
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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

**SGBF+SPV-KONGRESS, 10./11.11.1989, SOLOTHURN
"DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN /
VIVRE AU PRESENT - ENSEIGNER AU FUTUR"**

BERICHTE AUS DEN ARBEITSGRUPPEN UND ATELIERS

**WEITERE BEITRÄGE ZUR
PRAXIS DER LEHRERBILDUNG
UND LEHRERFORTBILDUNG**

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 8
HEFT 1
FEBRUAR 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
3472 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 MANUSKRIPTEN

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
"DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN"
 (SGBF+SPV-Kongress,
 10./11. November 1989 in Solothurn)

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	4
<hr/>		
Überblick über den Kongress	<i>Regine Born</i> Das Leben und die Schule von morgen	5
A Grussadresse	<i>Hans Brühweiler, Präsident SPV</i>	9
B Podium	<i>Werner Meier</i> Bericht über das Podiumsgespräch zum Thema "Das Leben und die Schule von morgen" unter der Leitung von Bruno Krapf	11
<hr/>		
Arbeitsgruppen		
C Lehrerbildung	<i>Kurt Eggenberger</i> Arbeiten zur Lehrerbildung	15
D1 Schülerbeurteilung	<i>Helmut Messner</i> Laufende Schulversuche in Deutschschweizer Kantonen	19
D2 Frauen in der Bildung - Feministische Bildungsförderung	<i>Hannelore Rizza</i> Was heisst "Bildung von morgen" aus einer feministischen Perspektive?	21
D3 Berufliche Weiterbildung/Erwachsenenbildung	<i>Philipp Gonon</i> Anmerkungen zu Arbeit, Schule und Qualifikation	25
<hr/>		
Ateliers	Berichterstatter/innen:	
E1 Wege der Schulreform	<i>Christian Aeberli</i>	28
E2 Berufsbild des Lehrers	<i>Titus Guldemann</i>	30

Inhaltsverzeichnis

E3 Conceptions de la mesure d'évaluation par objectifs	<i>Jean Cardinet</i>	32
E4 Zusammenarbeit in Lehrerkollegien	<i>Jolanda Roggero</i>	33
E5 Neue Lernkultur	<i>Peter Gasser</i>	35
F Umsetzung wissenschaftlicher Forschung in die Praxis	<i>Michael Hubermann & Monika Gather Thurler</i> Thesen zur Förderung einer fruchtbaren Zusammenarbeit	37
G Schlusswort	<i>Hans Brühweiler, Präsident SPV</i>	42
Zu BzL 3/89: Improving Education: Reaktionen	<i>Friederich W. Busch</i> Der Theorie-Praxis-Bezug	43
	<i>Friedrich Buchberger</i> Lehrerbildung sucht Institution	46
Verbandsteil	Jahresbericht des Präsidenten SPV Protokoll der Jahresversammlung vom 10.11.89 in Solothurn Tischrede von Sr. Hildegard Willi	49 52 54
Lehrerfortbildung	<i>Anton Strittmatter</i> Lehrerfortbildung in der Schweiz - Strukturen und Perspektiven	58
Praxis der Lehrerbildung	<i>Edi Sutter</i> Die einfache Lektion als Lehr- und Lernform in der berufspraktischen Ausbildung des Lehrers	65
	<i>Irène Steiner</i> "Ausserschulische Berufswelt" am Sekundarlehramt	81
EDK-Beilage	<i>Hans Badertscher</i> Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II	84

Neues aus der Bildungsforschung	Mit welcher Oberstufe sind Ehemalige zufrieden?	89
	Geschichte der Pädagogik in der Schweiz	90
	Wie Eltern sich Lehrerinnen und Lehrer wünschen	91
Veranstaltungsberichte	<i>Susanne Blaser</i> Symposium Textilunterricht, 1./2. September 1989 in Thun	92
	<i>Bruno Santini-Amgarten</i> "Werte an unseren Schulen": 17. Studientagung der KKSE, 19.-21. Oktober 1989 in Flüeli-Ranft	93
	<i>Fritz Schoch</i> Wechselbeziehungen zwischen Lesen und Schreiben: Arbeitstagung Deutschdidaktik III, 28./29. November 89 in Rorschach	95
	<i>Daniel Kugelmann</i> Weltanschauung braucht auch Welt-Anschauung: Bericht über einen Lehrerfortbildungskurs, 1. - 5. Oktober 89 auf der Lüderenalp	99
Veranstaltungskalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare, Kurse und Radiosendungen	104
Buchbesprechungen		110
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	120
Vorstand SPV	Adressen der Vorstandsmitglieder	Umschl C
Autorenverzeichnis	Die Autor(inn)en und Mitarbeiter(innen) dieser Nummer	Umschl D/S.18

EDITORIAL

Die "Beiträge zur Lehrerbildung" verstehen sich als eine Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung; sie sind zudem das Informationsorgan und Forum des SPV.

Praktischen Fragen der Lehrerbildung will die in der ersten Nummer des neuen Jahrgangs wiederaufgegriffene Rubrik *Praxis der Lehrerbildung* Raum geben: Irene Steiner stellt das Projekt "Ausserschulische Berufswelt" dar, wonach am Sekundarlehramt der Universität Bern Lehrerstudenten erstmals über Hörsaal und Schulstube hinaus mit der Berufs- und Arbeitswelt vertraut gemacht werden. Eine unterrichtspraktische Ausbildungsform ist die von Edi Sutter nach dem didaktischen Modell der AEBLischen Grundformen entwickelte und in der seminaristischen Lehrerausbildung erprobte "Einfache Lektion als Lehr- und Lernform".

Ausgesprochenen Forums-Charakter hat diese Nummer im Schwerpunktthema "Das Leben und die Schule von morgen". Es kennzeichnet das Rahmenprogramm des ersten gemeinsamen Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und des Schweizerischen Pädagogischen Verbands (SPV) vom vergangenen November in Solothurn, ein Ereignis, das unser Verbandspräsident in seiner Grussadresse als erst- und einmalig qualifizierte. Davon wird über vierzig Seiten hinweg in bunter Folge berichtet. Damit sich auch jene, die am "pädagogischen Martini-Markt" nicht selber dabei waren, im vielfältigen Angebot zurechtfinden, führt Regine Born die Leserschaft in einem Überblicksbericht durch das zweitägige Kongressgeschehen. Mit Lesehinweisen auf die nachfolgenden *Berichte aus den Arbeitsgruppen und Ateliers* deutet sie an, wo der Leser, die Leserin einkehren und verweilen könnte. Nicht alle Kongressbeiträge kommen auf dem hier nachgezeichneten Diskussions-Forum zur Darstellung. Wir mussten uns beschränken. Die Auswahl der Berichte erfolgte vorab unter dem Aspekt ihres Beitrags zur Lehrerbildung. Jene Berichte, die hier keinen Platz gefunden haben, sollen im Bulletin der SGBF/SSRE publiziert werden.

Im Sinn und Geist der am Kongress von den beiden Verbandspräsidenten beschworenen Kooperation und Kollegialität zwischen Bildungs-"Theoretikern" und Schul-"Praktikern" setzen wir die ersten Schritte des Kongresses, des Zusammen-Gehens, fort, indem wir dieses Heft allen 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zukommen lassen. Als freundnachbarliches Zeichen - als ein Wink auch. Wer ihn als Aufforderung verstehen und annehmen mag, ist herzlich eingeladen, (auch) unserem Verband beizutreten und/oder regelmässiger Leser unseres Informationsorgans zu werden.

Wir danken allen, die in diesem facettenreichen Heft einen Beitrag zum Rückblick und darüber hinaus zum Nach-Denken geleistet haben.

Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch

DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN

Bericht über den SGBF+SPV-Kongress, 10./11. November 1989, Solothurn

Regine Born, Vertreterin des SPV im Organisationskomitee, gibt einen Überblick über die beiden Kongresstage und lässt die Grundlinien der verschiedenen Veranstaltungen kurz aufleuchten. Der Überblicksbericht ist eine Art Leittext durch die nachfolgend wiedergegebenen ausgewählten Berichte aus einzelnen Veranstaltungsteilen des Kongresses.¹ Sie werden in diesem Text durch die Lesehinweise jeweils angekündigt und sind in der mit Grossbuchstaben gekennzeichneten alphabetischen Reihenfolge geordnet.

Was hat uns am 8. Januar 1987 (ja, es sind wirklich schon drei Jahre) im Vorstand des Pädagogischen Verbandes dazu bewogen, der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF eine gemeinsame Tagung vorzuschlagen? Dreierlei war es wohl: Wir standen unter dem Eindruck der Zersplitterung der Kräfte. Wir wollten die jährlichen Tagungen der SGBF nicht verpassen, selbstverständlich auch jene des SPV nicht, und auch nicht diese und jene.... Wäre da nicht etwas zu koordinieren, so fragten wir uns? Wir wussten, dass bei den Bildungsforschern etwas zu holen ist, dass der Kontakt zur Bildungsforschung für uns Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner von entscheidender Bedeutung für die Aktualität unserer Arbeit ist. Könnte dieser Kontakt nicht gemeinsam hergestellt werden statt in Einzelanstrengungen? Wir dachten schliesslich auch, wir hätten den Bildungsforschern von unserer Seite her etwas zu bieten, unsere Erfahrungen, unsere Einsichten, unsere Handlungswege in der Ausbildung von Lehrkräften. Ein weiterer Grund für einen gemeinsamen Anlass.

Der gemeinsame "Kongress", wie er dann bald einmal genannt wurde, ist im vergangenen November in Solothurn Wirklichkeit geworden. 273 Anmeldungen gingen bei uns ein; 92 von Mitgliedern der SGBF, 78 von Mitgliedern des SPV, viele von Nichtmitgliedern. Die Hälfte höchstens hatten wir erwartet. Wir hoffen, dass der Kongress ihnen allen etwas von unseren Absichten vermittelt hat, dass er den "professionellen Gratwanderern zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis", die wir in der Lehrerbildung Tätige nun einmal sind, ein zusätzliches Stück Sicherheit und Schwindelfreiheit gebracht hat.

"DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN"

Unter diesem Titel stellte die Organisationsgruppe, bestehend aus Mitgliedern des SPV und der SGBF, den gemeinsamen Kongress. Wohin haben wir zu blicken, wir aus Lehrerbildung und Bildungsforschung, wenn wir an "morgen" denken? Was haben wir dafür zu tun? Die Präsidenten der beiden Vereini-

¹Weitere Berichte aus dem Kongress werden publiziert im SGBF/SSRE-Bulletin (erscheint März/April 1990).

gungen, Hans Brühweiler SPV und Pierre Furter SGBF, setzten in einer gegenseitigen *Begrüssungsansprache* bereits einige Leitlinien.

Lesen Sie die Grussadresse von Hans Brühweiler (A)

Die Breite der Problematik wurde im ersten Hauptteil, dem *Podiumsgespräch*, aufgeklärt. Unter der Leitung von Bruno Krapf trugen Vertreterinnen und Vertreter verschiedener an "Schule" interessierter Gruppierungen ihre Anliegen an eine künftige Entwicklung zusammen, ergänzt durch zwei Kommentatoren.

Lesen Sie den Bericht über das Podiumsgespräch (B)

Am Nachmittag fanden die Veranstaltungen der ständigen *Arbeitsgruppen* der SGBF statt. Die Arbeitsgruppe "*Lehrerbildung*" stiess dabei auf so grosses Interesse, dass sie schliesslich aus allen Nähten und Räumen zu platzen drohte. Sie bildete als Arbeitsgruppe der Bildungsforscher mit dem Thema der Lehrerbildner gewissermassen den Schnittpunkt der veranstaltenden Organisationen. Zukunftsweisendes Thema dieses Jahres: Arbeiten zur Lehrerbildungsreform.

Lesen Sie den Bericht zur Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" (C)

Auch die anderen Arbeitsgruppen, die ihrem teilweise mehrjährigen Programm verpflichtet waren, wurden gebeten, sich auf das Gesamtthema des Kongresses und das erweiterte Publikum zu beziehen. Es kam eine Fülle anregender und durchwegs gut besuchter Veranstaltungen zustande, und mehrmals war gerade von Mitgliedern der SGBF zu hören, es habe wohlgetan, neue Gesichter zu sehen und damit von anderen Gesichtspunkten zu hören. Die Arbeitsgruppen hatten sich folgende Themen vorgenommen:

- Schülerbeurteilung: Laufende Schulversuche in den Deutschschweizer Kantonen;
- Hochschulforschung: Forschung zum Thema Universität;
- Interkulturelle Erziehung: Die Ausbildung der Lehrkräfte für die interkulturelle Erziehung;
- Bildungstechnologie: Forschung und Ausbildung, verstärkte internationale Zusammenarbeit;
- Schul- und Pädagogikgeschichte: Herbart, der Herbartianismus und ihr Einfluss in der Schweiz;
- Frauen in der Bildung - feministische Bildungsforschung: Was heisst Bildung von morgen aus einer feministischen Perspektive?
- Berufliche Weiterbildung, Erwachsenenbildung: Berichte aus laufenden Forschungsprojekten.

Lesen Sie den Bericht über die Arbeitsgruppen "Schülerbeurteilung", "Frauen in der Bildung" und "Berufliche Weiterbildung". (D)

Am Abend das, was zu einem jährlichen Verbandsanlass auch gehört: Die *Jahresversammlung SPV* mit erfreulich vielen anwesenden Mitgliedern, parallel dazu jene der SGBF, anschliessend Apéritif und gemeinsames *Nachtessen*.

Auch hier ergab sich mannigfaltige Gelegenheit zu Gesprächen eher fachlicher oder eher persönlicher Art.

Lesen Sie das Protokoll der Jahresversammlung und den Jahresbericht des Präsidenten sowie die Tischrede von Sr. Hildegard Willi anlässlich des Nachtessens. (Verbands-
teil, gelbe
Seiten)

Der Samstag bot wiederum eine Vielfalt an Themen, die in *Ateliers* vorgestellt und diskutiert wurden. Bei der Konzeption der Themen und der Anfrage an Leiterinnen und Leiter hatten wir drei Linien verfolgt: es sollte *Ateliers* zu eher gesellschaftlichen, bildungspolitischen Fragen geben, solche zu schulstrukturellen und curricularen und schliesslich solche zu didaktischen Fragen und Themen der täglichen Schularbeit. Dank der Bereitschaft der *Atelierleiterinnen* und *-leiter* kam schliesslich das folgende Angebot zustande:

- Bildung in der Schweiz von morgen, "BICHMO";
- Wege der Schulreform;
- Berufsbild des Lehrers in der Schule von heute - Berufsbild des Lehrers in der Schule von morgen?
- Trois conceptions possibles de la mesure pour une évaluation par objectifs individualisés;
- Zusammenarbeit in Lehrerkollegien;
- L'informatique comme auxiliaire de l'enseignement;
- Neue Lernkultur;
- Didactique des sciences.

Lesen Sie die Berichte über die Ateliers "Wege der Schulreform", "Berufsbild des Lehrers", "Evaluation individualisée", "Zusammenarbeit in Lehrerkollegien" und "Neue Lernkultur" (E)

Gegen Mittag kamen alle noch einmal zusammen. Das *Referat* von *Michael Hubermann* fasste aus dessen reichhaltiger Erfahrung zusammen, was die Bildungsforschung der Schule und was die Schule der Bildungsforschung bringen kann.

Lesen Sie dazu die Thesen zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis von Michael Huberman und Monica Gather Thurler (F)

Auf der Ebene des Referats wurde gefasst, was in den beiden Tagen zwischen *Lehrerbildnern* und *Bildungsforschern* zum Erlebnis hat werden können: Der Dialog lohnt sich. Die beiden Gruppen, die sich in den Einzelpersonen ja überlappen, können sich in ihrer Arbeit - eben auch in der Gratwanderung der *Lehrerbildung* - gegenseitig stützen.

Die *Schlussansprache* durch den *solothurnischen Erziehungsdirektor Fritz Schneider* gab dem räumlichen Rahmen der Plenumveranstaltungen, dem Rathaus, einen besonderen Sinn: Er forderte die Anwesenden dazu auf, nicht nur den Dialog untereinander zu pflegen, sondern rasch und mit Nachdruck auch die Politiker mit hinein zu nehmen. Auch hier seien Anregungen zu erhalten, auch hier sei der Auftrag gegeben und die Bereitschaft vorhanden, an

der Schule von morgen zu arbeiten. Abgerundet wurde der Kongress durch die *Schlussworte* der Präsidenten der SGBF und des SPV.

Lesen Sie das Schlusswort von Hans Brühweiler

(G)

Monate sind seit dem Kongress vergangen. Die Erinnerung daran ist hoffentlich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als gute Erinnerung an zwei reichhaltige und harmonische Tage vorhanden. Als Erinnerung an ein Zusammenkommen zweier Gruppierungen, die aufeinander angewiesen sind und zur Mitarbeit Hand bieten, als Erinnerung auch an eine schöne Kleinstadt (das lokale Eigenlob sei verziehen), deren Besuch sich auch ein andermal wieder lohnen würde ...



Illustrationen von Jürg Parli, Solothurn, aus dem Kongressführer

**GRUSSADRESSE DES PRÄSIDENTEN SPV (A)
ZUR KONGRESSERÖFFNUNG**

Sehr geehrte Gäste
Chers collègues
Liebe Kolleginnen und Kollegen

Der heutige Kongress ist ein erfreuliches Ereignis, ist erstmalig, ist eine notwendige Veranstaltung.

... erfreulich insofern, als hier zwei Gruppierungen aus dem weiten Feld des Bildungswesens zusammenkommen, obwohl ihre konkreten Arbeitsgebiete unterschiedliche Akzente tragen. Erfreulich auch, weil es immer wieder Leute gibt, die den Impetus haben und die Kraft aufbringen, die immensen Vorarbeiten zu leisten. Ich denke da an die Vorbereitungsgruppen der beiden Veranstalter, insbesondere ihre Exponenten Regine Born und Carlo Jenzer. Ihnen allen sagen wir herzlichen Dank.

... erstmalig ist unser Zusammengehen für einen solchen Kongress, obwohl unsere beiden Gesellschaften schon seit Jahren bestehen und viele Doppelmitglieder haben. Und das allein ist schon bemerkenswert. "Erstmalig" ist aber nicht "einmalig". Den Doppelsinn hierin möchte ich auseinandernehmen: Einmalig im Sinne von qualitativ hochstehend. Das wünschen wir uns alle. Und ein Blick ins Programm rechtfertigt diese Hoffnung. Darum auch hier schon allen Referenten und Mitwirkenden aufrichtigen Dank! "Einmalig" im ursprünglichen Wortsinn soll der Kongress nicht bleiben; er soll Fortsetzungen finden, zweimal, dreimal usw., ohne jeweils an Einmaligkeit zu verlieren.

... notwendig ist dieser Anlass der "Schritte aufeinander zu" (was 'congressus' eigentlich heisst), weil die beiden Gruppen Arbeitsfelder betreuen, die je für sich allein eigentlich nicht fruchtbar sein können. Ich vereinfache etwas und ordne der Bildungsforschung die Theorie zu und den Pädagogen die Anwendung, d.h. die Praxis. Ihnen als Vertreter dieser Sparten kann ich über das Verhältnis von Theorie und Praxis nichts Neues sagen, vielleicht aber Bekanntes, Schon-Vorhandenes ins Licht der Wiedererinnerung bringen. Das ist ja seit Sokrates an sich schon eine ur-pädagogische Tat: Mäeutik.

