
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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

**LEHRER(INNEN)BILDUNG DER NEUNZIGER JAHRE:
DREI KANTONALE MODELLE (BERN, LUZERN, BASEL-
STADT) IM VERGLEICH**

MODERNISIERUNG UND LEHRERBILDUNG

EMANUEL DEJUNG (1900 - 1990) - EINE WÜRDIGUNG

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 8

HEFT 2

JUNI 1990

ISSN 0259-353X

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 Füglistler, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

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

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistler senden. Für nicht angeforderte Rezen-
sionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen.
Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte
und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redak-
toren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-
Gönner (freiwillig): sFr 40.-
Institutionen: sFr 40.-

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

**SCHWERPUNKT
"LEHRER(INNEN)BILDUNG DER 90er JAHRE"**

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	135
<hr/>		
Synthese von drei kantonalen Leitbildern	<i>Heinz Wyss</i> Entwicklungslinien künftiger Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer	136
Bern	<i>Ulrich Thomet</i> Zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern" Auszug aus dem Beschlussesentwurf und dem dazugehörigen Vortrag der Erziehungsdirektion betreffend "Gesamtkonzeption der Lehrerbildung"	146 157
Luzern	<i>Leitbild des Erziehungsrates des Kantons Luzern</i> Weiterentwicklung der Luzerner Primarlehrerbildung	164
Basel	<i>Anton Hügli</i> Die Reform der Lehrerausbildung im Kanton Basel-Stadt	180
Modernisierung und Lehrerbildung	<i>Hermann J. Forneck</i> Modernisierung und Lehrerbildung. Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren.	192
<hr/>		
Nachruf	<i>Arthur Brühlmeier</i> Zum Tode von Emanuel Dejung	199
<hr/>		
EDK-Beilage	<i>Jean Cavadini</i> Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen	206
	<i>Peter Gentina</i> Erhebung zur Grundausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz	208
<hr/>		
Neues aus der Bildungsforschung	Sollen Schüler(innen) ihre Lehrer(innen) beurteilen?	209

Inhaltsverzeichnis

	Aktuelles in Kürze	210
Veranstaltungsberichte	<i>Walter Weibel</i> 10 Jahre Praxislehrerkurse im Kanton Luzern: Jubiläumsfeier, 31. Januar 1990 in Baldegg	212
	<i>Hans Brühweiler</i> Perspektiven der Lehrerfortbildung: IV. Schweizerisches Pädagogisches Forum, 19./20. März 1990 in Montreux	214
	<i>Regine Born</i> Wie lernt die Schule? Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, 8./9. Juni 1990 in Einsiedeln	216
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	219
Buchbesprechungen		226
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	233
Autorenverzeichnis	Die Autor(inn)en und Mitarbeiter(innen) dieser Nummer	Umsch D

Wir danken an dieser Stelle allen Autor(inn)en, welche uns (durch ihre Diskette oder ihr Typoskript) von Schreibarbeiten entlastet haben. Für die umsichtige Betreuung des Layouts sowie für die sorgfältigen Schreib- und Formatierungsarbeiten danken wir den Mitarbeiter(inn)en der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern ganz herzlich.

Seit Anfang Jahr befindet sich die Administration unserer Zeitschrift am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik. Im Zusammenhang mit diesem Wechsel sind wir daran, unsere Adressensätze neu auf EDV aufzunehmen. Trotz aller Sorgfalt können wir bei diesem Prozess einzelne Fehler nicht ausschliessen. Sollten Sie bei dieser oder der nächsten Nummer eine Unstimmigkeit in Ihrer Adresse feststellen, bitten wir Sie höflich um Rückmeldung.

Die Redaktion

EDITORIAL

Fünf Jahre sind es her, seit unsere Zeitschrift unter dem Titel "10 Jahre LEMO" eine Sondernummer zum 1975 erschienenen Schlussdokument der EDK-Kommission "Lehrerbildung von morgen" herausbrachte. Darin attestierten etwa 20 Autoren aus der ganzen Schweiz dem LEMO-Bericht eine bemerkenswerte Wirkung auf die Gestaltung der kantonalen Lehrer(innen)bildungen.

Wie steht es mit der Lehrerbildung der 90er Jahre? Woher bezieht sie ihre Impulse? Welche Akzente setzt sie, um den Aufgaben unserer Zeit und auch dem Aufbruch unserer Schule ins neugestaltete Europa und ins nächste Jahrtausend gewachsen zu sein?

In drei Kantonen hat die Neukonzeption der Lehrerbildung Gestalt angenommen: Bern, Luzern und Baselstadt. An andern Orten sind in nächster Zeit Reformergebnisse zu erwarten. So arbeitet der Kanton Wallis an einer Neugestaltung der Lehrerbildung, und im Kanton Aargau ist eine Reform der Oberstufenlehrer(innen)ausbildung schon weit gediehen. Auch über diese Modelle soll zu gegebener Zeit in den BzL berichtet werden.

Das ungefähr gleichzeitige Vorliegen dreier kantonalen Lehrerbildungsmodelle (BE, LU, BS) bietet Anlass zur Darstellung und zum Vergleich der Konzeptionen. Heinz Wyss, Seminardirektor in Biel und selber ein bedeutender Mitgestalter der Berner Lehrerbildung, hat freundlicherweise die Aufgabe übernommen, die drei kantonalen Modelle unter die Lupe zu nehmen. Sein Synthese-Artikel arbeitet die wesentlichen Konturen der kantonalen Konzepte heraus und vergleicht sie unter ausgewählten Gesichtspunkten. So wissen wir am Ende, was sich in den Kantonen Bern, Luzern und Baselstadt in Sachen Lehrer(innen)bildung tut und wo die Übereinstimmungen bzw. Abweichungen, aber auch die ungelösten Aufgaben bei diesen drei Modellen liegen.

Im Umfeld der drei genannten Lehrerbildungsmodelle macht sich Peter Forneck Gedanken über die Möglichkeiten und Grenzen der Erneuerungsfähigkeit der Lehrerbildung und des Schulwesens insgesamt.

Arthur Brühlmeier würdigt in einem Beitrag die Verdienste des hochbetagt verstorbenen "Nestors der Pestalozzi-Forschung" Emanuel Dejung. Dieser wird von Brühlmeier aus intimer Kenntnis heraus dargestellt als unermüdlicher Forscher und leidenschaftlicher Pestalozzi-Gelehrter ("niemand wusste so viel von Pestalozzi wie Dejung"). Die Würdigung endet mit besorgten Fragen und mit der Hoffnung, dass es gelingen möge, die noch ausstehenden Bände der Pestalozzi-Ausgabe in naher Zukunft herauszugeben und so ein wichtiges editorisches Grossunternehmen glücklich zu vollenden.

Das Redaktionsteam der BzL wünscht seinen Leserinnen und Lesern eine interessante Lektüre und - last but not least - eine erholsame Sommerpause.

Fritz Schoch, Peter Füglistler, Kurt Reusser

ENTWICKLUNGSLINIEN KUNFTIGER AUSBILDUNG DER LEHRERINNEN UND LEHRER, AUFGESUCHT UND NACHGEZEICHNET ANHAND DREIER KANTONALER LEITBILDER

Heinz Wyss, Biel

“Wer dem Prozess des Lehrens und Lernens nachgeht, findet nichts, was bleibt, wie es war; immer ist es Uebergang von einem Element in das andere, die ungleichzeitige Gleichzeitigkeit, die wir, sozusagen im Zeitraffer, als Entwicklung bezeichnen.”

(Hans Rauschenberger 1983)

Lehrerbildung der 70er Jahre

Als “Planungshilfe und Richtlinie” hat der Bericht “Lehrerbildung von morgen” vor 15 Jahren die Ziele und Inhalte einer zu erneuernden Ausbildung der Primarlehrerinnen und -lehrer umschrieben und ihre Strukturen und Organisationsformen dargestellt. Zwei Wege hat er gewiesen: den des kunstvollen Verwebens der beruflichen Ausbildung mit der Allgemeinbildung, denjenigen der traditionsreichen, neu belebten und sich als “modern” verstehenden Mittelschulseminare, und jenen andern, den Studiengang, der sich an einem streng systematisierten erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Curriculum orientiert und im Sinne der angestrebten Professionalisierung der Lehrerbildung ebenso wissenschaftlich wie im engen Wechselbezug von Theorie und Praxis handlungswirksam sein will.

Von diesem Kommissionsbericht ist in den vergangenen Jahren eine tiefgreifende Wirkung ausgegangen. Er hat die Verlängerung der Primarlehrerausbildung veranlasst und ihre innere Reform in Gang gesetzt. Ueber die Kantonsgrenzen hinweg hat er zu ihrer Koordination beigetragen und ungeachtet der strukturellen Unterschiede die Gleichwertigkeit der inhaltlich aufeinander abgestimmten Lehrerbildungsgänge postuliert.

Zukunft gestern - Vergangenheit heute

Seit jener curricularen Erneuerung sind Jahre vergangen. Bereits liegen in mehreren Kantonen neue und andere Leitbilder der Lehrerbildung vor. Sie lassen erkennen, dass die Zeit nicht stehen geblieben ist und dass sich in ihr vieles gewandelt hat. Was 1975 als “Lehrerbildung von morgen” geplant war, ist zwar in mehrfacher Hinsicht immer noch wegweisend, die Grundanliegen jedoch sind heute andere. Manches, was vor einem Jahrzehnt Ausrichtung auf morgen war, ist heute bereits zum Gestern geworden.

Wendezeit der Lehrerbildung

Wer die vorliegenden kantonalen Projekte einer Neuorientierung der Lehrerbildung in vergleichender Zusammenschau daraufhin befragt, was ihnen gemeinsam ist und worin sie sich unterscheiden, erkennt, welches die Haupttendenzen der derzeitigen "Weiterentwicklung" der Lehrerbildung sind und wodurch sie sich von den Leitideen, die vor einem Jahrzehnt noch bestimmend waren, abheben.

Dazu ein Hinweis. Es gibt Anzeichen dafür, dass sich eine Abkehr von der seminaristischen Lehrerbildung ankündigt, die der LEMO-Bericht gestützt und neu gestaltet hat. Neben den Studiengängen der angehenden Lehrer und Lehrerinnen für andere Schulstufen und Schultypen hat die seminaristische Struktur die Primarlehrerausbildung in die Vereinzelung geführt. Die LEMO-Kommission hat zu ihrer Zeit schon auf die besonderen Probleme der zu frühen Berufswahl und auf die Gefahr der Isolierung der seminaristischen Primarlehrerbildung hingewiesen (LEMO S. 83f).

Dennoch: Da gab es so etwas wie ein Credo der "engagierten Vertreter des seminaristischen Weges" (LEMO S. 73). Sein Merkmal: "die organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung" im Gesamtverlauf der Ausbildung.

Für die ganzheitliche Lehrerbildung und für die sie bestimmende Bildungsidee der "Verzahnung" der allgemeinbildenden und beruflichen Formung der angehenden Lehrer und Lehrerinnen (LEMO S. 42) galt es einzustehen.

In dieser Absicht schickte sich eine Gruppe von Seminardirektoren gar an, in einer Art "Rütli-Rapport" - so war's damals der Einladung zu entnehmen -, zur Wahrung dieser erzieherischen Art der Lehrerbildung innerhalb der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) einen Sonderbund zu schliessen.

Heute ist es anders: ein grundlegender Wandel zeigt sich an. Auch in Luzern, wo jene Rütli-Konferenz hätte tagen sollen. Das Leitbild für die Weiterentwicklung der Luzerner Primarlehrerbildung vom 9.11.1989 verlangt "die Entlastung der berufsspezifischen Ausbildung von allgemeinbildenden Fächern", und die Gesamtkonzeption der Lehrerbildung im Kanton Bern (Antrag des Regierungsrates vom 8.3.1990 an den Grossen Rat) löst die Allgemeinbildung als Voraussetzung zum Einstieg in die Lehrergrundausbildung institutionell und zeitlich ab von der Berufsbildung, die nunmehr für alle Lehrerkategorien in den tertiären Bereich verlegt wird.

Gestaltwandel der Schule - Gestaltwandel der Lehrerbildung

So ändern sich Zeiten und Bildungsgrundsätze. Die Neukonzeption der Lehrerbildung ist bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel, durch ein neues Bildungsverständnis, durch eine neue Kultur des Lehrens und Lernens und, damit

zusammenhängend, durch ein verändertes Berufsbild und Auftragsverständnis der Lehrer und Lehrerinnen.

Es ist merkmalshaft, dass die zum Vergleich vorliegenden Leitbilder und Konzeptionen insgesamt ausgehen von der Frage nach dem Gesellschaftsbezug von Schule und Lehrerbildung, von der Frage nach Wesen und Auswirkung des sozialen Wandels, von der Frage nach dem Ziel von Bildung in einer veränderten Lebenswirklichkeit, in einer Zeit des Bedeutungsverlustes schulischen Lernens angesichts der in einer bedrohten Welt bedrängenden Sinn- und Ueberlebensfragen. Aus dieser Analyse des die Bedingungen setzenden gesellschaftlichen Umfeldes und aufgrund der wertorientierten Ausrichtung auf neudefinierte Bildungsziele erwachsen mit dem gewandelten Verständnis der Lehrerrolle neue Qualifikationsansprüche an die Lehrkräfte, auf die sich die Lehrerbildung inskünftig einzustellen hat.

Die Berner Neukonzeption einer "Lehrerbildung von morgen" steht wie das Basler Rahmenkonzept im Wechselbezug zur Schulentwicklung. Die Reform wird hier wie dort auch strukturell beschleunigt vorangetrieben durch eine veränderte Gliederung der Volksschule.

Harmonisierung der Ausbildung der Lehrkräfte für unterschiedliche Schulstufen und Schultypen

Die Projekte zur Neuausrichtung der Lehrer und Lehrerinnen der Kantone Basel-Stadt und Bern heben sich insbesondere dadurch vom Luzerner Leitbild ab, dass sie sich nicht auf eine einzige Lehrerkategorie, die der Primarlehrer und -lehrerinnen, ausrichten, sondern die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schultypen und Schulstufen, vom Kindergarten bis zum Gymnasium, als eine Aufgabe wahrnehmen, die im Hinblick auf den differenzierten und erweiterten Auftrag des Unterrichts, Erziehens, Beratens, Beurteilens; des Zusammenarbeitens, Planens, Organisierens; aber auch der kritischen Besinnung, des lebenslangen Lernens, des Sich-Fortbildens und Erneuerns durch Mitbestimmung der Schulentwicklung viel Grundlegendes gemeinsam hat. Dieses Gemeinsame gilt es zu verstärken und dadurch zugleich auf den Abbau der Vertikalstruktur des Bildungswesens und auf eine Einebnung der Hierarchie der Lehrerfunktionen hinzuwirken.

Das führt in Basel und Bern zu einer gemeinsamen pädagogischen Grundausbildung, vergleichbar der pädagogischen Grundausbildung im Kanton Zürich, wenn auch im einzelnen nicht gleich. In Basel begünstigt durch den Umstand, dass die Lehrer und Lehrerinnen aller Kategorien beruflich in der selben Institution ausgebildet werden, gleichsam unter einem Dach, in Bern behaftet mit der Schwierigkeit, Gemeinsames in einer dezentral organisierten, regionalisierten Lehrerbildung unter Einbezug der Universität wahrzunehmen, zugleich aber umfassender als in Basel, indem die sogenannte "allgemeine Grundausbildung" die angehenden Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen und -typen, vom Kindergarten bis zum Gymnasium, einschliesst, d. h. die Lehrkräfte der Vorschule und der Sekundarstufe II nicht ausgliedert.

Das Luzerner Leitbild richtet sich dagegen auf eine einzige Lehrerkategorie aus und sieht - anders als im Berner Modell, das Abstand nimmt von der bisherigen seminaristischen Lehrerbildung und das den Mittelschulseminaren neue Aufgaben zuweist - auch keine institutionellen und ausbildungsstrukturellen Änderungen vor.

Konvergenzen der Zielorientierung

In manch andern Bezügen werden indessen die Haupttendenzen in der Weiterentwicklung der Lehrerbildung in gleicher Weise wie in Basel und Bern auch in Luzern sichtbar.

- *Mensch sein in unserer Zeit*

Man sagt uns nach, wir seien orientierungslos geworden in einer Welt der Umwertung aller Werte. Und doch, das Ziel ist das eine: Alle verstehen "Bildung" als das Bewusstsein und als Tatkraft, in einer Zeit, die zur Endzeit zu werden droht, ein humanes Leben als Ueberleben zu ermöglichen in Friede, in einer Gesellschaft der sozialen Gerechtigkeit und im Erhalten der ökologischen Grundlagen allen Seins, ein Leben in einer Welt für alle.

- *Lehrer/in sein als Anreger und Gestalter einer neuen Lern- und Lebenskultur*

Dazu beizutragen ist Aufgabe einer Schule, die sich herauslöst aus dem bürokratisch geregelten Lehren und Lernen im Gleichschritt. Angestrebt ist eine Schule, die sich an aktuellen Lebens- und Erfahrungsinhalten und nicht allein am System der verfälschten, historisch tradierten Disziplinen orientiert. Das hat zu tun mit einem Unterricht, der eingeht auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen und sich nicht einseitig auf die Vermittlung wirtschaftsfördernder Kulturtechniken ausrichtet. Es hat zu tun mit einem Unterricht, der einerseits individualisiertes, eigenständiges Arbeiten ermöglicht und andererseits die kooperativen Vorgehensweisen im Lernprozess fördert; mit einer Schule, die den einzelnen in seiner persönlichen Eigenart als lernendes Subjekt (nicht als Lern-Objekt) ernst nimmt und zugleich das Lehren und Lernen zum Prozess des Miteinanders und des Füreinanders werden lässt, zu einem Lernvorgang, der aus der Zusammenarbeit hervorgeht und zwischenmenschliche Beziehungen lebendig werden lässt. Es hat zu tun mit einem Verständnis der Schule als Ort der Musse, als Schule, die sich freimacht von der enzyklopädischen Vielfalt und dem Ballast des angehäuften materialen Wissens, sich frei macht vom Stoff- und Zeitdruck, und die Raum und Zeit gibt zu verweilen, sich zu vertiefen, sich einzulassen auf die Dinge, eine Schule, die Raum und Zeit gibt, die Sinnzusammenhänge zu ergründen.

- *Die Ausrichtung der Lehrerbildung auf das Berufsfeld*

In diesem Sinn orientiert sich die berufliche Ausbildung bewusster als bis anhin am "neuen Tätigkeitsfeld der Lehrerin und des Lehrers: an der Schule als

Ort lebensnahen, selbständigen und gemeinschaftlichen Lernens" (Luzerner Leitbild). Vom Informations- und Wissensvermittler wandelt sich der Lehrer zum "Lernhelfer" und "Lernförderer".

Strukturelle und lernorganisatorische Konsequenzen

- *Offener Zugang zur Lehrerbildung*

Darin ist man sich in Basel, Bern und Luzern einig, dass die Lehrerausbildung nicht zäsurlos und einseitig aus der Mittelschulbildung hervorgehen und diese fortsetzen darf. Wohl ist eine Persönlichkeitsbildung und sind Sachkenntnisse sowie die durch Schulung vermittelten Befähigungen ebenso unabdingbare Eingangsvoraussetzungen wie die für das Lehrersein wesentlichen Einstellungen und Qualifikationen, so etwa die Bereitschaft und Fähigkeit zu kritischem Denken, zu selbstgelenktem und eigenverantwortlichem Lernen, zum Voneinander- und Miteinanderlernen, zu ganzheitlich kreativem, sinnstiftendem Handeln.

Wichtig ist indessen, dass am Leben teilgenommen hat und dass an ihm auch in ausserschulischen Bezügen teilhat, wer andere zu lebensnahe Lernen anleiten will.

Darum sollen neben den Absolventen der schulischen Ausbildung an Gymnasien und an Seminaren auch Anwärter mit einer beruflichen Ausbildung und mit andersberuflichen Erfahrungen, die sie in der Arbeitswelt gewonnen haben, in die Lehrerausbildung aufgenommen werden. Die Absolventen einer schulischen Ausbildung ergänzen ihren Bildungsweg, der inskünftig auch an den Seminaren zu einer Maturität führen und den Zugang zu den Universitätsstudien erschliessen muss, durch obligate ausserschulische Praktika; wer die Lehrerbildung als Weg der beruflichen Zweitausbildung wählt, schafft sich die Voraussetzung dazu durch eine weiterführende schulische Bildung.

- *Abklärung der Eignung zum Lehrerberuf durch Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung zu Beginn der Berufsausbildung und im Ausbildungsverlauf*

Die Mittelschulseminare beurteilen die Eignung ihrer Kandidaten und Kandidatinnen bei der Aufnahme auch im Hinblick auf die Anforderungen des angestrebten Berufes. Sie tun es zu einem Zeitpunkt der Persönlichkeitsentwicklung, zu dem eine berufliche Eignungsprognose keine oder nur eine äusserst geringe Validität haben kann. Wohl gibt es auch an den Mittelschulseminaren im Ausbildungsverlauf eine prozesshafte Weiterberatung und -beurteilung der Seminaristinnen und Seminaristen, die bestehende Aufnahmepraxis erzwingt jedoch den Berufentscheid eindeutig zu früh.

Das soll sich ändern. Darin stimmen alle Konzepte überein. Die Eignungsabklärung soll später erfolgen, erst unmittelbar vor Beginn der beruflichen Grundausbildung, und diese setzt überall erst im Erwachsenenalter ein.

Selbst im Kanton Luzern, wo die seminaristische Primarlehrerausbildung neben der nachmaturitären weiterbesteht und wohl bis auf weiteres nicht durch andere Strukturen abgelöst wird, ist die Eignung der Berufsanwärter und -anwärterinnen hinfort "vor Beginn der berufsspezifischen Ausbildung anzusetzen". Sie soll sich sogar auf eine "erste Bewährung in einem erzieherischen (Tätigkeits-)Feld" abstützen.

"Seminaristen, die nach einer solchen Abklärung zum Entscheid kommen, nicht Lehrer zu werden, sollten mit einem Maturitätsausweis, d. h. in Luzern nach dem 4. Ausbildungsjahr, einen anderen Weg einschlagen können." Es soll hinfort nicht mehr so sein, dass erst die (nicht gewollte) Berufsausbildung bestehen muss, wer sich als Seminarabsolvent/in aufgrund der qualifizierenden Allgemeinbildung an einer Universität immatrikulieren will. Der Hochschulzugang darf nicht die Berufsbildung zum Lehrer und zur Lehrerin voraussetzen, "mit der er sachlich nichts zu tun hat" (Luzerner Leitbild).

- *Lehrergrundausbildung als Starthilfe für den Einstieg in die Berufspraxis und als Beginn eines Weges des lebenslangen Lernens und des Sich Fort- und Weiterbildens*

Die Ausbildung zum Beruf des Lehrers und der Lehrerin verlängert sich weit über die Grundausbildung hinaus. Sie erstreckt sich über die ganze Zeit der Berufstätigkeit. So hat es die LEMO-Kommission gewollt, und so fordern es auch die zur Zeit entstehenden neuen Lehrerbildungsmodelle. Die Institutionen der Lehrerfortbildung haben mit ihren vielfältigen Lernangeboten mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens längst ernst gemacht.

Zwar ist die permanente Fortbildung bislang weitgehend abhängig von der persönlichen Lernbereitschaft. Das Engagement des einzelnen in der Fortbildung ist freiwillig und somit von der eigenen Initiative bestimmt.

Das soll sich ändern: in Basel mit der Verbindlichkeit der Teilnahme an Fortbildungskursen bei angemessener Entlastung im Unterrichtsauftrag, in Bern durch den Einbezug der Fortbildung in den Lehrerauftrag, wobei die Hälfte der Fortbildungsaktivitäten in die unterrichtsfreie Zeit fallen soll. Im Luzerner Leitbild ist die Rede von "intensiven und längerdauernden Phasen der Fortbildung."

Ausserschulische Praxis, berufliche Grundausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung sind Teilbereiche einer ganzheitlichen Lehrerbildung, die untereinander zu koordinieren sind. Sie sind Bausteine eines Curriculums, das sich als rekurrent versteht und in dem wiederholt Lernphasen die Berufsarbeit ergänzen, ja, sie zeitweise unterbrechen.

Diese Gesamtschau der Lehrerbildung geht davon aus, dass sich die Grundausbildung in Grenzen zu halten hat, damit Zeit und Mittel verfügbar bleiben für eine Begleitung und Unterstützung der Junglehrer/innen durch eine institutionalisierte Berufseinführung und für die permanente Fortbildung, auch für eine allfällige Weiterbildung.

Mehr als das Fundament zu diesem kohärenten Bau der Lehrerbildung kann die Grundausbildung nicht legen. Der Auf- und Ausbau ist im Verlaufe der Berufstätigkeit zu leisten, und das in gezielter Weise im Wechselbezug zur Schulentwicklung, offen für die Lebenswirklichkeit und bereit, auf gesellschaftliche Veränderungen einzugehen oder auf sie zu reagieren.

- *Ausrichtung der Lehrerausbildung auf das Alter und den Entwicklungsstand der Schüler/innen, abgestützt auf das Prinzip der Gleichwertigkeit des pädagogischen Auftrages der Lehrkräfte aller Schulstufen und Schultypen*

Die Konzepte der Kantone Basel und Bern nehmen Abstand von den separierten, je nach dem späteren beruflichen Tätigkeitsfeld unterschiedlichen, unter sich bezugslosen Bildungsgängen der verschiedenen Kategorien von Lehrern und Lehrerinnen. Die allgemeine Grundausbildung "umfasst die allen Lehrerkategorien gemeinsamen Inhalte" (Gesamtkonzeption der bernischen Lehrerbildung). Sie wird ergänzt durch die nachfolgende Bezugnahme auf die Altersstufe der Schüler/innen. Im Kanton Bern gliedert sich die auf Stufen und Schultypen bezogene Grundausbildung in vier Bereiche: Kindergarten und erste Schuljahre (Vorschule/Unterstufe), 1.-6. Schuljahr (Primarstufe), 5.-10. Schuljahr (Sekundarstufe I), 9.-12. resp. 13. Schuljahr (Sekundarstufe II). Die Kenntnis der vorangehenden und/oder der nachfolgenden Stufe wird in dieser differenzierenden stufen- und schultypenbezogenen Grundausbildung mit vermittelt, wobei diese Ueberlappung in der Stufenausbildung mitbedingt ist durch die Struktur des bernischen Schulwesens. Sie erwirkt darum auch eine stufenübergreifende Lehrberechtigung. Desgleichen in Basel, wo der Weg von der "gemeinsamen pädagogischen Grundausbildung" in "die spezifischen Ausbildungsgänge" führen soll. Luzern kann diesen Ausbildungsverbund wegen der für sich allein stehenden Primarlehrerbildung nicht nachvollziehen.

Eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsgängen ist auch durch eine Weiterbildung im Baukastensystem zu erwirken, wie dies in Basel der Fall ist, wo Lehrer und Lehrerinnen ihre Lehrberechtigung erweitern und auf die angrenzenden Schulstufen und Schultypen ausweiten können.

Divergentes und Widersprüchliches: Was noch zu bedenken ist

Die aufgezeigten Entwicklungstendenzen lassen ein hohes Mass an interkantonalen Übereinstimmung erkennen. Dennoch sind institutionell bedingte Unterschiede nicht zu übersehen. Ebenso wenig die Widersprüche.

- *Seminaristische oder nachmaturitäre Ausbildung? Ist das noch immer die Frage?*

Da ist der Umstand, dass das Luzerner Leitbild weiterhin die seminaristische Lehrerbildung von der nachmaturitären abhebt. Kann diese Strukturfrage, die zur LEMO-Zeit die Gemüter bewegt hat, heutzutage noch von Bedeutung sein? Es geht doch jetzt darum, eine umfassende berufliche Lehrerbildung so zu konzipieren, dass sie sich auf eine unterschiedliche Vorbildung abstützen

kann. In jedem Fall jedoch setzt eine professionalisierte Lehrerbildung für Erwachsene persönliche Reife und lebenspraktische Erfahrung voraus.

Auch im Kanton Luzern sind die Zugänge zu dieser Lehrerbildung erweitert. Sie sind offen für Schüler und Schülerinnen der Seminare wie für die Absolventen der Gymnasien und für befähigte Anwärter mit Berufsausbildung. Die Allgemeinbildung am Seminar soll im 4. Jahr mit einem Maturitätszeugnis ausgewiesen werden, und es ist - wie eingangs erwähnt - die Rede von der angestrebten "Entlastung der berufsspezifischen Ausbildung von allgemeinbildenden Fächern". Dennoch scheinen die unterschiedlichen Voraussetzungen in Luzern weiterhin strukturbestimmend zu sein, je nach der "Plazierung der Allgemeinbildung innerhalb oder ausserhalb der Lehrerbildungseinrichtung" (Luzerner Leitbild Ziff. 6.2). Ob das so bleibt?

- *Vom Einsatz der Lehrer und Lehrerinnen und dem Bezug der berufspraktischen Ausbildung zur Alltagsrealität des Unterrichtens*

Die Luzerner Lehrer und Lehrerinnen der Primarstufe unterrichten als Klassenlehrer/innen - "von Ausnahmen abgesehen" - alle Fächer.

Im Kanton Bern sind dieser Ausnahmen so viele geworden, dass eine Lehrerbildung, die an der Fiktion des Alleinlehrers seiner Klasse festhält, an der Schulrealität vorbeigeht. Das Praxisfeld der vielen Junglehrer und -lehrerinnen, die ein Teilpensum unterrichten, öfters an mehreren Klassen oder gar in verschiedenen Schulen, müsste in der Ausbildung die ihm zukommende Beachtung finden. Tut es das? Es erliegt die Lehrerbildung leicht der Gefahr der Beschönigung, indem sie die Berufspraxis einseitig auf gelingenden Unterricht in einer (noch) heilen Schulwelt anlegt. Die Schwierigkeiten des Schulalltages, etwa die Motivations- und Disziplinprobleme in Abschlussklassen, werden ausgeblendet, ebenso die für angehende Lehrerinnen und Lehrer ernüchternde Konfrontation mit Verwahrlosung, Desinteresse, Vandalismus, Suchtproblemen und Jugendkriminalität. Zu wenig bereiten wir angehende Lehrerinnen und Lehrer vor auf die besondere Herausforderung im Zusammensein mit Kindern von Migrationsfamilien, auf das Eingehen auf Schülerinnen und Schüler mit anderer Sprache, auf Kinder, die anders sozialisiert und von einer uns gänzlich fremden Kultur geprägt sind. Auch davon müsste in einem Lehrerbildungskonzept die Rede sein, namentlich in seiner curricularen Ausgestaltung.

- *Gleichwertigkeit der Ausbildung von Lehrkräften und ihrer beruflichen Tätigkeit trotz unterschiedlicher Dauer der Lehrerbildung?*

Ist es nicht sonderbar, dass Lehrer und Lehrerinnen, die als Klassenlehrer Allrounder auf der Primarstufe 14 oder mehr Fächer unterrichten, in 2 Jahren, Fachgruppenlehrer/innen der Sekundarstufe I im Kanton Bern inskünftig in 3, Fachlehrer/innen der Sekundarstufe II in 6 (resp. 5) Jahren ausgebildet werden?

Diese Unterschiede in der Ausbildungsdauer sind bedingt durch die unterschiedliche Sachkompetenz, die sich die Unterrichtenden in der wissenschaftlichen Fachausbildung anzueignen haben.

Hier ist insofern eine Klärung nötig, als die fachliche und fachwissenschaftliche Ausbildung deutlicher von der eigentlichen Berufsausbildung zu trennen ist. Diese soll für Lehrer/innen aller Stufen und Schultypen von gleicher Dauer sein, hat sie doch vergleichbaren Qualifikationsansprüchen zu genügen.

- *Ausrichtung auf Schulfächer oder auf Lernbereiche?*

Eine Schule, die sich der Vernetzung der Phänomene bewusst ist und ihr in der Lernorganisation Rechnung trägt, wird den Unterricht in seiner thematischen Ausrichtung in Lernbereiche gliedern. Das isolierte Schulfach wird wohl nicht aus dem Lehrplan verschwinden, wohl aber werden fächerübergreifende Projekte zunehmend mehr Raum beanspruchen.

Dennoch orientiert sich die fachwissenschaftliche und fachliche Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen immer noch ausschliesslich an den Disziplinen der universitären Studien.

Diese Ausrichtung auf die tradierten Schulfächer gibt sich im Basler Konzept dadurch zu erkennen, dass es danach fragt, wieviele "Fächer" die Lehrkräfte als Fachgruppenlehrer/innen an der Orientierungsschule (5.-7. Schuljahr) und an der Weiterbildungsschule (8./9. Schuljahr) unterrichten werden. Dabei will sich die Weiterentwicklung der Basler Lehrerbildung gerade nicht am Fächerkanon der bestehenden Schullehrpläne orientieren, sondern von der Frage ausgehen, welche Inhalte dem jungen Menschen in der heutigen Welt helfen, "zu einer mündigen Person heranzuwachsen." Es sind dies "Phänomene und Probleme in den Erfahrungsbereichen 'Mensch und Gesellschaft', 'Mensch und Natur', 'Mensch und Technik', 'Mensch und Kunst'."

Wie und wo bereiten sich angehende Lehrerinnen und Lehrer in wissenschaftlichem Sachbezug auf solche interdisziplinäre Bereiche des gegenwarts- und lebensnahen Lehrens und Lernens vor?

Neukonzeption der Lehrerbildung: eine Vorwegnahme von Prozessen?

Neuerungen setzen sich im Bildungswesen nur langsam durch. Vielleicht ist es gerade deshalb notwendig, dass die Planung das Künftige als in der Gegenwart vorstellbar und gewollt aufscheinen lässt.

Das leisten die vorliegenden Konzeptionen (Bern), Rahmenkonzepte (Basel) und Leitbilder (Luzern).

Von ihnen geht ein neuer reformerischer Schwung aus, angestossen von der Frage nach dem, was heutzutage in einer Zeit des Sinn- und Orientierungsverlustes und der Existenzbedrohung die Aufgabe der Schule ist als Ort des organisierten Lernens, aber auch als Ort des Zusammenlebens. Davon leitet sich ab, auf welche Ziele sich die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen ausrichtet. Wir alle wissen, dass es der Zeit bedarf, bis Erkenntnisse in den Institutionen und Lehrsystemen wirksam werden. Nach den 70er Jahren tut jetzt ein neuer Aufbruch zu einem veränderten Bewusstsein und Handeln not, und das noch vor der Jahrtausendwende.

“Das Ziel steht nicht fest und wartet; wer einen Weg einschlägt, der nicht schon in seiner Art die Art des Zieles darstellt, wird es verfehlen, so starr er es im Auge behielt; das Ziel, das er erreicht, wird nicht anders aussehen als der Weg, auf dem er es erreichte”.

(Martin Buber, 1960)

ZUR "GESAMTKONZEPTION LEHRERBILDUNG" IM KANTON BERN

Kurzgefasstes Referat am Kongress der SGBF/SPV vom 10./11. Nov. 1989

Ulrich Thomet

Der Text verfolgt das Ziel

- auf Methodisches hinzuweisen;
- einige Denkansätze, ihre Verknüpfung und Folgerungen daraus sichtbar zu machen;
- einzelne Zielsetzungen der Gesamtkonzeption im Sinn von Beispielen anzuführen.

Es ist nicht das Ziel, die ganze Konzeption zu referieren. Sie wurde im Schlussbericht des Projektes, das vom 15.8.1984–31.7.1989 dauerte, veröffentlicht.

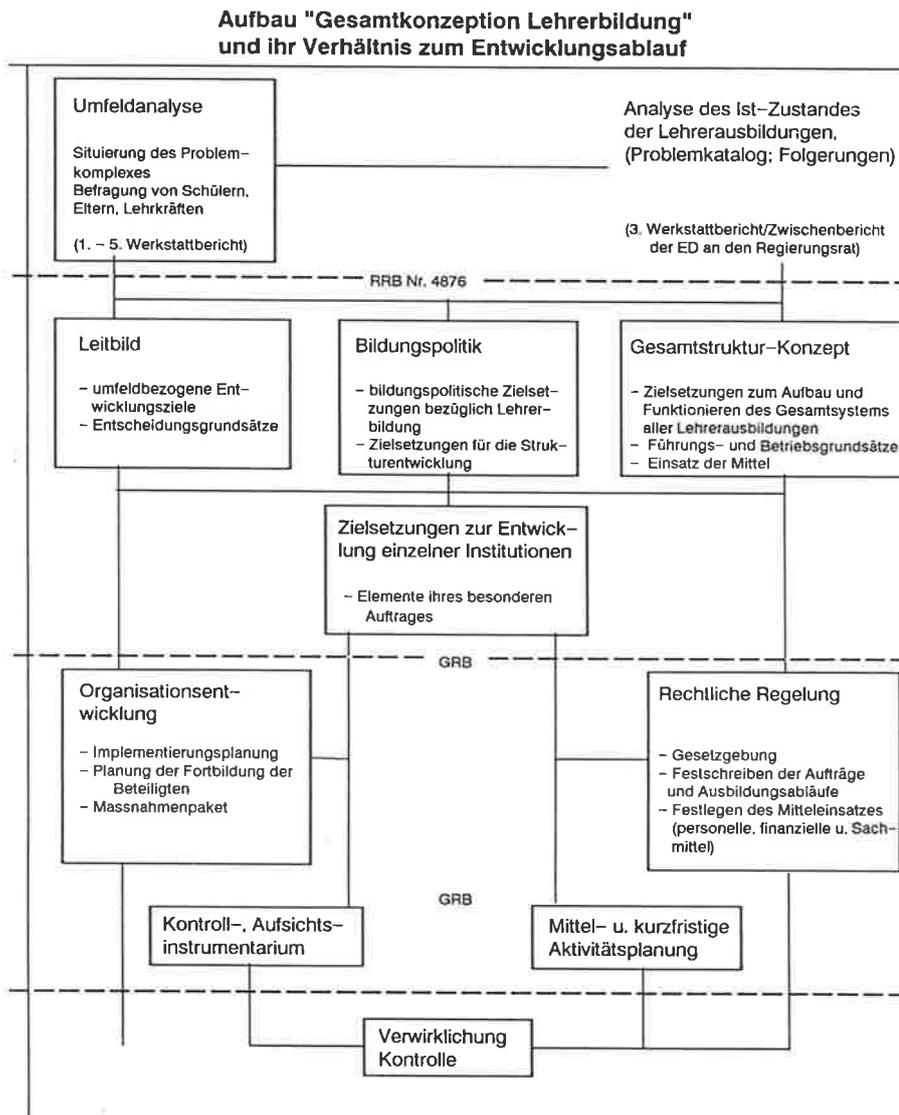
Ein politischer Vorstoss setzte das Projekt 1978 auf die Tagesordnung. Die Vorteile umfassender Studien zur Lösung von Gegenwartsproblemen waren bekannt. Die Schwierigkeiten mit Gesamtkonzeptionen, ausgelöst durch zu kurzatmige und zu platte Umsetzungsstrategien, waren es damals noch nicht. Heute sind die Vorteile von Gesamtkonzeptionen grundsätzlich anerkannt. Der Ruf danach ist sogar wiederum modisch. Über Innovation ist mit Gewinn nachgedacht worden. "Dabei" ist im Zeichen des bildungspolitischen "Zeitgeist-Surfing" gegenwärtig nur jener Laie, der Expertenwissen und wissenschaftliche Daten mit ungetrübtem Blick als suspekt entlarvt. Er pflegt Neuerungen in die "richtigen gesellschaftlichen Proportionen" zu bringen. (Die Traditionalisten haben diese allerdings schon vorausgesehen. Sie sind dem Laien dankbar.)

1. METHODISCHES

Die "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" verfolgte ein klares *Ziel*: Die bildungspolitischen Auseinandersetzungen sollten verlagert werden: Nachdem 150 Jahre über *Einzelmassnahmen* debattiert worden war, sollte Anlass und Stoff geboten werden zur *Diskussion über Ziele*.

