die konzeptionellen Detailarbeiten. So standen wir insbesondere vor der Frage, angesichts der vermutlich grossen Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern, anstelle des geplanten Zulassungsverfahrens eine Aufnahmeprüfung durchzuführen. Wir entschieden uns aber doch dafür, auch bei einer grösseren Zahl von Anmeldungen soweit wie möglich das oben skizzierte Konzept zu realisieren und damit Erfahrungen zu sammeln.

Im vorgesehenen Verfahren werden für jede Kandidatin und jeden Kandidaten die Anmeldeakten, die Arbeiten der Eintrittsabklärungen und das Aufnahmegespräch mittels je eines Punktesystems (durch je unterschiedliche Beurteiler) bewertet. Aufgrund der Bewertungen wird je eine Aufnahmeempfehlung - sehr empfohlen/empfohlen/bedingt empfohlen/nicht empfohlen - sowie eine abschliessende Gesamtempfehlung durch die am Aufnahmeverfahren Beteiligten zuhanden der Aufsichtskommission formuliert.

Für den ersten Studiengang haben sich definitiv 108 Kandidatinnen und Kandidaten angemeldet: 56 Frauen, 52 Männer. Die definitive Anzahl, die in den ersten Studiengang aufgenommen wird, liegt noch nicht fest. Sie dürfte zwischen 40 und 60 liegen.

Die Altersstruktur der angemeldeten Kandidatinnen und Kandidaten ergibt folgendes Bild:

22 - 24 Jahre	29 = 27 %
25 - 28 Jahre	35 = 32 %
29 - 35 Jahre	30 = 28 %
> 35 Jahre	14 = 13 %

(13 Frauen; 1 Mann)

Eine Zusammenstellung der Berufsgruppen, aus denen die Kandidatinnen und Kandidaten stammen, ergibt folgende Darstellung:

Kaufmännische Berufe/Berufe im Dienstleistungssektor (Büro, Verkauf, Handel)	44 = 41 %
Berufe im grafischen und gewerblich-industriellen Bereich (z.B. Hochbauzeichner, Mechaniker, Monteur usw.)	37 = 34 %
Berufe des Gesundheitswesens, soziale Berufe	16 = 15 %
Inhaber(innen) eines Lehrdiploms (u.a. Kindergärtnerinnen, Arbeitslehrerinnen)	7 = 6 %
Verschiedene Berufe (u.a. Schauspielerin, Diplommittelschule)	4 = 4 %

Lehrer(in) als Zweiterberuf

Es dürfte interessant sein, nach Abschluss des Aufnahmeverfahrens, die Altersstruktur und die Berufsgruppen der Angemeldeten mit jener, die in die Ausbildung aufgenommen werden, zu vergleichen. Es wird sich auch zeigen, wie hoch der Prozentsatz jener sein wird, die im Laufe des berufsbegleitenden Semesters die Ausbildung wieder abbrechen werden. Aufgrund erster Erfahrungen wird sich auch weisen, ob den Kandidatinnen und Kandidaten inskünftig zur Vorbereitung auf die Ausbildung gezielte Hilfen (Vorbereitungskurse, Fernkurse, Lernmaterialien) zur Verfügung gestellt werden müssten. Ob die vorgesehene didaktisch-methodische Struktur des Ausbildungsweges den Zielvorstellungen entspricht und wieweit die Erwartungen erfüllt werden, wird sich in den ersten Studiengängen zeigen. In diesem Sinne bedeutet die Einführung des zweiten Bildungsweges als regulärer Ausbildungsweg zum Lehrerberuf auch für die bestehende Institution und ihre Lehrkräfte eine Herausforderung und eine Chance.

DER THURGAUER AUSBILDUNGSGANG ZUR PRIMARLEHRERIN/ZUM PRIMARLEHRER FÜR BERUFSLEUTE

Eine ebenbürtige Ausbildung

Ernst Hablützel

Seit 1964 führte das Thurgauische Lehrerseminar Kreuzlingen sogenannte Umschulungskurse für Berufsleute als Notmassnahme gegen den krassen Lehrermangel. Da das Echo auf diese Lehrerinnen und Lehrer in der Bevölkerung und bei den Inspektoren durchaus positiv war und insbesondere deren überdurchschnittliche Berufstreue auffiel, wurde dieser Ausbildungsgang 1982 ins neue Mittelschulgesetz des Kantons Thurgau aufgenommen – neben dem seminaristischen Ausbildungsgang und demjenigen über die Maturität. 1988/90 wurde der erste Kurs nach einem neuen Konzept durchgeführt. Der folgende Artikel berichtet über das Besondere an diesem Ausbildungsgang und weist auf spezifische Schwierigkeiten hin, die bei dieser Art Erwachsenenbildung auftreten können.

1. Ein Vierteljahrhundert Umschulungskurse: Rückblick

Als der Lehrermangel unsere Primarschule lahmzulegen drohte, setzte der Thurgauer Regierungsrat im Juni 1963 eine Kommission ein, die Massnahmen zur Bekämpfung des Lehrermangels vorschlagen sollte. Gleichzeitig befasste sich der Konvent des Seminars Kreuzlingen mit der Frage, ob die Umschulung von Berufsleuten eine wirksame und verantwortbare Massnahme wäre. In der Bevölkerung und besonders in der Lehrerschaft überwogen damals noch ablehnende Vorurteile gegenüber einer Ausbildung, die als Schnellbleiche empfunden und abgestempelt wurde. Eine Umfrage in den Kantonen, die schon über Erfahrung mit solchen Kursen verfügten, bestärkte aber die Lehrerschaft des Seminars in dieser Richtung, und als der Regierungsrat die Schaffung eines solchen Kurses sofort unterstützte, konnte im Januar 1964 der erste Umschulungskurs für Berufsleute ausgeschrieben und vom Herbst 1964 bis Herbst 1966 durchgeführt werden.

Das Konzept dazu – oder vielmehr die Studentafel – hatten einige Seminarlehrer in kurzer Zeit in sehr pragmatischer Weise entworfen. Da es sich um eine dringende Notmassnahme handelte, ging Raschheit vor wissenschaftlicher Abstützung; trotzdem hat sich dieses Konzept, das während 18 Jahren in 8 Kursen nur geringfügige Änderungen erfuhr, recht gut bewährt.

Der letzte dieser Kurse schloss 1982 ab. Auch wenn von Lehrermangel damals keine Rede mehr sein konnte, fanden alle Absolventen problemlos eine Stelle im Kanton – ein Zeichen dafür, dass diese Lehrer bei den Behörden recht gut angesehen waren.

Lehrer(in) als Zweitberuf

Bei der Konzeption des Kurses hatte man vor allem darauf achten müssen, diesem Ausbildungsgang den Vorwurf der Schnellbleiche zu ersparen. Man hatte deshalb die Dauer auf zwei Jahre festgelegt, immerhin die Hälfte der damaligen seminaristischen Ausbildung, und man konnte bei der Auswahl der Kandidaten die Anforderungen sehr hoch halten. So wurden beim ersten Kurs 1964 aus 200 Interessenten und 91 Angemeldeten in einem aufwendigen Verfahren die 25 Teilnehmer ausgewählt. Diese standen beim Eintritt im Alter zwischen 19 und 42 Jahren - ein recht breites Spektrum! In späteren Kursen waren dann die Altersunterschiede etwas geringer.

Das Aufnahmeverfahren begann mit einer Ueberprüfung der Anmeldeunterlagen und einem Gespräch mit dem damaligen zukünftigen Kursleiter; anschliessend wurden die Anwärter in Rechnen (aus dem Stoffgebiet der Sekundarschule) geprüft, hatten einen Aufsatz über ein "lebensnahes Thema" zu schreiben, in einem Gespräch ihre Auffassungsgabe und den geistigen Horizont unter Beweis zu stellen und schliesslich ihre Fähigkeiten in Zeichnen oder Singen zu zeigen.

Nach Ablauf der halbjährigen Probezeit musste niemand zurückgewiesen werden, und niemand trat von sich aus zurück.

Von 1964 bis 1982 führte das Seminar Kreuzlingen 8 solche Kurse durch, alle unter der Leitung von Alfred Hungerbühler. Das Konzept wurde nur geringfügig geändert; es scheint, dass man damals in der Not eine praktikable Ausbildung geschaffen hatte. Lediglich das Aufnahmeverfahren wurde mit der Zeit etwas verfeinert.

Ende der Siebziger Jahre plante eine kleine Kommission eine Neuordnung des Umschulungskurses, die aber nicht durchgeführt wurde. Erst die Seminarreform und das neue Mittelschulgesetz anfangs der Achtziger Jahre waren dann Anlass, diesen Bildungsgang auch neu zu überdenken.

Die Stundentafeln des Umschulungskurses 1964 und des Berufsleute-Seminars 1988 finden sich im Anhang dieses Artikels.

2. Die berufliche Herkunft der Kandidaten

Ende 1987 wurde eine Statistik erstellt über die berufliche Herkunft der Absolventen der 8 Umschulungskurse und des damals bevorstehenden Kurses 1988/90 nach neuem Modus. Die Kurse hatten jeweils zwischen 13 und 27 Teilnehmern.

Die kaufmännischen Berufe waren immer vertreten, und zwar mit bis zu 8 Teilnehmern. Auch metallverarbeitende Berufe fanden sich immer, mit bis zu 5 Teilnehmern. Nicht ganz immer, aber doch recht regelmässig, kamen Leute aus dem graphischen Gewerbe und aus der elektrischen und elektronischen Branche. Recht viele Absolventen stammten aus den verschiedensten Zeichnerberufen. Viele andere

Berufe traten eher sporadisch auf; das Spektrum war aber immer erstaunlich breit, und diese Vielseitigkeit wirkte auch auf die Lehrenden immer sehr anregend.

Was auffällt, ist die schwache Vertretung der Frauen: In den 9 erfassten Kursen wurden 149 Männer, aber nur 30 Frauen ausgebildet. Vielleicht schien in der beobachteten Zeitspanne für Männer eine befriedigende Berufswahl noch viel wichtiger zu sein als für Frauen. Vielleicht liegt es aber auch daran, dass Frauen schon häufiger einen sozialen Erstberuf wählen als Männer.

Die Hinwendung zum Menschen erscheint übrigens deutlich als Motiv. Die Kandidaten kommen häufig zu uns, weil sie eine soziale Komponente in ihren technischen oder kaufmännischen Berufen vermissen; sie möchten ihre Tätigkeit auf Menschen, auf Kinder ausrichten, sie möchten jungen Menschen etwas mitgeben auf den Weg. In diesem Zusammenhang ist auch die Tendenz zu erwähnen, dass häufiger als noch vor 20 Jahren Leute zu uns kommen, die bereits eine Zweitausbildung in sozialer Richtung hinter sich haben wie Heimerzieher, und die nun gewissermassen noch vom Korrekativen ins Normative, von der Sondererziehung ins öffentliche Bildungswesen wechseln möchten, Leute also, die, etwas salopp ausgedrückt, im sozialen Bereich "auf den Geschmack gekommen" sind.

Es ist dabei auch interessant festzustellen, dass relativ wenige Krankenschwestern und Kindergärtnerinnen Lehrerin werden wollen. Vielleicht sind diese Berufe in ihrer sozialen Tätigkeit dem Lehrerberuf doch so verwandt, dass die heute zweieinhalbjährige Vollausbildung als Hemmschwelle empfunden wird.

3. Die Reform 1983/84

In den Sechziger- und Siebzigerjahren fehlte uns die Kraft, ernsthafte Reformen an die Hand zu nehmen. Unser Seminar war voll damit beschäftigt, eine einigermaßen genügende Anzahl Lehrer auszubilden. Das bestehende Konzept des Umschulungskurses fand bei den Kandidaten und bei den Schulbehörden Anklang. Einige der Absolventen dieses Lehrgangs sind schon lange angesehene Lehrerpersönlichkeiten im Kanton, Vermittler von Dorfkultur, einer ist gar kürzlich Schulinspektor geworden. Viele dieser ehemaligen Berufsleute sind Reallehrer geworden und so selbst an der Berufswahl ihrer Schüler beteiligt.

Lediglich im Lehrkörper des Seminars trug man sich mit Reformgedanken, wie man sich ja auch daran machte, die seminaristische Ausbildung von Grund auf zu erneuern. 1978 bemühte sich eine Kommission um ein neues Reglement des Umschulungskurses; es kam aber nie so weit, und 1980/82 fand dann der letzte Kurs noch nach altem Modus statt.

Lehrer(in) als Zweiberuf

Die Ueberzeugung der Seminarlehrerschaft, dass dieser Ausbildungsgang bestehen bleiben sollte, war einhellig. Sie kam zum Ausdruck in einer Reformschrift der Seminarlehrerschaft, die 1980 veröffentlicht wurde, und sie wurde konkret formuliert in einer mehrjährigen Arbeit um die Reform der Lehrerbildung, die 1982 in einem neuen Mittelschulgesetz und 1983 in einer neuen Konzeption der Lehrerbildung im Thurgau gipfelte.

Darin wurden drei Wege zum Primarlehrerberuf als ebenbürtig dargestellt: Derjenige über das fünfjährige Seminar im Anschluss an die Sekundarschule, derjenige über die Maturität und einen andert-halb-jährigen Bildungsgang am Seminar sowie derjenige über eine Berufslehre mit Berufstätigkeit und den nun zweieinhalb-jährigen Ausbildungsgang am Seminar.

Nachdem dann der seminaristische und der maturitätsgebundene Weg neu definiert waren nach den drei Grundsätzen der Konzentration, der Vertiefung (oder des Exemplarischen) und der Selbständigkeit der Lernenden, ging man 1983/84 daran, die Ausbildung für Berufsleute neu zu konzipieren. Da man von Anfang an auf einen Hochschulanschluss verzichtete, war man auch in der Gestaltung etwas freier als beim seminaristischen Weg.

Man ging von der Ueberzeugung aus, dass eine drei- oder vier-jährige Berufslehre mit Berufsschule (und oft auch Berufsmittelschule) einen beachtlichen Bildungswert hat, insbesondere dass in einer solchen Ausbildung Arbeitshaltungen und Arbeitskapazitäten erworben und geübt werden, die in jeder Form von Weiterbildung von grossem Vorteil sein können. Weiter gingen wir davon aus, dass in einer weiteren Berufstätigkeit von mindestens zwei Jahren eine Selbsterfahrung und Selbstprüfung stattfinden, die für einen weiteren Berufsentscheid wesentlich sind. Ganz besonders wird eine solche Entscheidung gefördert durch Beschäftigung mit Jugendlichen, sei es in der Lehrlingsausbildung, in Sportvereinen oder Jugendgruppen, als Helfer bei Klassenlagern oder auch in der militärischen Ausbildung, in einzelnen Fällen ja auch mit eigenen Kindern.

Unter Veranschlagung solcher Voraussetzungen und aufgrund der Erfahrungen in den Umschulungskursen setzte man bewusst die Bereiche ins Zentrum, wo sich die meisten Defizite zeigen, nämlich den Umgang mit Sprache, Musik und Kunst.

Bei der Neukonzeption achtete man darauf, dass in jedem der fünf Semester Schwerpunkte gesetzt wurden, so beispielsweise "Nachholen", "Zusammenarbeit", "Berufspraxis".

Man versuchte auch, einen Lehrkörper für diesen Kurs zu gewinnen, der schon möglichst viel Erfahrung mit diesem Lehrgang hatte, und der möglichst klein sein sollte: Ein Unterrichtender soll möglichst viele Stunden in dieser Klasse erteilen und also womöglich zwei oder drei "Fächer" unterrichten. Zudem soll jeder Leh-

rer die entsprechende Fachdidaktik in seinen Unterricht einbauen.

Schliesslich gestaltet man die Stundentafel und den Stundenplan so, dass in einem Schulhalbtage möglichst gleiche oder ähnliche Gebiete berücksichtigt werden: Man versucht vom landesüblichen Mittelschul-Hickhack wegzukommen. Das führt auch zu einer Zusammenlegung von traditionellen "Fächern", sodass es beispielsweise dem Mathematiker freigestellt ist, dann, wenn es nötig scheint, Physik oder Informatik zu betreiben, dann aber allenfalls sehr konzentriert.

Und natürlich kommen dazu die an der ganzen Schule üblichen Unterbrüche im Stundenplan, wo während etwa drei Wochen im Jahr wochen- und klassenweise an einem Thema gearbeitet wird.

Durch solche Konzentration werden die hohen Präsenzzeiten - meist etwa 40 Lektionen pro Woche - unserer Ansicht nach erträglich; wir konnten sogar im ersten Kurs nach neuem Modus im Einvernehmen mit den Kandidaten den ganzen Mittwoch freihalten, gewissermassen als Verschnaufpause, aber auch als Möglichkeit zu konzentrierter selbständiger Arbeit.

Auf einen Vorkurs verzichteten wir, einerseits weil bei unserer geographischen Lage ein ambulanter Schulbesuch schon aus andern Teilen des Kantons, vor allem aber für ausserkantonale Bewerber kaum möglich wäre, noch mehr aber, weil wir meinen, eine solche Berufswahl dürfe nicht ein Probieren sein. Dafür haben wir das Aufnahmeverfahren sehr aufwendig gestaltet und glauben so, die richtigen Kandidaten auswählen zu können, um dann von Anfang an fünf Semester lang intensiv und ruhig arbeiten zu können.

Dieses Aufnahmeverfahren beginnt mit dem Versand einer ausführlichen Wegleitung, welche den Lehrerberuf in seinen positiven Aspekten, aber auch mit all seiner Problematik und seinen Nöten darstellt und auf Charaktereigenschaften hinweist, die in diesem Beruf vonnöten und förderlich sind. Nach erfolgter Anmeldung wird dann in einem Bewerbungsgespräch Bezug genommen auf den Bildungsgang des Kandidaten; man versucht, seine Motivation zu ergründen, und man macht ihn in diesem Gespräch auch auf alle möglichen Schwierigkeiten und Probleme aufmerksam, die sich ihm stellen können. Gelegentlich wird ein zweites Gespräch nötig; oft ziehen sich Bewerber, die sich zu wenig konkrete Vorstellungen vom Lehrerberuf oder von dieser Ausbildung gemacht haben, zurück.

Ein Abschnitt aus der Wegleitung, der die Bewerber zur Selbstprüfung auffordert, findet sich im Anhang.

Die eigentliche Aufnahmeprüfung besteht aus verschiedenen schriftlichen, gestalterischen, mündlichen und praktischen Prüfungen, in denen wir bewusst versuchen, weniger auf das quantitative

Lehrer(in) als Zweiterberuf

Wissen als auf Können, Lernfähigkeit und Flexibilität abzustellen; wir wollen weniger erfahren, was ein Bewerber weiss, als wie er mit seinem Wissen umgehen kann, beispielsweise wenn wir ihm etwas Neues dazugeben, das es einzuordnen und mit dem es weiterzuarbeiten gilt.

Bewerber, welche diese Hürde genommen haben, müssen sich dann noch über ihre berufliche Eignung ausweisen. Diese "Notbremse" besteht aus einer selbstgewählten Arbeit mit einer Gruppe Schulkindern und nochmals aus einem Gespräch, diesmal mit zwei Ausbildnern gemeinsam.

Schliesslich haben wir bei der Neukonzeption noch versucht, mit dem neuen Namen "Berufsleute-Seminar" den Makel der Notmassnahme, des Provisorischen, der unseres Erachtens dem Ausdruck "Umschulungskurs" anhaftet, auszuschliessen.

4. Erfahrungen

Ich möchte hier nicht reden von den Vorzügen dieses Ausbildungsganges und ihn auch nicht gegen die beiden andern Wege zum Lehrerberuf ausspielen. Die Erfahrung mit Lehrern von diesem zweiten Bildungsweg hat Eigenart und Vorzüge aufgezeigt; solche wurden auch in den obenstehenden Kapiteln erwähnt. Und schliesslich scheint die "Renaissance", welche diese Art Ausbildung momentan in der Schweiz erlebt, ihre Berechtigung auszuweisen (nicht zuletzt auch die Tatsache, dass dieses Heft diesem Thema gewidmet ist).

Hingegen zeigen sich natürlich in der Erfahrung mit den Umschulungskursen und mit dem ersten Berufsleute-Seminar (das zweite ist, wenn Sie diese Zeilen lesen, gerade angelaufen) in Kreuzlingen auch spezifische Probleme, die sich bei dieser Art Erwachsenenbildung fast zwangsläufig ergeben.

Bei aller Bestrebung, wenige und erfahrene Lehrkräfte viel in diesem Kurs unterrichten zu lassen, sind diese Lehrkräfte doch während der meisten Zeit mit jugendlichen Seminaristen beschäftigt. Und da ist es oft für uns selber schwierig, mit diesen nicht mehr so jungen Menschen die Unterrichtsformen und die Umgangsformen zu finden, die sie für sich beanspruchen dürften; es ist auch nicht einfach, den Unterricht mit dieser vielgestaltigen Gruppe so zu individualisieren, wie es bei ihren oft riesigen Unterschieden in den Voraussetzungen nötig wäre. Aufteilung in Gruppen und Liftkurse für Leute mit deutlichen Defiziten sind erprobte Möglichkeiten, aber gerade bei der Definition und bei der Ueberprüfung von Anforderungen verfallen wir oft wieder in übliche Mittelschulschemata.

Aber nicht nur Bildungsdefizite stellen uns vor Probleme. Es gibt auch Menschen, die aufgrund ihrer vormaligen Ausbildung

und Tätigkeit in Teilbereichen unserer Ausbildung "überqualifiziert" sind. Es braucht Phantasie, Feingefühl und vielleicht auch ein wenig Selbstverleugnung des Unterrichtenden, damit er solche Leute sinnvoll in seinem Unterricht einsetzen kann. Eine (auch nur zeitweilige) Dispensation scheint uns pädagogisch wenig wertvoll zu sein, denn gerade Mehrklassenschulen stellen auch den Primarlehrer vor ähnliche Aufgaben.

Die ehemaligen Berufsleute erwarten mit Recht, dass man ihnen wie früher Verantwortung überträgt, dass man ihnen ihr Eigenleben lässt, dass man ihnen in hohem Masse vertraut, dass man ihre Probleme jederzeit ernst nimmt. Dass man einem Lernenden nicht in gleichem Masse wie einem bezahlten Mitarbeiter Verantwortung überlassen kann, dass diese ehemaligen Berufsleute in einer Gruppe von 15 bis 20 Personen nach einem und demselben Programm ausgebildet werden, dass sie innerhalb einer Schule für 16 bis 21-Jährige eine verschwindende Minderheit bilden, teils bewundert, teils beneidet von den jugendlichen Mitschülern, dass ihre Ausbilder nicht nur Erwachsenenbildner sind, all dies kann natürlich, gerade in der Gruppe, zu Rückfällen in Schülerverhalten führen, die kaum vermeidbar und schwer erfassbar sind.

Ein besonderes Problem liegt gerade in der pädagogischen Qualifikation vieler Bewerber. Die meisten von ihnen haben erzieherische Erfahrung, haben gelernt, mit Menschen umzugehen, im Beruf, in der Freizeitgestaltung oder mit eigenen Kindern. Wenn sie dann zu ersten Mal mit einer Schulklasse arbeiten, wenn sie das in einem Praktikum unter der Obhut eines erfahrenen Lehrers mit einer gut eingespielten Klasse tun, oder wenn sie gar ausnahmsweise als Vikare eingesetzt werden, dann erfahren sie sich selbst in der Regel rasch als erfolgreich, besonders unter zeitlich und personell günstigen Bedingungen. Es ist dann oft für sie schwer einzusehen, warum sie nun nochmals so viel Allgemeinbildung über sich ergehen lassen und nochmals so viel berufstheoretische und auch praktische Ausbildung schlucken müssen, "wo es doch so gut gegangen ist". Es entsteht dann oft die Forderung nach unmittelbar Brauchbarem, nach aufbereitetem Primarschulstoff in der Biologie, in der Sprache, in Mathematik, nach "Arbeitsblättern", nach Lehrgängen, Rezepten und Methoden. Es besteht dann die Gefahr, dass ein ursprünglicher Bildungselan in eine schiere Pragmatik umkippt und, je konkreter schon eine Stelle als Lehrer in Aussicht steht, die künftigen Lehrer sich nur noch an den nächstliegenden Lebens- oder Ueberlebensbedürfnissen orientieren.

Diese kritischen und selbstkritischen Anmerkungen sollen aber nicht den Eindruck erwecken, dass Schwierigkeiten vorherrschen. Im Gegenteil: Es ist erfreulich und immer anregend, mit diesen Kandidaten zu arbeiten!

Lehrer(in) als Zweiberuf

Anhang

Studenten-tafel für den Ausbildungsgang zum Primarlehrer für Berufsleute

(Vom 25. November 1986)

Fach	1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	Jahres- stunden- total
Deutsch	6	6	5	3	5	12½
Französisch	3	3	3	3	3	7½
Geschichte/Staatskunde/ Religion	5	3	3	3	5	9½
Naturlehre	6	6	6	3	6	13½
(Biologie, Chemie, Geographie, Hygiene)						
Mathematik/Physik/Informatik Gestalten	5	7	5	3	5	12½
(Zeichnen, Werken, Schreiben)	5	4	3	3	4	9½
Turnen	4	3	3	3	4	8½
Musik (inkl. Instrument)	4	4	4	3	4	9½
Theoretische Berufsbildung (Pädagogik/Psychologie/ Allgemeine Didaktik)	2	4	4	7	4	10½
Berufspraktische Ausbildung (Methodik/Übungsschule)			4	8		6
	40	40	40	39	40	

Bei allen Fächern ist die Fachdidaktik eingeschlossen.

Auszug aus der "Wegleitung für Interessent(inn)en des Thurgauer Berufsseminars"

Soll ich mich nun melden?

Wir haben versucht, Ihnen den Primarlehrerberuf, auch mit seinen Schattenseiten, zu schildern, wir haben versucht, Ihnen aufzuzeigen, was Sie in zweieinhalb Jahren Kurs erwartet. Es liegt nun an Ihnen, über sich selbst Klarheit zu gewinnen. Die folgenden Überlegungen können Ihnen helfen bei Ihrer Entscheidung. Zuerst einige Gedanken, die Sie von einem Umstieg abhalten könnten:

- Die Arbeit eines gewissenhaften Lehrers erstreckt sich auf einen grossen Teil des "Feierabends", der Wochenenden und der Ferien.
- Ein Mensch, der Neigung zu Unglücklichsein oder zu Selbstbemitleidung hat, wird kaum ein erfolgreicher Lehrer werden.
- Wenn ein Missionseifer irgendwelcher Art Sie dazu treibt, Lehrer zu werden, werden Sie früher oder später herbe Enttäuschungen erleben.
- Wenn Sie nicht das ausgesprochene Bedürfnis haben, mit Menschen in Kontakt zu treten, aber auch den Willen und die Kraft, jeden Menschen so gelten zu lassen, wie er ist und ihn so zu fördern, so raten wir Ihnen vom Lehrerberuf ab.

Die folgenden Überlegungen mögen Sie darin bestärken, dass Sie sich für den Lehrerberuf eignen:

- Es macht Ihnen Freude, auf andere Menschen, insbesondere Kinder, ernsthaft einzugehen.
- Sie können auch Auseinandersetzungen in ruhiger, sachlicher Art austragen (Schüler, Kollegen, Eltern, Behörde).
- Sie haben die Geduld und die Kraft, Misserfolge einzustecken (weniger begabte Schüler, eigene Unzulänglichkeiten).
- Sie haben Freude an sprachlichem, gestalterischem, musikalischem und körperlichem Ausdruck und können diese Freude auch weitergeben.
- Sie sind ein sehr vielseitig interessierter Mensch.

LEHRAMTSKURS FÜR BERUFSTÄTIGE IM KANTON LUZERN (LAK)

Constantin Gyr

Die Ausbildung von Berufstätigen zu Primarschullehrern hat im Kanton Luzern eine bald 30-jährige Tradition. Im Blick auf diesen Zeitraum zeigt sich, dass der "Lehramtskurs für Berufstätige" sich prozesshaft entwickelt und je neuen Erfordernissen angepasst hat. Bezeichnend ist dabei, dass sich dieser Prozess zunehmend als Suche nach Eigenständigkeit und Abgrenzung vom seminaristischen Lehrgang darstellt. Deshalb erstaunt es nicht, dass gerade zur Zeit ein weiterer Schritt der Erneuerung eingeleitet worden ist, bei dem auch das Schlagwort "Erwachsenenbildung" nicht fehlt. Die evolutive Unruhe des LAK hängt also einerseits mit dem Ursprung als Rekrutierungsquelle in Zeiten des Lehrermangels und andererseits mit dem biographischen Werdegang der Interessenten und Absolventen zusammen.

1. ZUR ENTWICKLUNG DES LAK

Ein Blick in die Geschichte

Wenn im Folgenden die Rede vom Lehramtskurs für Berufstätige (LAK) die Rede ist, dann täuscht die Klarheit des Begriffs. Wir verstehen heute unter dem LAK einen "2. Bildungsweg" zum Volksschullehrer für Personen, die nach der Sekundarschule einen Beruf erlernt und auch für eine gewisse Zeit ausgeübt haben. Das war aber im Ursprung nicht immer so eindeutig. Zwischen 1965 und 1973 finden wir im LAK auch vereinzelte "Maturi", die die berufskundlichen Fächer für den Lehrerberuf in einem einjährigen Kurs absolvierten. Der LAK im engeren Sinn des Wortes dauerte 2 Jahre, denen noch ein Vorkurs vorangestellt war. 1973 wurde schliesslich die Trennung vollzogen. Seither werden im kantonalen Lehrerseminar am Hirschengraben in Luzern drei unterschiedliche Lehrerbildungsgänge angeboten und durchgeführt. 1976 wurde der LAK auf 3 Jahre plus Vorkurs verlängert, während der "Lehramtskurs" für Maturi (MAT) seit 1983 auf zwei Jahre ohne Vorkurs angesetzt ist. Seit Bestehen der LAK von 1962-1990 erreichten 434 Berufstätige das Primarlehrerpatent. Bei den Maturi waren es von 1966-1989 immerhin 146 Absolventen.

Ein Blick in die Ausbildungsstruktur

Der LAK gliedert sich in einen Vor- und einen Hauptkurs. Der Vorkurs dauert ca. sieben Monate. Er findet berufs begleitend an vier Wochenabenden à je 2 Lektionen statt und ist als Präsenzunterricht konzipiert. Seit einiger Zeit hat sich die Variation durchgesetzt, dass von den vier Abendveranstaltungen nur 2 abgehalten werden, während der Rest an Samstagvormittagen in Blöcken erteilt wird. Der Fächerkanon umfasst Deutsch, Mathematik, Französisch, Geschichte, Geografie und Biologie. Eine Prüfung am Kursende entscheidet über die Auf-

nahme in den Hauptkurs. Die Zielsetzung des Vorkurses sticht sofort ins Auge. Es geht um das Aufpolieren resp. die Angleichung einer Allgemeinbildung an den Stand nach der 3. Sekundarklasse. Es lässt sich unschwer errahnen, dass gerade dieser Vorkurs sowohl in Zielsetzung als auch Organisation erhebliche Probleme bietet, auf die noch zurückzukommen sein wird.

Der dreijährige Hauptkurs enthält alle Disziplinen des seminaristischen Anforderungsprofils sowohl im Fächerkanon als auch in den Ausbildungsformen (Schulstunden, Übungsschule, Praktika, etc.). Damit wird ersichtlich, dass der LAK letztlich kein eigenständiger Lehrgang darstellt. Er erscheint als eine Kopie des seminaristischen Weg mit einigen Unterschieden. Es war das Ziel des LAK, aus Berufstätigen qualifizierte Primarlehrer zu formen, wie dies mit dem seminaristischen Weg (in Hitzkirch) schon seit Jahren erfolgreich verwirklicht wurde. Das Ausbildungskonzept war und ist deshalb noch heute stärker "lehrgangorientiert" und weniger "absolventenorientiert". Die Absolventen haben sich dem Lehrgang zu unterziehen (Stichwort: Verschulung von Erwachsenen). Man wird für diese Blickrichtung Verständnis aufbringen, wenn man bedenkt, dass die Begründer des LAK das gleiche Ziel für die LAK-Absolventen wie für die Seminaristen erreichen wollten oder mussten: das Luzerner Lehrerdiplom. Es galt, dem damaligen Lehrermangel mit geeigneten Massnahmen entgegenzutreten. Dass diese Optik nicht lange zu befriedigen vermochte, beweisen die zahlreichen Versuche, mit Hilfe neuer Elemente wie Arbeitskreis und fächerübergreifendem Unterricht die seminaristische Grundstruktur zu durchbrechen. Damit sind auch hier die Chancen und Probleme angedeutet, auf die noch zurückzukommen sein wird.

2. ZU DEN HERAUSFORDERUNGEN DES LAK

Ich wähle für diesen Abschnitt absichtlich den Begriff der Herausforderung, weil ich in den vorhandenen Schwierigkeiten das Positive sehen möchte. Wer an Lehramtskursen Unterricht erteilt, erfährt, wie ihm der Wind gemachter Lebenserfahrungen entgegenweht. Hier lässt sich die Redewendung "ihr werdet dann sehen..." nicht so leicht anwenden. LAK-Absolventen bringen die eigene Lebenserfahrung ein und fordern somit ein Überdenken der Eigenerfahrung der Lehrperson heraus. Beim LAK steht die "Stoffvermittlung" in unmittelbarerem Erfahrungskontext als im Seminar. Das Rechnen - um ein Beispiel zu nennen - auf dem Hintergrund der Sorge um die Familie bei Leben auf Stipendium resp. mit Berufstätigkeit des Partners gewinnt eine existenziellere Bezugsebene als beim Seminaristen, der auf Kosten der Eltern im geordneten Rahmen der Schulordnung seiner Ausbildung nachgehen kann. Als Religionslehrer wird die Hinführung zur Bibeldidaktik zu einem neuen Erlebnis, da bei einigen LAK-Absolventen die Sinnfrage bereits zum Existenzial geworden ist. Diese Gegebenheiten machen den Unterricht herausfordernder aber nicht leichter.

Es scheint mir sinnvoll zu sein, die Herausforderungen eines LAK in chronologischer Folge darzustellen. Damit kann hoffentlich gezeigt werden, dass viele Schwierigkeiten in einer vorausgehenden Phase des LAK begründet sind. Dementsprechend dürften Lösungsansätze am ehesten in dieser Reihenfolge zu finden sein.

Das Aufnahmeverfahren

Als unbedingte Voraussetzungen gelten in Luzern die abgeschlossene Berufslehre, das vollendete 22. resp. als Obergrenze das 36. Altersjahr und eine bestandene Übertrittsprüfung am Ende des Vorkurses. Eine gewisse Bedeutung kommt auch dem Umstand zu, dass der Kandidat die 3. Sekundarklasse besucht hat, was aber aus den offiziellen Unterlagen kaum ersichtlich ist. Neben den entsprechenden Zeugnissen wird mit Hilfe eines Aufnahmegesprächs ermittelt, welche Motivation den Kandidaten zur Anmeldung bewogen hat. Neben dem Einzelgespräch mit der Schulleitung wird ein Gruppengespräch mit ca. 4 Kandidaten zu einem aktuellen Thema veranstaltet. Drei Lehrpersonen nehmen als Zuschauer teil und greifen in einer zweiten Phase mit gezielten Fragen ein.

Es besteht kein Zweifel, dass in diesem Selektionsverfahren grosse Probleme liegen. Zunächst wird vorausgesetzt, dass die Gesprächsleiter über ein angemessenes Beurteilungsvermögen verfügen und die Technik des qualifizierenden Gesprächs beherrschen. Wenn wir bedenken, dass wir es mit erwachsenen Kandidatinnen und Kandidaten zu tun haben, die teilweise reiche Erfahrungen im Umgang mit Vorgesetzten und in Gesprächsführung mitbringen, dann lässt sich erahnen, wie schnell diese Gesprächsübung zur Peinlichkeit verkommen kann. Andererseits scheint es unumgänglich, dass über die Motivation der Probanden etwas erfahren wird, da zur Zeit in Luzern nur periodisch LAK's stattfinden (normalerweise alle 3 Jahre), die vom Erziehungsrat bewilligt werden müssen. Bei der sehr grossen Anzahl von Interessenten muss möglichst vermieden werden, dass sogenannte "Blindgänger" ernsthaften Kandidatinnen und Kandidaten den Platz wegnehmen. Meines Erachtens würde eine stärkere Berücksichtigung der Anstellungsdauer im angelernten Beruf eine klärende Wirkung zeigen.

Die Frage, wer sich für den aufwendigen LAK überhaupt meldet, ist mehr als berechtigt. Handelt es sich um "Aussteiger", denen der erlernte Beruf bloss verleidet ist und die im Lehrerberuf eine Umsteigmöglichkeit mit eventuell wirtschaftlichen Vorteilen erkennen? Sind es Menschen, die längere Suchzeit brauchen, bis sie ihren Beruf gefunden haben? Sind es Menschen, die immer noch nicht wissen, wo sie ihr Tätigkeitsfeld sehen und jetzt auch noch den Lehrerberuf ausprobieren? Oder sind es eventuell Menschen, die den Lehrerberuf als Durchgangslaufbahn ansehen, weil sie in einem anderen Berufsfeld mit einem Lehrerdiplom bessere Aussichten haben (z.B. Musikakademie, etc.)?

Je nach Motivation bildet sich ein eigenes Kursklima, das die Arbeitsweise beeinflusst.

Eine besondere Herausforderung ergibt sich natürlich aus den unterschiedlichen Vorbildungen. Während der Gärtnermeister in der Naturlehre gegenüber der sprachgewandten Stewardess Vorteile einbringt, wird der Computerfachmann im Bereich Mathematik/Informatik gewisse Vorteile gegenüber dem werkgeübten Mechaniker aufweisen. Dass der unterschiedliche Werdegang auch zu zwischenmenschlichen Schwierigkeiten innerhalb eines LAK führen kann, liegt auf der Hand. Hier muss gleich angefügt werden, dass offenbar der gemeinsam erlebte "Leidensdruck" zur Solidarisierung führt. LAK-Absolventen sind gern bereit, mit individuellen Eigenheiten der Kolleginnen und Kollegen

Lehrer(in) als Zweitberuf

tolerant umzugehen, damit das gemeinsame Interesse nicht auf's Spiel gesetzt wird. Es ist auf der anderen Seite unvermeidbar, dass das Vorbildungsgefälle der LAK-Absolventen besonders hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und deren methodisches Geschick stellt. Was ist z.B. zu tun, wenn ein Teilnehmer in einem Fachgebiet derart vertraut ist, dass er im Rahmen der Lehrergrundausbildung nichts dazulernen kann und oder gar der Lehrperson als Spezialist überlegen ist?

Der Vorkurs

Wohl zu den strengsten Abschnitten des LAK gehört der Vorkurs. Während den Monaten November bis Juni haben die Kandidatinnen und Kandidaten neben der Berufstätigkeit mit Abend- resp. Samstagskursen ein gerütteltes Mass zu absolvieren. Verschiedene Teilnehmer haben sich dahingehend geäussert, dass dieses Pensum nur mit der Reduktion der Arbeitszeit zu verkraften sei. Oft ist es den LAK-Teilnehmern nicht zu verargen, wenn sie nach einem strengen Arbeitstag nur noch bedingte Konzentration für den schulischen Unterricht aufbringen. Hier bedarf es besonderer Methoden, um den begrenzten Kräften Rechnung zu tragen. Dies gilt erst recht unter dem Gesichtspunkt, dass für einige LAK-Absolventen die Umstellung vom Beruf auf die Schulbank nicht so leicht fällt. Damit sind die besonderen Anforderungen an die Lehrpersonen eines LAK angedeutet.

Im Blick auf das Problem der Kursfinanzierung werden Grenzen wahrnehmbar, weil einige Absolventen noch Geld für die kommenden drei Jahre beschaffen müssen. Ein Verzicht auf die Berufstätigkeit im Vorkurs liegt also nicht im Bereich des Möglichen. Dass unter dieser Arbeitsbelastung auch die private familiäre Situation zu leiden hat, ist selbstverständlich. Im Bereich des Vorkurses stellen sich bei der Reform denn auch die grössten Fragen. In welchem Verhältnis stehen hier Aufwand und Ertrag? Wie kann die eindeutige Überbelastung der Teilnehmer abgebaut werden? Welches Ziel muss der Vorkurs letztlich erreichen? Ist es ein Gleichstand der LAK-Teilnehmer oder ist es ein Auffrischen einst gelernter aber - weil nie gebrauchter - vergessener Lerninhalte? Dient der Vorkurs bloss der Wiedereinschulung? Ist er gar eine heimliche Kursverlängerung?

Die Diskussion über den Vorkurs ist im Gang. Ergebnisse sind noch keine in Sicht. Trendmässig lässt sich vielleicht vorsichtig folgendes ausdrücken:

- a. der Vorkurs müsste freizügiger gestaltet werden. Dazu bieten sich z.B. sogenannte Treffpunkte an; d.h. den Absolventen müssten Aufgaben gegeben werden, welche sie bis zum Treffpunkt selbständig lösen können.
- b. der Vorkurs müsste eventuell nicht von allen Kandidaten vollumfänglich absolviert werden. Es lässt sich denken, dass nur jene Fächer aufgearbeitet werden, in denen Mängel bestehen (Stützkurssystem).
- c. der Vorkurs könnte auch als Fernkurs mit obligatorischen Kollegien an drei Wochenenden angeboten werden.

- d. diese Vorschläge hängen davon ab, ob der Vorkurs wirklich als Vorkurs oder als Teil des Hauptkurses angesehen wird. Einzelne Fächer haben in den letzten Jahren ihren Stoffplan so verteilt, dass sie ohne Vorkurs das Pensum nicht mehr erfüllen können. In diesen Fällen ist der LAK im Klartext von 3 auf 3,5 Jahre Dauer verlängert worden.
- e. Ungeklärt ist auch die Stellung der Schlussprüfung des Vorkurses. Sie zu bestehen wird als Bedingung für die Aufnahme in den Hauptkurs angesehen. Ein weiteres Provisorium müsste entfallen. In Wirklichkeit gilt das erste Semester des Hauptkurses als Selektionsgrösse. Abgesehen von der klaren Ungereimtheit muss doch nach dem Sinn weiterer Selektionen gefragt werden, wenn Erwachsene nach einem Aufnahmeverfahren und einer bestandenen Prüfung als geeignet für die Ausbildung betrachtet werden.

Hauptkurs

Bei der Gestaltung des Hauptkurses lässt sich die Nähe zum Seminarlehrgang deutlich erkennen. Ich habe oben auf den gleichen Fächerkanon hingewiesen. Auch die Arbeitsmethoden sind auffällig ähnlich, auch wenn in der jüngsten Vergangenheit der fächerübergreifende Unterricht als stoffplanorientierte, interdisziplinäre Arbeitsweise und Arbeitskreise als stoffplanunabhängige, fächerorientierte Lernform eingesetzt wurden. Es ist also nicht verwunderlich, wenn die LAK-Absolventen die starke Verschulung beklagen. Tatsächlich muss es den Erwachsenen seltsam vorkommen, wenn sie wie Schüler behandelt werden und wenig Selbständigkeit und Selbstbestimmung wahrnehmen können.

Hier zeigt sich, dass ein traditioneller Seminarlehrer, der zugleich am LAK unterrichten muss, an Grenzen stösst. Es ist verständlich und erfreulich, dass es Kolleginnen und Kollegen gibt, die zu dieser Überforderung stehen und sich von dieser Doppelaufgabe dispensieren lassen. Das ist kein Zeichen der Schwäche sondern der Stärke. Um am LAK mit Erfolg zu unterrichten, muss nämlich ein Quantum erwachsenenbildnerisches Know-How vorhanden sein. Dabei geht es nicht darum, das Ausbildungsziel - der qualifizierte Primarlehrer - zu ändern. Vielmehr geht es um die Anwendung von Umgangs- und Lernformen, die den Erwachsenen angemessen sind. Es kann niemandem übelgenommen werden, wenn er solche Elemente nicht einzusetzen in der Lage ist. Es gibt noch keine Ausbildungsgänge für LAK-Lehrer. Zudem muss auch der Rahmen für den eigenständigen, vom Seminar verschiedenen LAK geschaffen werden. Hier sind denn meines Erachtens auch die innovativen Chancen für die Lehrerbildung von morgen. Stichworte geben die Richtung an, in der wir suchen: learning by doing, exemplarisches Lernen, Lernanimation, selbsttätiges Lernen, cooperatives Lernen, etc.

3. DIE CHANCE DES LAK

Ich will diesen Beitrag mit einigen Perspektiven schliessen, die den LAK als eine positive Grundlage der Lehrerbildung von morgen erscheinen lassen.

a. Das Lebenswissen

Es besteht kein Zweifel, dass die Absolventen des LAK über eine Erfahrung verfügen, die wir als Lebenswissen bezeichnen. Im Ausbildungsgang wird dieses Wissen wenig bis gar nicht bewertet. Ein Seminarist erhält mit etwa 21 Jahren sein Diplom, nachdem er von Schulbank zu Schulbank gezogen ist. Lebenswissen im Sinn von Lebenserfahrung fehlt ihm noch weitgehend. Der LAK-Absolvent dagegen musste sich schon bewähren und Leben meistern. Es wirkt fragwürdig, wenn von der Allgemeinbildung die Rede ist, dabei an einen gewissen Fächerkanon gedacht und das Lebenswissen nicht berücksichtigt wird. Es ist mir deshalb nicht ganz wohl, wenn bei Diplomfeiern Seminaristen als universitätswürdig, die LAK-Absolventen dagegen als universitätsunwürdig erklärt werden.

b. Die Alternative

Die erwähnte Doppelwertigkeit desselben Lehrerpatsents hat auch ihre Vorteile. Nachdem beim LAK keine Rücksicht mehr auf die MAV genommen werden muss, stehen nun Tür und Tor offen, eine Lehrerbildung zu verwirklichen, die diesem Anspruch gerecht wird. Hier öffnet sich auch ein Feld für innovatives Suchen, das sich mit Erwachsenen, welche sich bewusst auf diesen Ausbildungsgang einlassen, auf Grund der hohen Motivation bei hohem Einsatz und bei realitätsbezogener Phantasie auch ertragreich verwirklichen lässt.

c. Schwerpunktausbildung

Auf Grund der bisherigen Feststellungen lässt sich auch leicht ausdenken, dass das LAK-Pensum in Pflicht-, Wahlpflicht- und Freifächer vermehrt gegliedert wird. Dies würde der Verschulung entgegenwirken und zugleich dem individuellen Bildungsstand gerechter werden. Somit müsste eine Basisbildung beschrieben werden, welche als Schwerpunkt gleichzeitig Grundlage für persönliche Weiterentwicklung abgibt. Dem LAK-Absolventen hat zumindest die Möglichkeit gewahrt zu bleiben, am Ausbildungsprogramm für Reallehrer teilnehmen zu können. Ebenso denkbar erscheint jetzt die stufengemässe Schwerpunktausbildung, mit der besondere Qualifikationen auf einer wählbaren Stufe angeeignet werden.

d. Lebenslanges Lernen

Ein offener konzipierter LAK trägt auch dazu bei, den Lehrerberuf als Grundausbildung wahrzunehmen. Derzeit erweckt die Diplomierung den Eindruck, als sei mit dem Ausbildungsziel alles abgeschlossen. Lehrer sein und sterben kann aber längst nicht mehr eine erstrebenswerte Vorstellung sein. Mit der Schwerpunktbildung liesse sich eine Vielfalt von Ausbildungselementen denken, welche wie Bausteine das einmal Erworbene ergänzen und damit echte Veränderungsmöglichkeiten schaffen.

e. Lebensnaheres Lernen

Schliesslich halte ich dafür, dass der LAK mehr an der Schule selbst orientiert sein könnte. Da die MAV Stundendotationen entfallen, lässt sich ein Ausbildung denken, die sich mehr an Berufslehrgängen anlehnt. Hier gäbe es viel zu entdecken, um die Lehrerbildung aus der Isolation herauszuführen.

NEUER WEG ZUM PRIMARLEHRER(INNEN)BERUF IM KANTON BERN: SPEZIALKURSE FÜR ERWACHSENE MIT ABGESCHLOSSENER BERUFSBILDUNG

Fritz Schoch

Der Kanton Bern bietet Erwachsenen, die den Beruf des Primarlehrers ergreifen möchten, neu einen dreijährigen, vollzeitlichen Ausbildungskurs an. Ein erster solcher Kurs soll bereits im August 1991 als Pilotprojekt in Bern beginnen.

Im Rahmen der vom Grossen Rat verabschiedeten Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL) bietet die Erziehungsdirektion im Berufsleben stehenden Erwachsenen neu einen dreijährigen, vollzeitlichen Ausbildungskurs nebst dem bisherigen Weg über das Seminar oder die Maturität an. Mit der Aufhebung der Alterslimite bei den Aufnahmen in die Seminare wurden bereits 1990 Erwachsene in die seminaristische Ausbildung integriert. Die Verknappung der Ausbildungsplätze an den Seminaren einerseits, das zunehmende Interesse von Erwachsenen an der Lehrerausbildung andererseits beschleunigten die Entwicklung eines besonderen Ausbildungsganges. Der Grosse Rat hat in seinen Beratungen über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung *der ausserschulischen Erfahrung einen hohen Stellenwert beigemessen; Berufsleute bringen in diesem Bereich wichtige Voraussetzungen mit.*

Ein erster staatlicher Kurs beginnt im *August 1991 als Pilotprojekt am Seminar Muristalden in Bern.* Zum Aufnahmeverfahren zugelassen werden Kandidatinnen und Kandidaten, welche eine drei- oder vierjährige Berufslehre absolviert haben und mindestens zweijährige Erfahrung im Beruf aufweisen. Die Ausbildung umfasst die Erarbeitung von Stoffinhalten und eine Berufsausbildung, die Theorie und Praxis in enger Verschränkung beinhaltet. Dabei orientieren sich die Lehr- und Lernformen an den didaktischen Leitideen der Erwachsenenbildung. Von den Auszubildenden wird ein hohes Mass an *autodidaktischem Lernen und Verarbeiten* verlangt, auch da sie vor und z.T. während des Kurses Zusatzleistungen in allgemeinbildenden Fächern werden erbringen müssen.

AUSBILDUNGSBEDINGUNGEN

Aus der Broschüre "Primarlehrer/Primarlehrerin für Berufstätige. Ein neuer staatlicher Ausbildungsgang am Evangelischen Seminar Muristalden, Bern":

Betreuung, Beratung, Begleitung

Sowohl vor Beginn wie auch während der Ausbildung können Sie ausbildungsbezogene oder persönliche Beratung in Anspruch nehmen. Wir gehen davon aus, dass es nicht um ein blosses Absolvieren des Kurses geht, sondern der Verlauf der Ausbildung, die gestellten Ansprüche und die Berufseignung immer wieder Gegenstand der Reflexion sind.

Zeitliche Belastung

Analog einer normal üblichen Arbeitswoche werden Sie mit einer Fünf-Tage-Woche (freier Samstag) und einer Arbeitszeit von ca. 40 Stunden rechnen müssen. In dieser Zeit ist Ihre eigene individuelle Arbeitszeit eingerechnet, ausser es ergeben sich noch zu leistende Zusatzkurse. Gemäss Studienplan sind pro Semester ca. fünf Sonderwochen vorgesehen. Diese finden ausserhalb von Bern statt und dauern in der Regel jeweils sechs Tage (besonders die eigentlichen Schulpraktika).

Finanzielles

Die Ausbildung ist ein staatliches Angebot und für im Kanton Bern wohnhafte Absolventen gratis. Die Kosten für die Praktika, Bücher, Ferienkurse etc. belaufen sich auf ca. Fr. 2000.-- pro Jahr. Stipendien / Darlehen sind gemäss den kantonalen Vorschriften geregelt. Eine individuelle Abklärung erfolgt direkt beim Amt für Stipendienwesen oder nach Aufnahme in den Kurs durch die Kursleitung.

Auskünfte und Anmeldung

Evangelisches Seminar Muristalden, Sekretariat, Muristrasse 8, 3006 Bern, Telefon 031 44 71 55.

**SKIZZE EINES LEHRER(INNEN)BILDES,
WIE WIR ES HEUTE ERLEBEN**

Lehrerinnen und Lehrer beschreiben ihr Sein oft als Gratwanderung. Sie müssen das Gleichgewicht finden zwischen *Geben* und *Nehmen*; und sie müssen den Belastungen eines enormen Spannungsfeldes gewachsen sein, das hier nur unvollständig, weil von jeder Lehrerin und von jedem Lehrer anders empfunden, angedeutet sein soll:

Schule ist spannend:

Die Lehrerin / der Lehrer plant, liest, bereitet vor, führt aus, organisiert, kommuniziert mit Eltern, Kindern, KollegInnen, leitet Reisen und Studienwochen, korrigiert, tröstet, verwaltet, bewertet, nimmt an Sitzungen teil, arbeitet im Team, studiert allein, hilft, turnt, musiziert, rechnet, entwirft, erfindet, zeichnet, diskutiert...

Schule ist aufreibend:

Lehrerinnen und Lehrer sind nie fertig, können 'es' immer besser machen; werden dauernd beansprucht; sind nirgends Spezialisten; entscheiden (zu) oft allein, sollten sich dauernd weiterbilden, auf dem Stand bleiben, mithalten, frisch sein, mitdenken, vorausdenken, mitreissen: sich ausgeben ohne sich zu entleeren...

Die Lehrerin / der Lehrer kann:

im (weit) gesteckten Lehrplanrahmen sich frei bewegen, Ideen umsetzen, Neues wagen, die Arbeit frei einteilen, Atmosphäre schaffen, Lehr- und Lernformen selber bestimmen, Erziehung mitgestalten, führen, lenken, begleiten, motivieren, aufrichten, Zeichen setzen, Signale geben...

Die Lehrerin / der Lehrer muss:

den Lehrplan einhalten, Ideen produzieren, Ansichten und Einsichten zurückstellen, kooperieren, Vorbild sein (?), Zweifel (z.B. an der Bewertung) verarbeiten, auf Produkte und messbare Erfolge verzichten und doch Anerkennung wahrnehmen können, sich engagieren und zurücknehmen, die ganze Persönlichkeit offenbaren und doch über der Sache stehen, sich mit allen auseinandersetzen und sich doch nicht verlieren, belastbar sein und doch sensibel bleiben...

Aus der Broschüre: Primarlehrer/Primarlehrerin für Berufstätige. Ein neuer staatlicher Ausbildungsgang am Evangelischen Seminar Muristalden, Bern.

BERUFSLEUTE WERDEN PRIMARLEHRERINNEN UND PRIMARLEHRER

Erwin Beck, Thomas Krucker

Von Januar 1992 an können sich im Kanton St. Gallen Berufsleute mit geeigneten Voraussetzungen in einer fünfsemestrigen Ausbildung zu Primarlehrerinnen und Primarlehrern ausbilden lassen. Der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen hat an seiner Sitzung vom 21. November 1990 beschlossen, am Lehrerseminar Rorschach einen Kurs zur Umschulung von Berufsleuten zu Primarlehrern und Primarlehrerinnen durchzuführen. Dieser Kurs soll jenen den Weg zum Primarlehrerberuf öffnen, welche weder die seminaristische Ausbildung noch eine andere Mittelschule absolviert haben. Viele Berufsleute bringen wesentliche Erfahrungen für den Lehrberuf mit. Im Vollzeitkurs wird die Allgemeinbildung ergänzt und vertieft, und die methodisch-didaktischen Fähigkeiten werden im direkten Praxisbezug erworben.