Was also wäre der Anwender, der Praktiker ohne die Forschung, ohne die geistige Ordnung der Systematik, ohne übergreifende Gültigkeit der Theorie? Freilich ist sowohl der Lehrer wie der Forscher der Wissenschaft verpflichtet, deren letzter Grund das Wahre, die Wahrheit ist. Sie kleiden sie aber je anders, gewichten andere Aspekte, sehen andere Ausgänge. Dem Praktiker hockt die Gefahr im Nacken, das Ergebnis des eigenen Tuns als seine Rechtfertigung heranzuziehen. Auf diesen Zirkelschluss hat schon HERBART 1806 hingewiesen: "Wollten wir nur sämtlich bedenken, dass jeder nur erfährt, was er versucht! Ein neuzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?"

Ein Zürcher Kollege fasst diesen Gedanken knapper: "Eine 40jährige Lehrer-Erfahrung ist nichts anderes als eine einjährige mal 40." Und dem Satiriker Oskar Wilde gelingt es noch pointierter: "Jeder bezeichnet seine Irrtümer als Erfahrung."

Was wäre anderseits der Forscher, der Theoretiker ohne die praktische Anwendung seiner Ergebnisse? Der belächelte Bewohner des Elfenbeinturmes, sich begnügend mit einer besonderen Art von "l'art pour l'art", oder noch peinlicher: "l'art pour les artistes". Die Gefahr dieser Einseitigkeit ist nicht minder gross. Denn durch Handeln bekommt man nicht selten "les mains sales", und Entscheidungen fällen, Standpunkte beziehen kann ungemütliche Folgen haben.

Solche Extrempositionen sind schon darum gefährlich, weil sie die Tendenz haben, die andere Seite abzuwerten oder sich zur Magd zu machen. Leonardo da Vinci war noch überzeugt, "la scienza è il capitano e la pratica sono i soldati." Da ist mir Goethes vermittelnder Standpunkt sympathischer: "Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit". Dass erst das Zusammengehen der beiden Seiten, der Theorie und der Praxis, das Ganze trifft, illustrieren uns auch andere Vergleiche: Unser Kongress schickt sich an, in die Zukunft zu schauen. Wir tun heute erste Schritte. Und um tapfere Schritte zu tun, brauchen wir zwei Beine. Zum Stehen(bleiben) genügt ein Standbein. (Hier käme sofort die Streitfrage auf, welcher der beiden Kongress-Partner durch das Standbein und welcher durch das Spielbein symbolisiert würde. Ich lasse die Frage offen.)

Selbst wenn wir in die Zukunft *fahren* wollten (statt zu schreiten), bräuchten wir zwei Geleise-Stränge. Und die Schwellen dazwischen wären dann unsere Querverbindungen, unsere Kongresse oder auch z.B. die Gruppe "Lehrerbildung" mit Bruno Krapf.

Am eindrücklichsten erlebe ich die Notwendigkeit der Zweiheit, wenn ich Gegenstände im Raum vor mir genau sehen und treffen will: Versuchen Sie zu zweit, mit nur einem Auge schauend, den quergestreckten Finger Ihres Partners zu treffen ... Erst das binokulare Tiefensehen gibt Treffsicherheit; einäugiges Sehen trifft meistens daneben.

Zurück zu Goethe: Er lässt es nicht bewenden mit dem zitierten Gedanken "Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit". Einschränkend - vielleicht aus praktischer Erfahrung - fährt er nämlich fort: "Von jeher anerkannt, von jeher geübt, nicht eingesehen von jedem."

Aber selbst ein Dichterstürz kann sich täuschen, auch wenn Pestalozzi ihm Ueberblick zubilligt und ihn beschwört: "O Goethe in deiner Höhe, ich sehe hinauf von meiner Tiefe...". Goethe hat nicht mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung und mit dem Schweizerischen Pädagogischen Verband gerechnet! Gehen wir also an die DENK-ARBEIT!

PODIUM
DAS LEBEN UND DIE SCHULE VON MORGEN
(VIVRE AU PRESENT - ENSEIGNER AU FUTUR)

(B)

Leitung: Bruno Krapf
Bericht: Werner Meier

Der Kongress wurde mit einem Podiumsgespräch zum Generalthema "Das Leben und die Schule von morgen" eröffnet. Unter der Leitung von Bruno Krapf diskutierten die Bildungswissenschaftlerin Monica Gather Thurler, der Soziologe Walo Hutmacher, Hans Joss, Lehrerfortbildner, Hermann Flükiger, Lehrer, und die Publizistin Ursula Rellstab. Das Gespräch kommentierten der Bildungswissenschaftler Daniel Bain und Anton Strittmatter, Redaktor.

Mehr als eine Art Einstimmung in das Veranstaltungsthema konnte und wollte dieses Podiumsgespräch sicherlich nicht sein. Einige der anstehenden Fragen und Themen zur Schule von heute und morgen wurden darin aus unterschiedlichen Blickwinkeln angeschnitten, um das Gespräch unter den Kongressteilnehmern anzuregen.

Der rote Faden, der sich durch die meisten Voten zog, bestand in der Forderung nach mehr Flexibilität und Offenheit der Schule und nach mehr selbstverantwortlichem Handeln der Schüler. Es werden hier einige der pointierten Stellungnahmen zusammengefasst.

Ursula Rellstab trat für die Einrichtung von mehr Tagesschulen ein. Sie begründete dies mit veränderten Typen und Verhaltensweisen von Familien. 35 % der Mütter sind heute in der Schweiz berufstätig. Es gibt weit über 100'000 Alleinerzieher/innen. Die Familie ist viel kleiner geworden; durchschnittlich zählt sie heute 1,7 Kinder. Arbeitszeiten und Essgewohnheiten haben sich geändert. Diesen Veränderungen muss sich die Schule anpassen. Die Tagesschulen beeinflussen nach Auffassung von Frau Rellstab das Schulleben in positiver Weise. Lehrer und Schüler kommen während der Mittagspausen vermehrt ins Gespräch. Es bilden sich neue Gruppen von Kindern und damit erweiterte Kontaktmöglichkeiten. Kinder und Erwachsene können sich von anderen Seiten zeigen. Die Tagesschule weist über das Klassenkonzept hinaus, es ist ein Schulhauskonzept.

Walo Hutmacher denkt die Schule als Ort der Arbeit. Er interessiert sich dafür, wie die Kinder in der Schule arbeiten. Die Schule ist seiner Meinung nach übermässig stark bürokratisch geregelt. Das Handeln ist unpersönlich, Uhr und Kalender regeln das Schul- und Unterrichtsgeschehen. Es existieren viele Reglemente und Normen, die alle Betroffenen gleichermaßen zu akzeptieren haben. Lehrer und Schüler übernehmen oft fraglos ein Wissen, das obrigkeitlich verordnet wird: Wer höher sitzt, weiss es besser, weil er höher sitzt. In der Schule wird zudem die Leistung des Lehrers zu wenig anerkannt und

berücksichtigt. Gute, mittelmässige und schlechte Lehrer werden alle gleich behandelt. Das stimuliert nicht. Hier ist eine Evaluation nötig und ein Austausch der Lehrerfahrungen, ähnlich wie z.B. bei den Aerzten. Die Lehrer müssen selbst vermehrt Forscher im Praktischen werden.

Daniel Bain betonte seinerseits, dass die Schule nicht nur aus der Innen-, sondern auch aus der Aussenperspektive, etwa aus familiärer oder ökonomischer Sicht, beurteilt werden muss. Das Milieu, in das hinein die Schule gestellt ist, sollte vermehrt analysiert werden. Es müsste z.B. genauer untersucht werden, welches die wirklichen Hindernisse für Schulreformen sind, sonst blieben sie Utopien.

Hans Joss stellte die Frage, wie weit die Schule heute Leben zulasse. Die Zukunft bauen, heisse die Gegenwart leben. Ein grosses Anliegen ist ihm dabei eine Schule, welche das eigenverantwortliche Lernen ermöglicht.

Hermann Flükiger trat für das gleiche Anliegen ein. Er berichtete, wie er als Primarlehrer dieses Ziel an einer bernischen 8. Primarklasse zu verwirklichen versucht. In seinem Schulalltag beachtet er im Moment besonders drei Punkte, welche die Persönliche Betroffenheit der Schüler angehen. Die Schüler setzen sich erstens im Rahmen ihrer Möglichkeiten selber kurzfristige oder längerfristige Ziele. Sie treffen mit dem Lehrer darüber Vereinbarungen etwa in Form von Arbeitsverträgen. Die Schüler arbeiten in der Folge viel zielbewusster als früher. Zweitens messen die Schüler ihre Arbeiten immer wieder selber an diesen Vorgaben. Sie reflektieren ihre Arbeitsweise und ihr Lernen und signalisieren Wohlbefinden oder Schwierigkeiten, auf die der Lehrer eingehen kann. Der Lehrer ergänzt die Selbsteinschätzung der Schüler mit seinen eigenen Beobachtungen, die er ihnen im Wochenplanheft mitteilt. Darüberhinaus werden wöchentlich partnerschaftliche und vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Gespräche geführt, in welchen viele Probleme, auch Lebensprobleme, angesprochen werden. Drittens planen Schüler und Lehrer jeweils am Ende des Quartals gemeinsam den Unterricht: die Schwerpunkte, die Projekte, die freien Bereiche, die Uebungsprogramme, die Arbeitszeiten und Arbeitsorte, die Arbeitsformen, die Sozialformen u.a. Die Schüler formulieren auch, wie und wo sie ihn als Lehrer nötig haben. Aufgrund des gemeinsamen Planens identifizieren sich die Schüler viel stärker mit dem Unterricht. Sie sind dafür mitverantwortlich. Sie freuen sich auf ihre Arbeit. Der Lehrer gibt ihnen Sicherheit und Geborgenheit. Sie können sich jederzeit auf seine Hilfe und auf sein Vertrauen und Einverständnis verlassen.

Anton Strittmatter meinte in seinem Kommentar, die Schule brauche mehr "Flükigers" (vgl. Kasten). Er fragte, wie die Lehrerbildung mehr Lehrkräfte hervorbringen könne, die in seiner Art zu unterrichten imstande sei. Der Lehrer benötige dafür sehr viel Selbstsicherheit und berufliche Sicherheit, um ein solcherart flexibles Lernen gestalten zu können. Er brauche lernpsychologische Sicherheit: Wissen über Lernvorgänge, Reflexion des eigenen Lernens, Wissen über sozialpsychologische Dimensionen. Es brauche Ziel- und Wertesicherheit und daher Lehrerpersönlichkeiten mit Lebenserfahrung. Nötig sei

auch die soziale Unterstützung in den Lehrerkollegien und durch didaktische, schulbegleitende Zentren.



Die Forderung nach Mündigkeit im Berner Lehrplan verlangt Handlungs-
konsequenzen. Eine der wichtigsten Konsequenzen für mich ist das Sehen und
Fördern der Individualität als Voraussetzung für gemeinschaftliches Handeln,
Denken und Fühlen. Drei Punkte, die ich im Moment in meinem Schulalltag
besonders beachte, möchte ich hier kurz streifen. Sie könnte man alle unter den
Begriff "persönliche Betroffenheit" stellen.

1. Die Arbeitsverträge

Ich könnte sie auch als Lernverträge, persönliche Zielsetzungen, Arbeitsab-
machungen bezeichnen. Die Schüler setzen sich Ziele im Rahmen ihrer
Möglichkeiten und treffen mit mir Vereinbarungen, welche Schwerpunkte sie
erarbeiten, was sie zum Beispiel in diesem Quartal erreichen wollen. Die Ab-
machungen sind den Bedürfnissen der Schüler angepasst, sie betreffen auch die
ganze Klasse, den Lehrer eingeschlossen! Alle Vereinbarungen und Absichten
sind einsichtbar. Die Eltern kennen sie, auch die Mitschüler und Kollegen. Es
entsteht so eine starke Anteilnahme. In der täglichen Arbeit setzt sich der
Schüler/die Schülerin immer wieder kurzfristige, erreichbare Ziele. Sie arbeiten
in der Folge viel bewusster, zielbewusster, verantwortungsbewusster und beur-
teilen ihre Arbeiten immer wieder an diesen Vorgaben.

2. Die Selbstbeurteilung oder Selbsteinschätzung

Der Schüler reflektiert seine Arbeit, indem er am Ende einer Unterrichtsstunde/eines Tages über sein Lernen, über sein Verhalten nachdenkt und sich so auch bewusst wird, dass er sein Lernen beeinflussen kann. Er vergleicht sich mit sich selbst, signalisiert Wohlbefinden oder Schwierigkeiten, auf die ich reagieren kann. Die Selbsteinschätzung am Ende einer Woche ergänze ich mit meinen Beobachtungen, die ich dem Schüler (im Wochenplanheft) mitteile. Jede Woche ist diese Fremd- und Selbsteinschätzung die Grundlage für ein Lehrer-Schülergespräch. Dieses bietet uns die Möglichkeit, unsere Arbeit zu überdenken, Probleme können fast alle in diesem partnerschaftlichen Gespräch gelöst werden. In dieser Vertrauensatmosphäre, die ich durch positive Bestärkungen zusätzlich vertiefen kann, sprechen wir über Lern- und auch immer mehr über Lebensprobleme. In dieser entkrampften und sehr emotionalen Verbundenheit nehme ich die Lebensfragen des Schülers wahr.

3. Gemeinsam planen

Wir planen unseren Unterricht gemeinsam, jeweils am Ende eines Quartals:

- Wir planen die Schwerpunkte, die Projekte, die freien Bereiche, die Übungsprogramme, die Arbeitszeiten und Orte, etc.
- Wir setzen uns Ziele in Form von Arbeitsverträgen, stellen Rahmenbedingungen auf.
- Wir überlegen uns auch, in welcher Form wir ein Gebiet erarbeiten wollen: Projektarbeiten, Projekttag, als Klasse, einzeln oder in Gruppen...

Die Schüler formulieren auch, wie und wo sie mich als Lehrer nötig haben. Wir lernen, uns auch zu beschränken. Das gemeinsame Planen macht den Schüler für das Lernen mitverantwortlich, sie freuen sich auf die Arbeit, die Motivation ist gross. Sie identifizieren sich mit dem Unterricht. Die Schüler wollen das, was sie selbst tun können, auch selber machen.

Dieses Selber-tun-dürfen und auch Selbst-entscheiden-können ist unglaublich lernfördernd - sofern sich die Schüler auch auf die Hilfe, das Vertrauen und Einverständnis des Lehrers verlassen können, das ihnen Sicherheit und Geborgenheit gibt.

Hermann Flükiger, Lehrer einer 8. Klasse der Primarschule Aarwangen.



ARBEITSGRUPPE LEHRERBILDUNG

(C)

Thema: Arbeiten zur Lehrerbildung

Leitung: Bruno Krapf
Bericht: Kurt Eggenberger

Eine grosse Gruppe von gut 70 Personen konnte Bruno Krapf (Uni Zürich) in dieser Arbeitsgruppe begrüßen. Acht Beiträge wurden nach einer kurzen Uebersicht in zwei Zeitblöcken mit je vier Wahlmöglichkeiten vertieft.

Zwei Beiträge befassten sich mit Strukturreformen der Lehrerbildung: Anton HUEGLI (Kant. Lehrerseminar Basel-Stadt) kann als Projektleiter der Lehrerbildungsreform in seinem Kanton von gesetzten Schulstrukturen ausgehen. Die (beschlossene) Schulreform schafft in der Sekundarstufe I (5.-9. Schuljahr) zwei neue Schultypen: die ungeteilte Orientierungsschule und die geteilte Weiterbildungsschule. Auf der Grundlage eines klar umschriebenen Projektauftrages mit den Grundprinzipien der Reform und einem Thesenpapier zur Lehrerbildung (Grundidee: 'Gleichwertiger pädagogischer Auftrag für die Lehrer aller Schulstufen', Oeffnung der Zugänge gegenüber Berufswelt) werden von der Expertengruppe des Kantonalen Lehrerseminars nach gesetzten Phasen die Konzepte konkretisiert. (Siehe auch Atelier-Bericht "Wege der Schulreform", unter E.)

Anders ist die Lage im Kanton Bern. Die unter der Projektleitung von Ulrich THOMET stehenden Arbeiten zur 'Gesamtkonzeption Lehrerbildung des Kantons Bern' versuchen, sich stärker auf eine breite Konsensbildung in der Basis abzustützen. Sie können sich nicht auf gegebene Strukturen beziehen, da das Volksschulgesetz (mit der wichtigen Frage des Uebertrittszeitpunktes) erst in der politischen Beratung steckt. Thomet referierte insbesondere über die erweiterte Sicht des Lehrauftrages im allgemeinen und beruflichen Umfeld. Viel Brisanz enthält dabei die Forderung nach stufen-überlappenden Lehrberechtigungen.

Pierre FURTER (Uni Genf) stellte als einzigen französischsprachigen Beitrag ein Konzept zur Erforschung der Schulkultur vor ("Culture scolaire et présentations pédagogiques des contextes: un nouveau défi pour la formation des enseignants"). Er zeigte die Rolle der Schule in der Entwicklung ausgewählter Bergregionen auf, indem er den Einfluss der Institution Schule unter drei Aspekten analysierte: dem didaktisch-curricularen, der Rolle der Bildungsagenten im sozialen Leben und der Zukunftsperspektive für die Entwicklung einer Region. Die Entvölkerung unserer Bergregionen steht in einem Zusammenhang mit der Präsenz bzw. mit dem Verschwinden lokaler und regionaler schulischer Institutionen. Umstrukturierungen im Schulwesen befördern oder hemmen die 'Kultur der Mobilität'. Die im Titel angekündigte 'Herausforderung für die Lehrerbildung' konnte in der Gruppe nur andeutungsweise diskutiert werden.

Stärker auf eine 'innere Reform Berufsbildung' bezogen waren die drei folgenden Themenbereiche:

Jo KRAMIS (Uni Freiburg) versucht empirisch die 'Quellen des Wissens über guten Unterricht' sowie ihre Vor- und Nachteile für die Lehrerbildung zu fassen. Die sieben Quellen (Erfahrungen als Schüler, Erfahrungen als Lehrer, didaktische Prinzipien aus der Literatur, didaktische Modelle, unterrichtswissenschaftliche Einzeluntersuchungen, Comparativ-Studien, Metaanalysen) haben je ihre spezifischen Vor- und Nachteile und sind ergänzungsbedürftig. Lehrer haben zudem verschiedene 'Quellenprofile'. Nur kurz konnte leider die Verwendung dieser Studien in der Lehrerbildung diskutiert werden.

Auf der Basis einer 'Gesprächstypologie' untersucht Marianne LUDWIG-TAUBER (Uni Zürich) die Häufigkeit der verschiedenen Gesprächsformen im Unterricht und die Gesprächsanteile der Lehrer bzw. der Schüler in den verschiedenen Gesprächsarten.