Diese Absicht hatte Folgen für das Produkt der Planung. Es sollte die Aspekte eines *Leitbildes*, eines *Gesamtstruktur-Konzeptes* und der *Bildungspolitik* untereinander in Beziehung setzen.

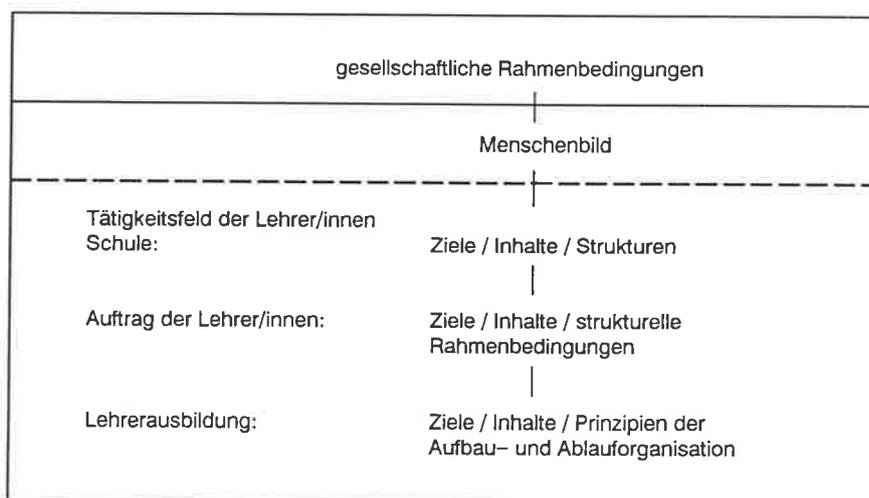
Abbildung 1



GRB: Grossratsbeschluss
RRB: Regierungsratsbeschluss

Weiter bestand die Absicht, die in einem *Netzwerk* dynamischer Wechselbeziehungen verknüpften Einflussgrößen stets gleicherart im Auge zu behalten. Dies galt für die erste Phase, die Analyse des IST-Zustandes, wie für die zweite Phase, die Entwicklung der SOLL-Vorstellungen:

Abbildung 2



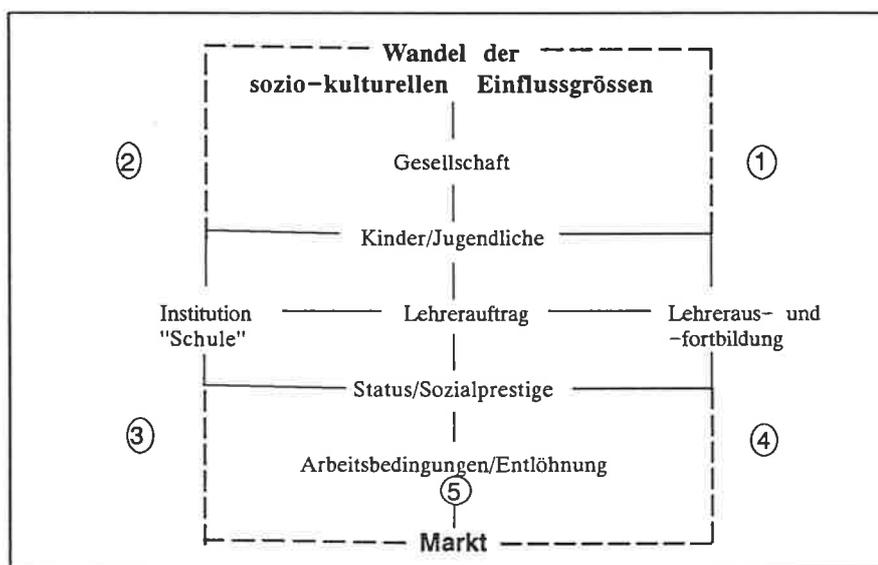
Die *erste Phase* wurde abgeschlossen mit einem *Problemkatalog*, nach einer Analyse, die zum Beschreiben von ca. 60 vernetzten Problemfeldern geführt hatte, eingelagert in mehrere Bezugsrahmen. Als Illustration eines solchen Problem- oder Spannungsfeldes diene die Fragestellung: Sollen sich die Ausbildungszielsetzungen künftig schwergewichtig an der Entwicklung der Teilnehmer orientieren oder an einer Stoffsystematik?

Die *zweite Phase*, die Entwicklung der *SOLL-Vorstellungen*, bestand demnach folgerichtig darin, Stellung zu beziehen zu allen solchen Fragestellungen. Diese Entscheide waren anschliessend zu einem kohärenten Ganzen zu verbinden.

2. DER LEHRERAUFRAG IN SEINEM ALLGEMEINEN UMFELD

Es war rasch klar, dass einer *künftigen Lehrerbildung* der bewusst wahrgenommene Wandel inhärent sein musste: *Wandel als konstitutives Prinzip*. Welcher der sich ständig wandelnden Einflussgrößen sollte aber der Vorrang zukommen?

Abbildung 3



1. Die Migrationsfolgen in der Schulstube (8 Sprachen inklusive der deutschen in einer Oberstufenklasse) waren das eine; die heutige Lehrerbildung mit ihrem Blick auf eine soziale Vorstadtidylle und friedliches Landleben das andere: Der *Wandel des Alltags im Schulzimmer* müsste, so meinten wir, unmittelbar in die Lehrerbildung hineinwirken.
2. Vom "Wertpluralismus" über die "mediatisierte Gesellschaft", die "Professionalisierung in der Berufswelt" und den "Mobilismus" bis zum "utilitaristischen Pragmatismus" der Finanzwelt zeigte sich: Die teilweise völlige Abkoppelung der ethischen Dimension des Handelns rief nach dem *ethisch-philosophischen Bezugsrahmen* der Lehrerbildung.
3. Die pädagogisch jeweils wortreich begründete wechselnde Wertschätzung kleiner Schulklassen (zu Zeiten des Lehrerüberflusses) bzw. grosser Schulklassen (zu Zeiten des Lehrermangels) z.B. zeigte: Die Lehrerbildung ist weit stärker vom Markt abhängig, als allen lieb sein kann. Es gilt auch in der Lehrerbildung das übliche volkswirtschaftliche Gebot: Die Marktkräfte wären gezielt aufzufangen, der *Markt* wäre gemäss den Regeln der sozialen Marktwirtschaft zu *bearbeiten*.
4. Im selben Sinne setzt die Problematik genügender Rekrutierung von Ausbildungswilligen in Mangelphasen die geltenden Zulassungskriterien

ausser Kraft. Die *Rekrutierungs- und Zugängerbasis* wäre also gezielt und auf Dauer zu *verbreitern*, besonders unter Einbezug der Berufswelt.

5. Die Lehrkräfte erbringen, volkswirtschaftlich gesehen, sozusagen Dienstleistungen innerhalb des Dienstleistungssektors. Demzufolge sind sie am wenigsten in der Lage, reale "Produktivitätsfortschritte" auszuweisen. Dadurch sind sie als Sozialpartner bei Lohnverhandlungen benachteiligt: Sie müssen als bittstellende Nachläufer der Gewerkschaften im Tertiärsektor auf Mitleidanwandlungen des staatlichen Arbeitgebers warten. Nicht zuletzt aus diesem Grunde müsste die *Lehrerbildung* im Zeichen des Informationsaustauschs *mit ihrer gesellschaftlich-kulturellen Umgebungswirklichkeit* konsequent *vermascht* werden. (Gleichzeitig könnte man natürlich auch weniger saturierte Lehrergewerkschaften fordern...)

Bereits die oberflächliche Untersuchung des Lehrerauftrages in seinem allgemeinen Umfeld zeigt: Die Kinder und Jugendlichen sind letztlich jene "Einflussgrösse", die sich für die Lehrkräfte am spürbarsten wandelt. Die Lehrerbildung muss so ausgestaltet werden, dass der/die Lehrer/in mit diesem Wandel sinnvoll umgehen kann. Das verlangt menschliche, inhaltliche und strukturelle Anpassungsfähigkeit innerhalb eines bewusst gewählten, sichtbar gemachten und "gelebten" ethischen Rahmens.

3. DER LEHRERAUFTRAG AUS DER SICHT DES UNMITTELBAREN BERUFSSUMFELDES

Es interessieren besonders folgende drei Aspekte (und die daraus zu ziehenden Folgerungen):

- *der formale Lehrerauftrag*
- *das Qualifikations- und das entsprechende Bedürfnisprofil* von Lehrkräften in den ersten Berufsjahren
- *die Tätigkeitsbereiche* der einzelnen Lehrerkategorien

3.1 Der formale Lehrerauftrag

Der Lehrerauftrag ist als Gesamtauftrag zu verstehen. Er besteht aus den Teilbereichen:

1. unterrichten: lehren, informieren; erziehen, beraten, beurteilen;
2. zusammenarbeiten mit: Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden, dem schulischen Umfeld;
3. planen; organisieren und verwalten;
4. sich fortbilden in allen genannten Tätigkeitsbereichen im Rahmen von mindestens 10% der Arbeitszeit;
5. die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule.

Damit wird die *ganze Arbeit* der Lehrkräfte *offiziell als solche anerkannt*. Das Recht auf und die Pflicht zur *Fortbildung* werden festgeschrieben. Weiter werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Lehrkräfte ihre *Tätigkeit* dem Verlaufe ihres Berufslebens *anpassen* können. Dies lässt sich verwirklichen durch Schwergewichtsbildung und -verschiebung innerhalb des Gesamtauftrages nach Absprache unter den Betroffenen.

Das verlangt von der Lehreraus- und Fortbildung, dass sie dieser *Flexibilisierung* mit ihrem *Ausbildungsangebot* inhaltlich und strukturell *Rechnung trägt*. Dieselbe Forderung ergibt sich auch aus dem Folgenden.

3.2 Das Qualifikations- und das entsprechende Bedürfnisprofil von Lehrkräften in den ersten Berufsjahren

Der oben aufgeführte *1. Teilbereich*, "unterrichten: lehren; erziehen, beraten, beurteilen", setzt Reife, Urteils- und Handlungsvermögen auf der Gefühls- und der Beziehungsebene voraus, d.h. *soziale Reife und Ich-Kompetenz*. Dazu kommt die *Sachkompetenz*. Sie drückt sich u.a. aus als Wissen und Können; dies auch im Sinne der erzieherischen Urteils- und Handlungsfähigkeit und des Verfügens über ein gefestigtes berufliches Handwerkszeug (*berufshandwerkliche Kompetenz*).

Der *2. Teilbereich*, "Zusammenarbeiten mit: Kolleginnen/Kollegen, Eltern, Behörden, dem schulischen Umfeld" setzt Reife, Urteils- und Handlungsvermögen in gesellschaftlich-politischer Hinsicht, gesicherte Kenntnisse, grundlegende Fähigkeiten und das Verfügens über ein gefestigtes, vorerst einfaches erwachsenenbildnerisches Rüstzeug voraus, d.h. *erwachsenenbildnerische Grundkompetenz*.

Die *Teilbereiche 3. und 5.*, "planen; organisieren und verwalten" und "die eigene Tätigkeit erneuern; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule", setzen Urteils- und Handlungsfähigkeit voraus, um in vielschichtigen Zusammenhängen planen, organisieren und verwalten zu können. Dies be-

dingt ein gesichertes Grundrüstzeug und eine entsprechende persönliche Arbeitstechnik, d.h. *Führungs- und Erneuerungskompetenz*.

Die Folgerungen für die Lehrerbildung sind ebenso einfach wie bekannt: *Junge Menschen können diese umfassende Bildung keinesfalls bereits in der Grundausbildung vollständig erwerben. Die Situation der Anfänger/innen im Lehrberuf lässt sich mit folgenden Hinweisen umreißen:*

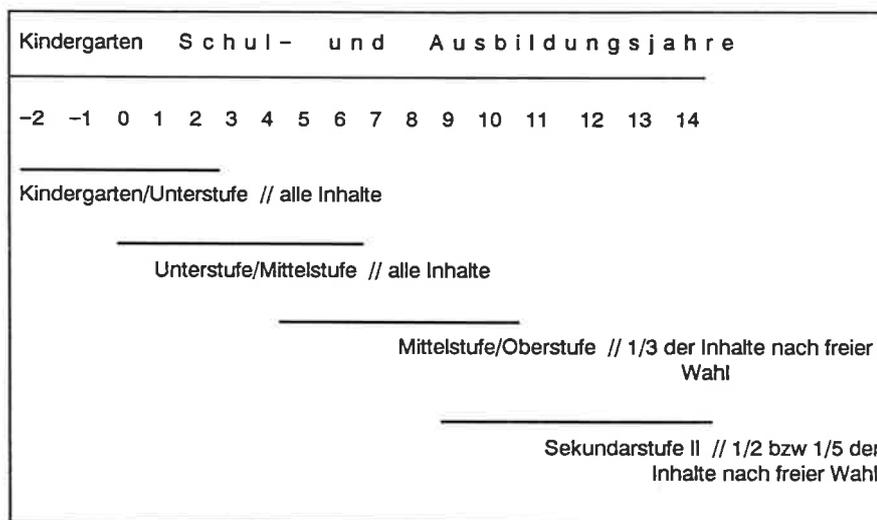
- Auf der *Gefühlsebene* ist sie gekennzeichnet durch die Bedürfnisse, anerkannt zu werden; die berufliche Aufgabe zur Zufriedenheit der daran Interessierten zu bewältigen; Selbstsicherheit zu gewinnen, Ruhe und Überblick zu wahren; mit Unvorhergesehenem, Schwierigkeiten und Konflikten umgehen zu können.
- Auf der *Beziehungsebene* durch die Bedürfnisse, Beziehungen zu Einzelnen und Gruppen anknüpfen und pflegen zu können; Schüler oder Jugendliche unter sich, mit Sachen, Inhalten, mit der Lehrkraft und der Gruppe gezielt ins Gespräch zu bringen; das Mass zu finden zwischen Lenkung und Selbstbestimmung der Einzelnen; gemeinsame Entscheide zu fällen, Lern- und Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse besprechen und bewerten zu können.
- Auf *methodisch-didaktischer Ebene* durch die Bedürfnisse: den Unterricht kind-, sach-, inhaltsgerecht und der verfügbaren Zeit gemäss gliedern zu können; mit der exemplarischen Stoffauswahl zurecht zu kommen; längere und vielschichtigere Lernverläufe, aber auch einzelne Abschnitte planen und auf persönliche, brauchbare Art vorbereiten zu können.
- Auf *sachlicher Ebene* durch die Bedürfnisse: Übersicht über die "Sache" in ihrer Vielfalt, gleichzeitig Distanz zu ihr zu gewinnen; die Ziele zu klären, das Wesentliche herauszuarbeiten und Querbeziehungen herzustellen.

Schwierigkeiten auf der Gefühls- und der Beziehungsebene lösen am Anfang der Berufstätigkeit oft Ängste aus, die die Betroffenen eigene Erfahrungen als Schüler in Lehrverhalten ummünzen lassen, das dem kritischen Blick nicht Stand hält. Aber auch ohne dies kann in den ersten Berufsjahren oft kaum genügend verhaltenswirksam werden, was eine Grundausbildung vorbeugend an meist junge Menschen herangetragen hat, denen Erfahrung und Problembewusstsein weitgehend fehlen.

3.3 Die Tätigkeitsbereiche der einzelnen Lehrerkategorien

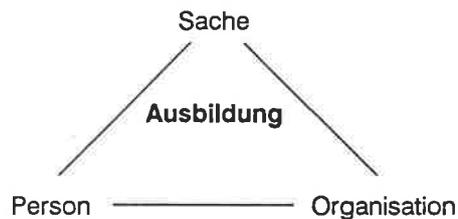
Die wichtigste Forderung im Zusammenhang mit der *Selektion* ist jene, vom "*Bringprinzip*" auf das "*Holprinzip*" umzustellen. Voraussetzungen dafür würden durch die *Überlappung der Tätigkeitsbereiche* der verschiedenen Lehrerkategorien geschaffen:

Abbildung 4



4. DIE LEHRERAUS- UND -FORTBILDUNG IN IHREM HAUPT-SPANNUNGSFELD

Dieses Hauptspannungsfeld lässt sich schematisch so andeuten:



Jede Ausbildung wird durch die Kräfte in diesem Spannungsfeld stärker auf den einen oder anderen Pol ausgerichtet.

- Die *Ausbildung* kann sich im Sinne der unmittelbaren Erfahrung und ihrer wissenschaftlichen Erklärung hauptsächlich an den Phänomenen bzw. an der *Sache* orientieren. Im Falle der Lehrerbildung zählt die berufliche

Alltagspraxis zweifellos als eigenständige "Sache" dazu. Demnach wäre auch diese gleichzeitig Gegenstand von Erfahrung und wissenschaftlicher Analyse. Dies notwendigerweise aber in dem Sinne, dass sie als vielschichtiges Ganzes beschrieben und untersucht würde. Als modellbildende Erklärungshilfe könnten die wissenschaftlichen Erkenntnisse so wirklich zur Unterstützung der Lehrkräfte in ihrer Alltagspraxis dienen.

- Die *Ausbildung* kann verstanden werden als *individueller, sprunghafter Entwicklungsprozess*, angestossen durch Erfahrungen und Impulse inner- und ausserpersönlicher Herkunft (nach dem Paradigma "Organismus").
- Die *Ausbildung* kann schliesslich verstanden werden als *kontinuierlicher, inter-individueller Prozess* des Aufbaus von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, organisiert nach sachlogisch-systematischen Vorstellungen, die zurückgehen auf fach- bzw. disziplinimmanente Systeme (nach dem Paradigma "optimal gemanagtes, komplexes System").

Dies führt zur Idee einer Lehrerbildung, die anzulegen ist als Prozess nach wissenschaftlich erhelltem, schwergewichtig auf die Individualität des Einzelnen bezogenen Konzept. Diesem Prozess eigen ist die stetige, individuelle Suche nach dem dynamischen Gleichgewicht der Kräfte zwischen diesen Polen.

Als Leitidee für die Lehrerbildung resultiert daraus weiter jene der Eigenverantwortlichkeit der Studenten für ihr Lernen.

5. BEISPIELE VON ZIELSETZUNGEN DER GESAMTKONZEPTION

Die *Beispiele* sollen zeigen, in welcher Art Folgerungen aus den Denkansätzen gezogen worden sind, die dargelegt worden sind. Methodisch gesehen wurden die Formulierungen bereits im Schlussbericht des Projektes, woraus zitiert wird, so gewählt, dass sie für die ev. anschliessende Legiferierung dienen könnten.

Lebenslange Entwicklung

Die fortwährende Entwicklung kennzeichnet das Leben des Menschen. Aus- und Fortbildung müssen dazu beitragen. Wenn sie die unterschiedlichen Bedürfnisse der Einzelnen berücksichtigen, ihre Angebote auf Schlüsselstellen im Leben ausrichten, sind sie besonders wirksam.

Ziel der Grundausbildung

Die Grundausbildung aller Lehrkräfte beschränkt sich bewusst auf das Ziel, die Lernenden in der Entwicklung ihrer ganzen Persönlichkeit zu fördern, sie beim Aufbau von Ich-Kompetenz zu unterstützen.

Sie befähigt sie, den Berufsalltag als Anfängerin und Anfänger zu bewältigen, den Gesamtauftrag zu erfüllen.

Sie führt die Lehrkräfte in den Beruf ein.

Sie legt die Grundlage und weckt in den Lernenden die Bereitschaft dafür, die Befähigungen, die den Lehrberuf kennzeichnen, im Verlaufe des Lebens weiterzuentwickeln, ebenso die fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen und die musischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Fortbildung

Die Fortbildung eröffnet für alle Lehrkräfte die grundsätzliche Möglichkeit, im Verlaufe des Lebens persönlichkeitsgemäss, berufs- und gesellschaftsbezogen weiterzulernen.

Ziele der Fortbildung

Die Fortbildung zielt bewusst offen und breit darauf, die selbstverantwortlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den verschiedensten Organisations- und Sozialformen praxisbegleitend in der persönlichen Entwicklung zu unterstützen; sie zu fördern, wenn es darum geht, jene Befähigungen zu ergänzen, zu erweitern und zu vertiefen, die den Lehrberuf kennzeichnen.

Die Fortbildung unterstützt die Teilnehmenden, die sich mit neuen fachlichen und fachwissenschaftlichen Erkenntnissen auseinandersetzen, Studien betreiben und vielfältige Sinnzusammenhänge suchen und aufbauen.

Sie unterstützt sie auch, wenn sie ihr Blick- und Handlungsfeld über Schulisches hinaus erweitern wollen, u.a. durch ausserschulische Erfahrungen und/oder Mitarbeit bei Projekten der Schulentwicklung und Wissenschaft.

Modellhaftigkeit

Die Ausbildungen sollen die Beziehungen zwischen den Beteiligten, die didaktische und die lernorganisatorische Anlage der Ausbildungsveranstaltungen durchsichtig und zum Gegenstand des Lernens machen, im Sinne eines Modells für Zusammenarbeit und für sachgerechte Arbeits- und Lernformen.

Individualisierung/Arbeitsplatzbezug

Die Ausbildungen sollen mit jedem Schritt zunehmend individualisiert und auf die Eigentätigkeit der sie Durchlaufenden ausgerichtet werden. Sie sollen sich zudem in schrittweise wachsendem Masse abstützen auf die Erfordernisse des

Lehrerbildung der 90er Jahre

Arbeitsplatzes des Einzelnen und dementsprechend angelegt werden. Demzufolge sollen sie erlauben, die Studien schrittweise abzuschliessen und die Wählbarkeit ebenso zu erwerben.

Rückmeldung

Fest eingebaute und regelmässig eingeholte Rückmeldungen der Teilnehmenden liefern wichtige Grundlagen für Individualisierung und Arbeitsplatzbezug. Das beratende Gespräch ist Ausdruck davon, dass die Verantwortung für die Ausbildung von den Beteiligten gemeinsam getragen wird.

Der Erfolg und die stetige Erneuerung der Ausbildungen sollen von den Ausbildungsbeteiligten zusammen mit Fachleuten von aussen regelmässig überprüft werden.

Lernen

Lernen durch unmittelbare Erfahrung mit den Dingen selbst ist dem Lernen am Abbild der Wirklichkeit so weit wie sinnvoll vorzuziehen.

Es geht darum, mit selbst gewonnener Erkenntnis weiterarbeiten, über ihre Bedeutung und ihre Grenzen nachdenken zu können.

Bewusst, zweckmässig und selbstgesteuert lernen und denken zu können und zu wollen ist wichtiger, als angehäuften Wissen wiederzugeben.

Kritische Auswahl und persönliches Verarbeiten von Information ist wichtiger als der Traum von ihrer "Vollständigkeit".

Themen-, problem- und zusammenhangbezogenes Lehren und Lernen sollen in einem pädagogisch begründeten Verhältnis stehen zum fachsystematisch-lehr-gang-bezogenen Erwerb von Grundlagenwissen.

Entsprechend sollen sich in der Ausbildungsorganisation bewegliche und festgelegte Anteile ergänzen.

Auszug aus dem Beschlussesentwurf und dem dazugehörigen Vortrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern an den Regierungsrat zuhanden des Grossen Rates (Parlamentsvorlage) betreffend "Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung"

I. Die Gesamtkonzeption der Lehrerbildung stützt sich auf folgende Grundsätze:

1. *Die Präambel*

gemäss Buchstabe C des Beschlusses vom 9. September 1985 betreffend die Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung gilt auch für die Lehrerbildung.

2. *Der Lehrauftrag*

Der Lehrauftrag ist als Gesamtauftrag zu verstehen. Er besteht aus den Teilbereichen:

1. unterrichten und erziehen;
2. zusammenarbeiten mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden, mit weiteren Personen im schulischen Umfeld;
3. planen, organisieren und verwalten;
4. sich fortbilden in allen genannten Tätigkeitsbereichen;
5. die eigene Tätigkeit überdenken und neu gestalten; beitragen zu Erneuerungsarbeiten im Gesamtrahmen der Schule.

3. *Ausbildungsbereiche*

- 3.1 Die Ausbildung richtet sich vorrangig auf Schüleraltersstufen aus. Die Ausbildungsbereiche sollen sich dabei in Bezug auf Schulstufen und Schultypen überlappen.
- 3.2 Es sollen Lehrkräfte ausgebildet werden für:
 - den Kindergarten und die Unterstufe der Volksschule; sie sollen in der Regel am Kindergarten und im ersten und zweiten Volksschuljahr unterrichten.
 - die Unter- und Mittelstufe der Volksschule; sie sollen in der Regel im 1. bis und mit 6. Schuljahr unterrichten.
 - die Mittel- und Oberstufe der Volksschule; sie sollen in der Regel im 5. bis und mit 9. Schuljahr und im ersten Jahr der Sekundarstufe II unterrichten.

- die Sekundarstufe II; sie sollen im letzten Jahr der Sekundarstufe I, in Klassen und Gruppen, die innerhalb der Sekundarstufe I auf höhere Mittelschulen vorbereitet werden, und an der Sekundarstufe II (u.a. auch an Berufsschulen) unterrichten.
 - 3.3 Qualifizierungen für weitere Stufen und besondere Bereiche sind mit entsprechender Weiterbildung möglich.
4. *Die Vorbildung zur Lehrerausbildung*
- Die Vorbildung umfasst eine breite Allgemeinbildung. Sie wird erworben in Schulen der Sekundarstufe II:
- an allgemeinbildenden Schulen
 - in Ausbildungsstätten der Berufsbildung.
5. *Die Grundausbildung*
- 5.1. Die Grundausbildung umfasst zwei Teile:
 - die allgemeine Grundausbildung sowie
 - die stufen- und typenbezogene Grundausbildung
 - 5.2. Die allgemeine Grundausbildung umfasst die allen Lehrerkategorien gemeinsamen Inhalte. Sie erfolgt nach Möglichkeit für verschiedene Lehrerkategorien gemeinsam und in der Regel am Anfang des Ausbildungsganges.
 - 5.3 Die stufen und -typenbezogene Grundausbildung umfasst Inhalte der jeweiligen Altersstufe bzw. des jeweiligen Schultyps.
 - 5.4 Die gesamte Grundausbildung dauert in der Regel
 - 2 Jahre für Lehrkräfte für den Kindergarten und für die Unterstufe;
 - 2 Jahre für Lehrkräfte der Unter- und Mittelstufe;
 - 3-4 Jahre für Lehrkräfte der Mittel- und Oberstufe;
 - 6 Jahre für Lehrkräfte für Sekundarstufe II. Der fachwissenschaftliche Teil des Studiums wird mit einem Lizentiat abgeschlossen. Mittelfristig ist eine Ausbildungsdauer von 5 Jahren anzustreben.
 - 5.5 Eine generelle Verkürzung der Ausbildungsgänge inklusive Vorbildung ist anzustreben.
 - 5.6 Ausbildungsstätten für die Grundausbildung
 - 5.6.1 Im Sinne der Arbeitsplatznähe ist die Grundausbildung für möglichst viele der vier Stufen dezentralisiert anzubieten. An den einzelnen Ausbildungsstätten sind in der Regel Ausbildungen für mindestens zwei Stufen anzubieten.

- 5.6.2 Beide Teile der Grundausbildung werden an dezentralisierten Lehrerbildungsinstituten oder an der Universität erworben. In der stufen- und typenbezogenen Grundausbildung (einschliesslich der Berufseinführung) ist die Verbindung mit der Erwachsenenbildung und weiteren Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors zu gewährleisten.

6. *Die Berufseinführung*

Die Berufseinführung bereitet die jungen Lehrerinnen und Lehrer auf die Besonderheiten ihrer Arbeitsfelder vor. Verantwortlich für die Berufseinführung sind: die Ausbildungsstätten der Grundausbildung, Fortbildungseinrichtungen, die Schulen (Arbeitsort).

7. *Die Fortbildung*

Die Fortbildung

- ist im Sinne der *éducation permanente* Recht und Pflicht der Lehrerinnen und Lehrer und umfasst 5-10 % der Arbeitszeit;
- ermöglicht allen Lehrkräften, persönlichkeits-, berufs- und gesellschaftsbezogen weiterzulernen;
- fördert den Erwerb ausserschulischer Erfahrung und die Mitarbeit bei Projekten der Schulentwicklung und Wissenschaft.

Die Fortbildung kann von Zentralstellen, den Ausbildungsstätten für die Grundausbildung, anderen öffentlichen Einrichtungen und privaten Institutionen geplant und durchgeführt werden. Die Erziehungsdirektion koordiniert die Angebote.

(...)

Auszug aus dem erläuternden Vortrag der Erziehungsdirektion zum obigen Beschlussesentwurf

(...)

Die Hauptmerkmale des Gesamtkonzeptes (Ziffer I. des Grossratsbeschlusses)

Zu Ziffer 2 (Lehrerauftrag):

- Der Lehrerauftrag ist ein Gesamtauftrag. Der Aufgabenkreis der Lehrerin bzw. des Lehrers wird in der GKL genauer und umfassender umschrieben als dies bisher der Fall war.

Zu Ziffer 3 (Ausbildungsbereiche):

- Die Tätigkeitsbereiche der einzelnen Lehrkräfte sind heute in erster Linie nach Schultypen gegliedert. Schülerinnen und Schüler der gleichen Altersstufe werden so von unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften mit je anders ausgestalteten Tätigkeitsbereichen unterrichtet. Die GKL sieht vor, die Ausbildung vorrangig auf vier Altersstufen (Kindergarten/Unterstufe, Unterstufe/Mittelstufe, Mittelstufe/Oberstufe, Sekundarstufe II) auszurichten. Die zu erbringende Arbeitsleistung der Lehrerinnen und Lehrer ist im Rahmen des Gesamtauftrages gleichwertig.
- Der Unterricht an einer anderen Stufe oder an einem anderen Typ ist im überlappenden Sinne möglich. Die durch diese Überlappung entstehende Zusammenarbeit der Beteiligten soll eine allmählich ablaufende Auslese der Schulkinder und die Ausleseentscheide erleichtern sowie das Verständnis für andere Stufen und Typen fördern.

Zu Ziffer 4 (Vorbildung zur Lehrerausbildung):

- In der Vorbildung soll ein hohes Niveau an Allgemeinbildung erreicht werden. Sie wird an allgemeinbildenden Schulen und in Ausbildungsstätten der Berufsbildung erworben. Mit der Verbreiterung der Rekrutierungsbasis soll erreicht werden, dass auch Interessierte aus verschiedenen Berufskreisen in den Lehrerberuf einsteigen können.
- Die persönliche Qualifikation, wie sie in der Vernehmlassung sowie im 5. Werkstattbericht ("Die Lehrerin, der Lehrer in den Augen von 750 Eltern") gefordert wird, soll ein stärkeres Gewicht bei der Eignungsbeurteilung erhalten.
- Die Lehrerbildung ist grundsätzlich Bildung Erwachsener. Der definitive Entscheid, Lehrerin oder Lehrer zu werden, soll im jungen Erwachsenenalter gefällt werden.
- Während der Vorbildung oder vor dem Einstieg in die Grundausbildung sollen ausserschulische Erfahrungen erworben werden. Gewiss ist auch die Schule ein Lebensraum, wo Lebenserfahrungen gesammelt werden. Trotzdem sind ausserschulische Erfahrungen von grosser Bedeutung. Deshalb haben allgemeinbildende Schulen auch während der Vorbildung Angebote der ausserschulischen Praxis miteinzubeziehen.
- Absolventinnen und Absolventen von Berufsbildungsstätten haben vor Beginn der Grundausbildung im allgemeinbildenden Bereich Zusatzleistungen zu erbringen. Diese Zusatzleistungen können an Vorbildungsinstitutionen und an Stätten der Grundausbildung erfüllt werden. Die Bedingungen für den Eintritt in die Grundausbildung werden von den Grundausbildungsstätten in Zusammenarbeit mit den Vorbildungsinstitutionen erarbeitet.
- Die heutigen Seminare werden im Hinblick auf die Realisierung der Gesamtkonzeption einen neuen Auftrag als "Lehrerbildungsinstitute" erhalten. Sie werden sowohl als Vorbildungsinstitutionen wie auch als Institute der allgemeinen und stufen- und typenbezogenen Grundausbildung konzipiert.

- Die Vorbildung an diesen Instituten soll miteinschliessen, was als heutige 1. Ausbildungsphase der Seminare bezeichnet werden kann; nämlich der grosse Stellenwert des musischen und handwerklichen Bereichs sowie der Einbezug der Fächer Pädagogik und Psychologie im Sinne einer erweiterten Allgemeinbildung. Dadurch bleibt dieser Schultyp nicht nur erhalten, sondern erfährt im Hinblick auf eine Entwicklung der Schultypen der Sekundarstufe II eine Aufwertung.

Zu Ziffer 5 (Grundausbildung):

5.2 (allgemeine Grundausbildung):

- Die allgemeine Grundausbildung soll in der vorgeschlagenen Form eine für die bernische Lehrerbildung neue Einrichtung werden. Sie soll - alle Lehrerkategorien verbindend - deren gemeinsamen Auftrag bewusst machen und die gemeinsamen Inhalte vermitteln:
- durch Fremd- und zunehmende Selbstbeurteilung sowie in Zusammenarbeit mit den Vorbildungsinstitutionen sollen die grundsätzliche Berufseignung sowie die Ausrichtung des Ausbildungsweges auf eine bestimmte Stufe bzw. einen bestimmten Typ der Schule in Schritten erfolgen. Dazu dienen Formen wie Hospitien, Orientierungspraktika, Beratungen, Lehrerverhaltenstraining;
- im Rahmen einer allgemeinen Didaktik und in der Form von Orientierungspraktika mit theoretischer Begleitung sollen vorbildliche Lehrformen gelernt werden;
- Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie und soziologie sollen in besonderen Veranstaltungen (Erkundung an Schulen, Lehrerverhaltenstrainings, Seminaren usw.) dazu führen, dass das Lernen besser verstanden wird;
- Allgemeine Pädagogik, Historische Pädagogik und Philosophie sollen aufgearbeitet werden. Praktische Arbeitsformen (mit den Schulen zusammen) und theoretische Uebungen sollen sich ergänzen. Ziel ist das Bewusstwerden des Erziehens;
- mit erziehungswissenschaftlichen Projekten soll das interdisziplinäre Denken und Arbeiten gelernt werden;
- medienpädagogische Inhalte sollen als Ziel das Verständnis für die Medien und den Umgang mit den Medien setzen.
- Die allgemeine Grundausbildung schliesst die berufspraktische Tätigkeit ein. Sie befähigt die Lernenden, den Berufsalltag als Anfängerinnen und Anfänger zu bewältigen. Der Theorie-PraxisBezug ist damit gewährleistet.

5.3 (stufen- und typenbezogene Grundausbildung):

- Die stufen- und typenbezogene Grundausbildung erfolgt nach Bedürfnissen der Schulen und des Einzelnen. Die Ausbildungen können in einzelnen Fällen auch individualisiert werden, d.h. die Zeitanteile können auf eine grössere Zeitspanne verteilt werden.
- Die Inhalte ergeben sich aus dem Bezug auf eine besondere Stufe oder auf einen besonderen Typ. Es betrifft dies fachwissenschaftliche, fachliche, musisch-gestalterische, erziehungswissenschaftliche und lehrpraktische Ausbildungsbereiche. Eingeschlossen sind Inhalte zu sonderpädagogischen Grundfragen.
- Rahmenlehrpläne ermöglichen das systematische Einführen in Sachgebiete. Sie sind so offen zu gestalten, dass den Bedürfnissen des Einzelnen und den Erfordernissen des Arbeitsplatzes (Schüleralter, Schulort, Schultyp) entsprochen werden kann.
- Die Auswahl der Inhalte, der Arbeits- und Lernformen hat neben den Besonderheiten der Schüleraltersstufen und der Schultypen zu berücksichtigen, dass die Tätigkeitsbereiche diese überlappen.
- Die vier Ausbildungszüge der stufen- und typenspezifischen Grundausbildung überlappen sich teilweise, und die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Ausbildungstypen ist gewährt. So bleibt der Entscheid, sich auf eine bestimmte Stufe auszurichten, veränderbar.

5.4 (Dauer der gesamten Grundausbildung):

- Die Ausbildungszeiten werden harmonisiert. Die Lehrkräfte erwerben die Tätigkeitsberechtigung für die einzelnen Stufen in grundsätzlich gleichwertigen Ausbildungen. 5.5 (generelle Verkürzung der gesamten Ausbildungsdauer):
- Die Dauer des ganzen Ausbildungsweges wird von folgenden Fakten mitbestimmt: Struktur, Selektionszeitpunkte und Selektionsverfahren in der Volksschule, Strukturen und Zielsetzungen der Bildungseinrichtungen auf der Sekundarstufe II, Struktur und Inhalte der Studienpläne an den Fakultäten der Universität, das ausgebaute Angebot sogenannter "Zwischenlösungen" im Uebergang von der Volksschule zur Sekundarstufe II. Eine generelle Verkürzung von Grundausbildungszeiten zugunsten des lebenslangen Lernens wird nur möglich sein, wenn jede Stufe sich zu diesem Prinzip bekennt. Das vorgeschlagene Modell der künftigen Lehrerbildung leistet seinen Beitrag zu dieser Entwicklung, hält oder erreicht zudem den notwendigen Stand auch im interkantonalen Vergleich.

5.6 (Ausbildungsstätten für die Grundausbildung):

- Im Sinne der Arbeitsplatznähe ist die Grundausbildung für möglichst viele der vier Stufen dezentralisiert anzubieten. An

den einzelnen Ausbildungsstätten sind Ausbildungen für mindestens zwei Stufen vorzusehen. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsstätten im Rahmen klar abgesprochener Zielsetzungen unverzichtbar.

- Beispielsweise können an einzelnen dezentralisierten Lehrerbildungsinstituten die beiden Kategorien Kindergarten/Unterstufe und Unterstufe/Mittelstufe ausgebildet werden, an anderen die beiden Kategorien Unterstufe/ Mittelstufe und Mittelstufe/Oberstufe. Dabei ist auch möglich, dass mit einem Schwerpunkt in der Stadt Bern durch den räumlichen Bezug zur Universität Lehrerausbildung für Oberstufen vorgesehen werden können.

Zu Ziffer 6 (Berufseinführung):

- Im letzten Ausbildungsabschnitt und in der ersten Phase der selbstverantworteten Praxis arbeiten die Ausbildungsstätten der Grundausbildungen, die Fortbildungseinrichtungen und die Schulen (Arbeitsort) zusammen. Die Vielfalt an Inhalten, Angebots- und Organisationsformen sowie Dienstleistungen soll dabei überlagernd genutzt werden können.
- In der Phase der Berufseinführung zeigt sich den jungen Lehrerinnen und Lehrern auch, wo ihre eigenen Bedürfnisse für die Fortbildung in Bezug auf die Inhalte, die Schulstufe und den Schultyp liegen.

Zu Ziffer 7 (Fortbildung):

- Die Erkenntnis, dass die Fortbildung im Sinne der *éducation permanente* auch in der Lehrerbildung immer wichtiger wird, kann nur umgesetzt werden, wenn die Fortbildung als ständiges Recht und als ständige Pflicht verstanden wird. Gemäss dem neu definierten Lehrerauftrag ist die Fortbildung Teil des Gesamtauftrages der Lehrkraft. Die Fortbildung hat mindestens zur Hälfte in der unterrichtsfreien Zeit stattzufinden.

Jeder der Kernpunkte hat selbstverständlich seine Bedeutung für sich. Zu beurteilen ist er jedoch immer als Teil des Ganzen, zum Beispiel: der Einbezug der Fortbildung in das Ausbildungsganze ist wirkungslos, wenn das gegenseitige Abstimmen von Zielsetzungen und Inhalten zwischen Grund- und Fortbildung ausbleibt. Die fließenden Uebergänge zwischen den Ausbildungsphasen sind nicht möglich, wenn die heutige typenspezifische Ausbildung sich weiter spezialisiert. Die Harmonisierung von Ausbildungszeiten schliesst sich aus oder richtet sich logischerweise nach den längsten aus, wenn die an verschiedenen Ausbildungsstätten in gleicher Sache vermittelten Inhalte nicht ihre klar definierte gegenseitige Anrechnung finden usw.