Die fünfsemestrige Ausbildung enthält ein mehrmonatiges Praktikum, das je nach Bedarf der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen oder der Vertiefung der französischen Sprachkenntnisse dient. Die letzten beiden Semester laufen parallel zur seminaristischen Ausbildung. Der Kurs beginnt im Januar 1992 und wird im Juli 1994 abgeschlossen. Voraussetzungen zur Aufnahme in den Berufsleutekurs sind:

- Freude am Umgang mit Menschen, insbesondere mit Kindern
- Durchhaltewille zum Bestehen einer Zusatzausbildung
- Sprachliche Gewandtheit
- Geistige Beweglichkeit, Lernfähigkeit, Lernwille und breites Interesse
- Fähigkeiten im zeichnerischen, gestalterischen und musikalischen Bereich
- Abgeschlossene mindestens dreijährige Berufslehre
- Mindestalter 25 Jahre

Die Voraussetzungen werden durch eine Eignungsprüfung abgeklärt. Aus der Wegleitung zu diesem Berufsleutekurs erfahren Interessierte folgendes:

1. Anforderungen an die Lehrerin / den Lehrer

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten zur Hauptsache mit Kindern zusammen. Oft sind sie für die Kinder Vertrauensperson und Vorbild. Diese besondere Stellung gibt den Lehrkräften immer wieder Bestätigung und Antrieb für ihre Aufgabe,

birgt aber auch die Gefahr der Ueberschätzung oder Ueberforderung in sich. Die zeitliche Belastung des Lehrerberufes geht weit über die Anzahl der Unterrichtsstunden hinaus. Vorbereitungs- und Korrekturarbeiten, Fortbildungsverpflichtungen, Zusammenarbeit im Schulhaus, Elternarbeit: all dies gehört mit zum Lehrerberuf. Ausserdem wird von der Gesellschaft oft ein grösseres Engagement in der Oeffentlichkeit erwartet.

Auf der anderen Seite arbeiten Lehrerinnen und Lehrer aber auch weitgehend selbständig und können somit ihre Arbeitszeit recht frei einteilen. Dies setzt grosse Selbstdisziplin voraus. Ein hohes Mass an Belastbarkeit ist Voraussetzung für eine befriedigende Lehrtätigkeit. Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich in ihrer Aufgabe (z.B. in der Arbeit mit schwierigen Kindern, in der Auseinandersetzung mit Eltern oder im Kontakt mit den Behörden) nicht selten allein und ohne Rückhalt und Unterstützung. Gerade aus diesem Grunde ist die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen von grösster Bedeutung.

Lehrerinnen und Lehrer werden um ihre Ferien beneidet. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung von *freier Zeit* und *unterrichtsfreier Zeit* wichtig. Ein schöner Teil der Ferien muss für Vorbereitungsarbeiten und die Erfüllung der Fortbildungspflicht genutzt werden, ist also *unterrichtsfrei*, aber nicht im eigentlichen Sinne Ferienzeit.

2. Anforderungen des Berufsleutekurses

Wer sich für den Berufsleutekurs entschliesst, begibt sich wieder in die Rolle des Lernenden und nimmt dabei eine grosse Belastung auf sich: Die Präsenzzeit in der Schule beträgt etwa 40 Stunden. Hausarbeiten füllen einen ansehnlichen Teil der unterrichtsfreien Zeit aus. Ein Teil der Ferien muss für Praktika eingesetzt werden. Die Ausbildung ist vielseitig: Sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, musische und sozialwissenschaftliche Fächer stehen auf dem Stundenplan. Diese Vielseitigkeit macht die Ausbildung interessant, erfordert aber auch eine gute Auffassungsgabe, geistige Beweglichkeit und ein breites Spektrum an Interessen. Die kurze Ausbildungsdauer verlangt vollen Einsatz. Wir legen deshalb grosses Gewicht auf Engagement, charakterliche Reife, Kooperation und Teamfähigkeit. Während des Berufsleutekurses ist keine Erwerbstätigkeit möglich.

3. Beschreibung der Ausbildung

Die Ausbildung beginnt Anfang Februar und dauert zweieinhalb Jahre (fünf Semester).

1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester
Allgemeinbildung, Berufsbildung 1. Teil (integriert)	Block- quar- tal	Praktika	Berufsbildung 2. Teil	

Diplom

Die ersten zwei Semester dienen vor allem der allgemeinen Bildung. Im Mittelpunkt stehen die für eine Mittelschule üblichen Fächer: Muttersprache, Französisch, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Zeichnen, Werken und Turnen. Dieser erste Teil ist stark durch Wissenserwerb und Ausbildung von Fertigkeiten geprägt. Der Bezug zur Berufspraxis wird aber bereits in diesem allgemeinbildenden Teil durch die beiden Fächer *Psychologie* und *allgemeine Didaktik* hergestellt. Das dritte Semester enthält Wochenblöcke und Praktika. Im Block-Quartal wird in Wochenblöcken gearbeitet: Eine Prüfungswoche schliesst den allgemeinbildenden Teil ab, dann folgen Sonderwochen zu verschiedenen Themen. Das Praktikumsquartal dient dazu, individuelle Lücken aufzufüllen. Die meisten Studierenden werden einen Fremdsprachenaufenthalt absolvieren, um sich für den Französischunterricht auf der Mittelstufe zu qualifizieren. Die Arbeit *mit lernbehinderten Kindern* und *persönliche Fertigkeiten im musischen Bereich* sind weitere wichtige Ausbildungselemente, an denen in diesem Quartal gearbeitet wird. Zwei Semester dauert der eigentliche berufsbildende Teil der Ausbildung. Hier sind Theorie und Praxis stark verschränkt, Perioden schulischen Lernens wechseln ab mit schulpraktischen Erfahrungen in Praktika und Vikariaten.

4. Weiterbildung

Berufsleute mit dem Lehrerdiplom werden die Ausbildung zum Reallehrer an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen absolvieren können, sofern sie lieber an der Oberstufe unterrichten möchten. Auch die Weiterbildung zur Gewerbelehrerin oder zum Gewerbelehrer ist möglich (zwei Jahre Vollzeitstudium nach dem Diplom). Es ist aber nicht zu erwarten, dass die Universitäten dieses Diplom für die Zulassung anerkennen werden.

5. Das Aufnahmeverfahren

Nach Eingang der Anmeldung wird geprüft, ob die formalen Aufnahmebedingungen erfüllt sind: Mindestalter 25 Jahre, mindestens dreijährige Berufslehre mit Fähigkeitsausweis oder gleichwertige Ausbildung. Trifft dies zu, so folgt ein erstes Gespräch, in dem vor allem die Berufsmotivation geklärt werden soll. Unter anderem wird sich herausstellen, ob vor Eintritt in den Berufsleutkurs noch einzelne Fachbereiche aufgearbeitet werden müssten.

In der anschliessenden ausführlichen Eignungsabklärung möchten wir feststellen, ob die sozialen, intellektuellen und musischen Voraussetzungen für die Ausbildung vorhanden sind. Diese Abklärung umfasst einen sprachlichen, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen musischen Teil.

Der Berufsleutkurs ist als Pilotkurs bewilligt. Das Lehrerseminar nimmt ihn als Chance wahr für die Gestaltung einer bedürfnis- und praxisorientierten Ausbildung, die bei erfolgreicher Durchführung durchaus zum ordentlichen Angebot werden darf.

EDK: PÄDAGOGISCHE KOMMISSION

**Mandatserteilung zur Bildung einer Studiengruppe "Zugänge zum
Lehrerberuf für Berufsleute"**

1. Auftrag

In einem ungefähr 50 Seiten umfassenden Bericht (Ideenpapier) sollen Grundlagen zur Frage erarbeitet werden, wie Zugänge zum Lehrerberuf für Männer und Frauen mit nichtpädagogischer Berufsbildung und Berufserfahrung gestaltet werden sollen. Bei der Darstellung von Lösungsansätzen ist unter anderem folgenden Aspekten Aufmerksamkeit zu schenken:

- Welche Rahmenbedingungen müssen für den Eintritt in die Lehrergrundausbildung geschaffen werden? (Strukturen, Beratung, Einführung, Organisation usw.)
- Wie ist die Ausbildung zu gestalten, damit den individuellen Voraussetzungen der Kandidaten möglichst gut entsprochen werden kann.
- Inwieweit sind unterschiedliche Bedingungen in bezug auf Vorbildung und Ausbildungsverlauf für die einzelnen Lehrerkategorien der Vorschule, Primarschule, Sekundarschule I und II vorzusehen?
- Welche Auswirkungen sind durch die Zulassung von Berufsleuten als Lehrerstudenten auf die Qualifikation und Auswahl der Dozenten, deren Unterrichtsmethoden und auch auf die Führung der Ausbildungsstätten zu erwarten?

2. Grundlagen

Die Arbeiten sollen insbesondere folgende Grundlagendokumente und/oder Hinweise berücksichtigen:

- LEMO Berichte der EDK
- Untersuchungen der Projektleitung GKL der ED Bern (1985-1990)
- Bericht der pädagogischen Rekrutenprüfung 1987 "Die Volksschule - eine Schule fürs Leben"
- "Lehrerbildung als Zweitausbildung für Berufsleute. Utopie oder ein Ansatz für eine moderne, gesellschaftsbezogene Lehrerausbildung?" (Diplomarbeit von S. Steiner, 1988)
- Schlussbericht BICHMO Vorprojekt, insbesondere S. 21-25 und S. 32-34 (Dossier 13A)
- "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I"
- "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II", S. 27-29 und S. 61-66 (dt. Text)

- Erfahrungsdokumente der Kantone aus der Zeit des Lehrermangels der 70er Jahre.
- Erfahrungsdokumente von Umschulungskursen aus verschiedenen Kantonen (z.B. Thurgau, Luzern)
- "La vie des enseignants", Michael Hubermann und andere (Lausanne, Delachaux et Nestlé) 1989
- Expertenbericht der OECD (Kapitel "Questions").

3. Studiengruppe

Die Studiengruppe setzt sich wie folgt zusammen:

- Herr F. von Niederhäusern, Vorsteher der französischsprachigen Abteilung des Amtes für Bildungsforschung des Kantons Bern, Tramelan (Präsident)
- Herr H. Brühweiler, Seminarlehrer, Präsident "Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)", Itingen
- Frau S. Steiner, Inspektorin für Handarbeiten/Werken, Münchenbuchsee
- Herr J.-M. Giroud, Chef der akademischen Berufsberatung, Wallis, St-Maurice
- Herr E. Ettlin, Seminarlehrer, Vizedirektor des Seminars Rickenbach, Rickenbach
- Herr Armin Kuratle, Seminardirektor, Kreuzlingen
- Herr Dr. jur. Roger Anker, Bienne

4. Sachbearbeitung und Projektsekretariat

Die Regelung der Sachbearbeitung und die Führung des Sekretariates wird durch das EDK Sekretariat im Einvernehmen mit dem Präsidenten der Studiengruppe geregelt. Für die Erarbeitung einzelner Bereiche kann die Studiengruppe, nach Rücksprache mit dem EDK Sekretariat und dem Präsidenten des ALB, Experten beiziehen und/oder beauftragen.

5. Finanzierung

Für die Arbeiten stehen folgende Beiträge zur Verfügung:

- 1991: Fr. 15'000.-
- 1992: Fr. 20'000.-

Termine

Die Arbeiten sind am 1.1.1991 aufzunehmen. Spätestens Ende 1992 ist der Bericht dem ALB einzureichen.

7. Unterstellung

Die Studiengruppe ist dem ALB unterstellt.

WELCHE CHANCEN LIEGEN IM LEHRERBERUF ALS ZWEITBERUF?

Gertrude Hirsch, Zürich¹

Der Beitrag berichtet über Erfahrungen von 15 Lehrkräften im Zweitberuf. Ihre Erfahrungen regen zum Nachdenken über Chancen, die der Lehrerberuf als Zweitberuf bieten könnte, an. Drei Anregungen werden zur Diskussion gestellt: Fördert ihre persönliche Reife beim Berufseintritt den pädagogischen Umgang mit der Generationendifferenz? Sind Berufswwechsler dem Lehrermage förderlich? Tragen sie zur Entwicklung von Teamgeist im Kollegium und zur Oeffnung der Schule bei?

Unter den befragten Lehrkräften der Untersuchung "Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers", die von 1985 bis 1988 von der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich bei 120 Lehrkräften an der Oberstufe im Kanton Zürich durchgeführt wurde², befinden sich zufällig 15 Lehrkräfte, die aus einem anderen Beruf zum Lehrerberuf gewechselt haben. Zwar sind das nicht genügend Lehrkräfte, um mit statistischen Mitteln zu unter-

¹ *Gilbert Ganguillet* danke ich sehr, dass er der Gruppe der Lehrkräfte im Zweitberuf bei der statistischen Analyse unserer Untersuchungsdaten Beachtung geschenkt und damit die Datengrundlage für diesen Beitrag geschaffen hat.

² Die Untersuchung, unterstützt vom Schweizerischen Nationalfonds, unterstand der Verantwortung von Uri P. Trier, Leiter der Pädagogischen Abteilung. Die Ergebnisse sind publiziert in: Hirsch, G. Ganguillet, G. & Trier U.P. (1990). Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. Bern: Haupt. Ein zweite, theoretisch orientierte Analyse dieser Daten ist veröffentlicht in: Hirsch, G. (1990). Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis. München: Juventa

Lehrer(in) als Zweitberuf

suchen, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede sie im Vergleich zu Lehrkräften, die nur im Lehrerberuf tätig gewesen sind, aufweisen. Doch sind die Erfahrungen dieser 15 Lehrkräfte wertvoll, wenn es um Ueberlegungen geht, welche Chancen im Lehrerberuf als Zweitberuf liegen könnten. Und dies ist hier die Absicht.

Ich werde im ersten Teil zunächst die 15 Lehrkräfte, auf deren Erfahrungen ich mich beziehe, kurz beschreiben. Dann werde ich zusammenfassen und durch Zitate illustrieren, was wir von ihnen über ihr Interesse am Lehrerberuf, über ihre Stärken als Lehrer und über ihre Schwierigkeiten im Beruf erfahren haben. Im zweiten Teil werde ich die Frage aufgreifen, ob der Lehrerberuf als Zweitberuf Chancen enthält, typische Berufsprobleme anzugehen, auf die wir in der Untersuchung "Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers" aufmerksam geworden sind.

ERFAHRUNGEN VON LEHRERN IM ZWEITBERUF

Unter den 15 Lehrkräften im Zweitberuf befindet sich nur eine Frau. Die schwache Vertretung der Frauen hat damit zu tun, dass Frauen unter den Lehrkräften an der Zürcher Oberstufe überhaupt sehr selten vertreten sind. Nur jede 10. Lehrkraft an der Oberstufe (sieht man von den Handarbeits- und den Hauswirtschaftslehrerinnen ab) der von uns betrachteten Lehrkräfte mit zwischen 5 und 29 Dienstjahren ist eine Frau³. Diese eine Berufswwechslerin hat zuerst die Kindergärtnerinnenausbildung gemacht und dann die Sekundarlehrerausbildung abgeschlossen. Die Männer, von denen im folgenden also fast nur die Rede ist, kommen zum Teil aus kaufmännischen, vielmals aber aus technischen Berufen (Maschineningenieur oder -mechaniker, Feinmechaniker, Bauzeichner). Dann gibt es einen Zoologen, einen Agronomen und einen Chemielaboranten unter ihnen, schliesslich einen Möbelschreiner, einen Graphiker und einen Coiffeur. Sie sind heute in 8 Fällen Reallehrer, in 5 Fällen Sekundarlehrer mathematisch-naturwissenschaftlicher und in 2 Fällen Sekundarlehrer sprachlich-historischer Richtung.

³ Die Stichprobe der Untersuchung enthält prozentual gesehen etwas mehr Frauen: 15 der 120 Befragten sind weiblich. Um über Lehrerinnen an der Oberstufe etwas sagen zu können wäre daher eine besondere Untersuchung nötig.

Das entsprechende Lehrerdiplom erwarben sie im Durchschnitt mit 29 Jahren, das ist ungefähr 6 1/2 Jahre später als die anderen Lehrkräfte⁴. Im Schuljahr 1985/86, als die Befragung durchgeführt wurde, hatten nur zwei von ihnen das 50. Lebensjahr noch nicht erreicht. 10 Lehrer hatten damals bereits mindestens 10 Dienstjahre Erfahrung im Lehrerberuf.

Was hat diese Leute bewogen, ihre zum Teil hoch qualifizierten Berufe nicht weiter auszuüben, sondern Lehrer zu werden? Unter den verschiedenen Motiven, die genannt wurden, erwähnte jeder zweite das Bedürfnis, mit Jugendlichen zu arbeiten, oder soziale Motive in einem weiteren Sinne. Ebenfalls jeder zweite kam auf Schwierigkeiten im Erstberuf zu sprechen. Beides nannte u.a. der ehemalige Möbelschreiner:

"Der Beruf gefiel mir, ich konnte mich aber dort nicht weiterentwickeln. Ich hätte einen Betrieb übernehmen müssen. Ich überlegte dann, ob ich meine kreative Seite (Innenarchitektur) oder meine soziale Seite weiterentwickeln soll. Für die Entwicklung der sozialen Seite war ich familiär vorgeprägt: meine Eltern und meine Grosseltern waren Heimleiter. Ich sah dann meine Hauptlinie im erzieherischen Bereich."

Andere sehen auch Vorteile im Lehrerberuf, so zum Beispiel einer der Wechsler aus der kaufmännischen Branche:

"Man hat viel Freiheit, kann den Stoff kreativ gestalten und kommt immer wieder auf Neuland, je nachdem, wie die Schüler reagieren. Im Flughafen hatte ich viel Routinearbeit. Ich bin auch nicht der Karrieretyp. Ich bin froh, dass ich im Lehrerberuf nicht aufsteigen muss, dass ich diesen Druck nicht habe."

In den Antworten auf die Frage, worin sie rückblickend den roten Faden in ihrer Geschichte als Lehrer sehen, was sie bewogen hat, im Schuldienst zu bleiben, kommen die sozialen Motive ebenfalls deutlich zum Ausdruck: "Menschen bilden", "Lebenshilfe geben", "ein gutes Beziehungsklima schaffen", dahin zielen die meisten Antworten. Unmittelbar persönliche Ziele bzw. ein persönlicher Gewinn wie z.B. der Freiraum des Lehrers werden wenig erwähnt.

Auf die Frage, welches ihrer Meinung nach die besten Jahre im Lehrerberuf sind, werden zwei Kriterien von jedem zweiten genannt: erstens ein gutes

⁴ Die Angaben streuen hier allerdings stark, und es zeichnen sich zwei Gruppen ab: 5 waren bei Lehrerdiplom zwischen 24 und 26 Jahre alt und 10 zwischen 28 und 33 Jahre.

Lehrer(in) als Zweitberuf

(Arbeits-)Klima in der Klasse bzw. im Schulhaus und zweitens das persönliche Wohlbefinden des Lehrers.

Den Anfang im Lehrerberuf haben sie in der Regel nicht als eine sehr schwierige Zeit in Erinnerung. Und sie fühlen sich heute den Anforderungen im Lehrerberuf gut gewachsen. Nur bezüglich drei der insgesamt 19 Teilkompetenzen des Lehrers fand jeder dritte, diesbezüglich seinem eigenen Anspruch noch nicht voll zu genügen. Es handelt sich dabei um "Schüler fördern, die in ihren schulischen Leistungen schwer hinterher sind", um "Sich erfahrenen Kollegen derselben Stufe ebenbürtig fühlen" und "Mit der Schulpflege problemlos umgehen".

Doch haben diese Lehrer auch schwierige Zeiten erlebt. Jeder zweite hat von einer Phase berichtet, in der er sich ausgelaugt gefühlt, ein Leere verspürt und die Begeisterung verloren hat. Einer der Betroffenen sieht diese Phase rein durch seine persönlichen Schwierigkeiten verursacht. Ein anderer fühlte sich ausgepumpt, weil er im Unterricht immer wieder den gleichen Stoff bringen muss, zu wenig in die Tiefe gehen kann, den Schülern mehrmals dasselbe sagen muss. Bei den übrigen Betroffenen trafen, ihnen selbst zufolge, Schwierigkeiten in der Klasse oder besonders mit einzelnen Schülern zusammen mit ihren persönlichen Problemen. So berichtet ein Reallehrer:

"Ich frage mich, was das alles soll. Es schaut nicht viel heraus. Ich schaue nur noch, wie ich über die Runde komme. In der Klasse sind schwierige Schüler, mit unsozialem Verhalten und einem rauen Umgangston. Die Schüler sprechen zu wenig auf mich an. Ich selbst bin in einer Lebenskrise. Die gute Grundstimmung fehlt."

Gegen zwei Drittel haben sich ernsthaft Gedanken gemacht, den Lehrerberuf vorübergehend oder dauernd wieder zu verlassen. Als Beweggründe dafür nannten sie das Bedürfnis, noch andere Interessen zu verwirklichen, sowie ungünstige Arbeitsbedingungen bzw. Belastungen in der Arbeit.

Alle sind der Meinung, dass die Öffentlichkeit vor allem ein eher schlechtes Bild vom Lehrer hat: dass man beim Lehrer eine *déformation professionnelle* in den Vordergrund stellt, ihn zugleich aber um seine Ferien und andere Vorteile des Berufes beneidet. Wenn sie der Meinung sind, dass man ihnen selbst den Lehrer nicht ansieht, was mehrheitlich der Fall ist, dann stört sie das negative Fremdbild vom Lehrer in der Öffentlichkeit nicht.

Zu einem Gesamtbild zusammengefasst entsteht der Eindruck, dass diese 15 Lehrer im Zweitberuf in ihrer Arbeit pädagogisch motiviert sind und über ein positives Selbstbild verfügen, was ihre Bewältigung der beruflichen Anforderungen betrifft, dass sie aber von den Schwierigkeiten eines Lehrers auch nicht verschont geblieben sind. Dieses Bild darf aber aufgrund der wenigen Leute, auf die es sich bezieht, nicht als wissenschaftliches Ergebnis gewertet werden. Dafür wäre eine Untersuchung dieser Lehrergruppe nötig.

CHANCEN DES LEHRERBERUFS ALS ZWEITBERUF

Welche Chancen könnten nun im Lehrerberuf als Zweitberuf liegen? Ich möchte dazu im folgenden drei Anregungen zur Diskussion stellen.

1. Lehrer mit einer Normallaufbahn vollziehen im Laufe ihrer Berufstätigkeit zwei Generationenwechsel im Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern: den ersten "vom älteren Bruder zum Vater" und den zweiten "vom Vater zum Grossvater". Der erste Generationenwechsel ist oftmals bitter: plötzlich hat man einen schwierigen Klassenzug. Für die Betroffenen ist es in der Regel sehr schwierig, die Probleme bzw. ihre Ursachen zu erfassen, weil sie ja selbst darin verwickelt sind. Ein Faktor, der hier mitspielen kann, ist, dass der "Jugendbonus", der bislang vor disziplinarischen Problemen bewahrt hat, wegfällt, wenn der Lehrer ihn den Augen der Schüler klar zur nächsten Generation gehört⁵. Lehrer, die beim Berufseintritt bereits der nächsten Generation angehören, sind von Anfang an aufgefordert, einen konstruktiven Umgang mit der Generationendifferenz zu finden, um akzeptiert zu werden. Darin liegt eine pädagogische Chance.

2. Die ersten zehn Dienstjahre haben sich als die Zeit herausgestellt, in der die Lehrer die für sie selbst entscheidenden Auseinandersetzungen mit ihrem Beruf führen: ihre Höhe- und Tiefpunkte sowie Gedanken an einen Berufswechsel

⁵ Diese Probleme sind ausführlicher dargestellt in: Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1989). Die Bedeutung des Lehrer-Schüler Verhältnisses in der Lehreraufbahn. Ergebnisse aus einer lebensgeschichtlichen Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrer. Schulblatt des Kantons Zürich, 6, 507 - 516

sehen sie in diesem Zeitraum, und auch Kontakte zu nahestehenden Kollegen sowie ggf. ein wichtiges ausserschulisches Engagement nehmen sie bis dann auf. Nach gut 10 Dienstjahren, d.h. in der Regel nach zwei bis drei eigenen Klassenzügen, fühlt sich ein Lehrer auf der Höhe. Lehrer mit einer Normallaufbahn sind dann Mitte 30, haben also noch 30 Jahre Berufstätigkeit vor sich. Ihnen stellt sich die Frage: was geschieht mit mir in dieser Zeit? Der Lehrerberuf bietet kaum Möglichkeiten sich innerberuflich zu verändern. Lehrer, die mit Dreissig erst einsteigen, befinden sich in diesem Alter gerade in einer neuen beruflichen und damit auch persönlichen Aufbauphase. Sie widerlegen das Vorurteil, dass Lehrer im reifen Alter ihre beste Zeit schon hinter sich haben. Solche Lehrer sind für das Lehrerkollegium und für die Schüler wertvoll.

3. Es ist für Lehrer wichtig und unter Lehrern auch ein grosses Bedürfnis, nicht nur die Schule zu kennen. Dem wird heute in der Lehrerausbildung wie auch in der Intensivfortbildung für erfahrene Lehrkräfte durch Praktika und Betriebsbesuche Rechnung getragen. Doch hat sich an der Arbeitsweise der Lehrer, die mit dem Stichwort "Einzelkämpfer" charakterisiert werden kann, erst vereinzelt etwas geändert. Die Schule muss sich heute ihrem lokalen Umfeld mehr öffnen und die gesellschaftliche Entwicklung mitverfolgen. Dafür ist ein Selbstverständnis der Lehrerschaft als Team wichtig. Hier besteht die Hoffnung, dass Lehrer, die aus Zweitberufen kommen, aufgrund ihrer anderen beruflichen Sozialisation die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen schon mitbringen und zur Oeffnung der Schule beitragen. Daran knüpft sich die weitere Hoffnung, dass eine realistische Einschätzung dessen, was die Schule vermag, berufstypischen Enttäuschungen vorbeugen hilft.

Literatur

Hirsch,G. Ganguillet,G. & Trier,U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Haupt. - Hirsch,G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. München: Juventa - Hirsch,G., Ganguillet,G. & Trier,U.P. (1989). Die Bedeutung des Lehrer-Schüler Verhältnisses in der Lehrerlaufbahn. Ergebnisse aus einer lebensgeschichtlichen Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern. *Schulblatt des Kantos Zürich*, 6, 507 - 516.

ANMERKUNGEN ZUR ORGANISATORISCHEN UND DIDAKTISCH-METHODISCHEN GESTALTUNG DER LEHRERAUSBILDUNG ALS ZWEITAUSBILDUNG FÜR BERUFSLEUTE

Susanne Steiner

Die Autorin, selbst Absolventin eines zweiten Bildungsweges - sie besuchte nach dreijähriger Damenschneiderinnenlehre das Handarbeitslehrerinnenseminar - ist heute Inspektorin für Handarbeiten/Werken im Kanton Bern und Mitglied der EDK-Studiengruppe "Zugänge zum Lehrerberuf für Berufsleute". In einer Diplomarbeit, die sie 1988 im Rahmen ihrer Ausbildung zur Seminarlehrerin der Typengruppe Handarbeit verfasste, stellt sie zusätzliche Überlegungen an zur Gestaltung der "Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute" (Titel der Diplomarbeit; siehe die bibliographischen Angaben in der Rubrik 'Bildungsforschung' dieses Heftes). Wir geben hier in leicht gekürzter Form Ausschnitte aus dem Kapitel wieder, das die Auswirkungen des "Reformkonzepts der Arbeitslehrerinnenausbildung 86 für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern" auf ein Ausbildungsmodell des zweiten Bildungswegs behandelt. (Die Zitate beziehen sich auf das erwähnte Konzeptpapier.)
Red.

Zu den Organisations- und Kooperationsmustern

Eines der zentralen Anliegen der Reformgruppe ist der Versuch, das unterrichtliche Geschehen durch neuartige Organisations- und Kooperationsmuster zu optimieren. Ausgehend vom Spannungsfeld der Lehr-, Studien- und Stundenpläne einerseits und dem Angebot an innerer und äusserer Freiheit für die Beteiligten andererseits, werden Ideen von Wochenplänen dargestellt, die eine minimale Zahl an festen Lektionen aufweisen und so "polare Varianten der Lernabläufe" ermöglichen sollen. Dieser für die Reform der Normalausbildung postulierte Ansatz scheint mir für die Zweitausbildung noch wichtiger zu sein. Die im Reformkonzept enthaltenen Ideen zielen auf eine optimale Rücksichtnahme auf vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten. Es liegt auf der Hand, dass diese didaktische Forderung für Absolventen eines zweiten Bildungsweges erhöhte Gültigkeit hat.

Zu den Lehr- und Lernformen

Im Reformkonzept der Arbeitslehrerinnenausbildung 86 für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern sind die Grundanliegen der Primarlehrerausbildung 78¹ übernommen und für die Ausbildung von Fach-

¹ Vgl. in diesem Zusammenhang: Wyss H., *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung*, Teil II: Die fünfjährige Initialausbildung, Bern/Stuttgart 1977, S. 90-130.

Lehrer(in) als Zweiberuf

gruppenlehrern mit gestalterischem Grundauftrag aufgrund eigener Vorstellungen über Organisations- und Kooperationsmuster weiterentwickelt worden. Die Autoren des Reformkonzeptes betonen: "Wenn wir nämlich selbständiges und kritisches Denken, geistige Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und pädagogisches Interesse als zentrale Ausbildungsziele akzeptieren, müssen wir das Verhältnis zwischen Lehrer- und Schüleraktivität und dessen Bedeutung für die Lernprozesse genau so wichtig nehmen wie die stoffliche Problematik von Lehrplänen oder Selektionsabläufen". Ausgehend von fünf Prämissen, auf denen ein lernorganisatorisches Konzept zu beruhen hat, werden vier Grundsätze umschrieben, nämlich:

- der Grundsatz der didaktischen und
- der Grundsatz der lernorganisatorischen Transparenz,
- der Grundsatz des reflektierten Lernen-Lernens und
- der Grundsatz der wachsenden Eigenaktivität der Lernenden.

Es gilt zu fragen, ob diese Grundsätze für den zweiten Bildungsweg auch gelten können. Da erwachsene Menschen zu einem zweiten Beruf ausgebildet werden, muss auf deren Erwachsensein gerade im heiklen Gebiet der Lehr- und Lernformen besonders Rücksicht genommen werden. Wenn Seminaristen einen hohen Anteil von Schulbetrieb noch verkraften können, wo Unterricht in klar umrissenen Abläufen und Rahmenbedingungen vor sich geht, so darf man auf keinen Fall mit Erwachsenen "schülerlen". Das will nicht heissen, dass keine Disziplin herrschen und nicht klare Unterrichtsformen gelten sollen. Die Grundsätze des Reformteams müssen in einem noch weiteren Rahmen gesehen werden. Das Mass der Freiheit der Lehrerstudenten, der Grad der Verantwortung und Mitsprache und der Mitbestimmung muss bei Erwachsenen grösser sein.

Das hat Folgen: Es gilt, aufbauend auf den Reformvorstellungen eine Erwachsenenmethodik zu entwickeln. Dabei sind beispielsweise Elemente des universitären Ausbildungsstils miteinzubeziehen. Es muss von den Ausbildungsverantwortlichen klar formuliert werden, was für einen Studenten als wichtig und notwendig erachtet wird. Er sollte in der Entscheidung, wie er das Ziel erreichen will, ein grosses Mass an Eigenaktivität entwickeln können.

Zu den Fragen der Anforderung, Selektion, Beratung

Es liegt auf der Hand, dass für die *Eintrittsbedingungen* Unterschiede zu den Kandidaten der Erstausbildung gemacht werden müssen. Der erwähnte Bericht macht bereits auf diesen Sachverhalt aufmerksam: "Für Kandidaten, die das 21. Altersjahr abgeschlossen haben, findet eine besondere Aufnahmeselektion statt, die ihre persönliche und berufliche Situation angemessen berücksichtigt und Referenzen zu ihrer bisherigen Tätigkeit miteinbezieht. Sie werden wenn möglich in einen zweiten Bildungsweg aufgenommen".

Während der Ausbildung von Berufsleuten ist die Selektion ausserordentlich wichtig. Es darf nicht bis zur Patentprüfung gewartet werden, bis ein Kandidat,

der sich nicht für den Lehrerberuf eignet, vom Lehrerberuf abgehalten wird. (Diese Forderung gilt im übrigen auch für die Erstausbildung.) Es ist einleuchtend, dass gerade in diesem Bereich bedeutende Unterschiede zwischen erstem und zweitem Bildungsweg vorkommen werden, nicht in den Grundüberlegungen und Postulaten, wohl aber in den Detailausführungen zur Selektion.

Das Reformteam verlangt für die Aufnahme in die Erstausbildung das Bestehen einer Aufnahmeprüfung, wo festgestellt werden soll, "ob der Kandidat eine allgemeine Mittelschulreife erreicht". Von einer Eignungsprüfung sei abzusehen, da eine Eignungsabklärung während der verschiedenen Phasen der Grundausbildung stattfinden soll. Der Reformansatz ist sicher richtig für 16-18jährige Kandidaten, jedoch nur beschränkt anwendbar für Erwachsene mit einer abgeschlossenen Berufslehre.

Mir scheint, dass das Aufnahmeverfahren für Berufsleute von folgenden Grundsätzen geprägt werden sollte:

- starke Beschränkung von traditionellem Schulwissen (Stoff), dafür Abklärung der intellektuellen Fähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte wie Flexibilität, Kombinationsfähigkeit usw.
- Ausrichtung der Selektion auf Fragen der Persönlichkeitsmerkmale
- Evaluation der persönlichen beruflichen Stärken.

Das Aufnahmeverfahren für Berufsleute hat eine Doppelfunktion. Es soll erstens festgestellt werden, ob ein Kandidat die Voraussetzungen für eine Aufnahme in die Ausbildungsstätte erfüllt. Zweitens sollen die Defizite des Kandidaten aufgedeckt werden, die zu bearbeiten eine mögliche Auflage für den Eintritt werden könnten. Es ist vorstellbar, dass zum Teil Sachbereiche noch vor der Seminarzeit aufgeholt werden könnten. Es wäre gar denkbar, dass ein Eintritt in die Ausbildung von einer Behebung eines oder mehrerer Defizite abhängig gemacht würde. Grundsätzlich sollten aber nur Kandidaten in die Ausbildung aufgenommen werden, die mit einiger Sicherheit die verbleibenden Defizite aufzuholen vermögen.

Aufkommende Zweifel über die Eignung eines Studenten sollten ihm sehr früh eröffnet werden. Spätestens nach einem Jahr müsste über die definitive Aufnahme eine Aussage gemacht werden können. Es ist nicht zumutbar, erwachsene Menschen während 5 Semestern, wie im Reformkonzept vorgeschlagen, im Ungewissen zu lassen über ihre ausbildungsmässige Zukunft. Diese Forderung setzt voraus, dass die Eignung für den Erzieherberuf im ersten Ausbildungsjahr schwergewichtig abgeklärt wird. Es muss daher verlangt werden, dass eine Seminar-unabhängige, jedoch Seminar-integrierte Beratungsstelle geschaffen wird, die für die Studenten zur Verfügung steht.

ANMERKUNG ZUR AUSBILDUNG VON BERUFSLEUTEN ZU BERUFSSCHULLEHRERN UND -LEHRERINNEN

Zwischen Anregung und Einschränkung

Hans Kuster

Für jene Personen, die an einer gewerblich-industriellen Berufsschule die berufskundlichen Fächer unterrichten, ist das Lehren Zweiberuf: Sie vermitteln Kenntnisse, die zu ihrem Grundberuf gehören. Als Lehrer am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) habe ich es ausschliesslich mit Männern und Frauen - Ingenieuren, Schreinermeistern, Küchenchefs, Drogistinnen, Damenschneiderinnen, Floristinnen - zu tun, die im Alter von durchschnittlich fünfunddreissig Jahren eine Ausbildung antreten, die sie für den Lehrberuf qualifiziert. Alle diese Personen beabsichtigen, in Zukunft hauptamtlich lehrend tätig zu sein. Sie wollen den zukünftigen Berufsleuten in der Grundausbildung (also der "Lehre") oder in der Weiterbildung (z.B. in Meisterkursen) die Grundlagen des entsprechenden Berufes weitergeben. In der Folge will ich einige Punkte aufgreifen, die mir als Lehrerbildner wichtig sind.

Zwei Bemerkungen zu Beginn

Fragt man die zukünftigen Fachkundelehrer und -lehrerinnen, ob sie sich eher als Meister(in) ihres Berufs bzw. Ingenieur oder eher als Berufsschullehrer(in) verstehen, ist die Antwort nicht eindeutig. Viele der Lehrerstudent(inn)en fachkundlicher Richtung sehen sich - zumindest vorläufig - mehr als Berufsleute denn als Lehrkräfte. Oder allgemeiner ausgedrückt: ihre berufliche Identität definieren sie eher über die Fachkompetenz als über die pädagogisch-didaktische Kompetenz. Dies führt mich zur zweiten Bemerkung. Was müssen diese Personen erwerben, damit sie nicht ausschliesslich Fachleute, sondern auch Fachlehrer und Fachlehrerinnen sind? Was braucht beispielsweise ein Maurer, um auch Maurerlehrer zu sein? Oder eingeschränkt auf meinen Auftrag: Was genau ist der spezifische Beitrag zur Lehrkompetenz, den ich als Didaktiklehrer noch bieten kann? Selbstverständlich gehört das Einführen in die Besonderheiten des schulischen Lernens dazu. Mit der Vermittlung von einigen methodischen Kniffen will ich mich jedoch nicht begnügen. Wer unterrichtet, muss sein Fachwissen auf neue Weise strukturieren, damit es vermittelbar wird - und dafür muss ich didaktische Hilfestellung leisten. Ich habe mich also in den Bereich der bisherigen Fachkompetenz der Berufsperson zu begeben, damit eine neue (jetzt Lehr-) Berufskompetenz entstehen kann.

IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN ANREGUNG UND EINSCHRÄNKUNG

Die Ausbildung von Erwachsenen/Berufsleuten zu Berufsschullehrerinnen und -lehrern beinhaltet einige Besonderheiten, die ich in drei Punkten im Spannungsfeld zwischen Anregung einerseits und Einschränkung andererseits darstellen will.

1. *"Die Leute können etwas"*

Diese Personen verfügen über reiche Kompetenzen schon zu Beginn der Lehr-Ausbildung. Sie haben eine solide Berufsausbildung, sie sind anerkannt in ihrem Beruf. Diesem Beruf wollen sie treu bleiben und ihn gleichzeitig weiterentwickeln, indem sie dem beruflichen Nachwuchs das nötige Rüstzeug vermitteln. Das macht diese Auszubildenden zu interessanten, anregenden, fordernden Gesprächspartnern, die in ein für sie neues Wissens- und Könnensfeld eintreten wollen. Ihre Fragen zwingen mich als Pädagogen, in unterschiedlichsten Anwendungsfeldern meine Theorie zu konkretisieren, sie plausibel zu machen und so aufzuzeigen, dass sie in ihrem je eigenen Praxisfeld hilfreich ist. Andererseits bringen die Sozialisation in einem Beruf und das Engagement für einen Beruf die Gefahr mit sich, dass eine gewisse Offenheit verlorengeht: Wer gelernt hat, dass es eine einzige normgerechte und viele falsche Ausführungen einer Arbeit oder eines Werkstücks gibt, tut sich manchmal schwer damit, dass eine Unterrichtssituation auf unterschiedliche, aber jeweils durchaus richtige Art gestaltet werden kann.

2. *"Die Leute sind jemand"*

Die Studentinnen und Studenten am SIBP sind Mütter, Partnerinnen, Partner, Väter, Behördenmitglieder, Vorgesetzte usw. Sie bringen eine reichhaltige, zuweilen auch schwierige Lebensgeschichte mit sich. In einer Klasse vereinen sich auf diese Weise vielgestaltige Erfahrungen und farbige Persönlichkeiten. Das macht die Arbeit anregend und reichhaltig. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können - neben dem Ausbildungsprogramm - viel voneinander erfahren und lernen. Andererseits verhindert dieses vielfältige Eingebundensein manchmal die innere oder äussere Verfügbarkeit, sich auf neuartige Fragestellungen einzulassen. Hier wird der Drang nach "Effizienz" (im Lernen) - verstanden als "rasche Erledigung einer Sache" - zum Feind der Gründlichkeit und zum Verhinderer des Verweilens bei einem Thema.

3. *"Die Leute unterrichteten bereits"*

Wer am SIBP eine Ausbildung antritt, muss nebenamtlich an einer Berufsschule tätig gewesen sein. Abgesehen davon gilt ja, dass wer gut ist in seinem Fach (und das trifft für unsere Studentinnen und Studenten zu)

Lehrer(in) als Zweiberuf

ganz selbstverständlich gebeten wird, dieses Wissen weiterzugeben. Unsere Studentinnen und Studenten erhalten also eine Ausbildung für eine Tätigkeit, die sie in der Regel schon längere Zeit und mit gewissem Erfolg ausüben. Das bringt den grossen Vorteil, dass die pädagogische und didaktische Ausbildung, das vertiefte Nachdenken über die eigene Lehrtätigkeit, auf mannigfache Erfahrungen zurückgreifen kann. Auch die Probleme und Nöte sind bekannt. Diese Mitgestaltung durch die Studentinnen und Studenten verleiht dem Unterricht eine Praxisnähe und Relevanz für die spätere hauptamtliche Tätigkeit. Andererseits kann gerade die vorhandene Erfahrung ein Hinderungsgrund sein, sich Unterricht noch anders vorzustellen und didaktische Varianten zu den vertrauten und "bewährten" Unterrichtsformen ausdenken zu wollen.

Zwei Feststellungen zum Schluss

Als Lehrerbildner von Berufsleuten fühle ich mich durch die besondere Ausbildungssituation (Ausbildung zum Lehrer als Zweiberuf) bevorzugt und zwar in zweierlei Hinsicht:

- Weil die Auszubildenden schon eine Fachkompetenz besitzen, werde ich schärfer und präziser gefragt, was mein spezifischer, unverwechselbarer Beitrag zur Lehr-Kompetenz ist. Das veranlasst mich zur ständigen Überprüfung meiner didaktischen Aussagen und bringt mich so zu den eigentlichen Wurzeln meines Berufs als Pädagoge und Didaktiker.
- Der Umstand, dass Personen mit reicher Vergangenheit und der Bereitschaft, sich noch auf etwas Neues einzulassen, meine Lehr-/Lernpartner sind, bereichert meine Tätigkeit: Ich werde in verschiedenste, mir neue Fachbereiche eingeführt und nehme Teil an vielfältigen Erfahrungen.

ERWARTUNGEN ZUR BERUFLICHEN AUSBILDUNG AN MATURANDENKURSEN

Hans Rudolf Egli

Hans Rudolf Egli, der Verfasser des folgenden Erfahrungsberichtes, war langjähriger Redaktor der "Berner Schulpraxis" und Didaktiklehrer am Staatlichen Seminar Bern, wo er zwischen 1969 und 1981 die berufspraktische Leitung einer Reihe von Lehrerbildungskursen für Berufsleute und Maturanden innehatte.

Ich muss meinen Bericht mit einer sehr persönlichen *Vorbemerkung* beginnen. In meiner Familie war eine Grosstante, welche ich ab und zu besuchte, Oberstufenlehrerin an einer Landprimarschule gewesen. Sie lebte, auch als Pensionierte, mit ihrer ehemaligen Kollegin von der Unterstufe in "ihrem" Schulhaus. Schulhausluft atmete ich auch bei einem Onkel, in dessen Klasse ich während der Seminarzeit mehrmals praktizieren durfte.

Seinen Sohn, meinen um zehn Jahre älteren Cousin, kannte ich bereits, als er Seminarist und ich ein Unterstufenschüler war. In meinem 7. Schuljahr besuchte ich ihn in seinem Landschulhaus beim Unterricht am Nachmittag. Noch habe ich nicht vergessen, wie er mit seinen Schülern im Freien die Veloübersetzung be"handelte", einen unfairen Völkerballspieler ermahnte, nach Schulschluss den Rodel nachführte. Seit diesem Schulbesuch wusste ich, dass ich Lehrer werden wollte, unabänderlich. Auf direktestem Wege absolvierte ich nach der Sekundarschule das Seminar Hofwil/Bern und wurde zunächst Primarlehrer in einem Emmentalergraben.

War es die frühe Prägung durch Begegnungen im Lehrerberuf, die mich derart unbeirrt den ersten Bildungsweg einschlagen liess? Und ist es nicht paradox, dass ein Seminarabsolvent später als Didaktiklehrer am Seminar Leute, die auf dem zweiten Bildungsweg Primarlehrer werden wollten, zu unterrichten und durch ihre Lehrübungen zu führen hatte? Wenn schon: das Paradoxe erwies sich einmal mehr als die Lebenswirklichkeit. Vielleicht hatte der Seminarabsolvent einen ausgeprägten Sinn für die Eigenarten und besonderen Qualitäten des zweiten Bildungsweges. Nach meinen Erinnerungen und der Durchsicht meiner Ordner bin ich beeindruckt vom Lernwillen und von der Tüchtigkeit der meisten Kursteilnehmer.

Im Jahr 1969 übernahm ich erstmals einen einjährigen Sonderkurs zur Primarlehrer-Ausbildung für Berufsleute am Staatlichen Seminar Bern. Gross war die Zahl von Absolventinnen der Töchterhandelsschule. Daneben unterrichtete ich Seminaristenklassen in allgemeiner Didaktik und verschiedenen Fachdidaktiken; dazu gehörte die Organisation der Lehrübungen. Im Lauf der Siebzigerjahre stellten wir um auf eine zweijährige, maturgebundene Ausbildung.

Lehrer(in) als Zweitberuf

Im folgenden berichte ich über die Erwartungen der Maturanden zu den zwei letzten Kursen, an denen ich unterrichtete, 1977-79 und 1979-81. Der erste dieser Kurse zählte 7 Teilnehmerinnen und 4 Teilnehmer, der zweite 11 Teilnehmerinnen und 5 Teilnehmer, alle im Alter zwischen 20 und 34 Jahren.

Beim Eintritt füllten alle ein Personalienblatt aus. Darauf waren berufliche Tätigkeiten ("jobs") nach der Matur vor Kursbeginn einzutragen, dann Weiterbildungsziele nach Kursabschluss und endlich Erwartungen für die Fächer Psychologie, Pädagogik, Didaktik sowie für die Lehrübungen. Ich erlaube mir, ausgiebig aus den Blättern zu zitieren, weil sich viel von dem darin findet, was sich im Kursverlauf und in den praktischen Übungen bestätigte. An erster Stelle steht für mich das Lebenswissen, das die meisten Kandidaten mitbrachten. Das Spektrum von Erwartungen ist ausserordentlich breit, namentlich im Vergleich mit den Seminaristen, von denen einmal einer ganz einfach "einige Schulmeisterkniffe" erwartete.

KÜRZERE UND LÄNGERE "JOBS" VOR DEM KURS

Bemerkenswert für mich als ehemaliger Seminarist sind die Studienerfahrungen an der Universität und die vielfältigen Berufskontakte. Zuerst die Notizen von vier einzelnen Kursteilnehmern:

- 3 Jahre Jurastudium, Stellvertretungen an Primarschulen, Arbeit auf einer Gemeindekanzlei.
- 1 Jahr Uni Bern: Geographie (Biologie), Anstellung in Druckerei, im Atomkraftwerk Mühleberg, Landwirtschaft, Hilfe bei Bergbauern, Stadtgärtnerei, Schulhausputzen.
- Lehre als FEAM und berufliche Praxis. Praktikum an heilpädagogischer Sonderschule.
- Einjähriges Praktikum in kinderpsychologischer Klinik.

Und nun ein Stichwortverzeichnis zu weiteren Tätigkeiten, wobei Stellvertretungen an Primarschulen häufig genannt werden. Weiter:

Hilfsskilehrerin; Nachhilfestunden; Aufgabenhilfe bei Kindern aus Spanien; Hilfssekretärin bei Versicherung; Ausbildung zur Höheren Sekretärin; Spitalpraktikum, Schwesternhilfe; Babysitterstellen; Blockflötenunterricht; Praktikum in Zürcher Freizeitanlage; Moniteur in waadtländischer Privatschule (Ratgeber, Betreuer); 9 Monate Engländeraufenthalt; 2 Jahre Sonntagsschullehrerin; Halbtagsstelle auf der Botschaft der USA; Hilfsbibliothekarin, Airhostess bei der Swissair.

Dass sich diese Bekanntschaft mit verschiedenen Berufen positiv auf die eigene Lehrtätigkeit auswirkt, war in der Folge nicht zu verkennen. "Fürs Leben lernen" war für die Kursteilnehmer kein blosser Spruch.

WEITERBILDUNGSZIELE

Es mag befremdend sein, gleich bei Kursbeginn nach den Absichten am Ende des Kurses zu fragen. Wenn man aber in Rechnung stellt, wieviele Kontakte zu Schule und Jugendarbeit bereits vorhanden sind, ist die Erkundigung nicht so abwegig. Dem Didaktiklehrer konnten die Antworten ein Fingerzeig sein, wie der Unterricht zu gestalten und zu akzentuieren sei. Ich beginne mit den Absichten dreier Kursteilnehmer:

- *Ich betrachte den Maturandenkurs als Grundausbildung. Später Spezialisierung in Richtung Heilpädagogik, Psychologie, Pädagogik, ev. Rhythmiklehrer - jedoch erst nach praktischer Schulerfahrung.*
- *Mir ist der Kurs Grundlage für Weiterbildung. In den Praktika möchte ich das in Pädagogik und Didaktik Gelernte anwenden.*
- *Sonderschullehrerin für verhaltensgestörte Kinder in einer eigenen Grossfamilie.*

Auffallend ist der mehrfach geäusserte Wunsch, sich der Heilpädagogik zuzuwenden. Angeführt werden: *Kleinklasse, Logopädie, Sonderschullehrerin.*

Stichwortartig zusammengefasst schliessen sich an: *Unterricht an Auslandsschweizerschule, Zeichenlehrer, Musikstudium, Musiktherapeut, Klavierlehrerin, Werklehrer, Sozialarbeiter.*

Auch wer zunächst als Primarlehrer unterrichten will, denkt an berufsbegleitende Weiterbildungskurse in Rhythmik und Kunstgewerbe. In kunstgewerblichen Arbeiten wirkt das Künstlerische anziehend. Bereits Wilhelm Busch hat ja festgestellt: "Auch Töpfe sind Kunstgeschöpfe."

Endlich werden unter den Weiterbildungszielen "Ausstiegsberufe" erwähnt: *Journalistin, Lektorin.* - In keinem Fall wird der Maturandenkurs als Abschluss gesehen. Education permanente scheint eine Selbstverständlichkeit zu sein, und zwar in ganz anderer Art als bei Seminaristen, die "afe" (zunächst) Primarlehrer werden wollen, sich aber eigentlich zu Höherem berufen fühlen, ohne dass dieses Höhere genauer umschrieben würde. Keiner wagt zu schreiben "Musiker", "Dichter" etc. Die Weiterbildungsziele der Maturanden sind nüchterner, realistischer und zeugen oft von sozialem Engagement.

AUSBILDUNGSWÜNSCHE ZU PÄDAGOGIK, DIDAKTIK UND LEHRÜBUNGEN

Die dritte Frage lautete: Zu den berufsbezogenen Fächern gehören Psychologie, Pädagogik, allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken, Lehrübungen, Praktika. Was erwarten Sie von diesen Fächern?

Der Hauptwunsch ist, kurz gefasst, ein *kind- und praxisbezogener Unterricht*. Hier einige Zitate:

Lehrer(in) als Zweiberuf

- *Ich sähe gerne das Kind im Mittelpunkt des Unterrichts. Deshalb möchte ich Kinderprobleme kennenlernen.*
- *Alles möglichst praxisbezogen! Wie lassen sich gute und schwache Schüler gleichzeitig fördern? Unterricht mit schwierigen Kindern. Umgang mit Drogenabhängigen.*
- *Lehrübungen und Praktika finde ich wichtig; die Beziehung zum zu lernenden Stoff wird von der Praxis aus ganz anders.*

Beeindruckend ist für mich die Liste der Einzelthemen, die zur Sprache kommen sollten:

Lektionsaufbau, Konzepte für Gruppenarbeit, Beurteilung, Hausaufgaben, Wege zum Verstehen der Schüler, Selbsttätigkeit der Schüler, Lehrerbilder - Rolle des Lehrers, Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, Lehrer und Eltern, Kenntnis praktischer Hilfsmittel, Arbeiten mit neuen Methoden, Möglichkeiten von programmiertem Unterricht, Unterrichtsplanung...

Viel wird von den Praktika erwartet, nicht bloss im Blick auf Unterrichtserfahrung, sondern auch in der Hoffnung, sich selber besser kennen zu lernen, Erfahrungen zu machen, die "mir zeigen, wie geeignet ich für den Lehrerberuf bin." - Bessere Kenntnis seiner selbst scheint manchen eine Voraussetzung für gutes Unterrichten zu sein:

- *Ich möchte mich in den Praktika als Lehrer und Mensch so kennen lernen, dass ich fähig werde, Unterricht zu erteilen.*
- *Durch die Lehrübungen hoffe ich in meinen Fähigkeiten und meinem Selbstvertrauen gefördert zu werden.*
- *Ich wünsche mir Anleitung zu kindgerechtem und stoffgerechtem Unterricht.*

Ausdrücklich oder zwischen den Zeilen lässt sich aus den Blättern herauslesen, dass sich der Unterricht an der Erwachsenenbildung zu orientieren hat. Dafür ein Beispiel:

Ich erwarte einen Unterricht, der für Diskussionen Raum bietet: lebendige Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis.