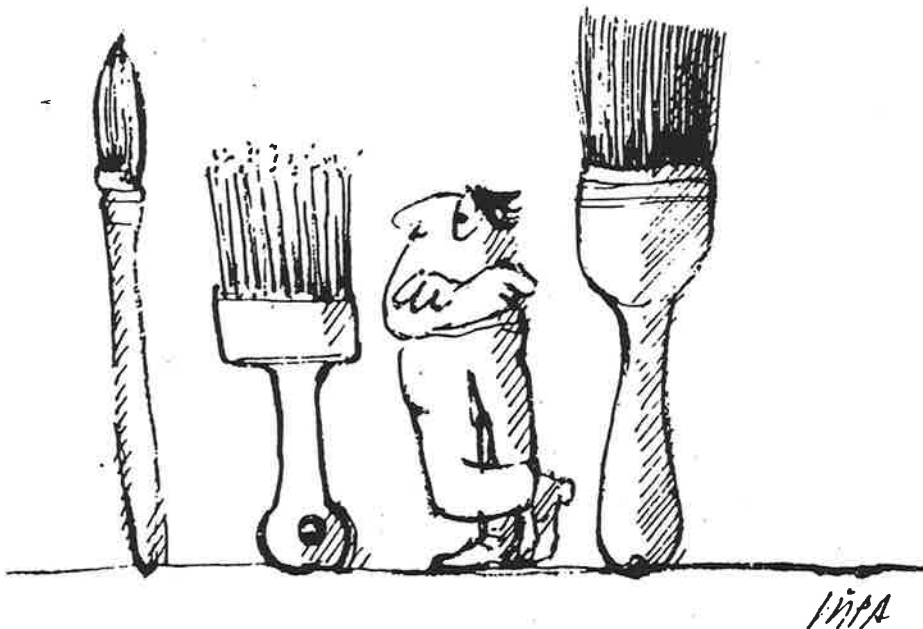
Grossen Zulauf verzeichnete die Gruppe von Hans JOSS (Semesterkurs Bern) und Hermann FLUEKIGER (Primarlehrer Aarwangen). In einem beeindruckenden autobiografischen Erfahrungsbericht stellte Flükiger seinen Sicht- und Handlungswandel der Lehrerrolle dar. Ernst machen mit dem (im Lehrplan geforderten!) Lernziel des selbständigen, autonomen Lernens heisse, sein eigenes Lehrer-Sein verändern. Die Selbststeuerung im Lernen der Schüler hat mit der Selbststeuerung und der Identität des Lehrers und seinem Lernen zu tun; dieser muss sich den Ritualen der herkömmlichen Schule entziehen können und muss auch seinem eigenen Lernen gegenüber kritisch bleiben. Ein solcher Lehrer ist dann auch fähig, neue Lernformen konsequent einzuführen und sie gegen Widerstände aus dem Umfeld durchzusetzen. An seinem Beispiel zeigt Flükiger sehr schön die wechselseitige Bedingung von Lehrerpersönlichkeit und 'Neuer Lernkultur'.

Mehr in fachdidaktischer Richtung zielten die weiteren Beiträge der Arbeitsgruppe:

Erika WEHRLIN (Gymnasium Humboldtianum Bern) berichtete über Erkundungsstudien, die sie zusammen mit Student(innen) des Gymnasiallehrer-amtes der Uni Bern an stadtbernerischen Gymnasien durchgeführt hat. Sie betreffen das Thema 'Aufgabenstellungen beim Aufsatz'. Dargestellt wurde ein mehrdimensionales Modell zur Erfassung und Typisierung von Aufsatz-Aufgabenstellungen, das Merkmale wie Aufforderungscharakter, Verständlichkeit, handlungsanweisende Informationen etc. umfasst. Dass angehende Deutschlehrer(innen) über die Wirkungen bestimmter Aufgabenstellungen nachdenken, ist sicher zu begrüssen. Es verschafft ihnen auf einer Mikroebene des Deutschunterrichtes wertvolle Einsichten. Angemerkt muss aber auch werden, dass die von der Referentin mit einem nicht unerheblichen Anspruch dargelegte Methodologie der Erkundungsstudien vor den fachlichen Standards der empirischen Sozialforschung nicht in allen Teilen bestehen kann.

Das neue Geografielehrmittel für die 5./6. Klasse (Geographie in der Schweiz) schliesslich war das Beispiel, das Peter WUETHRICH (Primarschulinspektor Kt. Bern) verwendete, um die Grundprinzipien einer 'neuen Generation von Lehrmitteln im Kanton Bern' darzulegen. Neben der Geografie sind die Fächer Geschichte (Mittel- und Oberstufe) und Sprache (Mittelstufe) betroffen. Alle neuen Lehrmittel gelten für die Primar- wie auch für die Sekundarschule. Die Lehrmittel sind themenzentriert und garantieren die Methodenfreiheit. Im Zentrum der Lehrmittel steht die Schüleraktivität; die Begegnung mit der Realität soll mit dem Buch nicht verhindert, sondern gefördert werden ('das Buch überwinden'). Statt auf Stoffziele sind die Lehrmittel auf die Förderung von Grundfertigkeiten, -fähigkeiten und auf die Erlernung von Arbeitstechniken ausgerichtet. Die Arbeit mit solchen Lehrmitteln erfordert eine gründliche Einführung in der Lehrergrundausbildung und -fortbildung.

Die Arbeit in den Gruppen brachte viel Information und Anregung. Angesichts der Themenfülle und der knappen Zeit ist es verständlich, dass die angestrebte Vertiefung nicht erreicht werden konnte. Immerhin hätte bei mehr Zurückhaltung der Beiträger in den Referatsteilen noch mehr an Rückmeldung und Gedankenaustausch Platz gefunden.



**LEITERINNEN UND LEITER DER HIER ERWAHNTEN
AREITSGRUPPEN UND ATELIERS UND DEREN
BERICHTERSTATTERINNEN UND BERICHTERSTATTER**

AEBERLI Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pestalozzianum,
Beckenhofstrasse 31-37, 8035 Zürich
ANLIKER Hans, Seminarlehrer am Kantonalen Lehrerseminar Basel-Stadt,
Riehenstrasse 154, 4058 Basel
BORN Regine, Leiterin der Seminarlehrerinnenausbildung NW
EDK/Lehrerseminar,
Obere Sternengasse, 4500 Solothurn
BRUEHWEILER Hans, Dr., Seminarlehrer Liestal,
Landstrasse 12, 4452 Itingen
CARDINET Jean, Prof.Dr., Chef du Service de la Recherche, IRDP,
Case postale 54, 2007 Neuchâtel
EGGENBERGER Kurt, Seminarlehrer am Kantonalen Seminar in Biel,
Scheibenstrasse 45, 2503 Biel
GATHER THURLER, Monica, Chercheuse en sciences de l'éducation,
Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1211 Genève 4
GASSER Peter, Dr., Seminarlehrer am Kantonalen Lehrerseminar Solothurn,
Obere Sternengasse, 4500 Solothurn
GONON, Philipp, Assistent am Pädagogischen Institut der Uni Bern (AAP),
Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
GULDIMANN Titus, Dozent an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen,
Alter Hecht, 9053 Teufen
HUBERMANN Michael, Prof.Dr., Faculté de Psychologie et des sciences
de l'éducation, 1211 Genève 4
KRAPF Bruno, Prof.Dr., Universität Zürich,
Säntisstrasse 38, 8311 Brütten
LUESCHER Liselotte, Adjunktin an der Schuldirektion Bern,
Beaumontweg 30, 3007 Bern
MANTOVANI VOEGELI Linda, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung,
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau
MEIER Werner, Kinderdorf Pestalozzi, 9043 Trogen
MESSNER Helmut, Dr., Leiter der deutschen Abteilung des Pädagogischen
Instituts Bozen, Dr. Streitergasse 20, I-39000 Bozen
NENNINGER Peter, Prof.Dr., Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-
Universität, Olshausenstrasse 40, D-2300 Kiel 1
RIZZA-SCHWOERER Hannelore, Beraterin für Interkulturelle Pädagogik,
Primarlehrerseminar, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich
ROGGERO Jolanda, Seminarlehrerin am Staatlichen Seminar für
Haushaltungslehrerinnen und -lehrer, Weltstrasse 40, 3006 Bern
SINGER Peter, Seminarlehrer am Kantonalen Lehrerseminar Solothurn,
Obere Sternengasse, 4500 Solothurn
SONDEREGGER Marcel, Dr., Schulungsleiter,
Küferweg 6, 6207 Nottwil
STRAUMANN Martin, Dr., Direktor des Schweizerischen Instituts für
Berufspädagogik, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen
TRIER Uri Peter, Leiter der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion
Zürich, Haldenbachstrasse 44, 8090 Zürich
WILLI Sr. Hildegard, Schulleiterin des Primarlehrerseminars Baldegg,
6283 Baldegg

ARBEITSGRUPPE SCHÜLERBEURTEILUNG (D1)

Thema: Laufende Schulversuche in Deutschschweizer Kantonen

Leitung: Jean Cardinet und Monica Gather Thurler
Bericht: Helmut Messner

In der Arbeitsgruppe "Schülerbeurteilung" wurden unter der Leitung von Jean Cardinet und Monica Gather Thurler verschiedene Innovationsprojekte aus der deutschen Schweiz vorgestellt und diskutiert. Sie betrafen einerseits neue Formen der Schülerbeurteilung in der Unterstufe der Primarschule bzw. in der Oberstufe sowie neue Formen der Übertrittsauslese beim Übergang von der Primarschule in die gegliederte Sekundarstufe I.

In mehreren Kantonen sind Versuche im Gange, das übliche Notenzeugnis in den unteren Klassen der Primarschule durch neue Formen der Schülerbeurteilung und Elterninformation zu ersetzen. Im Kanton Solothurn (Referent Erich Ambühl) ist geplant, in den ersten zwei Klassen anstelle der Noten ein Beurteilungsgespräch mit Schülern und Eltern auf der Grundlage einer differenzierten Schülerbeobachtung einzuführen.

Im Kanton Bern läuft ein Schulversuch "Schülerbeurteilung ohne Noten" in der 1. bis 3. Klasse. Alex Buff stellt Ziele und Erfahrungen aus der ersten Versuchsphase vor. Angestrebt wird eine umfassende Schülerbeurteilung und eine individuelle Förderung der Schüler. An die Stelle der Noten und des Zeugnisses tritt das Gespräch und der Schulbericht. In der Praxis erweisen sich diese Formen als sehr aufwendig. Bei Schulberichten fällt es den Lehrpersonen schwer, klar zu formulieren und Floskeln zu vermeiden. Im Kanton Luzern läuft ein Schulversuch mit mehreren Klassen zur "ganzheitlichen Schülerbeurteilung" in der 1. und 2. Klasse (Referenten: Käthi Noetzli, Ernst Krucker). In Luzern verzichtet man auf schriftliche Berichte und verpflichtet die Lehrpersonen zu zwei Beurteilungsgesprächen.

Einzig im Kanton Zürich wird auch auf der Sekundarstufe im Rahmen der "Abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe" (AVO) zusätzlich zum Notenzeugnis ein Wortzeugnis ausgestellt. Das Wortzeugnis gibt Auskunft für Schüler und Eltern. Das Notenzeugnis dient potentiellen Abnehmern als Informationsgrundlage.

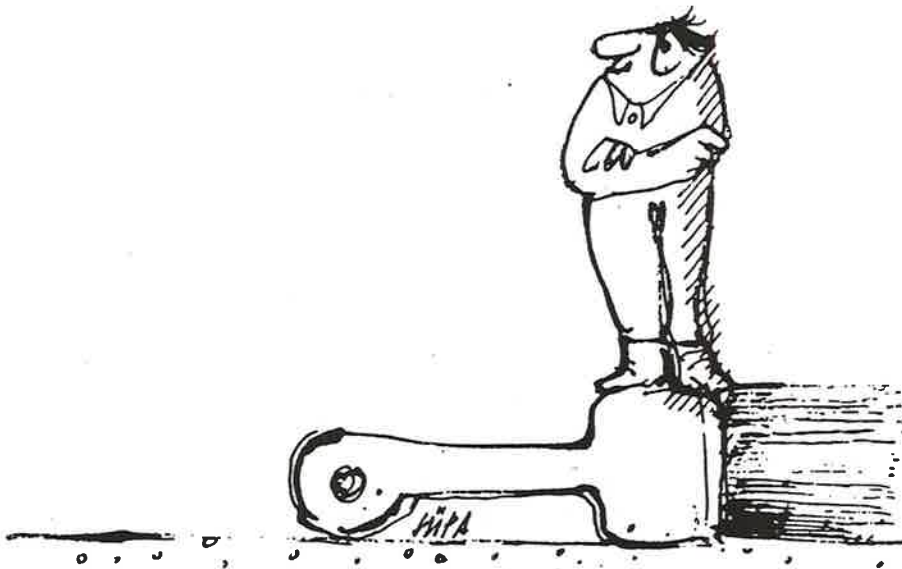
All diese Versuche zielen darauf ab, die Schülerbeurteilung zu differenzieren und auf die individuelle Förderung der Schüler auszurichten. Sie stehen und fallen mit dem Schul- und Unterrichtsverständnis. Wenn die individuelle Förderung der Schüler als Ziel im Vordergrund steht, hat auch die Schülerbeurteilung eine andere Funktion als in einer ausleseorientierten Schule. Der Streit um die sinnvollste Form der Schülerbeurteilung spiegelt letztlich den Konflikt zwischen Auslese- und Förderorientierung der Schule.

Eine andere Schwierigkeit betrifft die Adressaten von Zeugnissen. Lehrmeister und Behörden wünschen vielfach Notenzeugnisse, die zwar nicht soviel aussagen, aber relativ leicht zu interpretieren sind. Hier ist noch viel Aufklärungsarbeit vonnöten.

Der zweite Problembericht betraf das Verfahren der Übertrittsauslese. Im Kanton Freiburg (Referent: Franz Baeriswyl) wird die bisherige Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Oberstufenzügen (Sekundar- und Realschule) aufgrund einer Prüfung durch die Lehrerempfehlung ersetzt bzw. ergänzt. Die Lehrerempfehlung stützt sich einerseits auf die Noten, andererseits auf einen Beobachtungsbogen ab. Die Prüfung, die trotzdem für alle Schüler obligatorisch ist, dient als Korrektur- und Vergleichsmöglichkeit. Praktische Erfahrungen stehen noch aus.

Der Versuch in Freiburg markiert die Abkehr von der punktuellen Aufnahmeprüfung als Grundlage für den Zuweisungsentscheid zugunsten einer umfassenderen Beurteilung und Empfehlung durch den Klassenlehrer. Erschwert wird die Neuerung durch eine feste Quotenregelung in den verschiedenen Oberstufenabteilungen und die noch unklare Rolle der Prüfung zur Findung des Zuweisungsentscheides.

Abschliessend warnte Jean Cardinet vor der Tendenz in der Deutschschweiz, die Beurteilung auch auf den Verhaltensbereich und Persönlichkeitsbereich auszudehnen. Damit verbunden ist eine Tendenz zur Psychologisierung und persönlichen Intervention. In der französischen Schweiz ist man diesbezüglich zurückhaltender.



ARBEITSGRUPPE FRAUEN IN DER BILDUNG - (D2) FEMINISTISCHE BILDUNGSFÖRDERUNG

Thema: Was heisst 'Bildung von morgen' aus einer feministischen Perspektive?

Leitung: Linda Mantovani Vögeli
Bericht: Hannelore Rizza

Die ständige Arbeitsgruppe "*Frauen in der Bildung - Feministische Bildungsforschung*" beteiligt sich zum zweitenmal an einem Jahreskongress der SGBF. In Delémont, 1988, kristallisierte sich die sogenannte "*Wahlbiografie*" als mögliche weibliche Perspektive heraus. Die diesjährige Veranstaltung knüpft dort an und wirft die Frage auf, welchen Stellenwert Bildung und Weiterbildung in einer weiblichen Wahlbiografie einnehmen, welche Bildungsformen und -inhalte diese unterstützen können.

Anna Borkowsky sieht Wahlbiografien in einem ambivalenten Verhältnis zur heute sich abzeichnenden Individualisierung der Gesellschaft, weil sie Individualisierung voraussetzen, aber mit der Forderung nach entwickelter Individualität darüber hinausgehen. Trotz Individualisierung sieht A.B. *keine Tendenzen zur Aufhebung sozialer Ungleichheit im Sinne der ungleichen Verteilung von Lebenschancen*. Motto: "Wer hat, dem wird gegeben"! Ihre *sechs Thesen* seien hier gekürzt wiedergegeben:

1. *Individualisierung der Lebensläufe bedeutet eine Aufwertung des formellen Bildungsstatus auf dem Arbeitsmarkt*. Stichworte: symbolische Zertifikate über Arbeitsfähigkeit, Wissen und Können für Einzelne als Einzelne gegenüber bürokratischen Organisationen/Bildungszertifikate als Legitimierungsfunktion für Anstellungs- und Beförderungentscheide.
2. *Die hierarchisch differenzierende Ausbildungsstufe wird zunehmend die Tertiärstufe, die im ausseruniversitären Bereich Weiterbildung genannt wird*. Stichworte: Selbstverständlichkeit beruflicher oder allgemeiner Berufsausbildung nach der obligatorischen Schule/Selektionseffekte im Weiterbildungsbereich/Standardisierung und Legitimierung der Ausbildungsgänge z.B. durch staatliche Anerkennung.
3. *Die Institutionalisierungen der Weiterbildung führen zur Bevorzugung von für die Erwerbsarbeit unmittelbar nützlich scheinender Fertigkeiten und Fähigkeiten*. Stichworte: verengte Fortsetzung des historischen Berufsbildungsprojektes/zunehmende Nachfrage für diese Art von Weiterbildung.
4. *Weiterbildung ist männerzentriert*. Stichworte: Weiterbildung analog der Berufsbildung, aus Arbeitsgebieten von Männern herausdifferenziert/Frauen untervertreten/"Karrierebewusstsein" selten in Lebensplänen von Frauen (oder Gremien, die über Weiterbildung befinden).

5. *Frauenspezifische Angebote verstärken die Ausgrenzung des in Haus- und Familienarbeit erworbenen Arbeitsvermögens.* Stichworte: *Wiedereinstiegskurse* als neue Barrieren gegen Erwerbsarbeit/Geringschätzung des weiblichen Lebensbereiches in Haushalt und Familie.
6. *Die heute sich institutionalisierende Weiterbildung deckt nur einen sehr geringen Teil der durch Wahlbiografien entstehenden Bildungsbedürfnisse ab.* Stichworte: Gefahr der Abdrängung ins Beliebige der privaten Interessen, Hobbies oder Freizeitbeschäftigung/staatliche Subventionierung/Anerkennung von Bildungsurlaub usw.

Insbesondere die Thesen 4 - 6 werden in der *Diskussion* aufgegriffen.