(...)

8. März 1990

WEITERENTWICKLUNG DER LUZERNER PRIMAR- LEHRERBILDUNG

Leitbild des Erziehungsrates des Kantons Luzern

Die Rohfassung des Leitbilds wurde vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen, einem Organ der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz entwickelt.

Die vorliegende überarbeitete Fassung des Leitbilds für die Weiterentwicklung der Primarlehrerbildung wurde vom Luzerner Erziehungsrat als verbindliche Grundlage für die künftige Reformarbeit am 9. November 1989 verabschiedet.

Vorwort

Da die Lehrerinnen und Lehrer das wichtigste Personal für die Erfüllung der öffentlichen Erziehungs- und Bildungsaufgabe sind, ist ihre Ausbildung und Betreuung auch eine zentrale Aufgabe des öffentlichen Schulträgers. Im Gegensatz zu Branchen, die zumindest die Grundausbildung ihres Personals teilweise oder ganz an Einrichtungen ausserhalb ihres eigenen Betriebes abtreten, erfolgt die Ausbildung des "Lehrpersonals" innerhalb des staatlichen Ausbildungsbetriebes. Dieser bietet aber auch eine Vielzahl anderer Ausbildungen an, und es besteht die Gefahr, die Lehrerausbildung als diesen gleichgestellt zu betrachten. Bezogen auf die Bedeutung der Lehrerausbildung, als Ausbildung des eigenen zukünftigen Personals, kommt der Lehrerbildung aber eine besondere Stellung zu. Sie ist einzuordnen in die gesamten Bemühungen des Staates um qualifiziertes Personal und ist deshalb Teil der allgemeinen Personalpolitik und der praktischen Personalaufgaben des Staates im Erziehungsbereich.

Wesentliche Impulse zur Leitbilddiskussion gab der 1975 erschienene Bericht "Lehrerbildung von morgen (LEMO)". Er zeichnet ein differenziertes Bild der wünschbaren Lehrerbildung und hat seine Funktion als prospektives Dokument erfüllt, haben doch eine Vielzahl der damals gemachten Aussagen auch bald 15 Jahre danach noch ihre Gültigkeit. Ergänzende Gesichtspunkte sind in der Zwischenzeit dazugekommen.

Eine Belastung für die damalige und die nachfolgende Diskussion war es, dass die Frage der äusseren Form der Lehrerbildung - seminaristisch oder nachmaturitär - immer wieder wesentlichere Fragen verdrängte. Die verschiedenen Wege, Lehrer zu werden, müssen sich aber daran messen, ob sie den übergreifenden Anforderungen an eine kind- und zeitgemässe Lehrerbildung erfüllen. Dies gilt besonders auch für die Situation im Kanton Luzern, wo die verschiedenen Formen nebeneinander existieren. Ein Leitbild für die Lehrerbildung muss über der genannten Strukturfrage stehen. Entsprechend ist es auch als Leitbild für die verschiedenen Wege zu verstehen, das ein diesen gemeinsames Ziel als Orientierungshilfe umschreibt.

Die von der schweizerischen Lehrerbildungsdiskussion in der Mitte der 70er-Jahre ausgehenden Anstösse führten auch im Kanton Luzern zu umfangreichen Abklärungen und Entwicklungsarbeiten. Dabei wurde dem Geist des LEMO-Berichtes nachgelebt und nach Realisierungsmöglichkeiten gesucht. Entsprechende Bezüge sind in den entsprechenden Dokumenten immer wieder zu finden.

Neuere Beiträge zur Frage der Lehrerbildung sind eine Reihe von Untersuchungen ("Das Bild des Lehrers" der Universität Freiburg und des Amtes für Bildungsforschung, Bern; Untersuchungen zur Lehrerlaufbahn der Universität Genf und der Pädagogischen Abteilung ED in Zürich) und die Arbeiten an einer "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" des Kantons Bern. In die Ueberlegungen einzubeziehen sind auch die verstärkten Bemühungen um die Lehrerfortbildung und deren Einordnung in ein umfassendes Verständnis von Lehrerbildung, das Lehrergrund-, Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung einschliesst.

Die Diskussion um die Weiterentwicklung der Lehrerbildung findet vor dem Hintergrund der allgemeinen Entwicklung der Schule statt. Wesentliche Hilfe für die Abstützung der Aussagen in diesem Sinne sind die IEDK-Leitideen für die Volksschule und die im Rahmen des SIPRI-Projektes erarbeiteten Thesen zur Entwicklung der Primarschule.

Das vorliegende Leitbild soll nun die bisherigen Aussagen zur wünschbaren Entwicklungsrichtung der Lehrerbildung zusammenfassen, wo nötig ergänzen und so als Orientierungshilfe für weitere Entscheide verfügbar machen. Die praktische Bedeutung eines solchen Leitbildes liegt darin, Schlüsselfragen der Lehrerbildung offenzulegen und für die Diskussion zugänglich zu machen. Zudem ermöglicht es, die notwendigerweise in einzelnen Teilschritten erfolgende Entwicklung der Lehrerbildung auf ein klares Ziel hin auszurichten.

Ausgangspunkt der Ueberlegungen ist eine Sichtung wesentlicher Veränderungen, die die Aufgabe und Gestaltung der Schule mitbestimmen. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein Berufsbild des Primarlehrers umreissen, das neben allgemeinen Aussagen auch die Perspektive der beruflichen Entwicklung (Lehrerkarriere) einbeziehen muss. Bezogen darauf lassen sich wesentliche Züge einer wünschbaren Lehrerbildung umreissen. Diese zu verwirklichen ist dann nicht nur eine Frage der geeigneten Massnahmen, sondern auch das Ergebnis fruchtbarer Bewältigung von Interessenkonflikten und gelungener Kooperation der verschiedenen an der Lehrerbildung beteiligten Partner.

Dem Leitbild kommt also eine Hilfsfunktion zu. Bei der Erarbeitung desselben und dem dafür nötigen Studium von Unterlagen wurde hinreichend deutlich, dass es an guten Ideen nicht mangelt. Die Schwierigkeiten liegen in der Verwirklichung der Ideen. Leitideen vermögen deshalb nur so viel zu leisten, wie durch geeignetes Vorgehen bei der Umsetzung ermöglicht wird.

Abschliessend gilt der Dank allen, die durch ihre Vorarbeit und durch offene und konstruktive Gespräche die Formulierung dieses Leitbildes ermöglicht haben.

Brigitte Mürner-Gilli, Erziehungsdirektorin des Kantons Luzern

1. MERKMALE UNSERER ZEIT

Eine Reihe von unterschiedlichen Entwicklungen prägt die heutige Zeit. Viele dieser Entwicklungen verlaufen scheinbar zusammenhangslos. Bei näherer Betrachtung bestehen aber doch Beziehungen und innere Zusammenhänge. Weil die heute prägenden Entwicklungen auch die zukünftige Schule massgeblich beeinflussen werden, ist es notwendig, eine Analyse der wesentlichen Merkmale unserer Zeit vorzunehmen.

1.1 Fehlen eines reflektierten und akzeptierten Menschenbildes als Basis für ein gemeinsames Zusammenleben

Bis in die Mitte dieses Jahrhunderts existierte im wesentlichen ein Menschenbild, das von einer überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung akzeptiert wurde. Weil es häufig nicht aufgrund von Reflexion übernommen worden war, hatte es seit längerer Zeit für viele keine handlungsrelevanten Aspekte mehr. Seit einigen Jahrzehnten fehlen zudem Aussagen über ein Menschenbild, die auch nur auf einem Minimalkonsens über die elementaren Grundwerte aufbauen können. Damit wieder ein gemeinsamer Ausgangspunkt für unser Alltagshandeln geschaffen werden kann, sollten diese formuliert werden. Wesentliche Elemente eines solchen Menschenbildes könnten die folgenden Gedanken sein:

Jeder Mensch soll zu eigenverantwortlichem Handeln, zu Beziehungen und zur Kritik sich selbst und den Erscheinungen der Welt gegenüber befähigt werden. Diese Befähigung geschieht unter den besonderen Bedingungen des ihn umgebenden Lebens- und Kulturraumes unter den besonderen Eigenheiten seiner Zeit.

Unser Kulturraum ist einerseits wesentlich geprägt durch das Christentum; es sind diese abendländischen Werte, die unsere Kulturgemeinschaft über Jahrhunderte zusammenhielten. Andererseits macht die globale Durchmischung mit einer wachsenden Zahl von Menschen aus anderen Kulturräumen vor unseren Grenzen nicht halt. Das erfordert Rücksicht und Toleranz.

Deshalb soll jeder Mensch die religiöse Dimension des menschlichen Lebens erfahren und die entsprechende Verankerung finden können. Dabei muss aber auch die Glaubensfreiheit des einzelnen respektiert werden.

Jeder Mensch soll sich mit allen seinen Kräften entfalten und ins Ganze der Gesellschaft, in die Schöpfung einordnen können. Diese Entfaltung und Einordnung ist nur möglich auf eine ganzheitliche Art, bei der die geistigen, emotionalen, sozialen und körperlichen Aspekte berücksichtigt werden.

Jeder auf diese Art sich entwickelnde Mensch soll die Möglichkeit haben, die ihm eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse selbstbestimmt weiterzuentwickeln. Das geschieht in ständiger Auseinandersetzung mit den Erscheinungen dieser Welt, den anderen und sich selbst, und erfordert den tiefen Respekt vor diesen Phänomenen.

1.2 Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen als Folge eines grenzenlosen Fortschrittglaubens.

Die rasante Entwicklung der zwei letzten Jahrhunderte auf allen Gebieten unserer Gesellschaft führte dazu, dass wir heute vor existentiellen Herausforderungen stehen, denn alle unsere natürlichen Lebensgrundlagen sind heute mehr oder weniger stark gefährdet. Ursache dieser schleichenden Zerstörung unserer Lebensgrundlagen, welche mit einer zunehmenden Bedrohung durch Katastrophen aller Art einhergeht, ist letztlich das Streben des Menschen nach einer Verbesserung seiner Lebenssituation. Dieses natürliche Streben ist insbesondere seit der Aufklärung mit einem grenzenlosen Glauben an die kognitiven Möglichkeiten des Menschen gepaart. Dies hat dazu geführt, dass alles als gut und richtig beurteilt wurde, was dazu diente, unser Wissen und unsere Erkenntnisse zu erweitern, natürlich vorgegebene Grenzen zu sprengen und die Erde vollständig in den Dienst des Menschen zu stellen. Den Wissenschaften und der Technik waren deshalb bis vor kurzem kaum Grenzen gesetzt. Die Zukunft wurde somit stets auf der Basis des Errungenen konzipiert. Alles war offen, alles schien gefahrenfrei, allfällige partielle Gefahren konnten durch neue Entwicklungen behoben werden.

Erst in den letzten Jahren wurden die Grenzen dieser Entwicklung sichtbar. Die auf lineare Denkmodelle aufbauende Entwicklung konnte in vielen Teilgebieten keine Lösungen mehr anbieten; sogenannte Lösungen für partielle Probleme führten zu neuen, unbewältigten Schwierigkeiten. Daraus resultierte einerseits die Einsicht in die Vernetzung aller Vorgänge und andererseits in die Grenzen unserer Entwicklungsmöglichkeiten. Unsere Generation ist folglich die erste, welche die Sicht des grenzenlosen Fortschritts aufgeben muss. Wir müssen unsere materiellen Wohlstandsansprüche einschränken und die zukünftigen Folgen heutiger Entwicklungen in die Entscheidung über deren Realisierung einbeziehen, wenn wir überleben wollen. Dies macht es notwendig, dass wir inskünftig unser Handeln auf einer Haltung gegenüber der Natur aufbauen, welche von Wertschätzung und der Einsicht in unsere Abhängigkeit geprägt ist.

1.3 Verlust der Gemeinschaftlichkeit als Folge einer übertriebenen Individualisierung

Im Zuge der schnellen gesellschaftlichen Veränderungen ergaben sich auch bei den Beziehungen zwischen den Menschen und im Verhältnis vom Individuum zur Gemeinschaft deutliche Verschiebungen. So führte die Entwicklung von grossen anonymen Organisationen in den verschiedensten Lebensbereichen zu einem verstärkten Rückzug ins Private. Parallel dazu rückten die Interessen des Individuums gegenüber denjenigen der Gemeinschaft immer mehr in den Mittelpunkt. Diese Entwicklungen führten zu einer Vernachlässigung der verschiedenen Formen von gesellschaftlichem Leben und der Bindungen an ihre Normen. Viele sehen in den Gemeinschaften und ihren Normen nur Einengungen des persönlichen Spielraums und verkennen, was sie für den inneren Halt und die Wertsicherheit der Person leisten.

Gefühle von Machtlosigkeit und Isolation beim Individuum einerseits, ein fehlender Konsens und eine Flucht in die Vertretung von Partikulärinteressen auf gemeinschaftlicher Ebene andererseits sind heute deutlich erkennbar.

Als Konsequenz aus dieser Entwicklung muss der Mensch wieder vermehrt befähigt werden, sich in dieser Welt zurechtzufinden und ein aktives Mitglied der Gemeinschaft zu sein, in der er seine Individualität verwirklichen kann. Die Entfaltung einer gut entwickelten Individualität steht nicht im Gegensatz zur Erziehung zu Gemeinschaftsfähigkeit, denn nur Menschen mit einer gut entwickelten Individualität können auch wirklich gemeinschaftsfähig sein. In diesem Sinne dürfen die beiden Aspekte nicht mehr als Gegensatzpaar betrachtet werden, sondern es bedarf der verstärkten Förderung beider Formen.

1.4 Verlust der Ganzheitlichkeit als Folge des Wissenszuwachses und der Aufteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten

Die intensive Forschung in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen führte zu einer Anhäufung von Wissen, die für den einzelnen nicht mehr nachvollziehbar ist. Er wird ständig mit neuen, oft auch widersprüchlichen Fakten konfrontiert. Dies macht es schwierig, Zusammenhänge herzustellen und die neuen Wissensbestandteile und Erkenntnisse ins eigene Handeln zu integrieren.

Die immer weniger überblick- und begreifbare Entwicklung des Wissens förderte auf zweifache Weise den Verlust der Ganzheitlichkeit im menschlichen Leben. Einerseits wurde im Laufe der Zeit eine Aufteilung der immer komplexer werdenden Aufgaben und Zuständigkeiten notwendig. Dadurch ging eine ganzheitliche Sicht- und Betrachtungsweise der anstehenden Probleme verloren, womit auch die Übernahme von Verantwortung für das individuelle und gesellschaftliche Handeln kaum mehr umfassend möglich und notwendig wurde. Neben dieser äusseren Verantwortung wurde andererseits auch der Mensch nicht mehr in seiner Ganzheit erfasst und gefördert. Als Folge der einseitigen Betonung der kognitiven Fähigkeiten des Menschen zur Bewältigung des Lebens wurden die anderen Wesenselemente des Menschen vernachlässigt. Die emotionalen, sozialen und körperlichen Aspekte des Menschen wurden aufgrund der höheren Bewertung des Intellektes mit all seinen Funktionen nicht mehr oder nur unzureichend gefördert, was auch die Haltung unterstützte, dass alles machbar sei.

Das Erkennen dieser Entwicklung muss zu einer neuen Wertorientierung führen, die vom Menschen als Individuum mit Körper, Geist und Seele ausgeht. Alle drei Bereiche müssen in Zukunft wieder gefördert werden, womit einzelnen Wissensselementen und isolierten Informationen weniger Bedeutung zukommen wird.

1.5 Entsinnlichung unseres Lebens als Folge der Massenkommunikationsmittel

Die Medien liefern heute mehrheitlich Informationen, zu denen wir keinen direkten Zugang und keine direkte Beziehung haben. Der unmittelbare Zugang zu

Geschehnissen und Sachverhalten wird reduziert. Der Anteil des "Lebens aus zweiter Hand" dehnt sich aus. Obwohl wir über immer mehr Informationen schneller verfügen können, reduzieren sich die direkten Beziehungen und Auseinandersetzungen mit Gegebenheiten des alltäglichen Lebens, weshalb sich auch die direkte Betroffenheit reduziert. Da die Massenmedien zudem ihre Inhalte entsprechend "mediengerecht" aufbereiten und vermitteln, können die Lebens- und Handlungszusammenhänge vom einzelnen Empfänger kaum mehr hergestellt werden. Dies führt zu einer Entsinnlichung unseres Lebens, bzw. zu einer Begrenzung auf wenige Sinne. Weil zudem die Wirklichkeit nicht mehr direkt erfahren wird, resultiert daraus eine verzerrte und der Realität nicht gerecht werdende Sicht der Dinge in Verbindung mit einer grossen Distanz zu Vorgängen in unserer Umwelt.

Zur Bewältigung dieser Problematik wird es notwendig sein, dass der lebendige Kontakt mit der Umwelt, die direkte Begegnung und Auseinandersetzung mit Vorgängen aus der näheren und weiteren Umgebung bewusst gefördert wird. Auf diese Weise kann auch das Bewusstsein für die Einbettung des Menschen in die Natur sowie die soziale und kulturelle Umgebung gestärkt werden.

2. DIE SCHULE ALS GESELLSCHAFTLICHE INSTITUTION

Dass sich die Schule auf veränderte Gegebenheiten in der Umwelt und insbesondere der Gesellschaft einstellen muss, ergibt sich aus ihrer Funktion als gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsinstitution. Immer wieder haben ihr neue Verhältnisse Anpassungsleistungen abverlangt. Auf der anderen Seite gilt es aber auch zu beachten, dass die Schule auch einen traditionellen Auftrag hat, der trotz der grossen Veränderungen in unserer Umwelt konstant bleiben muss. Auf diese Aspekte soll im folgenden eingegangen werden.

2.1 *Der Auftrag der Schule*

Die Hauptaufgaben der öffentlichen Schule sind in den Schulgesetzen der Kantone festgehalten. Sie können grundsätzlich unter mehreren Ordnungsprinzipien betrachtet werden. Im folgenden soll dies einerseits im Sinne der Definition eines gesellschaftlichen Auftrags sowie eines pädagogischen Auftrags vorgenommen werden. Unter dem gesellschaftlichen Gesichtspunkt können die Aufgaben unter dem Stichwort "Integration der Heranwachsenden in die bestehende Gesellschaft" zusammengefasst werden. Diese Hauptfunktion lässt sich in drei differenzierte Teilaufgaben zerlegen:

Qualifikationsfunktion: In der Schule soll den Schülern die Beherrschung grundlegender menschlicher Fertigkeiten wie Sprache und Schrift gefördert, aber auch die Grundlage zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit gelegt werden.

Selektionsfunktion: Damit ist die Verteilung der Heranwachsenden auf die vorhandenen Positionen des sozialen Systems gemeint. Diese Verteilung vollzieht sich anhand der von der Schule abgegebenen Beurteilungen.

Integrationsfunktion: Darunter wird die Vermittlung und Reproduktion von Normen und Werten der bestehenden Gesellschaft an die Heranwachsenden verstanden, wobei insbesondere auch ausserfachliche Qualifikationen wie Genauigkeit, Verlässlichkeit, Sorgfalt usw. übermittelt werden müssen.

Die Betrachtung dieser Umschreibung der gesellschaftlichen Aufgaben der Schule darf aber nicht zur Annahme verleiten, dass die Schule nur gesellschaftlichen Zwecken verpflichtet sei. Die Schule wird von der Gesellschaft wohl stark beeinflusst, doch ist es unbestritten, dass neben dem gesellschaftlichen Auftrag auch ein eigentlicher pädagogischer Auftrag der Schule besteht. Dieser kann unter das Stichwort "Erziehung zur Mündigkeit" gestellt werden und beinhaltet folgende übergreifende Zielsetzungen:

Förderung der ganzen Persönlichkeit: Kopf, Herz und Hand müssen in der Schule ausgewogen und gleichmässig gefordert und gefördert werden.

Entwicklung aller menschlichen Kompetenzen: Die Schule hat die Sach-, die Selbst- und die Sozialkompetenz gleichwertig zu entwickeln.

Wecken und Erhalten der Lernbereitschaft: Die Schule muss die Kraft des selbständigen Lernens wecken und fördern, indem sie Hilfen zum Herausbilden eigener Lernstrategien, zur Verbesserung und Anwendung derselben in einer Gemeinschaft anbietet.

Diese Zielsetzungen sind Elemente des pädagogischen Auftrags der Schule, wie er als lange Tradition besteht. Trotz oder gerade wegen dieser traditionellen Ausrichtung haben diese Zielsetzungen auch für die Gestaltung einer Schule der Zukunft grosse Bedeutung.

2.2 Die Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz

In den letzten Jahrzehnten wurde in den meisten westeuropäischen Ländern die Schulpflicht erhöht. Auch der Vorschulbereich wurde stark ausgebaut, so dass in vielen Ländern praktisch alle Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt eine Art Vorschule besuchen. Dazu kommt, dass auch die Zahl der Heranwachsenden, die weiterführende Schulen und Bildungsinstitutionen besuchen, stark angestiegen ist.

Aus dieser Entwicklung könnte abgeleitet werden, dass der Einfluss der Schule als Sozialisations- bzw. Erziehungsinstanz noch nie so gross gewesen ist wie heute. Diese Feststellung stimmt kaum, denn trotz der zeitlichen Ausdehnung hat die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit ihre unangefochtene Stellung weitgehend verloren.

Andere Sozialisationsinstanzen sind neben die Schule getreten und relativieren deren Wirkung vor allem wegen der unterschiedlichen Attraktivität und des freiwilligen Engagements. So lassen die Massenmedien, in denen das Bild zum zentralen Mittel geworden ist und über die frei verfügt werden kann, die Schule als langweilig erscheinen. Konkurrenz erhält die Schule aber auch durch spontane Gruppierungen von Kindern und Jugendlichen und durch eine Vielzahl von Freizeitorganisationen, die ums Mitmachen der Kinder und Jugendlichen kämpfen.

Auch die Position der Eltern als primäre Sozialisationsinstanz hat sich gegenüber der Schule verändert. Einerseits gibt es viele Eltern, die heute ihre Erziehungsverantwortung auch in schulischen Belangen bewusster wahrnehmen und ihre Forderungen gegenüber der Schule formulieren. Die Forderungen sind häufig sehr widersprüchlich, so dass die öffentliche Schule sie kaum erfüllen kann. Neben dieser Elterngruppe gibt es andererseits auch viele Familien, die sich vom Mittragen der schulischen Arbeit und teilweise auch von der ganzen Erziehungsarbeit dispensieren und so der Schule die Hauptverantwortung übertragen. Aufgrund dieser gegensätzlichen Entwicklungstendenzen entsteht für die Schule die Notwendigkeit, ihre eigene Aufgabe gegenüber anderen gesellschaftlichen Instanzen abzugrenzen und diese Abgrenzung auch zu begründen.

2.3 Aspekte einer Neuausrichtung der Volksschule

Die Analyse unserer Zeit und unserer Welt verlangt ganz klar Veränderungen in unserer Schule. Diese Veränderungen verlangen aber nicht eine vollständig neue Schule, sondern vielmehr eine neue Ausrichtung der Schule, die aber am traditionellen pädagogischen Auftrag anknüpfen kann. Folgende Schwerpunkte prägen diese Neuausrichtung:

- Das Individuum Mensch verlangt nach ganzheitlicher Förderung der kognitiven, sozialen, emotionalen und körperlichen Fähigkeiten.
- Die Umweltsituation verlangt nach mehr Gemeinschaftserziehung, nach verstärkter Bereitschaft zu umfassender Abstützung unseres Handelns und zur Begrenzung unseres Tuns.
- Die Förderung der sozialen Fähigkeiten, die zur Gemeinschaftsfähigkeit und Selbstverantwortung führen, ist aufgrund des Spannungsfeldes zwischen der Gemeinschaft und dem Individuum notwendig.
- Das Ausmass und das Tempo der Wissensvermehrung, die Komplexität der heutigen Kenntnisse und die damit verbundene Aufteilung der Auf-

gaben und Zuständigkeiten verlangen nach der Vermittlung einer umfassenden Lernfähigkeit und nach mehr vernetztem Denken.

Die Tendenz zur Entsinnlichung unserer Erfahrungen macht es notwendig, dass gerade in der Schule die direkte Begegnung und Auseinandersetzung mit Gegebenheiten des täglichen Lebens verstärkt ermöglicht wird.

3. DAS NEUE TÄTIGKEITSFELD DER LEHRERIN UND DES LEHRERS: DIE SCHULE ALS ORT LEBENSNAHEN, SELBSTÄNDIGEN UND GEMEINSCHAFTLICHEN LERNENS

Die aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen schaffen veränderte Rahmenbedingungen für die Arbeit in der Schule. Mit diesen Veränderungen werden die Lehrer und Lehrerinnen aber auch konfrontiert durch die Kinder, die in dieser Umgebung aufwachsen und mit anderen Kenntnissen, Interessen und Verhaltensweisen in die Schule kommen. Entsprechend verändert sich auch die Gestalt der Schule als Tätigkeitsfeld des Lehrers und der Lehrerin.

Eine solche Schule ist primär als ein Ort zu verstehen, der Lernen und persönliche Entfaltung ermöglicht. Damit verbunden ist ein Verständnis von Lernen, das nicht Aufnehmen, Behalten und Wiedergeben von Fakten ins Zentrum stellt, sondern die Fähigkeit, Situationen des alltäglichen Lebens anzugehen und zu bewältigen.

Lernen ist so ein Vorgang im einzelnen Kind, der angeregt, unterstützt und gefördert, nicht aber vollständig bewirkt werden kann. Der Lernprozess ist demnach zu verstehen als ein Anknüpfen bei der jeweiligen Situation des Kindes und seinen Möglichkeiten, als Erhalten und Wiederaufbau seiner Neugier und Lernfreude und als Förderung seiner Lernfähigkeit. Dies sind notwendige Grundlagen für die Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten, den Erwerb von Fertigkeiten und den Aufbau von Einstellungen und Verhaltensweisen. Individualisierung des Lernens ist in diesem Zusammenhang zu einem Schlüsselbegriff der pädagogischen Diskussion geworden, der in Verbindung mit der zwischenmenschlichen Dimension des Lernens gesehen werden muss.

Nebst den Veränderungen in den genannten Wissensgebieten beeinflusst auch gerade dieses neue Verständnis von Lernen die Auswahl der Lernziele und der Inhalte, an denen gearbeitet wird. Die Aufgabe des Lehrers, bewusst Wesentliches für die unterrichtliche Arbeit auszuwählen, wird so anspruchsvoller. Zudem geht es darum, der Zerstückelung in Einzelwissen durch das Herstellen von Zusammenhängen entgegenzuwirken und ganzheitliche Zugänge zu den "Phänomenen" (wie Wagenschein sagt) zu ermöglichen.

Dies hat auch Auswirkungen auf die Gestaltung des Lernens, da die starre Fächergliederung und der 45-Minuten-Takt diesen Ansprüchen im Wege stehen.

Neben der (wiederentdeckten) Bedeutung des Lernens als etwas Persönliches und individuell sehr Verschiedenes rückt auch der soziale Aspekt des Lebens und Lernens in der Schule ins Licht. Miteinander lernen unterstützt nicht nur die Lernarbeit, sondern ist selbst auch ein Beitrag zur Gemeinschaftserziehung. Diese wird weiter unterstützt durch eine lebendige Gestaltung des Schullebens über die Klassen- und Altersgrenzen hinweg.

Auseinandersetzungen mit der Entwicklung der Schule zeigen immer wieder, dass wesentliche Fortschritte dann zu erreichen sind, wenn Lehrer und Lehrerinnen im Schulhaus gut zusammenarbeiten. Eine schulische Gemeinschaft, die im engen Kontakt zu den Eltern und dem schulischen Umfeld steht, ist die geeignete Umgebung für die Entwicklung der Kinder. Diese Schulgemeinschaft konzentriert sich nicht alleine darauf, den Schulbetrieb in Gang zu halten, sondern setzt sich gemeinsam Ziele und versucht sie miteinander zu erreichen. Die dazu erforderliche Zusammenarbeit kann dabei nicht lediglich günstigen Zufällen und persönlichen Sympathien überlassen werden. Zusammenarbeit braucht Zeit, Einsatz und ein stützendes Mass an innerer Ordnung, welche die Fragen der Aufgabenteilung, der Führung und der Formen der Zusammenarbeit regelt.

4. DAS BERUFSBILD DES PRIMARLEHRERS

Die Hauptaufgabe des Lehrers besteht darin, seinen Beitrag zur Gestaltung eines solchen Schullebens zu leisten. Ausrichtung sind die Ziele der Schule, wie sie in den Leitideen formuliert sind. Für die Primarschule ist von vorrangiger Bedeutung, eine gute Grundlage für das weitere Lernen und die weitere Entfaltung zu legen. Lernfreude, Lernfähigkeit, Selbstvertrauen und Gemeinschaftssinn stehen deshalb im Vordergrund.

In dieser schulischen Arbeit ist der Lehrer ein Fachmann für Erziehung und Unterricht. Er ist entsprechend nicht primär "Wissensvermittler", sondern "Lernhelfer". Er erfüllt seine Aufgabe nicht damit, Lektionen zu halten. Vielmehr geht es darum, Unterricht im engeren Sinne und das Schulleben als Ganzes so zu gestalten, dass es zum Lernen anregt und dieses ermöglicht. Dies bedeutet, Lernanlässe und Lernumgebungen zu schaffen, Lernen zu begleiten und zu unterstützen. Eine Bemessung der Lehrerleistung anhand der gehaltenen Anzahl Lektionen ist einem solchen Verständnis der Lehrertätigkeit nicht angemessen.

Als Lehrermerkmale und Lehrerfähigkeiten werden in diesem Zusammenhang eine stabile und zugleich offene Persönlichkeit mit klaren erzieherischen Zielen genannt. Weiter fundierte Kenntnisse über die Entwicklung und das Lernen des Kindes und ein solides Repertoire bezüglich der Schaffung und Gestaltung von Lernsituationen, von Unterricht im weiten Sinne.

Um die geforderte Verbindung zwischen Leben und Lernen herstellen zu können, muss die Lehrerin, der Lehrer über Erfahrungen ausserhalb der Schule

verfügen und auch bei der schulischen Tätigkeit direkte Beziehungen zu außerschulischen Lebensbereichen haben.

Der Einsatz des Primarlehrers ist im Normalfalle so vorzusehen, dass er als Klassenlehrer - von Ausnahmen abgesehen - alle Fächer unterrichtet.

Die Betrachtung der lokalen Schule als Einheit der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit weist dem Lehrer die Rolle eines Partners zu, der bereit ist, gemeinsam Verantwortung zu tragen und Schulleben und Unterricht zu gestalten. Darüber hinaus ist die Beziehung zu den außerschulischen Partnern, den Eltern und den Behörden wichtig. Das alles verlangt vom Lehrer die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Erwachsenen.

Die Schule kann verstanden werden als "eine auf Lernen spezialisierte Institution", wobei Lernen eingebettet ist in einen weitgefassten Erziehungsauftrag. Paradox wäre es, wenn die verantwortlichen Träger dieser Institution nicht selbst lernfähige Lerner wären, also nicht primär Leute mit Wissensvorsprung, sondern mit Lernvorsprung. So erfährt der Schüler seine Lehrerin als Bezugsperson, die sich mit ihm um eine Sachfrage oder ein Thema bemüht und dabei bereit ist, ihrerseits selber dazu zu lernen.

Wichtig ist aber die Lernfähigkeit des Lehrers auch im Hinblick auf die immer wieder neue Notwendigkeit, die eigene Tätigkeit zu überdenken und neuen Gegebenheiten anzupassen. Seine Lernfähigkeit ist Voraussetzung für die gemeinsame Weiterentwicklung der Schule. Verarbeitung von Erfahrung in der Lehrtätigkeit und Einbezug von neuen Erkenntnissen charakterisieren dann diese Lernhaltung des Lehrers als eines "reflektierenden Praktikers".

5. DER BERUFLICHE WEG DES LEHRERS

Aufgrund der bisherigen Überlegungen sind eine gute Allgemeinbildung und außerschulische Erfahrungen wesentliche Voraussetzungen für den Erwerb der beruflichen Fertigkeiten und deren Umsetzung; persönliche Reife und Interesse an erzieherischer Arbeit ebenso. Verschiedene Wege sind dabei als Zugang zur Lehrergrundausbildung möglich und sollten auch konkret offen gehalten werden.

Am Anfang der intensiven berufsspezifischen Ausbildung im Seminar oder am Anfang einer nachmaturitären Lehrergrundausbildung sollte ein klarer, berufsbezogener Entscheid stehen. Dieser ist abgestützt auf orientierenden Einblick in die Lehrtätigkeit und eine Eignungsabklärung, die Tätigkeit in einem erzieherischen Arbeitsfeld und persönliche Beratung einschliesst.

In der beruflichen Grundausbildung erarbeitet sich die zukünftige Lehrperson jenes elementare Rüstzeug, das ihr den Einstieg in die alltägliche berufliche Praxis ermöglicht; anfänglich mit begrenzter Verantwortung und begleitender Unterstützung. Diese schliesst in sich auch den Übergang von "Starthilfe" zu kontinuierlicher Fortbildung ein.

Nach der Überwindung der Anfangsschwierigkeiten ermöglicht es die sichere Bewältigung der alltäglichen Aufgaben, sich vermehrt Gedanken über die weitere berufliche Entwicklung zu machen. Eine nicht geringe Zahl von Lehrerinnen und Lehrern verlässt zu diesem Zeitpunkt die bisherige Lehrerlaufbahn, um über den Weg der Weiterbildung die Lehrertätigkeit auf einer anderen Stufe auszuüben oder in ein anderes Berufsfeld zu wechseln.

Dieser Verlauf wird durch die Tatsache gefördert, dass die Lehrerlaufbahn in sich selbst nur wenige Entwicklungsmöglichkeiten anbietet. Um der Abwanderung qualifizierter Lehrkräfte entgegenzuwirken, drängt sich die Ausdifferenzierung von verschiedenen Aufgaben im "Grossbetrieb Schule" für Lehrer, die eine Veränderung ihrer beruflichen Tätigkeit wünschen, auf: Teamleiter, Schulleiter, Lehrerberater, Inspektor, Fachberater, Lehrerfortbildner, Berufsberater, Heilpädagoge, Schulpsychologe, Schulverwalter sind Beispiele. Weiterbildungselemente könnten den Zugang zu solchen Funktionen ebnen helfen.

Besonders für die Lehrerin, verstärkt aber auch für den Lehrer, stellt sich die Frage, wie familiäre Aufgaben und die berufliche Belastung verkraftet werden können. Hier sollten flexible Lösungen mit Teilpensen, zeitlich begrenztem Unterbruch und Wiedereinstieg unterstützend zum Einsatz kommen.

Unterschiedliche Formen der Lehrerfortbildung bilden ein festes Element der Lehrerkarriere. Intensive und länger dauernde Phasen der Fortbildung helfen dabei, vom beruflichen Alltag Abstand zu nehmen und sich durch Verarbeiten bisheriger Erfahrungen und Dazulernen auf einen weiteren Abschnitt der Lehrertätigkeit vorzubereiten.

Die Bewältigung der letzten 10-15 Jahre als Lehrerin, als Lehrer bedarf der besonderen Beachtung und der angemessenen Unterstützung. Die generationenmässig gewachsene Distanz zu den Schülern und das Auseinandergehen von hohen beruflichen Anforderungen und eher abnehmenden Kräften können Anlass zu besonderen Belastungen werden. Unterstützende Fortbildung und Beratung, Altersentlastung und Teilpensionierung sind mögliche Massnahmen.

6. FOLGERUNGEN FÜR DIE PRIMARLEHRERBILDUNG

6.1 Was heisst Lehrerbildung

Umfassendes Verständnis von Lehrerbildung

Unter Lehrerbildung sind alle Bemühungen zu verstehen, die den Lehrer dazu befähigen, seine berufliche Tätigkeit auszuüben. Diese schliesst die Lehrergrundausbildung, die Berufseinführung, Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung ein. Dies bedeutet, dass sowohl bei der Konzeption als auch bei der praktischen Realisierung von Lehrerbildung diese ganzheitliche Betrachtung zum Zuge kommen sollte. Auch organisatorisch ist der erforderliche innere Zusammenhalt sicherzustellen.

Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit

Als Lehrergrundausbildung ist die erste berufsbezogene Ausbildung zu verstehen, die durch den Aufbau theoretischer Kenntnisse und systematisch verarbeitete Praxis die Voraussetzung für eine erste selbständige Lehrertätigkeit schafft. Sie ist in ihrem Anspruchsniveau auf die ersten Jahre beruflicher Tätigkeit ausgerichtet und geht davon aus, dass der Absolvent beim Eintritt in die berufliche Tätigkeit weiter unterstützt wird und durch aufbauende Lehrerfortbildung seine Kompetenzen erweitert.

6.2. Lehrer werden

Ein reifer Berufsentscheid

Die Wege über das Seminar, die Maturität oder über einen Beruf mit ergänzender Allgemeinbildung sollten gleichermassen offenstehen. Die verschiedenen Wege unterscheiden sich im Ausmass der ausserschulischen Erfahrung (Weg über einen Beruf) und in der Platzierung der Allgemeinbildung innerhalb oder ausserhalb der Lehrerbildungseinrichtung.

Bei Beginn der berufsspezifischen Ausbildung sollten alle drei Wege auf annähernd gleiche Voraussetzungen aufbauen können:

- eine Allgemeinbildung, die nicht einem bestimmten Maturitätstyp entsprechen muss, aber im Anspruchsniveau der Maturität ebenbürtig ist
- ausserschulische Erfahrung
- ein reifer, pädagogisch motivierter Berufsentscheid

Die eigentliche Eignungsabklärung ist bei allen drei Wegen vor Beginn der berufsspezifischen Ausbildung anzusetzen und sollte nebst den Kriterien "Allgemeinbildung", "Persönlichkeit", "Berufsmotivation", auch ein Element "erste Bewährung in einem erzieherischen Feld" enthalten. Seminaristen, die nach einer solchen Abklärung zum Entscheid kommen, nicht Lehrer zu werden, sollten mit einem Maturitätsausweis einen anderen Weg einschlagen können (z.B. Austritt nach dem vierten Jahr).

Auch nach der Aufnahme in die Grundausbildung ist die ausbildungs begleitende Beurteilung und Beratung weiterzuführen, um den Ausbildungsprozess zu unterstützen und bei eventuell ungenügender Eignung rechtzeitig einen entsprechenden Entscheid fällen zu können.

Ausserschulische Erfahrung stärker gewichten

Um zu vermeiden, dass ein Lehrer ab dem 7. Lebensjahr bis zu seiner Pensionierung das Schulzimmer nur noch für die Ferien für längere Zeit verlässt, ist eine Phase ausserschulischer Tätigkeit sehr wichtig. Der Anspruch, ausgehnteren Einblick in andere Lebensbereiche zu erhalten und Lebenserfahrungen zu sammeln, kann mit Hospitationen von wenigen Wochen nicht erfüllt werden.

Eine andere Konsequenz aus diesen Überlegungen ist es, den Zugang zum Lehrerberuf über eine andere berufliche Tätigkeit zu fördern, um mehr Erwachsene mit breiterer Lebenserfahrung für den Lehrerberuf zu gewinnen.

Ausserschulische Erfahrungen sind im Verlauf der beruflichen Laufbahn für Lehrerinnen durch familiäre Aufgaben wahrscheinlicher als für Lehrer. Für beide sind auch nach der Grundausbildung solche Phasen ausserhalb der Schule im Rahmen von Intensivfortbildung oder Urlauben zu ermöglichen.

Allgemeinbildung und berufsspezifische Ausbildung: Schwerpunkte bilden

Ziel der Allgemeinbildung für den angehenden Lehrer ist die Erweiterung seines Bildungshorizontes und die Schulung seiner Denk- und Lernfähigkeit. Eine solche breite Allgemeinbildung, wie sie dem ursprünglichen Verständnis der Maturität entspricht, ist zu unterscheiden von einer auf den Primarschulunterricht bezogenen Auseinandersetzung mit einem bestimmten Fachgebiet.