Ermutigend sind offene, unvoreingenommene Erwartungen: *Ich bin gespannt, was alles auf mich zukommt. Für jeden Hinweis bin ich sehr dankbar.*

Viele Feststellungen und Vorsätze verwirklichten und bestätigten sich in den Praktika und in der Lehrtätigkeit nach dem Kurs. So bestätigten die Praktikumslehrer einhellig die Pädozentriertheit der Praktikanten:

- *Interessiert sich für jeden einzelnen Schüler, geht auf die Schülerbeiträge und die Wünsche der Kinder ein. Erfasst die Eigenart familiärer Verhältnisse.*

- *Legt Wert darauf, die Schüler selber etwas herausfinden zu lassen.*
- *Für alle Aufträge zeigte er Verständnis und Begeisterung. Er plante bis ins kleinste Detail und leistete einen grossen, impulsiven Einsatz.*
- *Führt die Schüler mit einer bewundernswerten Mischung aus Charme und Strenge. Hat anscheinend den goldenen Mittelweg zwischen Führen und Gewährenlassen gefunden.*

Mehrere Urteile betreffen die Sprechweise im Unterricht. Sind sprachliche Schnitzer heute einfach in Kauf zu nehmen? Da heisst es:

- *Es unterlaufen ihm öfters sprachliche Fehler: Der Fredi hat gesagt... / Es gab ein Zwingherr. / Mischung von Vergangenheit und Vorgegenwart. / Unbedachtes Ableiten in den Dialekt.*
- *Sie legte meine Anregungen zur Verbesserung des Unterrichts als persönlich gefärbte Attacke gegen ihre Person aus und musste sich durch eine Selbstvertrauenskrise kämpfen.*

Soweit die Zitate aus Praktikumsberichten. Mit einzelnen Kursteilnehmern führe ich noch heute Korrespondenz. Eine der ersten Zuschriften enthielt folgende Sätze:

Vorerst darf ich Ihnen mitteilen, dass mir das Schulhalten als Stellvertreterin sehr gefällt. Ganz besonders freue ich mich auf meine Aufgabe als Grossfamilienmutter.

Viele Absolventen der beiden Maturandenkurse halten heute Schule und fühlen sich von ihren Kollegen gut aufgenommen. Einer ist in einer grossen Gemeinde Oberstufenlehrer und Schulleiter der rund 40 Klassen in mehreren Schulhäusern. Ein anderer ist mit einem Kameraden Oekobauer auf einer Hangenschaft zuhinterst in einem Emmentalerchrachen; gelegentlich verdient er mit Stellvertretungen etwas Geld.

Aus meinen Erfahrungen schliesse ich, dass die Heranbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf dem zweiten Weg eine vollwertige Alternative zur Seminarlaufbahn ist. Es ist denkbar, dass Primarlehrer ein Beruf wird, der "regulär" als Zweitausbildung erlernt wird (U.P. Lattmann, in diesem Heft). Angesichts der Renaissance von Zweitausbildungswegen in verschiedenen Kantonen scheint es sich um ein bildungspolitisches Problem von aktueller Bedeutung zu handeln.

Für Lehrer ist es ein Vorteil, nicht nur die Schule zu kennen. Berufsleute und Maturanden mit Berufserfahrungen haben aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation meist den Willen zur Zusammenarbeit mit Kollegen und dem sozialen Umfeld der Schule. Sie stärken das Verständnis der Lehrerschaft als Team. Damit helfen sie die Figur des Lehrers als Einzelkämpfer zu überwinden.

LEHRER AUS BERUFUNG - LEHRER ALS ZWEITBERUF

Hans Rufer

Nach erfolgreichem Abschluss einer kaufmännischen Lehre in einem Grosshandelsbetrieb in der Region Biel, übernehme ich die Leitung der Buchhaltung meines Lehrbetriebes: Verantwortung, Motivation? Diese positiven Gefühle machen bald einmal einer monotonen, täglich wiederkehrenden Arbeit Platz: Bilanz, Betriebsrechnung, Investitionsprogramm, Debitoren, Kreditoren...

Ist dies nun meine Lebensaufgabe bis zur Pensionierung? Kaum! Ich wechsle die Stelle: Kantonale Steuerveranlagungsbehörde Biel-Seeland, eine Beamtenstelle also! Mein Vater ist stolz: Ein Arbeitersohn wird kantonaler Beamter! Täglich umgeben mich riesige Stapel von Papier... Steuererklärungen..., eintönig, langweilig, kein direkter Umgang mit Menschen...

In mir reift klar der Entschluss: Ich will mich mit Menschen beschäftigen. Ein Inserat im Bieler Amtsanzeiger zeigt mir den Weg: Sonderkurs zur Ausbildung von Primarlehrern. Ich melde mich an, ich fühle mich berufen, Lehrer zu werden.

Aber eben: ich bin nur ein Kind einfacher Eltern, mein Vater ist Gärtner. Viele meiner ehemaligen Klassenkameraden aus der Progymnasiumszeit sind inzwischen Lehrer geworden - weil ihre Väter auch Lehrer waren. Und ich? Mein Vater hat immer wieder gesagt, der Lehrerstand sei nichts für gewöhnliche Arbeitersleute. Und trotzdem: Ich will Lehrer werden, vielleicht gerade deshalb.

Warum eigentlich dieser Entschluss, nachdem ich ja doch eine "krisensichere Staatsstelle mit Pensionskasse" habe, wie mein Vater immer wieder betonte: Nach den vielen positiven und negativen Erfahrungen im erlernten Beruf hatte sich gezeigt, dass für mich die Arbeit und die Auseinandersetzung mit Menschen eine tiefere, grössere Befriedigung und zugleich Herausforderung bringen kann, als die tägliche Arbeit am Bürotisch: ich fühlte mich berufen.

Seminarzeit: Im Frühjahr 1962 trete ich nach erfolgreich bestandener Aufnahmeprüfung zusammen mit 19 anderen "erwachsenen" Schülern ins Oberseminar Bern ein. Eigenartig, wieder Schüler zu sein, ohne monatliches Einkommen. Meine Seminarklasse: eine äusserst interessante Mischung von Menschen verschiedenster Berufsgattungen: Bäcker-Konditor, Mechaniker, Journalist, Sozialarbeiter, Polizist und eben mir, einem kaufmännischen Angestellten. Es gibt vieles aufzuholen, vor allem auf dem Gebiet der Realfächer. Die Motivation ist gross. Wir alle freuen uns auf unsere neue Aufgabe in der Schulstube. Wir sitzen abends viel zusammen und pflegen Gedankenaustausch, Lebenserfahrungsaustausch, wir lernen voneinander, miteinander. Wir helfen einander, keiner bleibt allein auf der Strecke: eine echte, tiefe Arbeitsgemeinschaft entsteht.

Diese sonderbar zusammengewürfelte Lehrercommunity bewirkte auch während der ganzen Ausbildungszeit eine lebhaft, interessante Auseinandersetzung mit dem Leben und dem Lehrberuf allgemein: engagierte Menschen mit unterschiedlichen Lebenserfahrungen im Dienste der Schule und der Kinder. Die Ausbildung am Seminar Bern verstrich sehr rasch. Unsere Ausbildung endete nach 2 1/2 Jahren mit einer Abschlussprüfung und einer Lehrprobe. Bestanden!

Nach einem "Ausflug" nach Matten-St. Stephan, bin ich nun seit 1966 an der Oberstufe der Primarschule Nidau tätig. Aber eben: Der Alltag ist oft anders, als man es sich ausdenkt. Ich übernehme eine Klasse mit 41 erwartungsfrohen Schülerinnen und Schülern und begleite sie bis zum Schulabschluss. Meine Motivation, den vielen hoffnungsvollen jungen Menschen etwas mit auf den Lebensweg zu geben, ist gross. Meine Erfahrungen im Berufsleben haben mich geprägt: Ich will Menschen zu Menschen ausbilden, keine Funktionäre, Roboter züchten (eine Einsicht, die ja bekanntlich in letzter Zeit wieder Schlagzeilen macht). Die ersten Lehrer-Lehrjahre an der Oberstufe waren allerdings recht mühsam und oft niederschmetternd. Nicht etwa wegen der grossen Schülerzahl, nein, wegen meiner Berufskollegen, die mich als "Sonderkürsler" ganz unmissverständlich als zweitrangig und halt eben als Notlehrer, als schlecht ausgebildeten Pädagogen abstempelten. Sie liessen es mich bei jeder möglichen Gelegenheit wissen und spüren: das tat weh. Umso mehr strengte ich mich an, ich musste ja zwangsweise das Gegenteil beweisen, mich im Amt bestätigen. Ich durfte mir keine - auch keine Anfängerfehler - erlauben. Ein "Sonderkürsler" galt eben in den Augen vieler recht wenig. Warum eigentlich? War wohl durch uns "Sonderkürsler" das Bild *des* Lehrers schlechthin etwas ins Wanken geraten? Die Eltern meiner Schüler dagegen brachten mir viel Vertrauen entgegen.

Die Jahre zogen ins Land, die Sonderkürsler verschwanden in der Menge der Bernischen Lehrerschaft, ich war akzeptiert und endlich vollwertig anerkannt.

Heute, nach 25 Jahren aktivem Lehrerein in der Gemeinde Nidau bereue ich meinen damaligen Entschluss überhaupt nicht. Meine Vorbildung, meine gelebten "Lebenserfahrungen von draussen vor der Schulzimmertür" haben sich bis heute bewährt: Wenn ich meine Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in der Berufsfindung, in den Schnupperlehren begleite, kann ich mich sehr gut in ihre Gegenwartssituation einfühlen: Ich war ja auch einmal Lehrling, hatte Angst vor dem Unbekannten. Mir fehlte damals die nötige Selbstsicherheit. Meine eigene Schulzeit war keine "Menschenschule", sondern eine reine "Leistungsschule" ohne Vorbereitung aufs Erwachsensein. Meine Erfahrungen helfen mir, meine Schüler gut auf die Zeit des Neubeginns nach Schulabschluss vorzubereiten: Vom wohlbehüteten Schüler zum kleinen Lehrling.

Ich versuche denn auch, meine Schülerinnen und Schüler zu kritischen, fragenden Menschen zu erziehen; sie sollen den Start ins Berufsleben voll Motivation und Selbstvertrauen in Angriff nehmen können: Auch Arbeiterkinder sind zu vielem fähig! Seit einigen Jahren bin ich zusätzlich als Übungslehrer am Seminar Biel tätig (an den nachmaturitären Lehrerbildungsklassen). Ich

Lehrer(in) als Zweitberuf

fühle mich sehr glücklich, diese zusätzliche Aufgabe erfüllen zu dürfen: Hier treffe ich wieder Leute, die aus Engagement, aus Berufung Lehrer werden wollen.

Schlussfolgerungen: Jeder Lehrer, jede Lehrerin sollte unbedingt vor oder spätestens während der seminaristischen Ausbildung die Möglichkeit haben, im Berufsleben ausserhalb der Schulstube tätig zu sein.

Der Lehrer, die Lehrerin soll echt, wirklichkeitsnah und einfühlsam seinen anvertrauten Schützlingen begegnen. (Keine künstlichen Lehrermasken aufsetzen! Die Schüler unterschieden recht bald zwischen echt und unecht, glaubhaft und unglaubhaft.)

Die beste Lösung wäre demnach: Eine Lehrerbildung (vor allem für die Oberstufe der Real- und Sekundarschule) sollte wiederum auf dem Berufungsweg (zweiter Bildungsweg nach abgeschlossener Lehre mit einigen Jahren Berufspraxis) neben der ordentlichen Seminarbildung möglich werden. Denn: Solche Lehrer stellen unbedingt eine Bereicherung der gesamten Lehrerschaft dar.

LITERARISCHES FRAGMENT

Die BzL-Redaktion hat den Bieler Kollegen Johannes Gruntz-Stoll (Herausgeber der Anthologie "Schullandschaften", 1988, Unionsverlag Zürich) und Kenner der Literaturszene gebeten, sich nach literarischen Arbeiten umzusehen, die das Thema dieser Nummer betreffen. Er liess uns wissen, dass dieses Unterfangen kein Leichtes gewesen sei: "Die Lebensbezugs- und Zweitberufs-Thematik kommt vor allem in umgekehrter Richtung vor: dass jemand zum Lehrerberuf einen Zweitberuf wählt (wie bei Kurt Hutterli im Roman "Ein Hausmann" oder bei Peter Lehner in "WAS ist DAS. Erzählung") bzw. die Schule verlässt, um zu neuen Horizonten aufzubrechen (wie die Hauptfigur in den Romanen "Ich & Wir" von Beat Weber und "Zündels Abgang" von Markus Werner)." Am nächsten an die Thematik dieses Hefts heran kommt eine "Anmerkung zur Schule" von Oscar Peer, die wir nachfolgend wiedergeben. Wir danken Johannes Gruntz-Stoll bestens für seine Recherche.

ANMERKUNG ZUR SCHULE

Vielleicht hat er zu lange unterrichtet. Geschichte und Geographie, zwei schöne Fächer, gewiss. Doch er findet, es genüge langsam; mit der Zeit hat man genug. Ein Leben lang Arzt, zum Beispiel, das geht ohne weiteres; man wird gebraucht, kann helfen. Oder zum Beispiel Landwirt - Kontakt mit Tieren und Natur; oder etwa Schreiner, Bienenzüchter, Stationsvorstand - warum nicht? Aber ein Leben lang Unterricht, Schulmeisterei, Wissenskrämerei - das ist fast pervers, eine Art Selbstpreisgabe. Da muss es Abnützungerscheinungen geben.

Er denkt an einzelne Kollegen. Mit sechzig sind sie in der Regel verbraucht; der eine oder andere hält sich zwar noch mit Anstand, wirkt rüstig, sogar flexibel, doch genau besehen ist es auch bei ihm nur Schein: er kommt und geht, er funktioniert, aber er hat etwas Hölzernes, Abgeschliffenes wie ein alter Automat.

Gegen die Schüler hätte Alfred Kienast nichts einzuwenden. Er mag sie sogar. Es gibt liebenswürdige Burschen, es gibt immer wieder wertvolle Typen, trotz allem. Es kann auch geschehen, dass er sich in eine Schülerin verliebt, trotz Altersunterschied. Die Jugend verliert nicht ihren Reiz.

Einmal ein merkwürdiger Vorfall, aus dem niemand gescheit wird: Mitten in einer Konferenz, im Lehrerzimmer, während eines beliebigen Traktandums, beginnt er auf einmal zu schreien. Die andern sind ganz betreten; man versteht auch nicht recht, was er sagt. Einer steht auf, fasst seinen Arm, versucht ihn zu beruhigen, geht mit ihm hinaus.

Vielleicht ein Wutausbruch, weil ein Ahnungsloser neben ihm einen Apfel zu laut ass. Oder eine Allergie gegen einen Kollegen - gegen X etwa, der gern das grosse Wort führt und sich dabei an der eigenen Rhetorik entzündet. Oder gegen die unglaubliche Mittelmässigkeit von Z, der instinktiv jeder Anstrengung ausweicht. Vielleicht ärgert ihn die Pedanterie eines Enggeschalteten. Oder die Beschränktheit von Q, dem man umso weniger beikommt, je mehr man versucht, ihn mit Sachlichkeit zu überzeugen - ein mit Dummheit Gesegneter, der in seiner Dummheit sehr beweglich werden kann, der sich gewaltig gescheit dünkt und gegen den man zuletzt machtlos bleibt, weil Dummheit bekanntlich unheilbar ist.

Einige Tage verbringt er in einer Nervenklinik. Dabei fühlt er sich ganz und gar nicht nervenkrank. Er hat auch nicht Depressionen, wie einer der Aerzte behauptet. Er selber weiss, dass es etwas anderes ist. Hie und da hat er kein Verhältnis mehr zur Welt, ist sie wie morsch gewordenes Holz, das ihm in den Händen zerbröckelt - etwas Ausgetrocknetes, Vergangenes. Oder sie macht ihm angst, die Welt, weil sie hüben und drüben aus den Fugen geraten ist, wie nicht mehr zu retten.

Sogar sein eigener Körper: manchmal ist ihm, als befände er sich draussen und als wäre dies der Leib eines Unbekannten.

Die Pensionierung steht noch nicht zur Diskussion. Es gilt auszuharren. Die Schüler mögen ihn nach wie vor, sie würden es bedauern, wenn er wegginge. Vorläufig ist ihm vom Departement ein halbes Pensum bewilligt worden.

Aus: Oscar Peer (1983) *Gärten über dem Strom. Drei Erzählungen*. Zürich: Benziger-Verlag.

DER WANDEL DES SEMINARS ZUR MATURITÄTSSCHULE

**Eine Voraussetzung zur Realisierung der Gesamtkonzeption der
beruflichen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Schultypen und
Schulstufen im Kanton Bern**

Claude Merazzi / Heinz Wyss

Am 14.8.1990 hat der Grosse Rat des Kantons Bern in seltener Einmütigkeit den Grundsätzen der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL) zugestimmt. Die berufliche Grundausbildung wird ins Erwachsenenalter verlegt. Sie setzt eine mit der Maturität oder einem gleichwertigen Diplom ausgewiesene Allgemeinbildung und eine mindestens halbjährige ausserschulische Tätigkeit voraus. Zugleich öffnet sich der Zugang zur Lehrerbildung für Absolventen beruflicher Bildungswege, sofern sie durch den Besuch der Berufsmittelschule und/oder durch eine berufsbegleitende Fortbildung die nötigen Kenntnisse erworben haben, auf die sich die Lehrerbildung in ihrem Sachbezug abstützt.

Mit der Verwirklichung dieser einstimmig verabschiedeten Vorlage koppelt sich die Allgemeinbildung von der Berufsausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen und Schultypen ab. Damit wandeln sich die Seminare. Im Prozess ihrer Umgestaltung und inneren Aufgliederung geht es darum, die an ihnen entwickelte und gepflegte Lehr- und Lernkultur zu erhalten. Als gegenwartsnahe Schulen, die sich lebensbezogenen Lernzielen und -inhalten verpflichtet wissen, wollen sie innerhalb der Sekundarstufe II ihr eigenes Profil wahren.

In ihrem Teilbereich als allgemeinbildende Mittelschulen werden die Seminare zu einem neuen Typ der Maturitätsschulen, gekennzeichnet durch den Einbezug der Human- und Sozialwissenschaften und durch die besondere Gewichtung der Kommunikations- und Medienpädagogik, der Kunsterziehung, der Musik und der Bewegungsschulung.

Die Nachzeichnung der inneren Ausgestaltung des Gymnasiums zeigt, dass die Schule in ihrer Entwicklung dem gesellschaftlichen Wandel folgt. In der Regel mit dem üblichen Rückstand.

Anders die Seminare. Dadurch, dass sie ihren Bildungsauftrag stets als Aufgabe der verhaltenswirksamen Persönlichkeitsbildung verstanden haben und weniger auf blosse Wissensakkumulation bedacht waren, kommen sie den gesellschaftlichen Bedürfnissen und Bildungsanliegen unserer Zeit in besonderem Masse entgegen.

Als Schulen, die sich inskünftig nicht mehr mit der Lehrerbildung

verflechten, sondern die offen sind für ein weites Spektrum an Ausbildungsgängen, führen die Seminare in ihrem Teilbereich als Maturitätsschulen zur Hochschulreife.

Sie befähigen zum Studium durch ein geschultes Urteilsvermögen, durch die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung und durch eine Denk- und Handlungsfähigkeit, die sich in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Inhalten entwickelt hat.

Der vorliegende Text stützt sich auf Ausschnitte aus der Festschrift "Ecole Normale de Bienne 1964-1989. 25e anniversaire" (Biel 1990) von Claude Merazzi. Er fasst in freier Uebertragung und Nachzeichnung die wesentlichen Aspekte künftiger Seminarentwicklung zusammen und gibt damit zugleich wieder, zu welchen Einsichten das der Realisierung der GKL vorgehende Gespräch in der Kantonalen Seminardirektorenkonferenz geführt hat

L'ECOLE NORMALE EST MORTE; VIVE L'ECOLE NORMALE!

In den Siebziger- und Achzigerjahren hat der Kanton Bern die Ausbildung seiner Primarlehrer und Primarlehrerinnen auf fünf Jahre verlängert und sie durch eine prozesshafte innere Reform erneuert und verbessert. Die Seminare erfüllen als allgemeinbildende Mittelschulen und als Institutionen der beruflichen Ausbildung eine Doppelaufgabe. Als traditionsreiche Institutionen haben sie sich in lebendiger Weise weiterentwickelt, aufgeschlossen für die sich wandelnden Bedürfnisse unserer Zeit und zugleich den zeitüberdauernden Werten verpflichtet. Als "humane Schulen" kommen sie ihrem Auftrag im Geiste der Verständigung mit Kompetenz nach. Dennoch ist nicht darüber hinwegzusehen, dass das herkömmliche Seminar als Ort der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in seiner bisherigen Struktur nicht weiter bestehen kann.

Als Bildungsinstitution, die eine zu früh angesetzte Laufbahnwahl und Selektion bedingt, ist das althergebrachte Seminar aufzuheben. Seine Schüler und Schülerinnen rekrutieren sich, anders als die der Gymnasien, zu einseitig, und das zufolge ihrer Ausrichtung auf eine vorzeitig zu treffende Berufswahl. Diese Fixierung auf einen Entscheid, der der Persönlichkeitsentwicklung

Wandel des Seminars

und -bildung vorgreift, ist mit ein Grund, weshalb das Seminar als Schultyp den Anschluss an die andern Mittelschulen der Sekundarstufe II nie ganz gefunden hat. Es ist in seinem Umfeld isoliert geblieben. Wegen der einengenden Ausrichtung auf das Ziel des Lehrerberufes hat die am Seminar erworbene Allgemeinbildung in der Öffentlichkeit nie die Anerkennung gefunden, dass sie der zur Maturität führenden gymnasialen Bildung gleichwertig ist. So steht es denn fest: L'Ecole normale est morte!

Und doch: Vive l'Ecole normale! Als allgemeinbildende Schule mit eigenem Profil soll sie weiterleben. Wir wollen erhalten, was sich an ihr bewährt hat, was sich an den Seminare als innovativ und zukunftsgerichtet erwiesen hat. Die besondere Lernkultur, die ihnen eigen ist, gilt es bewusst weiter zu pflegen; ja, sie muss unter veränderten institutionellen Bedingungen den Ausbildungsstil dieses Schultyps noch bestimmender prägen. Er zeichnet sich dadurch aus, dass nicht allein die kognitiven Fähigkeiten entwickelt werden (Kopf), sondern ebenso und in gleichem Masse die Kräfte des Gemüts (Herz), die musischen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten, die soziale Zuwendung sowie die Sinneskräfte und das sportliche Können (Körper).

Bewahren wollen wir insbesondere die in der seminaristischen Ausbildung praktizierten Sozialformen des Lehrens und Lernens: neben dem Kursunterricht das aktive, entdeckende und selbständige Lernen, die Gruppen- und Partnerarbeit, den themabezogenen Unterricht, die Projekte, die praktischen Tätigkeiten u. a. m. Wir werden die innovierenden, fächerübergreifenden Tätigkeiten, die auch ausserschulische Bereiche des gesellschaftlichen Umfeldes einbeziehen, weiter pflegen. Es darf diese Vielfalt der Lehr- und Lernformen, die durch die Zusammenarbeit der Lehrerschaft in der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts gestützt wird, nicht einem einseitig fachbezogenen, lehrerzentrierten, informationsvermittelnden Schulung weichen. Insbesondere wird es die Aufgabe der Seminare bleiben, weiterhin eine Allgemeinbildung in einem Lebens- und Wissenschaftsbereich anzubieten, der von den Gymnasien in der derzeitigen Ausprägung ihrer Maturitätstypen vernachlässigt oder übergangen wird: im Bereiche der Humanwissenschaften.

Die vom bernischen Grossen Rat am 14.8.90 einstimmig genehmigten und als verpflichtende Leitlinien in Kraft gesetzten Grundsätze der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung ermöglichen es, die Seminare in ihrer bisherigen Gestalt zugleich aufzuheben und den sie kennzeichnenden Ausbildungsstil zu erhalten.

Die tiefgreifende Umstrukturierung der beruflichen Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen und Schultypen, die die Gesamtkonzeption der Lehrerbildung in Gang setzt, erwirkt, dass

die Seminare inskünftig in getrennten Bereichen sowohl Mittelschulen der Sekundarstufe II als auch Ort der Berufsausbildung der Lehrer und Lehrerinnen sein werden. Die Grundsätze der Gesamtkonzeption der Lehrerbildung fordern als Voraussetzung zum Einstieg in die Lehrerbildung eine "breite Allgemeinbildung". Eine eidgenössisch anerkannte Maturität sowie eine mit dem Fähigkeitsausweis abgeschlossene Berufsausbildung mit ergänzender Allgemeinbildung schaffen dabei in gleicher Weise die Voraussetzung zum Einstieg in die berufliche Lehrerbildung wie der Besuch des zur Maturitätsschule gewandelten Mittelschulseminars.

Obwohl noch nicht im einzelnen geklärt ist, welche Aufgabe und welche Stellung hinfort den Seminaren zukommt und welche Anerkennung die an ihnen erworbene Allgemeinbildung finden wird, ist das eine unabdingbar: dass sie sich nicht wie bisher einseitig auf die anschliessende Lehrerausbildung ausrichten darf und dass sie ihren Absolventen den Zugang zu den weiterführenden Universitätsstudien und zu den qualifizierten Berufsausbildungen im ausseruniversitären Tertiärbereich öffnen muss.

DIE PERSÖNLICHKEITSBILDUNG KÜNFTIGER LEHRER UND LEHRERINNEN

Uns allen ist bewusst, dass sich die Lehrerbildung nicht grundsätzlich verändern und ins Erwachsenenalter verlegen lässt, ohne dass in die Planung dieser Umstrukturierung die gesamte Sekundarstufe II einbezogen wird. Wir sind der bestimmten Meinung, dass der Kanton Bern, dem Beispiel anderer Kantone folgend, einen neuen Maturitätstyp schaffen sollte, der die Humanwissenschaften als typenspezifischen Lernbereich einbezieht und der ebenso die an den Seminaren weit intensiver als an den Gymnasien gepflegten musischen und sportlichen Aktivitäten einschliessen muss.

Obschon verschiedene Wege den Zugang zur Lehrerbildung erschliessen sollen (u. a. derjenige der Ausbildung an einer höheren Handelsschule und jener der abgeschlossenen Berufsbildung und der Bewährung in der Berufspraxis), ist nicht zu verkennen, dass die meisten künftigen Lehrer und Lehrerinnen ihre Allgemeinbildung an einer Mittelschule erwerben werden, deren Abschlussqualifikationen zur Immatrikulation an den Hochschulen berechtigen.

Die Absolventen der Mittelschulseminare werden sich nicht mehr auf eine einzige weiterführende Ausbildung, etwa die der Lehrerbildung, ausrichten. Sie werden sich ein weites Spektrum an Möglichkeiten offenhalten. Die künftigen Mittelschulseminare werden ihre Schüler und Schülerinnen nicht unter dem Aspekt einer bereits zu treffenden Berufswahl rekrutieren, wohl aber vorausset-

Wandel des Seminars

zen, dass sich Anwärter/innen zusätzlich zur allgemeinen Mittelschulbefähigung über ein den musischen und sozialen Lerninhalten entsprechendes Begabungs- und Interessensprofil ausweisen.

Im Jahre 1989 traten um 430 Schüler/innen in die Seminare ein. 1990 waren es 454. Diese Zahl zeigt, dass die Seminare eine Ausbildung anbieten, die Interesse findet. Der Umstand, dass sich nach Jahren des Lehrerüberflusses erneut ein Lehrermangel ankündigt, führt dazu, dass die Zahl der Anmeldungen zur Aufnahme in die Seminare zunimmt.

Wenn wir mit einer vier Jahre dauernden schulischen Allgemeinbildung als Eingangsvoraussetzung für die Lehrer/innen- und Kindergärtner/innenausbildung rechnen, ergibt dies, bezogen auf die derzeitigen Jahrgangsbestände der Seminare, zwischen 1700 und 1900 Schüler/innen. Wollte man die Seminare als Mittelschultyp aufheben, müssten all diese Leute hinfort eine andere Schule der Sekundarstufe II, also ein Gymnasium, besuchen. Mit Bestimmtheit ist zu sagen, dass sie an den Gymnasien der bestehenden Typen keinen Platz fänden und nicht aufgenommen werden könnten.

Die bernische Schulstatistik zählt im Jahre 1989 an allen Typen des Gymnasiums insgesamt etwa 4000 Schüler/innen, wobei der Kanton Bern, bezogen auf einen Schülerjahrgang, einen Anteil von Mittelschülern und -schülerinnen aufweist, der weit unter dem schweizerischen Mittelwert liegt. Auch die Zahl der Schüler/innen an den Gymnasien wird zunehmen.

Allein schon dieser Umstand bedingt, dass die Seminare als Schulen der Sekundarstufe II erhalten bleiben und aufgrund ihres neu definierten Auftrages zu einer Matura führen.

Eines muss allen bewusst sein:

Wollte man von der Bedingung absehen, dass die Lehrerbildung auch in ihrer stufen- und typenspezifischen Ausrichtung auf die Vorschule und die Primarstufe (Schuljahre 1-6) eine Maturität voraussetzt, soweit die Anwärter/innen nicht auf dem zweiten Bildungsweg über eine berufliche Ausbildung Zugang zur Lehrerbildung finden, hätte dies erhebliche Unterbestände in der Rekrutierung der Lehrer/innen für die Vorschule und die Primarstufe zur Folge. In andern Kantonen, insbesondere in der französischsprachigen Schweiz, hat es sich als verhängnisvoll ausgewirkt, dass die einstigen Seminare nicht anerkannte Maturitätsschulen geworden sind.

Eine seminaristische Vorbildung ohne Maturitätsabschluss müsste sich denselben Schwierigkeiten, von den Universitäten anerkannt zu werden, ausgesetzt sehen, wie wir dies bislang erlebt haben.

Mehr als 15 Jahre hat es gedauert, bis die Seminarabsolventen das Recht zugestanden bekommen haben, ohne Zulassungsprüfung an den Hochschulen ein Studium aufzunehmen, das nicht in der Richtung des ursprünglichen Berufsentscheides liegt. Ohne Zuerkennung der Maturität müsste die Persönlichkeitsbildung an den Seminaren erneut zur Sackgasse für alle diejenigen werden, die sich einem anderen Ausbildungsgang als demjenigen der Lehrerausbildung zuwenden wollen.

Schliesslich sei bemerkt, dass es nötig sein wird, den Anwärtern/-innen mit berufspraktischer Ausbildung sowie den Absolventen/-innen nichtgymnasialer Schulen (DMS, WMS, höhere Handelsschulen u. a.) eine Ergänzungsausbildung anzubieten. Ungeachtet der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen stützt sich die Ausbildung der Lehrer/innen aller Schultypen und -stufen auf eine für alle in gleicher Weise qualifizierende Allgemeinbildung ab, und das für angehende Kindergärtner/innen und für die Lehrer/innen der Unter- und Mittelstufe nicht anders als für alle weiteren Lehrerkategorien. Ihre Ausbildung darf nicht schmaler sein, nicht weniger anfordernd, sofern das Bildungsniveau dieser Lehramtskandidaten/-innen nicht in unzulässiger Art abgesenkt und damit die bisher bestehende Hierarchisierung der Lehrerkategorien zementiert werden soll.

Diese Tatbestände und Ueberlegungen machen es somit notwendig, dass die Allgemeinbildung, zu der die Seminare führen, der an den eidgenössisch anerkannten Gymnasien erworbenen Mittelschulbildung gleichwertig ist, was freilich nicht heisst, dass sie gleichartig sein muss, im Gegenteil: sie hat ihr eigenes Profil zu wahren.

All dies begründet die Notwendigkeit, durch Schaffung eines neuen kantonalen Maturitätstyps die Seminare mit verändertem und erweitertem Bildungsauftrag als Schulen der Sekundarstufe II zu erhalten. Nur wenn der Kanton Bern dieser Forderung nachkommt, finden junge Menschen, die zum Besuch einer Mittelschule befähigt sind, im besonderen ein Interesse für humanwissenschaftliche Lerninhalte zeigen und für musische Aktivitäten aufgeschlossen sind und die darum nicht in ein Gymnasium eintreten wollen, ein ihren Affinitäten entsprechendes Bildungsangebot.

ZUR GESCHICHTE DES GYMNASIUMS

Die verwirrende Unterschiedlichkeit der althergebrachten Gymnasien hat sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schrittweise abgebaut. Zwar ist diese Angleichung an einen Standard gymnasialer Bildung nicht so weit gediehen, dass von einer Einheit in der Vielfalt der Schulen die Rede sein könnte. Auch

Wandel des Seminars

heute sind die schulorganisatorischen Gegebenheiten weit entfernt davon, überall gleich zu sein: die gymnasialen Ausbildungsgänge sind verschieden lang. Unterschiedlich sind die Stundentafeln mit ihrer Lektionenzuteilung an die einzelnen Fächer, und verschieden ist deren Abfolge. Bis heute gibt es mit Ausnahme des Stoffprogramms für die eidgenössische Maturität noch immer keinen verbindlichen Rahmenlehrplan für die Gymnasien.

Die industrielle Revolution, die im Jahre 1854 zur Gründung der Eidgenössischen Technischen Hochschule führte, verlangte eine Verbesserung des Schulwesens und forderte eine gehobenere, überprüfbarere Allgemeinbildung. Darauf hinzuwirken war das Ziel des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, der im Jahre 1860 ins Leben gerufen wurde. Im weiteren machte sich der Wille geltend, den Zugang zu den eidgenössischen Medizinalstudien zu reglementieren. All das trug zur Schaffung der ersten Eidgenössischen Maturitätsanerkennungsverordnung im Jahre 1880 bei, der MAV, wie diese Vorschrift heute heisst. Eine zweite, entsprechende Verordnung entstand bereits 1888, und seit dem Jahre 1891 gibt es eine Eidgenössische Maturitätskommission.

Die Neufassung der MAV im Jahre 1906, die dritte in ihrer Geschichte, löste heftige Auseinandersetzungen und eine Debatte aus, die erst im Jahre 1968 ihren Abschluss fand. Sie erhitze sich an der Frage: Kann man Arzt werden, ohne Lateiner zu sein?

Die vierte Verordnung vom Jahre 1925 unterschied drei Maturitätstypen, doch erst ab 1968 galt das Mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (Typus C) neben den Typen A (Griechisch/Latein) und B (Latein und eine moderne Sprache) als gleichwertig.

In seiner Weiterentwicklung sah sich das Gymnasium im Jahre 1972 vor der Alternative, entweder die Gymnasialstruktur, wie sie in der MAV festgelegt war, grundlegend zu ändern, die bestehenden Maturitätstypen aufzuheben und einen für alle Gymnasien einheitlichen Kanon von Grundfächern festzulegen, der durch die typenkennzeichnenden Lernbereiche resp. durch Wahlfächer zu ergänzen wäre, oder aber zusätzliche Maturitätstypen zu schaffen und die MAV entsprechend zu diversifizieren.

Wir wissen, dass man die zweite Lösung gewählt hat und nunmehr zwei weitere Maturitätstypen als gleichwertig eidgenössisch anerkennt: den Typus D (neue Sprachen) und den Typus E (Wirtschaftsfächer). Zuvor hatten diese beiden Gymnasialtypen in mehreren Kantonen bereits bestanden.

Schliesslich brachte die Revision der MAV vom Jahre 1986 einige weitere Aenderungen, insbesondere die der Einführung der Informatik in den Fächerkanon.

Wer so, wie es hier geschieht, die Entwicklungsgeschichte der MAV in ihren aufeinanderfolgenden Stadien nachzeichnet, stellt fest, wie sich an ihr die kulturelle Evolution und der Wandel der gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnisse ablesen lässt. Es wird dabei erkennbar, wie bestimmend der Einfluss ist, den die massgebenden gesellschaftlichen Mächte auf das Bildungswesen ausüben.

Ausgehend von der humanistischen Bildungstradition (Typus A), das antike Erbe der lateinischen Kultur sodann mit einer modernen Fremdsprache, ergänzend (Typus B), führte die Entwicklung der exakten Wissenschaften zum naturwissenschaftlichen Gymnasium (Typus C).

Als gleichrangig wurde dieser dritte Typ freilich erst dann anerkannt, als die exakten Wissenschaften und insbesondere die sie stützende technologische Entwicklung zum bestimmenden Indikator des Fortschrittes der abendländischen Gesellschaft geworden war. Wie sich schliesslich nach einer langen Periode der wirtschaftlichen Prosperität und Expansion eine tiefgreifende ökologische Krise ankündigte, fanden 1972 auch die für die Weiterentwicklung des tertiären Bereiches bestimmenden Bildungsinhalte, die modernen Sprachen und die Wirtschaftswissenschaften (Typen D und E), die ihnen zustehende Anerkennung.

Die Humanwissenschaften (die Psychologie, die Soziologie, die Kommunikationstheorie, die Linguistik, die Semiotik u. a.) haben dagegen in den Gymnasien noch immer nicht den ihnen zukommenden Raum gefunden, und dies trotz des Umstandes, dass diese Wissensbereiche seit den 50er Jahren an Bedeutung und gesellschaftlicher Relevanz Entscheidendes hinzugewonnen haben.

Immerhin tragen mehrere Kantone der aktuellen Entwicklung dadurch Rechnung, dass sie die bestehende Lücke in der gymnasialen Bildung mit eigenen Maturitätsschulen schliessen. Diese haben bislang keine eidgenössische Anerkennung gefunden, berechtigen indessen an verschiedenen Universitäten in gleicher Weise wie die gängigen Maturitätstypen zur Immatrikulation.

Wir stellen fest, und das wird für die Weiterentwicklung der bernischen Seminare bedeutsam, dass sich zur Zeit neben der MAV ein zweiter Weg der Anerkennung von Mittelschulabschlüssen, die zur Immatrikulation an den Universitäten berechtigen, zu etablieren beginnt, und dies aufgrund besonderer Vereinbarungen und

Wandel des Seminars

abgestützt auf Empfehlungen. So anerkennt z. B. die "Conférence universitaire romande" im Dezember 1989, als Mittelschulabschluss, der zur Immatrikulation an einer Universität berechtigt, nicht allein die in der MAV umschriebenen Maturitätstypen, sondern ebenso "les maturités cantonales commerciales, la maturité artistique genevoise, le baccalauréat littéraire-général neuchâtelais, les brevets et diplômes cantonaux d'enseignement primaire, les diplômes d'ingénieurs ETS reconnus par l'OFIAMT". Diese den Universitätszugang weiteren Kreisen öffnende Empfehlung hat zum Ziel "d'améliorer la mobilité des étudiants, notamment, dans le sens de la convention élaborée par la Conférence des recteurs des universités suisses", und sie verfolgt die Absicht "de renforcer la dynamique de reconnaissance mutuelle des diplômes".

Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch die Bemühungen mehrerer Universitäten, den Studienanwärtern, die nicht im Besitze einer Maturität sind, sondern, die in qualifizierender Art einen Beruf ausüben, auf dem Zweiten Bildungsweg den Universitätszugang zu erschliessen.

Angeichts dieses Wandels der offiziellen Bildungspolitik in der Frage der Zulassung zu den Hochschulstudien, hat sich jüngst ein Gymnasialrektor mit der Frage vernehmen lassen, ob die Maturität denn am Ende ihres Monopolanspruchs stehe. Die Ausweitung des Universitätszugangs geht von der Einsicht aus, dass nicht bloss der eine eidgenössisch anerkannte gymnasiale Weg die Befähigung erwirkt, ein universitäres Studium aufzunehmen. Wir haben inskünftig den Qualifikationen der Absolventen anderer Bildungsgänge vermehrt Rechnung zu tragen. Die Immatrikulationsreglemente der Universitäten dürfen hinter der ökonomischen und technologischen Entwicklung der Gesellschaft nicht zurückstehen, dies schon gar nicht im Hinblick auf die bevorstehende europäische Einigung mit ihrer Konsequenz des nicht mehr an den nationalen Raum gebundenen Zugangs zu den Hochschulen Europas und der allseitigen Anerkennung der Diplome. Was sich zur Zeit anbahnt und tut, lässt sich daran erkennen, dass im Jahre 1960, als die Schweiz einen wirtschaftlichen Aufschwung erlebte, wie er vorher nicht seinesgleichen kannte, nur 4 % der Kinder eines Geburtsjahrgangs ein Gymnasium besuchten, während es im Jahre 1985 bereits 12 % waren. Wieviele werden es im Jahre 2000 sein?

EIN NEUER KANTONALER MATURITÄTSTYP

Die Notwendigkeit der Schaffung einer neuen kantonalen Matura lässt sich nicht allein dadurch begründen, dass ohne diese Massnahme eine ausreichende Rekrutierung von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten gefährdet wäre. Es genügt auch nicht, lediglich

die dargestellte gesellschaftliche Entwicklung und die aus ihr hervorgehende Aenderung in der Regelung der Studienberechtigung zum Anlass zu nehmen, die Seminare in Maturitätsschulen umzuwandeln. Gewiss, all diese pragmatischen Aspekte sind wichtig und verdienen es, mit Aufmerksamkeit bedacht zu werden. Sie rechtfertigen die Institutionalisierung einer neuen kantonalen Maturitätsschule. Zwingend wird sie jedoch aus gewichtigeren Gründen: weil die real existierenden Bedürfnisse der Gesellschaft die Schaffung eines humanwissenschaftlichen und musischen Maturitätstyps erfordern.

Damit dieser Zusammenhang einsichtig wird, ist es nötig, die gesellschaftliche Entwicklung der letzten 30 Jahre zu überblicken. Wir haben uns die bestimmenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderungen anhand der Entwicklung der MAV bereits in Erinnerung gerufen. Des genaueren gilt es zu bedenken, wie sich die Trends unserer Zeit auf das Bildungssystem auswirken: wie der Uebergang von einer industriellen Gesellschaft zur Informations- und Kommunikationsgesellschaft, wie der Wandel der Produktionstechnologien, wie die Entwicklung der interaktiven technologischen Prozesse, wie die Wirkkraft der Medienkultur und wie die Anonymisierung der Lebensformen in der Massengesellschaft. Aus der zunehmenden Verstädterung der Bevölkerung ergeben sich neue kulturelle und soziale Aufgaben. So nimmt mit der Verkürzung der Arbeitszeit die Freizeitkultur in der Kinder- und Erwachsenenwelt einen immer breiteren Raum ein. Erziehung und Bildung erhalten damit eine neue Dimension. Ein weiterer Wandel ergibt sich mit der multikulturellen Durchmischung der längst nicht mehr homogenen Bevölkerung.

Die Folgen dieser Entwicklung sind mannigfach. Wir beschränken uns auf einen einzigen Aspekt, auf das Wachstum des gesellschaftlichen Tertiärbereichs auf Kosten des Primär- und Sekundärbereichs. D. Bell (The Social Framework of the Information Society) kommt das Verdienst zu, aufgrund seiner Analyse der Wirtschaftsentwicklung der USA den Begriff des tertiären Sektors klarer gefasst zu haben, indem er aus ihm einen Quartärbereich der Gesellschaft ausgrenzt: die Berufe der Informationsvermittlung, -verarbeitung und -nutzung. Dem Quartärssektor ordnet er die Bereiche des Unterrichts, der Kultur, der Verwaltung, der Massenmedien, der Forschung, der Informatik, der Telekommunikation u. a. m. zu. Der Anteil dieser Berufe machte nach D. Bell in Amerikas Wirtschaft 1860 etwa 6 % aus, 25 % zur Zeit des Zweiten Weltkrieges, 46 % im Jahre 1980. Im Laufe der Achtzigerjahre wird er noch zugenommen haben und wird bis zur Jahrtausendwende weiter anwachsen. Die genannten Zahlen belegen die signifikante Ausweitung des Berufsfeldes der Kommunikation und der Information.

Wandel des Seminars

WAS HEISST ALLGEMEINBILDUNG?

Der zu schaffende neue kantonale Maturitätstyp darf sich nicht auf einen bestimmten beruflichen Ausbildungsgang und ein vorweg definiertes Berufsziel, z. B. auf den Beruf des Lehrers/der Lehrerin ausrichten. Vielmehr muss er sich an dem Verständnis von Allgemeinbildung orientieren, das einem breit abgestützten Konsens entspricht und in Art. 7 der MAV wie folgt umschrieben ist:

- Sie (und die durch sie erwirkte Hochschulreife) "besteht im sicheren Besitz der grundlegenden Kenntnisse und in der Fähigkeit, selbständig zu denken, nicht aber in möglichst weit vorangetriebenem Fachwissen."
- Sie strebt dieses Ziel an durch "eine ausgewogene Ausbildung des Verstandes, des Willens, der Gemütskräfte und des Leibes."

Die MAV legt zu Recht grosses Gewicht

- auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten: "Auf der obersten Schulstufe muss der Schüler imstande sein, nicht bloss den ihm dargebotenen Stoff aufzunehmen und wiederzugeben, sondern auch Probleme von angemessener Schwierigkeit sachgemäss zu bearbeiten und ihre Lösung klar darzustellen."
- auf die Sprachbefähigung: "Sicheres Wissen, selbständiges Denken und klare Darstellung sind untrennbar verbunden mit dem Vermögen, sich in der Muttersprache richtig und treffend auszudrücken."

Sie umschreibt mit Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung den Auftrag der Schule der Sekundarstufe II wie folgt:

"Die Maturitätsschule soll gebildete Persönlichkeiten formen, die zu gemeinsamer Arbeit fähig und die sich als Glieder der Gesellschaft ihrer menschlichen und staatsbürgerlichen Verantwortung bewusst sind. Ein den kulturellen Grundlagen der mehrsprachigen Schweiz verpflichteter und zugleich weltoffener Geist soll im Leben der Schule wirksam sein."

Diesen Zielen einer gymnasialen Allgemeinbildung, wie sie sich in der MAV formuliert finden, kann man nur zustimmen und sie für die neuzuschaffende kantonale Maturitätsschule als verpflichtend anerkennen. Wir werden sie in der Folge durch weitere Zielsetzungen ergänzen. Es sind dies diejenigen der heutigen Seminare. In ihnen lassen sich die kennzeichnenden Merkmale eines Schul-

typs erkennen, dessen Eigenart und Wirkung zu bedeutsam sind, als dass sie mit der Aufhebung der überlieferten Seminare aufgegeben werden und aus der Bildungswelt verschwinden könnten.

WIE WIR UNS DIESE NEUEN MITTELSCHULEN, DIE AUS DEN HERKÖMMLICHEN SEMINAREN HERVORGEHEN, VORSTELLEN

Die Schulen des neuzuschaffenden kantonalen Maturitätstyps, die bisherigen Seminare, haben - wie dargelegt - einen umfassenden Bildungsauftrag zu erfüllen. Darum lassen sich die derzeitigen Seminare nicht kurzerhand in soziopädagogische Gymnasien umwandeln, in Mittelschulen also, der sich einzig diejenigen jungen Leute, die sich für einen pädagogischen oder sozialen Beruf interessieren, zuwenden.

Die einstigen Seminare wollen als Maturitätsschulen mit eigenem Gepräge all diejenigen zu einer "breiten Allgemeinbildung" führen, die sich von den vielfältigen Aufgaben und Tätigkeiten angezogen fühlen, wie wir sie mit dem Oberbegriff "Kommunikation" umschrieben haben. Ohne bereits eine Berufswahl getroffen zu haben, richten sich die Interessen und Lernzielperspektiven in weiterer Sicht aus auf all die Berufe, die D. Bell dem Quartärsektor zuordnet: z. B. auf die Berufe

- des Unterrichtens und Erziehens (Lehrer, Erzieher u. a.)
- des Erziehungsumfeldes (Psychologe, Erziehungs- oder Berufsberater u. a.)
- der Kommunikation (Journalist, Publizist u. a.)
- der Kulturförderung (Bibliothekar, Kulturbeauftragter u. a.)
- der sozialen Fürsorge (Sozialarbeiter, Fürsorger u. a.)
- der Kunst (Schauspieler, bildender Künstler, Modeschöpfer u. a.)
- des Gesundheitswesens (gehobene paramedizinische Berufe)

Dabei muss von Anfang an klar sein, dass sich der neue Maturitätstyp in keiner Weise ausschliesslich an den eben aufgezählten beruflichen Bildungsgängen orientiert. Vielmehr stehen den Inhabern dieser kantonalen Reifezeugnissen alle Studiengänge offen.

Wandel des Seminars

HAUPTZÜGE UND LEITLINIEN DIESER NEUARTIGEN UND ZUGLEICH AUF DIE BISHERIGE LERNKULTUR DER SEMIARE ABGESTÜTZTEN AUSBILDUNG

Seit einigen Jahren entwickelt eine Arbeitsgruppe ein Rahmenprogramm für die eidgenössisch anerkannten Maturitätsschulen. Diesem Unternehmen gilt unser Interesse in hohem Masse. Wir nennen hier lediglich einige für uns besonders relevante Einzelaspekte dieses die Schullandeschaft verändernden und sie innovierenden Prozesses:

Der Entwurf, wie er vorliegt, durchbricht die traditionelle Aufzählung der Fächer, wie ihn der Kanon der Unterrichtsdisziplinen seit alters kennt. Er nennt, bislang Vereinzelt zusammenfassend, vier Bildungs- und Lernbereiche: Natur, Technik, Gesellschaft, Kultur, und er definiert für jeden der vier Aspekte die Lernergebnisse, die Ziele des Erwerbs des Sachwissens, der Aneignung der Methoden und der Befähigungen. Dieser Neuansatz will der Zerstückelung und Vervielfachung der Lerninhalte entgegenwirken. Er nimmt Abstand von der Struktur der universitären Disziplinen und verknüpft die nach dem herkömmlichen Fächerkanon voneinander abgegrenzten Lernbereiche. Die Absicht geht dahin, die Lerninhalte untereinander zu verbinden und im Verlaufe der Ausbildung ihr Ineinandergreifen und ihre Vernetzung sichtbar zu machen. Dies ist umso wichtiger, als die Hauptschwierigkeit, der die Schüler und Schülerinnen seit alters begegnen, darin begründet ist, dass die tradierten Lernbereiche der Schule parzelliert, gegenseitig abgegrenzt, untereinander beziehungslos und vereinzelt angegangen werden. Jeder ganzheitliche innere Bezug fehlt, und es bleibt dem Schüler/der Schülerin überlassen, die Wissensfragmente miteinander in Beziehung zu bringen und sie in das Ganze eines Welt- und Menschenverständnisses zu integrieren.

Es kann nicht genug getan werden, diese Neuentwicklung des Bildungsverständnisses zu stützen. Sie setzt der zunehmenden Aufsplitterung und Spezialisierung des Wissens in den Mittelschulen ein Ende. Sie führt weg von dem Bildungsmosaik, in dem die Vielzahl der Einzelsteine kein Bild des Ganzen entstehen lassen. Anzustreben ist ein "vernetztes Wissen" (A. Moles). Wichtig ist zudem, dass der/die Lernende eine Beziehung findet zum Gegenstand seines/ihres Lernens, eine affektive und eine der intellektuellen Neugier und des Sachinteressens.

All diese Reformansätze sind als Heilmittel zu werten, die der Krankheit entgegenwirken, die diejenige aller Mittelschulen ist und deren Symptome die ansteigende Flut bruchstückartigen Wissens sind, eines Wissens, das untereinander keinen Zusammenhang kennt und das dem Lernenden fremd bleibt, weil es mit seiner Person und seinem Leben kaum etwas zu tun hat.

DAS ERBE DER SEMINARE ALS WEGWEISER FÜR DIE KÜNFTIGE SCHULENTWICKLUNG

Die neu entstehende Maturitätsschule ruft nach einer neuen Zielumschreibung der Bildungsinhalte und der an ihnen zu entwickelnden Kompetenzen. Es seien hier im besonderen diejenigen Zielbereiche herausgehoben, die aus der Bildungstradition der Seminare hervorgehen und die in einer Mittelschule von morgen zu den interesse- und handlungsleitenden Perspektiven werden sollen.

- Die Kommunikation

Das Bildungsgeschehen kann verstanden werden als ein immerwährender Prozess der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in ihrer Beschäftigung mit einer Sache, dem Gegenstand des Unterrichts.

Diese kommunikative Ausrichtung ist allen Lehr- und Lernbereichen gemeinsam.

Auf der Ebene des pädagogischen Handelns bestimmt sie den Erziehungsstil und die Sozialformen sowie die Vorgehensweise und die Arbeitsmethoden. Mit Bezug auf die Lerninhalte strukturiert sie den Lehr- und Lernstoff in seiner Zuordnung zu den unter sich verbundenen Disziplinen, die didaktische Durchführung und die Organisationsformen des Unterrichts. Sie lenkt die Art der Aneignung von Kompetenzen und trägt wesentlich dazu bei, die aus den erworbenen Qualifikationen hervorgehende Ausdrucks- und Handlungsfähigkeit aufzubauen.

- Vom lernenden Verstehen zum Tun

Dem Erwerb von Handlungskompetenzen kommt im kommunikativen Prozess eine hohe Bedeutung zu; desgleichen der zu entwickelnden Ausdrucksfähigkeit. Die im Bildungsgeschehen wirksam werdende Kommunikation kann sich nicht einseitig darauf ausrichten, die Rolle des Schülers/der Schülerin im Dialog als diejenige des Rezipienten wahrzunehmen, etwa so, dass sie ihn/sie in die Lage versetzt, einem diffizilen philosophischen Gedankengang zu folgen, eine naturwissenschaftliche Analyse nachzuvollziehen oder sich hellhörig auf den Stil eines musikalischen Werkes einzulassen resp. sich auf sensitive Art in die Gestaltungsweise eines bildenden Künstlers hineinzusetzen.

Da geht es doch um weit mehr: darum, zu tun, was man denkt und erfasst hat. Das Vermögen zur Äusserung, zu eigenem Ausdruck und Handeln, will ebenso entwickelt und gefördert werden wie

Wandel des Seminars

das des kognitiven Verstehens. Erst dieses Umsetzen des Gedachten und Verstandenen ins Tun öffnet Pforten zu den Erkenntnissen, die aus der Anwendung dessen hervorgehen, was wir gelernt haben.

Aus diesem Grunde dürfen sich die Rahmenlehrpläne, wie sie für die zu Maturitätsschulen gewordenen Seminare zu schaffen sind, nicht auf den Erwerb von Sach-Wissen und auf das Ziel der Kulturaneignung mittels rezeptiver Lernverfahren beschränken, wie dies die "Maturitätsprogramme" (Anhang zum Reglement für die eidgenössische Maturitätsprüfungen) tun.

Die umfassende Schulung der persönlichen Aeusserungs- und Handlungsfähigkeit ist ein gleichermassen ernstzunehmendes Bildungsziel, ersteres zudem nicht einseitig bezogen auf den verbalen Ausdruck. Aus diesem Grunde kommt den "Fächern" der bisherigen Seminare eine bedeutsame, nicht zu vernachlässigende Aufgabe zu: der Kunsterziehung, den gestalterischen Tätigkeiten, der Musikerziehung, der Bewegungsschulung, den mündlichen Aussagen, dem darstellenden Spiel, der Körpererziehung.

Die bildsamen kreativ-gestalterischen Aktivitäten beschränken sich nicht auf die Lernbereiche der Kunstfächer. Sie haben in allen Disziplinen ihren Raum, selbstverständlich gerade auch im kommunikativen und expressiven Sprachgebrauch.

- Medienpädagogik: Massenmedien, Kommunikationstechnologien, elektronische Mittel der Informationsbeschaffung, -verarbeitung und -nutzung

Die Massenmedien, Presse, Radio, Fernsehen, Kino, Ton- und Videobänder u. a., kann die Schule heutzutage nicht mehr übergehen. Sie sind Realitäten im Leben eines jeden Jugendlichen und müssen somit Gegenstand der Reflexion und der Bildungsarbeit sein in Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Aesthetik. Ihnen kommt im Lernvorgang zugleich eine instrumentale Stützfunktion zu. Wichtig ist ferner ihre Nutzung durch die Schüler/innen zur Produktion eigener Texte, Bilddokumente, Filme u. a. Die modernen Technologien der Informatik gestatten es dem/der Lernenden, an modernen Kommunikationsverfahren teilzuhaben und sich so die Methoden der Textverarbeitung, der Anlage von Datenbanken, der Statistiken, der graphischen Darstellung und der computergestützten Forschung zunutze zu machen.