Trude Hirsch schlägt zur Wahlbiografie noch eine Ergänzung vor. Sie möchte diese, sozusagen parallel geführt, auf *drei Beine* stellen: *Familie - Beruf - Freizeit*, zusätzlich also *Freizeit*, weil häufig Arbeit (z.B. im Produktionssektor) wenig sinngebend ist. Im Zusammenhang mit einer Befragung von Oberstufen-Lehrkräften (Päd. Abt. der ED) kommt T. Hirsch zum Schluss, dass *Frauen auf der Oberstufe* massiv untervertreten sind (nur ca. 10 %). Das Verhältnis spiegelt sich auch in der erwähnten Untersuchung: 15 Lehrerinnen gegenüber 105 Lehrern. Von Frauen häufig gewählte Gründe für die Nichtwahl des Oberstufen-Typus sind "zu wenig Selbstvertrauen" und "kein Mut" (mangelnde Führungsqualitäten, kein Militärdienst....)

These: Es müsste mehr Oberstufen-Lehrerinnen geben, damit die 13 - 16jährigen Mädchen mehr weibliche Identifikationsfiguren erhalten. Während dieser Entwicklungsphase müssten vermehrt *beide Geschlechter* vertreten sein, z.B. in Form eines kleinen Teams, in welchem *Hauswirtschafts- und Arbeitslehrerinnen* besser integriert und nicht auf ein einziges Fach spezialisiert wären. *Diskussionsbeitrag:* Im Kanton Bern gibt es seit 1982 einen Ausbildungsgang für Hauswirtschafts- und Arbeitslehrerinnen, der breite Wahlmöglichkeiten und fünf Patente ermöglicht. Trotz dieser fortschrittlichen Ausbildungsperspektive ist das Problem auf der Ebene der Schulstrukturen auch noch nicht gelöst: Der Seminarweg (ohne Maturität) verunmöglicht die kosequente Umsetzung.

Sonja Rosenberg vertritt die These, es sei illusorisch, bei den weiblichen Jugendlichen (während der Phase des Uebergangs von der Schule in die Berufsbildung) von Wahlbiografien zu sprechen. Sie belegt mit statistischen Fakten die objektive Situation bzw. gesellschaftliche Realität, mit welcher die Jugendlichen im Alter von 15/16 Jahren konfrontiert werden.

1. *Trotz gleichberechtigter Bildungsbeteiligung hat sich an der Berufswahl selbst nicht viel verändert.* Sie bleibt nach wie vor geschlechtsabhängig, das Rollenverständnis traditionell. 80 % der Mädchen wählen einen Dienstleistungsberuf (Handel/Verwaltung/Gesundheitswesen/Körperpflege) 46 % der Knaben wählen vor allem industrielle und gewerbliche Berufe (Schulstatische Auswertungen des Kt. Zürich).

2. *Trotz der gleichberechtigten Bildungsbeteiligung der Mädchen haben diese bei gleichen Qualifikationen schlechtere Berufschancen:* Mädchen wählen häufiger Zwischenlösungen nach Schulabschluss und steigen eher in *zwei- und dreijährige Lehren* ein - Knaben beginnen meist sofort mit der Berufsausbildung und wählen öfters *drei- und vierjährige Berufslehren*. 26,5 % der Knaben und nur 1,8 % der Mädchen machen vierjährige Lehren. *Ausbildungswege von Mädchen sind verzweigter und weniger gradlinig als diejenigen von Buben* (Pestalozzianum 86).
3. *Mädchen haben ein engeres Berufsspektrum als Knaben.* Mehr als die Hälfte aller Frauen wird in den 10 häufigsten Berufen ausgebildet. *Oberschul-Absolventinnen* haben die bedeutend schlechtesten Berufswahlmöglichkeiten: Sie sind in *nur 8 Berufen* vertreten (gegenüber 27 Berufen bei Oberschul-Absolventen). S.R. schildert den individuellen Umgang mit der Berufswahl und der Lehrstellensuche sehr eindrücklich am *Beispiel von drei Oberschul-Absolventinnen*. *Diesbezügliche Schlussfolgerungen:* Knaben haben real mehr Probleme in, Mädchen nach der Schule. Auffällig ist bei Mädchen die *Divergenz zwischen schulischem Erfolg und Misserfolg nach Schulabschluss*. *Gleichqualifizierte Schulbildung eröffnet nicht gleiche Berufsmöglichkeiten für Buben und Mädchen*. Der gewählte Beruf ist für die erwähnten Mädchen noch immer geschlechterspezifisch und anforderungsmässig niedrig. An berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten wird kein Gedanke verschwendet. Die Reflexion der Berufswahl (der Mädchen selbst, deren Eltern, Lehrkräfte, Berufsberater) ist gering.

Anzustrebende Ziele:

Lehrkräfte und Berufsberater/innen sollten die Mädchen *zur Reflexion ihrer Berufswahlmotive anregen* und sie darin unterstützen. Nur eine *bewusste Entscheidung* auf der Basis von vielerlei Informationen kann der feministischen Zielperspektive weiblicher Wahlbiografie näherkommen. *Integrativere Schulformen* könnten vermeiden helfen, dass für eine Gruppe von Schülerinnen keine sorgfältige Berufswahl in Betracht gezogen wird (Etikettierung!)

DISKUSSION

Die Diskussion verläuft spannend, aber sehr sprunghaft. Die Beiträge werden hier nach Stichworten geordnet.

Unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Knaben in der Schule: L. Mantovani nennt verschiedene Ebenen, auf welchen Mädchen benachteiligt werden können: Lehrmittel/Lehrinhalte (Auswahl/Beispiele/Identifikationsmöglichkeiten) - fehlende Geschichte von Frauen/Interaktion Lehrer-Schüler. Insbesondere zum letzten Bereich gibt es Untersuchungen, die aufzeigen, wie Mädchen und wie Knaben gelobt/belohnt werden (Fleiß und schöne Darstellung gegenüber richtiger Lösung!) und wie beim Lernen geholfen wird: den Knaben bei der Problemstellung, den Mädchen bei der Lösung ...*Dass die Mädchen dem Lehrer "aus der Hand fressen" genügt leider nicht mehr!*

"Drei Beine": Weiterbildung in der Freizeit? Freizeitbeschäftigung aus Frust am Beruf? T. Hirsch versteht es nicht so. Die Frau müsste in allen drei Bereichen sein können (nicht vereinseitigen!) Die Perspektive ist im Hinblick auf Männer revolutionär (und leider utopisch): Diese müssten vom "Berufs-Bein" zugunsten des "Familien-Beins" abgeben - Frauen müssten hingegen das "Berufs-Bein" ausbauen können. Lebensgemeinschaften dürften sich nicht aus Abhängigkeiten konstituieren. Beide Partner müssten in allen drei Bereichen mittragen!

"Koedukation": Wären Mädchen, damit sie ein besseres Selbstvertrauen aufbauen können, wieder *separat zu unterrichten*? Untersuchungen bestätigen, dass die Gleichstellung formal, nicht aber real verwirklicht ist. Koedukation soll nicht rückgängig gemacht werden, aber: *Kompromisse* müssten gefunden werden (bedürfnis- oder interessenbezogene geschlechtsspezifische Gruppen?). Mädchen-/Frauengruppen als Rückendeckung und Quelle der Stärke. Nicht zu vernachlässigen ist die *Vorbild-Wirkung*, die jede Frau im Umgang mit Kindern und Jugendlichen (und anderen Erwachsenen!) einnehmen kann. Bereits vom Kindergarten an sollte den Mädchen bewusst Beachtung geschenkt werden, umso mehr als *verhaltensauffällige Buben* häufig übertreten sind in einem Klassenverband.

"Wiedereinstiegskurse": Die angesprochene Problematik (Geringschätzung des Frauenwesens in Haus und Familie) wird erkannt, der Defizitansatz missbilligt. Eine positive Rückmeldung: Die Wiedereinstiegskurse für Lehrerinnen (Pestalozzianum Zürich) bestärken die Frauen im Wissen um ein hochkarätiges Erfahrungspotential aus der "Familienphase" (Frauen-Team als Kursleitung). *"Wahlbiografie"*: Ist "Wahlbiografie" normativ? Ist Ehe nicht oft Ausweg aus monotoner Arbeit und umgekehrt? *Wählen* muss heißen: *Prioritäten setzen* können. *Wahlbiografie* hat nur eine Chance, wenn Männer einbezogen sind und: wenn die Wahlbiografie zur *Normalbiografie* wird!



ARBEITSGRUPPE (D3)
**BERUFLICHE WEITERBILDUNG/ERWACHSENEN-
BILDUNG**

Thema: Berichte aus laufenden Forschungsprojekten

Leitung: Peter Nenninger und Martin Straumann

Text: Philipp Gonon

Aus laufenden Forschungsarbeiten berichteten: Frau Drew, Universität Basel, über "Probleme der Wiedereingliederung von Frauen in den Beruf" (Seminararbeit); Philipp Gonon, Universität Bern, über sein Dissertationsprojekt zum Thema "Arbeitsschule und Qualifikation"; Peter Nenninger, Universität Kiel, zum Thema "Lerntheoretische Zugänge zur beruflichen Weiterbildung" (Referat im Bereich der Qualifikationsforschung). (Die im Programm angekündigten Beiträge von Stefan Düssler und Matthias Lung entfielen wegen Verhinderung der beiden Referenten.) Da der Beitrag von Philipp Gonon eine Nähe zu aktuellen Fragen der Lehrerbildung hat, geben wir im folgenden eine von ihm selber redigierte Zusammenfassung seines Referates wieder.

ANMERKUNGEN ZU ARBEIT, SCHULE UND QUALIFIKATION

Qualifikation und Sozialisation sind in Berufsbildungskreisen wie auch in der Pädagogik geläufige Begriffe. Die vor allem von der Arbeitspsychologie und Industriosozilogie betriebene Qualifikationsforschung und deren Ergebnisse sind eindrucksvoll und werden auch öfters im Zusammenhang mit pädagogischen Fragestellungen erörtert. Wenn wir allerdings die Schule bezüglich künftiger Fertigkeiten für eine spätere (Berufs-)Arbeit befragen und uns dabei auf Qualifikationsstudien stützen, so rate ich zur Vorsicht.

Die Frage nämlich, ob die Schule - sei es die Primar-, Real-, Sekundar- oder Berufsschule - so wie die Berufslehre von heute überhaupt eine Qualifizierung für künftige Arbeitstätigkeiten ermöglicht, fällt bei vielen Qualifikationsprofilen ausser Betracht, da es quasi als selbstverständlich angenommen wird, dass, wenn wir die Anforderungen eines Arbeitsplatzes oder auch eines Berufes erforschen und kennenlernen, wir auch den Weg oder auch den "Schlüssel" gefunden haben, um dafür die erforderliche Bildung zu garantieren. Gerade jedoch das Wort "Schlüsselqualifikationen" (MERTENS) verweist auf einen Sachverhalt, der für alle Qualifikationsprofile bei genauerer Betrachtung zutrifft: Jegliches berufs- und arbeitsplatzbezogene Lernen benötigt Meta-Qualifikationen oder auch zusätzliche Fähigkeiten, welche gerade nicht arbeitsplatz- und berufsabhängig sind. (Diese werden oft auch als "prozess-unabhängige" Qualifikationen bezeichnet.) Diese "Schlüsselqualifikationen" werden so umschrieben: Lernen zu lernen, Kommunikationsfähigkeit, theoriebezogenes und abstraktes Denken. Nicht nur elementare Fähigkeiten wie Rechnen, Schrei-

ben, Lesen usw. einerseits und handwerkliche Fertigkeiten andererseits sind unentbehrlich für den künftigen Arbeitsplatz, sondern immer mehr - will man der Qualifikationsforschung Glauben schenken - Fähigkeiten, die grosse *Distanz zur unmittelbaren Arbeitstätigkeit* aufweisen. Ein traditioneller Facharbeiter, welcher auf "betriebliche Erfahrung" baut, gerät so zusehends ins Hintertreffen zum Jungarbeiter, welcher mit vermehrtem *schulischen* "Bildungskapital" (BOURDIEU) die technologischen Veränderungen im Betrieb bewältigt. Damit haben wir eine zweite Bedingung formuliert, die die Vermittlung von Qualifikationsprofilen erschwert: das Problem des technologischen Wandels. Die Orientierung und Ausbildung auf technologisch aktuelle Qualifikationen ist kaum mehr möglich, wenn die Technologie sich stetig wandelt: bis diese tatsächlich im Produktionsprozess angewendet werden können, sind sie längst veraltet und unbrauchbar.

Falls nun drittens die Prognose zutrifft, dass mit den technologischen Veränderungen ein "Ende der Arbeitsteilung" (KERN/SCHUMANN) in greifbare Nähe rückt, dass also attraktivere Arbeitszuschnitte in den technologisch moderneren Betrieben in Aussicht gestellt werden können - die Autoren prägen dabei den Begriff "Reprofessionalisierung" (Wiederverberuflichung) - , so verweist uns dies wiederum auf einen Bildungsbegriff, der mit unmittelbarer Arbeitstätigkeit nur schwer zu vereinbaren ist.

Berufliche oder betriebliche Arbeit kann also - dies soll damit nicht verneint werden - Bildungseffekte auslösen; die Bildung *zum* Beruf und zur betrieblichen Arbeit ist allerdings unter anderem auf Distanz, auf (produktions-)prozess-unabhängige Bedingungen verwiesen. Theorie, Kommunikation und Lernkompetenz, diese als "Schlüssel" anerkannten Fähigkeiten für künftige berufliche Arbeit, sind gerade unter *schulischen* Bedingungen besonders günstig erwerbbar.

Wir können aus dem bisher Gesagten schliessen, dass die Kenntnis von Qualifikationsanforderungen, welche uns die Qualifikationsforschung anbietet, noch wenig über die *Bedingungen des Erwerbs* (über das Was? Wo? und Wie?) aussagt.

Diese hier kurz skizzierten Überlegungen, welche davon ausgehen, dass eine Herangehensweise, welche die Bildungsaufgaben von den aktuellen industriellen Anforderungen her stellt, an Grenzen stösst, haben mich dazu bewogen, in historischer Perspektive Ansätze zu untersuchen, welche aus pädagogischer Warte die Arbeitswelt im Blick haben.

Historisch betrachtet sind das Aufkommen des Industriesystems wie des modernen (Volks-)Schulsystems parallele Erscheinungen, die sich vorwiegend im 19. Jahrhundert abspielten. Die Frage nun, wie die Bildung, die Erziehung überhaupt, wirtschaftlich tüchtige Subjekte für die spätere Arbeitswelt erzeugen kann, schwingt in vielen historischen Debatten und Auseinandersetzungen um das Bildungssystem mit. Bereits im 19. Jahrhundert (!) wurde über eine solche auszugestaltende "*Arbeitsschule*" debattiert - welche die voneinander entfremdeten Elemente "Schule" und "Leben" (im Sinne einer "Arbeitsgemeinschaft")

wieder versöhnen sollte. "Arbeit", so - etwas schematisch - die Quintessenz dieser Diskussionen, muss dabei für die Schule *entökonomisiert* und *pädagogisiert* werden. Einen ähnlichen Vorschlag möchte ich als Schlussfolgerung aus der weiter oben dargestellten Qualifikationsdebatte vorstellen. (Eine solche Herangehensweise gewinnt auch traditioneller berufspädagogischer Lektüre - wie sie etwa durch KERSCHENSTEINER, dem wohl bekanntesten Arbeitsschulbefürworter, vertreten wird - einige, vielleicht überraschende, Aspekte ab.)

Eine Pädagogisierung der Arbeit wertet gerade im Hinblick auf neue Technologien *handwerkliche* Tätigkeiten - und hier ist ein Bezug zu KERSCHENSTEINER, aber auch zur Erziehung zur Kunst, wie sie im BAUHAUS vermittelt wurde, herstellbar - auf! Vergleichen wir die je spezifische Funktionsweise einer Schule mit derjenigen einer Industrie. In beiden Systemen sollen "produktiv" "neue Werte" geschaffen werden. Die Industrie orientiert ihre "Produktivität" nach Kriterien der Tauschbarkeit und Rationalität. Zeitmessung und die möglichst reibungslose *Reproduktion* eines *Produktes* sind dabei oberstes Gebot, der gesamte industrielle *Prozess* ordnet sich diesem unter. Schulische "Produktivität" besteht aus einer *Tätigkeit*, welche in ein *Werk* mündet. Gerade der Werkcharakter, welcher im handwerklichen Tun besonders schön zur Geltung kommt, muss im Hinblick auf künftige Qualifikationen im *Arbeitsprozess* gepflegt werden. Ein Werk ist eine klar eingrenzbar Tätigkeit mit Anfang und Ende, welches sowohl geistige wie auch körperliche wie auch ästhetische Fähigkeiten mobilisiert. Industrielle Arbeit entstand nun aber aus handwerklicher Tätigkeit: die Werkstätigkeit verwandelte sich in eine prozessorientierte Dienstbarkeit.

Wer nun also auf prozess-unabhängige Qualifikationen setzt, welche nicht losgelöst von jeglichem industriell-handwerklichen Kontext vermittelt werden sollen, dem möchte ich zwei Seiten pädagogisierter Arbeit in Form handwerklicher Tätigkeit nahelegen: In dieser Tätigkeit ist der Lernende derjenige, welcher selber Zwecke setzen kann bzw. gesetzte Zwecke unmittelbar prüfen kann. Sie oder er lernt, sich nicht einfach vorgegebenen Zielen unterzuordnen, sondern kann alternative Arbeitsweisen und Realisationsideen ins Spiel bringen. Eine solche erworbene Disposition (Habitus) ist erstens auch unter technologisch fortgeschrittenen Arbeitsbedingungen sinnvoll - wenn etwa bei rückgängiger Arbeitsteilung an die erhöhte Eigenverantwortlichkeit der Beschäftigten appelliert wird - und knüpft zweitens an die handwerkliche Basis an, auf welcher nach wie vor viele industriellen Fertigkeiten beruhen. Gerade um die heutigen technik- und wissenschaftsorientierten jungen Techniker und Facharbeiter aus ihrer auf dem Handwerk basierenden industriellen "Seinsvergessenheit" zu entreissen, scheint mir eine handwerkliche *Vorbildung* nach wie vor eine wichtige Grösse zu sein, die an (Volks-)Schulen wie auch in der Lehre(!) gepflegt werden sollte.

ATELIER WEGE DER SCHULREFORM

(E1)

Leitung: Hans Anliker und Liselotte Lüscher
Bericht: Christian Aeberli

Am Beispiel von zwei konkreten aktuellen Reformvorhaben, dem Schulversuch Bern-West sowie der baselstädtischen Schulreform, wurden "Wege der Schulreform" betrachtet. Im Zentrum der Diskussionen standen die Rolle der Lehrerinnen* in Reformprozessen - ihre Bereitschaft, ihre Widerstände - und die Beiträge der Bildungsforschung und Lehrerinnenbildung zur Erhöhung der Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen.