Die Allgemeinbildung im Seminar soll Maturitätsniveau erreichen. Bei zeitlichen Zwängen darf dies nicht auf Kosten der berufsbezogenen Ausbildung geschehen, die übergeordnete Zielsetzung des Seminars ist.

Verschiedene Gründe sprechen dafür, bezüglich dieser beiden Ausbildungselemente Schwerpunkte zu bilden. Zum einen ermöglicht es die Konzentration auf die je verschiedenen Zielsetzungen der Ausbildungsteile. Zum zweiten ergibt sich so ein längerer Zeitraum für die Klärung des Berufsentscheides. Zum dritten erlaubt die Entlastung der berufsspezifischen Ausbildung von allgemeinbildenden Fächern eine flexiblere Gestaltung der Ausbildung, wie sie für die Verschränkung von Theorie und Praxis erforderlich ist.

Es ist zudem wenig sinnvoll, jene Kandidaten eine aufwendige Berufsausbildung durchlaufen zu lassen, deren Absicht es ist, nach dem Diplom ein Hochschulstudium oder eine andere berufliche Tätigkeit aufzunehmen.

Die Frage des Hochschulzuganges sollte entsprechend von der berufsspezifischen Ausbildung losgelöst werden, mit der sie sachlich nichts zu tun hat.

6.3 Anforderungen an die berufsspezifische Ausbildung

Ein zusammenhängendes Konzept theoriegestützter Einführung in die Praxis

In die Grundausbildung bringen die Seminaristen bereits umfangreiche Schulerfahrungen mit, die ihr Bild von Schule und Lehrertätigkeit wesentlich geprägt haben. Die berufliche Ausbildung darf diese Erfahrungen weder undiskutiert übernehmen noch als unbrauchbar ignorieren. Es geht darum, an ihnen anzuknüpfen, sie zu verarbeiten und zu einem professionellen Verständnis von Schule und Lehrertätigkeit zu gelangen. Dies bedeutet durch den Erwerb systematischer Kenntnisse und durch neue Erfahrungen zu einem bewussten und verantworteten beruflichen Handeln zu gelangen.

Im Zentrum der berufsspezifischen Ausbildung steht die Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Lehrerin, des Lehrers. Auf diese hin ist der Aufbau der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet. Auf der theoretischen Seite sind gründliche Kenntnisse der Entwicklung des Kindes, Reflexion erzieherischer Grundfragen, Kenntnisse über die Schule als soziale Gegebenheit und ein solides erzieherisches und unterrichtliches Repertoire im Vordergrund.

Die Hauptanstrengung bei der Gestaltung der berufsspezifischen Ausbildung ist darauf zu richten, Unterrichtspraxis mit den theoretischen Ausbildungsanteilen systematisch zu verknüpfen. Theoretischer Unterricht und praktische Tätigkeit sollen wechselseitig aufeinander bezogen sein. Dies verlangt nach einer entsprechend flexiblen zeitlichen Gestaltung der Ausbildung und einem engen Einbezug der Praxisbetreuer.

Um den inneren Zusammenhalt der Ausbildung zu gewährleisten, arbeiten die Auszubildenden nach einem gemeinsamen pädagogischen Konzept. Besondere Aufmerksamkeit ist der Integration der verschiedenen Fachdidaktiken zu schenken, die mit einer gewissen Eigendynamik zur Abkapselung tendieren.

Die praktische Tätigkeit des angehenden Lehrers darf nicht eng auf die Einheit "Lektion" ausgerichtet sein. Das breite Spektrum praktischer Lehrertätigkeit soll schrittweise erschlossen und darin eigene Fertigkeit erworben werden. So gehören Arbeiten mit einzelnen Schülern und Schülergruppen, kleinere und grössere Teilverantwortung im Unterricht bis hin zu selbständiger Verantwortung für eine Klasse dazu. Zum Spektrum der praktischen Lehrertätigkeit gehören nicht nur die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht, sondern auch Klassenlager, Elternabende, Schulanlässe und anderes mehr. Fester Bestandteil der Unterrichtstätigkeit ist ebenso die Schülerbeurteilung.

Altersgemässe Lern- und Arbeitsformen

Dem Alter und dem Ausbildungsstand der Studenten ist die berufliche Ausbildung anzupassen. Ein hohes Mass an selbständigem, selbstverantwortetem Lernen ist die grundsätzliche Ausrichtung. Dies erfordert flexible Lernorganisation und zeitliche Freiräume für die individuelle Gestaltung der Arbeit, Möglichkeiten der Mitsprache und angemessene Formen der Beurteilung und Beratung.

Berufsbezogener Erfahrungsraum

Lehrerbildung auf allen Stufen wirkt nicht nur durch die Arbeit auf bestimmte berufliche Ausbildungsziele hin, sondern auch durch die Art und Weise, wie diese angestrebt werden. Unterricht und Schulleben im Rahmen der Lehrergrundausbildung haben so Vorbildcharakter und sollen den Ansprüchen an eine zeitgemässe Schule entsprechen. Dabei ist nicht nur auf die Gestaltung des Unterrichts, sondern auch auf ein lebendiges Schulleben mit einem guten Schulklima zu achten, in dem sich Dozenten und Studenten akzeptieren und gegenseitig unterstützen.

Uebungsfeld für Zusammenarbeit

Wenn schulische Alltagsaufgaben verstärkt als Gemeinschaftsleistung erfüllt werden sollen, dann muss Zusammenarbeit bereits in der Grundausbildung ihren festen Platz haben. Dies verlangt einerseits nach kooperativen Arbeits- und Lernformen und nach Möglichkeiten, anhand des alltäglichen Schullebens Zusammenarbeit einzuüben. Anschauungshilfe ist die Zusammenarbeit der Dozenten, die dafür die entsprechenden unterstützenden Bedingungen bezüglich Zeit und Organisation haben.

Mitträger der Schulentwicklung

Die ständige Weiterentwicklung des pädagogischen Denkens, der Unterrichtskonzepte und der Fachwissenschaften, wie auch die Veränderungen im Umfeld der Schule verlangen von der Lehrergrundausbildung ein sich ständiges Neueinstellen auf die veränderte Situation. Dies bedeutet, dass sie in enger Verbindung mit dem schulischen Alltag der Primarschule steht. Veränderungen mitvollzieht, diese unterstützt und selbst auch Impulse gibt. Die Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten und im Bereich der Lehrerfortbildung sind diesbezügliche Möglichkeiten.

Innovatives Klima

Um diesen Anforderungen der Lernfähigkeit entsprechen zu können, ist individuelle und gemeinsame Fortbildung der Auszubildenden erforderlich. Bezugspunkte für die individuelle Fortbildung sind die Anforderungen des eigenen Fachgebietes und persönliche Interessen; für die gemeinsame Fortbildung sind es die Entwicklungsperspektiven der Lehrergrundausbildung. Solche Fortbildung bedarf der Unterstützung, der Koordination und besonders als gemeinsame Fortbildung der kontinuierlichen Planung und Leitung. Dafür eingesetzte Zeit und Mittel haben einen hohen Investitionswert. Es sollten innerhalb der Lehrerbildungseinrichtung Gesprächsformen und Arbeitsgruppierungen ihren Platz haben, die gedankliche und konkrete Entwicklungsarbeit bezüglich Lehrerbildung leisten und so auch zu einem innovativen Klima beitragen.

Hinweise auf wichtige Quellen

U. Isenegger u.a.(1975) *Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz*, Basel / F. Müller u.a.(1975) *Lehrerbildung von morgen*, Hitzkirch / Studienkommission LU(1981) *Struktur der Primarlehrerausbildung im Kanton Luzern*, Luzern / IEDK(1984) *Leitideen für die Volksschule*, Luzern / Kant. Seminarleiterkonferenz LU(1984) *Hauptprobleme in der Primarlehrerbildung des Kantons Luzern*, Luzern / W. Heller u.a.(1986) *Primarschule Schweiz (SIPRI-Schlussbericht)* Bern / Arbeitsgruppe Primarlehrerbildung LU(1986-88) *Teilberichte I bis V*, Luzern / U. Thomet(1988) *Gesamtkonzeption Lehrerbildung: Schlussbericht*, Bern / F. Staffelbach(1988) *Lehrer bilden (Gutachten ZBS)*, Luzern / U.P.Meier(1989) *Lehrerbildung - woraufhin?* Bern

Anmerkung der BzL-Redaktion: Das vorliegende Leitbild für die Weiterentwicklung der Luzerner Primarlehrerbildung erscheint demnächst als Broschüre und kann beim Erziehungsdepartement des Kantons Luzern, 6002 Luzern, bezogen werden.

DIE REFORM DER LEHRERAUSBILDUNG IM KANTON BASEL-STADT: VERFAHREN, IDEEN, PRINZIPIEN UND ERSTE ERGEBNISSE

Anton Hügli, Basel

1. DER ANLASS

Gründe zu einer Reform der Lehrerbildung gibt es mehr als genug - nicht zuletzt schon deshalb, weil sich die Lehrerbildung noch immer nicht findet, die in jeder Hinsicht zu befriedigen vermöchte. Aber was helfen die besten Gründe, wenn es nicht auch einen Anlass gibt. Der Kanton Basel-Stadt hat nun einen Anlass: Die von den Basler Stimmbürgerinnen und -bürgern im Dezember 1988 beschlossene Schulreform schafft auf der Sekundarstufe I zwei neue Schultypen: die an das 4. Primarschuljahr anschliessende dreijährige Orientierungsschule und die der Orientierungsschule folgende Weiterbildungsschule für das 8. und 9. Schuljahr.

Diese neuen Schultypen verlangen eine auf sie zugeschnittene Lehrerausbildung. Der Vorsteher des Erziehungsdepartementes hat daher dem Kantonalen Lehrerseminar (KLS) am 30.1.1989 den entsprechenden Auftrag zur Revision der Lehrerbildung erteilt. Primär gilt dieser Auftrag zwar der Reform der Lehrerbildung auf der Sekundarstufe I. Dank des glücklichen Umstandes aber, dass in Basel alle Lehrerausbildungen unter einem Dach vereinigt sind, bietet sich im Zusammenhang mit diesem Auftrag gleichzeitig auch die Gelegenheit, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte der andern Stufen mit in die Reform einzubeziehen. Wir haben diese Gelegenheit denn auch gleich ergriffen und deshalb im Auftrag des Erziehungsdepartementes die folgenden Prinzipien festschreiben lassen:

1. Jede strukturelle Reform sollte von der Frage geleitet sein, wie die Koordination und Durchlässigkeit zwischen einzelnen Ausbildungsgängen verbessert und die gemeinsamen Ausbildungsanteile verbreitert werden könnten. Im Sinne der Partnerschaft mit dem Nachbarkanton BL ist dabei insbesondere auch eine Koordination mit der Lehrerausbildung vorzunehmen.
2. Die Studiendauer sollte generell, vor allem für die Lehrer/innen der Mittel- und Oberstufe, nicht verlängert werden. Statt einer Verlängerung der Ausbildung ist eher eine bessere Koordination zwischen Grundausbildung und obligatorischer Fortbildung anzustreben.
3. Zur Erhöhung der Durchlässigkeit ist zu prüfen, ob nicht eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung für alle künftigen Lehrer/innen (pädagogi-

sches Grundjahr oder dergleichen) geschaffen werden könnte, von der aus dann der Weg in die spezifischen Ausbildungsgänge führt.

4. Jegliche Reform sollte die gesamte Berufstätigkeit einer Lehrperson in ihren verschiedenen Phasen (Berufseinführung, Fortbildung, Weiterbildung) mitberücksichtigen. In jedem Fall ist eine Phase der Berufseinführung vorzusehen, in der die in der Grundausbildung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und gefestigt werden können.
5. Die Lehrerbildung muss für die Probleme der Gesellschaft und die Arbeitswelt offen bleiben.
6. Den persönlichen Interessen, Lernwegen und Fähigkeiten der Kandidatinnen und Kandidaten ist Rechnung zu tragen durch eine Differenzierung und Individualisierung der Ausbildung.
7. Bei allen Reformarbeiten sind die bisher vorliegenden schweizerischen Berichte zur Lehrerbildungsreform beizuziehen ("Lehrerbildung von morgen", "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I", "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II") und vergleichbare Berichte aus anderen Kantonen, wie z.B. der Bericht zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung im Kanton Bern.

2. DIE ERSTEN SCHRITTE

Der Auftrag des Erziehungsdepartementes traf das KLS nicht unvorbereitet. Intern hatte man bereits vorweg erste Vorbereitungen getroffen. So hat sich beispielsweise der Arbeitskreis der Didaktikdozentinnen und -dozenten schon längere Zeit zuvor mit grundsätzlichen Fragen der Lehrerbildung beschäftigt. Eine Bildungsreise des KLS im April 1989 nach Bielefeld und Delft gab Gelegenheit, nicht nur Reformschulen, sondern auch andere Modelle der Lehrerbildung vor Ort kennenzulernen. Einer ersten Orientierung dienten auch die Besuche an schweizerischen Lehrerbildungsstätten, so am Sekundarlehramt der Universität Bern und am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich.

Der Auftakt zur eigentlichen Arbeit an der Reform der Lehrerbildung erfolgte im April 1989 in Form einer "Curriculumkonferenz Lehrerbildung". Ueber 30 Personen haben an dieser Curriculumkonferenz teilgenommen, zur Hälfte Lehrerinnen und Lehrer des KLS, zur andern Hälfte Vertreterinnen und Vertreter der Rektorenkonferenzen, der Schulsynode, verwandter Ausbildungsinstitute, der Wissenschaft und der Wirtschaft. Die Konferenz stand im Zeichen der Frage: Wie soll die Lehrerbildung in Basel-Stadt in Zukunft aussehen? Ihr Ziel war es, als Antwort auf diese Frage möglichst viele Ideen und Konzeptskizzen für eine zukünftige Lehrerbildung zu entwerfen. Die an dieser Konferenz erarbeiteten Vorschläge waren dann in der Tat überaus verschiedenartig und bunt und gaben eine insgesamt recht interessante Sammlung von Materialien ab. In einigen grundlegenden Fragen hat sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch sehr bald ein gewisser Konsens ergeben. Plädiert

wurde u.a. für eine grössere Oeffnung des Zugangs zur Lehrerausbildung von der Berufslehre und der Berufstätigkeit her, für eine prozesshafte Eignungsabklärung an Stelle punktueller Aufnahmeprüfungen, für eine Verstärkung der gemeinsamen Elemente in der Grundausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer, für Fachgruppenlehrer/-lehrerinnen anstelle von reinen Fachlehrkräften, für eine obligatorische Berufseinführung und obligatorische Fortbildung (unter entsprechender Entlastung).

Unmittelbar nach der Curriculumkonferenz nahm eine aus zehn Personen bestehende "Arbeitsgruppe Lehrerbildung" (AGLB), bestehend aus neun Dozentinnen und Dozenten des KLS und einem Vertreter des Kantons Basellandschaft, unter der Leitung des Seminarleiters die Reformarbeit auf.

Die Arbeitsgruppe ist sich dessen bewusst, dass sich - angesichts des desolaten Forschungsstandes in bezug auf alle wichtigen Fragen der Lehrerbildung - kein mit den höheren Weihen der Wissenschaft versehenes Ausbildungskonzept herausdestillieren lassen wird. Die AGLB sieht ihre Aufgabe aber auch nicht darin, nun in aller Stille nach eigenem Gutdünken ein Lehrerbildungskonzept zu kreieren und dies dann eines Tages der staunenden Oeffentlichkeit als fertige Lösung zu präsentieren. Ziel der Arbeitsgruppe ist vielmehr, alle in der Lehrerbildung mitwirkenden und von ihr direkt oder indirekt betroffenen Personen in den Reformprozess miteinzubeziehen und mit diesen gemeinsam die Lösung zu finden, zu der zumindest die Mehrheit am Ende ja sagen kann - nicht zuletzt auch die am unmittelbarsten Betroffenen, die Auszubildenden selbst.

Lehrerbildung als lebendiger Prozess, heisst das Lösungswort. Und gemeint ist in concreto: Die AGLB erarbeitet erste Vorschläge; diese werden zunächst im Kollegium des KLS diskutiert, aufgrund dieser Diskussionen revidiert und in elaborierterem Zustand der "Konferenz Lehrerbildung" vorgelegt, einem Diskussionsforum, in dem alle von der Lehrerbildung direkt oder indirekt betroffenen Personenkreise und Institutionen vertreten sind, von den Schulen und Rektoraten, Universitäten und Akademien bis hin zu Delegierten anderer Kantone. Anregungen und Kritik aus diesem Kreis werden dann von der AGLB auf höherer Stufe wiederum verarbeitet und für die weitere Entwicklung des Lehrerbildungskonzepts fruchtbar gemacht. Dieser spiralförmige Prozess soll sich für jeden Ausbauschritt, von der Rahmenkonzeption der gesamten Lehrerausbildung bis hin zu den Details der einzelnen Prüfungsreglemente, wiederholen und im politischen Entscheidungsverfahren seine Fortsetzung finden. Die neuen Reglemente sollen dann zunächst für eine Versuchsphase von 4 - 5 Jahren eingeführt und erst nach Auswertung dieser Versuchsphase endgültig in Kraft gesetzt werden.

Prozesse in Gang setzen können: Dies war gemäss unserer Zielsetzung auch das ausschlaggebende Kriterium bei der Zusammensetzung des AGLB selbst: Jedes Mitglied hat zugleich auch Leitungs- und Koordinationsfunktion; es gibt Koordinatorinnen und Koordinatoren, die die Verbindung zu Ausbilderinnen und Ausbildnern für die verschiedenen Schulstufen (Vorschule, Primarschule, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) herzustellen haben, und auf der andern Seite Kolleginnen und Kollegen, die die Ausbilderinnen und Ausbilder der drei

wichtigsten Fachbereiche, der sprachlich-historischen, der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der Kunstfächer, miteinander in Kontakt bringen müssen.

3. ERGEBNISSE DER ERSTEN PHASE

Inhaltlich hat die AGLB zwar an den Ergebnissen der Curriculumkonferenz angeknüpft, aber sie war sich dessen bewusst, dass allzuviel von dem damals vorgeschlagenen von Zufälligkeit geprägt und vom Status quo bestimmt war. Die AGLB hat darum noch einmal versucht, den Blick zu öffnen für das ganze Spektrum der überhaupt möglichen Lösungen, um dann, möglichst unvoreingenommen und vorurteilsfrei, die verschiedenen Alternativen gegeneinander abzuwägen und auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen.

Die Grundfragen, auf die jedes Lehrerbildungskonzept - ob Gesamtkonzept oder Konzept für einzelne Ausbildungsgänge - zu antworten hat, geben die einzelnen Kapitel vor, die zu bearbeiten sind. Man wird sich klar werden müssen über

1. Zielsetzungen der Lehrerbildung
2. Tätigkeitsbereiche der Lehrerschaft
3. Zugänge zum Lehrerberuf
4. Ziele, Inhalte und Vermittlungsformen der Grundausbildung
5. Struktur der Grundausbildung
6. Berufseinführung, Fortbildung
7. Ausbildungsinstitutionen und Behörden.

In der ersten Phase galt es, die wichtigsten formalen (von den Inhalten der Ausbildung unabhängigen und alle Ausbildungszweige in gleichem Masse berührenden) Fragen anzugehen und so die ersten Elemente für eine Gesamtkonzeption der Lehrerbildung zu liefern. Die Ergebnisse dieses Prozesses, der mit einer ersten Tagung der "Konferenz Lehrerbildung" abgeschlossen wurde, lassen sich in die folgenden Thesen verdichten:

1. Zielsetzung der Lehrerbildung

1. Die Leitideen für das Schulwesen insgesamt geben auch die Zielbestimmungen für die Lehrerbildung vor. Die Leitideen der Schule wiederum sind nicht losgelöst zu betrachten von einer Vision der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung.
2. Trotz der sich heute abzeichnenden Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation gibt es hinter den neuzeitlichen Entwurf des Menschen kein Zurück mehr. Wir können auf die Rationalität der wissenschaftlichen Wahrheitssuche und die Rationalität methodisch disziplinierter Lebensführung nicht verzichten; wir können die liberalen Ideen der Machtkontrolle, der Toleranz und Meinungsfreiheit, des Selbstdenkens und der Freiheit gegenüber jeder Art von Dogmatismus ebensowenig preisgeben wie die Tradition der rechtlichen Sicherung und der politischen Partizipation. Wir

können uns vor den in der sozialetischen Tradition lautgewordenen Postulaten nach mehr Gerechtigkeit und Solidarität ebensowenig verschliessen wie vor den ästhetisch und literarisch entfalteteten Visionen menschlicher Existenz. Die Menschen als mündige, autonome Personen zu stärken und sie zu befähigen, in Solidarität mit den Entmündigten und Schwachen für eine bessere, humanere Welt zu kämpfen, bleibt nach wie vor unabdingbares Ziel jeder Erziehung. Auf dieses Ziel hin ist auch die Lehrerbildung auszurichten.

3. Die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz ist, gemäss dieser Leitidee der Förderung grösstmöglicher Mündigkeit, ebenso wichtig wie die Förderung der Sachkompetenz.
4. Dem umfassenden Erziehungsauftrag der Lehrkräfte entsprechend müssen auch die Tätigkeitsfelder der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer ganzen Breite gesehen werden. Zu diesen Tätigkeitsfeldern gehören:
 1. lehren, erziehen, beraten, beurteilen
 2. Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden und dem schulischen Umfeld; Teamarbeit im Kollegium
 3. planen, organisieren und verwalten
 4. die eigene Tätigkeit kontinuierlich überprüfen und erneuern; mitarbeiten an der Bestandessicherung, Erneuerung und Weiterentwicklung der eigenen Schule und des Schulwesens allgemein
 5. kontinuierliche Fortbildung in allen Tätigkeitsbereichen.

II. Tätigkeitsbereich der Lehrerschaft (Typen)

1. Lehrer und Lehrerinnen sind vorrangig nach Schulaltersstufen auszubilden.
2. Es ist generell anzustreben, dass die Zahl der Bezugspersonen von Schülern und Schülerinnen möglichst klein gehalten wird und die gleichen Lehrkräfte eine Klasse möglichst über längere Zeit führen. Dies soll nach Möglichkeit auch auf der Sekundarstufe II als Prinzip gelten.
3. Eine Ausbildung zu einem bestimmten Typus von Lehrer oder Lehrerin soll nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sein: Lehrberechtigungen sollen im Baukastensystem erweitert werden können.
4. Die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sollen neben der Lehrberechtigung für ihre Stufe auch die Lehrberechtigung für angrenzende Schulstufen und Schultypen oder zumindest angemessene Kenntnisse der benachbarten Stufen erwerben.
5. Die Tätigkeiten von Lehrpersonen im pädagogischen Bereich wie auch die Bildungsinhalte sind wohl je nach Schulaltersstufe und Schultypus unterschiedlich, grundsätzlich jedoch als gleichwertig zu betrachten.

6. Neben Typen von Lehrerinnen und Lehrern gemäss Schulaltersstufen soll es vor allem an der Orientierungsschule und an der Weiterbildungsschule auch Lehrer/innentypen gemäss den jeweiligen Unterrichtsfächern geben.
7. In der Ausbildung von Lehrkräften für die verschiedenen Schulaltersstufen und Schultypen müssen die Ausbildungsgänge für Fachlehrkräfte weiterhin garantiert werden.

III. Zugänge zum Lehrerberuf

1. Die Tätigkeitsfelder der Lehrer/innen setzen eine hohe Allgemeinbildung voraus. Darum sind 12 Schuljahre als Eintrittsbedingung trotz der damit verbundenen Konsequenzen unumgänglich.
2. Berufslehrer und anschliessende Berufserfahrung sind als Eintrittsvoraussetzungen einer Matur oder einem qualifizierten DMS-Diplom gleichzusetzen.
3. Defizite an schulischer Allgemeinbildung bei den von der Berufswelt kommenden Studentinnen und Studenten müssen im Verlauf der Lehrerausbildung ebenso kompensiert werden können wie umgekehrt die Defizite an Lebenserfahrung auf seiten der von den höheren Schulen kommenden Studentinnen und Studenten.
4. Bei der Eignungsabklärung sollen selektionsorientierte, beratungsorientierte und die Selbstverantwortung der Studierenden in den Vordergrund stellende Verfahren zu gleichen Teilen zum Zuge kommen.
5. Kein Numerus clausus für alle Lehrer/innenkategorien.

IV. Struktur der Grundausbildung

1. Verschiedene Gründe sprechen für oder gegen eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung. Die Pro-Argumente überwiegen!
2. Die eine Extrem-Variante einer solchen gemeinsamen pädagogischen Ausbildung wäre die Fortsetzung der bisherigen Form der Basler Ausbildung mit relativ dicht gegeneinander abgeschotteten Ausbildungsgängen; auf der entgegengesetzten Seite des Spektrums stünde das generalisierte (auf die Kindergarten- und die Gymnasialstufe ausgeweitete) Modell der gegenwärtig am Seminar für Pädagogische Grundausbildung in Zürich betriebenen Ausbildung. Am optimalsten ist ein Modell, das in der Mitte zwischen diesen Extremen liegt: mit einer Balance zwischen möglichst grosser Gemeinsamkeit und angemessener Differenzierung nach fachlicher Neigung und Stufeninteressen.

4. CURRICULUM-REVISION ALS ENTSCHEIDENDER NÄCHSTER SCHRITT

Mit den in diesen Thesen festgehaltenen Ergebnissen ist der Rohbau der Neukonzeption der Lehrerbildung im wesentlichen abgeschlossen:

Die Fundamente und Hauptpfeiler des Ganzen (Zielbestimmungen) stehen; das Erdgeschoss ist - mit der Formulierung der Eintrittsbedingungen und ersten Ueberlegungen zu einer gemeinsamen pädagogischen Einführungsphase - bereits etwas ausgebaut; für die übrigen Stockwerke sind - mit der Antwort auf die Frage, welche Lehrer/innen-Typen es in Zukunft noch geben soll - die Böden gelegt.

Das entscheidendste und schwierigste Stück Arbeit steht uns allerdings noch bevor: der Innenausbau und die Möblierung oder - ohne Metaphern ausgedrückt - die Ziele, Inhalte und Organisationsformen, kurz, die sogenannten Curricula der einzelnen Ausbildungszweige. Entscheidend ist diese Phase gleich in mehrfacher Hinsicht: für die unmittelbar Betroffenen - neben den Persönlichkeitsmerkmalen der Dozentinnen und Dozenten sind die Curricula wohl der wirksamste und prägendste Faktor der Lehrerbildung - , insbesondere und vor allem aber für die innere Struktur der Lehrerbildung selbst. Mit wachsender Klarheit darüber, welche Fächer und Disziplinen mit welchen Inhalten und mit welchen sachlichen und zeitlichen Ansprüchen in der Lehrerbildung vertreten sein müssen, werden auch die nötigen Grundlagen geschaffen, um die noch anstehende Hauptfrage der künftigen Lehrerbildung zu beantworten: Wieviel Ausbildungszeit soll für den berufswissenschaftlichen Bereich (Pädagogik, Psychologie, Didaktik etc.) aufgewendet werden, wieviel für die Ausbildung in den Schulfächern und wieviel für den eher der Persönlichkeitsbildung dienenden Wahlfachbereich? Welches sind die Schulfächer, in denen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Stufen ausgebildet werden sollen? In welchen Kombinationen, in welchem Ausmass, z.B. als Haupt- oder nur als Nebenfächer, sollen diese Fächer studiert werden? Und nicht zuletzt: Für wieviele Fächer soll eine künftige Lehrkraft die Lehrbefugnis erwerben? Lässt sich z.B. die anvisierte Zahl von 4 Fächern für eine Lehrkraft in der Orientierungsschule überhaupt halten?

5. DIE SCHWIERIGKEITEN VON CURRICULUM-REFORMEN IN DER LEHRERBILDUNG

Die Revision des Curriculums der Lehrerbildung ist nicht nur die entscheidendste, sondern zugleich auch - wie angedeutet - eine der schwierigsten Phasen des Reformprozesses. Die Gründe für diese Schwierigkeiten sind, je nach Teilbereich des Curriculums, verschieden.

Im berufswissenschaftlichen Bereich brechen die alten, ungelösten Probleme wieder auf: die Frage nach Nutzen und Wirksamkeit der Erziehungswissenschaften für den Lehrerberuf, der Umstand, dass in der Pädagogik Tatsa-

chenfragen immer mit Normfragen verknüpft sind, die Schwierigkeit einer Umsetzung von Bildungsforschung in technologisch verwertbares Wissen, das Problem der Verknüpfung von Theorie und Praxis in den lehrpraktischen Übungen usw. Der Wahlfachbereich wiederum krankt an der ungelösten Frage, was denn überhaupt Persönlichkeitsbildung sei und auf welche Weise und mit welchen Inhalten "Persönlichkeit" gefördert werden könne.

Völlig unabsehbar schliesslich sind die Schwierigkeiten im Bereich der Schulfächer selbst. Die Probleme der Lehrerbildung verknüpfen sich hier mit allen Problemen, die mit der Zielbestimmung von Schule überhaupt und mit Schullehrplänen im besonderen zusammenhängen. Die billigste und einfachste Lösung bestünde darin, sich auf den Standpunkt zu stellen: Lehrerbildung hat sich an dem zu orientieren, was in den Schulen gemäss den geltenden und von den Behörden festgesetzten Lehrplänen zu lehren und zu unterrichten ist. Die Lehrerbildung hat allein dafür besorgt zu sein, dass die Lehrkräfte dieser Aufgabe gewachsen sind. Die AGLB wollte und konnte sich mit diesem Standpunkt jedoch nicht begnügen. Ihr Hauptgrund: Schullehrpläne liegen nicht ein für allemal fest, sondern sind fortlaufend neu zu überprüfen und zu überdenken; sie lassen den Unterrichtenden zudem stets erheblichen Spielraum für eigene didaktische Entscheidungen. Im Kontext der Basler Schulreform kommt überdies die Schwierigkeit hinzu, dass Lehrerbildungsreform und Schulreform parallel verlaufen und die Lehrpläne für die Orientierungsschule und die Weiterbildungsschule noch gar nicht vorliegen.

Lehrerbildung kann und darf daher nach unserer Ansicht nicht von den bestehenden Schullehrplänen ausgehen; sie muss ihr Ziel vielmehr darin sehen, die künftigen Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, verantwortbare didaktische Entscheidungen zu treffen und selber an Lehrplanentwicklungen mitzuwirken. Die Auszubildenden sollen also, mit einem Wort, am Ende in der Lage sein, sich selber Rechenschaft zu geben über Sinn und Zweck ihrer Unterrichtsfächer und des von ihnen zu vermittelnden Lehrstoffs. Die Konsequenz aus dieser Zielsetzung: Eine Curriculum-Revision in der Lehrerbildung ist nicht möglich ohne Rückgriff auf die grundsätzlichen, allen Fächer- und Lehrplanentscheidungen zugrundeliegenden Fragen: Warum sollen diese und gerade diese Fächer zu Unterrichtsfächern erklärt werden? Warum sollen junge Menschen in der heutigen Welt sich mit diesen und gerade diesen Inhalten beschäftigen müssen?

Wie aber lassen sich solche Fragen beantworten und vor allem, wer soll sie beantworten? Es gibt im wesentlichen drei mögliche Antworten auf dieses Problem: die Antwort des Traditionalismus, die Antwort des Soziologismus und die Antwort, die ich als die eigentlich pädagogische bezeichnen möchte.

6. KLASSISCHE LÖSUNGSVERSUCHE

Der *Traditionalismus* löst die curriculare Grundsatzfrage durch Hinweis auf den etablierten Fächerkanon, auf die sogenannt klassischen Bildungsgüter oder - in seiner wissenschaftsgläubigen Form - auf den bisherigen Stand der Forschung,

kurzum, auf einen von der Gesellschaft anerkannten und gesicherten kulturellen oder wissenschaftlichen Bestand. Der *Soziologismus* auf der andern Seite orientiert sich nicht an der Vergangenheit, sondern am aktuellen oder - durch Trendanalysen ermittelten - künftigen gesellschaftlichen Bedarf an sogenannten Schlüssel- oder Grundqualifikationen in Gewerbe und Industrie, Wirtschaft und Verwaltung. Jede dieser Antworten scheint uns jedoch inakzeptabel. Der Traditionalismus leidet an der grundsätzlichen Schwäche, die normative Frage nach dem, was in Schule und Unterricht vermittelt werden soll, auf einen Tatsachenfrage zurückführen zu wollen (das Faktum, dass man bisher diese und diese Stoffe für kanonisch gehalten hat), aber aus Fakten allein folgen keine Normen, und die Berufung auf einen allgemeinen Konsens taugt schon darum nicht, weil es diesen Konsens in Bildungsfragen längst nicht mehr gibt. Der Soziologismus muss - falls aus seiner Analyse überhaupt etwas Normatives folgen soll - von einer normativen Prämisse Gebrauch machen, die wir aus moralischen Gründen nicht teilen können: dass junge Menschen ihren Sinn allein darin haben sollen, den Interessen der Wirtschaft und der Gesellschaft zu dienen. Nach unserer Überzeugung verletzt eine derartige Instrumentalisierung des Menschen die Grundforderung des kategorischen Imperativs, die Menschen nicht nur als Mittel, sondern immer auch als Zwecke anzusehen.

Junge Menschen immer auch als Zwecke ansehen heisst, pädagogisch ausgedrückt, ihnen die Möglichkeit und die Fähigkeit geben, die Welt, in der sie zu leben haben werden, nach ihrem Sinn und nach ihren Zielsetzungen zu gestalten. Mit dieser pädagogischen Forderung ist die dritte mögliche Antwort auf die curriculare Grundsatzfrage vorgezeichnet, die ich als die *pädagogische Antwort* bezeichnet habe. Jedes Stoff- und Fachgebiet, das zum Unterrichtsinhalt erhoben werden soll, muss sich die kritische Frage gefallen lassen: Inwiefern hilft die Beschäftigung mit diesem Stoff und diesem Fach einem jungen Menschen in der heutigen Welt, zu einer mündigen Person heranzuwachsen, die sich in dieser Welt zu orientieren und zu behaupten und in Solidarität mit den in ihrer Existenz oder ihrer Autonomie Bedrohten verantwortlich zu handeln versteht? Und im Hinblick auf eine Revision des Curriculums ist die noch weitergehende Frage zu stellen: Gibt es - weit jenseits des üblichen Schulfächerkanons - Themen- und Fachgebiete, die, an diesem Kriterium gemessen, pädagogisch weit relevanter wären als das, was bisher in den Unterricht und in die Lehrpläne eingegangen ist?

7. DER VON DER AGLB EINGESCHLAGENE LÖSUNGSWEG

Von der Fragestellung dieses dritten, pädagogischen Wegs hat sich die AGLB bei ihren Überlegungen zum Curriculum der Lehrerbildung leiten lassen - ein, wie wir sehr wohl wissen, waghalsiges Unterfangen, denn im Gegensatz zum traditionalistischen oder soziologistischen Ansatz gibt es bei diesem dritten Weg keine Experten, auf die man sich berufen oder abstützen könnte. Was gemäss der Zielvorstellung dieses Wegs jeder Lehrerin und jedem Lehrer zugemutet wird, wird in noch höherem Masse den Lehrerbildnern selbst abverlangt: dass sie sich auf ihr eigenes Urteil verlassen und im Gespräch untereinander und mit einer breitem Öffentlichkeit konsensfähige Lösungen zu fin-

den versuchen. Was uns den Mut gegeben hat, diesen Weg überhaupt einzuschlagen, ist nicht zuletzt der Umstand, dass wir damit im Grunde nur tun, was nach unserer Vorstellung jeder verantwortlich handelnde Unterrichtende in seiner Unterrichtsplanung täglich schon tut und was in Basel mit der Erarbeitung der Real- und Sekundarschullehrpläne oder dem Rahmenplan des Kindergartens in grossem Stil bereits erfolgreich geleistet worden ist.

Der Logik dieses Ansatzes gemäss lässt sich der Arbeitsprozess in die folgenden vier Phasen aufteilen:

Erste Phase: Die Frage nach der Welt, in der wir leben

Welches sind die zentralen Phänomene und Probleme, mit denen wir und die heranwachsende Generation in dieser Welt konfrontiert sind und denen wir uns - als Individuen oder gemeinsam - erkennend, fühlend oder wollend zu stellen haben werden?

Zweite Phase: Die Frage nach dem Beitrag der einzelnen Disziplinen zur Welterhellung und Problembewältigung

In welcher Hinsicht und in welcher Art können die einzelnen wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Disziplinen dazu beitragen, die zentralen Phänomene dieser Welt zu erklären oder zu erhellen und die sich stellenden Probleme zu lösen?

Dritte Phase: Die Frage nach dem Grad, in dem Lehrerinnen und Lehrer die Disziplin ihrer Schulfächer beherrschen müssen

In welchem Ausmass müssen die künftigen Lehrerinnen und Lehrer (der verschiedenen Schulstufen) die zu ihren Unterrichtsfächern gehörenden Fachdisziplinen kennen, um deren phänomenschliessendes und problemlösendes Potential zur Geltung bringen zu können? Konkreter: Welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen müssen sie sich erwerben, um ihren Schülerinnen und Schülern durch ihre Fächer und mit ihren Fächern behilflich sein zu können, sich in dieser Welt zurechtzufinden und zu behaupten?

Vierte Phase: Die Frage nach den organisatorischen Konsequenzen für die Lehrerbildung

Diese Frage zerfällt in verschiedene Teilfragen:

- Wie lange müsste die Ausbildung in den einzelnen Disziplinen minimal dauern?
- Welches sind die Ziele und Inhalte der Ausbildung in den einzelnen Disziplinen?

- In welcher zeitlichen Abfolge und nach welchen Prinzipien müssen diese Inhalte in der Ausbildung vermittelt werden?
- Welche besonderen Voraussetzungen müssen die Kandidatinnen und Kandidaten bereits bei Eintritt in die Ausbildung erfüllen? Müsste allenfalls durch einen besonderen Aufnahmetest überprüft werden, ob diese Voraussetzungen tatsächlich auch gegeben sind?
- Gibt es innere Bezüge zwischen den einzelnen Disziplinen, die eine enge Fächerkombination wünschbar oder gar notwendig erscheinen liessen?
- Wie kann am Ende der Ausbildungszeit überprüft werden, ob die gesetzten Ausbildungsziele tatsächlich auch erreicht worden sind?

8. LETZTER STAND DER ARBEITEN

Unser Fragekatalog ist lang; die zur Verfügung stehende Zeit mehr als nur kurz. Den schwierigsten ersten Schritt haben wir bereits glücklich hinter uns gebracht. Bei der Frage nach der Welt, in der wir heute leben, haben wir uns leiten lassen von einer Differenzierung, die sich im Zuge des neuzeitlichen Denkens herausgebildet und sich nicht zuletzt auch in den Schul- und Hochschulstrukturen niedergeschlagen hat, so etwa mit der Unterteilung der Universitäten in philosophisch-historische und philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultäten und mit der Errichtung technischer Hochschulen und Hochschulen für Kunst und Musik.

- Wir richteten den Blick auf das Verhältnis des Menschen zur Natur in ihm und ausserhalb von ihm.
- Wir fragten nach dem Verhältnis des einzelnen Menschen zu den andern, in der kleinen Gruppe sowohl wie in der Gesellschaft als ganzer.
- Wir untersuchten den Bezug zwischen dem Menschen und den von ihm zur Befriedigung seiner Bedürfnisse hervorgebrachten technischen Erzeugnissen.
- Wir betrachteten die ästhetischen Gestaltungsweisen des Menschen im Alltag und in der Kunst.
- Wir fragten uns über diese verschiedenen Bereiche hinaus, welches die tragenden Ideen sind, die die moderne Lebenswelt bestimmen und ob diese Ideen noch immer gültig sein können angesichts der heutigen Krise der wissenschaftlich-technischen Zivilisation.