- Die Sprachenkenntnis

Vor annähernd 20 Jahren hat B. Schwarz "Kultur" definiert als die Summe der im Laufe der Geschichte von den Menschen entwickelten Redeweisen, der sprachlichen Ausdrucksrepertoires. Aufgrund dieses Verständnisses erkannte er im differenzierten Sprachgebrauch das oberste Ziel der Allgemeinbildung (Sprachfähigkeit als Einblick in das Werden und den Wandel der Sprache, als Kenntnis ihrer inneren Ordnung, als Einblick in die Bedingtheit der Sprachen in ihrer Entwicklung u. a.). Diesem sprachdidaktischen Zielansatz kommt das Verdienst zu, durch Spracherziehung grundlegende Kultur- und Bildungsanliegen zu verfolgen und dank dem Sprachverständnis und dem Sprachgebrauch zu anderen Ausdrucksmöglichkeiten des kulturellen Schaffens überzuleiten, etwa zur Sprache des bildhaften Ausdrucks, zur Sprache der Musik, aber auch zu den Aussageweisen des Gestaltens im praktisch-manuellen Tun.

- Die Bedeutung der Werkstatt als Lernort

Es entspricht einer didaktischen Grundeinsicht, dass der Schüler/die Schülerin am Lernprozess aktiver als bisher beteiligt sein und einen höheren Grad der Selbsttätigkeit erreichen muss. Damit das entdeckende, selbstgesteuerte Lernen in den Schulen mehr Raum gewinnt, ist die landesweit immer noch festzustellende Dominanz des Frontalunterrichts, der die Eigeninitiative der Lernenden lähmt und oft frustrierend wirkt, zu durchbrechen und abzubauen. Zu diesem Zwecke ist im Unterrichtsplan wöchentlich ein Tag für Projekte und praktische Arbeiten aus der Lektionenabfolge des Stundenplans herauszulösen. So erhält der Schüler/die Schülerin die Gelegenheit, allein oder - besser noch - in der Gruppe mit andern zusammen selbständig auf ein definiertes Ziel hin zu arbeiten (Werkstätten des gestalterischen, musikalischen, naturwissenschaftlich experimentierenden Arbeitens, des theatralischen Spiels, der Feldarbeiten, der Reportagen und der Produktion von Videos u. a. m.). Auf diese Weise werden sich die Schüler/innen in verschiedensten expressiven Aktivitäten üben, was dem Theorieunterricht nur dienen und dazu motivieren wird.

- Die Humanwissenschaften

Hervorgegangen sind sie in der Mitte des letzten Jahrhunderts aus der Philosophie, deren Töchter sie sind. Sie haben sich in der Folge zu eigenständigen Disziplinen der Forschung und Lehre entwickelt. Dabei haben sie sich weiter verzweigt. Diese Spezialisierung hat je eigene Methoden entstehen lassen, und sie haben sich in gegenseitiger Abgrenzung je besonderen Forschungsobjekten zugewandt. Zu den Disziplinen der Psychologie

Wandel des Seminars

und der Soziologie sind im Laufe der Zeit die Linguistik, die Semiotik und die Kommunikationstheorie hinzugekommen, und dies innerhalb der einzelnen Forschungs- und Anwendungsbereiche mit zunehmend diversifizierteren Perspektiven.

Was Gegenstand der Humanwissenschaft ist, gehört zur Alltagsrealität eines/einer jeden. Ich betrete ihre Forschungsfelder, wenn ich im Supermarkt den Einkaufskorb fülle, wenn ich zu Hause vor dem Fernsehapparat einen der Grossen dieser Welt (dessen Redeweise die Psycholinguisten längst untersucht und beschrieben haben) über seine Sorgen oder hoffnungsvollen Erwartungen sprechen sehe und höre, aber auch in der Fabrikhalle, im Büro oder im Spital, in der Kirche, im Ferien-Club ebenso wie im Empfangsraum eines Bestattungsunternehmens.

In die Schule dagegen haben die Humanwissenschaften noch nicht Einzug gehalten, und wenn, nur zögernd. Das gilt insbesondere für die Psychologie. Meist ist sie eine marginale Disziplin geblieben. So testet man etwa Schüler/innen und sucht mit ihrer Hilfe die "schwierigen Fälle" anzugehen, etwa die Probleme der retardierten Entwicklung, der Lernhemmungen, der Disziplinlosigkeit, des Aussenseitertums.

Erst in den Fünfzigerjahren oder gar erst in den Sechzigerjahren hat die Entwicklungs- und Sozialpsychologie in der Lehrerbildung den ihr zukommenden Platz gefunden, indem man Abstand genommen hat von der unwissenschaftlichen Präsentation psychologisch verbrämter Verhaltensregeln. Jetzt endlich nahm man den weit ausgreifenden und fundierten Bestand an psychologischen Erkenntnissen in seiner Bedeutung und Handlungsrelevanz wahr und ernst, und das nicht allein durch die Vermittlung eines Grundwissens. Dies auch, aber dazu hatten sich die angehenden Lehrer/innen nicht nur mit den Ergebnissen, sondern auch mit den Vorgehensweisen und Methoden der psychologischen Forschung bekanntzumachen. Sie sollten Einsicht gewinnen in die Problemstellungen und Eingangshypothesen, die Untersuchungsfelder und die Wissenschaftsmethoden, kurz: angehende Lehrer/innen sollen mit der Epistemologie dieser Wissenschaft vertraut gemacht werden.

Auffallend ist, dass es gerade die künftigen Kindergärtner/innen und Primarlehrer/innen sind, die davon in ihrer Ausbildung am meisten mitbekommen und zu Einsichten gelangen, die nachhaltig wirksam und für ihr späteres pädagogisches Handeln bestimmend sein können, während die Psychologie als Lernbereich in dem Masse schmaler wird und fast vollständig aus den Studienplänen verschwindet, je höher der Schultyp, für den die Lehrer/innen ausgebildet werden, in der Bildungshierarchie steht.

Noch ist es so, dass die Humanwissenschaften als Elemente der Allgemeinbildung keine offizielle Anerkennung finden. Noch gibt es keinen eidgenössisch anerkannten Maturitätstyp, der sie als Kernfächer in das Bildungskonzept einbeziehen würde. Ist man etwa der Auffassung, am Griechischen und/oder am Latein, gar durch den Erwerb von Kenntnissen in den Wirtschaftsfächern bilde sich der Geist besser und entwickle sich die Persönlichkeit harmonischer als durch das Studium der Psychologie, der Soziologie, der Linguistik, der Semiotik? Erklärt sich diese Ausklammerung der Humanwissenschaften aus dem Unterricht durch die verzögerte Wahrnehmung eines gesellschaftlich relevanten Wissenschaftsbereichs? Oder ist diese vielleicht bedingt durch ein Misstrauen, mit dem man ihnen begegnet?

Immerhin werden die genannten humanwissenschaftlichen Disziplinen an den Hochschulen gelehrt. Warum also kommen sie allein in der Lehrerbildung zur Darstellung, und auch hier die öftern nur unter dem einengenden Aspekt einer funktionalen beruflichen Pragmatik? Sie könnten und müssten doch Lernfelder einer lebensnahen, gegenwartsbezogenen Allgemeinbildung von Adoleszenten und jungen Erwachsenen sein. Warum sind sie es bislang nicht?

Meint man gar, sie könnten in dieser Stellung einen zu grossen Einfluss gewinnen? Oder ist ihr Fehlen in den Mittelschulprogrammen Folge einer Immobilität des Bildungssystems und seiner Ausblendung der Lebenswirklichkeit? Fragen über Fragen.

Weshalb sollte die Mittelschule ihren Schülern und Schülerinnen eine allgemeine Bildung angedeihen lassen, die zur Folge hätte, dass sie die Interaktionen und die Mechanismen der gesellschaftlichen Machtausübung sowie die Gesetze und Dynamik der Uebertragung von Verhaltensmustern durchschauten, Projektionen erkannten und die gesellschaftlichen Abläufe wahrnahmen, und all das so, dass die etablierten Wertvorstellungen, weil hinterfragt, ihrer sakralen Unantastbarkeit beraubt würden? Soll der kritische Geist geschult, soll das eigene Urteil entwickelt und sollen fixierende, eingebürgerte Einstellungen aufgeweicht werden? Was rechtfertigte, dass eine Bildungsinstitution junge Menschen zur Kritik- und Urteilsfähigkeit führt, etwa ihre Fähigkeit entwickelt, Interaktionen zwischen einzelnen zu verstehen dank ihrer Uebung in der Analyse gruppendynamischer Prozesse?

Wandel des Seminars

All dies sind keine rhetorischen Fragen. Sie wollen bewusst machen, was unserem Bildungssystem abgeht, und aufschlüsseln, was die Beweggründe der auffallenden Vernachlässigung der Humanwissenschaften sein könnten.

WAS WIR ANSTREBEN: EINE MATURITÄTSSCHULE, DIE MIT DEM GELEBTEN LEBEN ZU TUN HAT, WIE DIES DIE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN FORDERT

Wir wollen eine Mittelschule mit Maturitätsanerkennung, in der die Humanwissenschaften einen zentralen Platz finden. Nicht bloss als Wissensinhalt, sondern als konstitutiver Lernbereich, dessen Ziel und Aufgabe es ist, junge Menschen im Prozess ihrer Bildung dahin zu führen, dass sie sich mit den Bedingungen ihres Lebens bewusst (mit eigenem Urteilsvermögen) auseinandersetzen, ihre Beziehungen zu andern wahrnehmen und einschätzen, desgleichen ihre Umwelt, die Arbeitswelt u. ä. Bei alle dem richten sich die Formulierung der Leitideen und Ziele, die Umschreibung der Inhalte und die Anregung kooperativer Lehr- und Lernformen auf das allbestimmende didaktische Grundanliegen einer herrschaftsfreien Kommunikation aus.

Den humanwissenschaftlichen Disziplinen kommt im Rahmen dieser Neuplanung keine pragmatische berufliche Funktion mehr zu, wie dies bislang an den Seminaren der Fall war. Vielmehr legitimieren sie sich durch ihren propädeutischen, allgemeinen Bildungswert und durch die Exemplarität der intendierten Lernergebnisse.

Ob es sich dabei um die Psychologie, die Soziologie, die Soziolinguistik oder die Semiotik handelt, all diese Disziplinen stehen untereinander in einem engen inneren Bezug und begründen in ihrem Zusammenhang eine neuartige Interdisziplinarität. Und das nicht allein im inhaltlichen Sinn oder bezüglich ihrer Methoden, sondern in der Neugestaltung der gymnasialen Bildung ebenso durch die lebendigen Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden.

Es entsteht so eine neue Schule innerhalb der gymnasialen Bildungsinstitutionen. Die nachhaltige Wirksamkeit, die sie im Prozess der Erziehung und Schulung haben wird, geht dabei von der Nähe zur Lebenswelt und zur Erfahrungswirklichkeit junger Menschen aus. Insgesamt bewahrt diese Maturitätsschule eines neuen Typs, was an den Seminaren als bedeutsam und zukunftsgerichtet war. Insbesondere das, was ihnen eigen ist und sie auszeichnet: den Geist der Humanität und der Verständigung, der Offenheit und der Achtsamkeit füreinander und für andere.

JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN

zuhanden der Jahresversammlung vom 9.11.1990 in Lugano

I. Zuerst von Menschen

Wir haben unser Vereinsjahr 89/90 mit einer kräftig erneuerten Vorstands-Equipe begonnen: Johannes Gruntz-Stoll, Hans Kuster, Pia Hirt-Studer und Beat Trottmann gehören neu dazu. Hans Kuster hat bereits Judith Gessler abgelöst in der Finanzverwaltung. Hansens Zugriffigkeit und Judiths langjährige Arbeits-Treue als Kassierin verdienen Anerkennung.

Edi Looser musste sich im Laufe dieses Jahres aus dem Vorstand zurückziehen, weil ihm seine Pflichten und Beschäftigungen über den Kopf wuchsen. Er war am 6.11.87 in Baden in den Vorstand gewählt worden und hat seither getreulich mitgearbeitet, kurz aber intensiv. Lieber Edi: Unser Dank für Deinen Beitrag an die schweizerische Lehrerbildung begleite Dich weiterhin.

Als Revisor hat Joe Brunner schon seit der denkwürdigen Studienwoche 80 in Davos gewaltet. Er findet es an der Zeit, abgelöst zu werden. Auch Dir, Joe, gilt unser Dank für Deine exakte Arbeit.

Im vergangenen Jahr haben uns auch zwei grosse Schweizer Pädagogen verlassen - für immer: der unermüdliche Pestalozzi-Forscher Emanuel Dejung und der kreative, aktive Didaktiker und Pädagoge Hans Aebli. Jeder hat auf seine ganz persönliche Weise dem Bildungswesen gedient und damit die Bildungskultur bereichert.

Die BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG veröffentlichen ausführliche Würdigungen in den Nummern 2/90 resp. 3/90. Lasst uns auch hier ihrer gedenken.

II. Dann "Werke und Tage"

Mit den Kursen hatten wir diesjahr wenig Glück. Terminprobleme bei den Kurs-Leitern, Termin-Kollisionen im WBZ-Programm, Verschiebungen und mangelnde Anmeldungen haben viel Vorarbeit versanden oder ins Leere laufen lassen.

Erschwerende Faktoren waren, resp. sind auch die Terminierungs-Umstellung, die langen Planungszeiten, insbesondere für nichtprofessionelle Kursorganisatoren und -anbieter, sowie der Arbeitsaufwand in der Vorbereitungszeit allgemein. Wir werden uns im Vorstand mit diesen Problemen einmal speziell befassen müssen. Was die z.T. geringen Anmeldezahlen betrifft glaube ich nicht, dass man sinnvollerweise noch mehr Propaganda machen kann, jedenfalls weas die papierene Information betrifft. Aussichtsreicher schiene mir persönliche Animation, von Mensch zu Mitmensch. Zudem brauchen wir im Vorstand Voraus- und Rückmeldungen vonseiten der Mitglieder über Interessen-Schwerpunkte, brennende Themen und gute Referenten. Ein zehnköpfiger Vorstand kann in diesem Bereich die Bedürfnisse von 300 Mitgliedern kaum repräsentativ wiedergeben, noch weniger die der 700 BzL-Leser.

"Beiträge zur Lehrerbildung"

Besser als die Kurse floriert unsere Fachzeitschrift BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, für die Empfänger jedenfalls. Insider hingegen würden kaum von "florieren" sprechen (schon eher von transpirieren). Denn bis 3 so stattliche Nummern beim Leser auf dem Tisch liegen, ist immense Gross- und Kleinarbeit nötig; diesjahr noch ausgeprägter durch die Unsicherheiten im administrativen Bereich. Umso dankbarer wollen wir die Leistungen der 3 Redaktoren Peter Füglistler, Kurt Reusser und Fritz Schoch (incl. ihrer Familien) anerkennen. Auch den weiteren Mitarbeiterinnen sowie den Autoren, die "ehrenamtlich" (wie es so euphemistisch heisst) arbeiten, sage ich herzlichen Dank. "Das Werk lobt den Meister" und die Meisterin!

Vernehmlassungen

Die vermehrten Aktivitäten in der EDK wirken sich u.a. auch in Projekten aus, zu denen die Fachwelt Stellung nehmen soll. Uns beschäftigte dieses Jahr der Bericht über "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II". Das Resultat ist in BzL 3/90 nachzulesen. Meine Sorge zur Sache: Hoffentlich bedeutet "ver-nehm-lassen" nicht Haarelassen und Zähne-nehmen-lassen, was ja so häufig das Schicksal von politischen Vorlagen ist.

Bereits liegt der Bericht "Zur Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" vor. Auch hierzu hat der SPV etwas zu denken und zu sagen. Noch fundierter würde die Stellungnahme, wenn möglichst viele Mitglieder ihre Meinung dazu kundtäten. Der Vorstand ist dankbarer Empfänger.

Schliesslich ist eine Arbeitsgruppe mindestens zusammengerufen, um verschiedene "Zugänge zur Lehrerbildung" zu studieren. Der Ausschuss "Lehrerbildung" der Pädagogischen Kommission der EDK (in dem übrigens seltsamerweise der Fachverband der Lehrerbildner nicht vertreten ist ...?) erwartet unsere Kommissions-Mitarbeit. Immerhin hierzu.

Einer anonymen Öffentlichkeit (genannt Pressekonferenz), nicht aber der Fachwelt vorgestellt wurde neuestens auch der Bericht "Bildung in der Schweiz von morgen BICHMO". Ich denke, Lehrerbildner, deren Früchte eigentlich erst zwei Generationen später reifen (nämlich bei den Schülern unserer Studenten), haben ein elementares Interesse an solchen Studien, falls sie begleitend sein sollen und wollen.

Zusammenarbeit, Kontakte

Die Zusammenarbeit mit dem Dachverband VSG bewegte sich in diesem Jahr (im Gegensatz zu Jahren mit einer Studienwoche) wieder auf der üblichen Sparflamme: 2 Delegiertenversammlungen und 2 Präsidenten-Konferenzen gehören zu diesem Ritual. An Traktanden herrschten z.T. gewerkschafts-ähnliche Probleme, hauptsächlich aber Strukturfragen vor: Der VSG will sich endlich (nach vielen Jahren der Diskussion) ein permanentes, professionelles Sekretariat geben, um in der schweizerischen Bildungspolitik präsenter zu sein. Bereits ist auch wieder eine Studienwoche auf 1993 vorgesehen. Eine Arbeitsgruppe leistet jedenfalls Vorarbeiten.

Kontakte gibt es auch zu CESDOC in Genf und zur Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau. Letztere hat Gastrecht in den BzL und gibt sich redlich Mühe, die lehrerbildungs-relevanten Studien schmackhaft darzustellen. Zum CESDOC hält unser Delegierter Ruedi Arni Verbindung. Er berichtet von den gegenwärtigen Hauptproblemen: Realisierung des "Schweizerischen Dokumentationsverbundes im Bildungswesen RESEDOC"; und gleichzeitig die von der EDK "angedrohte" grundsätzliche Ueberprüfung von CESDOC und SKBF. Detailliertere Auskünfte sind bei unserem Vertreter, Ruedi Arni, Fribourg, erhältlich.

Die Kontakte zur Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, SGBF, die letztes Jahr bekanntlich in der gemeinsamen Jahrestagung in Solothurn kulminierten, beschränkten sich heuer auf die informell-persönliche Ebene; Mitglieder besuchen Veranstaltungen der Partner-Vereinigung.

Die SKDL (Schweiz. Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsanstalten) hat an ihrer diesjährigen Jahrestagung in Hitzkirch einen zweifachen SPV-Impuls aufgenommen: Unser Mitglied Toni Strittmatter hielt ein Grundsatzreferat über "Lehrerbild und Lehrerbildung" (nachzulesen schon wieder in BzL 3/90), und unser Redaktor Peter Füglistler hatte Gelegenheit, die BzL ausführlich vorzustellen.

Auf Einladung der IOEB "Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung" sind wir dieser losen Vereinigung ohne Verpflichtungen beigetreten. Sie wird hauptsächlich vom Schweizer Fernsehen getragen. Es ist gut, wenn die Lehrerbildung (zusammen mit andern pädagogischen Vereinen im weitem Sinne) Querverbindungen hält zu den zunehmend wichtigen Bereichen der Erwachsenenbildung und der Medien-Bildung. Unsere Vertreterin dort ist Sr Hildegard Willi, Baldegg.

Eine neue Art von Kontakten ergab sich in den letzten Monaten durch Anfragen aus Ost-Europa. Kolleginnen aus Rumänien und Polen erbaten Informationen und Unterstützung für eine Studienreise. Verwandte Organisationen haben den Faden weitergesponnen. Diese politisch bedingten Neulinitiativen haben immerhin die berechtigte Frage aufgeworfen, warum wir nicht mehr über die Schweizer Grenzen hinausschauen. Die Antwort wäre noch zu finden.

III. Ausblick

Am allernächsten liegt im jetzigen Moment die Vorstands-Retraite, die wir morgen und übermorgen hier in Lugano (endlich) durchführen können. Eine Standortbestimmung und grundsätzliche Überlegungen zu unseren Verbands-Aktivitäten sind wieder einmal fällig, da wir an den regulären Vorstandssitzungen nur jeweils knapp Zeit haben, die Tagesgeschäfte zu erledigen. Die letzte Klausurtagung fand im Januar 1982 im Haus von Peter Schwarzenbach in Gibswil statt.

Besondere Hoffnungen verknüpfen wir mit unseren Kursen, die diesmal alle von der WBZ ins Vorprogramm aufgenommen wurden. Es braucht jetzt nur noch Interessentinnen, die sich ein paar Tage Zeit nehmen für ihre Fortbildung.

Hier die vorläufigen Angaben, um Ihre Agenda zu bereichern:

10.-12. Oktober 1991	Perspektiven der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung.
21.-25. Oktober 1991	Lehrer - Schüler-Kontakte
11.-13. November 1991	Darstellendes Spiel im Unterricht
9.-13. März 1992	Verstehen als Unterrichtsfrage. Von Phänomen zum Begriff.
3 Tage im März 1992	Gemeinschaftsbildung und Formen eigenständigen Lernens im Unterricht.

Mit etwelcher Sorge schauen wir in die Zukunft unter der Frage, ob und wie der Lehrstuhl von Prof. Hans Aebli wieder besetzt werden wird. Eine weitere traditionelle Hochschul-Pädagogik oder -Psychologie bringt der Lehrerbildung nicht viel Neues. Der SPV als Fachverband der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner hat ein elementares Interesse an einer hochschulmässigen und praxisbezogenen Berufsbildung, in der die Pädagogische Psychologie und die Didaktik ihren angemessenen Stellenwert haben. Ein entsprechender Brief ging am 27. Oktober an den Vorsteher der Bernischen Erziehungsdirektion.

Im übrigen aber schaue ich mit Zuversicht ins neue Vereinsjahr. Auch es wird seine Ereignisse und Neuerungen bringen. Ich danke allen, die das Ihre zu einer guten Lehrerbildung beitragen, insbesondere unserem Vorstands-Team.

Itingen/Lugano, am 9.11.1990

Der Präsident SPV

Hans Brühweiler

PROTOKOLL DER JAHRESVERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES (SPV) VOM 9. NOVEMBER 1990 IN LUGANO

Traktanden

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Stimmenzähler, Protokollführer
3. Protokoll der Jahresversammlung vom 10.11.89 in Solothurn, verfasst von Sr Jazinta Ambord, veröffentlicht in BzL 1/90, S. 52/53
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
6. Finanzen: Rechnung 1989/90 SPV und BzL, Revisionsberichte, Budgets 1990/91 (Antrag zur Abonnementspreis-Anpassung BzL)
7. Ersatzwahl Rechnungsrevisor
8. Verschiedenes

1. Begrüssung

Der Präsident, Giovanni Brühweiler, begrüsst 11 Anwesende zur Jahresversammlung des SPV und gibt 7 Entschuldigungen bekannt.

2. Wahl Stimmenzähler und Protokollführer

Als Stimmenzählerin wird Sr Mirjam Schwegler und als Protokollführer Beat Mayer gewählt.

3. Protokoll

Das Protokoll der letzten Jahresversammlung wird mit bestem Dank an die Verfasserin, Sr Jazinta Ambord, genehmigt.

4. Jahresbericht des Präsidenten

Hans Brühweiler liest den Jahresbericht als SPV-Präsident; der Bericht wird zusammen mit diesem Protokoll in der BzL 1/91 veröffentlicht. Im speziellen hervorgehoben seien an dieser Stelle der Dank an die zurücktretenden Edi Looser (Vorstand) und Joe Brunner (Rechnungsrevisor) sowie die Würdigung der grossen Arbeit der BzL-Redaktoren Fritz Schoch, Peter Füglistler und Kurt Reusser. Der Jahresbericht des Präsidenten wird von der Versammlung mit Applaus genehmigt; Vizepräsidentin ad interim Regine Born dankt Hans Brühweiler für seine Arbeit.

5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"

Fritz Schoch präsentiert den Geschäftsbericht der BzL. Der Stand der Abonnenten hat sich sehr gut entwickelt; bei einem Zuwachs von 70 Abos liegt er nun bei 655. Das redaktionelle Konzept der BzL soll beibehalten werden. Fritz Schoch dankt allen Personen, die mithalfen, diesen 8. Jahrgang zu produzieren.

Nach wie vor ungelöst ist die Neuorganisation der administrativen Arbeiten. Um die vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben, die mit der Herstellung einer Zeitschrift zusammenhängen, gut lösen zu können, möchte die Redaktion sich selber personell erweitern. Der Beizug eines 4. Redaktionsmitglieds wird von der Versammlung grundsätzlich befürwortet. Sofern sich das Trio im Laufe des nächsten Jahres in ein Quartett verwandelt, soll die 4. Person an der nächsten Jahresversammlung definitiv als Mitglied der Redaktion gewählt werden.

Die positiven Rückmeldungen aus der Runde zeigen, dass die kompetente Arbeit des Redaktionsteams sehr geschätzt wird.

6. Finanzen

Die Jahresrechnung des SPV wurde von den Rechnungsrevisoren geprüft; aufgrund ihres positiven Berichts wird sie einstimmig genehmigt. Ein spezieller Dank geht an die langjährige 'Kassenwartin' Judith Gessler. Das Budget 1990/91 wird bei gleichbleibendem Jahresbeitrag ebenfalls genehmigt.

Die Rechnung BzL (mit verlängertem Rechnungsjahr - bis 15.10.90) konnte aufgrund der Schwierigkeiten bei der Administration der Zeitschrift noch nicht geprüft werden. Die Rechnung wird mit dem Vorbehalt genehmigt, dass die Rechnungsrevisoren einen positiven Prüfungsbericht vorlegen werden.

Der Einnahmeüberschuss von Fr. 943.50 resultiert zum Teil aus ausserordentlichen Einnahmen, die im nächsten Rechnungsjahr entfallen werden. Die sehr geringen Reserven und die zu erwartenden höheren Kosten für Administration, Druck und Werbung verlangen eine Erhöhung des Abonnementsbeitrags. Diese wird aus der Mitte der Versammlung nicht bestritten, so dass BzL in Zukunft etwas mehr kosten wird:

Verbandsmitglieder:	Fr. 30.-- (bisher: 20.--)
Nicht-Mitglieder:	Fr. 36.-- (bisher: 25.--)
Auslandabos:	Fr. 50.-- (bisher: 30.--)
Institutionen:	Fr. 50.-- (bisher: 40.--)

Dieses Budget für 90/91 führt bei Einnahmen von Fr. 31'320.-- und Ausgaben von Fr. 30'000.-- zu einem Einnahmenüberschuss von Fr. 1'320.--. Das Budget der BzL wird einstimmig genehmigt.

7. Ersatzwahl Rechnungsrevisor

Joe Brunner ist als Rechnungsrevisor zurückgetreten. Als Nachfolgerin wird Frau Dr. Christine Putz, Suhr/Liestal, gewählt. Joe Brunner gilt der Dank der Versammlung für 10 Jahre tadellose Revisorenarbeit.

8. Verschiedenes

Die Jahresversammlung 1991 findet in Baden statt.

Regine Born schlägt vor, die Frage der Entschädigung des Redaktionsteams BzL nicht mehr auf die lange Bank zu schieben (Traktandum für eine der nächsten Vorstandssitzungen).

Lugano/Bern, 11. November 1990

Beat Mayer

Schweizerischer Pädagogischer Verband SPV

Jahresrechnung 1989/90

20. September 1989 - 30. September 1990

I	<u>Vermögen am 20. September 1989</u>		Fr. 8'704.90
II	<u>Einnahmen</u>		
	Abrechnung Sauerländer (VSG+P)	Fr. 8'432.95	
	Zinsen: Sparheft Migros	Fr. 136.35	
	PC-Konto	<u>Fr. 19.65</u>	Fr. 8'588.95
III	<u>Ausgaben</u>		
	Jahresversammlung: Geschenke an ausscheidende Vorstands- mitglieder	Fr. 125.60	
	Kurskosten (Darlehen)	Fr. 1'350.--	
	Ueberweisung an BzL (Abos)	Fr. 5'220.--	
	Spesen Vorstand	<u>Fr. 1'888.30</u>	Fr. 8'583.90
IV	<u>Bilanz</u>		
	Vermögen und Einnahmen	Fr. 17'293.85	
	Ausgaben	<u>Fr. 8'583.90</u>	
	Saldo		Fr. 8'709.95
	Davon zur Zeit:		
	a) Auf Bank (Migros Bern)	Fr. 7'165.05	
	b) Auf PC	<u>Fr. 1'544.90</u>	Fr. 8'709.95

Die Kassierin:

Judith Gessler
Judith Gessler

Bern, den 30. September 1990

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

RECHNUNG VOM 1. SEPTEMBER 1989 - 15. OKTOBER 1990 (BzL-Nummern 3/89, 1/90, 2/90)

I VERMÖGEN: Bank- und Postcheck-Konto am 1. September 1989 Fr 16'091.60

II EINNAHMEN

Ordentliche Beiträge (inkl. SPV-Mitglieder):		
. 261 (SPV) à Fr 20.-	Fr 5'220.-	
198 à 25.-	4'950.-	
8 à 30.-	240.-	
120 à 40.-	4'800.-	Fr 15'210.-
Nachbestellungen		827.60
Inserate		2'694.-
EDK-Beitrag		3'000.-
Druckkostenbeiträge:		
Uni Bern (BzL 2/89)	Fr 500.-	
Pestalozzianum (BzL 3/89)	1'300.-	
SGBF/SSRE (BzL 1/90)	1'000.-	Fr 2'800.-
Nettozins PC-Konto	Fr 49.90	
Nettozins Bankkonto	201.50	
Rückerstattung Verrechnungssteuer	252.40	Fr 503.80
Total EINNAHMEN		Fr 25'035.40

III AUSGABEN

Personalkosten:		
Schreibbüro + Administration	Fr 4'312.-	
EDV-Spezialist	1'000.-	Fr 5'312.-
Druckkosten: Suter Rëpro		14'030.85
Verpackungs- und Versandmaterial		499.20
Porti + Gebühren		2'857.20
Büromaterial		855.65
Dokumentation		537.-
Total AUSGABEN		Fr 24'091.90

IV GEGENÜBERSTELLUNG

Total EINNAHMEN	Fr 25'035.40
Total AUSGABEN	24'091.90
Einnahmenüberschuss per 15. Oktober 1990	Fr 943.50

V VERMÖGEN am 15. Oktober 1990 Fr 17'035.10

Saldo PC-Konto 30-24613-3 per 15.10.90	Fr 7'644.-
Saldo Bankkonto SVB, Bern per 15.10.90	9'391.10
Vermögen total per 15.10.90	Fr 17'035.10

Zollikofen, 15.10.90/Fg

Erhöhung Jahresbeitrag VSG/SPV und Abonnement BzL

Liebe Verbandsmitglieder
Geschätzte Abonnenten und Abonentinnen der BzL

An der Jahresversammlung vom 9.11.90 in Lugano haben wir die nebenstehend abgedruckte **Jahresrechnung der Beiträge zur Lehrerbildung** genehmigt und uns über die - grösstenteils unbezahlte - Arbeit der Redaktion und Administration der BzL orientieren lassen, die hinter den nüchternen Zahlen steht. Selbst wenn unsere Autoren und Redaktoren weiterhin honorarfrei schreiben und redigieren und zahlreiche Schreibkräfte druckfertige Manuskripte anfertigen oder ausdrucksreife Disketten liefern, steigen die Herstellungs- und Druckkosten sowie die Versandkosten unseres nach wie vor geschätzten Verbandsorgans von Mal zu Mal. Die verdankenswerte Unterstützung der EDK vermag die für die kommenden Jahre abzusehende Verteuerung nicht aufzufangen. Mindestens eine teilweise Ueberwälzung der Mehrkosten auf die Verbandsmitglieder und Abonnenten scheint uns - trotz des in der Jahresrechnung per 1989/90 ausgewiesenen Einnahmenüberschusses und der Vermögensreserve - gerechtfertigt. Die Jahresversammlung hat daher einer **Anpassung der Abonnementsgebühren** und in der Folge einer **Erhöhung des Verbandsbeitrags** wie folgt zugestimmt:

Einzelabonnement Inland Fr 36.- / Ausland Fr 50.-
Institutionenabonnement (In- und Ausland) Fr 50.-

Verbandsbeiträge:

VSG/SPV-Vollmitglieder (inkl. gh und BzL) Fr 110.-
Nur-P-Mitglieder (SPV-Mitglieder) Fr 50.-

Die Verbandsmitglieder bezahlen den Anteil BzL-Abonnement (30.-) mit dem Jahresbeitrag. Den Einzelabonnenten und Institutionen wird nach Auslieferung der ersten Nummer des neuen Jahrgangs jeweils Rechnung gestellt.

Ich danke für die Verbands- und Lesetreue und hoffe, sie werde weiterhin aufrecht erhalten.

Hans Brühweiler, Präsident SPV

Nachbemerkung der Redaktion

Per Ende Jahr waren rund 650 Personen und Institutionen auf die BzL abonniert. Im Jahr 1991 könnten es 700 werden! Falls Sie dazu etwas beitragen möchten, nennen Sie uns Namen und Adressen von Interessenten. Wir werden sie mit einer Probenummer beliefern. Bei einer Abonnementsbestellung senden wir Ihnen aus den noch vorrätigen Nummern ein Heft Ihrer Wahl (vgl. Verzeichnis früherer Jahrgänge auf der folgenden Seite). Melden Sie bitte die Adresse(n) und die von Ihnen gewünschte(n) Nummer(n) schriftlich der Administration BzL, c/o SIBP, Kirchlindachstr. 79 3052 Zollikofen

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Folgende Hefte früherer Jahrgänge sind noch lieferbar:

- BzL 2/83** Hans AEBLI zum 60.Geburtstag, BzL-Interview / Schule und Bildungsforschung
- BzL 3/83** Der Lehrer als Kulturträger und Kulturvermittler: SPRANGERS Beitrag zur Lehrerbildung
- BzL 1/84** 'Sich hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip / 'Abholen' - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung?
- BzL 2/84** Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung
- BzL 3/84** Heilpädagogik als pädagogische Denkschulung
- BzL 2/85** Schule - Fernseher & Computer
- BzL 3/85** Berufspraktische Ausbildung der Lehrer / Aus- und Fortbildung der Praxislehrer
- BzL 1/86** Der Berufsschullehrer / Fachkompetenz und didaktische Kompetenz
- BzL 3/86** Lehrerbildung als Erwachsenenbildung
- BzL 1/87** Was soll die Schule? / Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: Eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung
- BzL 2/87** Generationenwechsel an den Pädagogischen Instituten der Universitäten Bern und Zürich: Jürgen OELKERS und Helmut FEND
- BzL 3/87** Profile: Marcel MÜLLER-WIELAND, Zürich, und Hans AEBLI, Bern / Das allgemeindidaktische Problem der "Formalstufen" / 'Abholen' und 'Begleiten' - Ein Versuch, zwei didaktische Metaphern auf den Begriff zu bringen
- BzL 2/88** Der Lehrer/die Lehrerin als Person / Schlüsselqualifikationen des "guten Lehrers" / "Lehrertugenden" und "Lebensumstände" / Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf
- BzL 2/89** Verstehen Lehren: Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe (Symposiumsbericht)
- BzL 3/89** Kontaktseminar Schweiz-USA "Verbesserung der Schule durch Verbesserung der Lehrerbildung". Schwerpunkte: Schulentwicklung und Lehrerbildung / Theorie-Praxis-Bezug / Verbesserung des Curriculums? / Informationstechnologie und Lehrerbildung
- BzL 1/90** SPV+SGBF-Kongress 1989 "Das Leben und die Schule von morgen"
- BzL 2/90** Lehrer(innen)bildung der neunziger Jahre: Drei kantonale Modelle (Bern, Luzern, Basel-Stadt) im Vergleich / Modernisierung und Lehrerbildung / Emanuel DEJUNG (1900-1990)
- BzL 3/90** Zum Tode von Hans AEBLI (1923-1990) / Lehrerbild und Lehrerbildung / Gütekriterien für Unterricht / Lehrerbildung im Kanton Tessin

Die Hefte kosten Fr 15.- (+Porto), für SPV-Mitglieder und BzL-Abonnenten Fr 10.- (+Porto). Neuabonnenten erhalten ein Heft ihrer Wahl gratis. (Bitte Alternativ-Nummer angeben.)

Bestellungen bitte schriftlich an:

Administration BzL, c/o SIBP, Kirchlindachstr.79 3052 Zollikofen

VOLKSSCHULREFORMEN UND LEHRERBILDUNG IM KANTON TESSIN

Gianni Ghisla

Im Rahmen der Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes am 9. November 1990 in Lugano referierte Gianni Ghisla, der als Pädagoge und Lehrerbildner in der Tessiner Volksschule tätig ist. Der Vortrag wurde vom Referenten für die BzL gekürzt und angepasst. Der Autor zeichnet vorerst einige historische Leitprobleme und Leitideen nach, die für das Verständnis der Schulsituation und der Innovationen der letzten 20 Jahre im Tessin notwendig sind. Die kurze Skizzierung der wichtigsten Reformen wird danach im Lichte einiger für die pädagogische Tradition der italienischen Schweiz bedeutungsvollen Orientierungen beleuchtet. Einige exemplarische Probleme, die insbesondere die Entwicklung der Scuola Media (Gesamtschule) charakterisieren, bilden den Ausgangspunkt für die Darstellung einiger Thesen zu einem Berufsprofil des Lehrers, der den Ansprüchen einer immer komplexer werdenden Schule gerecht werden soll. Im Zentrum stehen dabei Kompetenzen, die kaum zur Tradition der Lehrerausbildung gehörten, wie z.B. jene des Kommunikations- und Managementbereiches.

1. HISTORISCHE FRAGMENTE

Der Wind der Revolution wehte noch stark und fegte viele Widerstände gegen die neuen sozialen, politischen und natürlich auch pädagogischen Ideen von den Tessiner Landen. Es war die Zeit des Ueberganges vom 18. zum 19. Jahrhundert, als die Periode der Helvetik das Schicksal unseres Staates und seiner Institutionen entscheidend mitprägte. Natürlich gab es in den Vogteien südlich der Alpen bereits im "Ancien Régime" erste Initiativen zur Veranstaltung einer öffentlichen Schule, so etwa in den Tälern, die paradoxerweise mehr Interesse für Erziehung und Bildung zeigten als die reichen Dörfer und Städte in der Ebene.

Zaghft zwar, aber dennoch, die Helvetik begann ihre Rolle zu spielen. Philip Albert Stapfer, ihr erster Kultur- und Wissenschaftsminister, geisselte seine Präfekte in den südlichen Landen: Keiner solle zur Ruhe kommen, solange man "...nicht behaupten konnte, dass jeder Bürger der Republik, das Lesen, Schreiben und Rechnen erlernt hatte."¹ Im Auftrage des Direktoriums konstatierte der Präfekt Heinrich Zschokke um 1800, den "...Hang zum

¹Scuola Ticinese, Nr 65, Bellinzona, 1978, S.21.

Anarchismus..." der Bevölkerung, "...die übermässige Ignoranz des Volkes und den ebenfalls übermässigen Mangel an fähigen Leuten für den Schuldienst..."².

Die Helvetik stellte erste Weichen, welche in der von Paris diktierten Mediation ihre ersten Wirkungen zeigen sollten, denn von da an sollte die Verantwortung den kantonalen Behörden obliegen. So folgte auf den "dies natalis" von 1803, genauer im Juni 1804, die Verabschiedung des ersten Tessiner Schulgesetzes. Das Grundsatzpapier brachte bereits in der Präambel den aufklärerischen Geist der Revolution zum Ausdruck:

"Angesichts des Umstandes,
dass das Glück einer guten Republik vorwiegend auf gescheiterten Institutionen und auf einer guten Erziehung beruht; dass von gut erzogenen Menschen alles Gute erwartet werden kann, während aus der Ignoranz Laster und Unordnung erwachsen;
angesichts des Umstandes,
dass nicht alle von privaten und religiösen Schulen profitieren können,
beschliesst der Grosse Rat..."³.

Jahre später sollte aber *Stefano Franscini* mit Bitterkeit feststellen, dass "...von allen Gesetzen das Schulgesetz vermutlich das einzige war, das verfasst aber nie umgesetzt wurde..."⁴. Die Zeit der Restauration machte dann für eine Weile alle aufklärerischen Reformprojekte zunichte. Landammann Gianbattista Quadri, ein Erzkonservativer, umschrieb es kurz und bündig - "...je weniger gebildet, desto gehorsamer sind die Leute" - und konnte sich dabei auf den Volksmund berufen: "villan istrutto è villan ladro", was soviel heisst wie "Dieb ist der gebildete Bürger".

Das Jahr 1831 brachte die Wende mit der neuen Verfassung und mit einer neuen Schulgesetzgebung. Deren konkrete Umsetzung begann aber erst 1837, als Stefano Franscini als erfahrener Lehrer, Wissenschaftler und "Untergrundpolitiker" mit aufklärerischer Ueberzeugung Regierungsrat wurde

²Scuola Ticinese, ebenda, S.21

³Siehe den vollständigen Text der Gesetzesnovelle in: Scuola Ticinese, ebenda, S.21. Eigene Uebersetzung.

⁴Stefano Franscini: *La Svizzera Italiana*, 1837. Zit nach: Scuola Ticinese, ebenda, S. 22. Eigene Uebersetzung. Stefano Franscini (1796-1857) gilt als wichtigster Staatsmann des Kantons Tessin im 19. Jahrhundert und als Vater der Tessiner Schule. In den 20er Jahren, als die Repression und die Zensur der Restauration auf vollen Touren liefen, hat er nicht nur private Schulen gegründet, Lehrbücher und politische Streitschriften verbreitet, sondern auch eine erste Ausgabe der Statistik der Schweiz verfasst. 1837 wird er Regierungsrat und 1848 Bundesrat. Als Verantwortlicher des Departementes des Inneren trägt er zur Gründung der ETH bei. 1854 erleidet er im Tessin eine Wahlniederlage, wird aber von der Schaffhauser Bevölkerung in die Bundesversammlung nominiert und bleibt bis zum Tode im Bundesrat.

und selbst die Geschicke der Schule in die Hand nahm. 40 Jahre waren seit den ersten Gehversuchen vergangen, aber von nun an ging es aufwärts.

Stefano Franscini hatte begriffen, dass die öffentliche Schule keine Fortschritte machen würde, wenn es nicht gelingen sollte, eine seriöse Lehrerausbildung aufzubauen: So galten seine ersten Bemühungen der Gründung der ersten sog. "Methodikkurse". Der Horizont seines Wirkens öffnete sich aber sofort: Die Gründung von Erziehungsinstitutionen im Sekundarbereich wurde eingeleitet, und 1844 stimmte der Grosse Rat gar dem Projekt für eine "Accademia Ticinese" zu. Die historischen Bedingungen verhinderten allerdings die Verwirklichung des ersten Projektes einer Tessiner Universität.

Nach der 48er Wende und in einem Klima der unerbittlichen und ständigen Auseinandersetzung zwischen Liberalen und Konservativen setzte im nächsten Jahrzehnt erneut die Bautätigkeit des Bildungswesens ein. Sie begann mit einem folgenschweren Akt: die Säkularisierung des kirchlichen Besitzes, welcher weitgehend für die Schule verfügbar gemacht wurde. In diese Zeit fällt die Gründung des Gymnasiums und des Lyceums in Lugano. Eine entscheidende Rolle spielten dabei die politischen Verbannten aus Italien, allen voran Carlo Cattaneo, ein Vertreter ersten Ranges des damaligen Positivismus. Er wurde zum ersten Rektor. Ueberhaupt muss die Wirkung der vielen Verbannten aus Italien auf die ganze kulturelle Substanz und somit auf die geschichtliche Entwicklung des Kantons hoch eingeschätzt werden.

Dies sind einige wenige Fakten aus dem letzten Jahrhundert. Von den Anfängen dieses Jahrhunderts sind kaum Neuerungen zu verzeichnen, denn die Reformprojekte scheiterten an den politischen Hürden. Allein auf der Sekundarstufe I wurden verschiedene Schulformen abgeschafft und die Primaroberstufe (Scuola Elementare Maggiore) als einziger Schulzweig neben dem Gymnasium beibehalten.

Die nächste wichtige Etappe beginnt deswegen im Jahre 1958, als ein neues Schulgesetz und neue Schulprogramme eingeführt wurden. 1972 folgte ein parlamentarischer Vorstoss, der die umfassende Erneuerung der Schulgesetzgebung und organische Reformen verlangte. Viele Reformen wurden auch tatsächlich eingeleitet⁵, organisch waren sie indessen kaum, zumal die neue Schulgesetzgebung, die u.a. für die Koordination sorgen sollte, erst im Frühjahr 1990 verabschiedet wurde.

Ich habe etwas länger in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts ausgeharrt, denn dort wurden wirklich die kulturellen, geistigen und institutionellen Voraussetzungen unserer Schule geschaffen. Diese historischen Fragmente erlauben es, einige Leitideen und -probleme, die beinahe 200 Jahre Tessiner Schulgeschichte gestiftet haben, festzuhalten.

⁵Im Verhältnis zu anderen Kantonen kann man geradezu von einer Reformwut sprechen. Siehe diesbezüglich die Darstellung von G. Ghisla: Die Schulreform im Kanton Tessin, SLZ, 9/1982; 10/1982.

Der *erste Leitaspekt* gilt der erwähnten lang dauernden und bitter ausgeführten Fehde zwischen den Konservativen und den Liberalen. Der politische Kampf war im letzten Jahrhundert schonungslos und die Schule ein überaus beliebtes Feld, welches das Kreuzen nicht nur intellektueller Klingen erlaubte. So haben die an die Kirche gebundenen Konservativen den Liberalen wohl nie die Säkularisierung verziehen, und die Auseinandersetzung konnte bei jeder Gelegenheit aufflammen vor dem Hintergrund jener Philosophien, die den Kulturkampf geprägt haben: dem Positivismus, der im Tessin geradezu massiv repräsentiert war, einerseits, und der religiös-konservativen Weltauffassung andererseits. Heute, vor einem ideologisch weniger ausgeprägten Horizont, aber in nicht minder verbitterter Absicht, geschieht ähnliches, wie die Debatte um das erwähnte Schulgesetz oder die Affäre um die Kruzifixe in den Schulstuben gezeigt haben.⁶

Der *zweite Leitaspekt* liegt im offenen, liberalen und authentisch pädagogischen Geist Franscinis, der bis heute die schulische Wirklichkeit genährt hat; gewiss mehr indirekt als direkt, denn wenige kennen noch sein Leben und Werk. Indirekt durch die allgemeine kulturelle und politische Oeffnung, die er im letzten Jahrhundert eingeleitet hat und die z.B. gerade den Einfluss von so vielen intellektuellen Verbannten begünstigte. Carlo Cattaneo war nicht zufällig sein enger Freund. Gerade dieser Geist sollte heute in seiner Bedeutung aufgenommen werden und eine neue Oeffnung erlauben: nach Süden und nach Norden.

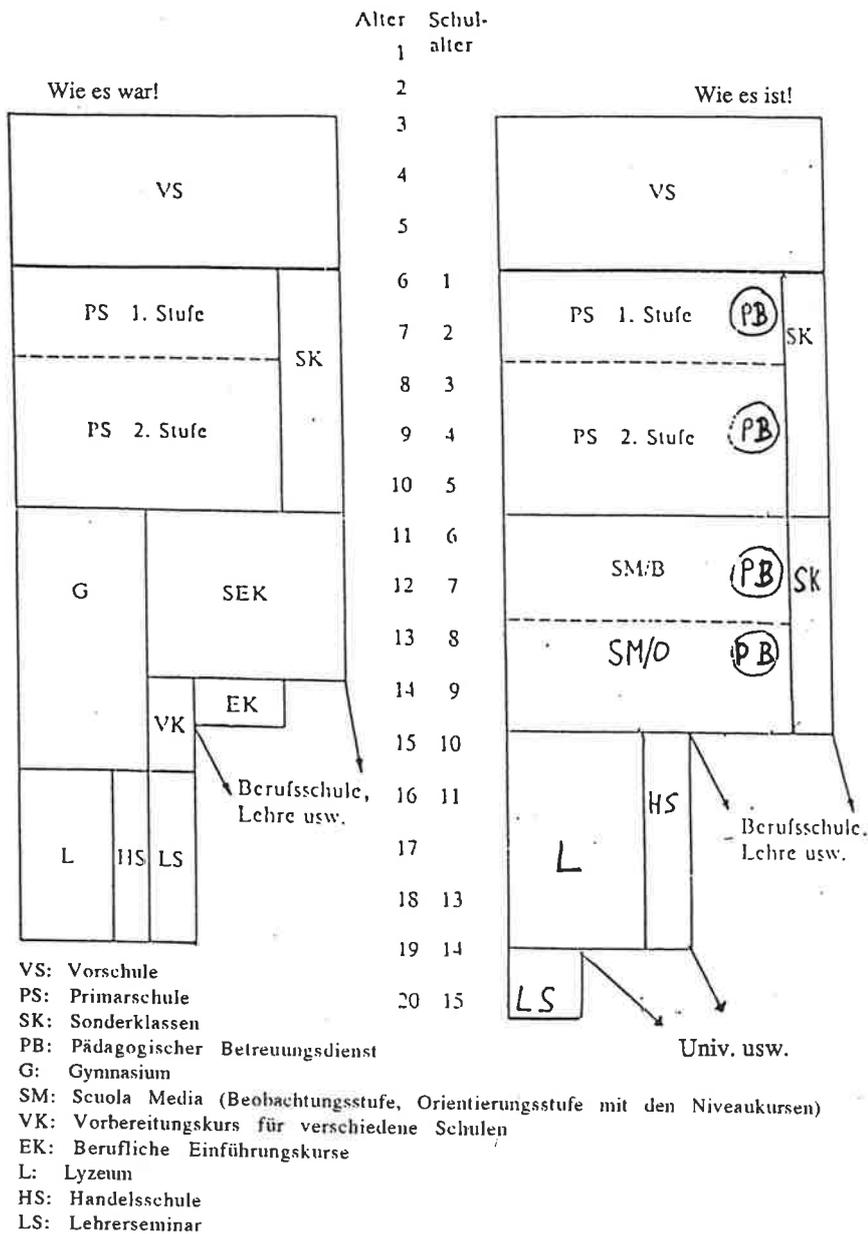
Der *dritte Leitaspekt* gilt dem universitären Gedanken. Das Scheitern des Universitätsprojektes erstmals nach 1844, dann wieder in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts und zuletzt 1986, ist eine der traurigsten Seiten unserer Kulturgeschichte. Abhängigkeit, Komplexe und Abwehrreaktionen waren dessen Folgen. Aber dieser Gedanke lebt weiter und ist noch 1990 von Bundesrat Flavio Cotti erneut lanciert worden.

2. DIE REFORMEN DER LETZTEN 20 JAHRE

Ob in Sachen Schule der Pioniergeist des letzten Jahrhunderts in den 70er Jahren als Reformgeist wieder aufgelebt ist? Immerhin scheint die Intensität, mit der man sich an die Umstrukturierung des Tessiner Schulwesens gemacht hat, insofern mit dem Rückgriff auf diese Tradition erklärbar, als sie vor allem die historische Basis für die nötige politisch-kulturelle Toleranz gegenüber neuen Ideen liefert. Natürlich spielten aber die ökonomischen und sozialpolitischen Bedingungen wie überall in Europa eine entscheidende Rolle. Im Gegensatz zu vielen anderen Kantonen sind aber immerhin einige neue Ideen und entsprechende Reformprojekte salonfähig und vor allem mehrheitsfähig geworden. Die folgende Graphik stellt das "vorher" dem "nachher" der Reformen gegenüber:

⁶Die erste hat die Probleme des obligatorischen Religionsunterrichtes und der Privatschulen mehr oder weniger ungelöst auf sich beruhen lassen, die zweite wurde mit einem Machtwort des Bundesgerichtes, das die Entfernung des bedeutungsvollen Symbols anordnete, zu Ende geführt. Zu einem vorläufigen Ende...; davon sind wohl alle überzeugt.

DIE STRUKTURELLE REFORM DER TESSINER SCHULE
(Vereinfachte Darstellung)



Lehrer(innen)bildung Tessin

Zur *Primarschule*: in diesem Schulbereich wurde vorwiegend eine curriculare Reform vorgenommen. Die bestehenden Schulprogramme stammten aus dem Jahre 1959 und gingen in ihrer pädagogischen Konzeption noch auf den Einfluss des italienischen Pädagogen Giovanni Lombardo-Radice zurück, der in den 20er und 30er Jahren unser Volksschulwesen entscheidend mitgeprägt hatte. Es wurden neue Leitideen für die Primarschule verfasst, aus denen vor allem die Bedeutung der aktiven Erfahrung für den Erkenntnis- und für den Erziehungsprozess hervorgeht. Der Schüler sollte in einem aktiven und lebensnahen Umgang mit Wissen und Erfahrung zu einer adäquaten Kontrolle und Bewältigung seiner Umwelt geführt werden. Die Reform der Inhalte bzw. der Programme wurde mit der Einführung des Französischunterrichtes ab der dritten Klasse vervollständigt.

Zur *Scuola Media*: die Verwirklichung der Gesamtschule stellt die entscheidende und gewagteste Reform der Tessiner Volksschule dar.

Anfangs der 70er Jahre war das Gesamtschulprojekt zwar Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen. Mit dessen Grundgedanken konnten sich jedoch nicht nur ein Grossteil der Lehrerschaft anfreunden sondern auch viele Intellektuelle und Politiker aus allen Lagern. Die sozialpolitischen Anliegen der Gesamtschule, insbesondere die Chancengleichheit, die Demokratisierung und die generelle Anhebung der kulturellen Bildung des Volkes genossen genügend Akzeptanz, sodass 1974 der Grossrat das Gesetz aus der Taufe hob und den Weg für die Reform frei gab.

Zum *Sostegno Pedagogico*: der Sostegno Pedagogico ist ein weiteres Merkmal, das unsere Schule in markanter Weise von der übrigen Schweizer Schule abhebt. Er stellt einen konkreteren, institutionell verankerten Versuch dar, die Aussonderung zu überwinden und schulischem Versagen auf dem Wege der Integration zu begegnen⁷.