In *Bern-West* wird seit 1988 ein Modell mit einer Orientierungsstufe (5. u. 6. Schuljahr) und einer integrierten Oberstufe (7. bis 9. Schuljahr) erprobt. Im 5. und 6. Schuljahr werden die Schülerinnen in allen Fächern gemeinsam unterrichtet. Vom 7. bis 9. Schuljahr setzt sich das Unterrichtspensum der Schülerinnen aus gemeinsamem Unterricht in den *Kernfächern*, *Niveauunterricht* in den Fächern Französisch, Mathematik und teilweise Deutsch sowie *Wahlfachunterricht* zusammen. Auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen im Klassenverband wird mit Massnahmen der "inneren Differenzierung" eingegangen.

Das Konzept für den Schulversuch Bern-West wurde von Lehrerinnen zusammen mit Vertreterinnen der städtischen und kantonalen Behörden schrittweise erarbeitet. Anfänglich war das Modell in der stadtbernerischen Lehrerinnenschaft stark umstritten; erst nachdem der Standortentscheid erfolgt war, legten sich die Widerstände bei vielen Lehrerinnen, da damit die Möglichkeit einer Teilnahme am Versuch für die meisten ausgeschlossen war.

Im Kanton *Basel-Stadt* hat das Stimmvolk einer umfassenden Reform der Schule zugestimmt. Ab dem Jahre 1992 sollen die Schülerinnen der fünften Klassen als erste gemäss dem neuen Modell ausgebildet werden. Die Reform sieht vor, dass anstelle der bisher am Ende der 4. Klasse der Primarschule erfolgten Selektion der Schülerinnen in verschiedene Schultypen eine *Orientierungsschule* (5. bis 7. Schulj.) tritt, in der alle Schülerinnen vorerst zusammenbleiben. In der 6. Klasse werden Wahlfächer angeboten und im 7. Schuljahr erfolgt der Unterricht in Deutsch, Französisch und Mathematik in Niveauebenen. Die *Weiterbildungsschule* (8. u. 9. Schulj., fak. 10. Schulj.) umfasst alle Schülerinnen mit Ausnahme der Gymnasiastinnen. Das erste Semester wird ohne Differenzierung geführt. Nachher werden die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik auf zwei anforderungsmässig unterschiedlichen Niveaus erteilt.

Der Anstoss bzw. die massgeblichen Initiativen zur Schulreform sind aus Lehrerinnenkreisen erfolgt. Im Vorfeld zur Abstimmung kam es jedoch zu hef-

*In der weiblichen Form sind die männlichen Personen mitgedacht

tigen Kontroversen innerhalb der Lehrerinnenschaft. Waren die nicht direkt betroffenen Lehrerinnen (Primarlehrerinnen) eher für die Vorlage, so waren die direkt betroffenen Lehrerinnen (Sekundar- u. Gymnasiallehrerinnen) vehement dagegen.

Sowohl in Bern als auch in Basel war die Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen relativ klein. Die vorgebrachten Hauptargumente gegen die jeweiligen Reformvorhaben, z.B. "Nivellierung nach unten", "Gleichmacherei" oder "Gefahr für Kinder (Versuchskaninchen)", lassen sich heute aufgrund verschiedener praktischer Erfahrungen und wissenschaftlicher Studien aus dem In- und Ausland einfach widerlegen. Es stellt sich daher die Frage nach den *Gründen für die Reformwiderstände* der Lehrerinnen.

Liegt es daran, dass die Klassenzimmer im Unterschied zu beispielsweise den Kirchen immer voll sind? Oder fällt es den Lehrerinnen schwer, die bisherige Arbeit in Frage zu stellen? Ist es die vermutete Mehrarbeit oder einfach eine Angst vor Neuerungen? Sind eventuell sogar Privilegien in Gefahr? Diese und weitere Vermutungen wurden von den Teilnehmerinnen des "Atelier 4" geäußert. Eindeutige Antworten wurden keine gefunden, zumal am Schluss noch die Frage im Raum stand, wie wohl andere Berufsgruppen auf Neuerungen reagieren.

Wie lässt sich die *Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen erhöhen*? Die Erfahrungen der Gruppenteilnehmerinnen zeigten einerseits, dass bei Reformprojekten häufig immer wieder die gleichen Lehrerinnen mitarbeiten, andererseits, dass weder von den Schulhäusern dieser reformfreudigen Lehrerinnen noch von Schulhäusern mit Lehrerinnen, die sich im Rahmen der Aus- oder Fortbildung mit Neuerungen auseinandergesetzt haben, Impulse für Schulprojekte oder -versuche ausgehen. Mit andern Worten heisst das: die Praxis (Kolleginnen) schluckt häufig die Ideen innovativer Lehrerinnen. Als Konsequenz aus dieser Situation wurden in der Arbeitsgruppe drei Vorschläge gemacht: *Vorschlag 1*: Die innovativen Lehrerinnen sollten in Zentren (Labor-schulen) zusammengezogen werden, wo sie Neuerungen erarbeiten und auch praktizieren könnten. *Vorschlag 2*: Bei Projekten ist darauf zu achten, dass vorzugsweise die Lehrerinnen eines ganzen Schulhauses in das jeweilige Vorhaben oder mindestens in dessen Planung und Auswertung einbezogen werden, damit u.a. für alle Lehrerinnen eine Identifikationsmöglichkeit mit der Sache gegeben ist. *Vorschlag 3*: Ungeachtet der Meinung oder der Widerstände der Lehrerinnen gegenüber Reformprojekten sollten diese in das "kalte Wasser gestossen" werden. Erst in der Praxis ist eine adäquate Beurteilung einer Neuerung möglich.

Unabhängig der obigen Vorschläge gilt es bei Reformvorhaben darauf zu achten, dass sorgfältig begleitet, evaluiert und die Ergebnisse transparent bzw. öffentlich gemacht werden. Schulreformen haben nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn die direkt betroffenen Eltern, Lehrerinnen, Lehrmeisterinnen etc. kompetent, offen und ehrlich informiert und beraten werden. Zum Schluss die These einer Diskussteilnehmerin: "Schulversuche sind Mittel zur Verhinderung von Schulreformen".

ATELIER BERUFSBILD DES LEHRERS IN DER SCHULE VON HEUTE - BERUFSBILD DES LEHRERS IN DER SCHULE VON MORGEN? (E2)

Leitung: Uri P. Trier und Michael Huberman
Bericht: Titus Guldemann

Im Rahmen des Workshops stellten Forscher der Universität Genf (Huberman, M.) und der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hirsch, G., Ganguillet, G., Trier, U.) Auszüge aus ihrer Arbeit zum Thema "Verlauf des Berufslebens bei Oberstufenlehrern" vor. Die Untersuchung unter der Leitung von Prof. M. Huberman beschäftigte sich mit der Frage, wie Oberstufenlehrerinnen und -lehrer ihre berufliche Laufbahn erleben, welche Veränderungen sie im Rückblick an sich selber feststellen und wie sie diese erklären und deuten.

In der Zürcher Untersuchung wurden mit 120 Lehrerinnen und Lehrern (5 bis 29 Dienstjahren) der Sekundar-, Real- und Oberschule halbstrukturierte Einzelinterviews durchgeführt. In den berufsbiographischen Schilderungen wurden neben typischen Phasenmustern bedeutende Erlebnisse im Lehrerberuf und ihre Verarbeitung bestimmt. Diese umfassten den Berufseinstieg, die Entwicklung der Kompetenzen, Höhe- und Tiefpunkte, Aspekte der beruflichen Mobilität sowie die Bedeutung des gesellschaftlichen Umfelds. Als Fazit ihrer Arbeit betonten die Referenten drei Problembereiche:

1. Pestalozzi-Syndrom

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als Einzelkämpfer. Sie bauen auf ihre pädagogische Begabung und ihren persönlichen Einsatz, nicht auf die Lehrerbildung. Zudem haben sie das starke Bedürfnis, vollkommen zu sein.

2. Schicksalsgemeinschaft mit der Klasse

Lehrerinnen und Lehrer erfahren, dass ihre Berufsbiographie durch ihre Schüler geprägt ist. Sie fühlen sich in ihrer beruflichen Entwicklung und ihrem persönlichen Wohlbefinden von ihren Schülern abhängig.

3. Verunsicherung

Das Selbstbild des Lehrers und der Lehrerin weist einige Ungereimtheiten auf: Ihre eigene Entwicklung beurteilen sie tendenziell positiv, hingegen die ihrer Kolleginnen und Kollegen negativ. Zudem meinen sie, dass die Öffentlichkeit nicht anerkennt, was sie als Lehrer zu leisten haben. Man kann daraus schliessen, dass Lehrerinnen und Lehrer unsicher darüber sind, wer sie sind, und was sie können.

Prof. Huberman wies auf die Entwicklung einzelner Phasen des beruflichen Lebenslaufes. Die Grundlage dazu lieferte ihm die qualitative Analyse von 160 Berufsbiographien von Sekundar- und Mittelschullehrerinnen und -lehrern an Waadtländer bzw. Genfer Schulen. Die durch Hochs und Tiefs gekennzeichnete Einstiegsphase in den Beruf stabilisiert sich nach drei bis fünf Dienstjahren. Nach dieser Phase der Stabilisation zeigen sich unterschiedliche Verläufe, die mit den Begriffen Diversifikation und Infragestellung gekennzeichnet wurden. Die Veränderung von der Phase Stabilisation zur Diversifikation zeichnet sich durch verstärkte Innovationen im eigenen Schulzimmer ab. Diese inneren Reformen werden im Unterschied zu aufgezwungenen und äussern Strukturveränderungen als wirkungsvoller und somit befriedigender erlebt. Diese Erfahrungen lassen Lehrerinnen und Lehrer oft bis ans Ende der Berufslaufbahn mit grosser Befriedigung älter werden. Problematischer scheint der Verlauf in Richtung der Infragestellung und der Selbstzweifel zu sein. Gefühle des "Ausgebrannt seins", Momente des "Falls ins Leere" oder Gedanken des Berufswechsels sind kennzeichnend für diese Phase. Diese Lehrkräfte fühlen sich von Institutionen wenig unterstützt und neigen mit zunehmendem Dienstalter zu einer fatalistischen, konservativen und resignativen Grundhaltung.

Die Untersuchung zeigt ferner unterschiedliche Verläufe für Lehrerinnen und Lehrer. Während Lehrer infolge beruflicher Enttäuschung oft in ausser-schulische Aktivitäten ausweichen, altern Lehrerinnen besser. Ihre Befriedigung finden sie vermehrt im sozialen Engagement und weniger im aufstiegsorientierten Karrieredenken. Das führt bei den meisten Frauen zu einer positiven Bilanz ihres Berufslebens.

Die anschliessende kurze Diskussion bezog sich einerseits auf das methodische Vorgehen andererseits auf die späteren beruflichen Lebensphasen des Konservatismus und des Desengagement bei den Männern im Vergleich zu den Frauen. Die Lehrerinnen und Lehrer gaben sehr gerne Auskunft über ihre Berufsbiographie. Die Interviews waren Hilfe bei der eigenen Standortbestimmung, wobei besonders Begründungsfragen zum Innehalten und zur Besinnung anregten.

Die Lebensphase des Konservatismus und des Desengagement stimmten die Teilnehmer nachdenklich. 75 % der älteren Lehrer gaben an, schon mehrmals über einen Berufswechsel nachgedacht zu haben. Der erreichte Lebensstandard und die Sicherheit waren nach Aussagen der Befragten die Gründe für das Verweilen im Beruf. Zeitlich bedingt musste hier die Diskussion leider beendet werden. Mögliche Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung sowie begleitende Stützangebote konnten nicht mehr diskutiert werden. Für Interessenten verweise ich auf die entsprechenden Forschungsberichte, die inzwischen publiziert worden sind:

- HUBERMAN, M. et al. (1989) *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HIRSCH, G., GANGUILLET, G. & TRIER, U. (1989) *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf*. Bern/Stuttgart: Haupt-Verlag.

**ATELIER TROIS CONCEPTIONS POSSIBLES DE (E3)
LA MESURE POUR UNE EVALUTION PAR
OBJECTIFS INDIVIDUALISES (DREI MÖGLICHE
MESSKONZEPTE FÜR DIE INDIVIDUALISIERTE
EVALUATION VON LERNZIELEN)**

Animation et compte rendu par Jean Cardinet

Une dizaine de personnes ont assisté à la présentation de Jean Cardinet et en ont discuté les implications pour l'école.

Le point de départ de cette recherche de nouveaux modèles d'évaluation a été le désir d'individualiser l'enseignement, et donc aussi l'évaluation. Comment accepter le principe de mesure proposé par la psychotechnique (qui repose sur le classement de l'élève par rapport aux autres), si l'on veut que l'apprentissage se fasse selon un cheminement personnel? Plus rien n'est comparable entre élèves dans ce cas et le classement des uns par rapport aux autres n'a plus de sens.

Il semble préférable de comparer l'élève à lui-même, pour mettre en évidence ses progrès, ou bien comparer ses taux de réussite pour les questions relatives à un objectif ou à un autre. Ces deux autres directions de différenciation sont inconnues de la théorie des tests classique, et même de la Théorie des Réponses aux Items (IRT en anglais). Seule la théorie de la généralisabilité est à même de proposer des formules pour le calcul de la fidélité et de la marge d'erreur, dans le cas de ces nouvelles formes de comparaisons à l'intérieur de chaque individu.

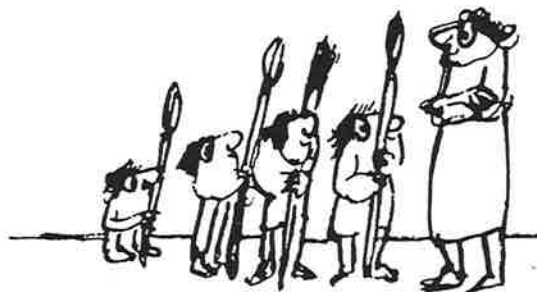
Les deux exemples présentés montrent que l'on peut obtenir une fidélité aussi bonne pour la différenciation des stades d'apprentissage individuels que pour la différenciation des élèves. Si la nature des épreuves utilisées le permet, les objectifs peuvent aussi être comparés de façon très fidèle dans un profil individuel.

La grosse source d'erreur provient cependant des fluctuations d'échantillonnage des questions, qui affectent aussi bien la comparaison des élèves que des objectifs ou des stades d'apprentissage. Elles sont telles qu'elles rendent improbable la construction d'examens suffisamment fidèles.

Le dilemme de l'école est alors de choisir entre une évaluation fidèle, mais qui transforme toute épreuve en "concours", et une évaluation qui renonce à la comparaison et se veut essentiellement formative, intégrée à la démarche didactique globale.

La discussion a mis en lumière les arguments en faveur d'une évaluation-dialogue par opposition à l'idée traditionnelle de l'évaluation-mesure. L'intérêt

du modèle statistique présenté reste néanmoins d'être capable de prouver sa propre insuffisance.



ATELIER ZUSAMMENARBEIT IN LEHRER- KOLLEGIEN

(E4)

Leitung: Marcel Sonderegger
Bericht: Jolanda Roggero

Wenn heute in vielen Lehrerkollegien wenig Zusammenarbeit festzustellen ist, so ist dies nicht in erster Linie auf eine entsprechende Unfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer zurückzuführen, sondern hängt mit den spezifischen Arbeitsbedingungen im Schulhaus und mit dem Funktionieren des Schulsystems zusammen. Bei entsprechenden Veränderungen ist eine intensive Zusammenarbeit genauso wie in anderen Berufsbereichen möglich.

HINDERNISSE

Als erstes müssen Hindernisse abgebaut werden, um zu einer verbesserten Zusammenarbeit in Lehrerkollegien zu kommen. Dabei sind folgende Punkte zu beachten.

- Vorurteile und Rollenfixierungen (Etikettierungen) aufgeben
- Angst abbauen, sich zu zeigen
- Konfliktbereitschaft beweisen
- Teamarbeit als wichtiges Element wahrnehmen und eine Zusammenarbeit als zwingend betrachten
- Strukturelle Bedingungen verbessern
- (mehr) Zeit einbauen für die Zusammenarbeit
- das Lehrerkollegium als Lernfeld für den Umgang mit Erwachsenen betrachten
- bei grossen Schulen: Ueberschaubarkeit und Transparenz fördern

INHALTE FÜR EINE ZUSAMMENARBEIT

Die Zusammenarbeit soll in gemeinsamen und echten Aufgaben und Themen vollzogen werden und darf nicht Selbstzweck sein. Damit das Engagement von allen Lehrern möglich ist, müssen die Bedürfnisse des Lehrerkollegiums berücksichtigt und die Betroffenheit gewährleistet sein.

Die Zusammenarbeit von Lehrern sollte sich vor allem auf den Unterricht beziehen, da dies ja das eigentliche Arbeitsfeld darstellt. Als Anfang einer Zusammenarbeit sind aber wohl eher gemeinsame Aktivitäten realistisch wie:

- Gesprächsgruppen
- Planung einer Lehrerfortbildungswoche innerhalb der Schule
- Planung und Durchführung von gemeinsamen Blockwochen
- gemeinsame Arbeiten im Rahmen des Langschuljahres
- aktuelle Themen/Probleme/Aufgaben, die das ganze Lehrerkollegium betreffen wie z.B. Integration von Ausländerkindern, Gewalt in der Schule.

FORDERUNGEN FÜR DIE REALISIERUNG EINER ECHTEN ZUSAMMENARBEIT

- Der Teamgeist muss bereits in der obligatorischen Schule und vor allem auch in der Lehrerausbildung gefördert und in die Leistungsbewertung miteinbezogen werden.
- Analog den Unternehmensberatern sollten die Schulen Berater anfordern können, die mit dem Lehrerkollegium zusammen organisatorische Wege entwickeln, wie eine Zusammenarbeit unter den Lehrern an den einzelnen Schulen gefördert werden kann.
- Zusätzlich sollten Berater zur Verfügung stehen, die rasch und ohne grossen organisatorischen oder technischen Aufwand in jenen Situationen eingesetzt werden können, in denen das Lehrerkollegium alleine nicht mehr weiter weiss.
- Im Lehrpensum sollte eine bestimmte Zeit für die Zusammenarbeit mit andern Lehrern einberechnet werden.
- Last but not least werden alle Lehrer aufgefordert, in ihrem Wirkungsbereich einen ersten Schritt zu wagen!

ATELIER NEUE LERNKULTUR

(E5)

Leitung: Peter Singer und Peter Gasser
Text: Peter Gasser

In mehreren Schulzimmern des Lehrerseminars und in seinen breiten Gängen haben die Leiter dieses Ateliers, Peter Singer und Peter Gasser, eine attraktive Lernumgebung geschaffen: Informationsposters, Handlungsanstösse für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Konkretisierungen aus Schulklassen (Arbeitsprodukte, Schilderungen, Video) liessen die "Neue Lernkultur" erleben und in Diskussionsrunden vertiefen. Der Grundgedanke des Ateliers geht aus folgendem Text von Peter Gasser hervor:

DIE GEISTIGEN GRUNDLAGEN EINER "NEUEN LERNKULTUR"

Was ist unter der "Neuen Lernkultur" zu verstehen? Damit ist die *Pflege aller Lerninhalte, Lernformen und Lernprozesse gemeint, die jene Kulturbezüge stiften, die in einer Zeit menschheitlicher und individueller Bedrohung das geistige und kulturelle Erbe unter humanen Bedingungen in die nächste Epoche fortzusetzen versucht*. Die derzeit verbindlich gesetzte und institutionell gefestigte "alte Lernkultur", deren Hauptanliegen in der Vermittlung, Absicherung und Kontrolle von Kulturtechniken und Wissensbeständen, in der Qualifizierung von Arbeitskräften, in der Pflege von gesellschaftlichen Lebensformen und entsprechenden Normen liegt, wird einer *Innovation* ausgesetzt, die im gesellschaftlichen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und ästhetischen Umbruch, das heisst im kulturellen Wandel selbst, verankert ist.