Das (vorläufige) Ergebnis unserer Überlegungen liegt nunmehr vor in Form von Grundsatzpapieren, in denen die Mitglieder der AGLB einen Überblick zu geben versuchen über die nach ihrer Ansicht zentralen Phänomene und Pro-

bleme in den Erfahrungsbereichen "Mensch und Gesellschaft", "Mensch und Natur", "Mensch und Technik", "Mensch und Kunst".

Gestützt auf diese Grundsatzpapiere sind zur Zeit an die 20 kleinere oder grössere Arbeitsgruppen am Werk, die Fragen der Phasen 2, 3 und 4 aus der Sicht der einzelnen Schulfächer zu beantworten. Geleitet werden diese Arbeitsgruppen von den für die einzelnen Schulfächer zuständigen Methodiklehrerinnen und -lehrern am KLS. In die Arbeit miteinbezogen werden zeitweise aber auch weitere Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch Dozentinnen und Dozenten der den Schulfächern entsprechenden wissenschaftlichen, technischen und künstlerischen Disziplinen.

Gemäss unserem, von dem Termin der Einführung der Schulreform her bedingten und darum überaus straffen Zeitplan steht den Arbeitsgruppen zur Beantwortung ihrer Fragen noch knapp ein halbes Jahr zur Verfügung. Ob sich dieses hochgesteckte Ziel - auf das hin man andernorts mit weit grösseren Mitarbeiterstäben über Jahre hinweg arbeiten würde - so rasch auch erreichen lässt, wird sich noch zeigen müssen. Sich etwas mehr Zeit zu gönnen, würde sich schon darum lohnen, weil mit dieser Arbeit auch die Grundlage geschaffen werden könnte für die Entwicklung der Lehrpläne der künftigen Orientierungs- und Weiterbildungsschule - ein Schulbeispiel für die enge Beziehung zwischen Schulreform und Lehrerbildungsreform.

MODERNISIERUNG UND LEHRERBILDUNG

Überlegungen und Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren

Hermann J. Forneck

Augenblicklich schickt sich die Erziehungswissenschaft an, ihre eigene Entwicklung, die der Lehrerbildung und die von ihr mitgestalteten Schulreformen zu bilanzieren. Die Bilanz ist dabei der Ausgangspunkt einer zu gestaltenden zukünftigen Entwicklung. Doch auf welchem Hintergrund läßt sich ein solches Unternehmen überhaupt legitimieren? Der folgende Beitrag zeigt am Beispiel der Lehrerbildung die Tragfähigkeit modernisierungstheoretischer Überlegungen für Bilanzierungen und Zukunftsentwürfe. Eine modernisierungstheoretische Sicht von Schule dient als Grundlage von Thesen zu den Aufgaben der Lehrerbildung in den neunziger Jahren.

Streiff (STREIFF 1989, S. 35 ff) hat vor kurzem in der Zeitschrift »Bildungsforschung und Bildungspraxis« Gedanken zum Thema »Innovationen in der Schule« geäußert, die der Lehrerbildung eine zentrale Aufgabe bei der Veränderung der Schule zuschreiben. In der »schweizer schule« ist jüngst die vermeintliche Innovationsfeindlichkeit des schweizerischen Bildungswesens thematisiert worden (FRIES-ROHRER 1989, S.23 ff). In eine gleiche Richtung zielen Eltern- und Fachverbände, wenn diese einerseits der Schule eine pädagogische und Industrie und Wirtschaft dem Unterricht andererseits eine technologische Rückständigkeit vorwerfen.

Solche positiven wie negativen Ansprüche, die von den verschiedensten Seiten an die Schule herangetragen werden, verweisen auf einen in modernen Gesellschaften wesentlichen Sachverhalt: Schule ist eine wichtige Modernisierungsinstitution.

Unter der »Moderne« verstehe ich die gegenwärtige Gesellschaft. In dieser orientieren sich die Gesellschaftsmitglieder an keinem festen, tradierten Weltbild mehr, sondern erneuern die Moderne über permanente Analyse, Kritik und rationale Auseinandersetzung mit den gegebenen Sachverhalten. Modernisierungsvorgänge sind also solche, durch die sich diese Gesellschaft immer wieder erneuert. Um dies allerdings zu leisten, bedürfen moderne Gesellschaften eines leistungsfähigen Bildungssystems, das das hervorbringen muss, was konstitutive Bedingung dieser Gesellschaft ist: Mündigkeit.

I. EIN MODERNISIERUNGSTHEORETISCH GEHALTVOLLER BEGRIFF VON ALLGEMEINBILDUNG

Wenn es stimmt, dass sich moderne Gesellschaften gerade dadurch erhalten, indem sie sich andauernd wandeln, wenn es weiter stimmt, daß der Institution Schule bei diesen Modernisierungsprozessen eine entscheidende Funktion zukommt, dann führt dies notwendig dazu, dass die Schule unter einem andauernden Modernisierungsdruck steht, der sich in vielfältigen, sich z.T. widersprechenden Forderungen artikuliert. Während es den einen dabei zu schnell geht, bewegt sich die Schule für die anderen zu langsam. Gleichzeitig möchten dabei die einen die Schulentwicklung in diese, die anderen die Innovation in jene Richtung vorantreiben. Die Anforderungen an die Schule klaffen zunehmend weiter auseinander. Dies führt uns zu einer ersten modernisierungstheoretischen Bestimmung der allgemeinbildenden Aufgabe der Schule. Deren Aufgabe besteht darin, ihre Mitglieder für diesen Prozeß der »Erhaltung bei andauerndem Wandel« zu befähigen.

a) Ganzheitliche Bildung

Anerkennt man dies, so wird die Frage virulent, von welcher Art die Modernisierungsprozesse sind und welche Folgen dies für das Bildungswesen hat. Modernisierungstheoretische Fragestellungen werden in letzter Zeit von einer zunehmenden Anzahl erziehungswissenschaftlicher Beiträge aufgenommen (TREML 1987, FEND 1988, eher skeptisch OELKERS 1990).

Aus der gewählten Perspektive wird deutlich, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse nicht in erster Linie ökonomische Prozesse darstellen, die entsprechende Qualifizierungsanforderungen an die Schule implizierten¹. Die Qualität der stattfindenden Modernisierungsvorgänge besteht vielmehr darin, dass sie zugleich ökonomischer, politischer, technischer, ökologischer, sprachlicher usw. Art sind. Will Schule ihre Modernisierungsaufgabe erfüllen, so müssen die von der Schule zu leistenden Qualifikationen nicht eindeutig bestimmbare und isolierbare Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern grundlegende und dies sind subjekthafte Fähigkeiten beinhalten, mit denen die Individuen befähigt werden, ökonomische, politische, technische, ökologische, sprachliche usw. Perspektiven miteinander zu verschränken. Warum? "Weil nur die gleichzeitige Steigerung von Freiheit und Bindung, von Kontingenz und Inklusion, die Moderne so leistungsfähig macht." (TREML 1987, S. 104) Nur wenn das Bildungssystem die 'Vermittlung' dieser ganzheitlichen Bildung leistet, kann sich eine Gesellschaft bei andauerndem Wandel erhalten. Andernfalls löst sie sich durch den Wandel selbst auf.

¹Berger und Berger definieren Modernisierung "als die institutionellen Begleiterscheinungen des durch die Technik herbeigeführten wirtschaftlichen Wachstums" (BERGER/BERGER 1975, S.14). Ich selbst betrachte den Modernisierungsvorgang auf dem Hintergrund von Vorstellungen, die von Entwicklungsniveaus ausgehen. Siehe z.B. SCHLUCHTER 1979, S. 197ff.

b) Lebensbedeutsame Orientierungen jenseits von Traditionen

Diese angedeutete funktionale Einbettung des Bildungssystems in die Moderne und der sich daraus ergebende Begriff 'ganzheitlicher Bildung' scheinen sich allerdings in jüngster Zeit selbst zu wandeln. So verliert die normative Vorstellung des selbstbewussten Individuums, also das Subjektmodell der Moderne, an Kraft. Treml nennt einige für die Pädagogik konstitutive Differenzenerfahrungen, die schwinden: Jung und alt; Lernen und Lehren, Lernen und Leben, Freiheit und Herrschaft. Die Frage ist, wie man solche Phänomene wertet. Treml und andere sind der Auffassung, dass damit ein neues, post-modernes Zeitalter angebrochen sein könnte. Vertritt man diese Auffassung nicht, sondern nimmt die erwähnten Phänomene als Ausdruck eines grundlegenden Funktionswandels innerhalb der Moderne, dann ist damit eine weitere modernisierungstheoretische Bestimmung der allgemeinbildenden Aufgabe der Schule impliziert: Moderne Gesellschaften benötigen, wenn sie ihre eigenen Modernisierungspotentiale erhalten wollen, ein Bildungssystem, das seine Absolventen zu grundlegenden, selbstbestimmten Einstellungswandlungen befähigt. Gerade deshalb darf die Institution Schule nicht parzellierten Forderungen nachgeben und muss eine eigenständig pädagogische Modernisierungsvorstellung entwickeln.

Die Modernisierungsfähigkeit hochindustrialisierter Gesellschaften dürfte also im allgemeinbildenden Bereich in zentralem Masse davon abhängen, dass die im Alltagsbewusstsein breit verankerten Einstellungen, Meinungen und Deutungsmuster im Bildungsprozess mit den sich gesellschaftlich notwendig stellenden Modernisierungszwängen' vermittelt werden. Dies wäre ein modernisierungstheoretisch gehaltvoller Begriff von Allgemeinbildung.

Es gibt einige eindeutig angebbare grundlegende alltagsweltliche Deutungsmuster, die augenblicklich subjektive Grenzen für Modernisierungsprozesse bilden. Dies sind z.B. auf einer gesellschaftlich-ökonomischen Seite die alltagsweltlichen Einstellungen zum Individualverkehr, zur Energieverwendung und -benutzung, die vom Alltagsbewusstsein konstituierte Gegensätzlichkeit von Technik und Natur usw. Auf einer gesellschaftlich-sozialisatorischen Seite ist dies die Einstellung zur Familie, zur Entwicklung von Lebensperspektiven, zur Lebenswelt usw.

Solche alltagsweltlichen Einstellungen stellen bewusstseinsmäßige 'Schranken' von Modernisierungsprozessen dar, die erhebliche gesellschaftlich-ökonomische Folgewirkungen zeigen können.

c) Zunehmende Beschleunigung der gesellschaftlichen Veränderungen

Der Modernisierungsprozess ist ein sich zunehmend beschleunigender kontinuierlicher Prozess, womit nicht impliziert ist, dass die schulischen Innovationsprozesse ebenso konzipiert sein müssen. Vielmehr sollten schulische Bildungsprozesse in ihrer Qualität eben diesem sich im Prozess der Modernisierung verflüssigenden Wissensbestand adäquat sein. Dies heisst, dass Menschen in die Lage versetzt werden, sich lebensbedeutsame Orientierungen

in einer sich wandelnden Wirklichkeit zu erarbeiten. Das können dann aber nur solche sein, die auf einer grundlegenden, also der Ebene der alltagsweltlichen Deutungsmuster liegen. Auf dem hier angedeuteten Hintergrund wird die Bedeutung alltagsweltlich-orientierter Ansätze in der Erziehungswissenschaft deutlich. Alltagsweltliche Deutungen werden in Bildungsprozessen reflektiert und modifiziert. Damit wird exemplarisch ein rationaler Umgang mit Alltagsbewußtsein 'eingeübt' und so die Möglichkeit, grundlegende lebensweltliche Orientierungen zu erarbeiten, aufgezeigt.

Auf dem Hintergrund der hier gewählten modernisierungstheoretischen Folie heisst 'modern sein' für die Schule, dass sie im Stande ist, Bildungsprozesse um grundlegende Fragen menschlichen Lebens anzuordnen, ohne diese zu fixieren. Damit aber ist zugleich eine bildungspolitische Position ausgeschlossen, die zur Vermittlung grundlegender Traditionsbestände zurückkehren möchte. Eine solche Forderung, wie sie teilweise festzustellen ist, verkennt, dass gerade für moderne Gesellschaften die Rückkehr zu einer durch Traditionen fixierten Lebensgestaltung nicht möglich ist.

d) Modernitätstheoretisches Innovationsverständnis

Die modernisierungstheoretischen Überlegungen, die hier angedeutet wurden, implizieren einen Wechsel von einem quantitativen zu einem qualitativen Verständnis schulischer Innovation. Gerade der angedeutete normative und zugleich funktionale Hintergrund der Moderne macht deutlich, dass mit Innovationen, wenn sie wirksam sein, also handlungsleitend werden sollen, die qualitativen (inhaltlichen) Dimensionen schulischer Wirklichkeit ins Auge gefasst werden müssen.

Qualitative Innovationsanstrengungen bleiben unbestimmt, wenn sie nicht in einen normativ-theoretischen Zusammenhang eingebettet, also inhaltlich ausgefüllt werden. Gerade bei letzterem vermag der angedeutete modernisierungstheoretische Ansatz einiges an rationaler Begründung des normativen Gefüges der Moderne zu leisten, ohne dogmatisch zu werden.

II. INNOVATION ALS AUFGABE DER LEHRERBILDUNG

Ein modernisierungstheoretisch fundiertes und begründetes Verständnis schulischer (qualitativer) Innovation rückt nun eine Institution ins Zentrum des Interesses, die den Nexus zwischen Schule und Wissenschaft, zwischen Praxis und Theorie, zwischen Unterricht und den an den Universitäten und Forschungsstätten existenten Modernisierungspotentialen herstellen muss. Damit ist impliziert, dass sich die Institutionen der Lehrerbildung selbst in diesen Modernisierungszusammenhang einordnen müssen.

Die folgenden Thesen versuchen nun auszuloten, welche Bedingungen in den schweizerischen Lehrerbildungsanstalten in ihrer seminaristischen Form in Zukunft gegeben sein müssen, damit eine inhaltlich gehaltvolle, modernisierungstheoretisch fundierte und didaktisch tragbare Konkretisierung eines

solchen Modernisierungsvorgangs durch die Lehrerbildung geleistet werden kann. Vorab aber sei auf die Implikationen der bisherigen Argumentation hingewiesen. In der Lehrerbildung muss es gelingen, einen (gegenüber dem politischen, ökonomischen usw.) eigenständigen Diskurs zu etablieren und StudentInnen darin einzuführen. Gerade mit der Etablierung eines eigenständigen Diskurses wird sie funktional. Die Herausbildung einer professionellen Identität ist das Ziel dieser Einübung². Dies führt zu meiner ersten These:

1. Lehrerbildung hat die Aufgabe, bei den angehenden Lehrern eine Berufsidentität zu initiieren, die den Modernitätsanforderungen der Schule gerecht wird. Das berufliche Selbstverständnis des Lehrers sollte die Auffassung enthalten, dass es ein Moment der praktischen Tätigkeit des Lehrers ist, Schule und damit Unterricht (Bildung) immer wieder zu modernisieren³. Lehrerbildung muss also die Funktionalität, die die Schule in der modernen Gesellschaft hat, quasi nach innen wenden. Berufsidentität entsteht durch die Etablierung eines eigenständigen Diskurses, in dem diese Modernisierungsaufgabe aufgenommen ist.
2. Dies erfordert, dass angehende Lehrer bereits in der Ausbildung in schulische Modernisierungsprozesse eingeübt werden.
3. Wenn man akzeptiert, dass solche Modernisierungsvorgänge bestimmten Standards genügen müssen, so impliziert dies die Etablierung von Konzepten des forschenden Lernens in der Lehrerbildung.
4. Dies wiederum macht es notwendig, dass an Institutionen der Lehrerbildung praxisnahe Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchgeführt werden. In der Lehrerbildung müssen also auf didaktischer und methodischer Ebene Modelle entwickelt, legitimiert, realisiert und evaluiert werden, mit denen die Modernisierungsfunktion der Schule jeweils aktuell realisiert werden kann.
5. Forschung in Institutionen der Lehrerbildung begreift sich als Verbindungsglied zwischen universitärer Grundlagenforschung und unterrichtlicher Praxis. Sie vermittelt so zwischen unterschiedlichen Interessen

²Nun kann man der Auffassung sein, dass die Lehrerbildung eben dies auch nicht zu leisten habe. Bildungsforschung sei Aufgabe von Forscherteams, die an Universitäten bzw. in spezialisierten Institutionen tätig sind. Abgesehen davon, dass die Zahl der Bildungsforscher sehr klein ist, zementiert man dadurch die immer wieder kritisierte mangelnde Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Trier hat jüngst darauf hingewiesen, dass die Forschungstätigkeit im Bildungswesen von einem sehr kleinen Personenkreis getragen wird (TRIER 1989, S. 380). Zum Theorie-Praxis-Bezug siehe MANTOVANI/VÖGELI-MANTOVANI 1989, S. 59ff).

³Siehe dazu das Interview mit Vaissière in der "schweizer schule", S. 3 - 8: "Die Schule muss sich verändern, sie muss sich wieder neu in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel bringen. ... Ich gehe davon aus, dass die Lehrergrundausbildung eigentlich die Bereitschaft zur lebenslangen Weiterbildung als Berufsethos 'einpflanzt'." (VAISSIERE 1990, S. 4)

von Forschern und Praktikern⁴. Es geht dabei auch darum, dass Lehrerbildung selbst die von ihr notwendig zu vermittelnden und als wirksam angesehenen Methoden und die zu lehrende Kasuistik (OELKERS 1987, S. 96) durch Forschung kritisch reflektiert und überprüft. Lehrerbildung mag dadurch über ihre eigenen Inhalte ein Bewußtsein erhalten.

6. Institutionen der Lehrerbildung und die Lehrerbildner müssen ein Selbstverständnis entwickeln, das dieser Vermittlungs- und Innovationsaufgabe der Lehrerbildung entspricht. Auch der Lehrerbildner muss die Innovationsaufgabe seiner Tätigkeit in sein Selbstverständnis integrieren: Konkretion wissenschaftlicher Theorie in den berufspraktischen Kontext des Lehrers zu leisten, also den Nexus zwischen wissenschaftlicher Grundlagenforschung und ihren Potentialen und der Praxis und ihrer Dignität herzustellen.

Es mag deutlich geworden sein, dass es in dem hier entfalteten Argumentationszusammenhang nicht um eine einseitige Verwissenschaftlichung von Lehrerbildung geht. Die kritischen Stimmen einer solchen Entwicklung nehmen deutlich zu. Vielmehr zielen die hier vorgetragenen Überlegungen auf eine Anstrengung, die den didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Theoriestand auf Praxis hin weiterentwickelt.

Dass dies institutionelle Konsequenzen hat, versteht sich von selbst. Gehrig hat solche in einem Beitrag zur Lehrerbildung in der Schweiz angedeutet (GEHRIG 1989, S. 360 f.). Ich bin der Auffassung, daß die seminaristische Form der Lehrerbildung auf Pädagogische Hochschulen oder Pädagogische Akademien hin weiterentwickelt werden sollte.

Es mag weiter deutlich geworden sein, daß Lehrerbildung den angehenden Lehrern ein Bewusstsein von den vielfältigen Modernisierungsvorgängen, denen Schule unterworfen ist und in Zukunft vermehrt unterworfen sein wird, vermitteln muß. Dabei steht die Auffassung im Hintergrund, dass die Fähigkeit, sich als Lehrer in einen solchen Prozess einbeziehen und diesen mit unterstützen zu können, in Zukunft eine wesentliche Qualifikation ausmachen wird. Lehrer müssen also dazu beitragen können, ein unterrichtliches Korrelat zu Modernisierungsvorgängen zu realisieren, wozu die Herausbildung einer entsprechenden Berufsidentität von konstitutiver Bedeutung ist. Lehrerbildung muss dazu befähigen.

⁴Krumm nennt Unterschiede im Handlungsinteresse (unmittelbarer situativer Erfolg versus langfristiger situationsunabhängiger Erfolg), im Kommunikationsinteresse (Alltagssprache versus Fachsprache), im Erkenntnisinteresse (Allgemeingültigkeit versus Singularität). (KRUMM 1988, S. 106ff.)

Modernisierung und Lehrerbildung

Literatur

Fend, H., *Sozialgeschichte des Aufwachsens*, Frankfurt 1988/ Fries-Rohrer, O., Kinder von heute in der Schule von gestern, in *schweizer schule* 76/5.89, S. 23-27/ Gehrig, H., Ansätze zu einer Gesamtkonzeption der Lehrerbildung, in *Beiträge zur Lehrerbildung* 7/3.89, S. 360 f./ Krumm, V. Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung - Was fangen wir mit erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnissen an? In *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen*, 3.1988, S. 106 - 114/ Mantovani Vögeli,L. und Vögeli-Mantovani,U., Bausteine für einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, in *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 11/3.1989, S. 59 - 62/ Oelkers, J., Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung, in, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5/2.1987, S.96/ Oelkers, J., Utopie und Wirklichkeit, in *ZfP* 36/1.1990, S. 1 - 13/ Trier, U.P., Schulforschung und -Entwicklung in der Schweiz, in *BZL* 3.89, S. 380 - 392/ Treml, A.K., *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1987/ Vaissière, R., Interview in der »schweizer schule« 2.90, S. 3 - 8

ZUM TODE VON DR. PHIL., DR. HC. MULT. EMANUEL DEJUNG

Arthur Brühlmeier

Am 22. Januar 1990 ist der Nestor der Pestalozzi-Forschung, Dr. Emanuel Dejung, im Alter von fast 90 Jahren gestorben. Für alle, denen das Leben und das Werk Pestalozzis am Herzen liegt, bedeutet dieser Hinschied einen unermesslichen Verlust. Mit dem Tod Emanuel Dejungs geht eine bedeutsame und fruchtbare Epoche der Pestalozzi-Forschung zu Ende.

Emanuel Dejung, geboren am 3. Oktober 1900, von Haus aus Historiker und durch seine Dissertation ("Albrecht Rengger als helvetischer Staatsmann") bestens mit der Zeit Pestalozzis vertraut, wirkte nach seiner Lehre als Bibliothekar in der Zentralbibliothek Zürich (1925/26) bereits im ersten Band der ab 1927 erscheinenden Kritischen Gesamtausgabe sämtlicher Werke Pestalozzis mit. Diese Edition, von Leonhard Froese zu Recht als "Musterbeispiel für die Herausgabe historischer Manuskripte" bezeichnet, wurde zum Anlass des 100. Todesjahres Pestalozzis von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher begründet und zuerst im Verlag Walter de Gruyter (Berlin und Leipzig), später bei Orell Füssli (Zürich) herausgebracht. Emanuel Dejung, inzwischen zum Vorsteher der traditionsreichen Stadtbibliothek Winterthur avanciert, zeichnete ab Band IX der Pestalozzi-Gesamtausgabe (1930) regelmässig als Bearbeiter und übernahm 1938, als der bisherige Redaktor Walter Feilchenfeld nach Amerika emigrierte (und sich dort in 'Fales' umbenannte), im Auftrage des Pestalozzianums Zürich die volle redaktionelle Verantwortung für die Edition sämtlicher weiterer Bände.

Zum Anlass von Pestalozzis 200. Geburtstag (1946) betreute Emanuel Dejung nicht nur drei Bände der zehnbändigen Rascher-Ausgabe der gesammelten Werke Pestalozzis, sondern er begann insbesondere - vorerst gemeinsam mit Hans Stettbacher - mit der Edition sämtlicher Briefe Pestalozzis. Als Herausgeber dieser zweiten Reihe der Kritischen Ausgabe der Schriften Pestalozzis zeichneten das Pestalozzianum und die Zentralbibliothek Zürich; der Verlag war wiederum Orell Füssli Zürich. In den gut 40 Jahren seiner Redaktionszeit brachte Emanuel Dejung 17 Werk- und 13 Briefbände heraus, wobei er die meisten ganz oder doch zum grossen Teil selbst bearbeitete.

So hoch Emanuel Dejungs wissenschaftliche Leistung auch einzuschätzen ist, so wäre sie doch nicht möglich geworden ohne die Mithilfe des Pestalozzianums, der Zentralbibliothek und des Verlags Orell Füssli. Zahlreiche gute Geister gingen Dejung an die Hand, und das Pestalozzianum war auch stets dafür besorgt, dass die nötigen Nachdrucke besorgt wurden, damit sämtliche früher fertiggestellten Bände greifbar blieben. Darüber hinaus schaffte das Pestalozzianum ab 1958 jene finanzielle Basis, die Dejung seine redaktionelle Arbeit über weitere fast zweieinhalb Jahrzehnte ermöglichte. Immerhin: Dass

das Geld für dieses wissenschaftliche Unternehmen nicht so ohne weiteres floss, ist wohl nur selbstverständlich. So schrieb Dejung nicht nur an seinen Pestalozzi-Bänden, sondern beteiligte sich zusammen mit dem Pestalozzianum auch am Kampf um die nötigen Kredite. Dass sie immer wieder vom Kanton und der Stadt Zürich, vom Kanton Aargau, von der Stadt Winterthur und vom Schweizerischen Nationalfonds erwirkt werden konnten, gereicht diesen Körperschaften zur Ehre und soll dankbar festgehalten bleiben.

Die Hälfte der von Emanuel Dejung geschaffenen Bände der Kritischen Ausgabe erschien in den 14 fruchtbaren Jahren nach seiner Pensionierung (1965). Die Briefreihe war abgeschlossen, und in der Werkreihe fehlte bloss noch der Band 17B, als Dejung im Jahre 1982 das Amt als *Redaktor* der Edition niederlegte. Seine Tätigkeit als *Bearbeiter* weiterer Bände hingegen setzte er als Privatgelehrter fort, und er ist darin bis wenige Tage vor seinem Tode fruchtbar geblieben. So verarbeitete er alles neu aufgefundene Material für mindestens zwei Nachtrags-Bände (Werke und Briefe) und bearbeitete insbesondere alle noch bekannten und auffindbaren Briefe *an* Pestalozzi, insgesamt deren 1400. Darüber hinaus sammelte er um die 13'000 Titel zur Erstellung einer Gesamt-Bibliographie - dies allerdings wiederum unter starker Mithilfe des Pestalozzianums - und legte mehrere Karteien zur Erstellung verschiedener Register an.

Dejung war aber nicht nur als *Bearbeiter* und *Redaktor* der Schriften Pestalozzis, sondern auch als *wissenschaftlicher Schriftsteller* sehr rege und fruchtbar. Eine von ihm selbst im Jahre 1982 verfasste Bibliographie umfasst mit etwa 100 Titeln rund zwei Drittel seines Gesamtwerks. Neben den 28 angeführten historischen Schriften und 5 Arbeiten zum Bibliothekswesen - u.a. der Monographie "300 Jahre Stadtbibliothek Winterthur, 1660 bis 1960" - verdienen die 60 Einzelschriften zur Pestalozzi-Forschung besondere Beachtung, bilden sie doch eine Fundgrube wertvoller Einzelheiten, die Zeile für Zeile den getreuen Historiker verraten.

Dejung sah es nicht bloss als seine Aufgabe an, die an zugänglicher Stelle liegenden Schriften und Briefe originalgetreu vorzulegen, sondern auch Verschollenes und Unbekanntes aufzustöbern und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Man darf es wohl sagen: Im Auffinden neuer Quellen war Dejung ein wahres Genie. Er studierte Auktions-Kataloge, reiste weit in der Welt herum, keine Bibliothek verschloss sich vor ihm als dem Kundigen, und immer und immer wieder wurde er fündig, bis in die letzten Jahre seines Lebens. Waren in den bisherigen Ausgaben (vor allem in der Cotta-Ausgabe, in den beiden verdienstvollen Seyffarth-Ausgaben und im dreibändigen Werk Israels) 160 Schriften und 1500 Briefe bekannt und zugänglich, so sind es nach dem - leider vorläufigen - Abschluss der Pestalozzi-Ausgabe durch Emanuel Dejung über 300 Schriften und weit über 6000 Briefe. Und eine ganze Reihe weiterer Schriften und viele Briefe liegen noch in Dejungs Nachlass - weitgehend fertig bearbeitet - und warten auf ihre Veröffentlichung.

Angesichts Dejungs leidenschaftlichem Drang, möglichst alles, was Pestalozzi je geschrieben hatte, und auch die gesamte Korrespondenz, also auch die

an ihn gerichteten Briefe, in die Edition aufzunehmen, verwundert es nicht, dass die beiden *bedeutenden Verluste* von 1843 (34 kg Original-Manuskripte Pestalozzis verschwanden auf dem Transport nach Paris) und 1906 (3000 - 4000 Briefe an Pestalozzi erhielt das Pestalozzianum aus der Ausleihe an Israel nicht mehr zurück und sind seither verschollen) wie eine tiefe Wunde in seiner Seele bluteten. Bis zu seinem Tode glaubte er nicht daran, dass die Dokumente endgültig verloren sein sollten. Er betrachtete sie vielmehr als unterschlagen und hoffte, sie durch gerichtliche Untersuchungen und öffentliche Aufrufe mit attraktiven Kaufangeboten wieder ans Tageslicht bringen zu können. Man möchte hoffen, er hätte sich mit dieser Theorie nicht getäuscht.

Beeindruckend ist aber nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität von Dejung's Schaffen. In seinem ganzen Tun war er geleitet durch die Achtung vor der historischen Wahrheit. Kein Detail war ihm zu gering, um sich ihm nicht mit Hingabe zuzuwenden. Jeder Buchstabe, jede Korrektur, jede Streichung, jede Änderung, jeder Fehler in den Manuskripten Pestalozzis - alles ist sorgsam vermerkt und wiedergegeben in den Brief- und Werkbänden mit ihrem aufwendigen textkritischen Apparat. Emanuel Dejung war denn auch einer der wenigen, wenn nicht gar der einzige, der Pestalozzis Handschrift zu entziffern vermochte. Ein Glück, dass in seinem Nachlass alles, was ihm von Pestalozzis Hand begebenete, in lesbare Schrift übertragen vorfindbar ist.

Auch inhaltlich wollte Dejung alles geklärt wissen. Bei jedem Schriftstück kümmerte er sich geduldig um den Schreib-Anlass, um die konkreten Umstände und insbesondere um eine genaue Datierung, wobei ihm seine eigene Wasserzeichen-Sammlung sehr oft die Richtung wies. Trat ihm irgend ein Name entgegen, so forschte er ihm bis in jede mögliche Verästelung nach, um den toten Buchstaben in lebendige Vorstellung verwandeln zu können. Dabei kam ihm bei seiner Forschertätigkeit sein vortreffliches Gedächtnis entgegen. Es kann gar keine Frage sein, dass es niemanden gab, der von und um Pestalozzi so viel wusste wie Dejung. Freilich hat er vieles davon ins Grab mitgenommen, vieles aber ist uns erhalten, sei es in seinen sorgsam geführten Karteien, sei es in den aufschlussreichen Sachanhängen der Werk- und Briefbände (2300 Seiten Kleindruck) oder sei es in den nachgelassenen Manuskripten für die Ergänzungsbände und die Briefe an Pestalozzi mit ihren weitgehend fertiggestellten Sachanhängen.

Dem Schöpfer dieses gewaltigen Lebenswerkes gebührt hoher Respekt und vorbehaltloser Dank, und es ist wohl nur logisch, dass er die ihm gebührenden wissenschaftlichen Ehrungen erfuhr: 1976 verlieh ihm die Universität Bern und 1982 die Universität Marburg den Titel eines Ehrendoktors.

Wer sich lebenslang und kompetent mit einer grossen historischen Gestalt befasst, die in vielerlei Belangen in unsere Gegenwart hineinwirkt, der kann nicht unberührt bleiben von ihren Gedanken und Idealen. Für Dejung galt dies in so hohem Masse, dass man wohl zu Recht behaupten darf, dass er sich zunehmend - in einem psychologischen Sinne - mit Pestalozzi identifiziert hat. Es war überzeugt, dass letztlich die bedrängenden Probleme der Welt lösbar wären, wenn man sich nur bequeme, die Ideen Pestalozzis zur Kenntnis zu

nehmen und ihnen nachzuleben. So lesen wir etwa in seiner "Zuschrift betr. die kritische Gesamtausgabe von Heinrich Pestalozzis Werken und Briefen" vom Dezember 1982: "Die Gedanken Pestalozzis sind heute aktueller denn je, seine vorbildliche Versöhnlichkeit und Hilfsbereitschaft ist ein Grundstock der *geistigen Landesverteidigung* für die Schweiz, für Europa, für die ganze Welt. Im Atomzeitalter der Überrüstung und Überindustrialisierung könnten seine Impulse helfen, ein Band zu knüpfen, das *alle Menschen verbindet*."

Die völlige Vertrautheit mit allem, was irgendwie mit Pestalozzi zusammenhängt, bewirkte bei Emanuel Dejung darüber hinaus, dass er sich nicht bloss als treuen Sachwalter des Pestalozzi-Nachlasses verstand, sondern auch als Hüter über das wahre Pestalozzi-Verständnis. So wehrte er jede einseitige Interpretation Pestalozzis ab und verwahrte sich gegen Vereinnahmungen seines Denkens durch irgendwelche Ideologien von links oder rechts. Dejung sah in Pestalozzi den Philosophen, der *über* den Parteien stand und aus seiner profunden Kenntnis des Menschen heraus die Maximen für segensbringendes individuelles und soziales Handeln erkannt hatte. Er sah in ihm auch den führenden Schweizer, der in echtem demokratischem Geist verwurzelt war. So konnte er es beispielsweise Israel (dem früheren Herausgeber der Pestalozzi-Briefe) - so hoch er ihn sonst schätzte - nicht verzeihen, dass er Pestalozzi und Niederer als "deutschen Doppelgenius" bezeichnet hatte.

Überhaupt hatte es keiner leicht, vor Dejung zu bestehen, und es brauchte wesentlich weniger als in "dichterischer Freiheit gestaltete" Filme, Romane oder Radio-Hörspiele über Pestalozzi, um sich die Geneigtheit des grossen Pestalozzi-Mannes in Winterthur zu verspielen. Er kämpfte - offen und in innerer Zwiesprache - gegen jeden, der sich an Pestalozzi heranwagte und ihm nicht gerecht wurde. Eine weitere Forschung wird aufzuzeigen haben, ob und in welchem Masse diese unbedingte Parteinahme für Pestalozzi seinem Sachwalter Dejung den Blick allenfalls getrübt haben könnte. So dürfte beispielsweise das Zerwürfnis zwischen Pestalozzi und seinem Lehrer Schmid einerseits und Johannes Niederer andererseits weiter zu reden geben, auch wenn Dejung in Niederer den klaren und eindeutigen Schuldigen für die Katastrophe in Yverdon erkannt zu haben glaubte und in seinen Kommentaren (insbesondere in Band 22) daraus auch kein Hehl machte.

Im Wissen, dass eine biographische Skizze unglaublich wird und insofern auch das Gültige und Grosse schmälert, wenn sie die Darstellung des Schattenhaften unterdrückt, sei auch das angesprochen, was die *Tragik* dieses grossen Pestalozzi-Forschers ausmacht. Zwar war die Zusammenarbeit für die vielen Mitarbeiter, die sich Emanuel Dejung im Laufe der Jahre immer wieder zur Verfügung stellten, durchaus angenehm und förderlich, solange die Hauptverantwortung klar in seiner Hand blieb. Aber leider gelang es nicht, einen kompetenten Nachfolger zu finden und einzuarbeiten, nicht zuletzt darum, weil Dejung überzeugt war, dass die Fertigstellung der Ausgabe durch ihn selbst weniger Aufwand erforderte als die Einführung eines neuen Hauptverantwortlichen.

Zum Schatten dieses bedeutenden Mannes dürfte es auch gehören, dass er sich nicht in der Lage sah, Hilfe zu fordern oder anzunehmen, wo er selbst an Grenzen stiess. So wurde denn der Band 17 B, der die "Neuen Briefe an Gessner" herausbringen sollte, zum unüberwindlichen Grenzstein. Die erhaltenen Manuskript-Fetzen in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen, schienen nun auch die Kräfte des nunmehr bald Achtzigjährigen zu übersteigen. Die Quellenlage ist derart kompliziert, dass auch nicht eindeutig auszumachen ist, ob es sich bei den neuen Gessner-Briefen um eine Fortsetzung oder um eine geplante Umarbeitung von "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" handelt - eine Unterscheidung mit weitreichenden editorischen Konsequenzen. Wie dem auch sei: Emanuel Dejung liess diese Arbeit Ende der siebziger Jahre liegen und wandte sich dem zu, was er noch für notwendig hielt. Er stellte das Material für ergänzende Bände der Werk- und der Briefreihe zusammen und begann mit der Edition der Briefe an Pestalozzi. Zudem plante er die Herausgabe eines "Historischen Bandes", in welchem namhafte Pestalozzi-Kenner und Historiker das geschichtliche Umfeld hätten beleuchten sollen. Nachdem sich der Nationalfonds nicht dazu bereitfinden konnte, dieses Projekt zu finanzieren, äusseren der Erziehungsdirektor, Dr. Alfred Gilgen, und auch der damalige Direktor des Pestalozzianums, Dr. Hans Wymann, Bedenken gegen eine solche Ausufahrung, solange die Werkreihe (Band 17 B) nicht abgeschlossen war, dies um so mehr, als Emanuel Dejung nicht nur den Plan einer wissenschaftlichen Biographie Pestalozzis im Herzen trug, sondern sich auch mit Vorarbeiten für die Gesamtbibliographie und für diverse Register befasste. Es gehört zur Tragik des alternden und entscheidungsgewohnten Emanuel Dejung, dass er die Bemühungen des Erziehungsdirektors und des Direktors des Pestalozzianums, klarere Strukturen ins mittlerweile recht unübersichtlich gewordene Projekt zu bringen, als Kampfansage an seine Idee einer umfassenden Pestalozzi-Edition wertete und sich in der Folge in ein unglückseliges, die letzten 10 Jahre seines Lebens überschattendes Zerwürfnis mit dem Zürcher Erziehungsdirektor und dem Pestalozzianum verstrickte. Und es gehört mit zur Tragik dieses Menschen, dass die "Pädagogische Rundschau" 1986 seinen Angriff auf die Herren Gilgen und Wymann unbesehen veröffentlichte, ohne sich bei den Angegriffenen vorgängig über ihre Sicht und den Sachverhalt zu informieren. Die verantwortlichen Redaktoren hätten dann ohne weiteres erfahren können, dass Dejungs Befürchtung, "Zürich" wolle die Vollendung der Pestalozzi-Ausgabe hintertreiben, als Symptom seiner altersbedingten Erkrankung zu werten war. Tatsache ist nämlich, dass sowohl die Erziehungsdirektion wie auch das Pestalozzianum eine dem bisherigen hohen wissenschaftlichen Niveau entsprechende Vollendung der Gesamtausgabe wünschten und dazu auch die finanziellen Mittel bereitgestellt hatten.

In der Rückschau wird das Zerwürfnis Emanuel Dejungs mit seinen ehemaligen Auftraggebern Episode bleiben, denn zu schwer wiegt, was dieser grosse Gelehrte der Pestalozzi-Welt hinterlassen hat. Dem Pestalozzianum wie auch den zuständigen Zürcher Behörden bietet sich jedenfalls Gelegenheit, dem Werk Dejungs dadurch gerecht zu werden, dass die sehr weit gediehenen Vorarbeiten für die letzten Bände der Kritischen Gesamtausgabe sämtlicher Schriften Pestalozzis durch eine sachkundige Hand aufgegriffen und der ihnen gebührenden Veröffentlichung zugeführt werden.

Zum Schluss dieser Würdigung Emanuel Dejungs gestatte man mir, persönlich zu werden, gehörte ich doch zu jenen, die mit ihm in den letzten Jahren in persönlichem Kontakt standen. Als Beauftragter der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich und des Pestalozzianums Zürich zur Regelung der Nachlassfrage durfte ich viele Stunden in der Studierstube des Hingeschiedenen verbringen. Dabei wurde ich ergriffen von drei Gefühlen: von Dankbarkeit, von Respekt und von Besorgnis.