So weist die Tessiner Volksschule keine Sonderschulen und nur wenige Sonderklassen auf. Letztere sind zur Hauptsache in Regelschulhäusern untergebracht und nehmen ca. 1.5 % der Schüler auf, also jene, die besonders ausgeprägte geistige oder körperliche Handicaps aufweisen und Anspruch auf die Beiträge der Invalidenversicherung haben. Es gehört zur Tessiner Schultradition, der Aussonderung von Schülern mit Problemen aus dem "normalen" Schulgang mit Misstrauen zu begegnen. Man berichtet beispielsweise aus dem Jahre 1900, wie in Chiasso eine neu eingerichtete

⁷Wenn man davon ausgeht, dass eine soziale Instanz der Solidarität und der Gerechtigkeit den pädagogischen Hintergrund der Reformbestrebungen im Volksschulwesen mitprägte, so wird auch diese strukturelle Innovation verständlich. Von daher könnte man die pädagogischen Grundsätze der Tessiner Volksschulreform, wie sie in den siebziger Jahren eingeleitet wurde, wie folgt auf einen Nenner bringen: Um der wirklichen sozialen und kulturellen Vielfalt der Gesellschaft gerecht zu werden, soll die Volksschule einen einheitlichen erzieherischen Rahmen für alle Kinder und Jugendlichen schaffen und darin mittels innerer Differenzierung die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse fördern.

Sonderklasse für Behinderte mangels passender "Schüler" mit (normalen) "Schülerinnen" einfach aufgestockt wurde. Auflehnung und Widerstand bei Eltern und Bevölkerung verhinderten bereits im darauffolgenden Jahr die Weiterführung der Klasse. Ähnliches passierte noch in den fünfziger Jahren in Lugano.⁸

Zur *Scuola Magistrale*: Der Uebergang von der seminaristischen zur postmaturitären Ausbildung der Lehrer erfolgte nach langen Diskussionen anfangs dieses Jahrzehnts. Die ersten Erfahrungen scheinen erfolversprechend zu sein, allerdings steht eine endgültige Evaluation noch bevor.⁹

3. PÄDAGOGISCHE STREIFLICHTER UND LEHRERBILDUNG

Der Umfang dieses Beitrages erlaubt es nicht, das pädagogische Gedankengut des letzten Jahrhunderts, vor allem jenes von Stefano Franscini, aufzugreifen. Einige kurze Hinweise auf zwei pädagogisch relevante Persönlichkeiten dieses Jahrhunderts und ihre Ausstrahlung auf die Lehrerbildung sollen deshalb genügen.

Eine Persönlichkeit, die es verstand, weit über die engen Grenzen des Kantons hinauszublicken und die Anregungen der damaligen pädagogischen Diskussion fruchtbar aufzunehmen war *Carlo Sganzi*, der 1915 Direktor des Lehrerseminars wurde, um einige Jahre später den Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Bern zu übernehmen. Ihm verdankt die Tessiner Lehrerbildung den ersten effektiven Kontakt mit der amerikanischen Tradition, insbesondere mit dem Pragmatismus von William James und mit der damit verbundenen Pädagogik von John Dewey. Die Interessen der Schüler und ihre aktive Erfahrung standen im Zentrum dieser Pädagogik. So war es kein Zufall, dass gerade C. Sganzi die sog. "scuole pratiche" förderte, jene Primarschulklassen, die ins Lehrerseminar integriert waren und wie er selber darstellte, "einer doppelten Zielsetzung dienten: als Experimentierfeld für die theoretische

⁸Siehe hierzu: Sanniz-Galeppi, M.: Dall'assistenza all'educazione speciale nel Ticino, Corriere del Ticino, 18.11.1983. Eine von Gianni Ghisla verfasste umfassende Darstellung des Pädagogischen Betreuungsdienstes wird in der Nr. 2/1991 von Bildungsforschung und Bildungspraxis erscheinen. Vorläufiger Arbeitstitel: "Schulintegration konkret: Erfahrungen mit dem Pädagogischen Betreuungsdienst in der Tessiner Volksschule". Vgl. dazu auch die Vorstellung von A. Lanfranchi in der NZZ vom 22.1.1987.

⁹Ein interessantes Charakteristikum der jetzigen Primarlehrerausbildung liegt im "laboratorio didattico", der "didaktischen Werkstatt". Diese innovative Struktur beansprucht etwa 1/5 der Unterrichtszeit während den zwei Ausbildungsjahren. Sie wird von einem Pädagogiklehrer geführt, der - vorerst auf experimenteller Basis - für mehrere Wochenstunden auf die Zusammenarbeit der Fachdidaktiker zählen kann. Dadurch wurden kleine Arbeitseinheiten von etwa 12 Studenten geschaffen, die im Team den Unterricht vorbereiten und reflektieren.

Lehrer(innen)bildung Tessin

Forschung und als konkreter Anwendungsbereich pädagogischer Modelle."¹⁰ Der Routine wurde eine offene, auch forschungsorientierte Art der Berufsbildung gegenübergestellt: Eine neue Dimension sollte von nun an die Ausbildung der Primarschullehrer prägen.

Ein Beispiel für pädagogische Oeffnung stellte wohl auch das Werk von *Maria Boschetti-Alberti* dar, die mit ihren neuen Erfahrungen an der Schule in Agno ein Stück pädagogische Geschichte geschrieben hat. Vorerst sich an die Pädagogik Maria Montessoris anlehnend und dann von der Genfer Schule, insbesondere durch die Freundschaft und Unterstützung von A. Ferrière und R. Dottrens, inspiriert, brachte sie in den 20er und 30er Jahren eine erfrischende, wenn auch von offizieller Seite nicht immer gebilligte Wirkung in die Volksschule. Ihr Wirken ist neuerdings in einer interessanten Arbeit von Francesca Matasci wieder aufgegriffen worden, die den aussagekräftigen Titel trägt "L'inimitable et l'exemplaire".¹¹ Zwar war ihre innovative Pädagogik kaum direkt nachahmbar, dafür die exemplarische Ausstrahlung umso wirkungsvoller. So konnte Giovanni Lombardo-Radice 1937 gerade den innovativen Komponenten der Volksschule ein gutes und auch für heutige pädagogische Begriffe durchaus erstaunliches Zeugnis ausstellen. Er schrieb: "In den Schulen, wo die 'nicht schulischen Aktivitäten' am besten gepflegt werden, d.h. jene Aktivitäten, die die Intelligenz aufwecken und praktische Handlungsmuster formen, sind die guten Resultate ersichtlich. Es reicht, diese Schulen mit jenen konservativen zu vergleichen, wo die 'Aufgabe' und das 'Wiederholen' die Lektionen beherrschen."¹²

Die Relevanz jener pädagogischen Prinzipien eines aktiven, den Schüler einbeziehenden Unterrichtes geht aus solchen Bemerkungen deutlich hervor. Sie stellen ein Erbe der Tessiner Volksschule dar, welches seit je vor allem in der Ausbildung der Primarlehrer, und gerade in der neuen Scuola Magistrale, zusammen mit der praktisch-reflektiven Orientierung der didaktischen Werkstatt, besonders gepflegt wird. Diese Tradition hat sich mindestens teilweise auch auf die Einführung der Gesamtschule ausgewirkt. Mit der Scuola Media war man ausgezogen, um eine humanere, sozial gerechtere Schule zu verwirklichen und die Selektion das Fürchten zu lehren. 15 Jahre Erfahrung lassen interessante Beobachtungen zu. Exemplarisch sollen hier einige

¹⁰Carlo Sganzi, zit. nach: Felice Rossi, *Storia della scuola ticinese*, Grassi, Bellinzona, 1959, p.393).

¹¹Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire*, Peter Lang, Bern 1988. Die Arbeit wird von Daniel Hameline eingeführt. Die Werke von Maria Boschetti-Alberti sind bei La Scuola in Brescia mehrmals verlegt worden. Erwähnenswert ist z.B.: Boschetti-Alberti, M.: *La scuola serena di Agno*, Brescia, 1983 (21. Aufl.).

¹²Giovanni Lombardo-Radice: *Relazione al Dipartimento della Pubblica Educazione*, 1935, zit. nach: F. Rossi, a.a.O., S.411.

Probleme aufgegriffen werden, um daraus Hypothesen für die künftige Lehrerbildung abzuleiten.¹³

Die Scuola Media hat nach Antworten auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler gesucht. Sie tat und tut dies mittels innerer, struktureller und didaktischer Differenzierung, was das Ergreifen einer ganzen, anfänglich kaum erahnten Reihe von Massnahmen bedingt. Es lohnt sich, das Problem von der Bedürfnisperspektive her zu beleuchten.

- Für Bedürfnisse, die mit dem Lernrhythmus, mit den Lernformen und der Begabung der Schüler zusammenhängen, hat man auf der strukturellen Ebene die Niveauekurse eingeführt.
- Für Bedürfnisse, die durch unterschiedliche Interessen bedingt werden, sind Wahlfächer in den Lehrplan aufgenommen worden und ist ein differenziertes Berufsberatungssystem aufgebaut worden.
- Für Bedürfnisse, die aus Lern- und Verhaltensschwierigkeiten entstehen, ist der Pädagogische Betreuungsdienst geschaffen worden.

Alle diese Massnahmen, zusammen mit dem Fachlehrersystem, haben die Anzahl der in den Erziehungs- und Unterrichtsprozess einbezogenen Rollen bzw. Personen enorm ansteigen lassen. Anders ausgedrückt: Die Organisationsstruktur und das Beziehungsnetz sind höchst differenziert, d.h. komplex und menschlich wie technisch anspruchsvoll geworden. Man hat diese Entwicklung teilweise vorhergesehen. Deshalb sollte die Lehrerkonferenz einer jeden Schulklasse als pädagogische Drehscheibe für die Zusammenarbeit der Lehrer wirken. Die Lehrer einer Klasse sollten sich so oft wie nötig treffen, um die didaktische Planung des Unterrichtes vorzunehmen, die Schülerbeurteilung zu diskutieren, gemeinsame Materialien vorzubereiten usw.

Zwei grosse Probleme sind u.a. aus diesem Schulszenario entstanden:

- Die Komplexität ist kaum mehr zu bewältigen. Es ist eine organisatorische und eine Beziehungskomplexität aus der inneren Systemdifferenzierung der Gesamtschule entstanden. Das Geflecht der Rollen und Funktionen in Raum und Zeit hat, parallel zu den verschiedenen Massnahmen, fast exponentiell zugenommen. Der Ueberblick ist für alle Beteiligten, Schüler und Lehrer, immer schwerer geworden. Als Folge versuchen viele, ihre Nische im System zu suchen, und die Beziehungsintensität, die wohl eine Basis des Erziehungsprozesses in einer Volksschule sein muss, weicht zusehends dem Rückzug auf individuelle Positionen. Die pädagogische Funktionsfähigkeit der Schule gerät so arg in Bedrängnis. Die erwähnten Lehrerkonferenzen z.B., die ein Rückgrat der pädagogischen Organisation darstellen und für die pädagogische Hinwendung zu den Schülern sorgen sollten, spielen nur

¹³ Diese Thesen ergänzen jene, die bereits in den *Beiträgen zur Lehrerbildung*, Nr. 3/90, unter dem Titel "Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer" erschienen sind.

selten. Immer öfter sind sie zu blossen Urteilkonferenzen degradiert worden.

- Die Komplexität deckt das Fehlen von beruflichen Kompetenzen auf. Es zeigt sich, dass in einer Schule neben den eigentlichen didaktischen Kompetenzen vermehrt die Fähigkeit zum Umgang mit den institutionellen Beziehungen und Problemen notwendig ist. Zur Veranschaulichung sei es erlaubt, nochmals auf die erwähnten Lehrerkonferenzen zurückzugreifen, die häufig ihre Funktion nicht erfüllen. Die adäquate Vorbereitung und Durchführung dieser Konferenzen stellt hohe Ansprüche an die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Klassenlehrer: Die meisten können aber dieser Aufgabe nicht gewachsen sein. Schliesslich geht es dabei um Kompetenzen des Kommunikativ- und Managementbereiches, die nie zum traditionellen Berufsprofil des Lehrers gehörten.

Oder anders: erhöhte Komplexität verlangt vermehrte Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit. Dies bedeutet, dass Kooperation nicht mehr einfach als eine moralisch oder pädagogisch wünschenswerte Kategorie betrachtet werden kann, sondern als eine Frage von professionellen Kompetenzen, die erworben werden müssen.

Thesenartig lassen sich diese Gedanken wie folgt zusammenfassen: In der Schule müssen Massnahmen zur Reduktion innerer Komplexität getroffen werden. Dabei geht es nicht darum, Komplexität aufzuheben, sondern vielmehr bewältigbar zu machen. Der institutionelle Raum Schule wird in Zukunft für Lehrer und Schüler neu definiert werden müssen. Ebenso wird es notwendig sein, die relative Autonomie der einzelnen Schulen zu akzeptieren und, vor allem, kleinere, überblickbarere Lehr- und Lerneinheiten zu schaffen, die Voraussetzung für kooperatives Arbeiten und für die effiziente Nutzung der heute durchaus vorhandenen pädagogischen Ressourcen sein können. Der Status des Lehrers wird über kurz oder lang ebenfalls neu definiert und seine Arbeitszeit zur Diskussion gestellt werden müssen: Es geht vermutlich nicht mehr an, dass Rolle und Funktion des Lehrers auf der Basis von Unterrichtsstunden fixiert werden. Ein umfassenderes Profil ist unabdingbar und damit wohl auch eine neue, den Ansprüchen einer offenen Gesellschaft gerecht werdende Identität.

LEHRERBILDUNG IN DEN 90ER JAHREN

15. ATEE - Konferenz 1990 in Limerick, Irland

Robert Furrer, Hanspeter Müller, Heinz Wyss, Ernst Preisig

Vier bernische Seminardirektoren berichten über ihre Teilnahme am diesjährigen ATEE - Kongress (ATEE: Association for Teacher Education in Europe), der sich in thematisch breiter Weise mit dem Thema "Lehrerbildung in den 90er Jahren" beschäftigt hat.

1. UEBERSICHT

Die diesjährige ATEE-Konferenz in Limerick stand unter dem Thema "Teacher Education in the 90s - Towards a New Coherence". Die wissenschaftliche Kongressleitung hatte sich also vorgenommen, jene Aspekte der Lehrerbildung in den Mittelpunkt der Tagungsarbeit zu stellen, die im Zusammenhang mit der Umwandlung der jetzigen EG in einen einheitlichen Wirtschaftsraum ab 1992 zusammenhängen. Damit verbunden ist auch die Absicht der freien Niederlassung und Berufsausübung in den Ländern der europäischen Gemeinschaft. Angesichts der Aussicht auf eine breitere Anerkennung von Lehrerqualifikationen und auf eine grössere Mobilität der Lehrerinnen und Lehrer, ist zu fragen, wie eine vermehrte Koordination in der Lehrerausbildung erreicht werden kann. Folgende Grundsatzreferate sollten die Themenstellung aus verschiedenen Perspektiven beleuchten:

- Lehrerausbildung in den 90er Jahren - einer neuen Uebereinstimmung entgegen. (Prof. John Coolahan, Maynooth University College)
- Lehrerausbildung sowie die Lehrerrolle im Europa der 90er Jahre. (David Coyne, EG-Ausschuss für Erziehung, Ausbildung und Jugend)
- Lehrer und die Ausbildungsqualität der Schule (John Lowe, OECD)
- Suche nach den gemeinsamen Prinzipien in der Lehrerausbildung in den USA (Prof. D.C. Smith, Universität Florida)

Zusätzliche Referenten berichteten anschliessend in Untergruppen über weitere Ueberlegungen und Erfahrungen. Dabei wurde ersichtlich, wie unterschiedlich der englische Begriff "Coherence" interpretierbar ist. Während etwa ein Referent Ergebnisse der Arbeit mit einem speziellen Modell der "Kohärenz" zwischen Lehrerausbildungsstätte und Schule darstellte, widmete sich ein anderer dem Kenntnisstand von Lehrerstudenten in allen 12 EG-Ländern zu Fragen der europäischen Vereinigung. Weitere Berichte über neue Entwicklungen in der Lehrerbildung verschiedener Länder (z.B. Frankreich, Island, Niederlande, Grossbritannien) ergänzten das Vertiefungsangebot.

Daneben diskutierten die über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 22 Ländern Europas (erstmalig auch in vermehrter Masse Osteuropas) und aus Uebersee in 14 zum Teil ständigen Arbeitsgruppen. Diese behandelten z.B. folgende Themen:

- a) Audiovisuelle Unterrichtsmedien
- b) Die Ausbildung von Fachlehrkräften naturwissenschaftlicher Richtung
- c) Die Ausbildung von Lehrkräften im Berufsbildungsbereich
- d) Lehrerbildung und Innovation, u.a.

2. EINIGE AUSGEWÄHLTE FRAGESTELLUNGEN

2.1. Trends in der Lehrerausbildung für Primar- und Sekundarschul-Lehrkräfte in Europa

(Ueber eine vergleichende Studie von Prof. J.H.C. Vonk, Freie Universität Amsterdam)

Grundlage für seine Untersuchung bilden einerseits offizielle Dokumente der verschiedenen Regierungen zur Lehrerbildung und andererseits Berichte und Veröffentlichungen von Praktikern. Dabei zeigen sich recht grosse Differenzen zwischen den beiden Sorten von Materialien, und H. Vonk bemerkt zu Beginn seines Referates, dass in einigen offiziellen Dokumenten durchaus der Eindruck einer Tendenz zum "Window dressing" bestehe.

Für den schwierigen und aufgrund der sehr unterschiedlichen Lehrerbildungskonzeptionen kaum zu bewältigenden Vergleich werden 3 Arten von Variablen verwendet:

1. *Kontextvariablen*, die die Bildungssysteme und die bildungspolitischen Grundsätze in den untersuchten Ländern vergleichen.
2. *Institutionelle Variablen*, wie Länge und Aufbau der Lehrerausbildungsprogramme.
3. *Curriculare Variablen*, die inhaltliche Aspekte der Lehrerausbildung untersuchen.

Ergebnisse zu den Kontextvariablen

Drei gemeinsame bildungspolitische Forderungen sind nach Vonk in den Regierungsdokumenten zur Lehrerbildung zu erkennen, nämlich

- Qualitätsverbesserung
- Rationalisierung
- Europäisierung der Ausbildungen

Wege zur Verbesserung der Lehrerausbildung werden einerseits in einem Modell der minimalen Kompetenz gesucht, in welchem Lehrer/innen in erster Linie als kompetente Vermittler von Fachwissen gesehen werden. Eine andere Vorstellung geht stärker in die Richtung, den Lehrer, die Lehrerin als innovationsfreudige und selbstverantwortliche Persönlichkeit zu sehen, die Bedürfnisse, Interessen der Schüler/innen, der Gesellschaft erkennen, entsprechende

Entscheidungen treffen und die notwendigen Lernprozesse in Gang setzen kann. Eine zweite Kontextvariable betrifft die unterschiedliche Tendenz in den verschiedenen Ländern, Bildungspolitik *zentralistisch* resp. *dezentralistisch* zu betreiben. Hier zeigt sich nach Vonk doch eine Tendenz zur Dezentralisierung der Bildungspolitik in traditionell zentralistisch regierten Ländern wie Italien, Frankreich und Spanien.

Institutionelle Ebene

Hier bestehen recht grosse Unterschiede zwischen EG-Ländern, vergleichbar mit Unterschieden in der Schweiz zwischen den Kantonen. Im allgemeinen kann Vonk aufgrund seiner Untersuchung einen Trend zur *Verlängerung* der Ausbildung für Lehrer/innen der Primarstufe feststellen, z.B. in Oesterreich, Finnland und besonders in Frankreich, wo die Ausbildungszeit nach dem Baccalaureat auf 5 Jahre verlängert worden ist. Ebenfalls besteht nach Vonk eine klare Tendenz, die Ausbildung für Lehrer/innen der Sekundarstufe I von 3 auf 4 Jahre zu verlängern.

In Bezug auf die Ausbildungsstruktur lassen sich ebenfalls zwei Strömungen erkennen:

- a) Institutionen, die ausschliesslich eine berufstheoretische und berufspraktische Ausbildung (in der Regel nachmaturitär) anbieten.
- b) Integrierte Ausbildungen mit Kombination von allgemeiner und beruflicher Bildung. Besonders für die Ausbildung der Lehrkräfte für die Primarschule und die untere Sekundarstufe I ist eine Tendenz für stärkere Integration von allgemeiner und berufsbezogener Bildung festzustellen.

Inhaltliche Variablen

Hier meint Vonk, dass der Aufbau einer genügenden Sachkompetenz der Lehrerstudenten in den 70er und 80er Jahren stark vernachlässigt worden sei und nun in verschiedenen Ländern die *Allgemeinbildung* in der Lehrerbildung ausgebaut wurde (z.B. GB).

Der wichtigste Teil der beruflichen Ausbildung, die Schulpraxis, ergibt im europäischen Vergleich ebenfalls ein sehr uneinheitliches Bild. Während vor allem in den nordischen Ländern, in England, Irland und Holland Studenten ein halbes Jahr Schulpraxis haben, gibt es in einigen südlichen Ländern zum Teil nur berufstheoretische Kurse in der Ausbildung.

Zum Schluss seines Referates stellt Vonk die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer mit all den angestrebten und realisierten Veränderungen effektiv für die Schulpraxis besser ausgebildet und vorbereitet sind. Nach seinen Erfahrungen fühlen sich immer noch viele junge Lehrer und Lehrerinnen schlecht vorbereitet für ihre Schulpraxis und bemängeln vor allem die Kluft zwischen der vermit-

telten Theorie und der Alltagspraxis. Verbesserungen sieht Vonk daher hauptsächlich in einer stärkeren Zusammenarbeit von Berufspraktikern und Bildungswissenschaftlern bei der Entwicklung von Ausbildungsprogrammen und in der Lehrergrundausbildung und der verstärkten, permanenten Lehrerfortbildung.

2.2. Die Lehrerschaft und die Qualität der Schule

(Ueber das Grundsatzreferat von John Lowe, OECD)

Das Referat geht davon aus, dass neue Zielsetzungen der Schule und eine ihnen entsprechende Erneuerung der Lehr- und Lernverfahren von der Lehrerschaft neue Qualifikationen erfordern, auf die sich die Lehrerbildung auszurichten hat.

Der Katalog der erforderlichen Lehrerkompetenzen, wie ihn John Lowe vorträgt, nennt an erster Stelle die *Achtsamkeit*. Lehrer/innen müssen aufmerksam sein für die affektive Gestimmtheit und die emotionale Entwicklung der Kinder, auch fähig, auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen einzugehen und Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren. Davon ausgehend, müssen sie in der Lage sein, die Lernziele und Lernformen den individuellen Möglichkeiten des einzelnen Schülers ebenso anzupassen wie den Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten der ganzen Gruppe. Neben dieser *Individualisierung* des Unterrichts ist es nötig, die Lehrer/innen zu befähigen, den Unterricht fächerübergreifend mit andern zusammen zu planen, im *Zusammenwirken* durchzuführen und miteinander die erbrachte Leistung, das Arbeitsverhalten und den Lernfortschritt ihrer Schüler/innen zu beurteilen. Ein gleiches *kooperatives Verhalten* ist nötig in der Zusammenarbeit mit Eltern und Behörden.

Es weiss sich die Lehrerbildung inskünftig in besonderem Masse dem *Verstehen* als Sachkompetenz und als kommunikativer Kompetenz und somit der *Verständigung* verpflichtet. Gute Lehrer/innen stehen mit ihren Schüler/innen, deren Eltern, den Behörden und mit der gesellschaftlichen Umwelt in stetem Dialog. Nur wer sich als offen, kontaktbereit und als dialogfähig erweist, wird als Lehrer/in die Kinder, ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Schwierigkeiten verstehen und ihnen wie ihren Eltern die Lernprogramme einsichtig machen können. *Dialogfähigkeit* ist zugleich die Voraussetzung zur sachbezogenen Analyse des eigenen Tuns als Lehrer/in, der praktizierten didaktischen Verfahren, und zur Bereitschaft, sie den Bedürfnissen entsprechend und der Einsicht folgend zu verändern und weiter zu entwickeln.

Im Hinblick auf "a new coherence in teacher training" in einer Zeit des Wandels ist weniger vom *Wissen* und *Können* die Rede als vom Aufbau von *Einstellungen* und *Haltungen*, die Innovationen möglich machen. Und ebenso von *Persönlichkeitsqualität* wie Geduld, Durchhaltevermögen, Zuwendung, Empathie, aber auch Analysefähigkeit und Kommunikationsvermögen. Auf die Frage, wie Lehrer/innen im Hinblick auf die genannten Qualifikationen auszubilden sind, antwortet John Lowe, dass sich die Lehrerausbildung vermehrt auf das zu beziehen hat, was sich im Klassenzimmer tut, dass sie sich also auf die *Praxis* abstützen und ein Gleichgewicht zwischen Theorie- und Praxisanteilen

schaffen muss. Das scheint für die europäisch durchgehend universitäre Lehrerbildung ein vorrangiges Postulat zu sein. Von den Lehrerbildnern sind bei aller wissenschaftlichen Kompetenz *Praxisnähe*, eigene Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsqualität gefordert, wie sie Lehrer/innen im Umgang mit den Kindern und deren Eltern ausweisen müssen.

Grösstes Gewicht legt er auf eine *Berufseinführung* der Junglehrer/innen bei anteilmässiger Entlastung im Lehreramte. Nur in dieser Ernstsituation des eigenen, selbstverantworteten schulpraktischen Tuns ergebe sich ein echter Praxisbezug.

Die permanente *Fortbildung* der Lehrer/innen ist ein persönlicher Anspruch auf ein Recht, aber ebenso ist sie als berufliche Verpflichtung vorgegeben. Besondere Aufgaben erwachsen dabei der *Weiterausbildung* der Lehrer/innen im Amt. Es gehe nicht an - so meint John Lowe -, die Aufmerksamkeit allein auf die Grundausbildung auszurichten und nur sie im Sinne einer Verständigung auf gleiche Ziele und Methoden zu reformieren. Weit mehr müsste man sich um die Lehrer/innen kümmern, die über Jahre schon im Amt stehen. Mit der Verpflichtung zur Fortbildung müsse eine Leistungsbeurteilung der Lehrer/innen und eine Bewertung ihres Arbeitsplatzes einhergehen. Dafür gelte es ein akzeptables Verfahren zu finden. Diese Leistungsbewertung sei die Voraussetzung für eine verpflichtend zu individualisierende Fortbildung. John Lowe tritt dafür ein, dass die *Wahlfähigkeit*, zu der die Lehrergrundausbildung führt, eine zeitlich beschränkte Gültigkeit hat und aufgrund einer im Baukasten-system organisierten Fortbildung im Verlaufe der Berufstätigkeit periodisch neu zu erwerben ist.

Zugleich plädiert er für eine Differenzierung und Erweiterung des Lehrerauftrages. Die Lehrtätigkeit sollte sich beruflichen *Aufstiegsmöglichkeiten* öffnen, und dies so, dass sich diese nicht allein durch eine Weiterbildung im Hinblick auf das Unterrichten an einer anderen, höher gewerteten Schulstufe oder an einem anderen Schultyp erreichen lassen.

2.3. Lehrerausbildung und Erneuerung der Schule

(Ueber die Diskussion in der Arbeitsgruppe "Training for Innovation")

In der Arbeitsgruppe "Training for Innovation" orientieren verschiedene Votanten über innovative Projekte in der Lehrerausbildung anderer Länder.

Da ist die Rede vom Menschen unserer Zeit als dem *Homo Informaticus*. Jacqueline Boniffaye, Nantes, zeigt, wie die modernen Informationstechnologien in der Lehrerbildung zu nutzen sind. Sie plädiert dafür, dass es darum geht, "de vivre son temps dans le domaine de l'informatique", schulisch insbesondere in den Anwendungsbereichen "traitement des textes, tableaux, graphiques, traitement de données".

Lehrer sein in einer Gesellschaft, in der die Drogenprävention auch eine Aufgabe der Schule ist, bedingt, dass die Suchtprophylaxe als Teil der Gesund-

Veranstaltungsberichte

heitserziehung in die Lehrerausbildung einzubeziehen ist. Klaus-Jürgen Heinermann, Berlin, trägt vor, wie die Lehrer/innen nach ihrem 2. Staatsexamen auf ihre Aufgaben vorbereitet werden, damit sie ihre gesellschaftlich bedingte neue Verantwortung in ihrem pädagogischen Handeln an Grund-, Sekundar-, Berufs- und Sonderschule wahrnehmen können.

Die bedeutungsvollsten Gespräche in einer Gruppe orientieren sich indessen an der Zielsetzung einer *Internationalisierung* der Lehrerbildung und der Schulcurricula. Henk Dekker, Groningen, und J.F.M. Deckers, Nijmegen, vermitteln einen Einblick in das, was sich an den niederländischen Universitäten in der Lehrerbildung im Rahmen der *Education on Europe* tut. Eine breit durchgeführte Erhebung bei Jugendlichen verschiedener Altersgruppen gibt Aufschluss über den Stand des Wissen über die EG und das Europaparlament sowie die persönliche Einstellung zu einem geeinten Europa. In der Regel verbindet sich mit dem fehlenden Wissen ein mangelndes Interesse an gesamteuropäischen Fragen. Damit kommt der Schule die Aufgabe zu, ein "Europabewusstsein und damit eine neue Identität als Europäer" zu entwickeln. Darum fordern die Niederländer in der Gruppe "The European community should be an important theme for history, economics, geography and politics" - selbstverständlich auch in der Lehrergrundausbildung und -fortbildung.

2.4. Lehrerausbildung im Europa der 90er Jahre

(Ueber das Referat von David Coyne, OECD)

Nach Ansicht von David Coyne handelt es sich nicht bloss um wirtschaftliche Aenderungen, die ab dem Datum 1.1.92 Europa prägen werden. Involviert sind auch Entwicklungen in den Bereichen Kultur und Bildung. Abgesehen davon, dass heute "éducation permanente" notwendig ist, um überhaupt Schritt halten zu können, sieht D. Coyne eine noch stärkere Bewegung hin zu den grossen Zentren. Vor allem Jugendliche werden sich davon anziehen lassen, was zur Folge haben wird, dass neben sozialen Problemen im schulischen Bereich auch sprachliche, kulturelle und ethnologische Dimensionen entstehen, die kaum mit den heutigen Lehrplänen bewältigt werden können. Während die Wirtschaft und die industriellen Unternehmungen bereits heute flexibel auf den Grossraum EG reagieren oder ihn vorweg zu prägen beginnen, lassen sich in den Schulen wenig Ansätze in dieser Richtung feststellen. Dies gilt auch für die Staaten, die nicht der EG angehören. Dabei steht es für ihn ausser Zweifel, dass sich diese den Entwicklungen der EG nicht werden verschliessen können. Es ist eine Illusion zu meinen, unbeirrbar wie bis anhin weiterfahren zu können. Unweigerlich werden die bildungspolitische Durchlässigkeit und die Gültigkeit der Ausweise im EG-Raum auch Folgen zeitigen für die EFTA-Staaten.

3. BEURTEILUNG

1. Das Thema des Kongresses wurde wohl in die Breite, aber wenig in die Tiefe abgehandelt. Dies hängt damit zusammen, dass der interaktive und produktive Teil der Veranstaltung auf die Arbeitsgruppen beschränkt blieb, die sich nur am Rande mit dem Kongresssthema befassten. Die fehlende

Simultanübersetzung sowie die nicht vollständig in die ebenfalls offiziellen Kongresssprachen deutsch und französisch übersetzten englischsprachigen Referate trugen das ihre zur geringen umfassenden Vertiefung der an sich wichtigen und aktuellen Thematik bei.

2. Das didaktische Konzept des Kongresses liess insofern zu wünschen übrig, als dass einige Hauptreferate, die bereits gedruckt in englischer Sprache vorlagen, noch einmal vorgelesen wurden. Die anschliessende Diskussion musste sich dann in der Regel aus Zeitmangel auf wenige Rückfragen und Ergänzungen beschränken.
3. Ein weiterer Grund für die u.E. geringe Resonanz der Kongressthematik mag die allgemeine Ueberzeugung gewesen sein, dass das Bildungswesen auch ab 1992 im Kompetenzbereich der einzelnen EG-Mitgliedländer liegen wird. Die möglicherweise grössere Mobilität der Lehrkräfte in Europa wird sich aus sprachlichen und kulturellen Gründen in engen Grenzen halten und sich auf spezielle Lehrerkategorien beschränken (z.B: Lehrkräfte für Fremdsprachen). Die Anwerbung der vielen arbeitslosen Lehrkräfte in Irland durch Grossbritannien, das mit einem zunehmend grösser werdenden Lehrermangel zu kämpfen hat, ist kaum unter dem europäischen Einigungsgesichtswinkel zu betrachten. Insgesamt lässt sich heute im Bildungswesen noch weit mehr Interesse an Abgrenzung und "Halten von Positionen" feststellen als ernsthaftes Bemühen, aus Clichévorstellungen und Arroganz bezüglich des eigenen Niveaus herauszugelangen. Unweigerlich tauchten bei uns die föderalistischen bildungspolitischen Beharrungen einzelner Kantone auf.
4. Die Teilnahme am ATEE-Kongress hat uns wieder einmal die Vielfalt der unterschiedlichen Bildungssysteme in verschiedenen europäischen Ländern vor Augen geführt. Leider fand - von wenigen Ausnahmen abgesehen - wenig vertiefte Auseinandersetzung mit interkulturellem Lernen statt, wohl kaum recht wurde begonnen zuzuhören, wer der Andere ist, wie er sich sprachlich ausdrückt und in welcher Kultur er lebt.
5. Die interessantesten Auseinandersetzungen fanden in den einzelnen Arbeitsgruppen statt. Hier wurden Inseln des Verstehens und gemeinsamen Suchens möglich. Viele Konzepte, Methoden, Ratschläge und Entwürfe liessen aber leider den direkten Bezug zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen vermissen.
6. Auch wenn die Schweiz durch den Einigungsvorgang vorläufig nicht direkt betroffen ist, hat uns die Teilnahme wertvolle und wichtige Einsichten in die Entwicklungstendenzen der Lehrerbildung anderer europäischer Staaten gebracht. Für die zur Zeit aktuelle Reformdiskussion in der Schweiz mag von Bedeutung sein, dass der Kern der Reform, die ausbildungsmässige Angleichung unterschiedlicher Lehrerkategorien, auch in verschiedenen anderen europäischen Ländern im Gange ist. Zumindest wird verschiedenerorts gefragt, mit welcher Begründung etwa Lehrkräfte der Primarstufe unter völlig anderen Bedingungen ausgebildet würden, als

Veranstaltungsberichte

Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Allerdings scheint uns der Schluss, wie er in Frankreich gezogen wird, alle Lehrerseminare aufzulösen und an den Universitäten (28) spezielle Institute einzurichten, nicht zwingend. Als Schweizer unter Europäern zu sein liess bei aller Freundlichkeit des persönlichen Umgangs spüren, dass wir uns in unserer "splendid isolation" auch in unserer Pädagogik absondern. Kein gutes Gefühl.

RESEARCH ON EFFECTIVE AND RESPONSIBLE TEACHING

International Symposium, 3. - 7. September 1990 in Fribourg

Michael Zutavern, Titus Guldemann

Man steckt eine "8" in die "Rechenmaschine" - heraus kommt eine "4". Die "6" verwandelt die Maschine in eine "3" und aus einer "4" macht sie "2". Die Lehrerin sieht, wie die meisten ihrer 4.Klässler zufrieden lächeln: Sie haben diese "Maschine" durchschaut. Und Elisabeth nennt die Regel, die sie entdeckt hat: "Minus ein Halb!"

Magdalena LAMPERT, Lehrerin und Unterrichtsforscherin aus Michigan, präsentierte in einem der ersten Vorträge der Fribourger Tagung eine Analyse dieser Unterrichtssequenz, insbesondere mögliche Reaktionen auf Elisabeths missverständliche Antwort. Dabei sprach sie einige der Kernfragen der gesamten Konferenz an: Das Verhältnis von Lerninhalt und Lernprozess, die Herausforderung eines entwicklungsorientierten Unterrichtens und die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern als verantwortungsbewusste Experten.

Dem Team des pädagogischen Instituts der Universität Fribourg unter der Leitung von Prof. Fritz Oser war es gelungen, für dieses Symposium bedeutende Unterrichtsforscher aus der ganzen Welt zu gewinnen. Besonders spannende Diskussionen ergaben sich in der Auseinandersetzung innerhalb und zwischen Vertretern der anglo-amerikanischen Forschungstradition (von den Gründern des process-product-paradigm bis zu ihren heutigen Kritikern) und europäischen Erziehungswissenschaftlern, in deren Forschung andere bildungstheoretische, didaktische und fachdidaktische Traditionen einfließen. Unterstützt von einer hervorragenden Organisation entstand in Fribourg eine persönliche Atmosphäre, die viele spannende Gespräche ermöglichte, die sonst häufig einem hektischen Tagungsalltag zum Opfer fallen.

Zurück zu Elisabeths Problem: Klärt man ihren "Irrtum" schnell auf oder versucht man, einen Prozess zu initiieren, der ihr die Chance gibt, selbst auf eine Lösung zu kommen - eine Frage der Schwerpunktsetzung zwischen

1. Lerninhalt und Lernprozess:

Wie lässt sich im Unterricht die Orientierung an bestimmten Inhalten, an strukturiertem Wissen, das den Kriterien einer Bezugswissenschaft genügen muss, mit der Lernerperspektive verbinden, von der aus "Zick-Zack-Wege" und entwicklungsbedingte "Irrtümer" ihren notwendigen Platz im Unterricht haben müssten?!

In den USA "boomt" derzeit die content-Perspektive, im europäischen "Bildungs-Alltag" wünscht man sich eher mehr Rücksicht auf den Lernprozess. Gerade M. LAMPERT zeigte jedoch mit ihrer Analyse, wie sich aus der Diskussion dieser Pole fruchtbare Ansätze der Synthese finden lassen. Sie schilderte, wie sie sich die Zeit nahm, ein Schülergespräch zu initiieren und zu begleiten, in dem das sachliche Verständnis von "authentischer Mathematik" - zwar auf Umwegen - aber wie von selbst und kindgemäß in den Schülerköpfen entsteht.

Die Fähigkeit, mit Hilfe eines "Lernhelfers" Leistungen zu erbringen, die der Lerner alleine nicht zustande brächte, kennzeichnet nach VYGOTSKY die *Zone der proximalen Entwicklung*. Durch die Interaktion mit dem "Könnner" internalisiert der Lerner die unterstützte Leistung und kann sie selbständig vollziehen. GALLIMORE und DE CORTE gingen der Frage nach, wie eine lebensnahe *Lehr-Lernumgebung* (Powerful Learning Environments) orchestriert sein müsste, damit ein aktiver Lerner angepasste Unterstützung beim Lernen in lebensweltnahen Situationen erhält. DE CORTE geht von zwei Prinzipien aus:

- a) Die Lernumgebung unterstützt den konstruktiven Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. Dem Lehrer kommt dabei die Aufgabe zu, ein Gleichgewicht zwischen entdeckendem und systematischem Lernen herzustellen.
- b) Die Lernumwelt ermöglicht eine aktive Auseinandersetzung mit für die zukünftige Lebenswelt vergleichbaren realen Aufgaben und Problemen.

Diese Prinzipien werden durch folgende Techniken unterstützt:

- **Modelling:** Ein Lerner beobachtet einen Experten bei der Lösung einer Aufgabe. Dies ermöglicht dem Lerner den Aufbau mentaler Modelle.
- **Coaching:** Der Lehrer beobachtet und berät Lerner bei einer Aufgabenlösung.
- **Reflexion:** Von Zeit zu Zeit vergegenwärtigen sich die Lerner ihre Vorgehensweisen und vergleichen diese mit anderen Lernern oder mit Experten.

Mit diesem Vorgehen möchte DE CORTE den Erwerb von intelligentem Wissen, heuristischen Methoden und von metakognitivem und strategischem Wissen unterstützen. Um auf diese Art und Weise Lernen zu fördern, benötigt die Lehrerin oder der Lehrer einiges Wissen darüber, welche Vorstellung von

Lernen die Schüler haben, zu welchen Verstehensleistungen sie fähig sind, von welchen sozialen Kompetenzen man bei der Planung kooperativer Lernprozesse ausgehen kann - kurz, ein solcher Unterricht muss entwicklungsorientiert sein:

2. Unterricht und Entwicklung:

In unserem Ausgangsbeispiel wäre eine schnelle Aufklärung von Elisabeths Fehler durch die Lehrerin "effizient" gewesen, aber nur in dem oft damit gemeinten Sinne, dass der Lehrer "seinen" Stoff durchbringen will. Verantwortliches Unterrichten gebietet jedoch, Elisabeth die Chance zu geben, die Missverständlichkeit ihrer Antwort selbst zu entdecken. Damit lässt sich in doppelter Weise Entwicklung fördern - auf der Ebene des mathematischen Denkens und in Bezug auf soziale Fähigkeiten der Schüler, die entdecken können, wie sich aus frag-würdigen Antworten hilfreiche und für alle spannende Lernprozesse entwickeln, wenn Kooperation und Hilfe als gelebte Werte im Klassenzimmer der Konkurrenz und Schadenfreude keine Chance lassen. Das Team um Gavriel SALOMON vom Developmental Studies Center in San Ramon, Kalifornien, stellte ein Projekt vor, in dem seit 1982 Lehrerinnen und Lehrer versuchen, solche prosozialen Entwicklungen von Kindern während der Grundschuljahre zu stützen. Es basiert auf der von L. KOHLBERG im Anschluss an PIAGET ausformulierten *Entwicklungstheorie sozio-moralischen Denkens* und versucht, durch Unterrichtsprogramme und gemeinsame Aktivitäten, Schule für die Kinder zu einer Gemeinschaft werden zu lassen, "wo man sich umeinander kümmert". Möglichst viele Entscheidungen im Unterrichtsalltag sollten die Kinder selber treffen können, um so handelnd zu lernen, was Verantwortung bedeutet. "Es wird weniger nötig, die Schüler mit Aussicht auf Belohnung zu verlocken, oder sie mit Angst vor Strafe zu bedrohen, um Ansporn für erwünschtes akademisches oder soziales Verhalten zu schaffen".

Die Ergebnisse dieser Langzeitstudie zeigen, dass es auf diese Weise möglich wird, die soziale Entwicklung des einzelnen Schülers zu fördern: Im Vergleich mit Kontrollklassen zeigen in den Versuchsklassen die Schülerinnen und Schüler mehr unterstützendes Verhalten untereinander, sie sind kompetenter im Lösen sozialer Probleme und bewerten demokratische Werte (wie etwa das Recht, auch Minderheitenmeinungen äussern zu dürfen) deutlich höher. Dabei konnte vor allem auch gezeigt werden, dass diese Erfolge der Bemühungen der Lehrer in den Versuchsklassen nicht zu Lasten des fachlichen Lernfortschritts dieser Kinder ging. In Leistungstests erzielten sie gleichgute, tendenziell sogar bessere Ergebnisse als ihre Kollegen der Kontrollklassen.

3. Wirksamkeit und Verantwortung

Sachverständnis und Lernprozess aus der Schülersicht entdecken, den Unterricht für die Förderung verschiedener Entwicklungsprozesse beim Schüler nutzen, handelndes und forschendes Lernen ermöglichen, statt Wissen zu vermitteln (G. SALOMON) - zwangsläufig rückte immer wieder die *Rolle der Lehrerin und des Lehrers* in den Brennpunkt der Kongressdiskussionen.

In der bisherigen Forschung stand die Frage nach der Effizienz im Vordergrund des Interesses. Vom vermeintlichen Gegensatz von "Modell-Lehrer" und "Lehrmodell" ging F. WEINERT in seiner Ausführung aus. An Ergebnissen verschiedener Unterrichtsforschungen zeigte er, dass die Interaktion der beiden Modelle entscheidend ist. Es gilt die wechselseitige Beeinflussung von kognitiven Kompetenzen und dem Wissen von Lehrern mit ihren Verhaltensweisen im Klassenzimmer zu erkennen. Die Experten-Novizen-Forschung bestätigt z.B., dass sich besonders erfolgreiche Lehrer u.a. dadurch auszeichnen, dass sie ihre SchülerInnen differenzierter wahrnehmen und diese Informationen besonders flexibel und kreativ im Unterricht für Lernangebote verarbeiten können.

Je mehr der "effiziente" Lehrer dabei auch forschende und entdeckende Lernprozesse initiiert, je mehr er den Schülern Raum für ihre eigenen Lernstrategien lässt, um so mehr muss er bereit sein, Kontrolle abzugeben. SchülerInnen werden stärker mit in die Verantwortung für den Unterricht eingebunden und Situationen geschaffen, in denen gemeinsam statt einsam (durch den Lehrer) Entscheidungen getroffen und damit (vgl. das SALOMON-Projekt) gleichzeitig wichtige soziale Kompetenzen der Schüler gefördert werden. Dabei werden Konflikte offenbar, die sonst unter Routineabläufen im Unterricht verborgen sind: unterschiedliche Werte bei Lehrern und Schülern, Probleme der Schüler untereinander, Schwierigkeiten des Lehrers, den unterschiedlichen Schülern gerecht zu werden, die Mühe, sich als Lehrer nicht hinter einer Rolle zu verstecken. All das sind Herausforderungen für das professionelle Ethos des Lehrers.

Forschungsarbeiten aus dem veranstaltenden pädagogischen Institut in Fribourg unter Leitung von Fritz OSER zeigten Einsichten, wie Lehrerinnen und Lehrer mit ihren "Alltagsdilemmata" - z.B. dem Widerspruch zwischen Förderung der Schüler und Selektionszwängen - umgehen: häufig werden diese Konflikte vermieden, an andere Instanzen abgeschoben oder eben einsam entschieden. Aber es lassen sich doch auch berufsethische Orientierungen nachweisen, die "diskursive" Verfahren eines fairen Aushandelns auch gerade von schwierigen schulischen Entscheidungen unter Beteiligung der Schüler anstreben. Eine spannende weiterführende Frage betrifft die Lehrerausbildung: Wie kann mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern auf solch ein neues *Berufsethos* hingearbeitet werden?

4. Qualitative und quantitative Forschung

Zu einem kurzen Exkurs soll ein letztes Mal auf unser Ausgangsbeispiel von M. LAMPERT verwiesen werden. Es entstammte einer gut dokumentierten Einzelfallstudie - hat es damit nur heuristischen - der "eigentlichen" wissenschaftlichen Forschung nur zu-arbeitenden Wert? In einigen Diskussionen der Tagung blitzte der alte wissenschaftstheoretische Streit auf - in der vorgestellten Wissenschaftspraxis scheint sich eher ein befruchtender Wettbewerb eingestellt zu haben: Welche Aussagekraft und Allgemeingültigkeit Forschungsdaten haben, ist nicht schon dadurch entschieden, dass sie aus einer kleinen biographischen Interviewstudie oder

einer grossen Fragebogenuntersuchung stammen. Dagegen merkte der Betrachter der interessanten Postersession und der Zuhörer in den vielen Einzelsymposien schnell, dass der wissenschaftliche Diskurs unabhängig vom methodologischen Grundsatz eher dann scheitert, wenn vorgetragene Ergebnisse nicht kritisch prüfbar sind, weil Erhebungs- und Auswertungsverfahren im Dunkeln bleiben.

David BERLINER - auf den Lerneffekt der Tagung für ihn persönlich befragt - meinte, dass im Titel eines solchen Symposiums in den USA sicher nur "effective teaching" aufgetaucht wäre. Und in der Tat war es die Verbindung von Effizienz und Verantwortung als bestimmende Merkmale eines professionellen Unterrichtens, die diese Tagung prägte. Es gab Projekte, die die Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern für ein effizientes, eigenständiges Lernen der Schüler herausstellen und solche, die das Verantwortungsbewusstsein von Schülern entwickeln wollen. Es wurden interessante, offene Diskussionen über den Versuch geführt, die verschiedenen Forschungstraditionen zusammenzuführen. Diese Art Unterrichtsforschung könnte noch stärker als bisher auf die Gestaltung von Unterrichtsalltag zurückwirken. In den anregenden Diskursen dieses Kongresses schienen allerdings häufig die Forscher und forschenden Lehrer unter sich. Schade, dass nicht mehr Lehrerinnen und Lehrer - und vor allem auch Lehrerbildner - diese in unserer Nähe nicht allzu häufige Chance nutzten.

JAHRESTAGUNG DER ABSOLVENTEN DER BERNER SEMINARLEHRERAUSBILDUNG (LSEB)

14. - 15. September 1990

Werner Meier

Dieses Jahr waren die Gewerblich-industrielle Berufsschule in Bern (GIBB) und das Schweizerische Institut für Berufspädagogik in Zollikofen (SIBP) unsere Gastgeber.

Die schulische Berufsbildung und die Berufsschullehrerausbildung standen thematisch im Zentrum der Veranstaltung. Die Teilnehmer wurden an zwei Halbtagen recht umfassend über das Berufsbildungswesen orientiert. Das Tagungsprogramm war dementsprechend reich mit Referaten gespickt.

Dr. Heinz Ochsenbein, Direktor der GIBB und Präsident der Schweizerischen Berufsschuldirektorenkonferenz, hielt das Einführungsreferat. Er informierte die Tagungsteilnehmer über die Situation der Berufsbildung in der Schweiz. Der Berufsbildungsbereich umfasst einen bedeutsamen Teil des Bildungswesens der Sekundarstufe II. Heute bestehen in unserem Lande über 150 Berufsschulen mit 240 000 Berufsschülern und -schülerinnen. Die gegenwärtig rasche wirtschaftliche, technische, gesellschaftliche Entwicklung erfordert auch von der institutionellen Berufsbildung hohe Anpassungsleistungen.

Res Zysset, Lehrer für allgemeinbildenden Unterricht, berichtete über seine Unterrichtserfahrungen. Für die Grosszahl der Lehrlinge und Lehrtöchter steht im Vordergrund der Berufsbildung der Fachkundeunterricht. Der allgemeinbildende Unterricht ist etwas in die Ecke gedrängt. Pro Berufsschultag muss er mit drei Lektionen auskommen. Er umfasst die Fächer Geschäftskunde, Deutsch, Staats- und Wirtschaftskunde. Für den Lernerfolg in diesen Bereichen ist es wichtig, den Unterricht nahe an den Schülererfahrungen und Schülerinteressen und in grösseren inhaltlichen Einheiten zu gestalten. Das Verabreichen von Unterrichtsstoff in kleinen "pfannenfertigen" Portionen ist wenig wirksam.

Anschliessend an diese Ausführungen hatten wir Gelegenheit, eine Lektion in Fachkundeunterricht mitzuerleben.

Dani Adank, Abteilungsvorsteher, stellte das vielfältige Unterrichtsangebot an der GIBB vor, insbesondere seinen Zuständigkeitsbereich Anlehrberufe und Stützkurse. An der GIBB werden neben dem Pflichtunterricht zusätzliche Stützkurse und Freikurse angeboten. Geführt wird auch eine Berufsmittelschule. Die Anlehren bieten eine ein- bis zweijährige berufliche Ausbildung für schwächere Schüler an. Die Ausbildungsprogramme werden an die persönlichen Voraussetzungen der Anlehrlinge individuell angepasst.

Hans Kuster (SIBP) und Werner Meier berichteten über den Stand ihres laufenden SIBP-Forschungsprojektes "Selbständiger werdendes Lernen". Der rasche Wandel in der Arbeitswelt stellt neue Anforderungen an die Berufsleute. Sie müssen sich zunehmend intensiver fort- und weiterbilden. Die Fähigkeit zu selbständigem Lernen erhält dabei zunehmend mehr Bedeutung. Autonomeres Lernen sollte bereits in der Volksschule, spätestens aber in der Berufsschule gefördert werden. Im Forschungsprojekt werden die allgemein lernpsychologischen und didaktischen Grundlagen selbständigen Lernens theoretisch erarbeitet und die sich daraus ergebenden Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts praktisch erkundet und erprobt.

Das gemeinsame Nachtessen beschloss den ersten Teil der Tagung.

Am Samstagvormittag führte uns Dr. Martin Straumann, Direktor des SIBP, in die aktuellen Belange der Berufsschullehrerausbildung seines Instituts ein. Das SIBP wurde 1972 als eine Abteilung des BIGA gegründet. 1986 konnte ein Neubau in Zollikofen bezogen werden. Ausserdem gibt es je ein Filialinstitut in Lausanne und Lugano. Hauptaufgabe ist die Aus- und Fortbildung der haupt- und nebenamtlichen Lehrer an gewerblich-industriellen Berufsschulen. Daneben begutachtet es Lehrmittel, dokumentiert und forscht in bisher bescheidenem Rahmen auf dem Gebiet des beruflichen Unterrichts. Die Zulassung ans SIBP setzt eine erfolgreiche Berufstätigkeit voraus. Zu den Leitideen des Studiums gehören die fachbezogene und pädagogische Ausbildung und das erwachsenengerechte, persönlichkeitsbildende, sowohl teamorientierte als auch selbständige Lernen. Vorgesehen ist am SIBP ein Ausbau des Fortbildungsangebotes und der Möglichkeit zu Nachdiplomstudien.

Veranstaltungsberichte

Edith Kemm, Dozentin in Lausanne, Hans Kuster und Peter Füglistler, Dozenten in Zollikofen, berichteten in Kürze über ihre Arbeit am SIBP, um dann mit den Anwesenden verschiedenste Fragen aus Praxis und Theorie des Unterrichts zu diskutieren. Damit war der Hauptgegenstand der Tagung, das Berufsbildungswesen, abgeschlossen.

Der letzte Teil der Jahrestagung war einem anderen Thema gewidmet. Die Tagungsteilnehmer führten eine eingehende Diskussion über eine eigene Initiative zur Erhaltung der Seminarlehrausbildung an der Universität Bern. Darüber ist bereits ausführlich berichtet worden (BzL 3/90).

Mit dem besten Dank an alle Referenten und Teilnehmer beschloss der Organisator der Tagung, Hans Amrhein, die informationsreiche Veranstaltung. H. Amrhein wird auch das Treffen vom nächsten Jahr vorbereiten, das am 6./7. September am Seminar Biel stattfindet.

ZUR GRUENDUNG DER SCHWEIZERISCHEN WAGENSCHEIN-GESELLSCHAFT

Peter Stettler

Das Langschuljahr 1989/90 hat für die Zürcher Mittelschullehrer eine überraschende Wende gebracht: Durch ein auf dubiose Weise zustande gekommenes Bundesgerichtsurteil wurde es zum Kurzschuljahr - allerdings immer noch im langen Kleid. Denn fast alles war schon organisiert; so auch die kantonale Lehrerfortbildung.

In den Abschnitten 2 und 3 der Broschüre "Externe Lehrerfortbildung 1989/90" lässt sich nachlesen, wie Bildung zur Pflicht wurde - immerhin: Das Kursangebot liess sowohl qualitativ wie quantitativ nichts zu wünschen übrig. Man konnte zwischen Chaos und Tanzen, Tauchen im Mittelmeer und Essen in der Kantine einer Grossbank, Relativitätstheorie und Chorsingen usw. auswählen. Mein Angebot war: "Genetisch-exemplarisches Lehren; Der Impuls Martin Wagenscheins". Meine Sorge war: Wie verträgt sich Wagenscheins Pädagogik mit dem von der ED verordneten Obligatorium? Mein Glück war: Die Teilnehmer/innen des Kurses waren ausnahmslos im Hinblick auf Wagenschein gekommen, und nicht, weil sie mussten.