In der gegenwärtigen didaktischen Diskussion und in der Fundierung einer "Neuen Lernkultur" lassen sich *zwei Argumentationslinien* erkennen, einerseits die gesellschaftspolitisch-ökonomische, andererseits die pädagogisch-anthropologische.

Die gesellschaftspolitisch-ökonomische Begründungslinie führt über die "Diagnose unserer Zeit" auf die Frage zu, wie das Überleben der Menschheit zu denken - und auf welche Sinngebungen hin solches (Über-)Leben zu entwerfen und zu gestalten sei: Wie kann und soll es mit dieser Menschheit weitergehen?

Die Antwort auf diese Frage muss gesellschaftspolitisch und ökonomisch gegeben werden, und sie betrifft oder erfordert einen politischen Lernprozess, eine *"neue politische Kultur der Bewusstseins- und Willensbildung"*, die die Menschen in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zu veränderten Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsweisen führt. Dieser Prozess, den der "Club of Rome" als "Innovatives Lernen" bezeichnet, umfasst das gesellschaftlich-politische Lernen von ganzheitlichen, vernetzten Problemlagen und Sinnzusammenhängen, das (auch unbeabsichtigt) Folgen antizipierende und das

partizipative, sozialetische Lernen, das Lernen von Wert- und Sozialbezügen, das Lernen von neuen Ausdrucks-, Lebens- und Begegnungsformen.

Diese zweite Begründungslinie, die pädagogisch-anthropologische, geht von der Frage nach der Humanität aus: Was ist Menschenbildung für den einzelnen und für das Menschengeschlecht? Bildung und Erziehung haben sich an der "Idee der Menschheit" zu orientieren, Bildungspläne müssen "kosmopolitisch" entworfen werden.

In diesem Sinne hat die "Neue Lernkultur" drei Bestimmungsstücke: Sie zielt erstens auf eine *erneuerte Bildungsidee, auf einen neuen Bildungsbegriff*, der sich nicht im Bild der "Vervollkommnung des höheren Selbst", nicht in einer allseitig-harmonischen Geistesbildung an klassischen Gehalten bzw. Texten erschöpft. Bildung ist humane Tüchtigkeit in einer bedrohten Welt. Dem entspricht zweitens eine revidierte Sicht der anthropologischen Grundlagen, eine *neue Persönlichkeitstheorie*. Und drittens stiftet die "Neue Lernkultur" *Kulturbezüge*, die Rücksicht auf die Natur nimmt ("ökologische Dimension"), auf die Mitmenschen ("politisch-moralische Dimension"), auf die Wahrheitsfindung und -reproduktion ("wissenschaftlich-ästhetische Dimension").

Die "Neue Lernkultur" erfordert einen *Paradigmenwechsel des Unterrichts*, der nicht nur die "Erweiterung der Lernformen" meint, sondern einen qualitativen Gestaltwandel des Lernens, des Lehrens, der Schüler- und Lehrerrolle, der Lerninhalte - und der damit verbundenen Lehr- und Unterrichtsformen.

Auf das Lernen bezogen stehen konzeptuell *vier Anliegen oder Prinzipien* im Vordergrund: Das individualisierte-autonome Lernen, das Voneinander-und-Miteinander-Lernen, das fächerübergreifende bzw. vernetzte Lernen/Denken, das ganzheitlich-kreative, Lebenssinn-stiftende Lernen.

DIE UMSETZUNG WISSENSCHAFTLICHER FORSCHUNG IN DIE PRAXIS (F)

Thesen zur Förderung einer fruchtbaren Zusammenarbeit

Michael Hubermann & Monica Gather Thurler

In der Schweiz hat die angewandte Forschung in bisher 31 Nationalen Forschungsprogrammen (NFP) mit je 20 bis 40 Projekten und Gesamtkosten von 285 Millionen Franken eine Förderung erfahren. Sichtbarer Niederschlag sind die zahlreichen Publikationen und Fachtagungen zu den Forschungsthemen. Ob diese Anstrengungen für die erforschte Praxis fruchtbar sind?

Anhand des NFP EVA "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf / Education et vie active" wurde für die NFP erstmals eine systematische Überprüfung der Umsetzung wissenschaftlicher Forschung in die Praxis vorgenommen. In seinem Referat am SGBF+SPV-Kongress in Solothurn zog der Projektleiter Michael Huberman, Professor für Pädagogik an der Universität Genf, aus dieser Evaluationsstudie ein paar Folgerungen für ein fruchtbares Zusammenwirken von "Forschern" und "Praktikern" im Bereich der schulischen Bildung.

Wegen der technisch mangelhaften Tonaufzeichnung müssen wir von der Wiedergabe des Referats absehen. Wir geben stattdessen aus dem Rechenschaftsbericht der Evaluationsstudie ausgewählte Thesen wieder. Ausgehend von den wichtigsten Ergebnissen ihrer Untersuchung über die Wirkung des NFP EVA haben Michael Huberman und Mitautorin Monica Gather Thurler einen umfangreichen Katalog von Arbeitshypothesen formuliert. Sie richten sich im Sinne von Empfehlungen "an all jene Personen, denen im Bereich der angewandten Forschung die Umsetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die soziale und technische Praxis ein Anliegen ist". Die aus dem Erfahrungsbereich eines Nationalen Forschungsprogramms abgeleiteten Thesen lassen sich nach Ansicht des Referenten auch auf Projekte der Bildungsforschung übertragen und wären in schul- und unterrichtsbezogenen Forschungsvorhaben zu konkretisieren.

ORGANISATION UND KONTEXT ANGEWANDTER FORSCHUNG

Grundsätzlich kann jedes Forschungsprojekt, unabhängig von seiner Problemstellung, für die Praxis interessant sein. Allerdings sind Fallstudien aufgrund ihres qualitativen und "Betroffenheit auslösenden" Datenmaterials leichter umsetzbar als die eher theoretischen und/oder statistischen Verfahren. Letztere erfordern eine gründliche adressatenorientierte Überarbeitung, bevor sie an

die Praxis weitergegeben werden können - eine Zusatzaufgabe, vor der Forscher im allgemeinen zurückschrecken.

Solange ein Forschungsprogramm nicht klar und präzise definiert, was - insbesondere ausserhalb der wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft - unter "anwendungsbezogener Forschung" zu verstehen ist, muss mit starken Abweichungen bzw. Widersprüchen zwischen den Erwartungen der Forscher- und der Anwender gerechnet werden. Während sich die Praktiker eine Forschung erhoffen, die sich an ihren Bedürfnissen und Prioritäten orientiert, sind die Forscher ihrerseits eher daran interessiert, die Problematik eines breit abgesteckten Handlungsfelds zu untersuchen.

Der Zusammenschluss der Anwender in (Berufs- bzw. Fach-)Organisationen, die horizontal und vertikal miteinander verbunden sind, über gut funktionierende interne Informationskanäle verfügen und die Fort- und Weiterbildung als Anlaufstelle für neue Forschungsergebnisse wahrnehmen, stellt die erfolgversprechendste "Aufnahmestruktur" für die Umsetzung wissenschaftlicher Forschung in die Praxis dar.

Wenn sich die Forscher nicht bereits im Verlauf ihrer Forschungsarbeit bewusst das Interesse und die Unterstützung der Kader und anderer Schlüsselpersonen der Anwenderorganisationen sichern, können sie in die unbequeme Situation geraten, in der Umsetzungsphase ihre Forschungsergebnisse "verkaufen" zu müssen.

Eine Forschergruppe, die sich zum grossen Teil aus temporär und teilzeitlich angestellten Mitarbeitern zusammensetzt, droht nach Abschluss der Untersuchung zu "zerfallen". Somit besteht die Gefahr, dass die Umsetzung zu einem Zeitpunkt, wo sie am intensivsten sein sollte, nur noch durch wenige und überforderte Personen erfolgt.

Es ist illusorisch anzunehmen, dass - vor allem in universitären Forschungsabteilungen tätige - Forscher ohne weiteres dazu bereit bzw. imstande sind, ihre Forschungsergebnisse in einer Form darzustellen, die den verschiedenen Bedürfnissen, Rahmenverhältnissen und der Aufnahmefähigkeit nicht-wissenschaftlicher Anwender entspricht. Das Erfahrungs- und Kompetenzniveau in bezug auf die Umsetzung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse in die Praxis ist im Rahmen der Forschergemeinschaft relativ bescheiden. Die verschiedenen Umsetzungsmethoden können aber gelernt und vermittelt werden.

Eine anwendungsorientierte Forschungspolitik, die eine sinnvolle Fortbildung der betroffenen Forschergruppen mit einem den Bedürfnissen entsprechenden Ressourcenangebot verbindet, führt bei den betroffenen Zielgruppen zu überzeugenden Ergebnissen.

BEZIEHUNGEN ZWISCHEN FORSCHERN UND PRAKTIKERN

Solange in eine Begleitgruppe nicht stark investiert wird (regelmässige Beratung, "Uebersetzung" der Daten in eine für Laien verständliche Planung der Umsetzung, Begleitung der Gruppenmitglieder, die eine direkte Mediatorenrolle ausüben), sind Begleitgruppen eher eine Zusatzbelastung als eine Hilfe.

Mediatoren, die gut mit der Untersuchung vertraut sind, können zu einer besseren Umsetzung beitragen, indem sie darauf drängen, dass die Forscher auf die Prioritäten der Anwender eingehen, die Ergebnisse in einer auch für Nicht-Spezialisten verständlichen Art formulieren und nach Abschluss des Forschungsprojektes Folgeaktivitäten unternehmen.

Unterlassen es die Forscher, die Mediatoren nach Abschluss der Forschungsarbeit weiterzubegleiten, so stellen diese sehr rasch ihre Vermittlungstätigkeit ein. Insbesondere gilt hier zu beachten:

Die im Verlauf der Forschungsarbeit entstandenen Beziehungen (Diskussion der Daten und ihrer Bedeutung, persönliche Beziehungen, Vorbereitung der Umsetzung inbezug auf jene Forschungsergebnisse, die für verschiedene Zielgruppen von Interesse sein könnten) üben in der Folgezeit eine entscheidende verstärkende Wirkung auf die Umsetzungsanstrengungen der Forscher wie auch der Anwender aus. Das Engagement der Forscher führt zu einer besseren "Ausrichtung" der Forschungsergebnisse auf den Anwenderkontext und wirkt sich verstärkend auf die Bereitschaft der Anwender bzw. Mediatoren aus, die Umsetzung innerhalb und auch ausserhalb ihrer eigenen Institution zu vertreten.

Damit ein Forschungsprojekt in einem Praxisbereich Fuss zu fassen vermag, in dem die Anwender nur wenig Erfahrung mit wissenschaftlicher Forschung besitzen, erweist sich die Intensität der informellen Beziehungen (vor, während und nach den formellen Sitzungen stattfindende Kontakte) als besonders wichtiger Faktor. So kann insbesondere in jenen Anwendergruppen Vertrauen aufgebaut werden, die wissenschaftlichen Untersuchungen gegenüber eher misstrauisch eingestellt sind. Hingegen kann in Institutionen mit Praktikern, die mit Forschungsergebnissen umzugehen verstehen, vermehrt mit schriftlichen Umsetzungsmethoden gearbeitet werden.

Beziehungen, die sich im Verlauf der Untersuchung intensivieren, beeinflussen deren Wirkung sowohl auf der konzeptuellen (neue Ideen, Perspektiven, Kenntnisse) als auch auf der instrumentellen Ebene (Verhalten, Politik) und verlängern darüber hinaus die Wirkungsdauer.

Ein Forscher, welcher die Anwender persönlich über ihre Forschungsergebnisse informiert und sie gemeinsam mit ihnen während einer gewissen Zeitdauer verarbeitet und vertieft, löst Wirkungen aus, die sehr schnell über den eigentlichen Projektrahmen hinausgehen. Es gelingt ihm somit, viel mehr von seinem Wissen in den betreffenden Anwendungskontext einfliessen zu lassen, wodurch seine Beziehungen zu den Anwendern noch intensiver und interessanter werden.

Mittelfristig gesehen, löst die Intensivierung der Beziehungen zwischen Forschern und Praktikern Folgen aus, die weit über die "punktuellen" Wirkungen des betreffenden Forschungsprojekts hinaus zu vielseitigen Formen dauerhafter Zusammenarbeit führen können.

WIRKUNGEN DER FORSCHUNG AUF DIE ANWENDER

Die bewusste Ausrichtung eines Forschungsprogramms auf die Umsetzung wissenschaftlicher Forschung in die Praxis kann bei nicht-wissenschaftlichen Zielgruppen starke, dauerhafte, individuelle und institutionelle Veränderungen sowohl konzeptueller als auch instrumenteller Art auslösen.

Die Zusammenarbeit mit Forschern ermöglicht es Institutionen oder Unternehmen, leichter und auf natürlicherem Weg Forschungsergebnisse in interne Entscheidungs- und Neuerungsprozesse miteinzubeziehen, selbst wenn diese sich bisher für diese Zwecke nie an die wissenschaftliche Forschung wandten.

Ein "vertieftes" Verständnis der Forschungsergebnisse kann nur durch eine persönliche und langfristige Umsetzung erreicht werden.

Umsetzung nach dem "Giesskannenprinzip" (Bericht oder Buch mit grosser Auflage, Versand an ein breites Publikum) hinterlässt bei den Lesern nur wenige konzeptuelle oder andere längerfristige Spuren.

Eine konsequent durchgeführte Umsetzung verspricht, auch bei jenen Praktikern Einstellungsveränderungen zu bewirken, die vorher der wissenschaftlichen Forschung gegenüber misstrauisch eingestellt waren; eine zu wenig seriöse bzw. "traditionelle" Umsetzung trägt dazu bei, negative Einstellungen zu verstärken.

Starke Praxisveränderungen werden durch zwei Faktoren bewirkt: Zum einen durch nur schwer kontrollierbare (organisatorische und individuelle) Faktoren und zum anderen durch Faktoren, die im Rahmen einer professionell durchgeführten Umsetzung beeinflussbar sind.

RÜCKWIRKUNGEN DER UMSETZUNGSAKTIVITÄTEN AUF DIE FORSCHER

Eine kompetent durchgeführte Umsetzung kann einen wichtigen Beitrag zu einem vertieften Verständnis des Forschungsproblems leisten und darüber hinaus die weitere Forschungsausrichtung entscheidend beeinflussen.

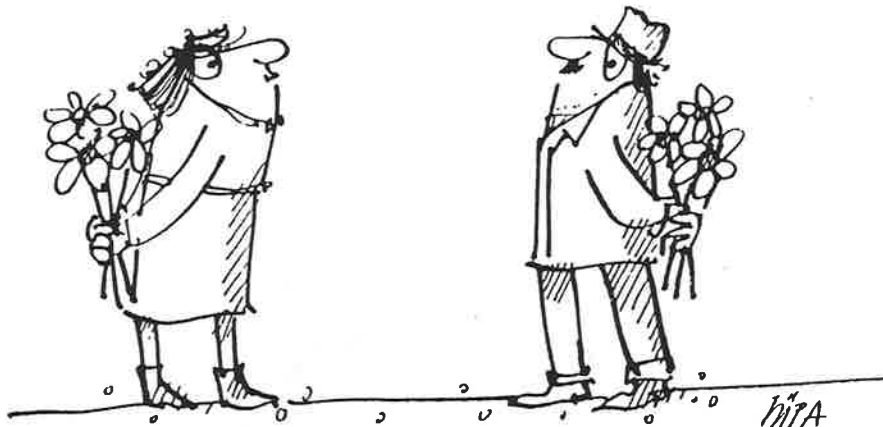
Forscher können viele der im Rahmen der Umsetzung gemachten Erfahrungen ohne weiteres auf anderweitige Lehrtätigkeiten übertragen (neue Materialien, neue Methoden, neue didaktische Formen, grössere Sensibilität dem Zielpublikum gegenüber und demzufolge besseres "Abholen" der Lernenden).

Eine Umsetzung, die ohne klar definierte festgelegte und realitätskonforme Strategie vorgenommen wird, kann dazu führen, dass sich wenig erfahrene Forscher völlig verausgaben und in manchen Fällen sogar den Abschluss der Forschungsarbeit gefährden.

Die erfahrenen Vorteile der anwendungsorientierten Forschung lösen vor allem bei Forschern mit wenig Erfahrung auf diesem Gebiet spürbare Einstellungsveränderungen zugunsten dieser Forschungsrichtung aus.

Anmerkung und Literaturangaben:

Die Evaluationsstudie ist in drei Bänden dokumentiert: Bd I: HUBERMAN,M., GATHER THURLER,Monica & NUFER,E.(1988) *La mise en pratique des recherches scientifiques*. Rapport technique (352 p.+annexes). Bd II: HUBERMAN,M. & GATHER THURLER,Monica(1988) *La mise en pratique des recherches scientifiques*. Rapport de synthèse (104 p. + annexes). Bd III: HUBERMAN,M. & GATHER THURLER,Monica(1988) *La mise en pratique des recherches scientifiques*. Rapport Exécutif (47 p.). Alle drei Bände: Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Der hier zitierte Rechenschaftsbericht (Bd III) ist in deutscher Übersetzung erhältlich bei: Frau Dr. F. Kästli, Schweizerischer Nationalfonds, Wildhainweg 20, 3001 Bern.



SCHLUSSWORT DES PRÄSIDENTEN SPV

(G)

*"Der Worte sind genug gewechselt,
lasst mich auch endlich Taten sehn!"*

Nun denn: Ich sehe drei Taten-Gruppen:

1. Danken. Allen voran unseren zwei Haupt-Organisatoren Regine Born und Carlo Jenzer. Sie haben mit Herz und Kopf, mit Begeisterung und "Köpfchen" die unermessliche Fülle an Arbeit geleistet. Und es war gute Arbeit. Dank auch Ihnen allen, als Teilnehmer in so grosser Zahl. Dank den Gastgebern, der Stadt und dem Stand Solothurn; sowie Ihnen, Herr Regierungsrat Schneider, für die sympathischen Worte und das Angebot der Bildungs-Politiker für weitere Kontakte. Ich glaube, diese ausgestreckte Hand müssen wir nächstens ergreifen.
2. Die zweite Gruppe von Taten betrifft das Umsetzen dessen, was wir hier gehört und gesehen haben, in Ateliers, Vorträgen, Diskussionen und - nicht zu unterschätzen - in informellen Gesprächen. Mediziner haben Ritalin, um die Transmitter-Tätigkeit der Nervenzellen zu unterstützen. Was haben wir Erziehungs-Wissenschaftler an Inter-Transmitter? Ich denke: einen wachen Geist, ein offenes Herz und den guten Willen.
3. Und drittens gibt es zu tun im Felde des Koordinierens. Das kann sein: zusammenbringen, aufeinander abstimmen, vielleicht nur schon von einander Notiz nehmen. Und das nicht nur im thematisch-fachlichen Bereich, sondern - was wir hier in Solothurn symbolkräftig erlebt haben - auch im sprachlichen: La Romandie und die Deutschschweiz haben wieder einmal von einander Notiz genommen.