Dass dem Verstorbenen an dieser Stelle der wärmste *Dank* für alles ausgesprochen wird, was er im Interesse der Pestalozzi-Forschung geleistet hat, gebietet der Sinn für Gerechtigkeit. Tiefen Dank ist aber die ganze Pestalozzi-Gemeinde nicht nur ihm, sondern auch seiner Familie schuldig. Keine Frage, dass die unbedingte Hingabe Dejungs an sein Lebenswerk seinen Angehörigen viel Verständnis, Verzicht und Entgegenkommen abforderte: seiner ersten Frau, Mathilde Gassmann, die ihm 1945 durch den Tod entrissen wurde, seiner zweiten Gemahlin, Hedwig Bolleter, die dem um 15 Jahre älteren Gatten bis hin zum Tod liebend zur Seite stand, und auch seinen vier Kindern aus erster und den zwei Kindern aus zweiter Ehe, die ihren Vater wohl häufiger als andere Kinder in der Studierstube antrafen. Ein besonderer Dank gebührt dem Sohn Dr. Christoph Dejung, der im Auftrage des Hingeschiedenen den Nachlass kompetent ordnete und als Vertreter der Familie Hand bot zu einer einvernehmlichen Übergabe des wertvollen Nachlasses an das Pestalozzianum Zürich.

Es hiesse das rechte Augenmass verlieren, wenn in den Dank nicht all jene eingeschlossen würden, die dem Hingeschiedenen geholfen, mit ihm zusammengearbeitet und seine einmalige Leistung ermöglicht haben: vorab der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, dem Pestalozzianum, der Zentralbibliothek, der Stadtbibliothek Winterthur, dem Verlag Orell Füssli, dann den insgesamt 12 weiteren Bearbeitern von Werk- oder Briefbänden, den vielen jeweils in den Vorworten erwähnten Helfern und schliesslich auch allen Subventionen, die das grosse Pestalozzi-Werk finanziell ermöglicht haben.

Ich habe in den achtziger Jahren in einem intensiven Briefwechsel und in persönlichen Kontakten versucht, eine Brücke zu schlagen zwischen dem sich immer mehr isolierenden Gelehrten und den Zürcher Instanzen, von denen er sich im Stich gelassen fühlte. Dabei bin ich zunehmend dem Menschen Dejung begegnet: einer geistreichen Persönlichkeit, die immer wieder Witz und Herzlichkeit durchblicken liess, einem unerschrockenen Kämpfer für "Wahrheit und Recht" - um mit Pestalozzi zu sprechen -, gewiss auch einem streitbaren Geist, aber auch einem Menschen, der es gewohnt war, jede erbetene Hilfe zu gewähren. Auch wenn sich zunehmend sein tragisches Altersgebrecchen - eine unüberwindbare Starrheit - durchsetzte, sah ich mich nie veranlasst, ihm meinen *Respekt* zu versagen. Dieses Gefühl des Respekts festigte sich neu, als ich seinen wohlgeordneten Nachlass sichtete - Berge von Ordnern, Dutzende von Kartei-Kästen, mit ungelenker, aber problemlos lesbarer Altershandschrift geschriebene Manuskripte, geschrieben auf jedes zufällig greifbare Papier in jeder beliebigen Grösse und Farbe - und damit einer wissenschaftlichen

Leistung handfest begegnete, die nur mit dem Einsatz des ganzen Lebens zu erbringen war.

So beschleicht mich denn letztlich auch das Gefühl der *Besorgnis*. Wer wird in der Lage sein, sachgerecht mit dem Nachlass umzugehen, ohne ihm Gewalt anzutun? Wird es möglich sein, jemanden zu finden, der in geduldiger Kleinarbeit lernt, Pestalozzis Schrift zu entziffern, und der mit kluger Umsicht das vorliegende Material mit eigener Kompetenz zu verbinden vermag, um die letzten noch ausstehenden Bände der Pestalozzi-Ausgabe auf jenem hohen wissenschaftlichen Niveau herauszubringen, das durch die gedruckten Bände gesetzt ist. Die Zukunft wird es weisen. Kein Mensch sei unersetzlich, pflegt man zu sagen. Der Tod Emanuel Dejungs zeigt, dass diese Rede eine bloße Platitude ist.

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l' instruction publique
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educatione

SCHWEIZERISCHE FACHSTELLE FÜR INFORMATIONSTECHNOLOGIEN IM BILDUNGSWESEN

Referat von Herrn Regierungsrat J. Cavadini, Präsident EDK, anlässlich der Pressekonferenz vom 4. Mai 1990

Die Informatik in den allgemeinbildenden Schulen

Seit mehreren Jahren befassen sich Arbeitsgruppen der EDK mit dem Problem der Einführung der Informatik in den Volks- und Mittelschulen. Es ist erfreulich, festzustellen, dass die Vorschläge, die von diesen Arbeitsgruppen ausgingen, durchwegs gut aufgenommen worden sind. Die Konzepte in den verschiedenen Kantonen haben sich einander in letzter Zeit stark angenähert. So hat z.B. der Einsatz des Computers als Hilfsmittel in verschiedenen Unterrichtsfächern gegenüber einem eigentlichen Informatikunterricht stark an Bedeutung gewonnen, allerdings bedarf die Umsetzung dieser Zielvorstellung in die Praxis noch grosser Anstrengungen.

Gegenwärtig ist bei der Einführung der Informatik in der Volksschule in vielen Kantonen ein Übergang von der Versuchs- zur Realisierungsphase zu beobachten. Das Hauptproblem, das sich dabei stellt, ist die Lehrergrundausbildung und -fortbildung. Ein diesem Thema gewidmetes Forum der EDK zeigte letztes Jahr, dass bei den Verantwortlichen ein grosses Bedürfnis nach verstärkter Zusammenarbeit auf regionaler und nationaler Ebene besteht.

Mit der neuen Maturitätsanerkennungsverordnung sind die Maturitätsschulen verpflichtet, allen Schülern eine Einführung in die Informatik anzubieten. An den meisten Gymnasien ist ein solcher Einführungskurs bereits realisiert, auch hier haben die Empfehlungen der EDK bezüglich des Inhalts und des Umfangs dieser Kurse ein gutes Echo gefunden. Trotz des zeitlichen Vorsprungs, den die Mittelschulen gegenüber den Volksschulen haben, lässt sich feststellen, dass auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten ist. Dies hat auch die im Jahre 1989 unter der Leitung von Prof. Karl Frey von der ETH Zürich durchgeführte Bestandesaufnahme "Informatik und Computernutzung im schweizerischen Bildungswesen" klar gezeigt.

Die anstehenden Aufgaben übersteigen in vielen Bereichen die Möglichkeiten der einzelnen Beteiligten. Es erstaunt deshalb nicht, dass das Bedürfnis nach Zusammenarbeit und nach dem Ausnützen von Synergien auf dem Gebiet der Informationstechnologien besonders gross ist - nicht nur bei der schon erwähnten Lehrerbildung. Die Probleme werden noch verschärft durch die rasant fortschreitende technische Entwicklung und die sich abzeichnenden neuen Möglichkeiten - ich denke etwa an den Zusammenschluss von Computern und Videodisk, an die künstliche Intelligenz oder an die Telematik -, die einen bedeutenden Einfluss auf das Bildungswesen des soeben angebrochenen Jahrzehnts haben könnten und die es zu verfolgen und das Beständige vom bald Überholten zu trennen gilt. Damit soll nicht gesagt werden, dass die Einführung

der neuen Informationstechnologien im Unterricht für die Schule die wichtigste Aufgabe darstellt; es ist aber sicher ein Bereich, der im Moment besonderer Entwicklung und Förderung seitens der EDK bedarf.

Bedürfnisse der Kantone und Regionen

Sowohl die politischen Entscheidungsträger, als auch die Konzept- und Lehrplanentwickler, die Verantwortlichen für die Lehrerbildung usw. sind auf eine umfassende Information darüber angewiesen, was in den anderen Kantonen geschieht. Daneben besteht bei den Leuten an der Front ein Bedürfnis nach der Schaffung von Kontakten für gemeinsame Entwicklungen, damit nicht jeder für sich das Rad - besser würde ich hier z.B. sagen: die Einsatzmöglichkeiten des Computers in der Schule - neu erfinden muss.

Immer wieder wurde auch der Wunsch nach einer Dokumentation über vorhandenes Material - insbesondere Schulsoftware und Lehrunterlagen - geäußert.

Der Mehrjahresplan Informationstechnologien und die Schaffung der Fachstelle

Um diese Bedürfnisse aufzunehmen, hat die EDK im Juni des letzten Jahres einen "Mehrsjahresplan Informationstechnologien" verabschiedet. Ein zentraler Gedanke des Plans besteht darin, regionale Entwicklungsprojekte anzuregen, in Zusammenarbeit mit Institutionen der Berufsbildung und des Bundes zu unterstützen und zu koordinieren. Die Entwicklung selber muss in den Kantonen und Regionen geschehen, die EDK sieht sich hier als eine Art Drehscheibe für Informationen. Die Fachstelle bildet dabei eines der wichtigsten Instrumente zur Realisierung dieses Mehrjahresplanes.

Die primäre Aufgabe, die die Fachstelle nach dem Konzept der EDK zu übernehmen hat, ist eben diese Drehscheibenfunktion für Informationen. Sie soll als Anlaufstelle dienen für Fragen im Zusammenhang mit neuen Informationstechnologien im Unterricht.

Die regionalen und kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen und didaktischen Zentren sind dort wichtige Träger der Schulentwicklung, der Information und Dokumentation. Die EDK hat daher die Leiter dieser Institutionen bereits in einer frühen Phase über die geplante Beteiligung an der Fachstelle informiert und mit ihnen Zielsetzungen und Modellvorstellungen diskutiert. Die Idee einer solchen Fachstelle wurde von ihnen positiv aufgenommen und unterstützt. Nach unseren Vorstellungen soll die Fachstelle nicht zu einem "eidgenössischen Wasserkopf" werden, sondern zu einem wichtigen Partner dieser Institutionen, und eng mit ihnen zusammenarbeiten.

Zum Schluss

Im Bestreben, ihre Koordinationsaufgabe im Bereich der neuen Technologien wahrzunehmen, hat sich die EDK beim BIGA bereits früh für eine Beteiligung am Projekt einer solchen Fachstelle interessiert. Wir sind heute glücklich, dass

die Zusammenarbeit aller drei Partner - BIGA, Film Institut und EDK - zum Erfolg geführt hat, und dies ist einmalig im schweizerischen Bildungswesen, und dass die Fachstelle nun als gemeinsames Werk präsentiert werden kann.

ERHEBUNG ZUR GRUNDAUSBILDUNG DER LEHRKRÄFTE IN DER SCHWEIZ

Im Auftrag des Generalsekretariats der EDK, in Zusammenarbeit mit dem Ausschuss Lehrerbildung (ALB) der Pädagogischen Kommission und in Absprache mit dem Bundesamt für Statistik bearbeitet das CESDOC gegenwärtig die bei den Kantonen erhobenen Daten.

Ein standardisierter Fragebogen, der sieben Kategorien von Lehrern unterscheidet (Vorschule, Primarschule, Sekundarstufe I und II, Sonderschule und Übrige), Zulassungsbedingungen, Ausbildungsteile, -dauer, Diplome und Titel erfasst, brachte eine grosse Fülle von Angaben: 260 Ausbildungsgänge lassen sich unterscheiden! Alle Informationen sind EDV gespeichert.

Welche Resultate erwarten wir von der Auswertung? Es soll eine strukturierte, vollständige und den Kantonen direkt zugängliche Dokumentation entstehen. Die definierten Kriterien und Variablen ermöglichen für jeden Ausbildungsgang die Bildung statistischer Datenreihen. Zudem wird ein Arbeitsinstrument geschaffen, das einen aussagekräftigen Vergleich der kantonalen Lehrerbildungsgänge untereinander, aber auch eine Gegenüberstellung der schweizerischen Situation mit dem Ausland gestattet.

Die Produkte der Auswertung werden als Publikation und als EDV-Dateien vorliegen und müssen ergänzbar sein. Erste Resultate werden innerhalb der nächsten Monate verfügbar sein.

Schweizerische Dokumentationsstelle
für Schul- und Bildungsfragen-CESDOC

P. Gentinetta

Neues aus der Bildungsforschung

Sollen Schüler(innen) ihre Lehrer(innen) beurteilen?

In der Dissertation von Hans-Ulrich Bösch ist unserer Titelfrage ein Kapitel gewidmet. Weil der Autor die Stichhaltigkeit der Einwände gegen eine Beurteilung von Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler anhand von Forschungsergebnissen überprüft und zu interessanten Ergebnissen kommt, ist dieses ein Kapitel unser Thema geworden.

Böschs Dissertation an der Hochschule St. Gallen enthält zunächst umfangreiche theoretische Abhandlungen zu den wichtigen Fragen rund um die Lehrerbeurteilung. Diese finden anschliessend eine konkrete Anwendung bei der Erarbeitung und beim Einsatz von Beurteilungshilfen in der Ausbildung von Lehrkräften für Handelsfächer. Wir würdigen hier nicht die ganze Arbeit, sondern greifen die Frage heraus, ob es gerechtfertigt sei, dass auch Jugendliche Lehrkräfte beurteilen.

Ja, aber ...

Es ist durchaus einleuchtend und wird in der Literatur vorwiegend bejaht, dass Lernende ihren Lehrer oder ihre Lehrerin

beurteilen. Denn es sind bekanntlich die Lernenden, an die sich Lehrende mit ihrem Unterricht wenden. Also kann den direkt Betroffenen die Beurteilungskompetenz nicht grundsätzlich abgesprochen werden.

Trotzdem tun sich Lehrende aller Stufen mit der Vorstellung schwer, von ihren Schülerinnen und Studenten beurteilt zu werden. Bösch fand in der Literatur sieben Einwände. Diese betreffen die mangelnde persönliche Reife und die fehlende Sachkenntnis der Lernenden. Weiter wird befürchtet, solche Beurteilungen seien reine Popularitätstests, seien weder verlässlich noch gültig, Lernende mit ungenügenden Leistungen würden durchwegs schlechte Urteile abgeben oder umgekehrt und überdies seien die Beurteilungen abhängig von äusseren Umständen wie z.B. Klassengrösse, Geschlecht, Wahl- oder Pflichtkurs, Kursniveau und Rang der Lehrperson.

Die Forschungsergebnisse, die in erster Linie aus Untersuchungen auf der Sekundarstufe II und an der Universität gewonnen wurden, vermögen die vorgebrachten

Einwände nicht zu bestätigen, sie können diese aber auch nur zum Teil widerlegen.

... unter gewissen Bedingungen

Die Beurteilung der Lehrenden durch Lernende kann unter bestimmten Bedingungen einen durchaus ernstzunehmenden Beitrag leisten. Solche Beurteilungen sollten vorab zu formativen Zwecken verwendet werden. Lernende stützen ihre Urteile vorwiegend auf ihre alltagstheoretischen pädagogischen Vorstellungen ab, die emotionale Beziehungen, Unterrichts-atmosphäre und didaktisch-methodische Aspekte in den Vordergrund stellen. Sie können die erwähnten Bedingungen des Lernens einschätzen, sind aber grösstenteils überfordert, die Fachkompetenz eines

Lehrenden zu beurteilen. Derartige Beurteilungen sollen nur mit der freiwilligen Einwilligung der Beurteilten erfolgen und als Ergänzung zu anderen Beurteilungen Verwendung finden. Der Einsatz eines standardisierten Beurteilungsbogens verbessert zudem die Qualität des Urteils und ermöglicht Vergleiche.

Ref.Nr. 90:026

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

**Aktuelles in Kürze
Actualités en bref**

- Titel/Thema:** Schüler fördern und fordern - eine konfliktreiche, aber grundlegende Aufgabe der Schule
- Charakterisierung:** Optimale Förderung des Schülers als pädagogisches Grundanliegen am Beispiel einer umfassenderen Schülerbeurteilung durch den Lehrer - konkretisiert anhand der Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungs-/Beurteilungsinstrumentes für den deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg.
- Laufzeit:** Mai 1988 - Juli 1989
- Kontaktperson:** Mirjam Schwegler
- Institution:** Universität Freiburg, Pädagogisches Institut (Prof. Dr. F. Oser, PD Dr. Jean-Luc Patry, Dr. Franz Baeriswyl), route des Fougères, 1700 Freiburg, Tel. 037 / 21 96 30
- Publikationen:** geplant
- Deskriptoren:** Bewertung; Schüler; Beobachtung; Validität (EUDISED)

2/90/12

Titel/Thema	Welche Prioritäten sind in der Lehrerbildung zu setzen?
Charakterisierung:	<p>Drei Prioritäten werden in diesem Bericht festgehalten, präsentiert und analysiert: die Beherrschung der didaktischen Verfahren, das Erlernen der fachlichen Integration und das Streben nach Distanznahme.</p> <p>Die Beherrschung der didaktischen Verfahren: heute hängt das schulische Gelingen weitgehend vom Erfolg des Schülers und der Schülerin in den instrumentellen Fächern ab, die 2/3 der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Nichts deutet darauf hin, dass sich das in naher Zukunft ändern könnte.</p> <p>Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrpersonen die didaktischen Prozeduren vollkommen beherrschen, die geeignet sind, eine möglichst grosse Anzahl der Lernenden in diesen Fachgebieten zum Erfolg zu führen.</p> <p>Das Erlernen der fachlichen Integration: die neuen Methodologien sind anspruchsvoll, ehrgeizig und oft idealistisch, und die sozialen Erwartungen der Schule gegenüber wachsen ständig. Es geht also für die Lehrerin, den Lehrer darum, das Wesentliche auszuwählen und durch die Integration sich ergänzender Fächer Zeit zu gewinnen.</p> <p>Das Streben nach Distanznahme: Der Lehrerstand ist wie kaum ein anderer mit den unvermeidlichen Widersprüchen eines verallgemeinerten Systems der Erziehung und der Ausbildung konfrontiert. In der Bewältigung dieser Widersprüche steht die Lehrperson allein. Sie muss die Verantwortung auf sich nehmen. Mithin ist es wesentlich, dass er lernt, den Spannungen und Konflikten zu widerstehen, die sich aus gewissen Situationen ergeben können, und die Unterrichtszwänge zu relativieren.</p>
Laufzeit:	1989
Kontaktperson:	Jacques Weiss
Institution:	Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 43, faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel, tél. 038 / 24 41 91
Publikationen:	Weiss, Jacques. Quelles priorités pour la formation des enseignants? Neuchâtel: IRDP, 1989, 9 p. (Pratiques; IRDP 89.206)
Deskriptoren: (EUDISED)	Lehrerbildung; Lernziel; Curriculum; Lehrer; Französische Schweiz

2/90/07

Titel/Thema:	Subjektive Theorien der Primarlehrer bei der Schülerbeurteilung
Charakterisierung:	<p>Zentrale Fragestellung: Welches Bild macht sich der Lehrer zum Zeitpunkt des Übertritts über die Persönlichkeit seiner Schüler? Der Schwerpunkt liegt dabei auf der ganzheitlichen Schülerbeurteilung. Die Fragestellung ist eingebettet in Überlegungen zum Übertrittsverfahren von der 6. Primarklasse in die weiterführende Orientierungsschule des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg. Zwei Ergebnisse: Lehrer sprechen bei der Beurteilung von Progymnasiasten häufiger von Dispositionen, bei Realschülern häufiger von Verhalten. Bei unerwarteten Prüfungsergebnissen ändern die Lehrer ihr Bild vom Schüler nicht, sondern machen variable Faktoren für das überraschende Resultat verantwortlich.</p>
Laufzeit:	Frühling 1988 - August 1989
Kontaktperson:	Corinne Zosso, Bodenmatte 36, 3185 Schmiten, Tel. 037 / 36 31 69
Institution:	Universität Freiburg, Pädagogisches Institut, rte des Fougères, 1700 Freiburg
Publikationen:	Diplomarbeit (Leitung: Franz Baeriswyl, Lehrerseminar, 1700 Freiburg)
Deskriptoren: (EUDISED)	Beurteilung; Schüler; Lehrer; Vorurteil; Auslese; Lehrerverhalten; Subjektivität

2/90/14

10 JAHRE PRAXISLEHRERKURSE IM KANTON LUZERN: UNVERZICHTBARES ELEMENT IN DER LEHRERAUSBILDUNG

Walter Weibel

Am 31. Januar 1990 feierten über 300 Lehrerinnen und Lehrer in der Aula der Schule Baldegg das zehnjährige Bestehen der Praxislehrerkurse im Kanton Luzern. Am Festakt waren Regierungsrätin Brigitte Mürner-Gilli und Regierungsrat Dr. Paul Huber vertreten. Zahlreiche Erziehungsräte und die Seminarleitungen von Baldegg, Hitzkirch und Luzern erschienen ebenfalls zu diesem Anlass, an dem Prof. Dr. Hans Brügelmann von der Universität Bremen das Referat zum Thema "Lernen, das aus Verschulung befreit" hielt.

Der Projektleiter der Praxislehrerkurse, Guido Bühlmann, Luzern, hielt fest: "Dieser vierwöchige Praxislehrergrundkurs ist ein Gemeinschaftswerk aller Luzerner Lehrerseminare. Durch die kompetente Mitarbeit konnten wir uns gegenseitig wertvoll ergänzen, und wir wurden bewahrt vor einer einseitigen doktrinären Sichtweise." 240 Praxislehrerinnen und Praxislehrer seien bis jetzt ausgebildet worden, d.h. pro Jahr 24 Teilnehmer, delegiert von den einzelnen Seminaren. Hauptziel - so Bühlmann - der Fortbildung von Praxislehrern müsse eine verbesserte Lehrerbildung sein. "Übungsschule und Praktika sind zentrale Elemente der Ausbildung. Der Lernerfolg während diesen Ausbildungsphasen ist in grossem Masse von der Betreuung durch die Praxislehrer abhängig." Schliesslich gehe es auch um die inhaltlichen, pädagogischen und methodischen Anliegen der Reformprojekte auf der Primarschulstufe. Dabei betonte Guido Bühlmann ausdrücklich, dass sich auch der Unterricht am Seminar in allen Fächern an solchen Schwerpunkten zu orientieren habe.

PÄDAGOGIK AUS DER SICHT DER KINDER

"Macht die Schulen zu Lernwerkstätten" forderte Prof. Brügelmann in seinem Referat die Lehrerinnen und Lehrer auf und analysierte sehr kritisch die Situation der Schulen, indem er Fehlentwicklungen aufzeigte. Er erzählte - unterstützt mit Dias - aus seiner Arbeit in Bremen. Nach Brügelmann muss sich die Schule nach aussen öffnen, "in die Lebenswelt der Kinder". Dabei müsse die Schule davon ausgehen, dass Kinder viel können, wenn sie zur Schule kommen, und zwar mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen der Umwelt.

Seine Aussagen stützten sich auf Beobachtungen der "Schul-Szene" der Bundesrepublik, wobei sie auch auf die Schweiz übertragen werden können:

- Schule ist Buch- und Kopfschule. In der Schule wird die Erfahrung vielfach auf einem (Arbeits)papier präsentiert, was die Kinder erleben. Aber Kinder lernen mit Augen, Händen, Ohren...
- Vieles in der Schule hat für die Kinder keine Bedeutung. Denn man muss sich fragen, ob die Schule Antworten auf die Fragen des Kindes habe.
- In der Schule wird nur für einen spezifischen Bereich gelernt. Vielfach fehlt die Verknüpfung. "Unterricht kann nur Erfolg haben, wenn die Erfahrungen der Kinder mitberücksichtigt werden."
- Kinder sollen mit- und voneinander lernen.
- Neue Erfahrungen brauchen Raum für aktives Experimentieren. "Mit Fehlern können Lehrer sehr schlecht umgehen. Aber Kinder machen ständig Fehler, und das sind Wege des Lernfortschrittes".
- Üben kann man nur, was man verstanden hat.

UNVERZICHTBARES ELEMENT IN DER LEHRERBILDUNG

Die Luzerner Erziehungsdirektorin Brigitte Mürner-Gilli rühmte den Praxislehrerkurs als "unverzichtbares Element in der Lehrerbildung". Es seien eigentliche Kaderschulungskurse für die Lehrerseminare. Auch wenn die Vollzeitkurse in der Lehrerfortbildung ausgebaut werden, so hätten diese Praxislehrerkurse weiterhin ihre volle Berechtigung. Regierungsrätin Mürner orientierte auch, dass der Erziehungsrat ein Konzept für Praxislehrerkurse für alle Volksschulstufen verabschiedet habe und einen Beauftragten zur Koordination der verschiedenen Kurse einsetzen werde. Der Praxislehrerkurs stimme mit der beschlossenen Lehrerbildungsreform im Kanton Luzern überein. Ja, der Kurs setze diese Reform um, meinte die Erziehungsdirektorin.

Der Seminarchor Baldegg und Instrumentalisten umrahmten diesen Festakt. Carl Orff kam zu Ehren, und der Kanon des Hitzkircher Seminarmusiklehrers Joseph Rösli "Weg und Ziel" verdeutlichte aufs schönste den Bildungsinhalt des Luzerner Praxislehrerkurses.

Zielsetzungen des vierwöchigen Praxislehrerkurses

- Es sollen rollenspezifische Fähigkeiten als Lehrerbildner gefördert werden, wie Unterricht beobachten, beschreiben, beurteilen, Unterricht gezielt verändern.
- Eine Praxislehrausbildung hat auch persönliche und soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Veranstaltungsbericht

- Die Rolle als Lehrer wird neu reflektiert.
- Das Lernen im Kurs soll immer auch instrumentelles Lernen sein.
- In einer pädagogischen Besinnungswoche werden am Thema Wahrnehmen wichtige Anliegen der Primarschulreform erschlossen. In exemplarischer Weise soll selbst erfahren werden, wie im eigenen Unterricht die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit entwickelt, und wie Seminaristen in diesem Bereich geschult werden können.

PERSPEKTIVEN DER LEHRERFORTBILDUNG

Bericht über das IV. Schweizerische Pädagogische Forum

19./20. März 1990 in Montreux

Hans Brühweiler

Nach-Gedanken zum Pädagogischen Forum

Auf Einladung der Pädagogischen Kommission der EDK trafen sich am 19./20. März 90 um die 150 Bildungsfachleute aus allen Kantonen der Schweiz zum IV. Pädagogischen Forum in Montreux. Es ging um

Perspektiven der Lehrerfortbildung.

"Forum" (=Markt) ist hier insofern ein zutreffender Begriff, als verschiedenste Fachleute ihren "Stand aufstellten", zwar nicht um zu verkaufen, aber doch um Einblicke zu geben in das, was andernorts auch schon gedacht, experimentiert und gemacht worden ist (Insofern eher Retro-als Per-Spektive). Das ist eine nützliche und anregende Seite solcher Grossveranstaltungen, was aber dennoch nicht verhindert, dass in einem so föderalistischen Bildungswesen wie dem schweizerischen das Rad gleichsam 26 mal neu erfunden werden muss. Wieviele Studienkommissionen sind und waren im Land herum am Werk, um Formen der Lehrerfortbildung zu inkubieren, initiieren, experimentieren, implantieren...! Dabei ist doch jedem nüchtern Denkenden klar, dass Fortbildung sein muss. Trotzdem werden nicht nur Projekte auf den Weg geschickt; es braucht offenbar sogar noch Vor-Pro-Jekte (dh zu deutsch Vor-Vor-Entwürfe). Wozu dieses "Katze um den heissen Brei"-Spiel? Etwa, weil Fortbildung Folgen hat, persönliche, schulische, gesellschaftliche, gar finanzielle? Ich vermute, dass so etwas (mehr oder weniger bewusst, resp. eingestanden) mitspielt, wenn man sehen muss, wie einzelne Initiativen von verschiedensten Seiten nicht begut-, sondern "beschlechtachtet" werden, weil vielleicht bisherige Einflussfelder

schmelzen, oder weil neue Formen noch nicht in den hergebrachten Vorstellungshorizont passen, oder weil Fortbildung etwas kostet.

So gesehen hätte dieses Forum - marktgerecht - mehr auf die Pauke hauen dürfen, um zentrale Forderungen, an denen fruchtbringende Fortbildung nun einmal hängt, medienwirksam und gezielt in die Öffentlichkeit zu bringen:

- Fortbildung bricht mit dem Mythos von den 12 Wochen Ferien der Lehrer
- Fortbildung weitet sich vom Liebhaber-Status zur Verpflichtung, die aber besser im eigenen Berufs-Ethos als in Paragraphen verankert ist
- Fortbildung muss in eine Balance zur Grundausbildung gebracht werden
- Fortbildung kann nicht nur von einigen Idealisten organisiert werden
- Fortbildung kennt noch andere Formen als die traditionellen Kurse (zB Beratung, Intensiv-Fortbildung)
- Fortbildung kostet Geld

Die Insider-Versammlung war sich wohl ziemlich einig über die Berechtigung solcher Forderungen. Umsoher wäre ein Hinaustreten aus dem lieblichen Tusculum am Genfersee nötig, um auch die entscheidenden Nicht-Pädagogen, nämlich die Politiker und Verwaltungsleute zu treffen.

Wie üblich bringt ein solcher Grossanlass nicht nur inhaltlich-thematische Informationen und Anregungen, sondern immer auch persönlichen Austausch, Bereicherung durch Begegnung, Bestärkung durch gegenseitige Teilnahme.

Den Organisatoren sei für die aufwendige Arbeit gedankt.

**KONGRESS DER SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT
FÜR BILDUNGSFORSCHUNG SGBF
EINSIEDELN, 8. UND 9. JUNI 1990**

**"Wie lernt die Schule"?
Bericht aus der Arbeitsgruppe LEHRERBILDUNG**

Regine Born

Durchnässt vom strömenden Regen, gehetzt durch die Südostbahn, die unsern Anschluss nicht abwartet und uns in Zeitnot bringt, empfangen mit der Mitteilung, der Gruppenleiter Bruno Krapf sei krank.... Doch dann erleben wir zwei gute Tage in Einsiedeln, zunächst in der Sitzung der Arbeitsgruppe LEHRERBILDUNG, die seit Jahren innerhalb der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung ein Forum für Impulse und Diskussionen zu Lehrerbildungsfragen bietet. Die telegrafischen Grüsse von Bruno Krapf heben die Stimmung, die Referentin und die Referenten führen uns durch interessante Fragen und geben mannigfaltige Anregungen für unsere eigene Arbeit in der Lehrerbildung.

Inhaltliche Leitlinie der Sitzung ist das Generalthema des Kongresses: "Wie lernt die Schule?"

Dr. Marianne Sigg von der Berufsschule der Emigrierten SPE in Zürich geht in ihrem Beitrag "Schüler und Lehrer lehren und lernen" vom folgenden Leitsatz aus: "Wenn die Schule nicht nur verwaltet werden will, sondern an der Realität wachsen können soll und dabei intendiert, die Schülerinnen und Schüler auf die sich verändernde Realität vorzubereiten, so muss sie für alle Beteiligten zum Lernfeld werden; es müssen Räume geschaffen werden für die Reflexion der Handlungsvollzüge und Handlungskonsequenzen." Sie stellt uns anschaulich zwei Räume dieser Art näher vor: Die Lektionsvorbereitung und die Elternsitzung. In der Lektionsvorbereitung bespricht eine Gruppe von drei Lehrern regelmässig ihre Lektionen. Einer dieser drei, meist ein erfahrener Lehrer, hat dabei die Funktion des Mentors, in einer anderen Gruppe wird er seinerseits von einem Mentor begleitet. Die Lehrer wählen ihre Gesprächsthemen selbst, dem entstehenden Vertauen wird Sorge getragen, Schritt für Schritt kann die Problemwahrnehmung ausgebaut und Handlungsalternativen können entwickelt werden. Im Elterngespräch, einem andern Reflexionsraum, werden die Leistungen der jugendlichen Schüler besprochen. Anwesend

Veranstaltungsbericht

ist die Klasse, ihre Eltern und ihre Lehrer. Hier äussern sich die Schüler, machen ihre Gesichtspunkte deutlich, ergänzen einander und geben so den Lehrern entscheidende Rückmeldungen. Institutionalisierte Reflexionsräume lassen das eigene Handeln befragen und ermöglichen es der Schule zu lernen.

Dramatischer ist der Lernanlass am Evangelischen Seminar Unterstrass in Zürich. Wenn für eine ganze Abteilung dieser Schule, für das Primarlehrerseminar, keine (!) Anmeldung vorliegt (der Staat bietet die Alternative samt Tapetenwechsel gratis), muss die Schule sehr rasch und sehr effizient lernen können. Claude Bollier (Abteilungsleiter), Dieter Rüttimann (Seminarlehrer) und Andreas Hertig (Lehrerstudent) vermitteln uns den Eindruck, dass sie es getan hat und weiterhin tut. Eine Arbeitswoche lang haben die Studenten mit den Lehrern ausgehandelt, wie die Ausbildung aussehen müsste, an der sie im Anschluss an das Seminar für Pädagogische Grundausbildung weiterstudieren würden: Gratis (es ist eine Privatschule!), institutionalisierte Reflexion des eingeschlagenen Weges, der Grundsatz, immer wieder neue Lösungen zu finden, und eine Palette von Ausbildungsmöglichkeiten. Man einigt sich, die Klasse bleibt, der Weg beginnt. Einige Farbtupfer von der Palette setzen die Referenten hin unter dem Titel "Intensivierung der Professionalisierung in der Lehrerbildung". Zum Stichwort Persönlichkeitsbildung: Kurse werden im Sinn der späteren permanenten Weiterbildung auch ausserhalb des Seminars besucht (bis 8 Lektionen/Woche), in den Praktika finden Selbst- und Fremdbeurteilungen aufgrund von persönlichen Zielsetzungen statt, mehrmals jährlich Gespräche zur Eignungsabklärung, Supervision in den Praktika durch Seminarlehrer und Aussenstehende, zwei Wochen Kommunikationstraining, Mitbestimmung einer Studentenvertretung in der wöchentlichen Sitzung zur Gestaltung der Ausbildung. Zum Stichwort Professionalisierung: Die erweiterte Uebungsschule, die über den Unterricht hinaus das weitere Arbeitsfeld des Lehrers zum Thema hat (Eltern, Lager...), Fremdsprachenaufenthalt, sonderpädagogisches Praktikum, Intensivierung aktueller Inhalte wie Elternarbeit und Beurteilung, Vikariat (selbständige Stellvertretung) in der Ausbildungszeit, ausserschulische Projekte nach eigener Initiative. Ich höre mit Vergnügen zu, wünsche der Schule weiterhin die nötige Lebendigkeit und denke für mich: Hoffentlich hat da noch jemand die Kraft, ein Tagebuch zu schreiben. Das gäbe ein wunderschönes Dokument zur Schulentwicklung!

Dr. Jean-Luc Patry führt uns zum Schluss in seine "Erfahrungen mit der Einführung des 'Erweiterten Musikunterrichts'". Dieses Forschungsprojekt des Nationalfonds ist aufgrund der Initiative eines engagierten Lehrers zustande gekommen - auch so kann die Schule zum Lernen gebracht werden. Im Zentrum der Ausführungen stehen heute weniger die Anliegen des Projektes selbst, sondern die Erfahrungen, welche die begleitende Forschergruppe in der Arbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern macht. Eine Vielfalt von Untersuchungen (Mes-

Veranstungsbericht

sungen, Beobachtungen, Befragungen in der Klasse) bieten immer wieder die Möglichkeit, mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern über Untersuchungsergebnisse in ihren Klassen zu sprechen und sie in Handlungskonsequenzen zu beraten und zu begleiten. Die Zusammenkünfte der Lehrer bieten Erfahrungsaustausch und eröffnen neue Unterrichtsmöglichkeiten. Sogar mit dem Risiko einer Schattierung des Versuchsplans: hier wird sinnvolle Forscherarbeit in einer lernenden Schule erlebbar.

Die Zeit in der Arbeitsgruppe ist kurz, es wäre gut, ein andermal wieder länger verweilen zu können. Wir gewinnen aber dafür etwas anderes, das mir an diesem Kongress geglückt scheint und das nicht anders als durch diesen chronologischen Ablauf (oder eine Verlängerung der ganzen Tagung) zu erreichen war: Eine Plenumsarbeit (mit ca. 75 Personen) im Kongress, die als Einheit konzipiert ist, die dem roten Faden in der didaktischen Gestaltung Sorge trägt und die uns in eine Dynamik der Auseinandersetzung mit dem Thema führt. Sieben Thesenpapiere zur Frage "Wie lernt die Schule? - L'institution scolaire, est-elle capable d'apprendre?" werden am Freitag nachmittag durch ihre Verfasserinnen und Verfasser kommentiert, ein Wechselbad verschiedenster Ansätze, nach dessen anregender Wirkung wir uns in zwei Vertiefungsphasen ein bisschen besinnen können. Am Samstag haben wir die Gelegenheit, einem der Thesenpapiere mit seinem Autor zusammen auf den Grund zu gehen und im Plenum eine Einsicht in die Arbeit der anderen Gruppen zu gewinnen.

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung plant eine kleine Publikation der Arbeit an diesem Kongress (entsprechend der sehr lesenswerten Zusammenstellung aus dem letztjährigen Kongress in Solothurn, eben erschienen, in französischer Sprache verfasst von Monica Gather Thurler). Sie wird auch für all jene, die nicht nach Einsiedeln reisen konnten, eine bereichernde Lektüre sein.

SIX PROPOSITIONS: HOW SCHOOLS LEARN AND CHANGE

3 BY FACING UP TO AND COPING WITH CONFLICT BETWEEN INDIVIDUALS

Acquisition of new knowledge always requires a restructuring of our existing belief system. Such beliefs are not only acquired by means of rational thinking but are also the product of our emotions. When one individual seeks to persuade another to learn something new and thereby change their beliefs they challenge the individual emotionally as well as intellectually. All change, therefore, involves CONFLICT, and the ability to cope with this conflict, without a breakdown in relationships, is a mark of a learning school.

Maurice Galton, Leicester, am 8. Juni in Einsiedeln

6. - 27. Juli 1990 in Stans

99. Schweizerische Lehrerbildungskurse 1990

Die 99. Schweizerischen Lehrerbildungskurse finden im Juli in Stans statt. Rund 2500 Lehrkräfte werden sich in 161 Kursen weiterbilden. 40 Firmen präsentieren in der Lehrmittel- und Fachausstellung ein vielfältiges, aktuelles Angebot.

Lehrereltern können ihre Kinder erstmals einem Kinderhort anvertrauen. Als erfreuliches Novum entschloss sich die Kursleitung, allen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie ihren Kindern einen Passepartout obligatorisch abzugeben, welcher 10 Tage gültig ist und unbeschränkte Gratisbenützung aller öffentlichen Verkehrsmittel sowie zahlreicher Bergbahnen ermöglicht. Ein reichhaltiges kulturelles Rahmenprogramm wird Ausgleich schaffen, Kontakte ermöglichen und den Kanton Nidwalden zum Erlebnis werden lassen.

Kursbroschüren können bei folgender Adresse bezogen werden:
Sekretariat SVHS, Erzenbergstrasse 54, 4410 Liestal
Tel. 061 901 27 84.

9. - 13. Juli 1990 in Stans

Schule als Erziehungsraum

Wochenseminar, das im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse stattfindet. In Stans steht das Thema "Schule als Erziehungsraum" im Mittelpunkt, und dabei wird Johann Heinrich Pestalozzi besonders angesprochen. Im Seminar wird es deshalb sinnvoll und notwendig sein, sich gerade auf die Ideen, Anliegen und auf die Botschaft des grossen schweizerischen Pädagogen zu besinnen.

Leitung: Prof. Josef Weiss, St. Gallen

Träger des Seminars:
Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform und Dachverband
Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)
Kontaktadresse: Sekretariat SVHS, Erzenbergstrasse 54, 4410 Liestal

Veranstaltungskalender

23.-25. August 1990 in St. Gallen

Eigenständige Lerner - Wege zur Autonomie

Die im Nationalfonds-Projekt "Eigenständige Lerner" gemachten Forschungserfahrungen und die mit den mitforschenden Lehrerinnen und Lehrern dabei gewonnenen Forschungserkenntnisse sollen für den Gebrauch in Schule und Lehrerbildung umgesetzt werden.