Und die Woche nach Pfingsten 89 werde ich kaum vergessen: Das Haus der Stille in Kappel am Albis, die stille (und freiwillige) Morgenfeier im kühlen gotischen Kirchenschiff zur Einstimmung, das Engagement bei der Arbeit, das erlebte gegenseitige Lernen im sokratischen Gespräch, die Abendspaziergänge unter den blühenden Obstbäumen zum Hochmoor, der Maibummel zum Türlersee und die Naturphänomene, die sich dem nun aufmerksamen Blick beinahe aufdrängten.

Und auf dieser Wanderung kam dem Anglisten Götz Wagner von der KS Stadelhofen die Idee, eine Wagenschein-Gesellschaft zu gründen: Das darf doch jetzt nicht aufhören und vergessen werden; das könnte doch auch andere

interessieren. Aber auch: Um "Wagenschein" in der Regelschule zu versuchen, wird man mit Problemen konfrontiert: Wie macht man das in der 45-Minuten-Praxis? Wie gestaltet man Prüfungen? Wo hat man Rückendeckung? Wie geht man mit der üblichen Erwartungshaltung der Behörden, der Schulleitung, des Kollegiums, der Eltern und nicht zuletzt der Schüler/innen um?

Es verging kaum ein Monat, bis Götz Wagner den Zweck einer solchen Gesellschaft thesenartig zu Papier brachte, und sein Entwurf ist auch heute noch unser "Rahmenlehrplan":

"Wir erhoffen uns von der Gesellschaft

- einen Ort, an den wir und ähnlich Gesinnte sich guten Gewissens wenden können, wenn sie Rat, Daten, Ideen, Unterrichtshilfen, Erfahrungsaustausch, Literaturhinweise, Dokumentation, Weiterbildung, Rückendeckung oder ähnliches suchen;
- eine Verminderung der Schwellenangst, die uns und andere befallen mag, wenn sie sich in ihrem Unterricht besseres Verstehen zum pädagogisch-didaktischen Ziel setzen möchten;
- Hilfe bei der Aufnahme von Kontakten: mit Personen und Institutionen, die Wesentliches zur Förderung verstehenden Lernens zu bieten haben;
- lebendige internationale Verbindungen, aber auch eine konkrete und auf die schweizerische Schulwirklichkeit bezogene Instanz, die im bildungspolitischen Alltag als Gesprächspartner wahr- und ernstgenommen wird;
- wirksame Verbreitung der Einsicht, dass die Jugend und wir zur Bewältigung der Zukunft mehr Verstehen, Verständnis und Verständigung aufbringen müssen als dies bisher üblich oder möglich war.

Unsere pädagogisch-didaktischen Zielvorstellungen verbinden uns mit Martin Wagenschein, dessen Name die Gesellschaft trägt. Sie soll sich in ihrer geistigen Orientierung diesem Pädagogen und Humanisten verpflichtet fühlen, was einschliesst, dass sie sich nicht als eine Kultgemeinschaft versteht, die verwandte oder weiterführende Gedanken ausschliesst".

Am 21. Oktober wurde die Gesellschaft in den stimmungsvollen Räumen der "Ecole d'Humanité" feierlich gegründet: Von den Gastgebern wurden wir mit Musik aus dem Mittelalter empfangen. Die Eröffnungsrede hielt Horst Rumpf, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt, mit dem Thema "Menschenverstehen - über Martin Wagenscheins Aufmerksamkeit". Rumpf artikulierte drei Züge der verstehenden Aufmerksamkeit.

1. Die Fähigkeit, sich nachdenklich auf das einzulassen, das hier und jetzt behandelt wird, sich vom Gegenstand der Aufmerksamkeit treffen lassen im Gegensatz zu den üblichen Strategien, die Probleme bloss bewältigen und erledigen wollen.

Veranstaltungsberichte

2. Die Fähigkeit zur unbefangenen, Spuren suchenden Aufmerksamkeit, die nicht sofort einordnen, sondern das Neue und Unbekannte zunächst nur beschreiben, nur sehen will. Lehren heisst hier: Abräumen der mannigfaltigen, halbverstandenen Informationsmassen, Verzicht auf Herrscher- und Konsumgebärden, Ueberwindung der Belehrungssucht, um wieder genauer hinschauen zu können.
3. Die Fähigkeit, auch während des Unterrichts etwas geschehen zu lassen, dessen Ablauf nicht durchgeplant ist. "Ohne den leisen Sturz ins Chaos, ohne das Fremdwerden, die Unbekanntheit, den leeren Kopf entsteht nicht die Bewegung, die 'Verstehenwollen' heisst."

Es geht bei Wagenscheins Pädagogik um weit mehr als um didaktisch-methodische Kniffe: "Es geht darum, welche Art der Weltzuwendung wir der Kultivierung und der Weitergabe an den Nachwuchs werthalten".

Die Wagenschein-Gesellschaft ist korporierendes Mitglied des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung". Mitglied kann werden, wer ihre Zielsetzung anerkennt. Der Mitgliederbeitrag beträgt Fr. 50.-- für Einzelmitglieder und 150.-- für Kollektivmitglieder. Beitrittserklärungen können beim Sekretariat angefordert werden: Frau Silvia Schmidli Stettler, Stedtli, 8627 Grüningen; 01/935 29 39.

EDK: XIII. FORUM MATHEMATIK

19. - 21. November 1990, Weinfelden

Fritz Wüthrich, Sekretariat EDK

Über 120 Personen aus der ganzen Schweiz nahmen am XIII. Forum für Mathematikunterricht in Weinfelden teil. Im Zentrum des Forums stand das Thema "Fehler! - Fehler? Über den produktiven Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht".

In engagierter Weise führten Frau Margret Schmassmann ("Mit Fehlern muss gerechnet werden!") und Frau Ninon Guignard ("L'erreur fait signe") in die für Mathematiklehrer aller Stufen wichtige Frage ein. Die Referentinnen machten darauf aufmerksam, dass Fehler einen notwendigen Bestandteil des Lernprozesses darstellen und wertvolle Hinweise auf Denkstrukturen der Schüler liefern.

In 10 Arbeitsgruppen wurden verschiedene Aspekte des Umgangs mit Fehlern vertieft.

Die Auseinandersetzung der Mathematiklehrer und -lehrerinnen aller Stufen mit diesem Thema zeigt, dass sie bereit sind, die Zielsetzungen und Methoden des Faches Mathematik immer wieder neu zu definieren und den aktuellen Herausforderungen anzupassen.

EIGENVERANTWORTLICHES LERNEN UND LEHREN IN DER SCHULE - VORAUSSETZUNGEN UND MÖGLICHKEITEN INNERHALB DER ÖFFENTLICHEN SCHULEN

**Arbeitstagung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung,
Gruppe Lehrerbildung
Köniz, 21./22. November 1990**

Astrid Eichenberger und Jürg Rüedi

Der Morgen des 21. Novembers 1990 wird wohl uns allen in Erinnerung bleiben: Erstens mussten wir früh aufstehen, um jeweils zu zweit auf acht Uhr die uns zugeteilten Schulen in Langnau, Rüegsauschachen, Ipsach, Thun, Frutigen, Hemmigen, Oberdiesbach, Heimisbach, Lyssach, Niederscherli und Worb zu erreichen. Zweitens konnten wir dann erleben, wie Berner Kinder und Jugendliche von der Kindergartenstufe bis zum 10. Schuljahr lernen, eigenverantwortlich zu lernen. Dieser Einstieg in unsere Arbeitstagung erwies sich als anregend und motivierend: Zu zweit eine Kollegin oder einen Kollegen besuchen, nach vier Stunden Schule oder zweieinhalb Stunden Kindergarten beim Mittagessen zu dritt darüber sprechen, das war ein lebendiger Start ohne bemühende, langatmige Begrüßungsansprachen, die nicht zur Sache oder zum Ende kommen wollen... Lebendigkeit und ein ausgewogenes Verhältnis von Schulpraxis und (theoretischer) Reflexion kennzeichneten auch die restlichen eineinhalb Tage.

Am Nachmittag trafen wir uns in der Zentralstelle für Lehrerfortbildung des Kantons Bern, in der Schulanlage Lerbermatt in Köniz, zum Beginn des gemeinsamen Teils. Die drei Leiter der Tagung, Bernhard Adam, Hans Joss und Bruno Krapf, begrüßten uns kurz, und schon bald tauschten wir in zwei Gruppen unsere Eindrücke vom Morgen aus. Wie können Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, eigenverantwortlich zu lernen? Wie finden wir Lehrerinnen und Lehrer den Mut, eigenverantwortlich zu lehren und dabei selber zu lernen? Zu diesen Fragestellungen trugen wir unsere Beobachtungen vom morgendlichen Schul- und Kindergartenbesuch zusammen. Immer wieder fiel in den Berichten das Stichwort "Wochenplan". Das war natürlich kein Zufall, weil alle von uns besuchten Lehrerinnen, Kindergärtnerinnen und Lehrer bereits einen Semesterkurs der Berner Lehrerfortbildung absolviert hatten und dort mit der Wochenplanarbeit vertraut gemacht worden waren.

Veranstaltungsberichte

Ein von uns besuchter Lehrer einer Weiterbildungsklasse (10.Schuljahr) erstellt zum Beispiel für jede Woche einen solchen "Wochenplan". Er listet die in der betreffenden Woche zu machenden Aufgaben auf und setzt den Termin fest, bis zu welchem diese zu lösen sind. Die Lernenden können dann den Zeitpunkt selbst bestimmen, wann sie etwa Französisch oder Deutsch machen wollen. Wir fragten eine Schülerin, ob sie diese Art des individualisierten Unterrichts schätze. Ihre spontane Antwort war: "Ja, ich kann ein Fach dann machen, wenn ich Lust dazu habe." Zusätzlich unterteilt dieser Lehrer in "Kernstoff" (obligatorische Aufgaben) und "Zusatzstoff" (freiwillige Lern- und Übungsmöglichkeiten). Beim Umhergehen in der Klasse fiel uns auf, wie emsig und motiviert die Schülerinnen und Schüler arbeiteten, und zwar an jeweils ganz verschiedenen Aufgaben. Es scheint halt so zu sein, dass nicht alle in einer Klasse immer den drängenden Wunsch verspüren, auf der gleichen Seite des Rechnungsbuches die gleiche Aufgabe zu lösen. Dass wir im Frontalunterricht von dieser Annahme ausgehen, quasi von einem Einheitsschüler, der sich genau für diejenige Seite im Rechnungsbuch interessiert, die der Lehrer zu Hause vorbereitet hat, wurde uns in diesem Austausch am Mittwochabend sehr bewusst.

Der Donnerstag war der Vorstellung der Semesterkurse für Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern und einem Bericht von Bernhard Adam zum Thema "Erweiterte Lernformen, Lernen lernen, Leistungsbeurteilung" gewidmet. Am Morgen beantworteten eine Lehrerin und ein Lehrer, die seit dem August den jetzt laufenden Semesterkurs besuchen, unsere Fragen. Diese Semesterkurse sind freiwillige, berufsbezogene Fortbildungsveranstaltungen von 20 Wochen Dauer, die im Rahmen eines bezahlten Bildungsurlaubes besucht werden können. Die einzelnen Teilnehmer werden angeregt, ihre bisherige berufliche Arbeit sowie ihr Unterrichtsverständnis zu überdenken und Weiterentwicklungen der persönlichen Unterrichtsformen zu erarbeiten. Dem eigentlichen Semesterkurs geht ein praxisbegleitender Kursteil (5-7 Kursnachmittage und ein Planungsseminar) vor Kursbeginn zur Planung und Klärung der Bedürfnisse voran, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Anfang an eigenverantwortlich mitgestalten können. Wie gut einer Lehrerin, einem Lehrer ein solcher Semesterkurs nach 10 oder 19 Jahren Unterricht tun kann, wurde uns an diesem Morgen bewusst. Der 38jährige Lehrer erklärte zum Beispiel, ihm sei bewusst geworden, dass er Raubbau an seinen Kräften betrieben habe, er lerne jetzt, wieder ruhig zu schnaufen.

Am Nachmittag berichtete Bernhard Adam aus seiner Schulpraxis. Er bewies mit seinem Beispiel, dass erweiterte Lernformen auch im Fachlehrersystem auf der Oberstufe möglich sind. Seine Videoaufnahmen aus dem Unterricht führten die Bedeutung des Beurteilungsgesprächs mit der einzelnen Schülerin vor Augen (Selbst- und Fremdeinschätzung). Wenn sie zusammen mit dem Lehrer entdeckt, wo und warum sie den Fehler gemacht hat, ist ihr ein wichtiger Lernschritt gelungen.

Zum Abschluss werteten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammen mit den drei Leitern die Tagung aus. Als zentrale Frage kristallisierte sich bald heraus, wie wir all die vielen Eindrücke für die Lehrerbildung fruchtbar machen

können. Wir vereinbarten, uns in einem Jahr gegenseitig im Seminarunterricht zu besuchen, um danach unser Thema "Eigenverantwortliches Lernen und Lehren in der Schule" fortsetzen zu können.

Wer sich für diese Fortsetzung interessiert, kann sich beim Gruppenleiter Bruno Krapf (Säntisstrasse 38, 8311 Brütten) informieren.

BEGEGNUNGEN MIT DEM ENTWICKLUNGS- UND DENKPSYCHOLOGEN, DIDAKTIKER UND LEHRERBILDNER HANS AEBLI (1923 - 1990).

Gedenktagung am 30. November 1990 am Pädagogischen Institut der Universität Bern

Ursula Ruthemann

Professor Dr. Dr. h.c. Hans Aebli ist im Juli 1990 verstorben. Zu seinen Ehren haben die Dozenten und Mitarbeiter des Pädagogischen Instituts die Gedenktagung veranstaltet, die in verschiedener Hinsicht ausserordentlich gelungen und einmalig war. Sie verband ehrende Begegnung mit Hans Aebli mit weiterführender Auseinandersetzung mit seinem Werk. Sie war persönlich und international zugleich: Die Familie war anwesend, und unter den etwa 120 Teilnehmern waren nebst zahlreichen Schülern und ehemaligen Mitarbeitern des Verstorbenen, namhafte Wissenschaftler vor allem aus der Schweiz und Deutschland, aber auch aus Finnland und Italien.

In den acht Referaten wurden Aspekte des Werkes von Hans Aebli aus ganz unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Prof. Jürgen Oelkers (Bern) setzte sich mit "Aebli's Stellung zur Reformpädagogik" auseinander, verglich die Positionen zur Lehrerfrage und zeigte "Den Vorrang des Wissens" auf. Prof. Gerhard Steiner referierte über das "Problem der Repräsentation". Dass Motivationen und Emotionen nicht von Kognitionen unabhängige Faktoren des Lernens darstellen, sondern im Lernprozess strukturell integriert sind, machte Prof. Erno Lehtinen (Turku) deutlich. Prof. Leo Montada (Trier) ging der Frage nach der "Kultur der Entwicklung" nach. Dr. Ulrich Glowalla (Giessen) zeigte die Dimensionen von "Aebli's Theorie der didaktischen Kompetenz" auf und Prof. Rudolf Messner (Kassel) setzte sich mit der Didaktik Hans Aebli's auseinander. Prof. Erich Wittmann (Dortmund) sprach über das spezifische Thema der "operativ strukturierten Rechenübungen". Der Direktor des Seminars Biel, Dr. Heinz Wyss, würdigte Hans Aebli als Erneuerer der Lehrerbildung.

Es war wohl auch das Verdienst der Veranstalter, dass alle Referenten sich auf das Werk von Hans Aebli bezogen und sich damit spürbar auseinandergesetzt hatten, trotz sehr verschiedener fachlicher Herkunft. So ergaben Würdigung des Werkes, Kritik und weiterführende Ideen eine anregende Mischung.

Veranstaltungsberichte

Die Referate wurden am Vormittag durch Rundtischgespräche ergänzt. Zehn verschiedene Themen und interessante Moderatoren machten die Wahl nicht leicht. Die Mehrzahl der Themen waren aus der Didaktik: "Abholen-Anknüpfen-Weiterführen. Aebli's Umgang mit subjektiven Theorien", "Lernen zwischen Anleitung und Autonomie - welche und wieviel Anleitung braucht der Lerner?", "Entwicklungsorientierte Didaktik. Was kann das für die Praxis heissen?", "Formalstufen des Unterrichtens. Von Herbart bis Aebli and beyond", "Warum soll Didaktik psychologisch sein?", "Wissensbildung oder Denkerziehung?", "Entdeckendes Üben und übendes Entdecken im Mathematikunterricht." Aber es gab auch andere Themen: "Sich beim Lernen selber erfahren - das eigene Lernen entdecken: Die Rolle der kognitiven Selbsterfahrung", "Motivation des Verstehens", "Kognitive Prozesse im sportlichen Handeln".

In den Diskussionen fand eine lebendige Auseinandersetzung mit Grundfragen rund um das Lernen und Lehren statt. Es war ein Erinnern an die Argumente und Überlegungen von Hans Aebli, ein Suchen nach denjenigen Richtungen, in denen weitergedacht werden müsste, aber auch ein Abgrenzen schwer vereinbarer Positionen. Es bot sich Gelegenheit, über die Grenzen der Disziplinen hinweg argumentative Brücken zu bauen und die Mauern verschiedener Perspektiven einzureissen. Und es war spannende Begegnung zwischen Praktikern vor allem aus der Lehrerbildung und Wissenschaftlern aus Psychologie, Pädagogik und Didaktik.

Wie könnte man den Denker Hans Aebli besser ehren, als innerhalb aber auch ausserhalb seiner Fussstapfen weiterzugehen, weiterzudenken? Mit dem Rückblick auf das Lebenswerk von Hans Aebli drängt sich unausweichlich die Frage auf, wie es jetzt weitergeführt werden könnte. "Lehren verstehen - Hans Aebli and beyond" war das Rahmenthema der Podiumsdiskussion. Unter der geschickten Moderation von Dr. Erwin Beck (Rorschach) überlegten Prof. Franz Weinert (München), Prof.em. Traugott Weisskopf (Bern), PD Kurt Reusser (Bern), Prof. Rudolf Messner, Prof. Wolfgang Edelstein (Berlin), und Prof. Leo Montada in einer ersten Runde, was die Voraussetzungen dafür sein könnten, das Lehren zu verstehen. In der zweiten Runde stellten die Diskutanten den Bezug zum Werk von Hans Aebli her und plädierten für Richtungen der Weiterführung.

Als Voraussetzung des Verstehens von Lehren wurde zum einen vermehrtes Wissen und Forschen genannt, z.B. über das Lernen, weil Lehren vorbildliches Lernen sei. Andererseits hiess es auch, Lehren sei nicht nur angewandte Lernpsychologie, es müsse auch das Tabuthema der Kompetenz und Expertise des Lehrers in der Forschung angegangen werden. Mehr Wissen über die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler sei wichtig. Was macht die Autorität des Lehrers aus und wie sind Voraussetzungen dazu lernbar? Interaktive Aspekte der Wissensvermittlung (Lehrerrolle, Sozialformen) seien des gründlichen Weiterdenkens wert. Auch müssten epochale Veränderungen des ausser-schulischen Kontextes als Bedingungen von didaktischem Handeln reflektiert werden. Mehrfach wurde auf ein anderes Menschenbild des Kindes verwiesen: das Kind solle als erkennendes und lernlustiges Wesen verstanden werden, damit

Lernlust in der Schule erhalten bleibe. Die Aebliche Didaktik sei eine des anleitenden Lehrens. Es wurde davor gewarnt, die Einflussmöglichkeit des Lehrers zu überschätzen und die Eigeninitiative des Schülers zu unterschätzen. Es gelte nun, nicht angeleitetes Lernen des Schülers und auch das systematische Zurücktreten des Lehrers in didaktischen Ueberlegungen einzubeziehen. Es brauche weiter eine Sprache, um über Unterrichtsinhalte reden zu können. Es wurde auch auf Grenzen des Verstehens von Lehren hingewiesen: es sei in seiner Komplexität nie vollständig wissenschaftlich zu erfassen, Lehren sei letztlich nur durch Erfahrung verstehbar und somit eklektisch.

Der pünktliche Abschluss der ins Plenum geöffneten Diskussion wurde von vielen Teilnehmern als bedauerlich früh erlebt, was vor allem für die anregende Qualität spricht.

Die fachliche Auseinandersetzung mit dem Werk von Hans Aebli war festlich und würdig eingerahmt. So begann die Tagung mit einer Lesung aus dem Werk von Hans Aebli, einer Würdigung seiner Person und seines Werkes durch PD Kurt Reusser (Bern), der sehr klar und doch mit gebührender Zurückhaltung durch die ganze Tagung führte. Zu Ehren von Hans Aebli wurden zwei Sätze aus der Sonate in B-Dur für Oboe und Orgel von G.F. Händel gespielt, und der Dekan der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern, Prof. August Flammer, überbrachte eine Grussadresse der Fakultät. Prof. Peter Rusterholz gestaltete den Abschluss der Tagung mit einer Interpretation des letzten Buches von Hans Aebli, "Santiago, Santiago...". Es ist ein Bericht von einer dreimonatigen Fussreise auf dem Jakobsweg von der Schweiz nach Santiago de Compostela zusammen mit seiner Frau Verena im Jahre 1988, auf der Suche nach den eigenen Wurzeln. Ein Buch, das einem den Menschen Hans Aebli und die Quelle seiner Schaffenskraft näher bringt.

Die Gedenktagung war mehr als eine Erinnerung an Hans Aebli. Sie liess sein Werk, aber auch sein Grundanliegen, die Schaffung neuer, besserer Schulwirklichkeit, noch einmal lebendig werden. In vorsichtigen Ansätzen waren neue Ziele für die Weiterentwicklung einer psychologisch fundierten Didaktik zu erkennen.

Dass die Gedenktagung in diesem Sinne auch ein Ergebnis hat, ist nicht zuletzt der hervorragenden Organisation durch die Veranstalter zu verdanken. Hans Aebli hätte wohl Freude daran, dass an seiner Gedenktagung nicht bloss kontemplativ zurückgeschaut wurde, sondern auch neue Handlungsziele erkennbar wurden.

INTEGRATION DER INFORMATIONSTECHNOLOGIEN IN DEN UNTERRICHT

III. Schweizerisches Forum der EDK für neue Informationstechnologien im Bildungswesen, 24. - 26. Januar 1991 in Brunnen

Fritz Wüthrich, Sekretariat EDK

Konzeptionell ist man sich einig: Der Computer kann als Hilfsmittel und Medium in verschiedenen Schulfächern verwendet und deshalb in den normalen Unterricht integriert werden. In der Praxis findet jedoch diese Integration noch wenig statt, wie entsprechende Untersuchungen gezeigt haben. Woran liegt dies?

Dieser Frage widmete sich das III. Schweizerische Forum für neue Informationstechnologien im Bildungswesen, das vom 24. bis 26. Januar in Brunnen stattfand. 130 Personen - Lehrkräfte, Leute aus den Erziehungsdepartementen, kantonale Verantwortliche - trafen sich dort, um über die Sprachgrenzen, Schulstufen und Fachbereiche hinweg ihre Erfahrungen auszutauschen und konkrete Lösungsansätze zu erleben und zu diskutieren.

In zahlreichen Kurzreferaten und Workshops wurden Beispiele aus der Praxis vorgestellt und die gemachten Erfahrungen reflektiert. Das Spektrum der angesprochenen Fächer reichte dabei von Latein bis Musik, von der Mathematik bis zum Zeichenunterricht. Den Rahmen bildeten zwei Podiumsdiskussionen und ein grundsätzliches Referat, das den Einsatz der Informatik mit den verschiedenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen in Beziehung brachte, die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen.

Das Forum hat viele Anregungen vermittelt, die in die Arbeit in den einzelnen Kantonen und Schulen, aber auch der EDK-Arbeitsgruppen einfließen werden. Es ist zu hoffen, dass es damit zu einer pädagogisch sinnvollen Umsetzung der Ideen über die Integration des Computers in den Unterricht beitragen kann.

EDK SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN

Empfehlungen über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome vom 26. Oktober 1990

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK),

- gestützt auf Art. 3 des Konkordates über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 und auf die Beschlüsse und Empfehlungen vom 26. Oktober 1978 betr. Lehrerbildung von morgen (LEMO),
- in Hinsicht darauf, dass alle Kantone die Empfehlungen der EDK vom 20. Oktober 1978 zur Gleichwertigkeit der Lehrerbildungen in der Zwischenzeit befolgen,

erlässt die folgenden Empfehlungen:

1. Grundsatz

Die Kantone anerkennen die Lehrdiplome, die die zuständige Behörde eines andern Kantons ausgestellt hat.

Sie gewähren damit den Inhabern dieser Diplome den freien Zugang zum Lehrerberuf.

2. Lehrdiplome

Die Anerkennung gilt für die Lehrdiplome der Vorschule (Kindergarten) und der Schultypen der Primar- und Sekundarstufe I (Primar-, Real- und Sekundarschule) sowie für die Lehrdiplome in den Fächern Hauswirtschaft, Handarbeiten, Werken, Turnen und Musik.

3. Wirkung und Anerkennung

Die Anerkennung bedeutet, dass die Inhaber dieser Diplome in gleicher Weise wie Inhaber der eigenen kantonalen Lehrdiplome zur Anstellung im kantonalen Schuldienst der Vorschule, der Primar- und der Sekundarstufe I zugelassen werden.

4. Ausschreibung der Stellen

Neu und wieder zu besetzende Lehrstellen sind in der Regel öffentlich auszuschriften.

5. Provisorische und definitive Zulassung

Die Kantone können Inhabern ausserkantonaler Lehrdiplome eine höchstens zweijährige Uebergangszeit auferlegen, um Lehrerfahrung im Kanton zu gewinnen. Nach Absolvierung dieses Lehreinsatzes wird die Zulassung definitiv.

6. Beherrschung der Unterrichtssprache

In jedem Fall ist die Beherrschung der Unterrichtssprache, bzw. der am Schulort gesprochenen Landessprache, Voraussetzung.

7. Anpassung an kantonales Recht

Soweit kantonales Recht diesen Empfehlungen noch nicht entspricht, sorgen die betreffenden Kantone für eine Anpassung bis spätestens 1995. Solange die Gegenseitigkeit nicht realisiert ist, kann die Anerkennung der Lehrdiplome dieser Kantone ausgesetzt werden.

8. Koordination des Vollzugs

Die EDK ist für eine sinnvolle Koordination beim Vollzug dieser Empfehlungen besorgt.

Beschlossen an der Jahreskonferenz vom 25./26. Oktober 1990 in Zürich.

Zürich/Bern, 26. Oktober 1990

Der Präsident der EDK:
Jean Cavadini

Der Sekretär der EDK:
Moritz Arnet

DAS SCHWEIZERISCHE BILDUNGSWESEN AUF DEM PRÜFSTAND

Der OECD-Bericht "Bildungspolitik in der Schweiz" und die EDK-Berichte "Bildung in der Schweiz von morgen"

Armin Gretler

Es kommt hierzulande nicht mehr allzu häufig vor, dass Berichte zum Bildungswesen bis in die Tagespresse vordringen und damit – zumindest potentiell – Gegenstand einer breiten öffentlichen Diskussion werden. 1990 waren zwei Ausnahmen zu verzeichnen: sowohl die von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) veröffentlichten Berichte zum Projekt "Bildung in der Schweiz von morgen" [1] als auch der von der OECD im Rahmen eines Länderexamens herausgegebene Expertenbericht "Bildungspolitik in der Schweiz" [2] durchbrachen die Schallmauer der Bildungsinsider. Einer der Gründe dafür liegt sicher darin, dass beide Publikationen das Bildungswesen als Ganzes zum Gegenstand machen und damit die gewohnte sektorielle Betrachtungsweise überwinden. Der folgende Artikel setzt sich zum Ziel, diese beiden Berichte inhaltlich und in ihrer Entstehungsweise kurz vorzustellen und Interessierte davon zu überzeugen, dass es sich lohnt, sie integral zu lesen.

Sinneswandel in der EDK

Während die Schweiz ihre Wirtschaftspolitik regelmässig von der OECD untersuchen lässt und auch ihre Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiepolitik schon zweimal (1971 und 1988) auf den Prüfstand dieser internationalen Organisation stellte, hat sie sich bisher – vor allem aus föderalistischen Bedenken – stets geweigert, auch ihre Bildungspolitik einem sogenannten Länderexamen zu unterziehen. Gegen Ende der achtziger Jahre begann sich – wohl hauptsächlich vor dem Horizont Europa 1992 – ein Sinneswandel abzuzeichnen, und schliesslich ersuchte die Schweiz die OECD um eine Überprüfung ihrer Bildungspolitik. Rückblickend kann man feststellen, dass schon die Ergebnisse der internen Vorbereitung das Unternehmen gerechtfertigt hätten, verlangt doch die OECD von den zuständigen Behörden des zu prüfenden Landes eine umfassende Darstellung des eigenen Bildungswesens. So legte denn die EDK unter dem Titel "OECD-Länderexamen Bildungspolitik – Schweiz I" und "Schweiz II" [3] 1989 zwei rote Bände vor, deren erster – eigentlich zum ersten Mal in der Geschichte des schweizerischen Bildungswesens, so erstaunlich es tönen mag – den Versuch einer gesamthaften, nicht unkritischen Beschreibung und Analyse unseres Bildungssystems von offizieller Seite umfasst, während der zweite formal recht unterschiedliche Selbstdarstellungen der kantonalen Bildungssysteme von Zürich, Uri, Aargau, Ticino, Wallis und Neuchâtel enthält.

Bildungspolitik

Diese sechs exemplarisch ausgewählten Kantone stellten sich für das Länderexamen zur Verfügung. Nach Kenntnisnahme dieser vorbereitenden Dokumentation besuchten vier von der OECD im Einvernehmen mit der Schweiz bestellte Experten (siehe Kasten) unser Land während zwei Wochen, führten Gespräche mit den verschiedensten Verantwortlichen unseres Bildungswesens und erstellten anschliessend ihren Bericht.

Die Schlussbesprechung des Länderexamens Bildungspolitik Schweiz fand im Rahmen der 44. Session des "Comité de l'Education" der OECD am 23. April 1990 in Paris statt.

Die verantwortlichen Experten sind:

Prof. Dr. W. Clement Institut für Volkswirtschaftstheorie und Politik der Universität Wien

Prof. M. Laeng Università La Sapienza, Roma

Prof. J.-J. Silvestre Berichterstatter, Direktor des "Laboratoire de Recherche du Centre National de la Recherche Scientifique: Economie et Sociologie du travail", Aix-en-Provence

Aus persönlichen Gründen konnte Prof. Dr. W. Knies, ehemaliger Unterrichts- und Kultusminister des Saarlandes und von Niedersachsen, Saarbrücken, der mit der Gruppe der Experten die Schweiz besucht hatte, in der zweiten Phase der Erstellung des Länderberichtes an den Arbeiten nicht mehr teilnehmen.

Dass man diesen Bericht verschieden lesen kann, zeigen die Artikel, die zwei grosse Schweizer Zeitungen dem Thema widmen. So fasst die NZZ vom 25. April 1990 unter dem Titel "Gute Noten der OECD für die schweizerische Bildungspolitik – Erstmalige Überprüfung durch internationale Experten" wie folgt zusammen: "Die vier internationalen Experten kommen zum Schluss, dass das vielfältige und sehr dezentrale schweizerische Bildungssystem gesamthaft gesehen gut funktioniert, wenn auch die grosse kantonale Heterogenität im schweizerischen Bildungs- und Schulwesen eher als Schwäche beurteilt wird" [4]. Kritisch titelt die Weltwoche vom 18. Oktober 1990: "So verkümmern hier viele Talente – OECD-Bericht konstatiert im Bildungssystem der Schweiz schwere Mängel"; sie ist auch in ihrer Zusammenfassung nicht zimperlich: "Das Schweizer Bildungswesen sei zu stur und zu wenig durchlässig, zu verkrustet und zu

elitär, um mit den Problemen fertig zu werden, die auf das Land zukommen. So lautet, auf die griffigste Formel gebracht, das OECD-Verdikt." Dem Vernehmen nach kann man selbst bei schweizerischen Erziehungsdirektoren, die an der Pariser Schlussbesprechung anwesend waren, beide Lesarten finden.

Bildung und Arbeitsmarkt

Das erste grosse Kapitel nach den Präliminarien ist dem wirtschaftlichen Rahmen, dem sozialen Umfeld und dem Arbeitsmarkt gewidmet, in die unser Bildungswesen hineingestellt ist. Insgesamt verhehlen die Experten nicht die Sorge, unser Ausbildungssystem mit seiner breiten dualen bzw. trialen Berufsausbildung und vergleichsweise schwachen Ausbildungsquoten auf der Tertiärstufe könnte den künftigen erhöhten Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes nicht mehr genügen. Im folgenden werden einige statistische Angaben und Vergleiche wiedergegeben, die diese Sorge begründen, Angaben, die wahrscheinlich noch nicht alle mit der nötigen Schärfe im schweizerischen Durchschnittsbewusstsein verankert sind. So sind z.B. schon jetzt in grossen und mittleren schweizerischen Unternehmungen etwa 25 – 30 Prozent der Stellen, die eine universitäre Ausbildung verlangen, mit Ausländern besetzt. In hochqualifizierten Forschungslaboratorien kann diese Zahl bis 50 Prozent gehen. Dazu passt, dass die Schweiz mit einem Anteil von 8,6 Prozent Studenten auf der Tertiärstufe (gemessen an einem gesamten Jahrgang junger Leute) am Schwanz der EFTA-Länder liegt und im Vergleich mit den EG-Ländern nur noch von Portugal (5%), Grossbritannien (6,6%) und Irland (7,1%) untertroffen wird. Oder – eine direkte Widerspiegelung unseres Berufsbildungssystems – man kann es auch so sagen: die Schweiz hat von allen EG- und EFTA-Ländern die schwächste Voll-, hingegen die höchste Teilzeitbeschulungsquote für die 3-bis 24-jährigen. Übernimmt man das Niveaulassifikationssystem der OECD-Experten, so ergibt sich folgendes Bild für die höhere technische Ausbildung: etwa 60 Prozent der höheren technischen Arbeitskräfte (Niveau 5) sind HTL-Absolventen, während etwa ein Drittel von der Hochschule (Niveaus 6 und 7) kommen. Das Aufnahmevermögen der HTL wird als ungenügend beurteilt.

Die Schweiz am Schwanz oder an der Spitze?

Ein zumindest teilweise überraschendes Resultat ergibt auch die vergleichende Untersuchung der Gesamtausgaben für das Unterrichtswesen. Misst man diese am Total der öffentlichen Ausgaben, so steht die Schweiz an der Spitze aller EFTA- und EG-Länder (was dem Durchschnitts- und Selbstbewusstsein des pädagogisierten Schweizer durchaus entsprechen dürfte). Misst man die Gesamtausgaben für das Bildungswesen hingegen am Bruttoinlandprodukt (BIP), wird das pädagogische Selbstbewusstsein des Schweizer und der Schweizerin weniger gestärkt: so gesehen liegt die Schweiz nämlich am Ende aller EFTA-Länder, während von den EG-Ländern nur Grossbritannien, Deutschland, Portugal und Griechenland noch tiefer liegen.

Nachdem die Experten die Gefahr eines Qualifikationsdefizites geortet haben, zeigen sie auch spezifische Bereiche auf, in denen sich Massnahmen zur

Behebung dieses Defizits anbieten. Es sind dies Massnahmen für Mädchen und Frauen, Massnahmen in Kantonen mit einer schwächeren Beschulungsrate und zugunsten einer erhöhten Mobilität, Massnahmen zugunsten der Kinder von Fremdarbeitern und Massnahmen zugunsten der Erwachsenen im allgemeinen.

Das Qualifikationsdefizit lässt sich beheben

Was die Vertretung der Frauen im höheren Bildungswesen (universitäre und nichtuniversitäre Tertiärstufe) betrifft, steuert der OECD-Bericht einige für unser Land eher alarmierende vergleichende Statistiken bei. Dazu ein Beispiel: während der Anteil der Frauen an den Studierenden des Tertiärbereichs (Neueintretende im Studienjahr 1986/87, Niveaus 5 und 6; die Verhältnisse auf dem Niveau 7 sind aber nicht wesentlich verschieden) in allen EFTA- und EG-Ländern zwischen 45 und 55 Prozent beträgt, steht die Schweiz mit 30 Prozent weit abgeschlagen am Schluss dieser Rangliste. Gleichzeitig erfolgt unter den Massnahmen ein Hinweis auf eine niederländische Kampagne "Choose Science", die den Nachweis erbracht hat, dass Mädchen innerhalb recht kurzer Zeit dazu zu motivieren sind, sich in grösserer Zahl für naturwissenschaftliche Disziplinen zu entscheiden.

Auf eine schweizerische Studie berufen sich die Experten, wenn sie feststellen, dass zwar die Studentenzahlen zugenommen haben, tiefgreifende Chancenungleichheiten im Hochschulzugang aber bestehen bleiben. Diese hängen – man weiss es – von geschlechtlichen, sozialen und geographischen Faktoren ab; mit Ausnahme des Frauenanteils an den Studierenden haben sich diese Ungleichheiten in jüngster Zeit aber eher verstärkt als verringert [6].

Noch kein klares Weiterbildungskonzept

Was schliesslich den letzten Massnahmenbereich betrifft, so besteht für die OECD-Experten kein Zweifel, dass eine bessere Harmonisierung der Grundausbildung und der Erwachsenenbildung (im Sinne der rekurrenten Bildung) die schweizerischen Probleme im Qualifikationsbereich zu verringern vermöchte. Eine eigentliche Weiterbildungspolitik im breiteren Rahmen der Education permanente könnte ein Schlüsselement sein im Bemühen, Angebot und Nachfrage an Qualifikationen miteinander in Einklang zu bringen. In diesem Bereich scheinen die für das Bildungswesen in der Schweiz verantwortlichen Instanzen noch keine klaren Konzepte entwickelt zu haben.

Zu frühe Selektion in eine rigide Sekundarstufe I ?

Die Experten der OECD beschränken sich aber in keiner Weise auf das Problemfeld der Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaft. Als einen ersten neuralgischen Punkt betrachten sie den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I und die Struktur dieses letzteren Bereichs. Die generelle Erkenntnis, dass es sich hier um eine Orientierungsstufe handelt und dass jede, trotz aller Durchlässigkeit quasi-definitive Selektion zu Beginn dieser Stufe zu früh ist, könnte einen entscheidenden Schritt in der Entwicklung unseres

Bildungswesens bedeuten. In ihrer jetzigen, in verschiedene Züge gegliederten und vor allem in der Deutschschweiz noch weit verbreiteten Hauptform betrachten die Experten die Sekundarstufe I als eine Selektionsschule, die die verschiedenen Schichten unserer stratifizierten Gesellschaft reproduziert. Statt um eine flexible, handelt es sich um eine rigide Struktur der Sekundarstufe I.

Elitär-elitistisches Gymnasium?

Kritisch werden auch das Gymnasium als wichtigster Typ des allgemeinbildenden Unterrichts auf der Sekundarstufe II und die bisher gescheiterten Bemühungen um seine Reform beurteilt. Nach Ansicht der Experten sind der immer noch elitär-elitistische Grundcharakter unseres Gymnasiums und seine massgeblichen Filterfunktionen in der Kontrolle des Zugangs zu den Hochschulen mitverantwortlich für den Mangel an hochqualifizierten einheimischen Arbeitskräften. Der voruniversitäre Akademismus und die vom Gymnasium behütete Kultur werden als teilweise überholt und die Verpflichtung, zur Erlangung einer Matura Prüfungen in 11 Fächern abzulegen, als zu weit gehend kritisiert. Das Scheitern der verschiedenen Reformenläufe seit dem zu Beginn der 70er Jahre erschienen Bericht "Mittelschule von morgen" wird auf schwerfällige Entscheidungs- bzw. Nichtentscheidungsmechanismen zurückgeführt, in denen verschiedenen Partikular- und Standesinteressen ein zu grosses Gewicht zugekommen ist.

Beneidenswerter sozio-ökonomischer Status der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer

Der sozio-ökonomische Status der schweizerischen Lehrer ist – vor allem, was den Lohn im internationalen Vergleich betrifft – beneidenswert. Mit Genugtuung nehmen die Experten auch zur Kenntnis, dass die Erstellung einer gesamtschweizerischen Lehrerstatistik nach verschiedenen Rückschlägen nun bevorzuzustehen und dass auch die gegenseitige Anerkennung der Lehrerdiplome und damit die interkantonale Freizügigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ihrer Verwirklichung entgegenzugehen scheint.

Die seminaristische Lehrerbildung, d.h. die Ausbildung eines grossen Teils der schweizerischen Primarlehrer in Lehrerbildungsanstalten, die der Sekundarstufe II angehören, bleibt eine Ausnahme im Rahmen sozusagen aller Mitgliedsländer der OECD. Aufgrund der sehr verschiedenen Ausbildungen der verschiedenen Lehrerkategorien bleibt der Lehrerberuf in der Schweiz insgesamt stark segmentiert. Die OECD-Experten regen an, die Errichtung einer nationalen Institution auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung, der Evaluation und der Lehrerbildungsforschung zu prüfen (siehe dazu die sektoriellen Ansätze in der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer und im Schweizerischen Institut für Berufspädagogik).

Note "ungenügend" in Analyse und Prospektive

Allgemein wird das unserem Bildungswesen zur Verfügung stehende Instrumentarium auf dem Gebiet der Reflexion, der Analyse, der Prospektive und der Prognose als ungenügend erachtet. So gibt es z.B. nur wenige oder keine regelmässige, systematische, mittel- und/oder langfristige Erhebungen im Bereich der Beziehungen zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt. Auch wird von einer Möglichkeit, zu der unser System geradezu prädestiniert wäre, nämlich dem systematischen Vergleich zwischen den Kantonen, kaum Gebrauch gemacht. Den beiden wichtigsten Instanzen, die für die Zukunft unseres Bildungswesens verantwortlich sind, dem Bund und den in der EDK zusammengefassten Kantonen, fehlt eine gemeinsame Institution zur Analyse, Diskussion und Festlegung von Leitlinien. Dieses Defizit bedeutet im schlimmsten Fall ein Abgleiten in einen Kantonalismus und Interkantonalismus, dem die Idee einer umfassenden politischen Aufgabe überhaupt abhanden kommt. Die OECD-Experten schlagen denn auch vor, die Schaffung eines Bildungsrates zu prüfen, der sich mit der Zukunft des gesamten Bildungswesens zu befassen und insbesondere auch Konzeptarbeit für die allgemeine Erwachsenenbildung und die berufliche Weiterbildung zu leisten hätte (wie vom ganzen OECD-Bericht sind die Hochschulen auch hier ausgenommen, was allerdings eher eine Zufälligkeit der Ausgangsvereinbarungen widerspiegeln dürfte). Ein aus der gegenwärtig laufenden Implementationsphase des Entwicklungsplans der schweizerischen Bildungsforschung stammendes Projekt aufgreifend, schlagen die Experten die Schaffung eines weiteren neuen Instrumentes vor, nämlich einen Bildungsforschungsrat, der die Aufgabe hätte, regelmässige Forschungsbilanzen zu erstellen, Prioritäten festzulegen, nationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte in Auftrag zu geben und die Forschung längerfristig zu planen. Die Feststellung der Experten, unser analytisches und prospektives Instrumentarium sei ungenügend, betrifft im übrigen – und trotz grosser Fortschritte, die in den letzten Jahren erzielt wurden – vor allem unsere Bildungsstatistik. In diesem Sinne kam die Tagung "Bildungspolitik der 90er Jahre: Herausforderungen an Statistik und Forschung", welche das Bundesamt für Statistik und die Eidgenössische Kommission für Schulstatistik im Herbst 1990 organisierten, bereits als eine Folge des OECD-Berichtes angesehen werden.

Mangelnde Transparenz und Kohärenz

Insgesamt übernehmen die Experten ein Urteil, das bereits in der schweizerischen Basisdokumentation ausgesprochen wird: dem schweizerischen Bildungssystem mangelt es an Transparenz und an Kohärenz. Im Vergleich zur Dynamik der schweizerischen Wirtschaft erstaunt die relative Statik unseres Bildungswesens. Dieses wird auf kurze Frist geführt, pragmatisch (was allerdings auch eine Qualität sein kann), zu oft unter dem Zwang der Tagesdringlichkeiten, manchmal von Fall zu Fall und häufig ohne die nötigen Grundlagendaten und einen adäquaten theoretischen Rahmen. Es erscheint den Experten unerlässlich, dass sich die kantonalen Bildungspolitikern – im Rahmen ihrer Traditionen und Eigeninitiative – künftig stärker und systematischer an Leitideen von nationaler Tragweite orientieren.

Sind nationale Leitideen unschweizerisch?

Die Experten fassen ihren Bericht in Form von eindringlichen Fragen an die schweizerischen Behörden zusammen. Diese betreffen vor allem:

- die Notwendigkeit regelmässiger prospektiver Analysen;
- die Schaffung ausreichender Ausbildungskapazitäten;
- die Erhöhung der Maturanden- und Studentenquoten;
- die konzeptuelle Arbeit auf dem Gebiet der Weiterbildung als Schlüsselement;
- die Überwindung der zu frühen Selektion;
- die Reform des Gymnasiums und der Berufsbildung;
- die Koordination, den Dialog und den Zusammenhalt unter den verschiedenen Unterrichtsstufen und -typen;
- die Leistungsfähigkeit des interkantonalen Schulkonkordats;
- die Notwendigkeit nationaler Leitlinien;
- die Notwendigkeit regelmässiger Bilanzen des Bildungswesens, was einen Ausbau von Forschung, Statistik, Evaluation und des institutionellen Instrumentariums voraussetzt.

Beitrag an eine Landesausstellung 1991

Das EDK-Projekt "Bildung in der Schweiz von morgen" mutet einerseits wie ein erster, allerdings frühzeitig wieder halb zurückgenommener Schritt in der von der OECD geforderten Richtung an, während es andererseits – ursprünglich als Beitrag zu einer Landesausstellung 1991 geplant – eine alte Tradition hätte fortsetzen sollen. Die Eidgenossenschaft hat nämlich jeweils zu Welt- oder Landesausstellungen (Wien 1873, Zürich zu Beginn der 1880er Jahre, Genf 1896 und Bern 1914) schulstatistische Sonderleistungen erbracht. So erhielt die Pädagogische Kommission der EDK 1986 den Auftrag, im Hinblick auf die CH-91 ein Mandat für eine Prospektivstudie über das schweizerische Bildungswesen zu erarbeiten. In der Folge wurden im Rahmen eines sogenannten Vorprojekts

- eine Literaturanalyse (1988)
- eine Expertenbefragung (1989)
- und ein abschliessender Bericht (1990)

erstellt [1]. Durchgeführt wurden diese Arbeiten durch eine von der Pädagogischen Kommission eingesetzte Projektgruppe (siehe Kasten).

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt
"Bildung in der Schweiz von morgen"**

<i>Leitung:</i>	Rémy Rosset	Erziehungsdepartement des Kantons Waadt, Lausanne; Vizepräsident der Pädagogischen Kommission
<i>Mitglieder:</i>	Rudolf Stambach (bis Ende 1988)	Seminarlehrer, Rorschach; Präsident der Pädagogischen Kommission
	Edgar Kopieczek (bis Ende 1988)	Reallehrer, Dussnang TG; Mitglied der Pädagogischen Kommission
	Armin Gretler	Leiter der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau
	Karl Weber	Sekretär des Schweizerischen Wissenschaftsrates, Bern
	Jean-Jacques Chabloz	Verantwortlicher für die Ausbildung bei der Swissair, Genf
	Urs Volkart	Rektor der Berufsschule Ciba-Geigy, Muttenz
	Robert Galliker (ab 1989)	Sekretär der Deutschschweizer Berufsbildungsämterkonferenz; Mitglied der Pädagogischen der Pädagogischen Kommission
	Hansjörg Graf (ab 1989)	Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Abt. Volksschule, Zürich; Mitglied der Pädagogischen Kommission
<i>Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen:</i>	Monica Gather Thurler	Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Genf, St-Légier; Mitglied der Pädagogischen Kommission
	Linda Mantovani Vögeli	wissenschaftliche Mitarbeiterin Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau
	Urs Vögeli-Mantovani	wissenschaftlicher Mitarbeiter Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau
	Werner Heller (Projektsekretär bis Ende 1987)	Pädagogischer Sekretär, Pädagogische Abteilung, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Rüti ZH
	Hans Zbinden (Projektsekretär 1988/89)	Erziehungswissenschaftler, Nationalrat, Wettingen AG

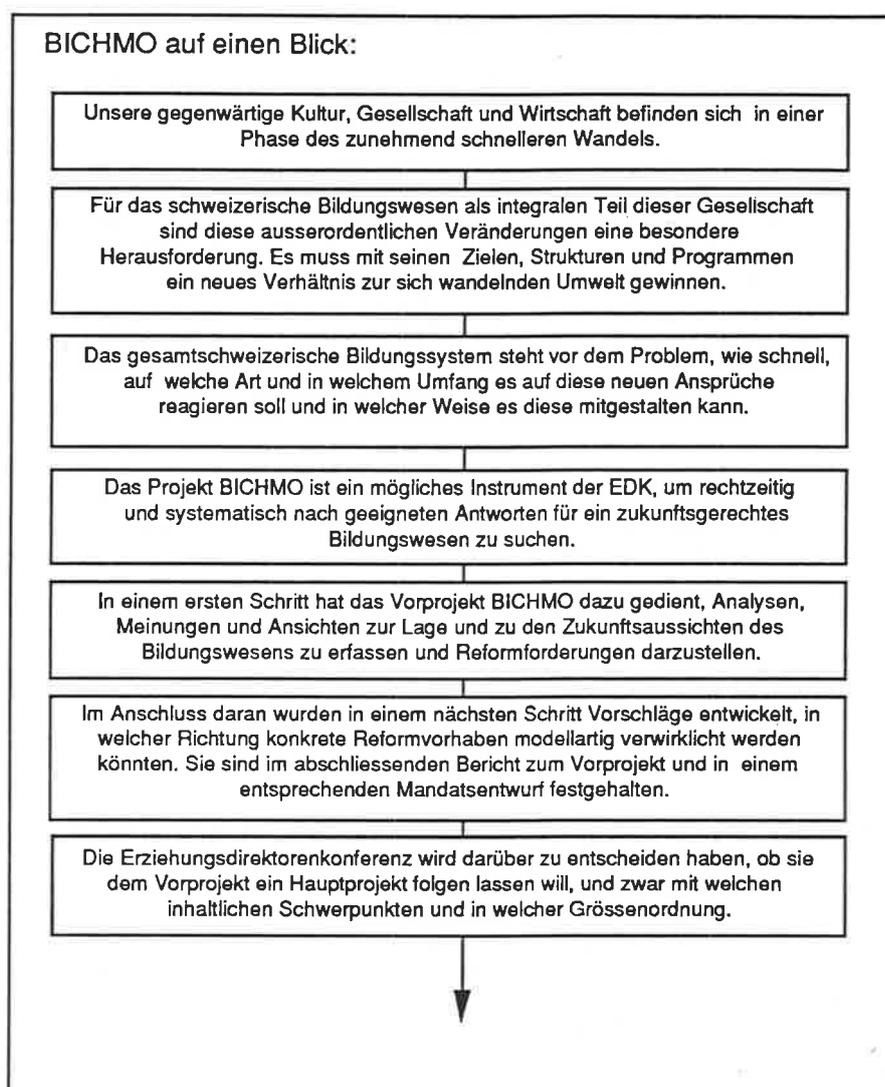
Am dringlichsten ist der Ausbau der Weiterbildung

Die Literaturanalyse präsentiert sich formal in einer durchgehend gleichbleibenden Struktur. Es werden jeweils grundlegende Aussagen der analysierten Literatur (insgesamt wurden etwas mehr als 300 einschlägige Dokumente gesichtet) zu Thesen verdichtet, diesen Thesen folgen Erläuterungen, und schliesslich werden Thesen und Erläuterungen mit exemplarisch ausgewählten Zitaten belegt. Nach einer Reihe von Thesen zu den Zielen, der Organisation, den Inhalten und den Methoden einer Bildung von morgen wird der Ausbau der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung (Education permanente, rekurrente Bildung) als Leitidee einer künftigen Entwicklung des Bildungswesens entfaltet. Dabei wird anhand zahlreicher Ausserungen massgebender bildungspolitischer Instanzen unseres Landes gezeigt, dass der Ausbau der Weiterbildung gegenwärtig tatsächlich ein dominierendes Thema der bildungspolitischen Diskussion ist und dass das zentrale Konzept der rekurrenten Bildung nach einem differenzierten Rezeptionsprozess in dieser Diskussion eine wichtige Rolle spielt, ohne bisher allerdings entscheidende Reformen ausgelöst zu haben (siehe Kasten: These 11). Gleichzeitig wird gezeigt, dass Entwicklungen gemäss diesem Leitkonzept tiefgreifende Auswirkungen auf das gesamte Bildungswesen haben werden. Die Folgen für Vorschulerziehung, obligatorische Bildung (Primarschule und Sekundarstufe I) sowie postobligatorische Bildung werden im einzelnen analysiert. In der Beurteilung wesentlicher Sachverhalte und in den daraus zu ziehenden Folgerungen zeigt sich dabei eine weitgehende Übereinstimmung mit dem OECD-Bericht.

11. These

Von den grossen Reformideen der Nachkriegszeit scheint jene der Education permanente nach zwei Jahrzehnten der Diskussion grundsätzlich in ein Stadium der allgemeinen politischen Akzeptanz zu treten. Als Verwirklichungsstrategie wird ihr das Konzept der rekurrenten Bildung zugeordnet. In der Schweiz wird die Forderung nach einem entscheidenden Ausbau der Weiterbildung unter Verwendung dieser beiden Begriffe gegenwärtig sowohl von wirtschaftlich als auch von bildungspolitisch motivierten Kreisen erhoben.

Im Rahmen der Expertenbefragung wurden anhand eines das ganze Spektrum des Bildungswesens umfassenden Leitfadens Interviews mit 40 Persönlichkeiten aus den Bereichen Hochschule und Wissenschaft, Wirtschaft, Lehrerschaft und Behörden aller Stufen sowie Journalismus und eine Reihe von Gruppenhearings durchgeführt. Im Bericht werden die Ergebnisse thematisch zusammengefasst und durch zahlreiche Originalzitate illustriert.



Vernetzung als Deus ex machina?