Ich wünsche Ihnen eine glückliche Heimkehr.

Hans Brühl



“IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION” - ZWEI REAKTIONEN

In der letzten Schwerpunktnummer mit dem Tagungsbericht über das internationale Kontaktseminar “Improving Education by Improving Teacher Education” vom Juni 1989 (BzL 3/1989) wurde darauf hingewiesen, dass die Referate der amerikanischen und schweizerischen Kollegen durch “kritische Reagierer” aus der Bundesrepublik Deutschland und aus Österreich mitverfolgt würden.

Wir freuen uns, die nachstehenden zwei “Reaktionen” als Abschluss der Tagungsdokumentation publizieren zu können.

Professor Friedrich Busch aus Oldenburg (BRD) bekräftigt die an der Tagung formulierten Thesen zur Bedeutung des Theorie-Praxis-Bezugs aus der Sicht konkreter Erfahrungen, die er im Rahmen eines einphasigen Modellversuchs an der Universität Oldenburg gemacht hat. Da der Oldenburger Modellversuch als der “bisher weitreichendste und aufwendigste” gilt, der in der BRD auf dem Gebiet der Lehrerbildung je durchgeführt worden ist, sind Busch's Bestätigungen und Schlussfolgerungen besonders aufschlussreich.

Professor Friedrich Buchberger aus Linz (AU) bezieht sich auf “die gegenwärtig erneut heftig in die Diskussion gekommene Situation der Lehrerbildung in Österreich” und vergegenwärtigt den “International wenig befriedigenden Diskussionsstand”.

Im Anschluss an die Referate von Strittmatter, Hügli und Gehrig und die dort artikulierten Fragen formuliert Buchberger die Überschrift über seine Betrachtungen: Lehrerbildung sucht Institution. Er fordert, die Lehrerbildungsfrage müsse problemintensiver geführt werden und es gelte, traditionelle und mitunter auch eingefahrene Denkgewohnheiten zu überwinden.

Hans Gehrig

DER THEORIE-PRAXIS-BEZUG: THESEN AUFGRUND VON ERFAHRUNGEN MIT DER VERÄNDERTEN AUSBILDUNGSSTRUKTUR EINPHASIGER LEHRERAUSBILDUNG

Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, Universität Oldenburg, BRD

Schulen sind dazu da, Kindern beim Lernen zu helfen. Um dieser täglichen Herausforderung stets und immer besser gerecht werden zu können, ist zweierlei nötig:

- eine veränderte Lehrerausbildung,
- eine schulnahe Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Vor dem Hintergrund dieser als Reaktion auf die Vorträge von Gehrig, Sinclair, Trier und Wanzenried im Detail erläuterten Arbeitshypothesen werden folgende Thesen vertreten. Sie stehen im Kontext des vom Verfasser mitentwickelten Konzepts einer einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg (BRD) und den bei der Realisierung dieses Konzepts im Rahmen eines Modellversuchs gesammelten Erfahrungen.

Erste These: Wenn über Veränderungen und Reformen in der Lehrerausbildung gesprochen, nachgedacht und geschrieben wird, dann steht das "Theorie-Praxis-Problem" häufig im Mittelpunkt des Interesses - zu Recht. Auch im Ausbildungsalltag an den Stätten der Lehrerausbildung spielt dieses Problem eine zentrale Rolle. Es geht dabei vor allem um die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, die Theorie, die fachwissenschaftlich-theoretische Ausbildung, mit der Praxis, der berufspraktischen Ausbildung, besser und enger zu verbinden.

Zweite These: Auch heute, also in einer Zeit negativer Grundstimmung gegenüber Reformen im Bildungsbereich, hat das Theorie-Praxis-Problem an Aktualität nichts verloren. Allerdings lautet die bildungspolitisch relevante Frage nicht mehr: welche Modelle sind denkbar zur Lösung der mit diesem Problem verbundenen Frage?, sondern höchstens: wie lassen sich unter Beibehaltung der schulformbezogenen Ausbildungskonzeption berufspraktische Ausbildungsanteile stärker und zeitlich früher in die universitäre/hochschulische, d.h. fachwissenschaftlich-theoretische Ausbildung einbeziehen?

Dritte These: Von 1974 bis 1984 wurde an der Universität Oldenburg ein Reformvorhaben zur Lehrerausbildung durchgeführt, das sowohl vom qualitativen Ansatz wie vom quantitativen Umfang als das bisher weitreichendste und aufwendigste Reformvorhaben in der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet werden kann. In dem unter der Bezeichnung "Einphasige Lehrerausbildung" bekanntgewordenen Modell werden die beiden - in der herkömmlichen Ausbildung getrennten - Phasen, die theoretisch ausgerichtete erste Phase und die stärker berufspraktisch orientierte zweite Phase, für Lehrer aller Schulformen in einem Ausbildungsgang verknüpft und miteinander verzahnt.

Eine am Prinzip Einphasigkeit orientierte Ausbildung kann daher zu Recht als wichtiger Beitrag zur Lösung des Theorie-Praxis-Problems bezeichnet werden.

Vierte These: Konzeption und Erfahrungen des Oldenburger Modellversuchs haben schon auf verschiedenen internationalen Konferenzen eine Rolle gespielt

und Anregungen geliefert für verschiedene Aspekte der in vielen europäischen Ländern diskutierten Reform der Lehrerbildung.

Die Auswertung der bis heute gesammelten Erfahrungen lassen sich in folgenden Vorschläge zusammenfassen:

- *Am Prinzip der Einphasigkeit festhalten!* d.h.
 - Aufhebung der zeitlichen und räumlichen Trennung von fachwissenschaftlich-theoretischer und berufspraktischer Ausbildung,
 - einen berufsfertigen Lehrer an einer wissenschaftlichen Hochschule im Zusammenwirken mit den Schulen ausbilden.

- *Berufs- und Erziehungspraxis frühzeitig integrieren!* d.h. Praxisanteile
 - für alle Lehrer bzw. Lehrämter
 - in allen Ausbildungsabschnitten,
 - mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen,
 - zusammen mit der Schule planen, durchführen und auswerten,
 - in speziellen Lehrveranstaltungen (Projekten) vorbereiten.

- *In Projekten lehren und lernen!* d.h.
 - gemeinsam Problemstellungen erarbeiten,
 - an möglichst realistischen Problemen der Praxis,
 - unter partnerschaftlichen Bedingungen und
 - in einem längeren zeitlichen Arbeitszusammenhang

- *Mit der Schule eng zusammenarbeiten!* d.h.
 - neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln,
 - Lehrer an der didaktischen Ausbildung beteiligen,
 - den alltäglichen Unterricht für innovatorische Ansätze nutzen.

- *Beratungs- und Servicegremien vorsehen!* d.h.
 - einen Gesprächskreis Schule-Universität schaffen,
 - eine gemeinsame Kommission für Lehrerbildung einsetzen,
 - ein Zentrum für pädagogische Berufspraxis einrichten.

Literaturhinweise

Für Einzelheiten und zur Überprüfung der Thesen kann auf folgende Auswahlliteratur verwiesen werden:

Busch, F.W. (1984) Auf die Mühen der Gebirge folgen die Mühen der Ebene. Oder noch einmal über einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg. In J. Lühje (Hg.) Universität Oldenburg. Entwicklung und Profil, 181 - 189. Oldenburg./ Busch, F.W. (1979) Über die Bemühungen, den Modellversuch zur einphasigen Lehrerbildung an der Universität Oldenburg aus der bildungspolitischen Umklammerung zu befreien und über die Erfahrungen dabei im Umgang mit der Ministerialbürokratie. In F.W. Busch (Hg.) Schritte ... Beiträge und Studien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und zur Lehrerbildung, 67-86. Oldenburg./ Fichten, W., Spindler, U., Steinbrink, U. (Hg.) Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Bd. 1 (1970-1974) Das Reformmodell in der Planung. Bd. 2 (1974-1980) Das Reformmodell in der bildungspolitischen Auseinandersetzung. Bd. 3 (1974-1980) Das Reformmodell in der Umsetzung. Bd. 4 (1981 ff.) Theorie und Praxis. Bd. 5 Wissenschaft und Unterricht. Bd. 6 Universität und Schule. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis./ Busch, F.W. Between Tradition and Progress: Oldenburg University's Model Plan für Comprehensive Teacher Training. In revue ATEE journal, Vol 1, No 3, pp 111-126./ Busch, F.W. The 'one-phase' approach to teacher education in West Germany. In European Journal of Teacher Education, Vol 5, No 3, pp 169-177.

LEHRERBILDUNG SUCHT INSTITUTION ANMERKUNGEN ZU (INSTITUTIONELLEN) PROBLEMEN DER LEHRERBILDUNG

Prof. Dr. Friedrich Buchberger, Koordinationsstelle für Pädagogische Tatsachenforschung und Entwicklung der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Linz

1.

Beim internationalen Kontaktseminar "Improving Education by Improving Teacher Education" (Zürich 6/89) wurde mir die Rolle eines "kritischen (Re)Agierers" zugeteilt, der aus dem Blickwinkel eines Nachbarstaates der Schweiz zu ausgewählten Inhaltsbereichen dieser Veranstaltung Stellung beziehen sollte. Die nachstehende (Re-) Aktion beleuchtet aus der bunten Vielfalt der behandelten Themen den Problemkomplex von den Ziel- und Aufgabenstellungen der Lehrerbildung angemessenen Institutionen. Bezugspunkte sind dabei die gegenwärtig erneut heftig in Diskussion gekommene Situation der Lehrerbildung in Österreich (vgl. BUCHBERGER/RIEDER/RIEDL 1987, RANFTL-GUGGENBERGER et al. 1988, SEEL 1988) und der internationale - wenig befriedigende Diskussionsstand zur Lehrerbildung (vgl. LUNDGREN 1986). Soll Lehrerbildung für die Schulreform (BUCHBERGER/SEEL 1985 a, b) einen häufig beobachtbaren (politischen) Degenerationsverlauf vom Agieren und Gestalten über ein Reagieren und Krisenmanagement hin zu einem Muddling through ("durchwursteln") nicht durchlaufen müssen, dann erscheint mehr als bisher ein offenes, problemsensitives und traditionelle Denkgewohnheiten überwindendes Handeln erforderlich.

Die Behandlung der komplexen Thematik muss an dieser Stelle wegen des zur Verfügung stehenden Raums problematisierend, thesenartig und (Lösungs-) Impulse bloss skizzierend bleiben.

2.

Die gegenwärtig vorfindbaren und in einem beträchtlichen Ausmass unterschiedlichen Modelle der Lehrerbildung mit ihren Zielen, Inhalten, Verfahren und Organisationsformen (vgl. Council of Europe 1986) stellen *Konglomerate von Komponenten unterschiedlicher Herkunft* dar. Sie können als Ergebnisse raumzeitgebundener Problemlöse- und Entscheidungsprozesse betrachtet werden, abhängig von Meinungen, Überzeugungen und (interessens-) politischen Aktivitäten, nur bedingt jedoch als Ergebnisse rationaler Systemplanung oder theoretisch begründbarer Argumentation. Empirisch bewährtes theoretisches und/oder technologisches Wissen, welches als eine wesentliche Grundlage für eine Konstruktion von Modellen der Lehrerbildung gelten muss, kann nur in einem begrenzten Ausmass registriert werden. Dies sollte bei (häufig emotionalisierten) Diskussionen um Lehrerbildung und deren Weiterentwicklung nicht aus dem Auge verloren werden.

3.

Eine der zentralen Aufgaben von Lehrerbildung besteht darin, bei (angehenden und im Dienst stehenden) LehrerInnen die Entwicklung jener Befähigungen und Bereitschaften zu fördern bzw. sicherzustellen, welche für die Gewinnung/Erhal-

tung/Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen für erforderlich erachtet werden. Damit wird Lehrerbildung als ein kontinuierlicher und koordinierter Prozess zu betrachten sein, der sich von der *Rekrutierung* über eine *Grundausbildung* und *Berufseinführungsperiode* hin zu permanenter *Fort- und Weiterbildung* einschliesslich einer Qualifizierung für über die Lehrtätigkeit im engeren Sinne hinausreichende berufliche *Aufgaben im Bildungssystem* (vgl. Schulmanagement) erstreckt. Unter diesen weitgehend anerkannten, jedoch erst partiell realisierten Perspektiven von Lehrerbildung ergibt sich eine Fülle von Konsequenzen, welche vielfach ein concept-breaking bedeuten müssen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit stellen sich etwa folgende Problemfelder:

Eine Neubestimmung und -vermessung der Aufgaben der bislang weitgehend getrennten Subsysteme Grundbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung wird erforderlich. Sehen die meisten Modelle der Lehrerbildung gegenwärtig lediglich eine verpflichtende Grundbildung vor, fehlen Induktionsmodelle weitgehend und bleiben Fort- und Weiterbildung vielfach freiwillig und unverbindlich, so wird diese Situation zu überdenken sein. Dies kann nicht bedeuten, die Relevanz von Grundbildung zu verringern, sondern diese im *Systemzusammenhang* mit einem veränderten *Aufgabenprofil* zu versehen und die übrigen angeführten Bereiche neu zu strukturieren bzw. aufzuwerten.

Modelle der Lehrergrundbildung sehen vor, dass ihre AbgängerInnen über Berufsfähigkeit verfügen sollen. Weitgehend unbestimmt bleibt, wie umfassend bzw. für welche Aufgaben im Bildungssystem Berufsfähigkeit vermittelt werden soll. Zudem bestehen erhebliche Zweifel, ob eine Lehrergrundbildung für sämtliche Aufgabenfelder eines Lehrers bzw. des Bildungssystems Berufsfähigkeit vermitteln kann. Für eine Lehrergrundbildung wird weiter zu klären sein, welche Inhalte sie zur Entwicklung von Befähigungen und Bereitschaften für einen permanenten beruflichen Lern- und Entwicklungsprozess anzubieten hat und welche Formen der Lehr-/Lernorganisation dafür angemessen sein können - eine verstärkte *Problem-, Forschungs- und Prozessorientierung* der Lehrerbildung scheint unerlässlich zu werden.

LehrerInnen zu bilden bedeutet mehr als sie nur auf die Bewältigung unterrichtlicher oder erzieherischer Aufgaben vorzubereiten. Es ist damit zu klären, wie etwa für Aufgaben im Rahmen des Schulmanagements oder der Organisationsentwicklung, der Beteiligung an der Lehrergrundbildung oder Schulberatung qualifiziert werden kann. Über eine berufliche Aufgaben- und Rollendifferenzierung sollte die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen gesteigert werden können (vgl. HOLMES COMMISSION 1986).

Ein Verständnis von Lehrerbildung als kontinuierlicher Prozess erfordert eine Neuvermessung der Beziehungen zwischen Schule(n) und Lehrerbildung. Institutionen der Lehrerbildung sollten zu Ressourcensystemen weiterentwickelt werden können, und damit eine verstärkte Vernetzung und Integriertheit mit der Schulentwicklung erfahren können (vgl. HUBERMAN 1983; für berufspraktische Studien in der Lehrerbildung WANZENRIED 1989).

Massnahmen auf organisatorischem und institutionellem Niveau werden erforderlich. Eine Grundfrage dabei wird sein, ob eine sämtliche Ziel- und Aufgaben-

stellungen der Lehrerbildung integrativ abdeckende Institution etabliert werden soll. Für Österreich hat BUCHBERGER (1988) das *Konzept einer Pädagogischen Fakultät* zur Diskussion gestellt, einer Institution im Rahmen der Universität, die sowohl Aufgaben der Aus-, Fort- und Weiterbildung für sämtliche pädagogische Professionen, der Organisationsentwicklung, als auch der pädagogischen Forschung erfüllen sollte.

4.

Trotz einer Vielzahl von Unterschiedlichkeiten der verschiedenen Modelle der Lehrerbildung lässt sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten ausmachen. LehrerInnen sollten eine breite und umfassende (Allgemein-) Bildung besitzen. Dementsprechend wird in nahezu allen Modellen der Lehrerbildung in Europa ein qualifizierter Abschluss einer Sekundarschule II als Eintrittsvoraussetzung verlangt. Damit korrespondiert auch eine in den letzten Jahren durchgeführte Verlagerung der Lehrergrundbildung in den *postsekundären bzw. tertiären Bildungsbereich*.

Forderungen nach einer bestmöglichen professionellen Bildung von LehrerInnen können mit einer Verlängerung der Ausbildungsdauer in Zusammenhang gebracht werden. So weisen etwa nahezu alle Modelle der Lehrerbildung Europas für den *Grundschulbereich* gegenwärtig eine mindestens *dreijährige* Ausbildungsdauer auf. Die Unterscheidung von teacher education und teacher training bedeutet nicht nur ein Sprachspiel. Wenn auch in manchen Modellen der Lehrerbildung der Aspekt der Lehrerbildung gegenüber dem des Lehrer-Trainings zurückzutreten hat, besteht doch weitgehend Übereinstimmung, dass in der Lehrerbildung *Professionalisierung* mit (Persönlichkeits-) *Bildung* zu legieren ist.

Lehrerbildung sollte eine Berufsbildung auf *wissenschaftlicher Basis* sein. Leitidee ist ein theoriegeleitetes Handeln in sämtlichen Aufgabenfeldern des Lehrberufs. Ein Bekenntnis zu einer professionellen Lehrerbildung, d.h. einer gleichermassen wissenschafts- wie berufsbezogenen Lehrerbildung, stößt jedoch rasch an bestimmte Probleme, die mit der extrem mehrdeutigen und unscharfen Formel des "Theorie-Praxis-Spannungsverhältnisses" nur unzureichend gefasst bzw. verschleiert werden können. Auf die Schwierigkeiten der Etablierung einer Berufswissenschaft für pädagogische Professionen sei hingedeutet, die Notwendigkeit verstärkter Forschungsbemühungen formuliert (vgl. SUHLMAN 1987).

5.

Neben der Leitformel einer professionellen Lehrerbildung nimmt die Zielstellung der *Integration* einen besonderen Stellenwert ein. Integration wird dabei auf verschiedenen Ebenen zu verwirklichen versucht:

- Integration von LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen einer Altersstufe hin zu StufenlehrerInnen;
- Integration von LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen in einer *gemeinsamen Ausbildungsinstitution*, wobei Teile des Studiums gemeinsam absolviert werden;
- Integration auf der Ebene des Studienangebots, i.b. von berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Inhalten;
- Integration isolierter fachwissenschaftlicher Studieninhalte zu schulisch bedeutsamen Lernfeldern.