Wichtige Fragen sind dabei:

- . Wie können Lernende über die Kenntnis ihres eigenen Lernens zu eigenständigen Lernern werden?
- . Wie können Lernende angeregt werden, ihre eigenen Strategien des Textschreibens, des Wissenserwerbs, des mathematischen Problemlösens zu generieren und zu differenzieren?
- . Wie verändert sich die traditionelle Rolle der Lehrenden in einem Unterricht, der eigenständiges Lernen ermöglicht, stützt und fördert?

Adressaten: Bildungsforscherinnen und -forscher, Lehrerinnen und Lehrer der Mittel- und Oberstufe, Lehrende der Pädagogik und Didaktik

Leitung: NF-Forschungsteam der PHS St. Gallen

Ort: Pädagogische Hochschule St. Gallen

Auskunft erteilt: Dr. Erwin Beck, Lehrerseminar, 9400 Rorschach

Die Teilnehmerinnen-/Teilnehmerzahl ist beschränkt.

Research on

EFFECTIVE AND RESPONSIBLE TEACHING

International Symposium
September 3 through 7, 1990
in Fribourg (Switzerland)

Each day of the symposium, one of the following main themes will be discussed in detail:

CONTENT AND PROCESS

How does the content affect the process of teaching?
How do pedagogical and curricular knowledge relate to each other?

EXPERT AND EXPERTISE

What distinguishes the expert teacher from the novice?
How can a novice teacher become expert?

TEACHING AND DEVELOPMENT

Teaching for children of specific developmental stages. Development as aim of teaching.

INTERACTION AND MANAGEMENT

A better atmosphere in class?
Teaching: Classroom management or pedagogy?

PROFESSIONAL MORALITY

Ethical decisions in teaching.
Towards a better ethos of the teacher.

Participation of international experts from USA, Canada, Austria, Germany, Norway, Poland, Spain, Switzerland, etc.

Organisation: Fritz Oser, Jean-Luc Patry, Andreas Dick

Information and Paper Proposals: Marie-Tony Walpen, Congress Secretary
Jean-Luc Patry 037/21 96 30

3. - 7. September 1990

Wirkungsvolle Lehr- und Hilfsmittel in der Erwachsenenbildung

2. Woche des Zyklus für Kursleiter&innen: HRP-Transparente, Dias, Moltonwand, graphisches Gestalten u.a.

Anmeldung: SVEB, Tel. 01/311 64 55

14. / 15. September 1990 in Bern

LSEB-Tagung: Informationen zur Berufsbildung in der Schweiz
Thema: Informationen zur Berufsbildung in der Schweiz
1. Die Berufsschulen
2. Berufsschullehrerbildung / SIBP
3. FP "selbständiger werdendes Lernen"

Veranstaltungskalender

Referenten: Daniel Adank, Peter Füglistner und Hans Kuster
Kontaktperson: Hans Amrhein, Kreuzlingen, Tel. 072 72 11 47

14. - 16. September 1990 in Neckargemünd, BRD

Ausgebrannt - das Burnout-Syndrom in psychosozialen/pädagogischen Arbeitsfeldern und Wege zur Bewältigung

Pädagogischer Jahreskongress, veranstaltet von der Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung in Zusammenarbeit mit dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung e.V.

Der Kongress will in wissenschaftlichen Referaten (von Prof. Dr. Georg E. Becker, Heidelberg; Prof. Dr. Kurt Singer, München; Prof. Dr. Reinhard Tausch, Hamburg; Prof. Dr. Rainer Winkel, Berlin) das Burnout-Syndrom gründlich reflektieren. In Arbeitsgruppen soll der Teilnehmer Wege der Bewältigung erfahren. Neben Lauf- und Atemtherapie, meditativem Töpfern, Tanz, Spiel als Therapie soll er sich unter Leitung von Experten auch mit Verfahren auseinandersetzen können, die er vielleicht bisher nur vom Hörensagen kennt, z.B. Balint, Eutonie, NLP, Tai Chi, Suggestopädie, Transaktionsanalyse, Yoga.

Auskünfte und Anmeldungen: Dipl.Päd. Franz Eppinger, Berufsbildungswerk bfw., Kümmeibacher Hof, D-6903 Neckargemünd bei Heidelberg. Tel. 06223/ 73406.

24. - 26. September 1990

Reformpädagogik: Erbe oder Illusion?

Es soll die Frage untersucht werden, ob die historische Reformpädagogik zu Recht eine Renaissance erlebt oder ob es sich dabei um ein Erbe handelt, das auf die Gegenwart und Zukunft der heutigen Bildungs- und Informationsgesellschaft nicht mehr passt. Diese Frage ist für die Zukunft von Schulreform von grösster Bedeutung, weil alle heutigen Reformversuche, zumindest der pädagogischen Praxis, auf die historische Reformpädagogik zurückgeführt werden können. Dabei soll zunächst eine Bestandesaufnahme über die Aktualität der Reformpädagogik versucht werden, bevor dann der systematische Gehalt (leitende Ideen, Methoden, Schulmodelle) untersucht wird, um dann abschliessend eine Kritik darzustellen, wo die Reformpädagogik ihre Grenzen hat und ob es sich um ein legitimes Erbe oder eine Illusion handelt.

Arbeitsmethoden: Drei Vorträge zu den drei hauptsächlichen Themenbereichen, Arbeitsgruppen zur Vertiefung, ein Podiumsgespräch

Ort: Universität Bern, Pädagogisches Institut

Auskunft erteilt: Sekretariat der Abt. Allg. Pädagogik, Universität Bern, Tel. 031/ 65 83 69

3. - 6. Oktober 1990 in Fribourg

Colloque: LOGO et apprentissages

Colloque international organisé par un groupe de chercheurs et d'enseignants romands. Les activités (conférences plénières, symposium, communications orales, posters, ateliers de formation, démonstrations) seront regroupées autour des 6 thèmes suivants:

1. LOGO et le développement cognitif
2. LOGO et l'enseignement des disciplines
3. LOGO dans la classe
4. LOGO dans l'enseignement spécialisé
5. L'introduction de l'informatique à l'école
6. Systèmes et micro-mondes LOGO

La langue de travail du colloque sera le français.

Informations plus détaillées: Colloque LOGO, Mme A. Mizitrano, Institut de Psychologie, Route de Fougères, 1700 Fribourg

9. / 10. Oktober 1990 in Lugano

Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (im Rahmen der Jahrestagung des VSG)

Nähere Programmangaben erfolgen in den BzL 3/90.

Dezember 1990, in Bern

Innovationswiderstände bei Schulentwicklungsprojekten

Kennenlernen von Formen und Arten von Widerständen und Möglichkeiten zu ihrer Überwindung. Es wird dabei an ein Einstiegsreferat, Erfahrungsaustausch, Gruppenarbeit und Diskussion gedacht. Das genaue Vorgehen wird mit dem Referenten bzw. der Referentin abgesprochen und den Interessierten zu gegebener Zeit mitgeteilt.

Veranstaltungskalender

Dauer: 1 Tag

Adressaten: Bildungsforscher und Bildungsforscherinnen

Leitung: Alex Buff, Elisabeth Salm

Auskunft erteilen: Alex Buff und Elisabeth Salm, Tel. 031/ 46 85 11

5. - 7. März 1991 in Bern

Kann die Schule erziehen?

(WBZ-Kurs 90.27.02)

Ziel des Kurses ist eine Bestimmung der pädagogischen Aufgabe der Schule:

In welchem Sinne kann (oder darf) davon gesprochen werden, die Schule müsse erziehen? Dieses Ziel wird mit Hilfe von historischen und aktuellen Beispielen angestrebt, wobei gerade auch die bildungspolitische Aufgabe ins Spiel kommen soll. Vorgesehen sind 3 Referate zum Thema sowie eine ausgiebige Gruppenarbeit. Die Gruppenarbeit wird mit eigenem Material versehen.

Referenten: Jürgen Oelkers, Universität Bern; Christian Lüders, Universität München; Hanna Kiper, Universität Bielefeld

Adressaten: Mittelschullehrer/-innen

Organisation/Anmeldung: Pädagogisches Institut, Abt. Allgemeine Pädagogik, Universität Bern

Einschreibgebühr: Fr. 90.--

Anmeldeschluss: 15.10.90

2. - 4. Mai 1991, Innerschweiz

Individualisierung des Unterrichts, eigenständiges und selbständiges Lernen an Lehrerbildungsstätten

(Wbz-Kurs 90.26.02)

Ziel des Kurses ist es, Aufschluss zu geben über das Wesen der inneren Differenzierung, der Individualisierung und des eigenständigen Lernens im Unterricht sowie über deren Bedeutung für Lehrende und Lernende. Der Kurs soll anhand von Beispielen Realisierungsmöglichkeiten aufzeigen.

Pädagogen und Didaktiker haben sich zu allen Zeiten für eine individuellere Förderung des einzelnen Schülers eingesetzt. Aus verschiedenen Richtungen wird in jüngster Zeit der Ruf nach vermehrter Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts wieder laut. Lehrerinnen- und Lehrerseminarien aller

Fachrichtungen können diese Forderung nicht überhören. Zudem verlangen eine immer unterschiedlicher werdende Vorbildung der Seminarist(inn)en und die Vielfältigkeit des Lehrer- und Lehrerinnenberufes eine vermehrte Reduktion des klassenweisen Unterrichts zugunsten individueller Lernformen. Die Individualisierung bezieht sich auf die Lernziele und Lerninhalte, auf die Lernmethode und die Lernzeit. Dabei übernehmen die Schüler einen Grossteil an Verantwortung bei der Planung, Durchführung und Reflexion der Arbeit. Die Rolle des Lehrers-, der Lehrerin als Berater/-in gewinnt an Bedeutung; an die didaktischen Fähigkeiten werden hohe Anforderungen gestellt.

Referent: Erwin Beck, Pädagogische Hochschule St. Gallen
Adressaten: Seminarlehrer/-innen
Organisation: WBZ-Arbeitsgruppe "Hauswirtschaft"
Kontaktadresse/Anmeldung: Marianne Schumacher, Landbrücke, 6170 Schüpfheim
Einschreibegebühr: Fr. 90.--
Anmeldeschluss: 15.10.90

EIN NEUER NAME: SCHWEIZER BILDUNGSWERKSTATT

Die Schweizer Jugendakademie (1964-1989) hat sich anfangs Jahr einen neuen Namen gegeben. Diese Organisation der politischen und persönlichen Erwachsenenbildung heisst jetzt: Schweizer Bildungswerkstatt. Diese Namensänderung wurde wichtig, weil mit den verschiedenen mehrwöchigen Kursen vor allem Erwachsene angesprochen werden. Zur Zeit sind folgende Kurse im Programm:

08. - 21. Juli:	Improvisierte Musik und soziales Spiel
15. - 28. Juli:	Wohn(t)räume
29. Juli - 12. August:	Sommerkurs "Die Walser"
29. Juli - 12. August:	"Der Rhein - was hat uns ein Fluss zu sagen"
29. Sept. - 12. Oktober:	Pädagogische Studienreise nach Dänemark
06. - 15. Oktober:	5. Studienreise zu Christen und Kirchen in der DDR

Detailprogramme (auch über weitere Kurse),
Auskunft und Anmeldung: Schweizer Bildungswerkstatt, Herrengasse 4,
7000 Chur, Tel. 081/ 22 88 66

Buchbesprechungen

KEMPER, Herwart (1990)

Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim und München: Juventa Verlag. 228 S. DM 29.80

Die erziehungswissenschaftliche Kontroverse, die sich in den Schlagworten bzw. Buchtiteln vom 'Ende der Erziehung' auf der einen und vom 'Mut zur Erziehung' auf der andern Seite niederschlägt, lehnt entweder das Generationengefälle in der Erziehung als illegitimes Machtverhältnis ab oder aber bemüht sich um die Restauration eines traditionellen hierarchischen Generationenverständnisses: So oder so werden Bedürfnisse und Rechte entweder von Kindern und Jugendlichen oder von Erwachsenen verabsolutiert und die alltägliche Wirklichkeit des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Generationen verkannt.

Unter diesen Voraussetzungen bemüht sich der Autor um die Wiederaneignung einer Sichtweise, die nicht nur auf Erfahrungen des pädagogischen Alltags Bezug nimmt, sondern zugleich die Auswegslosigkeit der erwähnten erziehungswissenschaftlichen Kontroverse zu überwinden hilft: Diese Sichtweise findet sich bereits in den platonischen Dialogen, kommt in Bubers dialogischem Prinzip zum Ausdruck und wird von Korczak in den Warschauer Kinderhäusern vorgelebt. Dementsprechend befasst sich der Hauptteil der vorliegenden Monographie mit Korczaks pädagogischer Praxis und seiner Reflexion des erzieherischen Handelns.

Dass in diesem Zusammenhang wissenschaftliche Theorien und Technologien an Bedeutung verlieren zugunsten der Forderung nach Rehabilitierung von Alltagserfahrungen ist Ausdruck eines gewandelten erziehungswissenschaftlichen Problembewusstseins; dieser Interessen- und Perspektivenwandel schlägt sich auch im sprachlichen Ausdruck nieder, der trotz des anspruchsvollen Themas einigermassen verständlich und lesbar bleibt.

Johannes Gruntz-Stoll

HAEBERLIN, U., MOSER, U., BLESS, G. & KLAGHOFER, R. (1989)

Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6. Bern: Paul Haupt, 8. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Mit Fragebogen, Auswertungsschablonen und Vergleichstabellen. 53 S. Fr. 19.-
(Besprechung siehe Seite 227)

HAEBERLIN, U., BLESS, G., MOSER, U. & KLAGHOFER, R. (1990)

Die Integration von Lernbehinderten. Versuche - Theorien - Forschungen - Enttäuschungen - Hoffnungen. Bern: Paul Haupt, 9. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 355 S. Fr. 25.-

Während drei Jahren hat sich eine Forschergruppe des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung mit der Frage nach den Wirkungen von integrierenden und separierenden Schulformen auf schulleistungsschwache SchülerInnen beschäftigt. Aus diesem Forschungsprojekt sind zwei Publikationen hervorgegangen: Zunächst vor etwa einem Jahr ein 'Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern', wie er auch bei der Studie Verwendung gefunden hat, deren Ergebnisse unlängst anlässlich einer Medienorientierung vorgestellt und im weiteren in einem detaillierten Forschungsbericht über 'Die Integration von Lernbehinderten' veröffentlicht worden sind. Während die Publikation des Fragebogens kaum Aufsehen erregt hat, sind die an der Pressekonferenz präsentierten Untersuchungsergebnisse nicht nur von den Medien weitergereicht worden, sondern für kurze Zeit gar in die Schlagzeilen geraten.

Die Studie des Forscherteams aus Freiburg basiert auf der Utopie einer integrationsfähigen Regelschule: Fähigkeit zur Integration wird hier nicht mehr vom einzelnen Schüler verlangt, der entweder den geltenden Normen genügt und dazugehört oder diese Normen nicht erfüllt und ausgesondert wird, sondern von der Schule, die Kinder unterschiedlichster Lern- und Leistungsfähigkeit als gleichwertige Partner aufnimmt und ausbildet. Natürlich ist die Realität der Schule von dieser Utopie weit entfernt; welches mögliche und geeignete Schritte in Richtung einer integrationsfähigeren Schule sind, darum geht es in der breit angelegten und sorgfältig durchgeführten Freiburger Studie.

Mithilfe soziometrischer Verfahren, Fragebogen zur Selbsteinschätzung sowie Schulleistungstests in den Bereichen Mathematik und Sprache sind lernbehinderte SchülerInnen in besonderen Klassen, in Regelklassen mit und in solchen ohne heilpädagogische Schülerhilfe erfasst und miteinander verglichen worden. Die zugrundegelegten Hypothesen, die zum Teil auf vergleichbaren Studien aus dem Ausland beruhen, sind dabei weitgehend bestätigt worden; sie lassen sich grob gesagt dahingehend zusammenfassen, dass besondere Klassen tatsächlich ein sozial und emotional günstigeres Umfeld für lernbehinderte SchülerInnen darstellen als Regelklassen, ohne freilich in den erhobenen Schulleistungsbereichen einen ebenso hohen Leistungszuwachs zu ermöglichen. Ob und in welchem Masse in anderen Lern- und Leistungsbereichen ein anderes Bild entsteht, geht aus den Untersuchungsergebnissen ebenso wenig hervor wie etwa die Antwort auf die Frage nach den Erfahrungen und Erfolgen im Berufsbildungsbereich.

Buchbesprechungen

Abgesehen von diesen Vorbehalten, kann den Empfehlungen, mit denen die Studie abgeschlossen wird, nicht nur zugestimmt, sondern auch breites Gehör gewünscht werden. Ob freilich Umfang und Sprache des Forschungsberichts, die im krassen Gegensatz zu den vereinfachenden und verkürzten Schlagzeilen stehen, dazu geeignet sind, auch diesen Empfehlungen zum Durchbruch zu verhelfen, ist fraglich. Dies ist zu bedauern, weil damit die ganze Untersuchung in ein schiefes Licht gerät, womit weder den SchülerInnen und Lehrkräften, den Eltern und Behörden, noch den Wissenschaftlern und Verfassern gedient ist.

Dass Ergebnisse pädagogischer Forschung Schlagzeilen machen, ist ungewöhnlich, ja geradezu unerhört: Eine Gruppe von Wissenschaftlern verlässt den Elfenbeinturm hochschulgebundener Forschung und verbreitet medienwirksam Untersuchungsergebnisse; so erfreulich ein derartiger Schritt auf der einen Seite ist, so problematisch sind andererseits seine Folgen, wenn Einzelaussagen aus dem Zusammenhang gerissen als Feststellungen verallgemeinert und als Schlagzeile veröffentlicht werden. Die beiden Veröffentlichungen - der Forschungsbericht und der Fragebogen - verdienen ungeteiltes Interesse und ungeschmälerter Anerkennung; sie sind es wert, gelesen und erörtert zu werden, damit Integrationsbemühungen bei aller Begeisterung für Utopien den Bezug zur Realität nicht verlieren.

Johannes Gruntz-Stoll

GRISSEMANN, Hans / ROOSEN, Hildegard (1989)

Training: Lesen - Denken - Schreiben. Luzern: Kantonaler Lehrmittelverlag.
Fr. 28.-

Die Interkantonale Lehrmittelzentrale (IZL) in Luzern hat das 1984 erstmals erschienene Arbeitsmittel zur individuellen Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens neu aufgelegt. Das Arbeitsmittel wurde von Hans Grissemann in Zusammenarbeit mit der deutschen Sonderpädagogin Hildegard Roosen völlig neu überarbeitet und mit einem Lehrerkommentar versehen. Beibehalten wurde das psycholinguistisch begründete Konzept des Lesens als Tätigkeit der Informationsverarbeitung, in dessen Verlauf fortwährend Sinnerwartungen aufgebaut und durch die visuelle und auditive Merkmalsanalyse einzelner Worteinheiten und Lautbilder überprüft werden. Das Förderkonzept beruht auf der Redundanztheorie des Lesens, wonach flüssiges Lesen von der Ausnützung der in der Wort-, Satz- und Textstruktur enthaltenen Informationen abhängt. Die Übungen sind so aufgebaut, dass sie einzelne Leseoperationen bzw. Segmentationsstrategien beim Lesenlernen (Erfassen von Buchstaben-Lautentsprechungen, von Silben, Morphemen und Signalgruppen usw.) gezielt trainieren. Parallel dazu enthält das Arbeitsmittel Baukastenübungen für das sinnerfassende Lesen unter Ausnutzung von inhaltlichen Leseerwartungen (z.B. Sinnschrittleser, Lesen mit Selbstkontrolle).

Dieses Förderprogramm entspricht dem im Erstleselehrgang "Lesen - Sprechen - Handeln: Ein methodenübergreifender Erstleselehrgang" (erschienen 1989 in der 3. Auflage bei der IZL in Luzern) zugrunde liegenden Konzept des Lesens und baut dieses durch spielerische Übungen weiter aus. Dieses Förderprogramm überwindet die einseitig wahrnehmungspsychologisch orientierten Funktionsübungen zur Unterscheidung von formverwandten Buchstaben (p, d, q, usw.) und Lauten. Solche Funktionsübungen haben sich bei vielen lese-schwachen Schülern als weitgehend wirkungslos erwiesen.

Die von Grissemann/Roosen entwickelten Übungen eignen sich für den individualisierenden Stützunterricht im Klassenunterricht ab dem 2. Schuljahr. Sie dienen der Festigung und Anwendung von Leseoperationen und -strategien, die zum Aufbau des flüssigen Lesens notwendig sind. Aus diesem Grunde sind sie geeignet, der Entwicklung von Legasthenie vorzubeugen. Bei Schülern, welche trotz dieser Stütz- und Förderübungen andauernde Lernschwierigkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens aufweisen, ist eine schulpsychologische Abklärung angezeigt. Es hat sich jedoch gezeigt, dass durch einen sorgfältigen Erstleseunterricht der Anteil an sog. legasthenischen Schülern mit längerfristigen Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten deutlich gesenkt werden kann (vgl. Grissemann 1986, Pädagogische Psychologie des Lesens und Schreibens - Bern). Dieses Programm eignet sich zur gezielten Förderung der Lesetechnik, auf deren Grundlage erst die Freude am Lesen entsteht.

Helmut Messner

SANDFUCHS Uwe (1989)(Hrsg.)

Förderunterricht konkret. Materialien und Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 5. bis 9. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 240 S. DM 23.-

Auch wenn sich didaktische Theorien seit Jahren mit Formen der Individualisierung und inneren Differenzierung im Unterricht auf allen Schulstufen befassen, zeigt sich die alltägliche Unterrichtspraxis - abgesehen von beeindruckenden Ausnahmen - weitgehend unbeeinflusst von derartigen Arbeitsformen und ihrer didaktischen Erörterung. Freiwahlarbeit, Werkstatt- oder Wochenplanunterricht sind nach wie vor Spezialformen, die im Unterricht nur vereinzelt Eingang finden; verbreitet sind hingegen immer noch solche Normalformen, die sich an Comenius' Prinzipien orientieren und Allen Alles auf umfassende Weise und zu gleicher Zeit beizubringen versuchen.

Förderunterricht, wie er in Deutschland zunehmend angeboten wird, läuft unter diesen Voraussetzungen Gefahr, bloße Schadenverringerung im Sinne einer Schulleistungskosmetik zu leisten: Schüler, die im Zuge unterrichtlicher Normalisierung auf der Strecke bleiben, erhalten vorübergehende Anschlusshilfe, bis sie entweder den Anschluss wieder finden oder aber den Zug endgültig ver-

Buchbesprechungen

passen. Um dieser Gefahr zu begegnen, bedarf der Förderunterricht nicht nur theoretischer Konzepte, sondern vor allem auch konkreter Praxismodelle. Dazu leistet die vorliegende Neuerscheinung einen wertvollen Beitrag.

Auf grundlegende Überlegungen zur Didaktik des Förderunterrichts und zur Förderdiagnostik folgt eine breite Palette von Unterrichtsbeispielen und Unterrichtshilfen, die in erster Linie den Sprachunterricht betreffen, vereinzelt aber auch auf Sachunterricht und Mathematikunterricht Bezug nehmen.

Berichtet wird von Lese- und Rechtschreibeübungen, von 'Förderlichem Aufsatzunterricht' oder 'Übungsdiktaten im Förderunterricht'. Die AutorInnen der verschiedenen Beiträge sind überwiegend im Förderunterricht erfahrene SchulpraktikerInnen, deren Erfahrungen durchaus auf andere Schulstufen und -arten übertragbar und für Lehrkräfte nachvollziehbar sind.

Johannes Gruntz-Stoll

WEHR, Gerhard (1989)

Carl Gustav Jung. Arzt - Tiefenpsychologe - Visionär. Eine Bildbiographie. Zürich: Schweizer Verlagshaus, 160 S. Fr. 58.-

Zahlreiche Begriffe der Analytischen Psychologie, die Carl Gustav Jung in der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse entwickelt und nach der Trennung von Sigmund Freud zu einem überaus facettenreichen, zu Recht als 'Komplexe Psychologie' bezeichneten System ausgebaut hat, sind heute verbreitet, wenn auch nicht unbedingt verstanden: Archetypen, kollektives Unbewusstes, Animus und Anima, Individuation sind ein paar dieser Begriffe, mit denen Jung nicht nur Fachleuten, sondern auch Laien die Augen für psychische Dimensionen und Prozesse geöffnet hat.

Unter diesen Voraussetzungen ist es weiter nicht erstaunlich, dass sich verschiedene Biographen und Interpreten des Lebens und Werks Carl Gustav Jungs angenommen haben: Gerhard Wehr, der die vorliegende Bildbiographie verfasst hat, legt dabei ein Schwergewicht auf die religiös-mystische Seite der analytischen Psychologie. Dies ist nach meinem Dafürhalten zwar der Sache durchaus angemessen, erleichtert aber den LeserInnen die Begegnung mit Jungs Lebensgeschichte und Gedankenreichtum nicht unbedingt. Inwieweit dies Absicht ist, lässt sich nicht ausmachen; immerhin war die Lektüre auch für mich streckenweise eher beschwerlich.

Wie die in der Reihe 'Die grossen Schweizer' bereits erschienenen Bände über Johann-Heinrich Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau und andere beeindruckt auch der vorliegende Band vor allem durch eine Vielzahl von sorgfältig ausgewählten und aufschlussreich kommentierten Illustrationen; dazu kommt eine Zeittafel, die dem Leben und Werk C.G. Jungs Ereignisse in und ausserhalb der Schweiz gegenüberstellt.

Wenngleich als Einführung ins Denken des 'grossen Schweizer' Psychologen etwas anspruchsvoll geraten, kann die Bildbiographie - nicht zuletzt der erwähnten Zeittafel und der Illustrationen wegen - interessierten LeserInnen einen Zugang nicht nur zum Leben, sondern auch zum Werk Carl Gustav Jungs vermitteln.

Johannes Gruntz-Stoll

TRESCHER, Hans-Georg und BUETTNER, Christian (Hrsg.) (1989)

Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1, Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1989, 215 S.

Der Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik, in dessen Auftrag dieses Jahrbuch herausgegeben worden ist, will mit der Wiederaufnahme eines periodischen Publikationsorgans zentrale praktische und theoretische Problemstellungen und Ergebnisse der Psychoanalytischen Pädagogik zur Diskussion stellen. In diesem Sinne verfolgt das Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik das Ziel,

- die wissenschaftliche Fundierung der Psychoanalytischen Pädagogik im Dialog zwischen Erziehungswissenschaft, pädagogischer Praxis und Psychoanalyse wieder voranzutreiben,
- Bedingungen und Methoden (Techniken) professionellen Handelns in den Praxisfeldern der Pädagogik aufzuzeigen,
- die Geschichte und damit auch die Ergebnisse der historischen Psychoanalytischen Pädagogik aufzuarbeiten,
- die Diskussion psychoanalytischer Sozialisationstheorie und Entwicklungspsychologie zu fördern,
- die politischen und sozialisationstheoretischen Implikationen von (institutionalisierten) Erziehungsverhältnissen zu thematisieren und darüber hinaus, das psychoanalytische Verständnis von pädagogischen Beziehungsverläufen in ihren Besonderheiten in der Fachöffentlichkeit zur Diskussion zu stellen.

Nach dem Lesen dieser Zielsetzungen erstaunt es einen im weiteren nicht, dass die neun Beiträge des Jahrbuches ein weites thematisches Spektrum behandeln. Gertrude Bogyi und Wilfried Datler beschreiben und analysieren Konfliktfelder, Problembereiche sowie Vor- und Nachteile sozial- und heilpädagogischer bzw. sozialtherapeutischer Wohngemeinschaften.

Horror-Videos und ihre jugendlichen Konsumenten sind Gegenstand der Untersuchung von Luise Wagner-Winterhager. Drei weitere Arbeiten (Rolf Göppel, Hans von Lüpke und Dieter Mattner) thematisieren heilpädagogische Frage-

Buchbesprechungen

stellungen. Von den Ergebnissen einer qualitativ-empirischen Studie berichtet Gertraud Diem-Wille. Sie erarbeitet in ihrem Beitrag Zusammenhänge zwischen Familiendynamik und Berufserfolg bei ManagerInnen und HochschullehrerInnen.

Anschliessend wird in zwei Beiträgen (Burkhard Müller und Helmuth Figdor) der aktuelle Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Psychoanalytischen Pädagogik thematisiert.

Zum Schluss skizzieren Maria Horvath und Elisabeth Scheidl-Trummer Schwerpunkte der Diskussion in der Psychoanalytischen Pädagogik in den letzten fünf Jahren.

Auch im zweiten Band des Jahrbuches wird ein Literaturumschauartikel enthalten sein, dieser wird sich schwerpunktmässig mit pädagogikrelevanter Literatur aus der Individualpsychologie beschäftigen. Nahezu alles, was seit 1983 dazu im deutschsprachigen Raum erschienen ist, wird eingearbeitet werden. Wer sich also für den Problembereich "Tiefenpsychologie und Pädagogik" interessiert und die neuesten Entwicklungen mitverfolgen will, dem kann die Lektüre des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik nur empfohlen werden.

Jürg Rüedi

TOELKE, Angelika (1989)

Lebensverläufe von Frauen. Familiäre Ereignisse, Ausbildungs- und Erwerbsverhalten. Forschungsbericht. München: Deutsches Jugendinstitut. 312 S. DM 34.80

Die Untersuchung des Zusammenspiels von Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Familienentwicklung im Lebensweg von Frauen nimmt Bezug auf drei Geburtsjahrganggruppen, die unter ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen aufgewachsen sind: Unterschieden werden dabei Geburtsjahrgänge um 1930, um 1940 und um 1950; damit sind erstmals Längsschnittdaten erhoben worden, die es erlauben, Entwicklungsprozesse zu beschreiben und zu vergleichen.

So spannend das Thema des Forschungsvorhabens und -berichtes ist, so bedauerlich ist die Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Veröffentlichung um eine überarbeitete Dissertation handelt, die weder auf wissenschaftsspezifische Konstrukte noch auf theoriebezogene Reflexionen verzichten kann und damit nur ein begrenztes Publikum anzusprechen vermag.

Johannes Gruntz-Stoll

UNESCO: ALPHABETISIERUNG

Eine Dokumentation zum Internationalen Jahr der Alphabetisierung ist erhältlich vom eigens eingerichteten 'Secrétariat de l'Année internationale de l'alphabétisation' der UNESCO, 7, place de Fontenoy, F-75700 Paris.

BRD: DIDAKTIK AN UNI NUR NOCH NEBENSACHE?

München - Anderen Leuten etwas beibringen ist oft ein schweres Stück Arbeit, denn Pädagogen fallen nicht vom Himmel. Für künftige Lehrer, so sollte man meinen, ist deshalb das Fach Didaktik von zentraler Bedeutung in ihrer Ausbildung. Dass dem heutzutage nicht mehr so ist, beklagte jetzt der Präsident des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands (BLLV), Albin Dannhäuser, als er in Würzburg einige verdiente Lehrerpersönlichkeiten ehrte. "Innerhalb des Lehrerstudiums an den Universitäten fristen Erziehungswissenschaften und Didaktik ein Schattendasein. Die Unterbewertung der eigentlichen Berufswissenschaften des Lehrers an den Universitäten sei geradezu tragisch. Es könne nicht angehen, "bei allem Verständnis für zukunftsbezogene Studiengänge", wenn ein Lehrstuhl für Pädagogik in einen Lehrstuhl für Japanologie umgewidmet wird oder ein Lehrstuhl für Psychologie einem Lehrstuhl für Koreanistik weichen muss.

"Jedermann weiss, wie die Zukunft unserer Gesellschaft von Schule und Bildung abhängt", sagte Dannhäuser. Und jedermann wisse auch, welche Bedeutung die Lehrerpersönlichkeit für die Entwicklung jedes einzelnen Schülers hat. Deshalb müsse mehr in pädagogischer Forschung und Lehre investiert werden. Dannhäuser kriti-

sierte die "unkritische Selbstzufriedenheit in der universitären Lehrerbildung und die Stagnation in der pädagogisch-didaktischen Forschung". Die einzelnen Abschnitte der Lehrerbildung - Studium Referendarzeit und Fortbildung - müssten enger aufeinanderbezogen werden.

Vordringlich sei auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Lehrerbildung, die neben hohem fachwissenschaftlichen Können mehr mitbringen "als die Erinnerung an die eigene Schulzeit". - "An unseren Schulen brauchen wir zum Beispiel keine Mathematiker, Physiker, Biologen, sondern Lehrer für Mathematik, Lehrer für Physik und Lehrer für Biologie". Die Didaktik müsse in Forschung und Lehre an den Universitäten hoch angesiedelt werden, forderte Dannhäuser. "Andernfalls besteht die Gefahr, dass die grosse pädagogische Tradition in Deutschland in Vergessenheit gerät". Südd. Zeitung 282/89

CH: FORUM "SCHULE FÜR EINE WELT"

An der Jahresversammlung des Forums "Schule für eine Welt" in Bern konnten 9 pädagogische Organisationen und Institutionen als neue Mitglieder aufgenommen werden.

Auf ein erfolgreiches Jahr konnte der Präsident des Forums "Schule für eine Welt", Bruno Santini-Amgarten aus Sachseln, zurückblicken. Der vom Forum herausgegebene Katalog "Lernziele für eine Welt" erscheint bereits in der 3. Auflage. Mit einem Projekt zur 700-Jahr-Feier gewann das Forum bei Wettbewerben in Zürich und Basel je den ersten Preis. Zudem ist die Zahl der Mitglieder im

vergangenen Jahr deutlich angestiegen. Erfreulich ist dabei die Tatsache, dass sich immer mehr staatliche Stellen für eine Mitarbeit im Forum interessieren.

"Mit der Sonderschau 'Lernen durch Visionen' an der Worlddidac 90 in Basel und dem Projekt 'Die Schweiz in der Welt - Die Welt in der Schweiz' zur 700-Jahr-Feier der Eidgenossenschaft stehen Ereignisse bevor, die den Zusammenschluss von Institutionen nicht nur sinnvoll erscheinen lassen, sondern für die der Zusammenschluss geradezu Vorbedingung ist."

CH: EDV UND SCHULE

sda. Computer werden auch in der Schule immer wichtiger. Um die EDV-Information der Schulen besser koordinieren zu können, schaffen das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (Biga) und die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) die Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen (SFIB). Es handelt sich um ein im schweizerischen Bildungswesen bisher einmaliges gemeinsames Werk, wie Biga-Direktor Klaus Hug am Freitag vor der Presse in Bern sagte.

Die neue Fachstelle ist dem Film-Institut an der Erlachstrasse 21 in Bern angegliedert. Ihre Hauptaufgabe ist die Information und Dokumentation. Daneben unterhält sie Kontakte zum Ausland, verfolgt die Entwicklung im EDV-Bereich und vermittelt für Schulen geeignete Software. Die Fachstelle, die ab Sommer 1990 von 6 Personen betreut wird, will eng mit den Berufsbildungsämtern, Berufsschulen und pädagogischen Arbeitsstellen zusammenarbeiten. BUND, 5.5.90

CH: SVHS-KURSE IN STANS

Trotz obligatorischer Weiterbildung scheint das Interesse der Lehrerschaft an freiwilliger Fortbildung ungebrochen. 2500 Lehrer und Lehrerinnen werden diesen Sommer vom 9. bis 27. Juli an den 99. Schweizerischen Lehrerbildungskursen in Stans 161 Kurse belegen. Das Anfang April in Stans präsentierte Themenangebot reicht von Stressbewältigung über den Umgang mit Elektronik bis zum hochbeliebten beweglichen Spielzeug aus Holz.

Durchgeführt werden die Kurse vom Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform (SVHS).

Grossen Wert legen die Veranstalter auf die Begegnung mit dem Gastkanton Nidwalden und seiner Bevölkerung. So ist das vielfältige Unterrichtsangebot am Abend ebenso wie der Treffpunkt und die Lehrmittelausstellung jedermann zugänglich. Die Lehrmittel- und Fachausstellung im Kurszentrum Pestalozzi findet vom 11. bis 25. Juli statt und zeigt ein breites Spektrum an Lehrmitteln und Unterrichtshilfen, vor allem für den Bereich Werken und Gestalten.

Lehrkräfte aus allen Landesteilen, aber auch von Auslandschweizer-schulen nehmen an den Lehrerbildungskursen teil. (sda)

CH: KATHOLISCHE ERWACHSENENBILDUNG

Die katholischen Bildungshäuser der Deutschschweiz haben im Jahre 1989 gegen 2000 Eigentagungen angeboten, neben knapp 3000 Gasttagungen, für die sie lediglich ihr Haus zur Verfügung stellten. Total haben 139'000

Personen von den verschiedenen Möglichkeiten profitiert.

Die Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken in Luzern, (Tel. 041 - 23 50 55) gibt dreimal jährlich eine vollständige Uebersicht der Kursangebote heraus, welche zu einem freiwilligen Unkostenbeitrag bezogen werden kann.

EDK: ANERKENNUNG VON LEHRDIPLOMEN

Kantonale Diplome für Kindergärtnerinnen und Volksschullehrkräfte sollen künftig in der ganzen Schweiz gelten. Dies empfiehlt der Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Eine entsprechende Vernehmlassung ist gegenwärtig im Gange.

EDK: EG-FREIZÜGIGKEIT BEI DER BILDUNG

Die Erziehungsdirektoren wollen in der Bildungspolitik mit der EG zusammenarbeiten. Die schweizerische Bildungspolitik solle die berufliche Freizügigkeit in Europa bejahen und zu einer aktiven Zusammenarbeit in den Bildungsprojekten der EG Hand bieten. Dies beschlossen die kantonalen Erziehungsdirektoren und die für die Berufsbildung verantwortlichen Volkswirtschaftsdirektoren an einer Arbeitstagung in Bern.

Bei der Freizügigkeit geht es um Recht und Gegenrecht. Einerseits müssen - besonders im Bereich der akademischen Berufe - die Berufsverbände damit einverstanden sein, ausländische Abschlüsse zu anerkennen, andererseits muss im Ausland darauf hingewirkt werden, dass schweizerische Abschlüsse anerkannt werden.

Langfristig auf Lehrdiplome

Wert legt die Konferenz darauf, dass die schweizerischen HTL- und HWV-Diplome gebührend anerkannt werden. Mindestens mit längeren Uebergangsfristen rechnet die EDK bei der Freizügigkeit für Volksschullehrerinnen und -lehrer.

EDK: GEBÜHR FÜR FOTOKOPIEN

Die Konferenz beschloss den Kantonen zu empfehlen, die Urheberrechte für das Fotokopieren in den Schulen pauschal abzugelten. Die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) vereinbarte dazu mit der Verwertungsgesellschaft Pro Litteris einen Modellvertrag, der eine Entschädigung pro Anzahl Schülerinnen und Schüler vorsieht. (sda)

EDK: REFORM DER DEUTSCHEN RECHTSCHREIBUNG - 2. WIENER GESPRÄCHE VOM 21.-23. MAI 1990

Vom 21.-23. Mai haben sich in Wien Delegationen der fünf deutschsprachigen Staaten BRD, DDR, Oesterreich, Schweiz und Liechtenstein zu einem Gespräch über die Weiterentwicklung der deutschen Rechtschreibung zusammengefunden. In den Reformbereichen

- Zeichensetzung
- Worttrennung am Zeilenende
- Getrennt- und Zusammenschreiben
- Laut-Buchstaben-Beziehung
- Fremdwortschreibung

konnte weitgehende Zustimmung zu den vorliegenden Reformvorschlägen

festgestellt werden. Noch offen ist dagegen der Bereich der Gross- und Kleinschreibung. Fachwissenschaftler und Politiker sind sich jedoch einig, dass die Klärung dieser heiklen Frage nicht länger ausgeklammert werden darf. Klare Entscheidungen auch darüber müssen als integraler Bestandteil Eingang ins gesamte Reformpaket finden. Die Sprachwissenschaftler haben aus diesem Grund in Wien den Auftrag entgegengenommen, die möglichen Hauptvarianten (Beibehaltung des status quo/Modifizierte Grossschreibung/Gemässigte Kleinschreibung) kritisch gegeneinander abzuwägen und bis 1993 konkrete Vorschläge sowie ein Argumentarium dazu vorzulegen. Dabei wird in diesem Reformbereich ganz klar die Frage der Akzeptanz durch die Öffentlichkeit vor linguistischen Erwägungen Vorrang haben. (Weitere Auskünfte: EDK-Sekretariat, 031-46 83 13).