Dem das Vorprojekt abschliessenden BICHMO-Bericht fiel vor allem die Aufgabe zu, der EDK konkrete Vorschläge für ein Hauptprojekt zu machen. Er entstand in einem mehrmaligen Hin und Her zwischen der Projektgruppe und der Pädagogischen Kommission der EDK, was inhaltlich zu gewissen Akzentverschiebungen führte. Als gemeinsame Leitidee einer Bildungsreform erscheint nun die Vernetzung (ein Begriff, der in der Folge als eine Art Deus ex machina

kritisiert wurde) von Schule und Umwelt. Als Hauptprojekt werden der EDK nach einer Analyse der Stärken und Schwächen unseres Bildungswesens vier Vernetzungsprojekte vorgeschlagen:

- Vernetzung Bildungswesen – Familie
- Vernetzung Bildungswesen – Arbeit
- Vernetzung Bildungswesen – Erwachsenenwelt (Rekurrenz)
- Vernetzung kantonaler/nationaler Bildungssysteme

Ein möglicher formaler Ablauf des Hauptprojektes wird im einzelnen skizziert: einer zentralen folgt eine dezentrale Vorbereitungsphase; in einer dritten Phase werden örtliche Modelle verwirklicht, und eine vierte Phase ist dem Transfer erfolgreicher Modelle gewidmet. Zur Projektorganisation, zum Zeitplan und zum Aufwand an Personal und Finanzen werden bereits relativ detaillierte Angaben gemacht.

Der das BICHMO-Vorprojekt abschliessende Bericht ging nun zur Stellungnahme an die Pädagogische Kommission, dann an den Vorstand und schliesslich an die Plenarversammlung der EDK. Was bleibt nach diesem Vernehmlassungs- und Entscheidungsprozess von "Bildung in der Schweiz von morgen"?

Die Pädagogische Kommission kommt in ihrer Stellungnahme vom 13. Dezember 1990 zur Einsicht, "dass zwar zu wesentlichen Bereichen grundlegende Aussagen gemacht wurden, dass aber der Anspruch, das gesamte Bildungswesen zu erfassen, zu hoch gesteckt war. Da die zu ergreifenden Massnahmen verschiedenartiger Natur sind und von verschiedenen Trägern durchgeführt werden müssen, erscheint ein Hauptprojekt unter der Leitung der PK wenig zweckmässig. Ihre Aufgabe ist es, konzeptionelle Vorarbeit zu leisten, Denkanstösse zu vermitteln, koordinierend einzuwirken und Teilprojekte im Aufgabenbereich der EDK zu realisieren. An Stelle eines Gesamtprojekts schlägt die PK darum ein Massnahmenpaket vor, das durch verschiedene Institutionen und Behörden weiterbearbeitet und verwirklicht werden sollte."

Bildungswesen – Familie

Im Beziehungsfeld Bildungswesen – Familie schlägt die PK die Bearbeitung folgender drei Schwerpunkte vor:

- die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern;
- die Einstellung der Schule zu veränderten Rollen bei den Geschlechtern und in der Familie;
- die Beziehung der Schule zu den Ausländern.

Bildungswesen – Arbeit

Im Beziehungsfeld Bildungswesen – Arbeit geht es u.a. darum, die auf der Sekundarstufe II (Mittelschulen und Berufsbildung) immer noch ausgeprägte

Trennung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung überwinden zu helfen und Bildungslaufbahnen flexibler zu gestalten. Die PK glaubt auch, "dass langfristig der Ausbau rekurrenter Strukturen mit verschiedenartigen Bausteinen eine Lösung für die angestrebte Kohärenz und Beweglichkeit des Bildungswesens darstellen kann. Eine konsequente Ausrichtung auf den Rekurrenzgedanken könnte zudem die obligatorische Schulzeit oder die Volksschule entlasten und einer schleichenden Verlängerung der Bildungsgänge entgegenwirken."

Als konkrete Massnahme schlägt die PK die Schaffung einer Plattform vor (man rufe sich die institutionellen Anregungen der OECD in Erinnerung), "um das Zusammenwirken der verschiedenen Bildungsträger (Kantone, Bund, Private) auf der Sekundarstufe II (Mittelschulen und Berufsbildung) zu verbessern. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Zusammenarbeit der verschiedenen Träger der postobligatorischen Bildung,
- Überprüfung der Zuständigkeiten,
- Bereinigung des strukturellen Aufbaus,
- flexiblere Gestaltung individueller Bildungslaufbahnen,
- Verbesserung des Verhältnisses zwischen Allgemein- und Berufsbildung, d.h. Förderung allgemeinbildender Elemente der Berufsbildung (z.B. im Rahmen rekurrenter Modelle) einerseits und Öffnung der allgemeinbildenden Vollzeitschulen auf die Berufs- und Arbeitswelt andererseits,
- schliesslich Klärung der Funktion der Fachschulen, der höheren Fachschulen und der Ausbildungen im sogenannten nicht-universitären Tertiärbereich."

Bildungswesen – Erwachsene

Im Beziehungsfeld Bildungswesen – Erwachsene nimmt die PK den Vorschlag auf, rekurrente Bildungsangebote durch Vernetzung bestehender privater und öffentlicher Bildungsträger zu fördern, Teilbereiche zu einem Baukastensystem auszubauen und die Zusammenarbeit in einzelnen Regionen modellhaft zu erproben. Im einzelnen wird folgende Massnahmen vorgeschlagen:

Bildung einer schweizerischen Expertengruppe, welche vorhandene in- und ausländische Modelle prüft und Vorschläge zu folgenden Fragenkreisen ausarbeitet:

- Zusammenspiel von öffentlichen und privaten Trägerschaften,
- Aufbau bzw. Förderung von Beratungsstellen und Bildungszentren,
- Gestaltung von Bildungsbausteinen und deren Zertifizierung,
- Einbezug bildungsferner Kreise in die Erwachsenenbildung,
- Erleichterung des Zugangs zur Weiterbildung für ausländische Erwachsene.

Zusammenwirken kantonaler und nationaler Bildungssysteme

Im Bereich des Zusammenwirkens kantonaler und nationaler Bildungssysteme schliesslich fordert die PK ein Früherkennungssystem im Hinblick auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen dem schweizerischen und dem europäischen Bildungswesen, ein systematischeres Vorantreiben der Bildungsforschung und ein gesamtschweizerisches Schulentwicklungsprojekt "Elementare Bildung in der obligatorischen Schulzeit", das auf die SIPRI-Vorarbeiten aufbauen und in einem Verbundnetz der kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen durchgeführt würde.

Hat der BICHMO-Berg eine Maus geboren?

Anlässlich der Jahresversammlung vom 25./26. Oktober 1990 nahm das Plenum der EDK den zusammenfassenden BICHMO-Bericht entgegen und hiess gemäss Antrag des Vorstandes die Durchführung folgender vier Teilprojekte gut:

- neue Unterrichts- und Organisationsformen;
- Zugänge zur Lehrerbildung;
- Zertifizierung von Ausbildungseinheiten in der Erwachsenenbildung;
- elementare Bildung in der obligatorischen Schulzeit.

Hat der BICHMO-Berg eine Maus geboren? Gab es je einen BICHMO-Berg? Hatte er hauptsächlich eine Alibifunktion? Wie ist der fortschreitende Reduktionsprozess von der umfassenden Frage nach der Bildung in der Schweiz von morgen zu den vier von der EDK beschlossenen Teilprojekten zu erklären?

Die folgende Interpretation ist subjektiv: Dass die EDK die Frage nach der Bildung in der Schweiz von morgen überhaupt stellt, war bis vor kurzem undenkbar. Weder das Bildungswesen als Ganzes in der vertikalen, noch das Bildungswesen der ganzen Schweiz in der horizontalen Dimension, noch die prospektive, klar in die Zukunft gerichtete Sichtweise entsprechen dem bisher üblichen Blickwinkel. Die in der Frage liegende dreifache Änderung der Betrachtungsweise ist also als Fortschritt zu bewerten. Umgekehrt liegt die Erwartung – sollte sie überhaupt irgendjemand gehegt haben –, es sei bei den Kantonen ein gemeinsamer bildungspolitischer Wille vorhanden, der stark genug wäre, ein Hauptprojekt "Bildung in der Schweiz von morgen" zu tragen, offensichtlich noch quer zur Zeit. Zur jetzigen Zeit – und das ist auch bildlich zu nehmen – ist die EDK reif und gerüstet für ein Vorprojekt, noch nicht aber für ein Hauptprojekt.

Zum Schluss bleiben eine Feststellung und eine Hoffnung. Die Feststellung: wahrscheinlich noch nie so sehr wie heute und in naher Zukunft war das schweizerische Bildungswesen in so starkem Masse Gegenstand der Analyse. Zum OECD- und zum BICHMO-Bericht gesellt sich das Nationale Forschungsprogramm Nr. 33, "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der wirtschaftlichen, kulturellen, technologischen und demographischen Entwicklungen", für das in den nächsten fünf Jahren 15 Millionen Franken zur Verfügung stehen. Die Hoffnung: dass all diese Analysen zur Kenntnis genommen werden und zu qualifizierter öffentlicher Diskussion über Gegenwart und Zukunft unseres Bildungswesens führen. Einen Anfang damit macht die "Schweizer Schule" mit ihrer kritischen Würdigung des letzten der drei Berichte "Bildung in der Schweiz von morgen" [7].

Bibliographie

- [1] Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Arbeitsgruppe "Bildung in der Schweiz von morgen" (BICHMO). Bildung in der Schweiz von morgen : Literaturanalyse. (Autoren: Armin Gretler, Linda Mantovani Vögeli, Urs Vögeli-Mantovani.) Bern: EDK, 1988, 96 Seiten (Dossier 9A)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Bildung in der Schweiz von morgen : Expertenbefragung / Education dans la Suisse de demain : interviews d'experts. (Redaktion: Ruedi Stambach, Monica Gather Thurler.) Bern: EDK/CDIP, 1988, 56 Seiten (Dossier 10)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Arbeitsgruppe "Bildung in der Schweiz von morgen" (BICHMO). Bildung in der Schweiz von morgen : Bericht. (Redaktion: Hans Zbinden, Pädagogische Kommission EDK, Arbeitsgruppe BICHMO). Bern: EDK, 1988, 52 Seiten + 7 Seiten Stellungnahme und Anträge der Pädagogischen Kommission der EDK vom 13. Januar 1990 (Dossier 13A)
- [2] OCDE, Comité de l'éducation. Examen de la politique d'éducation en Suisse : Rapport et questions des examinateurs. Paris: OCDE, avril 1990, 179 p. (polycopié)
- Dieser Bericht wird zu Beginn des Jahres 1991 in deutscher und französischer Sprache in einer Ausgabe der EDK zur Verfügung stehen.
- [3] Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). OECD-Länder-examen Bildungspolitik : Schweiz I. Bern: EDK, ohne Datum (1989), 118 Seiten
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). OECD-Länder-examen Bildungspolitik : Schweiz II. Bern: EDK, ohne Datum (1989), 118 Seiten
- Die unter [1] bis [3] aufgeführten Dokumente können beim Sekretariat der EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 / 46 83 13, bezogen werden.
- [4] (Neue Zürcher Zeitung.) Gute Noten für die schweizerische Bildungspolitik : Erstmalige Überprüfung durch internationale Experten. In: NZZ, 25. April 1990
- [5] (Weltwoche.) So verkümmern hier viele Talente : OECD-Bericht konstatiert im Bildungswesen der Schweiz schwere Mängel. In: Weltwoche, 18. Oktober 1990
- [6] Gottraux, Philippe. De quelques disparités en matière d'accès aux études en Suisse. Berne: Centre de documentation de politique de la science, 1989 (série: Documents de travail)
- [7] Moser, Heinz. Bildung in der Schweiz von morgen. In: Schweizer Schule, 12/1990, S. 33 – 38

Neues aus der Bildungsforschung

Was weiss die Bildungsforschung zu meinem Thema?

Wenn Sie sich zu einem aktuellen Thema gezielt informieren und dokumentieren wollen, so stehen eine Vielzahl von Quellen zur Verfügung. Bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau sind Sie an der richtigen Adresse, wenn Sie wissen wollen, was in der Schweiz seit 1974 zu einem bestimmten Thema geforscht und entwickelt wurde.

Immer häufiger werden uns Fragen gestellt wie: Was wisst ihr über Veränderungen an der Oberstufe? Gibt es in der Schweiz Forschungsprojekte zum Thema Zahlbegriff? Wie steht es um die Gleichstellung von Knaben und Mädchen in der Schule? Auf solche und andere Fragen finden Sie bei uns eine Antwort, sofern es um Projekte der Bildungsforschung und Schulentwicklung geht.

Unsere nationale Datenbank

Unsere Datenbank umfasst derzeit mehr als 1600 schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte seit dem Jahr 1974. Jeder Datensatz ist in einzelne suchbare

Felder unterteilt (z. B. Autor, Titel, Institution, inhaltserschliessende Stichworte). Wir können also Ihre individuellen Wünsche nach thematischen Recherchen befriedigen, indem wir die gesamte Datenmenge nach einem oder mehreren Stichworten absuchen.

Sie fragen - wir antworten

Die meisten Anfragen werden uns telefonisch gestellt. Dieser Weg bietet den Vorteil, dass das Thema mit dem Auftraggeber besprochen und die Suche genauer und effizienter gestaltet werden kann. Unsere Telefonnummer: 064/21 21 80. Nach erfolgreicher Suche erhält der oder die Interessierte gratis eine Zusammenstellung der gefundenen Projektmeldungen.

... und darüber hinaus

Für eine umfassendere, internationale Dokumentation bieten wir einen speziellen Literatursuchdienst an. Dieser verfügt über Verbindungen zu den wichtigen sozialwissenschaftlichen Datenbanken in Westeuropa und den USA. Für diese auf-

wendigeren Recherchen verrechnen wir den Selbstkostenpreis. Je nach Anzahl der gefundenen ausländischen Projekte liegt dieser in der Regel zwischen 50 und 200 Franken. Tel. 064/21 21 80.

Wenn wir auch Ihre Informationssuche verkürzen und effizienter gestalten können, erfüllt unsere Datenbank ihren doppelten Zweck, nämlich einerseits Daten zu Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu sammeln und zu ordnen, und andererseits die Daten für gezielte Informationen zur Verfügung zu stellen.

Mehr selbstverantwortliches Lernen an Berufsschulen

In der didaktischen Diskussion haben Begriffe wie Werkstatt-, Projekt-, Wochenplanunterricht mittlerweile ihren festen Platz, und auch im Unterricht an der Volksschule werden sie da und dort auch praktiziert. Die Berufsschulen mit ihren wenigen Wochenstunden allgemeinbildendem Unterricht haben erschwerte Ausgangsbedingungen, erproben aber nichtsdestoweniger erste Entwicklungsschritte in Richtung auf vermehrtes selbstverantwortliches Lernen.

Es sind nicht nur vereinzelt Lehrpersonen an einzelnen Berufsschulen, sondern das BIGA macht sich an eine grundlegende

Reform des allgemeinbildenden Unterrichts. In einem 1990 erschienenen Bericht werden wesentliche neue Akzente im Lehrplan gesetzt. Als allgemeines Bildungsziel gilt die Handlungsfähigkeit. Dieses soll erreicht werden durch fächerübergreifenden, themenzentrierten Unterricht, der sich am Prinzip des selbständigen und selbstverantwortlichen Lernens orientiert. Aus dem praktischen Leben der Heranwachsenden sollen die Unterrichtsinhalte abgeleitet werden. Die inhaltliche und didaktische Neuorientierung zwingt auch bei den Abschlussprüfungen und bei der Lehrerbildung zu entsprechenden Anpassungen.

Parallel zum Bericht sind bereits drei Schulversuche angelaufen, die eine praktische Umsetzung zum Ziel haben.

Seit 1988 läuft ein Versuch an der Gewerblichen Berufsschule St. Gallen. 12 Lehrkräfte arbeiten fächerübergreifend und themenzentriert. So wurde beispielsweise im Unterricht ein Verein gegründet und mit einer Disco-Veranstaltung die Vereinskasse geäuft. In dieser realen Situation lassen sich die Fächer Deutsch, Geschäfts- und Staatskunde verknüpfen.

Mit dem Schuljahr 1990/91 begann ein Versuch an der Gewerblich-industriellen Berufsschule Bern. In jedem Lehrjahr werden zentrale Fähigkeiten anhand von bestimmten Hauptthemen entwickelt. So wird z.B. die soziale Handlungsfähigkeit in Familie und Gesellschaft anhand des Themas "Formen des Zusammenlebens" im Wochenunterricht gefördert.

Unter dem Titel "Schulversuch Allgemeinbildung 2000" soll an der Berufsschule des Kantons Zürich ein weiterer Versuch anlaufen. Zu den Merkmalen dieses Versuchs gehören neben dem Erwerb von Sachwissen auch die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz sowie ein verstärkt schüler- und projektorientierter Unterricht.

Schülerin resümiert ermutigend: "Ein solches Projekt finde ich von Vorteil, denn wir lernen nicht nur theoretisch etwas fürs Leben, sondern auch etwas Praktisches."

Ref.-Nr. 90:049/59

Über den St. Galler Versuch liegt bereits eine Zwischenbilanz vor. Darin kommt einerseits die Überzeugung zum Ausdruck, dass fächerübergreifendes Arbeiten an den Berufsschulen mit Erfolg praktiziert werden kann. Andererseits werden auch die entstehenden Unsicherheiten und Umwege nicht verschwiegen, wie sie naturgemäss zu einer Reform gehören. Eine beteiligte

Eine **Gratisdokumentation** zu dieser Untersuchung erhalten Sie bei:
Schweizerische Koordinationsstelle
für Bildungsforschung
Entfelderstr. 61, 5000 Aarau,
Tel. 064 / 21 21 80

Aktuelles in Kürze Actualités en bref

- Titel/Thema:** Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute:
Utopie oder Ansatz für mehr Gesellschaftsbezogenheit?
- Charakterisierung:** Unter dem Druck des letzten Lehremangels haben einige Kantone Ausbildungskurse für Berufsleute durchgeführt, so auch der Kanton Bern, dessen zurzeit laufende Reform der Lehrerbildung Ausgangspunkt und Ziel dieser Diplomarbeit ist. Konkret wird das Reformkonzept 86 auf die Möglichkeit des Aufbaus eines Ausbildungsganges als zweiter Bildungsweg untersucht und eine Grobvorstellung für ein Ausbildungskonzept für Berufsleute gezeichnet, wobei die Ausbildung zur Arbeitslehrerin im Zentrum steht. - Diplomarbeit im Rahmen der Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz in Solothurn.
- Laufzeit:** abgeschlossen Januar 1988
- Kontaktperson:** Susanne Steiner, Unterfeldweg 72, 3053 Münchenbuchsee

5/88/17

ZENTRALSCHWEIZERISCHER BERATUNGSDIENST FÜR SCHULFRAGEN (ZBS)

Arnold Wyrsch

Was ist der ZBS?

Der ZBS ist die pädagogische Arbeitsstelle der Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK). Dieser gehören die Kantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Luzern und Wallis an. Der ZBS wurde 1974 gegründet. Die IEDK ist die oberste Behörde des ZBS. Eine Aufsichtskommission überwacht seine Geschäfte. Die Finanzierung erfolgt anteilmässig gemäss der Bevölkerung der sieben Trägerkantone. Der ZBS hat seine Büros in Ebikon im Kanton Luzern.

Der Stellenplan des ZBS umfasst 4 1/2 Stellen und das Sekretariat. Dieser Stellenplan ist durch Teilaufträge noch etwas erweitert worden. Zur Zeit sind sieben wissenschaftliche Mitarbeiter, eine Primarlehrerin als Sachbearbeiterin und drei Sekretärinnen im ZBS engagiert. Dazu kommen eine Anzahl Fachbeauftragte und über 200 Personen in Fachkommissionen.

Welche Schulfragen bearbeitet der ZBS?

Dazu einige Stichwörter aus unserem Prospekt: Unterrichtsgestaltung, Entwicklung und Umsetzung der Lehrpläne, Schüler- und Schülerinnenbeurteilung und Uebertritt, Schulung fremdsprachiger Kinder, Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Schulschwierigkeiten, Fragen der Schulorganisation, Zusammenarbeit "Schule - Eltern - Behörden", Entwicklungsarbeit im Schulhaus und Lehrer/innenausbildung.

Die Aufgabenstellungen werden aus den Erziehungsdirektionen, von der Lehrerschaft, von andern Partnern im Schulwesen oder durch den ZBS selbst zur Diskussion gestellt. Bei positiver Beurteilung des Anliegens durch die Instanzen wird ein Mandat durch die IEDK erteilt, oder es werden mit den Partnern wie Gemeinden oder Fachgruppen Verträge über eine Auftragserteilung erstellt. Auf dieser Basis wird die Arbeit aufgenommen.

Was leistet der ZBS?

Die Mitarbeiter/innen des ZBS bearbeiten Schulprojekte der Innerschweizer Kantone, einzelner Kantone, Gemeinden und Schulen. Dabei helfen sie bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Projekte. Dies schliesst inhaltliche wie organisatorische Probleme ein.

Die Kantone, Gemeinden und Schulen werden auch durch den ZBS in Sachfragen beraten. Dazu werden Informationen zusammengetragen, Kontakte ver-

mittelt und Stellungnahmen und Gutachten erarbeitet. Die Ergebnisse werden den Auftraggebern erläutert und abgegeben.

Im ZBS werden in Kommissionen Grundlagendokumente und Konzepte zu aktuellen Schulfragen (Leitideen, Sonderförderung, Uebertritt u.a.) entwickelt.

Der ZBS ist innerhalb der Schulreform der Innerschweiz ein Koordinationsinstrument. In Arbeitsgruppen der zuständigen Verantwortlichen (Verwaltung, Inspektoren, Aus- und Fortbildner, kantonale Fachberater, Lehrer- und Elternorganisationen) wird der Austausch über Schulfragen gefördert.

Bei seiner Arbeit nimmt der ZBS auch Aus- und Weiterbildungsaufgaben für die Kader des Innerschweizer Schulwesens wahr. Tagungen und Kurse sind dabei wichtige Elemente.

Empfindliche Stellen der Arbeit

In der Schulentwicklung sind die ZBS-Mitarbeiter/innen vielen Prozessen ausgesetzt. Dabei ist es schwierig, zu bestimmen, welchen Anteil der Arbeit, oder welche prozessbestimmende Grösse der/die ZBS-Mitarbeiter/in übernehmen soll. Es gipfelt in der Frage: bestimmt der ZBS die Schulentwicklung, oder ist er nur Instrument dazu? Diese Fragestellung hat entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Leitbildern, die Darstellung der "guten Schule" oder des "guten Unterrichts". Anders gefragt: welcher Stellenwert kommt der Lehrerschaft, der Verwaltung, den Eltern und dem ZBS in der Schulentwicklung zu?

• In der Lehrplan-Entwicklung

In der Konzeptentwicklung hat der ZBS bisher am meisten Erfahrungen sammeln können. Der gesamte Lehrplan für die Primar- und Orientierungsstufe wurde in ZBS-Kommissionen neu entwickelt.

In der Lehrplanentwicklung wurde die Koppelung "Entwicklungsprozess - Basis" einigermaßen bewältigt. Die Entwicklungsarbeit wurde grundsätzlich in Kommissionen mit Lehrer/innen-Vertretern angegangen. Wie im SIPRI-Projekt war auch bei dieser Entwicklungsarbeit mit dem Fortgang des Projekts eine zunehmende Qualifizierung der Kommissionsmitglieder feststellbar. Dieser "Abhebeprozess" war dann später für die Kaderrekrutierung bei der Umsetzungsphase von Vorteil. Jeder Lehrplan wurde nach seiner Erstellung in eine Vernehmlassung gegeben. Hier hatte die Basis die Möglichkeit, zum Projekt Stellung zu nehmen, und allfällige Höhenflüge zu korrigieren. Eine weitere Korrektorebene stellt dann die Umsetzungsphase dar. Hier bringt die Lehrerschaft durch ihre Interventionen zum Ausdruck, ob sie glaubt, in der Lage zu sein, die Lehrplankonzepte in den Unterricht umzusetzen.

• In der Umsetzung

Die Kantone beschliessen, nach der Ueberarbeitung des Vernehmlassungstextes, über die Einführung der "Erprobungsvorlage" eines Lehrplans. Von prag-

Kurzportrait

matischen Bedürfnissen geleitet, wurde vom ZBS verlangt, bei der Umsetzung mitzuhelfen. Damit wurde die durch den Einführungsbeschluss vollzogene Uebernahme der Verantwortung zur Einführung des Lehrplans wieder teilweise reduziert. Diese Verringerung der kantonalen Selbstverantwortlichkeit hat Folgen auf die Kontakte mit allen Partnern. Sie empfangen die neuen Lehrpläne oder Konzepte der ZBS auch zurückhaltend. Beispielsweise ist es nicht selbstverständlich, dass sich die Lehrerseminare um die Einführung der von ihrem Kanton beschlossenen Primarschullehrpläne kümmern. Die Mitarbeiter/innen des ZBS haben immer wieder auf allen Ebenen für die Lehrpläne zu werben.

• *In der Beratung*

Die Mitarbeit in der Konzeptentwicklung beeinträchtigt den Einsatz als Berater der ZBS-Mitarbeiter/innen oder richtet ihn auf eine Expertenposition aus. Zudem werden in Schulentwicklungsprojekten die Führungsstrukturen oft kaum geklärt oder von Anfang an dem Berater zugeschrieben. Diese Konstellation wirkt bestimmend auf das Beratungsverhältnis und macht aus dem ZBS-Berater oft einen "geheimen" Projektleiter.

• *In der Forschung*

Die ZBS-Mitarbeiter/innen helfen in den Projekten, Erfahrungen auszuwerten, zu systematisieren und als Daten für weitere Konzeptentwicklungen aufzuarbeiten. Diese Arbeit kann unter handlungsforschenden Kriterien als Forschung bezeichnet werden.

Einordnung in der Reformlandschaft

Die Arbeitsanliegen an den ZBS sind umfangreich. Sie sind nur dann in bewältigbare Bahnen zu lenken, wenn gesehen wird, dass der ZBS nur ein Partner und nicht der hauptverantwortliche Partner im Geschäft Schulreform ist. Diese Einsicht hat u.a. zur Konsequenz, dass die ZBS-Mitarbeiter/innen ihre Rolle in den Projekten kritisch beurteilen und angemessen beschränken, und dass alle Partner im "Geschäft Schulreform", Eltern, Lehrer, Behörden, Lehrerbildner etc. mit ihren spezifischen Beiträgen anerkannt und geachtet werden. Dies erfordert Zusammenarbeit, und das ist ein Schlüssel für Schulreform.

27. Februar - 24. April 1991 in Luzern (4 Abende)

Lernstörungen im Bereiche des Lesens und Schreibens

Entstehungsbedingungen, Prävention, Diagnose und Förderung. Kantonale Lehrerfortbildung Hitzkirch, Lehrerseminar, Postfach 31, 6285 Hitzkirch, Tel. 041/85 10 20

25. Februar - 1. März 1991 in Düsseldorf, BRD

didacta 91

Die internationale Bildungsmesse. Düsseldorfer Messegesellschaft mbH NOWEA, Postfach 32 02 03, D-4000 Düsseldorf 30, Tel. 0211/4560 01.

2. März 1991 in Basel

Lesen durch Schreiben für Erwachsene

Für LeiterInnen von Lese- und Schreibkursen für Erwachsene. Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene, Eliane Niesper, Quellenstrasse 31, 8031 Zürich, Tel. 01/271 26 00.

5. - 7. März 1991 in Bern

Kann die Schule erziehen?

Ziele: Die Schule soll nicht nur *unterrichten*, sondern auch *erziehen*. Zur Bezeichnung dieser Aufgabe spricht die Pädagogik auch vom "erziehenden Unterricht" oder vom "Schulleben", mit dem die besondere Erziehungsfunktion beschrieben werden soll. Zugleich nehmen die öffentlichen Klagen über die "verkopfte" oder "verwaltete" Schule zu, der vorgeworfen wird, sie nehme zu wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kinder und erziehe in dem Sinne zu wenig. Der Kurs soll dieser Diskussion auf den Grund gehen und nach dem Sinn sowie den *realen Möglichkeiten der erziehenden Schule* fragen. Zu diesem Zweck werden einige Grundsatzreferate angeboten, die sich mit den Postulaten auseinandersetzen und empirisches Material liefern, wie die *heutige Schule* in ihrer *Entwicklungstendenz* zu begreifen sei. Die hauptsächliche Auseinandersetzung wird in Arbeitsgruppen stattfinden., die zu drei zentralen Themen des Problemfeldes angeboten werden. Daneben wird versucht, anhand ausgewählter Beispiele die Wirklichkeit von *Reformschulen* einzufangen, die von sich behaupten, sie hätten "Schulleben" und "erziehenden Unterricht" längst verwirklicht. Die Frage wird sein, ob derartige Modelle auf die öffentliche Schule übertragbar sind und was daraus für die Aufgabe und die Gestalt der bisherigen Schulen folgt.

Veranstaltungskalender

Referenten: Jürgen OELKERS, Universität Bern, Christian LUEDERS, Universität München (D), Hanna KIPER, Universität Bielefeld (D).

Anmeldung an WBZ Luzern, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041/22 40 00 (Kurs 90.27.02).

Auskunft: Jürgen Oelkers, Trogmattweg 18, 3506 Grosshöchstetten, Tel. 031/91 33 06.

15. - 17. März 1991 in Stans

Stanser Pestalozzi-Tage 1991: Erziehen in Wohlstand

Die Stanser Pestalozzi-Tage 1991 laden ein zur Auseinandersetzung mit Spannungen und Widersprüchen, die Erziehen in Schule und Familie heute so schwierig machen. Einführungsreferate am Freitagabend, Ateliers und Fest am Samstag, Vertiefung des Themas und gemeinsamer Abschluss am Sonntagmorgen. Das detaillierte Programm erscheint Anfang Januar 1991 und wird in den Lehrerzimmern aufgelegt.

Anmeldeschluss: 31. Januar 1991.

Weitere Auskünfte und Programmbestellungen: TriAss, Laden für lesen, spielen, schreiben, Stans, Tel. 041/61 62 60 (ausser Montag).

Initiativgruppe: Edwin Achermann (Stans), Elisabeth Berchthold (Luzern), Hedwig Bieri (Luzern), Othmar Fries (Adligenswil), Rolf Fritschi (Stans), Bernadette Halter Zeier (Sarnen).

10. / 11. April 1991 in Biel

Einführung in die Telekommunikation

Ziel/Inhalt: Im schweizerischen Bildungssektor auf dem laufenden sein. Die aktuellen Unterrichtsmittel und Schulstatistiken stets abrufbar haben. Flexibel mit anderen Personen des Bildungswesens kommunizieren können. Das Filmverzeichnis des Schweizerischen Filminstituts jederzeit einsehen können. Das sind nur einige Beispiele vieler Leistungen und Möglichkeiten, die Ihnen die Telekommunikation bietet. ComNet-B ist ein Telekommunikationsprojekt der Schweizerischen Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) mit dem Ziel, den Informationsaustausch und -stand im Bereich der Bildung zu fördern. Dieser Kurs bietet Ihnen die Möglichkeit zu einem ersten Kontakt mit dem neuen Informationsmittel.

Folgende Ziele werden mit diesem Kurs angestrebt:

- Es soll die EDV-Neulinge unter den Lehrern erreichen;
- Mögliche Schwellenängste beim Zielpublikum sollen abgebaut werden;
- Der praktische Gebrauch von ComNet-B wird in seinen einfachsten Funktionen erlernt und geübt.

In einem eintägigen Kurs wird es zwar unmöglich sein, die Telekommunikation restlos in den Griff zu bekommen; es geht in diesem Kurs denn auch mehr darum, Möglichkeiten aufzuzeigen und die Voraussetzungen zu schaffen, die Materie später on the job vertieft kennen zu lernen. Er vermittelt das Grundwissen für das Ein- und Ausstiegsprozedere und soll es Ihnen ermöglichen, Informationen selbständig abzufragen, Nachrichten zu lesen, zu erstellen und zu verschicken. Der Kurs wird bewusst auf die fundamentalen Funktionen beschränkt.

Zielpublikum

- Sie sind Mittelschullehrer/in, jedoch nicht im Fach Informatik
- Sie haben gute Schreibmaschinenkenntnisse
- Erfahrung im Umgang mit Computern ist nicht gefordert

Kontaktperson: Guido Buser, SFIB, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9, Tel. 031/23 08 31. WBZ-Kurs 90.23.51, WBZ-Luzern, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041/22 40 00.

15./16. April 1991 in Basel

Tierversuche und Versuchstiere

Interdisziplinäre Veranstaltung mit Referenten aus Hochschulen, Behörde und Industrie mit Besuch einer Versuchstierhaltung (WBZ-Kurs 90.23.50).

Allgemeiner Beschrieb: Die Tierversuchsproblematik wird aus dem Blickwinkel von Fachleuten der Versuchstierklinik, der Grundlagen- und der angewandten Forschung, der Ethik und den Aufsichtsbehörden dargestellt. Ein Besuch in einer Tierhaltung soll die praktische Seite beleuchten. Diese Veranstaltung soll dazu beitragen, solide Informationen zum Thema Tierversuch zu vermitteln, aufgrund welcher die schlagwortartige Propaganda beider Seiten kritisch beurteilt werden kann. Es werden Unterlagen zur Verfügung gestellt, die die Beschaffung von Materialien für den Unterricht erleichtern.

Veranstaltungskalender

Provisorisches Programm

Montag, 15. April 1991

10.00 Einleitung
10.30 Versuchstierkunde
11.30 Tierschutzgesetzgebung
Mittagessen
14.00 Tierversuche in der
Grundlagenforschung
15.00 Tierversuche in der Pharma-
industrie
Pause
16.30 Toxikologie
17.30 Diskussion
Nachtessen
19.30 Präsentation von didaktischem
Material

Dienstag, 16. April 1991

08.30 Ersatzmethoden
10.00 Besuch einer Tierhaltung
Mittagessen
14.00 Ethik
15.00 Diskussion
17.00 Schluss der Veranstaltung

Ort: Versalianum, kleiner Hörsaal, Vesalgasse 1, 4051 Basel

Zielpublikum: Mittelschullehrer/-innen aller Fächer

Einschreibgebühr Fr. 70.--; erst nach erfolgtem Versand der Kursunterlagen einzuzahlen.

Definitiver Anmeldeschluss bis am 1. März 1991 mit der offiziellen Anmeldekarte an die Weiterbildungszentrale Luzern.

Auskunft: Hans Sigg, Centre de Recherche Nestlé, Vers-chez-les-Blanc, BP 44, 1000 Lausanne 26, Tel. 021/785 88 80. Weiterbildungszentrale, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041/22 40 00.

10. Mai - 27. Oktober 1991 in Zürich

HEUREKA - Nationale Forschungsausstellung 1991

Vom 10. Mai - 27. Oktober 1991 findet auf dem Allmend-Gelände in Zürich die HEUREKA statt. Die heutige Entwicklung von Wissenschaft, Forschung und Technik macht es dem Aussenstehenden immer schwerer, neue Errungenschaften mit seinem Begriffsvermögen in Einklang zu bringen. Die HEUREKA will äussere Erscheinungen auf ihre Ursachen zurückführen und dadurch zum Verständnis der modernen Zivilisation und ihren Zukunftstendenzen beitragen. Auf einer Gesamtfläche von 60'000 m² kommt der Forschungsplatz Schweiz unter Berücksichtigung globaler sozialer, ökologischer und wirtschaftlicher Spannungsfelder zur Darstellung. Zu den Schwerpunkten der Ausstellung gehören Umweltwissenschaften, Energie, Biologie, Informationstechnik, Medizin, Landwirtschaft, Sozial- und Geisteswissenschaften. Es wirken alle schweizerischen Universitäten und Hochschulen sowie Forschungsanstalten des Bundes und der Privatwirtschaft mit. Veranstalter ist das Zürcher Forum in

Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Nationalfonds
(Interessengemeinschaft Forschung 1991).

Kontaktadresse: Zürcher Forum. Kulturelle Aktivitäten, Gemeindefstrasse 48,
8032 Zürich, Tel. 01/251 24 75.

7. - 20. Juli 1991 und 27. Juli - 9. August 1991 in Toronto, Kanada

***Summer 1991; Canadian Studies Seminars for European Educators offered
by the Ministry of Education, Ontario Canada.***

Seminar features: The seminar will be conducted in English. The study sessions will focus on aspects of life in Canada, including: Education, Geography and History, Literature/the Arts/Culture, Government/Politics/Economics, Social Fabric. Visits to educational institutions, historical sites and other places of interest will complement and reinforce the study sessions. The opportunity to develop a unit on Canadian studies for classroom use will be provided.

Kontaktperson: Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, Tel.
061/98 39 88.

8. - 26. Juli 1991 in Lugano

100. Schweizerische Lehrerbildungskurse 1991 in Lugano

In Lugano finden im Sommer 1991 die 100. Schweizerischen Lehrerbildungskurse statt. Ueber 200 verschiedene Kursveranstaltungen sind für die Zeit vom 8. - 26. Juli 1991 geplant. Die Kursinhalte beziehen sich auf alle Unterrichtsfächer. Verschiedene Kaderkurse, namentlich zur Erwachsenenbildung, werden vorbereitet. Pädagogische Kursthemen möchten Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Schulstufen ansprechen. Organisiert werden diese Kurse vom Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform in enger Zusammenarbeit mit dem Erziehungsdepartement des Kantons Tessin.

Das detaillierte Kursheft kann bezogen werden beim Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform, Bennwilerstrasse 6, 4434 Hölstein, Kurse Tel. 061/951 23 33; Verlag Tel. 061/951 23 31.

Visionen einer zukünftigen Schule

Seminar im Rahmen der Schweiz. Lehrerbildungskurse 1991 in Lugano

Im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse in Lugano führen die beiden schweizerischen Lehrerorganisationen, Lehrerinnen und Lehrer Schweiz sowie der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform, ein Wochenseminar zum Thema "Visionen einer zukünftigen Schule" durch. Es findet statt vom 8.-12. Juli 1991.

Das Fragen und Suchen nach einer zukünftigen Schule wird bei Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen wie auch in Gesellschaft und Politik immer drängender. Eine totale Umkrempelung unseres bestehenden Schulsystems strebt kaum jemand an. Es sind jedoch Einzelaspekte, wie Uebertritt in die Oberstufe, "neue Lernkulturen", Stundenplangestaltung, Lehrergrund- und -fortbildung, Fächerkanon und Besinnung auf das Unterrichtsstoffangebot. Es braucht eine sorgfältige Analyse von Theoretikern und Praktikern, die bei der Umgestaltung der Institution Schule mithelfen, ohne den jeweiligen Modetrends zu verfallen. Verschiedene Referenten, welche die Schulentwicklung des In- und Auslands kennen, werden berichten: So Dr. Christoph Flügel über den Kanton Tessin, Dr. Lutz Oertel über den Kanton Zürich, Dr. Anton Hügli über Basel-Stadt. Zeno Zürcher zeigt die dänische Schulsituation auf, Christoph Edelhoff analysiert die Schullandschaft der Bundesrepublik Deutschland und Dr. Franz Burgstaller referiert über Oesterreich. Prof. Dr. Rolf Dubs, St. Gallen, wird mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Gesamtanalyse vornehmen. Prof. Josef Weiss leitet das Seminar. Eingeladen sind Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Lehrerbildner, Schulinspektoren, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Erziehungsdepartementen, Schulbehörden, Eltern.

Die Seminarkosten (ohne Unterkunft) belaufen sich auf 630 Franken. Anmeldungen bis Ende Februar 1991 sind zu richten an das Sekretariat SVHS, Postfach, 4434 Hölstein, Telefon 061/951 23 33.

26. - 29. August 1991 in Bern

Wissenschaftliche Konferenz: Lesen und Lesestörungen, Interdisziplinäre Perspektiven.

Die Schwerpunkte der Konferenz sind:

1. Der Beitrag der Grundlagenforschung zum Verständnis von Lesestörungen.
2. Die Rolle visueller Prozesse beim Lesen und bei Lesestörungen.
3. Fragen der Entwicklung und Früherkennung von Lesestörungen.

Kontaktadresse: Universität Bern, Psychologisches Institut, Laupenstrasse 4, 3008 Bern.

Pestalozzi

"Ein Lehrstück über die Unmöglichkeit, Lehren zu lehren" von Daniel Tröhler, aufgeführt durch die Theatergruppe Olten.

Aufführungen in: Zürich, Bern, Olten, Zofingen, Basel, Solothurn, Berlin, Luzern, Stans, Zürich, Burgdorf, Yverdon, Balsthal, Birr im Zeitraum Sa 12. Januar 91 (Uraufführung) bis So 7. Juli 1991 (Dernière).

Tournéeplan erhältlich bei: Billettzentrale der Stadt Zürich, Werdmühleplatz, Tel. 01/221 22 83.

Familienrat

DRS-2, jeweils Samstag, 09.05 Uhr



9. März 1991

Reprise: *Die plötzliche Leere*. Vom Leben mit dem frühen Tod eines Ehepartners (Geri Dillier) (1. Teil)

16. März 1991

Jahre danach - Folgesendung (Geri Dillier) (2. Teil)

23. März 1991

Den Tod kennenlernen. Sterben und Tod in der Familie heute (Ruedi Welten) (3. Teil)

30. März 1991

Reprise: *Das Jahr der Alphabetisierung* (Cornelia Kazis)

Kontaktadresse: Radio DRS, Familienrat, 4024 Basel.

Persönliche Weiterbildung

Neue Angebote im Bereich Persönlichkeitsbildung, Meditation, Gesellschaft, Ferienkurse.

Das neue Kursbuch "Bildung - Besinnung" informiert Sie über die verschiedensten Kurse im kommenden Frühling 1991.

Die Programmübersicht katholischer Bildungshäuser und weiterer Institutionen der Deutschschweiz und Liechtensteins beinhaltet Kurse in den verschiedensten Bereichen wie: Medien, Persönlichkeitsbildung, Kreatives Gestalten, Lebenshilfe, Glaube, Meditation, Familie, Eltern - Erzieher/innen, Behinderte, Dritte Welt, Bibel, Körperbeziehungen und Körperarbeit usw. Die Veranstaltungen dauern je nach Thema einen Abend, ein Wochenende, ein paar Tage oder verteilt auf mehrere Wochen.

Das Kursbuch enthält neu eine Vorschau bis Ende Dezember 1991. Die Programmübersicht kann einzeln oder im Abonnement bestellt werden bei der Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041/23 50 55.

Übersicht über 24 Ausbildungsgänge für **Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung**.

184 Seiten, mit Kommentaren, Verlag SVEB, Fr. 28.- + Porto.

Buchbesprechungen

FREY, Karl et. al. (1989³)

Allgemeine Didaktik. Zürich: Verlag der Fachvereine an den schweizerischen Hochschulen und Techniken, ca. 600 Seiten, ca. Fr. 70.--

Ein umfangreicher A4-Ordner begleitet die StudentInnen von Karl Frey - Dozent an der ETH Zürich - durch ihr Studium der Allgemeinen Didaktik. Eine Arbeitsunterlage, die Vorlesungen und Seminarien vorbereiten und aufarbeiten hilft, die Brücken zu den (vorwiegend naturwissenschaftlichen) Fachdidaktiken schlägt und die Bezüge zur Unterrichtserfahrung in den Lehrpraktika schafft. Zudem sind in das Dokument alle Unterlagen zur Didaktikprüfung, ja selbst die Prüfungsaufgaben, eingearbeitet.

Was vorliegt ist mehr eine Materialiensammlung mit Arbeits- und Trainingsanregungen, Quellenverweisen, einprägsamen methodischen Regeln und Rezepten, als die Darstellung einer kohärenten Didaktik oder eine Synopse verschiedener Didaktikansätze. Als Auswahlkriterium für die referierten Unterrichtsstrategien dienen den Autoren empirisch gewonnene Befunde aller möglichen Forschungsrichtungen, die sich in klar abgrenzbare und relativ einfach zu handhabende Unterrichtsstrategien umgiessen lassen. Dass dabei verkürzt und übergeneralisiert werden muss, liegt in der Natur der gesteckten Ziele. Immerhin bemühen sich die Autoren, die Forschungsansätze und -paradigmen, die hinter ihren 'handfesten' Aussagen stehen, aufzuzeigen und die StudentInnen so mit den empirischen theoriebildenden Fachmethoden der Unterrichtswissenschaften vertraut zu machen.

Zu 28 Themenbereichen wird jeweils eine kurze *Uebersicht* mit Bezügen zur Vorlesung und zum Forschungsstand, mit den Lernzielen und der Auswahlbegründung sowie mit Vorschlägen zur Bearbeitungsweise gegeben. Es folgen - warum schon hier? - geschickt konstruierte *Prüfungsaufgaben*, die durchgehend nach Bloom taxonomisiert sind. Neu beim gewählten Vorgehen ist weder die Bekanntgabe der Prüfungsaufgaben noch die strikte Anwendung der teilweise doch eher fragwürdigen Bloomschen Taxonomie; neu und nachahmenswert scheint mir der Einbezug von bearbeiteten Lern- und Übungsaufgaben in die Prüfung. Dieses Vorgehen bringt tatsächlich eine neue Qualität in die Diskussion um den Zusammenhang von Unterricht und Evaluation der Lernergebnisse.

Der dritte Teil jedes Kapitels bringt teils ausführliches, teils aber nur rudimentäres *Quellenmaterial*, u.a. auch immer interessante Literaturempfehlungen. Häufig werden den Kapiteln Beobachtungs-, Analyse- und Trainings-*Instrumente* für die praktische Arbeit beigelegt. Inhaltlich haben die Autoren die ausgewählten Einzelthemen in vier Abschnitte gegliedert (*Strukturierung und Vorbereitung, Interaktion und Lernen, Unterrichtsmethoden und Evaluation*). Zwei zusätzliche Abschnitte enthalten Hinweise zu den *didaktischen Diensten* (Zeitschriften und Ausleihstellen von Unterrichtsmaterial) sowie eine *Anleitung zum Lernen mit dem vorliegenden Ordner* bzw. Empfehlungen für das Weiter-

lernen in der Junglehrerphase. Wer nur den Ordner zur Verfügung hat, wird die Zuordnung der Themen zu den einzelnen Abschnitten und deren Abfolge nicht immer evident und (fach-)logisch finden. Dies erschwert die Einordnung der einzelnen Konzepte in einen didaktischen Zusammenhang und erweckt den Eindruck des Additiven.

Lohnt sich die Anschaffung? Um es im plastischen, bilderliebenden Stil Freys zu sagen: Für den ausserhalb von Vorlesung und Seminarien Stehenden bietet sich der Ordner als Mineraliengrube in einer geologisch verschachtelten Region dar. Der Hobby-Strahler freut sich an den leicht auffindbaren Steinen mit mineralischen Einschlüssen; der erfahrene Geologe (in unserem Fall der Allgemein-didaktiker und Unterrichtswissenschaftler) wird dank seinem Ueberblickswissen die Fundstücke einordnen, ihren Wert realistisch bestimmen sowie die inneren Zusammenhänge klären können. Für ihn ist die 'Grube' eine Herausforderung. Und unser Hobby-Strahler? Er bereichert immerhin seine (methodische) Sammlung mit einigen besonders schönen Objekten. Für Berufsbildungsteams an Seminaren oder an Pädagogischen Hochschulen lohnt sich die Auseinandersetzung mit der vorliegenden Konzeption und den anregenden Inhalten auf jeden Fall.

Kurt Eggenberger

BONATI, Peter (1990)

Schreiben und Handeln. Ein Lehr- und Lernbuch für den Aufsatzunterricht und das Selbststudium. Aarau: Sauerländer, Fr. 24.--

In komplexen Wirklichkeitsbereichen Grundformen voneinander abgrenzen und nachvollziehbar darstellen, bedeutet für denjenigen, der lernt, sich in solchen Bereichen zu betätigen, eine enorme Erleichterung und Klärung der (Lern)-Situation. Die bewährten "Grundformen des Lehrens", anhand deren seit dem erstmaligen Erscheinen dieses Buches von Hans AEBLI Generationen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in die komplexe Aufgabe des Lehrens eingeführt worden sind, stellen dafür ein inzwischen klassisches Beispiel dar. Mit "Schreiben und Handeln" greift Peter BONATI diese Tradition für die Didaktik des Texteverfassens auf. Sein Buch vermittelt *fünf Grundformen des Texteverfassens*, die *Schreibarten* genannt werden, nämlich *Dokumentieren, Argumentieren, Appellieren, Fingieren und Schreiben über sich*. Jede Schreibart umfasst vier bis sechs sog. *Textarten*, die aufgrund ihrer weitgehend gleichen Eigenschaften zu einer Schreibart zusammengefasst sind. Zum Appellieren beispielsweise gehören die Textarten Verkaufswerbung, Goodwillwerbung, Bewerbungsschreiben, Offener Brief, Lobrede und Nachruf, zum Schreiben über sich die Textarten Selbstportrait, Reflexion über Ereignisse, Tagebuch und literarische Selbstdarstellung; im ganzen sind es vierundzwanzig Textarten.

In der richtigen Absicht, dass das Schreiben besser gelingt, wenn der Textverfasser eine klare Vorstellung von den involvierten kognitiven Vorgängen hat,

Buchbesprechungen

wird der sog. *Schreibplan* vorgestellt und mit ihm gezeigt, wie der eigene Denkprozess des Schreibens in Teilprozesse gegliedert werden kann. Hier wird nicht nur auf Ergebnisse der neuen metakognitiven Forschung Bezug genommen, sondern auch der Grundsatz der Problemlösepsychologie verwirklicht, dass ein Problem in sinnvolle Komponenten aufgeschlüsselt und in eine klare Abfolge gebracht, leichter lösbar ist. Zur Sprache kommen auch die Klippen bei der *Beurteilung von Schülertexten* durch den Lehrer. Die Kunst besteht hier darin, sowohl die Intentionen des schreibenden Schülers nachzuvollziehen wie auch - das vorliegende Textprodukt und den erzeugenden Prozess aus der Distanz beurteilend - diesen bei der weiteren Entwicklung seiner kommunikativen Kompetenz zu beraten. Was die Notengebung anbelangt, sofern auf sie nicht zugunsten einer eingehenden Schreibberatung zu verzichten wäre, wird ein dreistufiges Modell vorgeschlagen. Der Hauptanteil an der Aufsatznote geht auf die sachliche Leistungsnorm zurück, d.h. die Beurteilung, wieweit die *schreibarttypischen Herstellungskriterien* (siehe unten) realisiert sind. Diese Einschätzung erfährt in der Folge eine zweimalige Justierung, nämlich durch die Individualnorm, d.h. die Beurteilung der Frage, welche persönlichen Fortschritte der Schüler erzielt hat, und durch die Bezugsgruppennorm, d.h. die Beurteilung der Leistung des Schülers mit Bezug auf die Leistungen der Klasse.

"Schreiben und Handeln" liegt eine moderne handlungs- und problemlösepsychologische Deutung des Texteverfassens zugrunde: *Schreiben ist zielgerichtetes, intentionales, planbares, oft problemlösendes Handeln im Medium der Sprache, das sich lernen lässt.* Zu der zu entwickelnden kommunikativen Kompetenz beim Schüler gehören aus dieser Sicht über die in der traditionellen Aufsatzdidaktik betonte *Textbeherrschung* hinaus die *Interaktionsfähigkeit* (d.h. die Bereitschaft, sich zu verständigen, die Zielstrebigkeit in der Verfolgung der kommunikativen Absicht, die Fähigkeit zur Situationsanalyse, die Entscheidungs- und die Planungsfähigkeit), das *Sachwissen*, die *Darstellungsfähigkeit* (Leserlichkeit, Sauberkeit etc.) und vor allem die *Fähigkeit zur Handhabung der für jede der fünf Schreibarten angegebenen Herstellungskriterien.*

In der Didaktik des Texteverfassens stellen die zuletzt genannten sog. schreibarttypischen Herstellungskriterien einen neuen und originellen Gedanken dar. Es handelt sich um für jede Schreibart typische *handlungsleitende Kognitionen*, also um Grundsätze oder Regeln des Handelns, die dem Textverfasser helfen, sich bei der Textarbeit zurechtzufinden; BONATI spricht von generativen Hilfen zur Textproduktion. In ihrer psychologischen Funktion kann man sie als Perspektiven oder Betrachtungsgesichtspunkte bezeichnen, die den Prozess des Texteverfassens lenken, indem sie zeigen, worauf "es ankommt". Bei der Schreibart Argumentieren beispielsweise verlangen die Herstellungskriterien, dass (a) eine Problemexposition vorhanden ist, (b) die verwendeten Begriffe klar sind (c), die individuelle Argumentation stringent ist, (d) zwischen Fakten und Meinungen/Wertungen unterschieden wird und (e) der Text in ein Ergebnis mündet. Solche Handlungsanleitungen leiten nicht nur den Verfasser bei der Realisierung seines Textes, sondern geben dem Beurteiler des Textes jene Gesichtspunkte, die ihn abschätzen lassen, wie gut der Verfasser des Textes die entsprechende Schreibart beherrscht. Vom Ergebnis dieser Diagnose geht seine nachfolgende Schreibberatung aus. Als Rückmeldung ist

diese darum besonders lernförderlich, weil Verfasser und Beurteiler über gemeinsame, im voraus bekanntgemachte Bezugspunkte verfügen.

Einen schönen Gedanken stellt auch der Schreibplan und die aufgezeigten Möglichkeiten seiner Realisierung dar. Mit seiner Hilfe soll der Schüler (und der Lehrer!) lernen, *die Aufmerksamkeit statt wie in der traditionellen Aufsatzdidaktik "bloss" auf das Schreibprodukt auch und vor allem auf den eigenen Schreibprozess zu richten*. Der Schüler soll mehr und mehr Einsicht in die komplexen Denkprozesse des Textverfassens und ihre Organisation gewinnen und sich darin üben, diese Prozesse für jede Schreibart bewusst zu gliedern und zu lenken. "Schreiben und Handeln" macht hier einen wichtigen Schritt in die richtige Richtung. Weitere Schritte mögen folgen, denn wie die metakognitive Forschung zeigt, lässt sich das Texteverfassen am besten lernen, wenn der Schüler die zugrunde liegenden Prozesse kennen und lenken lernt!

"Schreiben und Handeln" ist aber nicht nur ein Buch der theoretischen, handlungsleitenden Reflexion, sondern erfreulicherweise *auch ein praktisches Lehrbuch*. Zu den Herstellungskriterien jeder Schreibart gibt es Übungen, die mit diesen Kriterien vertraut machen, bevor sie produktiv in eigenen Texten anzuwenden sind. Übungen folgen auch den Überlegungen zur Beurteilung von Schüleraufsätzen; sie zeigen konkret, wie die gemachten Vorschläge praktisch realisierbar sind. Schliesslich bilden die zahlreichen Textbeispiele und die zu jeder Schreibart skizzierten Textarten und Aufgabenstellungen eine Fülle von anregenden und praktisch erprobten Beispielen.

Mit "Schreiben und Handeln" macht die Didaktik des Texteverfassens einen wichtigen Schritt vorwärts. Es vermittelt klare, neue scheiddidaktische Anliegen, die über das Bisherige hinausgreifen, scheut die Anstrengung ihrer sorgfältigen, gut nachvollziehbaren theoretischen Fundierung nicht und schlägt die Brücke auch zu ganz praktischen und in zahlreichen Unterrichtsversuchen erprobten Vorschlägen: gute und moderne Didaktik auf psycholinguistischer Grundlage!