EDK: MEHRJAHRESPLAN INFORMATIONSEN- TECHNOLOGIEN

Der Ausschuss Neue Informationstechnologien der Pädagogischen Kommission der EDK hat einen Mehrjahresplan ausgearbeitet, der am 8. Juni 1989 von der Plenarversammlung der EDK genehmigt worden ist. Dieser Plan geht davon aus, dass in fünf Bereichen (Lehrerbildung, Unterrichtsmaterialien, pädagogische Forschung, Grundlagenforschung und Informationsaustausch) in den nächsten Jahren besondere Anstrengungen nötig sind.

Die zu leistenden Arbeiten übersteigen meist die finanziellen und personellen Möglichkeiten der einzelnen Kantone, aber auch der EDK. Ein zentrales Anliegen des Mehrjahres-

plans ist es deshalb, regionale Entwicklungsprojekte anzuregen, die von der EDK in Zusammenarbeit mit Institutionen der Berufsbildung und des Bundes unterstützt werden sollen.

Auf dem Sekretariat der EDK, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern kann eine ausführlichere Schrift zum Mehrjahresplan bezogen werden, in der auch das Vorgehen für die Einreichung von Projekten beschrieben ist. Dort sind ebenfalls weitere Auskünfte erhältlich (Tel. 031-46 83 13, Kontaktperson: Fritz Wüthrich).

EDK: NEUES LERNEN

Im Zusammenhang mit der Präsentation eines neuen Lehrplanes für die Primarschule (Mensch und Umwelt) wurden die Verantwortlichen der Innerschweizer Erziehungsdepartemente durch den zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen zu einer Tagung eingeladen. Dabei wurde den Verantwortlichen der Kantone auch die Bedeutsamkeit instrumenteller Lernziele erfahrungsbezogen näher gebracht.

Die Kantone sind nun ihrerseits aufgefordert, für eine erfolgreiche Umsetzung dieses Lehrplanes die entsprechenden Rahmenbedingungen zu setzen.

Löst damit die Schule in breiterem Masse eine Reihe von seit langem anstehenden Reformpostulaten ein? Die nähere Zukunft wird es zeigen.

IEDK: WIRTSCHAFTS- PRAKTIKUM FÜR SEMINARIST(INN)EN

Ab 1990/91 haben alle angehenden Lehrer und Lehrerinnen an den Inner-schweizer Seminarien ein dreimonatiges Wirtschaftspraktikum zu absolvieren. Es hat zum Ziel, die angehenden Lehrkräfte "in direkten Kontakt mit der Wirtschaft-, Berufs- und Arbeitswelt zu bringen".

NWEDK: PROJEKT ERWEITER- TE LERNFORMEN

Ziele des Projektes

a) Erweiterung der Lernformen

Ziel ist es, mit verschiedenen, bereits vorhandenen Ansätzen die schulische Lernkultur im Sinne der kantonalen Lehrplan-Bestimmungen weiterzuentwickeln. Es sollen Lernkonzepte erarbeitet und erprobt werden, welche die Schüler je spezifisch fordern und fördern, Selbständigkeit und Selbständigkeit besser ermöglichen, gleichzeitig aber auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Teamfähigkeit hin angelegt sind. Die Lernenden sollen dadurch vermehrt zu "Besitzern" ihrer eigenen Lernprozesse werden.

b) Systematische Auswertung der Erfahrungen

In Zwischenberichten und in einem Schlussbericht sollen die Unterrichtsbeispiele und die dabei gemachten Erfahrungen dokumentiert und im Sinne der übergeordneten Projektziele evaluiert und auf ihre Übertragbarkeit (Generalisierung) hin überprüft werden.

c) Besondere Ziele aufgrund besonderer Voraussetzungen des Projektes

"Erweiterte Lernformen" sind nichts grundsätzlich Neues. Das Projekt knüpft an diesbezügliche Erfahrungen an und führt sie weiter. Dabei können sich aber die folgenden Punkte als günstig erweisen:

- Dauer des Projektes (s. unter Zeitbudget)
- Breiter Erfahrungsaustausch
- Nicht punktuelle, sondern fach- und stufenübergreifende Projekt - Anlage
- Kantonsübergreifende Auswertung und Dokumentation

Adressaten des Projektes: Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Die teilnehmenden Klassen oder Schulen können innerhalb der Kantone frei gewählt werden.
Interkantonaler Projektleiter: E. Ramseier, Seminar Liestal.
Beginn des Projektes: Schuljahr 90/91.
Dauer des Projektes: bis Ende Schuljahr 1995.

EDK-OST: LEHRERMANGEL

In den Ostschweizer Kantonen - und nicht nur hier - zeichnet sich nach rund fünfzehn "Ueberschussjahren" eine Knappheit oder gar ein Mangel an ausgebildeten Lehrkräften ab. Entsprechend wurden und werden die Rekrutierungsanstrengungen verstärkt. Regionsweit gibt es mittlerweile Kurse, die sich besonders an Wiedereinsteigerinnen richten. Parallel dazu sollen Lohnerhöhungen sowie Massnahmen bei der Pensengestaltung (Pflichtstundenabbau, Möglichkeit der Stellenteilung) für mehr Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit des Lehrerberufs sorgen.

AG: LEHRERMANGEL

Nachdem bereits auf Beginn des laufenden Schuljahres zahlreiche Gemeinden im Kanton Aargau grösste Mühe bekundeten bei der Besetzung von offenen Lehrstellen, so dürfte die Lage auf das Schuljahr 1990/91 noch wesentlich angespannter werden. Dem Aargauischen Lehrerverein sind heute schon über hundert Kündigungen bekannt, wovon mehr als vier mit der Begründung eines Stellenwechsels in die Privatwirtschaft oder in einen andern Kanton. Das Erziehungsdepartement selber rechnet für das kommende Schuljahr mit einem Bedarf von 180 Lehrerinnen und Lehrern für die Primar- und Real- schulstufe. Demgegenüber entlässt die Höhere Pädagogische Lehranstalt in Zofingen, die einzige aargauische Lehrerbildungsstätte, lediglich 120 Absolventinnen und Absolventen.

Rückkehr in den Schuldienst erleichtern

Um dieser bedrohlichen Situation etwas entgegenzutreten, möchte nun das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau mit Hilfe von Wiedereinstiegskursen Lehrerinnen und Lehrern, die aus irgendwelchen Gründen aus dem Schuldienst ausgeschieden sind, die Rückkehr wieder erleichtern. SLZ 6/90

BE: NEUERUNGEN AN DER UNIVERSITÄT

Seit dem Herbst 1989 bietet die Universität eine kombinierte Grund- und Weiterbildungsveranstaltung in Theaterpädagogik/Schultheater an. Die studien- bzw. berufsbegleitende Zusatzausbildung dauert vier Semester.

Die Abteilung für das Höhere Lehramt (AHL) veröffentlicht in loser Folge didaktische Abschlussarbeiten der Studenten in "Schriftenreihe Höheres Lehramt" und bietet diese Reihe allen Interessenten zum Selbstkostenpreis an. Die Arbeiten enthalten z.T. kopierfertige Prokivorlagen sowie Aufgaben und Versuchsanleitungen für Schüler und Lehrer. (Weitere Informationen: Abteilung Höheres Lehramt, SRHL, Muesmattstrasse 27a, 3012 Bern).

Die Berner Erziehungsdirektion leitet eine Ueberprüfung der Führungsstrukturen der Universität ein. Ziel ist es, die Aufsicht des Staates über die Universität sowie die universitätsinterne Kontrolle zu verbessern.

BE: UNIVERSITÄRE LEHRERBILDUNG UNTER EINEM DACH

Nach zweieinhalbjährigen Umbau- und Sanierungsarbeiten ist am 4. Dezember 1989 das Universitätsgebäude "Muesmatt" in der Stadt Bern festlich eingeweiht worden. Damit verfügen die verschiedenen Lehrerbildungsinstitionen einer Universität zusammen mit dem Pädagogischen Institut erstmals in der Schweiz über ein gemeinsames Zentrum, wie Erziehungsdirektorin Leni Robert ausführte. Die Arbeiten am neuen Universitätsgebäude schlugen mit 8,7 Mio. Franken zu Buche.

Im Muesmatt-Areal sind die Sekundarlehrämter und weitere erziehungswissenschaftliche Institutionen in den heutigen Bedürfnissen angepasste Räumlichkeiten untergebracht. Zudem finden sich auch Klassen der Primarschule im gleichen Zentrum. Baudirektor Gotthelf Bürki äusserte sich positiv über diesen Umstand, der den

Dozenten, Assistenten, Studenten vor Augen führen werde, wem die Ergebnisse ihrer Studien und ihres Forschens zugute kommen.

Die Muesmatt-Universität sei ein Ort, so Leni Robert, wo man über Erziehung und Bildung nachdenke und forsche. Zugleich sei sie auch ein kantonales Lehrerbildungszentrum. Schliesslich werden auch Lehrerinnen und Lehrer anderer Kantone ausgebildet. So kommen beispielsweise am Sekundarlehramt ein Drittel der Studierenden nicht aus dem Kanton Bern. Als Grund für den hohen Prozentsatz nannte die Erziehungsdirektorin die Tatsache, dass die bernischen Diplome von vielen Kantonen ohne weitere Auflagen anerkannt würden. (sda)

**BE: SCHULMODELL 6/3
ANGENOMMEN**

Mit 94 336 Ja (53,6%) - gegen 81 747 Nein-Stimmen haben die Stimmberechtigten des Kantons Bern Ende Januar der Einführung des Schulmodells 6/3 zugestimmt. Die Stimmbeteiligung betrug 25,8 Prozent.

Damit findet künftig der Uebertritt von der Primar- in die Sekundarschule nach der 6. (heute 4.) Klasse statt. Somit verschwindet in der Schweiz die zu frühe Selektion der Kinder nach bereits 4 Jahren Primarschule. Der Kt. Jura wird ebenfalls das Modell 6/3 einführen. Der Kt. Basel-Stadt hat sich 1988 für ein Modell 7/2 entschieden. Der nationale und internationale Trend, die Selektion im Sinne einer Bildungsoffensive hinauszuschieben, wurde auch im Kt. Bern nicht gestoppt.

Wie war das Verhalten der Lehrerschaft im Abstimmungskampf? Die Volksinitiative für ein Schulmodell 6/3 wurde v.a. von Seminarlehrern ergriffen. Auf beiden Seiten kämpften viele Lehrpersonen. Der Primarlehrerverein unterstützte die Initiative, der Sekundarlehrerverein lehnte sie ab. Die vom Bernischen Lehrerverein bei seinen Mitgliedern durchgeführte Urabstimmung ergab 53,7 Prozent für das bestehende Modell. Es wird viel Feingefühl nötig sein, um die Fronten zwischen Primar- und Sekundarlehrerschaft aufzulösen. Auf kantonaler Ebene ist dazu die Gelegenheit gegeben bei der Diskussion um das neue Volksschulgesetz sowie bei der Anpassung der Inhalte und Lektionentafeln an die neue Struktur, auf Gemeindeebene bei der neuen Lehrer- und Raumzuteilung. Die versöhnlichen Abstimmungskommentare der Unterlegenen stimmen optimistisch.

Joe Brunner in CH-Schule 2/90

**BL: NEUER PRIMARSCHUL-
LEHRPLAN**

Die Primarschulen des Kantons BL haben einen neuen Lehrplan. Nach jahrelangen Vorarbeiten hat der Erziehungsrat nun den neuen Lehrplan in Kraft gesetzt, und in einer Gross-Veranstaltung wurden die 800 Primarlehrerinnen und -lehrer in das verbindliche Werk eingeführt.

Einige Haupt-Merkmale: 1. Der LP kann als Konkretisierung des Zweckartikels des Schulgesetzes die Schule betreffend verstanden werden. 2. Nicht mehr der Stoff, sondern das Kind steht im Zentrum. 3. Gegenüber der bisherigen historisch-additiven Verfäucherung tendiert der neue Lehrplan auf eine Gesamtschau; er spricht daher von Unterrichts-Bereichen. 4.

Obwohl Französisch und Lebenskunde neu aufgenommen wurden, will er Stoff-Abbau ermöglichen. 5. Für die Lehrerinnen und Lehrer ist das Instrument flexibler geworden bezüglich Fächerstunden-Dotation. 6. Dies erhöht die didaktische Verantwortung der einzelnen Lehrkraft. 7. Nicht so sehr reproduzierbares Wissen, als vielmehr Lern-Prozesse und Arbeitstechniken sollen vermittelt werden. 8. Eine Vielfalt von Unterrichts-Formen soll ermöglicht und angestrebt werden. 9. Soziales Lernen und Zusammenarbeit bekommen neues Gewicht. 10. Die Eltern werden vermehrt in den schulischen Erziehungsprozess einbezogen.

Es liegt auf der Hand, dass so viel Neues für die Lehrerschaft erhebliche Fortbildungs-Arbeit erfordert. Die Lehrer- und Lehrerinnen-Fortbildung BL bietet daher schon in diesem Semester spezifische Schwerpunkt-Programme an, um dem neuen Lehrplan zum Leben zu verhelfen.

**BS: SCHULREFORMTERMIN
VERSCHIEBEN**

Die Basler Regierung will für die Einführung der Schulreform nicht mehr am vorgesehenen Termin von 1992 festhalten. Zudem soll die bestehende Projektorganisation zur Erarbeitung des Reformvorhabens überprüft werden. Die Grösse und Kompliziertheit der Aufgabe benötige mehr Zeit und mehr Personal, gab die Regierung bekannt. (sda)

BS: WORLDDIDAC

"Lernen durch Visionen" - Eine Insel im Messestress.

Die Sonderschau "Lernen durch Visionen" an der Worlddidac in Basel hat vielerorts ein positives Echo ausgelöst. Besonders die Aufführungen von Künstlerinnen und Künstlern aus aller Welt liessen die Besucherinnen und Besucher für kurze Zeit vergessen, dass sie sich in einer Messe befanden, bei der der Erfolg an Verkaufszahlen abgelesen wird.

Das Forum "Schule für eine Welt" und die 16 Organisationen und Institutionen bereiten nun eine kleine Ausstellung vor, die vor allem in Lehrerseminarien und - Fortbildungskursen eingesetzt werden kann. Die Ausstellung besteht aus Texttafeln, Lehrmitteln und der Sondernummer der Schweizerischen Lehrerzeitung zur Sonderschau "Lernen durch Visionen". Sie kann ab September ausgeliehen werden. Bereits jetzt können Reservationen beim Forum "Schule für eine Welt", Busskirchstr. 106, 8645 Jona, Tel. 055/27 52 48 angemeldet werden.

**FR: SEMINAR ODER POST-
MATURITÄRE AUSBILDUNG?**

Die Regierung des Kantons Freiburg soll überprüfen, ob die gegenwärtig fünf Jahre dauernde Ausbildung von französischsprachigen Primarschullehrern am kantonalen Lehrerseminar nicht durch eine zweijährige praktische Ausbildung nach bestandener Maturitätsprüfung ersetzt werden könnte. Das Kantonsparlament beauftragte den Staatsrat zu Beginn seiner Februarsession mit der Ausarbeitung des Entwurfs für einen entsprechenden Gesetzesartikel.

Eine Aenderung des bisherigen Ausbildungssystems für die französischsprachigen Primarlehrer - bei den

Deutschs Schweizern soll alles beim alten bleiben - stand im Grossen Rat erstmals 1977 zur Debatte. Ein entsprechendes CVP-Postulat wurde damals abgelehnt. Das gleiche Schicksal erlitt letzten November ein ähnlicher Vorschlag seitens der SP. Am Dienstag nun wurde die Idee von CVP-Seite wieder belebt, diesmal - vorderhand - mit Erfolg.

Die Befürworter einer solchen Neuregelung, darunter auch die Berufsverbände, argumentieren unter anderem mit der Notwendigkeit einer Annäherung an die Ausbildungssysteme in der übrigen Romandie sowie in zahlreichen europäischen Ländern. Eine gute Allgemeinbildung sowie eine gewisse Reife bei den Lehrkräften seien gerade in der heutigen Gesellschaft notwendig. Gegenwärtig müssen die zukünftigen Primarlehrer ihre Berufswahl schon im Alter von 15 oder 16 treffen, was zu früh sei.

FDP und SVP sind von der Idee nicht sonderlich begeistert. Sorgen macht ihnen vor allem die Zukunft des Lehrerseminars. (sda)

FR: NUMERUS CLAUSUS AM LEHRERSEMINAR

Der freiburgische Grosse Rat hat bei der Beratung des neuen Schulgesetzes mit 48 zu 47 Stimmen entschieden, am Lehrerinnen- und Lehrerseminar den Numerus clausus einzuführen. Diese Einschränkung soll lediglich in Ausnahmesituationen angewendet werden. Zudem müsse über sie jedes Jahr neu entschieden werden. Kantonsangehörige werden künftig bei der Bewerbung bevorzugt.

GL: LEHRERFORTBILDUNG UND LEHRPLAN-EINFÜHRUNG

In der ersten Nummer der glarnerischen Schulmitteilungen dieses Kalenderjahres wird vor allem auf die Notwendigkeit der permanenten Fortbildung und die entsprechenden kantonalen und regionalen Programme hingewiesen. Gemäss glarnerischem Gesetz ist jede Lehrkraft verpflichtet, sich so weiterzubilden, dass sie einen zeitgemässen Unterricht erteilen kann. Die ED fördert den Besuch derartiger Kurse, in eigener Kompetenz kann sie auch Kurse anordnen und deren Besuch als obligatorisch erklären. Alle Stufenkonferenzen haben Gelegenheit, eigene Kurse dem Leiter LfB (Hans Rainer Comiotto) zur Genehmigung zu unterbreiten. Häufig fällt die Teilnahme in die Arbeits- und die Freizeit.

An kantonalen Kursen können in erster Linie amtierende Lehrkräfte teilnehmen. Mit der Einführung des neuen Lehrplans sind Meinungsaustausche, vor allem zum Fach "Mensch und Umwelt" und dem Frühfranzösisch notwendig. An Titeln seien erwähnt: Medienpädagogik, Einführung ins Lehrmittel "Durch Geschichte zur Gegenwart", Ideen zum Schulgesang, Lesen durch Schreiben, Schulmusikwoche, Kurse in Eurocenters, ein Tag an der Schulstelle Dritte Welt. Ein Musical-Wettbewerb ist als "Pop-Schwiz" angekündigt. Kinder sollen einen Song geeignet "verpacken". SLZ 6/9

GR: LEHRERMANGEL

Um dem Lehrermangel zu begegnen, wird im Kanton Graubünden in den Jahren 1990 und 1991 ein Wiederein-

stiegskurs für ehemalige Primarlehrer und -innen durchgeführt.

**LU: NEUE LEHRERFORT-
BILDUNG IN SICHT**

Die Lehrerfortbildung im Kanton Luzern soll neu geregelt werden. Eine Arbeitsgruppe hat Ende 1989 einen Bericht vorgelegt, der neben Leitlinien auch das Konzept der künftigen Fortbildung enthält. Danach sollen die Angebote in Form und Inhalt wesentlich erweitert und die Organisation in einer noch zu schaffenden Zentralstelle gestrafft werden.

Wie das Luzerner Erziehungsdepartement mitteilte, soll ferner die bisherige, für die verschiedenen Schultypen uneinheitliche Regelung verschwinden. In Zukunft soll die Fortbildung stufenübergreifend durchgeführt werden. Vorerst wird der Bericht der Arbeitsgruppe einem breiten Interessenskreis bis Ende September zur Vernehmlassung unterbreitet. (sda)

**LU: REFORM DER
ARBEITSLEHRERINNEN-
AUSBILDUNG**

Das Berufsbild der Arbeitslehrerin hat sich in den vergangenen Jahren teilweise stark verändert. Der Unterricht im textilen Werken hat an Bedeutung verloren; umgekehrt unterrichten zahlreiche Arbeitslehrerinnen in zunehmendem Mass auch nichttextiles Werken.

Im Sommer des vergangenen Jahres hat der Erziehungsrat beschlossen, dass die Reform der Arbeitslehrerinnen-Ausbildung mit der Primarlehrerbildungsreform koordiniert wird.

Diese Koordinierungsbemühungen stehen erst am Anfang und brauchen Zeit. Der Erziehungsrat hat am 15. Februar 1990 eine Uebergangsstudentafel in Kraft gesetzt. Sie sieht einen beträchtlichen Lektionenabbau im textilen Werken vor. Umgekehrt wird das Fach Wirtschaftskunde ausgebaut; neu eingeführt werden die Fächer Kulturgeschichte, Werkphysik und insbesondere das Fach "Zusammenarbeit Primarlehrer/Arbeitslehrerin und erweiterte Lernformen (Bildnerisches Gestalten, Werken, Textilarbeit, Mensch und Umwelt)".

**LU: LEITBILD FÜR
KLASSENLEHRER**

Der Erziehungsrat hat am 22. März 1990 ein Leitbild für Klassenlehrer an Kantonsschulen erlassen. Dieses Leitbild entspricht den Absichten, die mit der Klassenlehrerschulung verfolgt werden. Es definiert die hauptsächlichen Aufgaben und Rechte des Klassenlehrers und dient ihm und der Schulleitung als Orientierungshilfe bei der Ausübung des Klassenlehreramtes und bei der Gestaltung der Klassenstunde. Insbesondere unterstreicht es die pädagogische Verantwortung, die mit dem Klassenlehreramt verbunden ist, und steckt das Beziehungsfeld ab, in dem der Klassenlehrer sich bewegt.

**LU: TAGESSCHULEN UND
BLOCKZEITEN**

Die Luzerner Schulgemeinden können in Zukunft eigene Tagesschulen sowie Blockzeiten in der Primarschule einführen. Gemeinden im Berggebiet werden zudem ermächtigt, eine integrierte Oberstufe einzuführen. Der

Erziehungsrat hat entsprechende Rahmenrichtlinien verabschiedet.

**LU: BETEILIGUNG AM
SCHULPROJEKT
"ERWEITERTE LERN-
FORMEN"**

Zusammen mit sechs anderen Kantonen beteiligt sich der Kanton Luzern am neuen Schulentwicklungsprojekt "Erweiterte Lernformen". Dieses Projekt will Unterrichtsformen erproben, die einerseits Schülerinnen und Schüler gemäss ihren individuellen Voraussetzungen fördern und andererseits gemeinschaftsbildend wirken. Der Luzerner Erziehungsrat will den Versuch zunächst an vier Schulen durchführen.

"Erweiterte Lernformen" wurden von der Nordwestschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (NEDK) ins Leben gerufen. Schulen und Klassen verschiedener Stufen und Typen sollen dabei eine Lern- und Schulkultur erproben, die ihnen möglichst viel Raum zur Selbständigkeit lässt. Gleichzeitig ist sie aber auf Gemeinschaftsbildung hin angelegt.

Das Schulprojekt läuft damit in den Kantonen Aargau, Bern, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Freiburg, Luzern und Solothurn. Im Kanton Luzern werden sich ab Herbst 1990 vier Schulen der Primar-, Orientierungs- und Kantonsschulstufe am Versuch beteiligen. Das Ende des Projektes ist auf Juni 1995 vorgesehen. (sda)

**LU: STUNDENREDUKTION AN
SEMINARIEN**

Zurzeit ist eine Reform der Primarlehrerbildung im Gang. Um die Seminaristinnen und Seminaristen

bereits jetzt zu entlasten, hat der Erziehungsrat eine Reduktion der Pflichtlektionen um vier auf neu 36 beschlossen. Sie tritt auf das Schuljahr 1990/91 in Kraft. Es ist eine Uebergangslösung, die spätestens im Schuljahr 1993/94 einer endgültigen Fassung weichen soll.

**SG: AUSBAU DER PÄDAGO-
GISCHEN HOCHSCHULE**

Das St. Galler Volk hat sich am 1. April bei einer Stimmbeteiligung von 37,2 Prozent deutlich für einen Kredit über 13,5 Millionen Franken für den Kauf und Umbau des Schulhauses Hadwig in der Stadt St. Gallen für die Pädagogische Hochschule ausgesprochen. Der Entscheid fiel mit 70 302 Ja gegen 25 290 Nein. In einer Abstimmung im September des vergangenen Jahres hatten bereits die Stadt-St. Galler dem Verkauf des Jugendstilbaus an den Kanton zugestimmt. Für die Vorlage eingesetzt hatte sich namentlich auch der kantonale Lehrerverein. (sda)

**SG: UMZUG VON PÄDAGOGI-
SCHEN DIENSTSTELLEN**

Die Ostschweizer Schule für Sozialpädagogik in Rorschach zieht um ins "Stella Maris". Der Kanton mietet die per Anfang April freigewordene Liegenschaft der Menzinger Schwestern vorläufig auf sieben Jahre. Ausser der Schule für Sozialpädagogik werden in dem Gebäude auch die kantonale Dokumentationsstelle für Lehrer, die Medienzentrale, die pädagogische Arbeitsstelle und der schulpyschologische Dienst untergebracht. (sda)

SO: NEUE DMS

Am 26. November haben die Solothurner der Schaffung einer eigenen Diplommittelschule zugestimmt (siehe BzL 1/90).

In der Schweiz gibt es derzeit etwa 45 Diplommittelschulen. Sie bereiten auf sozialpädagogische und paramedizinische Ausbildungsgänge vor, die an das Alter, die Vorbildung und die Persönlichkeit besondere Anforderungen stellen. Solothurn ist der einzige Kanton in der Nordwestschweiz, der keine eigene DMS hat. Seine Jugendlichen sind auf den Besuch ausserkantonaler Schulen angewiesen, etwa in den Kantonen Basel-Stadt oder Basel-Landschaft, was 1988 für 33 Absolventen der DMS aus dem Schwarzbubenland zutraf. Seit der Kanton Bern die Eröffnung von drei Schulen, worunter eine in Langenthal, beschlossen hat, geriet der Kanton Solothurn unter Zugzwang.

Das DMS-Gesetz bildet die rechtliche Grundlage für die Schaffung dieses Schultyps und die Eingliederung der DMS an die bestehenden Mittelschulen in Solothurn und Olten. Für die zwei Jahresskurse wird von rund 170 Ausbildungsplätzen in je vier Klassen ausgegangen. Schülerinnen und Schüler aus der Amtei Dorneck-Thierstein können die DMS weiterhin in den Nachbarkantonen besuchen. Die Kosten sind auf 1,4 Millionen Franken pro Jahr veranschlagt. Der Verzicht auf eine eigene Schule käme den Kanton Solothurn nicht billiger zu stehen, da er aus Gründen der Rechtsgleichheit für alle ausserkantonale auszubildenden Diplommittelschüler (und nicht nur für jene aus dem Schwarzbubenland) das Schulgeld übernehmen müsste. CH-Schule 4/90

SZ: MEHR ALS 50 WIEDEREINSTEIGER(INNEN)

Unerwartet grosses Echo für den vom Lehrerseminar Rickenbach ausgedehnten Kurs für Wiedereinsteiger(innen). Auf die Ausschreibung hin haben sich nun 54 Interessenten gemeldet, davon 50 Frauen. Der Löwenanteil von 36 Anmeldungen stammt dabei aus dem Kanton Schwyz.

TG: WERBUNG FÜR MEHR PRIMAR- UND REALLEHRER

Drei Interpellationen im Thurgauer Grossen Rat in Weinfelden haben der öffentlichen Personalpolitik gegolten: Einerseits ging es um die Zukunft der Pflegeberufe, andererseits um den Mangel an Real- und Primarlehrern. Die Regierung hat in allen drei Fällen Massnahmen zur Verbesserung der Situation versprochen, die von Werbeaktionen bis zu einer Verbesserung der Besoldung der Reallehrer reichen. (sda)

ZG: ZWEI INITIATIVEN LANCIERT

Eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern hat anfangs April zwei Initiativen lanciert:

- "Schaffung eines prüfungsfreien Uebertritts"
- "Neugestaltung des 7., 8. und 9. Schuljahres"

Nachdem praktisch alle Innerschweizer Kantone sich für eine Form des prüfungsfreien Uebertritts von der Primarschule an die Oberstufe entschieden haben, soll dies nach Meinung der Initianten endlich auch im Kanton Zug möglich werden.

Gleichzeitig erachten sie auch eine grundlegende Neugestaltung des 7., 8. und 9. Schuljahres für notwendig. Allein einen prüfungsfreien Uebertritt zu schaffen, löst ihrer Meinung nach die Problematik der Selektion und Zuteilung zu einem der Oberstufen-Schultypen nicht. Auch dazu existieren bereits in einigen Kantonen verschiedene Modelle, allerdings unterschiedlich weitreichend in ihren Konsequenzen.

ZH: UNIVERSITÄTS- STATISTIK

Die Zahl der Studierenden ist im Wintersemester 1989/90 auf 20 690 (+ 2,7%) angestiegen. Die Zahl der Studienanfänger ging jedoch gegenüber dem Vorjahr auf 2211 (- 2,9%) zurück.

Der Senatsausschuss hat die Abschaffung der reduzierten Kollegiengehaltspauschale auf das Wintersemester 1990/91 beschlossen. Damit will man die Anzahl unechter Studierender senken, die bloss infolge sachfremder Gründe (materielle Vorteile) an der Universität immatrikuliert bleiben.

ZH: FÖRDERUNG DER ERWACHSENENBILDUNG

Der Kanton ist bestrebt, die Erwachsenenbildung durch Information, Beratung und verstärkte Zusammenarbeit mit den Gemeinden zu fördern. Die Erziehungsdirektion forderte zu Beginn dieses Jahres die Gemeinden auf, Erwachsenenbildungs-Beauftragte zu ernennen. Sie sind Kontaktpersonen für die Dienststelle für Erwachsenenbildung bei der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion. In Zusammenarbeit mit der kantonalen Dienststelle

übernehmen sie Informations- und Koordinationsaufgaben innerhalb der Gemeinde.

NW: EDK

Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten. Diplomierung Kurs III:

24 Teilnehmerinnen der "Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten" wurden am 2. Juli 1990 in Solothurn diplomiert: der Abschluss einer zweijährigen, berufs begleitenden Ausbildung für didaktische und pädagogische Fragen. Damit stehen den Kantonen der Nordwestschweiz und den Gastkantonen Zug und Wallis wiederum einige ausgebildete Personen zur Verfügung, die für die wichtigen Fragen der Zukunft der Berufe Handarbeitslehrerin, Hauswirtschaftslehrerin und Kindergärtnerin eingesetzt werden können: in der Ausbildung der jungen Lehrkräfte, in der Beratung und der Fortbildung der amtierenden Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen, in der Diskussion um diese drei Berufe und in ihrer Weiterentwicklung allgemein.

Es bewegt sich hier vieles: Die Wichtigkeit des Kindergartens und die Stellung der Kindergärtnerinnen ist ein bildungspolitisch aktuelles Thema, die Diskussion muss hier weitergehen.

Bald wird die Koedukation in Handarbeit (textiles Werken) und in Hauswirtschaft überall Wirklichkeit sein. Die Fächer werden deutlich machen können, welches ihr Wert gerade heute ist, da sie den Kindern direkte Handlungserfahrungen ermöglichen

Kurznachrichten

können, an denen die kindliche Umwelt arm geworden ist.

Die Ausbildung in Solothurn wird ab diesem Sommer den Namen "*Didaktisches Institut der nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz*" tragen. Mit dem allgemeineren Namen "*Didaktisches Institut*" soll angezeigt werden, dass

es nicht nur um die Vorbereitung auf die beruflichen Funktionen der Seminarlehrerin geht, sondern ebenso um jene der Fortbildnerin und der Beraterin der amtierenden Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen. Seit 1984 sind drei Kurse abgeschlossen worden; der vierte ist wiederum mit der Maximalanzahl an Teilnehmerinnen besetzt.

Der Leiter des Regionalen Methodikkurses I des Schweizerischen Institutes für Berufspädagogik (SIBP), Kursort Zürich, und einer seiner Referenten treten nach langjähriger erfolgreicher Tätigkeit zurück. Zusätzlich möchten wir einen Ergänzungs- und Vertiefungskurs anbieten. Deshalb suchen wir auf April 1991 eine(n) nebenamtliche(n)

Leiter/-in der Regionalen Methodikkurse I und II

des SIBP, Kursort Zürich

sowie

zwei Referenten/Referentinnen

für die pädagogischen und/oder methodischen Kursteile.

Wenn Sie sich für Aufgaben dieser Art interessieren und über entsprechende Qualifikationen verfügen, bitten wir um eine Mitteilung an Dr. E. Wettstein, Amt für Berufsbildung, Abt. Berufspädagogik, 8090 Zürich, Telefon 01 / 212 00 22, wo Sie auch Näheres über die Aufgaben erfahren können.

SPRACHWISSENSCHAFT

**Für Lehrer und Lehrer-
studenten, Schüler der
Sekundarstufe II, Sprach-
didaktiker und -wissen-
schaftler**



Dieses Studienbuch macht das Textschreiben im Unterricht und außerhalb der Schule leichter lehr- und lernbar. Es verarbeitet aus pädagogischer Sicht Erkenntnisse der Linguistik, Sprachdidaktik und Psychologie zu einer Schreiblehre neuen Zuschnitts. Das Konzept wurde in jahrelanger Arbeit mit Erwachsenen und mit Schulklassen verschiedener Stufen und Typen entwickelt.

Wissen und Können beim Schreiben – Herstellungskriterien als Hilfen beim Texteverfassen – Fünf Schreibarten: Dokumentieren, Argumentieren, Appellieren, Fingieren, Schreiben über sich – Der Schreibplan: ein Instrument der Selbsthilfe – Bedingungen des schulgebundenen Aufsatzunterrichts – Bewertung von Texten – Individuelle Lernförderung

Mit zahlreichen Aufgaben und Textbeispielen, Übungen, Kriterienübersichten, einem Korrekturschema, Grafiken und Modellen.

Bestelltafon

— Ex. Peter Bonati
Schreiben und Handeln
Fr. 24.–/DM 27,50
ISBN 3-7941-3188-6

Name und Vorname _____

Straße _____

PLZ/Ori _____

Unterschrift _____

Bitte senden an:
**Verlag Sauerländer,
Postfach, CH-5001 Aarau**

Preisstand Mai 1990
Preisänderungen vorbehalten

Studienbücher Sprachlandschaft

Band 2
Peter Bonati
Schreiben und Handeln
Ein Lehr- und Lernbuch für den Aufsatzunterricht und das Selbststudium unter Mitarbeit von Klaus Bütikofer und Erika Werlen
96 Seiten, Broschierl. Fr. 24.–/DM 27,50
ISBN 3-7941-3188-6

Bisher erschienen:

Peter Sieber/Horst Sitta
Mundart und Hochdeutsch im Unterricht
Fr. 19,80/DM 22,80
ISBN 3-7941-3026-X



Verlag Sauerländer

Aarau · Frankfurt am Main · Salzburg

0017/5951/4/90/1

Inserat

Evangelisches Lehrerseminar Zürich

Wir suchen auf den 1. November 1990 oder nach Vereinbarung eine(n)

**Hauptlehrer/-in für die allgemeinbildenden Fächer in der
Lehrer/-innenausbildung** mit einem Teilpensum von ca. 40 %

ARBEITSBEREICH:

- Unterricht im Bereich Pädagogik/Psychologie/Französisch oder in einer Fachdidaktik
- Leitung von Studienwochen
- selbständige organisatorische Arbeit und Stellvertretung der Abteilungsleitung
- Mitarbeit am Schulentwicklungsprozess

VORAUSSETZUNGEN:

- Erfahrung auf der Primarschulstufe (Primarlehrerpatent)
- Hochschulabschluss oder gleichwertige Fortbildung in den oben genannten Arbeitsbereichen
- Interesse an der Arbeit im Team und an der Entwicklung der Berufsbildung
- christliche Grundhaltung

Unsere Abteilung umfasst ca. 40 Studierende und 15 Lehrbeauftragte. Interessierte Personen richten ihre Bewerbung bis 31. Juli 1990 an die Direktion des Evangelischen Lehrerseminars, Rötelstrasse 40, 8057 Zürich. Für Auskünfte: Tel. 01 / 363 06 11 (C. Bollier)

Radio
der deutschen und der
rätoromanischen Schweiz
F A M I L I E N R A T



DRS-2 jeweils Samstag, 09.05

Programme Juli - September 1990 (Änderungen vorbehalten)

7. Juli	<u>Die plötzliche Leere*</u> Vom Leben mit dem frühen Tod eines Ehepartners	Gerhard Dillier 31'255-156
14. Juli	<u>Erste Liebe*</u>	Ruedi Welten 31'255-261
21. Juli	<u>Was ist ein Kind?*</u> Ueber unser (Un-)Verständnis im Umgang mit Kindern	Margrit Keller 31'255-247
28. Juli	<u>In der Fremde Wurzeln schlagen*</u> Partnerschaft mit AusländerInnen	Gerhard Dillier 31'255-258
4. August	<u>Vom Sinn des Ungehorsams*</u> Prävention sexueller Gewalt gegen Kinder	Cornelia Kazis 31'255-243
11. August	<u>Vergewaltigte Liebe*</u> Gespräche mit Männern	Ruedi Welten 31'255-254
18. August	<u>Vergewaltigte Liebe*</u> Gespräche mit Frauen	Margrit Keller 31'255-255
25. August	<u>Vergewaltigte Liebe</u> Reaktionen zu den Sendungen	Margit Keller & Ruedi Welten
1. September	KINDERFORUM Fragen und Antworten (Aufzeichnung)	Margrit Keller
8. September	<u>Wohnen - aber wie ?</u> Neue Wohnformen	Matthias Bürgin
15. September	<u>Geopferte Kinder</u> Kindsmisshandlungen in aller Welt	Cornelia Kazis
22. September	KINDERFORUM live Erwachsene fragen - Kinder antworten	Margrit Keller
29. September	<u>Wann ist man Mann ?</u>	Gerhard Dillier

*Diese Beiträge sind auf grosses Echo gestossen, deshalb wiederholen wir sie während der Ferienzeit

Kassetten der obigen und der vorangegangenen Sendungen können bei uns zum Preis von Fr. 19.-- bezogen werden.

Wie immer: Ihre Meinung, Kritik, Anregungen, Tips etc. nehmen wir gerne unter folgender Adresse entgegen

RADIO DRS - F A M I L I E N R A T - 4024 BASEL

Stichtag der letzten Redaktion und Paragrafengesellschaft DRS

ISSN 0259-353X

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

Regine BORN, Didaktisches Institut NW EDK Lehrerseminar, Obere Sternengasse, 4500 Solothurn / Arthur BRÜHLMEIER, Dr., Luxmattenstr. 1, 5452 Oberrohrdorf / Hans BRÜHWEILER, Dr., Seminarlehrer, Lehrerseminar, 4410 Liestal / Hermann J. FORNECK, Dr., Universität Zürich, Sek.- und Fachlehrausbildung, Voltastrasse 59, 8044 Zürich / Johannes GRUNTZ-STOLL, Dr., Seminarlehrer, Strandweg 9, 2560 Nidau / Anton HÜGLI, PD, Dr., Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Basel, Riehenstr. 154, 4058 Basel / Helmut MESSNER, Dr., Leiter des Pädagogischen Landesinstituts für die deutsche Sprachgruppe der autonomen Provinz Bozen - Südtirol, Bindergasse 29, I-39100 Bozen / Jürg RÜEDI, Dr., Psychologe und Psychotherapeut, Nordstrasse 46, 8006 Zürich / Ulrich THOMET, Dr., Rektor der Insschulen, Insspital Bern, 3010 Bern / Walter WEIBEL, Am Moosberg 1, 6284 Gerlafingen / Heinz WYSS, Dr., Seminardirektor, Staatliches Lehrerseminar Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79
3052 Zollikofen