Matthias Baer

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (1990)

Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 292 Seiten, Fr. 25.80

'Aktionsforschung ist die systematische Reflexion von Praktikern über ihr Handeln in der Absicht, es weiterzuentwickeln.' Dass einer derartigen Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis im Zusammenhang mit veränderten Bedingungen und Anforderungen schulischen Lehrens und Lernens auf der einen sowie mit Formen arbeitsplatzbezogener Fortbildung auf der anderen Seite grosse Bedeutung zukommt, liegt auf der Hand: Für die Entwicklung didaktischen, methodischen und pädagogischen Handelns sind weder unverbindliche allge-

Buchbesprechungen

meine Grundsätze noch rezepthafte, kontextbedingte Anweisungen gefragt; vielmehr sind Hilfen zur Selbsthilfe vonnöten - Arbeitsinstrumente, mit deren Hilfe die Betroffenen die Entwicklungsarbeit selbst an die Hand zu nehmen vermögen.

Ein solches Arbeitsinstrument ist das Konzept der Aktionsforschung. Aktionsforschung 'setzt an Fragen der schulischen Praxis an und wird von den direkt Betroffenen betrieben'; sie 'arbeitet mit einem (überschaubaren) Repertoire an einfachen Methoden für die Erforschung und Weiterentwicklung von (Unterrichts-)Praxis'. Diese Methoden werden von den beiden Autoren nicht nur eingeführt und erörtert, sondern anhand von zahlreichen Beispielen illustriert und konkretisiert; hier liegt die besondere Qualität dieses Forschungshandbuches, das eine Fülle von praktischen Anregungen und Beispielen bietet, welche das Nachdenken über das eigene Tun erleichtern und begleiten, den Erfahrungs- und Gedankenaustausch fördern und unterstützen und gangbare Wege zur Veränderung und Verbesserung von Unterricht und Schule aufzeigen sollen.

Auch wenn die Verständlichkeit des Textes, der praxisorientierte Aufbau des Buches und der Anregungsgehalt der Arbeitsvorschläge diesen Zielen entsprechen, sind Umfang und Aufmachung des Buches nicht gerade geeignet, PraktikerInnen anzusprechen und für die Lektüre des Buches zu gewinnen. Hier braucht es die Vermittlung von DozentInnen oder KursleiterInnen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, denen die Neuerscheinung wärmstens empfohlen werden kann.

Johannes Gruntz-Stoll

PALLASCH, Waldemar (1990)

Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. Weinheim: Juventa Verlag, 228 Seiten, Fr. 28.80

Die Neuauflage des erstmals 1987 erschienenen Trainingsprogramms für pädagogische Gesprächsführung bietet nicht nur eine äusserlich überarbeitete Fassung, sondern auch eine inhaltlich erweiterte Ausgabe des erfolgreichen Buches. Vor allem die Ausführungen zur theoretischen Orientierung mit Überlegungen zur Gesprächspsychotherapie, zu Modellen und Ansatzpunkten einer pädagogischen Therapie sowie zu den Möglichkeiten und Grenzen des Pädagogischen Gesprächstrainings stellen eine wesentliche Erweiterung und Fundierung des Trainingsprogramms dar.

Zum Lern- und Trainingsprogramm selber gehören insgesamt fünfzig Bausteine, deren Zielsetzungen mit Beispielen und Erläuterungen nicht nur gut lesbar und verständlich, sondern auch anregend und leicht nachvollziehbar umschrieben werden. Unter anderem kommen dabei Verhaltensweisen und

Strategien wie "Zuhören", "Aspekte heraushören", "Angebote formulieren", "Widersprüche ansprechen" oder "Zusammenhänge visualisieren" zur Sprache, um nur gerade fünf der fünfzig Themen zu erwähnen. Zwar ist das Programm als in sich geschlossenes Ganzes konzipiert, doch lassen sich die einzelnen Übungen in der Art eines Baukastensystems verschieden gruppieren.

Geeignet sowohl für das individuelle Lesen und Lernen wie auch für die Arbeit in Lerngruppen gibt das Buch, das wiederum in der Reihe "Pädagogisches Training" erscheint, Lehrkräften aller Schulstufen und -arten, vor allem aber LehrerbildnerInnen eine Vielzahl brauchbarer Anregungen und Bausteine für eigene Beratungstätigkeit und für die Vermittlung von Beratungskompetenzen.

Johannes Gruntz-Stoll

LIFTON, Betty Jean (1988; dt. 1990)

Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak. Aus dem Amerikanischen von Annegrete Lösch. Stuttgart: Klett-Cotta, 540 Seiten, Fr. 42.20

Der polnische Kinderarzt, Schriftsteller und Pädagoge Henryk Goldszmit ist schon zu Lebzeiten unter dem Pseudonym Janusz Korczak über Polens Grenzen hinaus bekannt geworden und hat nach seinem gewaltsamen Tod im Jahre 1942 weltweit den Ruf des "Pestalozzi aus Warschau" erhalten. Wie ist Goldszmit zu diesem Ruf gekommen, und unter welchen Umständen hat der Erzieher sein Pseudonym gewählt und damit Bekanntheit erlangt?

Bisher haben im deutschen Sprachraum zwei neuere Biographien Aufschluss und Auskunft über den Reformpädagogen Korczak gegeben: die eine stammt von Erich DAUZENROTH aus dem Jahre 1978 und ist zum 100sten Geburtstag des polnischen Arztes und Erziehers vom Schweizerischen Lehrerverein herausgegeben worden; die andere ist als rororo-Bildmonographie von Wolfgang PELZER verfasst und 1987 veröffentlicht worden. Zu diesen - immer noch aktuellen und lesenswerten, aber eher knapp gefassten - Darstellungen ist nun unlängst eine dritte umfassende Beschreibung des Lebens und Werks des "Königs der Kinder" gekommen: die Uebersetzung des 1988 in New York erschienenen Buches "The Kind of Children. A Biography of Janusz Korczak" von Betty Jean LIFTON.

Mit der deutschen Ausgabe dieser Korczak-Biographie liegt nun zugleich die aktuellste wie auch die umfassendste Darstellung vor, die in jeder Hinsicht überzeugt: der Autorin, die 1978 erstmals von Janusz Korczak gehört und während eines Jahrzehnts in Polen, Israel, ganz Westeuropa und in den Vereinigten Staaten den Spuren und Zeitzeugen des Warschauer Pestalozzi nachgeforscht hat, ist es gelungen, Leben, Denken, Schreiben und Wirken Janusz Korczaks ebenso eingehend wie einfühlsam, ebenso nuanciert wie detailliert zu

Buchbesprechung

schildern - und dies alles auf eine packende, gut lesbare Weise in siebenunddreissig Abschnitten, in denen in chronologischer Abfolge Korczaks Lebensweg nachgezeichnet wird. Ein wichtiges Buch, über einen Menschen, der Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften auch heute noch viel und Wesentliches zu sagen hat.

Johannes Gruntz-Stoll

FREI Heidi (1990)

Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen. Bern: Zytglogge, 160 Seiten, Fr. 35.--

"Jeux Dramatiques - Ausdrucksspiel aus dem Erleben ist eine Theaterform, die man ohne grossen Aufwand in den Unterricht einbauen kann. Als Spielvorlage dienen Texte aus Kinder- und Bilderbüchern, Märchen, Gedichte oder Geschichten aus den Wunschrollen der Kinder." Auch wenn diese Form des Theaterspiels nicht aus Büchern, sondern in erster Linie durch eigenes Mitspielen erlebt und erlernt werden muss, bietet das Werkbuch der Kindergärtnerin, Rhythmiklehrerin und Kursleiterin Heidi Frei eine ausgezeichnete Einführung und Dokumentation, die sowohl als Anstoss zum eigenen Tun wie auch als Beitrag zum Nachdenken über Spielerfahrungen hilfreich und wertvoll sind.

Gedacht als Ergänzung zum ersten, von der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques verfassten und bereits in zweiter Auflage erschienenen Werkbuch 'Ausdrucksspiel aus dem Erleben' enthält der Folgeband eine gut verständliche Darstellung der Grundprinzipien und Aufbaustrukturen der Jeux Dramatiques; Hauptgewicht des zweiten Werkbuches bilden aber Protokolle und Arbeitsblätter zu Ausdrucksspielen, welche von Spielmaterialien und -motiven bzw. von Textbeispielen ausgehen. Weitere Spielideen sowie methodische Tips und ein Anhang mit Literaturhinweisen bieten zusätzliche Anregungen und Hilfe für Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte aller Stufen.

Beide Bände zeichnen sich aus durch die geglückte Verbindung einer knappen theorieorientierten Darstellung und einer Vielfalt praxisbezogener Anregungen zum Ausdrucksspiel; kurze Textabschnitte, zahlreiche Fotografien und ein Fülle von Arbeitsmaterialien regen zu eigenen Spielversuchen an und machen aus den beiden Bänden überaus anregende Werkbücher.

Johannes Gruntz-Stoll

NEUERSCHEINUNGEN

In dieser neu in die BzL aufgenommenen Rubrik sollen unsere Leserinnen und Leser inskünftig auf Neuerscheinungen in den Interessengebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach)Didaktik und Schultheorie aufmerksam gemacht werden. Wir behalten uns vor, einzelne Titel in folgenden Nummern zu besprechen.

- ALTERMANN-KOESTER, M., HOLTAPPELS, G., KANDERS, M., PFEIFFER, H., DE WITT, C. (1990). *Bildung über Computer? Informationstechnische Grundbildung in der Schule*. Weinheim, München: Juventa, DM 24.80.
- BECKMANN, H.-K. & FISCHER, W.L. (Hrsg.) (1990). *Herausforderung der Didaktik. Zur Polarität von Schüler- und Sachorientierung im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, DM 34.-.
- BERG, H.C., GERTH, G., POTTHAST, K.H. (Hrsg.) (1990). *Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche evangelischer Schulen 1985-1989*. Münster: Comenius-Institut, DM 14.-.
- BROPHY, J. (Hrsg.) (1989). *Advances in research on teaching: Vol. 1 + 2*. Greenwich, CT: JAI Press.
- BRUNER, J. (1990). *Das Unbekannte denken: autobiographische Essays*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CZERWENKA, K., NOELLE, K., PAUSE, G., SCHLOTTHAUS, W., SCHMIDT, H., TESSLOFF, J. (1990). *Schülerurteile über die Schule*. Frankfurt: Lang, DM 105.-.
- DOBRICK, M. & HOFER, M. (1990). *Aktion und Reaktion. Die Beachtung des Schülers im Handeln des Lehrers*. Göttingen: Hogrefe.
- FACH-OVERHOFF, M. (1990). *Computerunterstützte interaktive Lernprogramme für den naturwissenschaftlichen Unterricht*. Frankfurt: Lang.
- FEND, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen: der Uebergang und seine Risiken* (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne; Bd. 1). Bern: Huber.
- FREY, K. (1990). *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.
- GLOECKEL, H. (1990). *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- GREWE, N. (1990). *Beratungslehrer - eine neue Rolle im System*. Neuwied: Luchterhand, DM 38.-.
- GRISSEMANN, H. und WEBER, A. (1990). *Grundlagen und Praxis der Dyskalkulithherapie*. Bern: Huber.
- HAEBERLIN, U. u.a. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- HEPPNER, G., OSTERHOFF, J., SCHIERSMANN, C., SCHMIDT, C. (1990). *Computer? "Interessieren tät's mich schon, aber..." Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien auseinandersetzen*. Bielefeld: Kleine, DM 34.90.
- HIRSCH, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrung und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim und München: Juventa, DM 32.-.
- HIRSCH, G., GANGUILLET, G. & TRIER, U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf: eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastungen bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern, Stuttgart: Haupt.

Neuerscheinungen

- INGENKAMP, K. (1989). *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim: Beltz, DM 38.-.
- KALB, P.E., PETRY, C., SITTE, K. (Hrsg.) (1990). *Unterrichten - was sonst? Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Andreas Flitner im Gespräch mit Benita Daublebsky, Hellmut Becker, Jürgen Gidion, Wolfgang Klafki, Peter Martin Roeder, Horst Rumpf u.a.* Weinheim, Basel: Beltz.
- KECK, R., KOEHNLEIN, W. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.) (1990). *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, DM 39.80.
- KELLER, G. (1989). *Das Klage lied vom schlechten Schüler. Eine aufschlussreiche Geschichte der Schulprobleme*. Heidelberg: Asanger.
- LOWYCK, J., CHRISTOPHER, M.C. (Hrsg.) (1990). *Teacher thinking and professional action*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- MITZLAFF, H., WIEDERHOLD, K.A. (1990). *Computer im Grundschulunterricht: Möglichkeiten und pädagogische Perspektiven*. Hamburg: McGraw-Hill Book Company.
- OELKERS, J., LEHMANN, T. (1990). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- OLECHOWSKI, R., RIEDER, K. (Hrsg.) (1990). *Motivieren ohne Noten (Schule - Wissenschaft - Politik. Bd. 3.)*. Wien, München: Jugend und Volk.
- OSSWALD, E. (1990). *Gemeinsam statt einsam: Arbeitsplatzbezogene LehrerInnenfortbildung*. Kriens: Brunner.
- PALLASCH, W., REIMERS, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim, München: Juventa.
- PETERSEN, J., REINERT, G.B. (Hrsg.) (1990). *Pädagogische Positionen. Ein Leitfaden für Lehrer aller Schularten*. Donauwörth: Auer, DM 9.-.
- PETERSEN, J., REINERT, G.B., STEFAN, E. (1990). *Betrifft. Hausaufgaben. Ein Ueberblick über die didaktische Diskussion für Elternhaus und Schule. (Erziehungskonzeptionen und Praxis. Bd. 16.)* Bern, Frankfurt: Lang, Fr. 37.-.
- SCHOENING, W. (1990). *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, DM 36.-.
- SIEBER, P. *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. Reihe: Sprachlandschaft, Bd. 8. Aarau: Sauerländer.
- SIEGLER, R.S., ERIC, S. (1989). *How children discover new strategies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TERHART, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. (Grundlagentexte Pädagogik)*. Weinheim, München: Juventa, DM 24.80.
- VIERLINGER, R. (1990). *Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen im Unterricht*. Wien: Jugend & Volk.
- WATTS, R.J. & ANDRES, F. (Hrsg.) (1990). *Zweisprachig durch die Schule / Le bilinguisme à travers l'école. Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache / l'allemand et le français comme langues d'enseignement*. Publikation der Akademischen Kommission der Universität Bern. Bern: Haupt, Fr. 24.-.
- WINTERHOFF-SPURK, P. (1989). *Fernsehen und Weltwissen: der Einfluss von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- WITTMANN, E.Ch., MUELLER, G.N. (1990). *Handbuch produktiver Rechenübungen: Band 1: vom Einspluseins zum Einmaleins*. Stuttgart: Klett.

KURZNACHRICHTEN

BRD: GRÜNDUNG DER SEKTION LEHRERBILDUNG

Die Sektion Lehrerbildung der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik konstituierte sich am 31.10.1990, 10.30 Uhr, im Gebäude der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin, Otto Grotewohl-Str. 11. Sie will allen Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik, die theoretisch und praktisch mit Fragen der Lehrerbildung befasst sind, die Möglichkeit der inhaltlichen Diskussion geben und strebt Mitwirkung bei der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen an. Sie steht allen Interessenten zur gleichberechtigten Mitarbeit offen. (DLZ 40/1990)

BRD: JUGENDLICHE JOBBEN NEBEN DER SCHULE

Bonn (dpa) - Ein junger Erwachsener ohne Arbeit ist nach fast einhelliger Auffassung von Gymnasiasten und Berufsschülern heute "nichts wert". Um einen interessanten Arbeitsplatz zu bekommen, halten 95 Prozent gute Leistungen in der Schule für unverzichtbar. Arbeitsplatzsicherheit und die Möglichkeit, kreativ und eigenständig zu arbeiten, rangiert bei den Zielvorstellungen der 17- bis 20-jährigen noch vor dem Wunsch nach hohem Einkommen. Dies sind einige Ergebnisse einer repräsentativen Jugendbefragung der Bildungsforscher Klaus Hurrelmann und Jürgen Mansel (Universität Bielefeld) bei über 2000 Gymnasiasten und Vollzeit-Berufsschülern.

Dennoch hat das Einkommen bei den Jugendlichen ähnlich wie bei den Erwachsenen einen wesentlichen Stellenwert. Geld gilt als "Ausdruck ihrer Lebensqualität und als notwendige Voraussetzung für ihre Freizeitmöglichkeiten", so die Forscher bei der Auswertung ihrer Befragungen.

Den Ergebnissen zufolge verfügen Gymnasiasten heute im Durchschnitt über 286 Mark monatlich, Vollzeit-Berufsschüler über rund 300 Mark. Dieses Geld erhielten die Jugendlichen nur zu einem Drittel von ihren Eltern. Jeder fünfte Gymnasiast zwischen 17 und 20 Jahre gab an, regelmäßig in den Ferien zu arbeiten. Jeder vierte jobbt gelegentlich. 13 Prozent verrichten regelmäßig neben der Schule Arbeiten, um eigenes Geld zu verdienen. Bei den Vollzeit-Berufsschülern sind es sogar 16 Prozent.

Nicht alle jobbten, um die eigenen Konsummöglichkeiten zu verbessern, ermittelten die Forscher. Ein Teil sei auf das "Nebenerwerbseinkommen" dringend angewiesen, drei Prozent der Gymnasiasten gab sogar an, von dem eigenen verfügbaren Geld den gesamten Lebensunterhalt bestreiten zu müssen.

Die 40-Stunden-Woche werden von 51 Prozent der Gymnasiasten und 59 Prozent der Vollzeit-Berufsschüler überschritten. Schüler, die neben dieser Zeitbelastung noch zum Lebensunterhalt jobbten, seien im Unterricht häufiger unkonzentriert und könnten wegen Übermüdung dem Stoff nicht so folgen wie ihre Klassenkameraden, meint Hurrelmann. Sie begnügten sich mit geringerer Freizeit, um sich finanziell abzusichern oder auch, "um besser dazustehen als ihre Klassenkameraden". (dpa)

**BRD: LEHRER(INNEN)EXAMEN
KÜNFTIG BUNDESWEIT
ANERKANNT**

München - Die Bundesländer wollen künftig gegenseitig alle Lehrerexamen anerkennen. Darauf hat sich die Kultusministerkonferenz (KMK) in München am 4./5. Oktober verständigt. Gleichzeitig wollen die Länder aber an der "Vielgestaltigkeit" der Lehrerausbildung festhalten. "Mindestnormen" sollen dazu den Qualitätsstandard sichern. Auch die fünf neuen Bundesländer auf dem Territorium der DDR können in diese Abmachung einbezogen werden, berichtete die KMK-Präsidentin, die schleswig-holsteinische Kultusministerin Marianne Tidick (SPD). (dpa)

**BRD: NEUES SCHULFACH
"LEBENSGESTALTUNG/
ETHIK"**

Am 2. Oktober wurde von der Kommission "Ethische Bildung" beim Ministerium für Bildung und Wissenschaft durch berufene Vertreter der ostdeutschen Länder die Empfehlung zur Einführung eines neuen Schulfaches "Lebensgestaltung/Ethik" ab Klasse 5 verabschiedet. Das neue, integrative Schulfach soll in enger Beziehung zur Lebenswirklichkeit und im Verbund mit den anderen Fächern, den Schülern helfen, ihr Leben in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft sinnvoll, weitgehend selbstbestimmt und solidarisch zu gestalten. Die Vermittlung einer lebenskundlich-ethischen Grundbildung und dabei auch eines Grundwissens zu Religionen und Weltanschauungen gehört zu den wesentlichen Aufgaben des Faches. In der Empfehlung fanden Vorschläge der Kirchen sowie einer Arbeitsgruppe der "Volksinitiative Bildung" Berlin(Ost) Berücksichti-

gung, in der seit November 1989 SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, pädagogische WissenschaftlerInnen, PsychologInnen und TheologInnen mitarbeiten.

Nähere Auskünfte erteilt:

Humboldt-Universität zu Berlin, Sektion Pädagogik / Informationsstelle, Herr G. Eggers, Unter den Linden 9, Berlin 0-1086.

B: LEHRERSTREIK

Brüssel (dpa) - 20'000 streikende belgische Lehrer haben am Dienstag in Brüssel ein Verkehrschaos verursacht. Mit Sitzstreiks blockierten sie bei einer Grossdemonstration wichtige Kreuzungen und Ringstrassen. Die Lehrer, die aus allen Teilen des französischsprachigen Belgiens in die Hauptstadt gezogen waren, verlangten Gehaltserhöhungen und eine Verbesserung des Unterrichtswesens. Die Polizei und Gendarmerie hatten über 2000 Beamte im Einsatz, nachdem es vor einer Woche in Namur zu gewaltvollen Auseinandersetzungen zwischen protestierenden Lehrern und den Sicherheitskräften gekommen war. Die Regierung hatte angeboten, einen Teil der Gehaltserhöhung in Form von Essensmarken zu gewähren. Die Lehrgewerkschaften lehnten dies jedoch strikt ab. Die Brüsseler Zeitung "Le Soir" druckte den Brief eines Lehrers an das Finanzministerium ab, in dem dieser den Antrag stellt, die Steuern künftig mit Essensmarken begleichen zu können. (SZ)

CH: ANERKANNTEN DMS

17 Diplommittelschulen in den Kantonen Graubünden, Neuenburg, Freiburg, Bern, Luzern, Waadt, Tessin und Thurgau wurden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren anerkannt.

CH: FREIZÜGIGKEIT FÜR LEHRDIPLOME

Die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) hat am 26. Oktober 1990 an ihrer Jahresversammlung in Zürich eine Empfehlung über die gegenseitige Anerkennung der kantonalen Lehrdiplome sowie Richtlinien zur Anerkennung der Diplome für höhere Ausbildung in bildender Kunst erlassen. Siehe dazu die ausführliche Mitteilung der EDK in dieser Nummer.

CH: WEGE ZUR MATURITÄT

Der Luzerner Grosse Rat beschliesst, ab 1991 jährlich zwei neue Maturitätskurse für Erwachsene zu führen, "sofern Bedarf besteht". Dies in Ergänzung des bereits beschlossenen Maturitätskurses 1990 bis 1993.

Die Maturitätsausweise des wirtschaftswissenschaftlichen Typus E der Kantonsschule Sursee LU und diejenigen des neusprachlichen Typus D des Lycée cantonal von Pruntrut JU werden eidgenössisch anerkannt.

CH: ERWACHSENENMATURA

Am Festakt zum 20-jährigen Bestehen der Ostschweizerischen Maturitätsschule für Erwachsene (Zweitweg-Matura) am 27. Oktober wurde auch die neueste ZWM-Publikation vorgestellt: "Matura nachholen! Ein Ratgeber für Erwachsene". Autoren sind E.

Stachelin und O. Friemel. Dokumentiert sind die institutionellen Regelungen von Staat und Universität im Maturitätsbereich, sodann 21 Anbieter von Lehrgängen zur Maturitätsvorbereitung in allen Landesteilen, mit den relevanten Daten. Bezug für Fr. 12.-- beim Schweiz. Verband für Berufsberatung, Postfach 185, 8030 Zürich.

CH: JUGENDAUSTAUSCH-VERZEICHNIS

Erlebnisse in fremden Kulturen, als kritische Ergänzung der Erstausbildung, sind seit langem als bildend erkannt. Ausserschulischer Jugendaustausch kann daher als eine Form der informellen Erwachsenenbildung gelten. Der schweizerische Dachverband der nicht gewinnorientierten Jugendaustausch-Organisationen, *Intermundo*, hat eine Broschüre herausgegeben, welche über die 14 Mitglieder und die 17 Kontaktorganisationen informiert. Unter letzteren befinden sich neben zwei SVEB-Mitgliedern auch Bundesstellen. Bezug der A5-Broschüre: Intermundo, Informations- und Beratungsstelle, Kornhausplatz 1, 3011 Bern, Tel. 031/22 27 26.

CH: SOFTWARE - SCHULLIZENZ

Die Frage nach Schullizenzen für Standardsoftware war immer ein heikles Thema, das bisher niemand mit dem nötigen Nachdruck anzugehen vermochte. Jetzt allerdings kann die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB) ein Angebot vorlegen, das sich sehen lassen darf.

Die Fachstelle SFIB ist in ihrer jetzigen Form seit rund einem Jahr tätig.

Ihre Mitarbeiter sind Lehrer und Lehrerinnen aller Schultypen. Das Hauptziel dieser vom BIGA und von der EDK gemeinsam getragenen Stelle liegt im Informationsaustausch im Bereich von Computeranwendungen im Schulunterricht sowie in der Koordination einzelner Aktivitäten. Eine weitere Aufgabe der SFIB, die ihren Sitz am Film Institut in Bern hat, besteht darin, für den Unterricht geeignete Software zu suchen und zu schulgerechten Bedingungen verfügbar zu machen. Was diese Unterrichtssoftware im speziellen betrifft, gibt es dafür schon seit längerem Schullizenzen. Neu ist, dass eine solche Lizenz nun auch für eine bekannte Standardsoftware wie Lotus 1-2-3 ausgehandelt werden konnte.

Lotus gibt sich schulfreundlich

Die Firma Lotus Development bietet über den Schweizer Distributor Computer 2000 das integrierte Programm Lotus 1-2-3, Version 3,0, englisch oder französisch, mit Handbuch, zum ausserordentlichen Preis von Fr. 144.- (zuzüglich Porto und Verpackung) an. Zudem wird der Update zur Version 3.1 in deutsch, französisch oder englisch gleich mitgeliefert (Disketten 3,5"). Dies ist das sogenannte Grundpaket. Es ist eine Einzellizenz, die für jeden PC gekauft werden muss. Wer das Handbuch zur Version 3.1 auch noch beschaffen möchte, bezahlt dafür Fr. 110.- (plus Porto und Verpackung), für das Vollpaket also ganze Fr. 254.--. Diese Aktion, ausschliesslich für Schulen gedacht, dauert bis am 31. März 1991.

Nach den Preisvorstellungen im Bildungswesen sollte ein Programmpaket pro Schülerstation zwischen 5% und 10% des üblichen Handelspreises kosten. Diese Wunschvorstellung ist

im Fall von Lotus 1-2-3 erreicht. Es ist zu hoffen, dass dieses Beispiel Schule mache. Nur so kann der Raubkopiererei wirksam begegnet werden. Welcher Software-Hersteller oder -Anbieter wagt als nächster den gleichen Schritt?

EDK-OST: NEUE AUSBILDUNG FÜR SONDERKLASSEN- LEHRER(INNEN)

In den Ostschweizer-Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein besteht ein Mangel an gut ausgebildeten Sonderschul- und Sonderklassenlehrkräften. Die Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) hat deshalb eine Arbeitsgruppe eingesetzt mit dem Auftrag, den Ausbau der berufsbegleitenden Sonderschul- und Sonderklassenlehrerausbildung vorzubereiten.

Falls weder eine Erweiterung der Ausbildungskapazität noch eine Erweiterung der Trägerschaft am Heilpädagogischen Seminar in Zürich möglich ist und sich auch die Einrichtung einer Filiale in der Region Ostschweiz nicht realisieren lässt, wäre die Schaffung einer selbständigen heilpädagogischen Ausbildungsstätte in der Region Ostschweiz in Erwägung zu ziehen, wobei auch in diesem Fall eine Zusammenarbeit mit dem Heilpädagogischen Seminar oder einer anderen Lehrerbildungsstätte der Ostschweiz des gleichen Niveaus geprüft werden müsste.

Die Bedürfnisabklärung zeigte auf, dass im Raume Ostschweiz kurz- und mittelfristig jährlich 56-71 berufsbegleitende Ausbildungsplätze für Sonderklassenlehrer und Lehrer von

schulbildungsfähigen Geistigbehinderten benötigt werden. Auch wurde ein kleineres Bedürfnis nach berufsbegleitenden Ausbildungsplätzen für Lehrer, die praktischbildungsfähige Geistigbehinderte und Mehrfachbehinderte unterrichten, festgestellt.

Herbert Wyss, Sonderschulinspektor des Kantons TG im Bulletin SZM 4/90.

AG: FORUM "UNTERRICHT UND ERZIEHUNG"

Die HPL (Höhere Pädagogische Lehranstalt) organisiert gemeinsam mit der Pädagogischen Arbeitsstelle eine Veranstaltungsreihe, die sich Forum "Unterricht und Erziehung" nennt. Wir realisieren damit den Wunsch, mit Persönlichkeiten und Institutionen in Kontakt zu treten, welche Projekte in für unsere Arbeit wichtigen Bereichen durchführen. Veranstaltungen dieses Forums sollen a. Orientierung- und Reflexionshilfen zu aktuellen Fragen von Schule und Unterricht anbieten, b. den Zugang zu Forschungs- und Entwicklungsergebnissen öffnen und c. Kontakte - wenn möglich - über die Veranstaltung hinaus anbahnen.

Zunächst sollen Fragen vor allem der Primarschuldidaktik unter Leitvorstellungen wie "selbständiges Lernen", "erfahrungsbestimmtes Lernen", "aktiv-entdeckendes Lernen" angegangen werden. Im Vordergrund stehen dabei die Bereiche Sprache, Mathematik und Sachunterricht. In diesen Bereichen hat eine eben abgeschlossene Lehrplanreform für die Aargauer Volksschule grundlegende Änderungen gebracht.

Die Reihe eröffnet hat Prof.Dr. Hans Brügelmann aus Bremen mit dem

Thema "Die Welt im Kopf der Kinder" mit Beispielen aus den Bereichen Lesen und Schreiben sowie einem Kolloquium zu aktuellen Fragen der Deutschdidaktik. Im Januar folgt eine zweite Veranstaltung mit Dr. Erwin Beck zum Thema "Selbständige Lerner". Für das laufende Jahr sind sechs weitere Veranstaltungen geplant.

Elmar Hengartner

AG: NEUES AUSBILDUNGSKONZEPT FÜR OBERSTUFENLEHRER(INNEN)

Im Kanton Aargau soll die Ausbildung der Real- und Sekundarlehrer auf eine neue und zeitgemässere Grundlage gestellt werden. Ein vom Erziehungsdepartement vorgestelltes Grobkonzept sieht unter anderem die Verlängerung der Ausbildungszeit von bisher sechs auf neu acht Semester vor. Damit sollen die Lehrerinnen und Lehrer besser auf die gestiegenen Anforderungen an der Oberstufe vorbereitet werden. Auslöser für die Neugestaltung sei das im interkantonalen Vergleich grosse Nachholbedürfnis in Richtung vertiefter Real- und Sekundarlehrerbildung.

AG: LEHRERAUSBILDUNG AUF DEM ZWEITEN BILDUNGSWEG

Der Aargauer Grosse Rat genehmigt im zweiten Anlauf ein Dekret über die Einführung und Organisation der Lehrerbildung auf dem zweiten Bildungsweg.

**BE: GESAMTKONZEPTION
DER LEHRERBILDUNG**

Mit 140:0 Stimmen hat der Grosse Rat am 14. August 1990 die Gesamtkonzeption der Lehrerbildung (GKL) verabschiedet und damit Grundsätze für die Lehrerbildung beschlossen. Die Grundsätze umfassen:

1. Den Lehrauftrag als Gesamtauftrag mit den Teilbereichen
 - unterrichten und erziehen;
 - zusammenarbeiten mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden und weiteren Personen im Umfeld der Schule;
 - planen, organisieren und verwalten;
 - die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule;
 - sich fortbilden in allen Tätigkeitsbereichen.
2. Die Ausbildungsbereiche, die sich vorrangig auf Schüleraltersstufen ausrichten und sich dabei in bezug auf die Schulstufen überlappen sollen.
3. Die Vorbildung zur Lehrerausbildung, welche eine breite Allgemeinbildung umfassen soll: Sie wird erworben in Schulen der Sekundarstufe II (an allgemeinbildenden Schulen und in Ausbildungsstätten der Berufsbildung), wobei im Rahmen der Vorbildung oder vor dem Einstieg in die Grundausbildung ausserschulische Erfahrungen von mindestens

einem halben Jahr Dauer erworben werden müssen.

4. Die Grundausbildung, bestehend aus den zwei Teilen: allgemeine Grundausbildung sowie stufen- und typenbezogene Grundausbildung.
5. Die Berufseinführung und
6. die Fortbildung, welche im Sinne der *éducation permanente* als Recht und Pflicht der Lehrerinnen und Lehrer 5-10% der Arbeitszeit umfassen soll.

Die GKL stützt sich dabei auf die Präambel des Grossratsbeschlusses vom 9. September 1985 betreffend die Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung (GBG) ab.

**BE: START FÜR MATURE-
TYPUS D**

Russisch und Spanisch statt Latein: Nach bald zwanzigjährigem Ringen wird 1991 an den Berner Gymnasien der Maturtypus D eingeführt. Der neusprachliche Weg zur Reife führte bisher einzig via Privatschulen oder ausserhalb der Kantonsgrenzen.

Was gesamtschweizerisch seit 1972 erlaubt wäre und beispielsweise in den Kantonen Zürich, Basel und Aargau schon seit längerer Zeit zum Alltag gehört, blieb den Berner Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bisher verwehrt. Falls sie kein Latein belegen wollten oder dieses Fach nicht rechtzeitig gewählt hatten, konnten sie das Real- oder Wirtschaftsgymnasium absolvieren, nicht aber die sprachliche Richtung. Wenigstens an den öffentlichen Schulen der Stadt und des Kantons nicht. Privatschulen bieten die

neusprachliche Matur nämlich mit viel Erfolg an, und der sogenannte Schultourismus blüht in Richtung Neuenburg und Basel.

Schweizer Schule 11/90

**BE: WEITERHIN WENIGER
LOHN FÜR BERNER
ARBEITSLEHRERINNEN**

Arbeitslehrerinnen sollen nach dem Willen des bernischen Verwaltungsgerichts auch künftig weniger verdienen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die auf der gleichen Stufe unterrichten. Arbeitslehrerin sei eben ein typischer Frauenberuf, meinten die für höheren Lohn klagenden zwölf Arbeitslehrerinnen gegenüber Radio DRS. Sie sehen damit Artikel 4 der Bundesverfassung verletzt, der für gleichwertige Arbeit gleichen Lohn fordert, und wollen das Bundesgericht anrufen.

**SG: WIEDEREINSTIEGS-
PROGRAMM
ERFOLGREICH**

Dank 42 nach entsprechenden Kursen wiedereingestiegenen Lehrerinnen und 47 geteilten Klassen kann der Einsatz von Aushilfslehrkräften in den Schulen des Kantons St. Gallen auf ein Minimum begrenzt werden. Nach einer Mitteilung des Erziehungsdepartements sind weitere Wiedereinsteigerinnen in den nächsten Jahren zu erwarten: Viele Frauen besuchten im Hinblick auf eine spätere Aufnahme der Lehrtätigkeit bereits jetzt schon die Kurse.

Salonfähiges "Job-Sharing"

"Durch die Teilung von 47 Klassen war es möglich, zahlreichen Frauen

den Wiedereinstieg zu erleichtern. Viele Lehrerinnen steigen wegen der Möglichkeit, eine Klasse zu teilen, erst gar nicht aus", erklärte Berti Züllig, Präsidentin der Kurskommission. "Job-Sharing" an den Schulen sei im Hinblick auf den drohenden Lehrkräftemangel jetzt recht schnell salonfähig geworden, stellte sie fest.

Bedeutsamer Lehrkräfteimport

Durch die Rückkehr ehemaliger Lehrerinnen in den Schulbetrieb konnte zumindest bisher im Kanton St. Gallen vermieden werden, dass allzu viele Studentinnen oder Studenten als Aushilfskräfte eingesetzt werden mussten. Allerdings kann der Kanton St. Gallen als Grenzkanton mehr als Binnenkantone von Grenzgängern profitieren: Von insgesamt 34 Lehrkräften mit ausländischem Diplom sind 21 Grenzgänger, davon sind 14 Kindergärtnerinnen. (sda)

**SH: AUSBAU DER
KINDERGÄRTNERINNEN-
AUSBILDUNG**

Der Regierungsrat des Kantons Schaffhausen schlägt in einer Anfang Oktober veröffentlichten Botschaft vor, die Ausbildung am kantonalen Kindergärtnerinnen-Seminar um ein halbes Jahr auf drei Jahre zu verlängern. Damit soll verhindert werden, dass die schaffhausische Ausbildung womöglich von anderen Kantonen nicht mehr anerkannt wird.

So hat etwa der Zürcher Regierungsrat bereits beschlossen, Diplome, die nach weniger als 14 Jahren Schulausbildung erworben werden, ab 1994 nicht mehr anzuerkennen. Ziehen andere Kantone nach, so befürchtet die

Kurznachrichten

Schaffhauser Regierung einen Image-Verlust für das kantonale Seminar; gleichzeitig hätten die Schaffhauser Kindergärtnerinnen in anderen Kantonen schlechtere Berufschancen.

SO: NEUORDNUNG DER AUSBILDUNG IM BEREICH WERKEN, ZEICHNEN, HAUSWIRTSCHAFT

Der Regierungsrat des Kantons Solothurn hat mit einem Erlass vom 26. Sept. 1990 eine Expertenkommission ernannt, die sich mit der Neugestaltung der Ausbildung in den oben genannten Fachbereichen zu befassen hat. Als Vorgaben dienen die folgenden Richtlinien:

- Abstimmung der Ausbildungsgänge auf die Grundsätze und Ziele des neuen Lehrplanes für die Volksschule
- die Zugänglichkeit der Lehrgänge für Männer und Frauen
- eine Koordination der pädagogisch - didaktischen Grundausbildung an allen Seminarien

Die Kommission hat im Rahmen von zwei Sitzungen eine Standortbestimmung vorgenommen. Über die Ergebnisse wird an dieser Stelle berichtet werden.

SO: FACHPATENTE FÜR OBERSTUFENLEHRER(INNEN)

Im Rahmen der Lehrplanrevision an den Volksschulen des Kt. Solothurn wurde auch für Sekundar- und Oberstufe die Möglichkeit eröffnet, im Wahl- und Freifachbereich eine zweite Fremdsprache zu belegen.

Für die Fachlehrer mussten in einer Verordnung Bestimmungen erlassen werden, die die Ausbildung, den Erwerb eines Fachpatentes und die Wahlfähigkeit regeln.

SO: NEUER MATURITÄTSKURS UND UMSCHULUNGSKURS FÜR BERUFSLEUTE

Zur Behebung des Lehrermangels in der Primarschule hat der Regierungsrat des Kt. Solothurn das Lehrerseminar ermächtigt, für Inhaber eines Maturitätszeugnisses im Schuljahr 1990/1991 einen einjährigen Sonderkurs zu führen. An diesen Kurs schliesst eine rekurrente Phase an, die eine zusätzliche Ausbildung gewährleistet. Studenten steht es frei, die zweijährige Ausbildung am Oberseminar zu belegen. Auf Beginn Schuljahr 1991/1992 ist zusätzlich ein Umschulungskurs für Berufsleute geplant.

SO: FÜNFTAGEWOCHE

Zur Überprüfung der Möglichkeiten für die Einführung der Fünftagewoche in den Volks- und Mittelschulen hat der Regierungsrat des Kt. Solothurn eine Expertenkommission ernannt. Die notwendigen Daten wurden im Rahmen von Erhebungen bei Schülern und Eltern, Lehrern und Schulbehörden erhoben. Ein Schlussbericht kann im ersten Quartal 1991 erwartet werden. Er dient dem Erziehungs-Departement zur Beurteilung der Situation im Kanton.

Kurt Berchtold

**TG: INTENSIV-FRANZÖSISCH
FÜR SEMINARISTEN**

Angehende Thurgauer Primarlehrerinnen und -lehrer sollen im Hinblick auf die Einführung des Französischunterrichtes in der Primarschule besonders intensiv in Französisch trainiert werden. Der Regierungsrat stimmte einem entsprechenden Konzept zu.

Die Thurgauerinnen und Thurgauer stimmten im Oktober 1988 der Vorverlegung des Französischunterrichtes in die 5. und 6. Primarklasse zu. Bis zum Schuljahr 1995/96 wird an allen Thurgauer Primarschulen Französisch unterrichtet werden. Neben dem bisherigen Französischunterricht sind jetzt zusätzlich für die erste Seminar-klasse zwei Wochen Landdienst und in der zweiten Klasse zwei Wochen Einzelpraktikum bei einem Lehrer in der Romandie vorgesehen. Ausserdem wird den Seminaristinnen und Seminaristen im ersten, zweiten und vierten Jahr eine Französisch-Wochenlektion in Halbklassen erteilt. Damit ist ein intensiverer Unterricht gewährleistet.

Im Zentrum steht aber die 5. Klasse: Während eines Semesters werden zusätzlich zwei Lektionen pro Woche erteilt. Sie werden durch eine Studienwoche zu den Themen "Didaktik des Französischunterrichtes" und "Fremdsprachenerwerb" sowie durch vier Wochen Sprachaufenthalt in Frankreich ergänzt.

Schweizer Schule 10/90

LU: UMZUG DES ZBS

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen hat eine neue Adresse:

ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon (041/36 59 13).

Beachten Sie das ZBS Kurzportrait in dieser Nummer.

**LU: KLASSENSTUNDEN AN
DEN MITTELSCHULEN
DER STADT LUZERN**

Der Grosse Stadtrat genehmigte bei wenigen Enthaltungen eine Vorlage zur Einführung von Klassenstunden an den städtischen Mittelschulen. Konkret beinhaltet die vor allem pädagogisch begründete Vorlage eine Reduktion des Pflichtpensums eines Mittelschullehrers um wöchentlich eine halbe Lektion, damit er sich diese Zeit für Schülergespräche und die Klassenbetreuung im engeren Sinn einsetzen kann.

Bei der Behandlung der Vorlage gab es auch kritische Stimmen. So meinte der Präsident der Finanzkommission, es sei fragwürdig, bei Mittelschullehrern mit einem Salär von 100'000 Franken noch eine Pensenreduktion vornehmen zu müssen. Die Kommission habe der Vorlage dennoch zugestimmt, weil auch der Kanton diese Massnahme bereits beschlossen hatte.

**LU: BLOCKZEITEN FÜR
STADTLUZERNER
PRIMARSCHÜLER**

Ab August 1991 sind Eltern von Primarschülern in der Stadt Luzern jeden Morgen drei Stunden lang von Betreuungsaufgaben befreit: Die Schulpflege hat die Einführung von Blockzeiten beschlossen. Laut Auskunft der Schuldirektion werden die Kinder jeder einzelnen Familie so in die Al-

Kurznachrichten

ternierungsgruppen eingeteilt, dass für sie die gleiche Blockzeit von drei Vormittagslektionen gilt.

**NE: JEAN CARDINET
GEEHRT**

Die Peter-Hans-Frey Stiftung, die jährlich einen Preis für eine hervorragende Leistung im pädagogischen Bereich verleiht, hat am 24. September 1990 den diesjährigen Preis an Prof. Jean Cardinet in Neuenburg verliehen.

Prof. Cardinet hat sich vor allem im Bereich der schulischen Arbeitspsychologie und der Möglichkeiten einer nicht-positivistischen Evaluation der Schülerleistungen einen Namen gemacht. Die neue Methode der Evaluation beruht auf dem Versuch, Verstehen und Lernen im Rahmen des subjektiven Verstehens- und Bezugsnetzes zu bewerten. Ziel der Arbeit von Prof. Cardinet ist es, den Schüler zu einer möglichst objektiven Selbstevaluation (évaluation négociée) zu führen. Mit seinen Arbeiten hat Prof. Cardinet vor allem im Rahmen des "Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogi-

que" in Neuchâtel Wesentliches zu einer Neugestaltung der Primarschule in der Romandie beigetragen.

Die BzL-Redaktion gratuliert Professor Jean Cardinet zu dieser ehrenvollen Auszeichnung.

**ZG: MEHR ERWACHSENEN-
BILDUNG**

Der Zuger Kantonsrat hat am 27. September einstimmig ein total revidiertes Schulgesetz angenommen. Das bisherige hatte im Bereich der Erwachsenenbildung nur die Förderung der Elternschulung vorgesehen; das neue enthält hingegen eine generelle Förderkompetenz des Kantons gegenüber gemeinnützigen Organisationen sowie die Einsetzung einer Erwachsenenbildungs-Kommission. Ausserdem sollen Kanton und Gemeinden Ihre Anlagen gemeinnützigen Veranstaltern zur Verfügung stellen. - Falls das von einigen Lehrern angestrebte Referendum zustande kommt, wird im nächsten Frühjahr das Volk über das Gesetz entscheiden. Nähere Auskunft bei der Erziehungsdirktion, Gartenstr. 4, 6301 Zug, Tel. 042/25 31 81.

■ Baldegger Schwestern

Schule Baldegg

An unserem Hauswirtschaftslehrerinnenseminar suchen wir auf Beginn des Schuljahres 1991/92 (August 1991)

eine Lehrerin/einen Lehrer für den erziehungswissenschaftlichen Bereich.

Das Pensum umfasst ca. 15 Lektionen.

Aufgabenbereich:

- Unterricht in den Fächern Pädagogik/Psychologie in Verbindung mit Allgemeiner Didaktik
- Praxisbegleitung und Praxisberatung
- Fortbildung der Praxislehrerinnen
- Anregen und Begleiten von konzeptionellen Arbeiten
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit im Lehrer-/Lehrerinnenkollegium

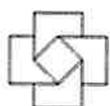
Anforderungen:

- Hochschulabschluss im erziehungswissenschaftlichen Bereich
- Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung und/oder der Erwachsenenbildung
- Unterrichtserfahrung im Fachbereich und wenn möglich auf der Volksschulstufe
- Teamfähigkeit
- Engagement in unserer privaten katholischen Schule

Die Besoldung erfolgt nach kantonalen Richtlinien.

Richten Sie Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen
bis 12. März 1991 an
Direktion Schule Baldegg
Alte Klosterstrasse 1, 6283 Baldegg, Tel. 041 88 39 22

Für Auskünfte steht Ihnen Sr. Mirjam Schwegler gerne zur Verfügung.



SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK
Abteilung des BIGA

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) plant, ab 1992 Semesterkurse für Berufsschullehrer/innen der allgemeinbildenden und der fachkundlichen Richtung anzubieten. Damit soll eine Lücke im Fortbildungsangebot für alle Lehrkräfte, in deren Fachbereich kein Nachdiplomstudium vorgesehen ist, geschlossen werden.

Für die Realisierung dieser Semesterkurse werden im Rahmen der Weiterbildungsinitiative des Bundes Stellen ausgeschrieben für

LEITER/LEITERINNEN VON SEMESTERKURSEN

Aufgabenbereich

- Mitwirkung an der Gesamtplanung der Semesterkurse - insbesondere aber die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Semesterkursen

Anforderungen

- Diplom als Berufsschullehrer/in oder gleichwertige Ausbildung oder Hochschulabschluss, vorzugsweise Richtung Erziehungswissenschaften oder Psychologie oder
- Erwachsenenbildner/in
- mehrere Jahre Berufspraxis - Erfahrung in der Lehrer(fort)bildung

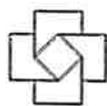
Anstellung

Die Semesterkursleiter/innen werden für diese Aufgabe an ihrem bisherigen Arbeitsplatz je nach Situation zu 25 - 100 % freigestellt und erhalten in der Regel eine Funktionszulage.

Stellenantritt: sofort oder nach Vereinbarung

Informationen erteilt Max Mathys, Adjunkt, Tel. 031 / 57 48 87 (81)

Bewerbungen sind bis 15. April 1991 an den Direktor des SIBP, Dr. Martin Straumann, Kirchlindachstr. 79, 3052 Zollikofen, zu richten.



SCHWEIZERISCHES INSTITUT FUER BERUFSPAEDAGOGIK
Abteilung des BIGA

Im Rahmen der Weiterbildungsinitiative des Bundes ist auf den
1. Juni, eventuell auf den 1. Juli 1991 die Stelle eines/einer

Adjunkten / Adjunktin

neu zu besetzen.

Aufgabenbereich

- Konzeption und Planung von Fortbildungsangeboten und Nachdiplomstudien in Absprache mit der Direktion
- Koordination von Entwicklungsprojekten auf dem Gebiet der Lehrerbildung und der Dokumentation
- Mitarbeit bei der Auswahl, der Ausbildung und der Berufseinführung der fachkundlichen Lehrkräfte an gewerblich-industriellen Berufsschulen

Anforderungen

- Diplom als Berufsschullehrer/in oder gleichwertige Ausbildung oder einschlägiger Hochschulabschluss
- Erfahrung auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung
- Interesse an Fragen der Bildungsplanung und der Erwachsenenbildung
- gute Französischkenntnisse

Anstellung

Besoldung und Anstellung im Rahmen der Angestelltenverordnung des Bundes.

Auskünfte erteilt Direktor Dr. M. Straumann, Tel. 031 / 57 48 81

Bewerbungen bitte bis 30. März 1991 an:
BIGA, Personaldienst, Bundesgasse 8, 3003 Bern.

STAATLICHES SEMINAR BIEL

Wir suchen auf Beginn des Schuljahres 1991/92 einen Lehrer/eine Lehrerin mit Diplom für das Höhere Lehramt für

ENGLISCH und/oder FRANZÖSISCH

Auskunft erteilt der Seminardirektor (Tel. 032/25 41 41).

Bewerbungen sind bis zum 2. März 1991 erbeten an das Staatliche Seminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel.

**Anmeldung
zur Seminarlehrer(innen)ausbildung
an der Universität Bern**

Die Zulassungsgesuche für die Ausbildung zum/zur

- Pädagogiklehrer(in)
- Psychologielehrer(in)
- Lehrer(in) der Allgemeinen Didaktik
- Fachdidaktiker(in)
- Bildungssachverständigen

sind bis zum **1. Juni 1991** an das Sekretariat der Staatlichen Prüfungskommission für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, c/o Abteilung Pädagogische Psychologie, Postfach 261, 3000 Bern 9, Telefon 031 65 82 75, zu richten.

Dasselbst sind auch weitere Unterlagen über dieses Studium erhältlich. Weitere Auskünfte erteilen die Herren Prof. Dr. Jürgen Oelkers und PD Dr. Kurt Reusser, Telefon 031 65 83 69 und 031 65 82 75.

Zulassungsbedingungen sind: ein Lehrerpateht, mindestens zweijährige Lehrtätigkeit nach Erwerb des Lehrerpatehts, Empfehlung durch die aufsichtsführende Behörde. (Die Universität Bern gestattet nur die Zulassung von Lehrer(innen) mit "regulärem, unverkürztem Ausbildungsgang".) Das Studium dauert mindestens vier Jahre und schliesst mit einem Staatsexamen ab.

Schweizerischer Pädagogischer Verband
 Liste der Vorstandsmitglieder

Adresse	Telefon	Arbeitsort
Präsident		
Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen	P 061 98 39 88 S 061 921 42 05	Lehrerseminar Kasernenstrasse 31 4410 Liestal
Vizepräsident		
Kurt Reusser Schlössli 3412 Heimiswil	P 034 22 84 63 B 031 65 82 75	Universität Bern Abt. Päd. Psychologie Postfach 264 3000 Bern 9
Kassier		
Hans Kuster Gutenbergstrasse 7 3011 Bern	P 031 26 21 60 S 031 57 48 81	Schweiz. Institut f. Berufspädagogik Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen
Regine Born Loretostasse 11 4500 Solothurn	P 065 23 28 35 S 065 23 24 11	Didakt. Institut NW EDK Lehrerseminar Obere Sternengasse 4504 Solothurn
Judith Gessler Könizbergstrasse 13 3097 Liebefeld	P 031 53 23 55	
Johannes Gruntz-Stoll Strandweg 9 2560 Nidau	P 032 51 86 52 S 032 25 16 66	Sonderpäd. Seminar Scheibenweg 45 2503 Biel
Pia Hirt-Studer Felmenweg 3c 5400 Ennetbaden	P 056 22 11 58 S 056 41 16 09	Kantonales Seminar Abteilung für Lehrkräfte an Kindergärten Baslerstrasse 43 5200 Brugg
Delegierter VSG		
Beat Trottmann Isegütlistrasse 4 5036 Oberentfelden	P 064 43 63 40 S 064 24 94 55	Neue Kantonsschule Schanzmättelistrasse 32 5000 Aarau
Sr. Hildegard Willi Schule Baldegg Primarlehrerinnen- seminar 6283 Baldegg	P 041 88 31 61 S 041 88 39 22	Schule Baldegg 6283 Baldegg

ISSN 0259-353X

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

BAER, Matthias, Dr., Universität Bern, Abt. Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - BECK, Erwin, Dr., Lehrerseminar Marienberg, 9400 Rorschach. - EGGENBERGER, Kurt, Thoracker 1, 3294 Büren a/Aare. - EGLI Hans Rudolf, Breichtenstrasse 13, 3074 Muri b. Bern. - EICHENBERGER, Astrid, Lehrerseminar, 4410 Liestal. - FURRER, Robert, Seminardirektor, Seminar Muristalden, Muristrasse 8, 3006 Bern. - GHISLA, Gianni, lic.phil., Scuola Media, 6900 Lugano-Besso. - GRETHER, Armin, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Francke-Gut, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau. - GRUNTZ-STOLL, Johannes, Dr., Sonderpädagogisches Seminar der Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - GULDIMANN, Titus, Päd. Hochschule, Rorschacher Strasse 16, 9004 St. Gallen. - GYR-LIMACHER, Constantin, Dr., Beauftragter für Reform LAK, Kantonales Lehrerseminar, Lehramtskurse, Hirschengraben 10, 6003 Luzern. - HABLÜETZEL, Ernst, Dr., Seminarlehrer, Parkstrasse 4, 8280 Kreuzlingen. - HIRSCH, Gertrude, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistrasse 74, 8001 Zürich. - KRUCKER, Thomas, Lehrerseminar Marienberg, 9400 Rorschach. - KUSTER, Hans, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. - LATTMANN, Urs Peter, Dr., Direktor Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen. - MEIER, Werner, lic.phil., Schulstrasse 34, 9038 Rehetobel. - MERAZZI, Claude, Seminardirektor, Ecole Normale de Bienne, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - MUELLER, Hanspeter, Dr., Seminardirektor, Städtisches Lehrerseminar Marzili, Brückenstrasse 71, 3005 Bern. - PREISIG, Ernst, Dr., Seminardirektor, Neue Mittelschule Bern, Waisenhausplatz 29, 3011 Bern. - RÜEDI, Jürg, Dr., Lehrerseminar, 4410 Liestal. - RUFER, Hans, Hohlenweg 5, 2572 Sutz-Lattrigen. - RUTHEMANN, Ursula, lic.phil., Psychologisches Institut, Universität Fribourg, Route Fougères, 1700 Fribourg. - SCHOCH, Fritz, Dr., Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare. - STEINER, Susanne, Inspektorin für Handarbeiten/Werken, Unterfeldweg 72, 3053 Münchenbuchsee. - STETTLER, Peter, Im Stedtli, 8627 Grüningen. - WYRSCH, Arnold, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS), Guggistrasse 7, Postfach, 6000 Luzern 4. - WYSS, Heinz, Dr., Seminardirektor, Staatliches Lehrerseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel. - ZUTAVERN, Michael, Päd. Hochschule, Rorschacher Strasse 16, 9004 St. Gallen.

Bitte alle Adressänderungen und Abonnementsmitteilungen
schriftlich an folgende Adresse melden:
**Beiträge zur Lehrerbildung, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
CH-3052 Zollikofen**