Schluss Seite 57

JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN ZUHANDEN DER JAHRESVERSAMMLUNG VOM 10.11.89 IN SOLOTHURN

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Arbeits-Schwerpunkt des Vorstandes im verflossenen Vereinsjahr war eindeutig dieser Kongress heute und morgen. Der Begriff "Solothurn" wandelte sich in unserem internen Jargon von der geografischen Bezeichnung zum Ereignis-Kürzel. Von SPV-Seite arbeitete das Trio Born / Messner / Reusser in der Vorbereitungsgruppe. Insbesondere die ortsansässige Regine Born hat immense Gross- und Kleinarbeit geleistet. Vielen herzlichen Dank! Die "Alltags-Arbeit" der Kurs-Organisation trat demgegenüber in den Hintergrund. Deren Ergebnisse wurden ausserdem noch beeinträchtigt durch unglückliche Umstände, sodass von den bereitgestellten Kursen die Themen "Medienerziehung" und "Gotthelf" entfallen.

Erlebnis-Schwerpunkt war für viele Kolleginnen und Kollegen die Studienwoche in Interlaken vom 9.-15.4.89 unter dem Motto "Ausgewogene Bildung". Auch wenn die Berner Erziehungsdirektorin freimütig gestand, ihr laufe immer das Gruseln über den Rücken, wenn sie das Wort "ausgewogen" höre, war das Ganz doch eine runde Sache; der Titel war vielleicht das Unausgewogenste daran. Fritz Schoch und Judith Gessler haben Mitverdienste daran, dass das Echo allgemein so gut ausgefallen ist. Auch Euch, Judith und Fritz, gilt unser aller Dank. (Auswertungsbericht im gh 5/89; Referate im Sammelband der WBZ 1989).

Erlebnis-Schwer-Punkt (schwer im bedrückenden Sinn) ist der Rücktritt der beiden lieben, verdienten Vorstandskollegen Fritz Schoch und Helmut Messner.

Fritz Schoch ist in die Politik eingestiegen und steht - wer weiss - als Gemeinderat von Büren am Anfang einer politischen Karriere. So sehr es mich freut, wenn Leute von seiner feinen Wesens- und Denkart pädagogisches Salz in das politische Erdreich bringen, so sehr reut mich der Verlust für den SPV und den Vorstand im besonderen. Denn Fritz war ein williger und klarsichtiger Kollege. Heute vor 11 Jahren in Fribourg wurde er - noch als Appenzeller Schulinspektor - in den Vorstand gewählt. In der Zwischenzeit hat er nicht nur treu diese jahrelange Vorstandsarbeit geleistet, sondern zusammen mit Kurt Reusser und Peter Füglistler auch die BzL aufgebaut und konsolidiert. Dass wir ihn wenigstens hier noch behalten können, erleichtert den Abschied ein wenig.

Helmut Messner hat uns lange auf die Folter der Ungewissheit gespannt: Er geht? Er geht nicht. Aber leider: Er geht. Und zwar als Direktor des Pädagogischen Instituts nach Bozen in seine erste Heimat Südtirol. Dir, Helmut, Gratulation für die ehrenvolle Berufung; uns Kondolation für den Verlust. Denn in unserem Kreis hast Du ohne Aufhebens gedient mit Deinem reichen Erfahrungshintergrund und mit Deinen fachlichen Qualitäten. Dass Du bei uns

mitgemacht hast selbst über Deine schwersten Jahre, rechne ich Dir besonders hoch an. Ob 11 oder 5 Jahre - er war eine dichte, intensive Erlebnis- und Arbeitszeit. Euch beiden, Fritz und Helmut, herzlichen Dank im Namen des ganzen SPV.

Perspektivischer Schwerpunkt: Er interessiert mich in erster Linie hinsichtlich der neuen Zusammensetzung des Vorstandes. Wenn Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, unserem Antrag stattgeben, wird ab dem neuen Vereinsjahr ein vergrößerter und personell ziemlich veränderter Vorstand wirken... Das hat auch für mich etwas Spannendes an sich. Wir denken, dass wir uns in einer ausgedehnteren Vorstandssitzung, einer Klausurtagung, kennenlernen sollten, um gemeinsame Ziele zu fassen und Vereins-Schwerpunkte zu setzen. Vielleicht gelingt es uns dabei, über jenen Zustand hinwegzukommen, den die Berater-Firma Hayek kürzlich auch der Aargauer Kantonsregierung attestieren musste: "... beschäftigt sich mit zu vielen Nebensächlichkeiten und hat für die wichtigen Geschäfte (des Regierens) zu wenig Zeit". Wir werden das Problem lösen, auch ohne Hayek (und sein Honorar).

Vom Ausguck ins nächste Jahr sehe ich vor allem die Vernehmlassungen zu drei anstehenden wesentlichen Berichten zur Lehrerbildung:

- der eben veröffentlichte Bericht über die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II;
- der Bericht über Fachdidaktik und die Ausbildung der Fachdidaktik-Lehrer;
- das sich zunehmend weitende Gebiet der Lehrerfortbildung, dem auch das Pädagogische Forum 1990 (19./20. März) gewidmet sein wird.

Ich denke, dass solche wegweisenden Thesenpapiere nicht nur von Vorstandsmitgliedern gelesen und diskutiert werden sollen. Die erste Ermunterung hierzu spricht Sie auf S. 495 BzL 3/89 an!

Und ausserdem ist zu nennen: Unsere "Beiträge zur Lehrerbildung" entwickeln sich inhaltlich weiterhin erstaunlich. Der 7. Jahrgang ist der gewichtigste geworden, u.a. dank einem Erbe aus dem Berner Symposium "Verstehen lehren". Administrativ ist die seit längerem angekündigte Lösung vom EDK-Sekretariat auf Ende 89 jetzt beschlossen. Anstelle der bisherigen Unterstützung durch Arbeits- und Infrastruktur-Leistungen vergütet die EDK die Informationsdienste der BzL mit einem fixen Betrag jährlich, was ich hier dankbar hervorhebe. Der Neuaufbau eines eigenen Schreib- und Administrations-Büros erfordert aber erhebliche Arbeit, welche die 3 Schwerarbeiter Kurt Reusser, Peter Füglistler und Fritz Schoch zusätzlich zur eigentlichen Redaktionsarbeit leisten. Das ist ein Applaus wert! Ebenfalls sagen wir herzlichen Dank dem scheidenden Mitredaktor und Administrator Christian Schmid und seiner Sekretärin Frau Mauerhofer, sowie Frau Ruth Schoch, die schon seit einiger Zeit mithilft und immer noch Nothelferin spielt.

Aussenverbindungen: Unser Dachverband, der VSG, ist im Begriffe, sich innerlich zu restrukturieren mit dem Ziel der Effizienz-Steigerung. Beschlüsse werden aber erst nächstes Jahr gefasst. Hingegen wurde an der Delegiertenver-

sammlung vom 3.11.89 beschlossen, dem L-CH beizutreten und ihn zu unterstützen, was auf eine Aktivierung resp. Neubelebung der KOSLO in neuem Kleide hinausläuft. Solche Verbandsstruktur-Probleme mögen vielen von Ihnen fremd sein. In einem weiteren Horizont betrachtet sind sie aber folgenschwer, denn erstens braucht die EDK kompetente und legitimierte Gesprächspartner, und zweitens sollte die öffentliche Meinung nicht nur von Wirtschafts- und parteipolitischen Interessen geprägt sein. Ein solcher Staat würde zum Bananens-Klüngel verkommen. Die Vertreter des Bildungswesens müssen die echten und langfristigen Anliegen des Menschen, insbesondere der Jugend vertreten, notfalls verteidigen. Die Profit-Lobby braucht Gegengewichte in Form von starken, nicht-profitorientierten Verbänden der Bildungsseite. So gesehen lohnt sich die vielleicht nicht attraktive Verbandsarbeit, zwar nicht ego-, wohl aber altruistisch.

Eine bescheidenere Aussenverbindung hält der SPV durch die Lehrervertretung in der Fachkommission Information/Dokumentation des CESDOC in Genf, dessen Sitz die KOSLO uns überlassen hat. Beat Mayer, Bern, hat die Anfänge dieser Arbeit betreut, möchte aber von einem "richtigen Lehrer" abgelöst werden. Ich bitte daher Interessentinnen, sich bei mir zu melden.

Die Verbindung zur Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen SKDL ist durch die traditionellen Bande gesichert: Einerseits haben wir mit Sr. Hildegard Willi eine Seminardirektorin in unserem Vorstand, andererseits bin ich als Präsident ständiger Gast der Jahrestagung, die diesjahr in Altdorf stattfand. Das Hauptthema aus der geschäftlichen Arbeit - das Verhältnis von Mittelschulseminaren und Hochschulen - hat Anton Strittmatter in der SLZ vom 24.8.89 zurecht mit starken Worten aufgegriffen.

Neben den Aussenverbindungen schätze ich die "Innenverbindungen" ebenso; ich meine die kollegialen und freundschaftlichen Bande unter den Vorstandsmitgliedern. Die Begegnungen an unseren Sitzungshalbtagen sind zwar meistens zeitlich knapp. Aber man nimmt nicht nur Arbeit mit nach Hause, sondern auch Bereicherung. So freue ich mich auch wieder auf das kommende Jahr und die neuen Mitglieder. Allen bisherigen sage ich herzlichen Dank für die gute Zusammenarbeit.

Itingen / Solothurn, am 10. November 1989

Der Präsident SPV

Hans Brühl

PROTOKOLL DER JAHRESVERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES (SPV) VOM 10. NOVEMBER 1989 IN SOLOTHURN

Traktanden

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
 2. Wahlen: Stimmzähler, Protokollführer
 3. Protokoll der Jahresversammlung vom 4.11.88 in Chur
 4. Jahresbericht des Präsidenten
 5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
 6. Finanzen: Rechnung 1988/89 a) Verein, b) BzL
Revisorenberichte
Budgets 1989/90
Jahresbeitrag
 7. Erneuerungs- und Neuwahlen
 - a) Vorstand: Vorschlag um vorübergehende Vergrösserung des Vorstandes
 - b) Revisoren
 - c) Delegierte VSG
 8. Verschiedenes
-

1. Begrüssung
Der Präsident, Hans Brühweiler, kann 45 Anwesende begrüssen. 8 Mitglieder haben sich entschuldigt.
2. Wahl von Stimmzähler / Protokollführer
Als Stimmzähler werden Kurt Reusser, Bern und Peter Loretz, Chur, gewählt. Das Protokoll übernimmt Sr. Jazinta Ambord, Brig.
3. Protokoll
Das Protokoll der letzten Jahresversammlung vom 4.11.89 in Chur, verfasst von Rudolf Künzli, Aarau, wird genehmigt und bestens verdankt.
4. Jahresbericht des Präsidenten
Der Jahresbericht von Herrn Hans Brühweiler wird verlesen. Darin dankt der Präsident den beiden austretenden Vorstandsmitgliedern Helmut Messner und Fritz Schoch für ihre wertvolle Mitarbeit im Vorstand und überreicht ihnen ein Präsent. Helmut Messner ist zum Direktor des Pädagogischen Landesinstitutes der Provinz Bozen (Südtirol) berufen worden und wünscht - trotz seines Wegzuges - sich im Verband weiterhin als "zugewandter Ort" zu engagieren. Die Anwesenden danken den beiden Austretenden mit einem kräftigen Applaus. Der Bericht wird einstimmig genehmigt. Vizepräsident Kurt Reusser dankt dem Präsidenten für seine Arbeit.
5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
Fritz Schoch verliest den Geschäftsbericht "BzL". Das bisherige Redaktionsteam wird von den Anwesenden einstimmig bestätigt. Peter Füglistner,

Zollikofen, meldet, dass eine Lösung für die Administration der BzL auf gutem Wege sei. Die Frage betreffend Schreibbüro ist noch offen.

6. Finanzen¹

Die Rechnungen und Revisorenberichte 1988/89 des Vereins und der BzL werden einstimmig genehmigt. Erfreulicherweise ist die Anzahl der BzL-Abonnemente in einem Jahr um 100 Abonnenten gestiegen.

Das Budget 89/90 wird einstimmig genehmigt.

Es wird einstimmig beschlossen, den bisherigen Jahresbeitrag auch für das nächste Jahr gleich bleiben zu lassen.

7. Wahlen

Wie bereits erwähnt, treten die beiden Vorstandsmitglieder Helmut Messner und Fritz Schoch aus dem Vorstand aus. Der Vorstand beantragt, die Mitgliederzahl im Vorstand um 2 zu erhöhen. Gründe: a) immer grösser werdendes Arbeitsvolumen und b) Gewährleistung der Kontinuität innerhalb des Vorstandes bei absehbaren Austritten. Dieser Antrag wird von der Versammlung angenommen.

Wahlpräsident Peter Füglistler leitet die Wahlen. Im Vorstand verbleiben und werden für die nächsten 3 Jahre einstimmig wiedergewählt:

- Hans Brühweiler, Präsident, Liestal
- Kurt Reusser, Vizepräsident, Bern
- Judith Gessler, Kassierin, Biel
- Regine Born, Solothurn
- Edi Looser, Schaffhausen
- Sr. Hildegard Willi, Baldegg

Als **Neumitglieder** in den Vorstand werden vorgeschlagen:

- Johannes Gruntz, Biel
- Pia Hirt-Studer, Brugg
- Hans Kuster, Zollikofen
- Beat Trottmann, Aarau

Die vorgeschlagenen Neumitglieder stellen sich selber kurz vor und werden anschliessend einstimmig gewählt. Der Vorstand setzt sich somit neu aus 10 Mitgliedern zusammen.

Als **Revisoren** werden einstimmig wiedergewählt: Eva Lautenbach und Joe Brunner. Als **Delegierter in den VSG** wird als Ersatz von Herrn Edi Looser, Schaffhausen, Herr Ruedi Stambach, Rorschach, gewählt.

8. Verschiedenes

Für den bisherigen Delegierten in der CESDOC, Beat Mayer, stellt sich auf Anfrage des Präsidenten neu Rudolf Arni zur Verfügung. Besten Dank. Die Versammlung schliesst um 18.40 Uhr.

Solothurn/Brig, Mitte November 1989

Sr. Jazinta Ambord

¹Interessierte Verbandsmitglieder können die Jahresrechnungen SPV und BzL beim Präsidenten anfordern.

TISCHREDE VON SR. HILDEGARD WILLI,

im Rahmen des gemeinsamen Nachtessens und der "Soirée récréative" der beiden Gesellschaften anlässlich des Kongresses am 10.11.89 in Solothurn

Meine Damen und Herren
Geschätzte Forscher - verehrte Praktiker
am besten läge mir: Liebe Pädagoginnen und Pädagogen

Sie sehen, selbst eine Ordensfrau bringt im richtigen Moment die Kraft zur Konsumszese nicht auf. Und ich kann die Unmässigkeit, den vielen Worten, die heute gesprochen werden, noch weitere anzufügen, sogar rechtfertigen. Ich tue es nämlich im Gehorsam gegenüber dem Pädagogischen Verband.

Mir ist, als ob der Koch des Hauses etwas von den tieferliegenden Motiven unseres Zusammenseins hier intuitiv erahnt habe und für unser Menü *deshalb* des Kalbes saftige aber auch sehnige Schultern ausgewählt hat. Bestimmt brauchte er beide, die rechte und die linke, womöglich die Schultern sogar von zwei Kälbern. Wären die Wissenschaftler unter sich, hätte er vielleicht die zarte Leber ausgewählt, ungeachtet des viel höheren Cholesteringehaltes.

Wir haben uns am festlich gedeckten Tisch zusammengefunden. Ich denke, wir wollen damit ausdrücken, dass uns Gemeinsames bindet und verbindet: so Hunger nach Wahrheit, auch Hunger nach mehr Effizienz in der Menschenbildung, aber auch, ehrlich zugegeben - das Verlangen nach mehr Sicherheit. Absicherung im Wissen um die gemeinsame Verantwortung, und nicht zuletzt auch etwas Durst nach mehr gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung.

Ich weiss nicht, ob wir uns schon genügend Mut angetrunken haben, um uns gegenseitig aufrichtig zu sagen, wie sehr wir aufeinander angewiesen sind. Wir haben uns eben zu oft schon gegenseitig eingeschüchtert, ja regelrecht Angst gemacht. Für mich liegt in diesem gemeinsamen Tagen und Tafeln einige Hoffnung auf noch Uneingelöstes. Ich bin überzeugt, dass unser gemeinsames Hier-Sein Zukunft hat und Zukunft schafft.

Dieses Zusammensein tut mir wohl, denn im Vordergrund steht für einmal nicht das Trennende - die Spaltung, nicht das Befremdende - die Unnahbarkeit, nicht das Schockierende - die Kluft zwischen Praxis und Wissenschaft. Nein, was wesensgemäss, für mich auch erfahrungsgemäss zusammengehört als zwei Aspekte einer einzigen Wirklichkeit, ist heute abend um einen Tisch versammelt: die Bildungsforschung und die Praxis. Und wären wir hier und jetzt gezwungen gewesen, auf *einen* Bereich zu verzichten, dann schon lieber auf die Ernährungswissenschaft.

So ganz brandneu ist dieses Zusammenfinden auch wieder nicht. Seit 1983 gibt es innerhalb der SGBF eine lebendige Arbeitsgemeinschaft "Lehrerbildung", also bereits eine implizierte Zusammenarbeit.

Anlässlich dieses Kongresses sitzen nun aber eine Vielzahl von Wissenschaftlern und Praktikern um denselben Tisch, stärken sich am selben Menü. Das soll und darf uns aber nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass es die Grabenbildung zwischen uns gibt und die grabenbildenden Kräfte noch immer wirksam sind. Als Erziehungswissenschaftler, die sich interdisziplinäres Denken gewohnt sind, darf ich Ihnen ein Bild aus der Geomorphologie zumuten. Sie erinnern sich womöglich noch, wie es zu Grabenbildungen kommt. Das Ziel der Kräfte - auch im Erdinnern - und in allem Innerlichen, ist und bleibt der Ausgleich.

Bei Schwachstellen in der Erdkruste kann es zu Vulkanbildungen kommen, die für Ausgleich sorgen. In der Bildungslandschaft verirauchen sie meist rasch. Oefter aber geschieht es, dass in diesem Kräftespiel Schichten absinken und so Gräben entstehen. Dass bei diesem Absinken andere Schichten u.U. gehoben werden, ändert an der Tatsache der Grabenbildung nichts; es macht sie nur ausgeprägter.

Mit anderen Worten: Grabenbildung zwischen Wissenschaft und Praxis kann z.T. auch als "natürliches" Phänomen verstanden werden. Endogene, exogene und anthrogene Kräfte können dabei mit im Spiel sein. Es genügt aber nicht, dieses Phänomen im Gerede vom Theorie-Praxis-Problem nur zu beschreiben, oder gar zu beklagen. Notwendender ist es, einerseits weiteren Grabenbildungen vorzubeugen und bestehende Gräber sicher und im eigentlichen Sinne kunstvoll zu überbrücken. Wir sind zum Brückenbau herausgefordert. D.h. aber auch, wir müssen *von beiden Seiten* Hand anlegen. Gekonnter Brückenbau hat seine Voraussetzungen auf beiden Seiten. Es gilt, die tragenden Pfeiler zu erkennen, sie fachgerecht zu verankern und miteinander zu verbinden.

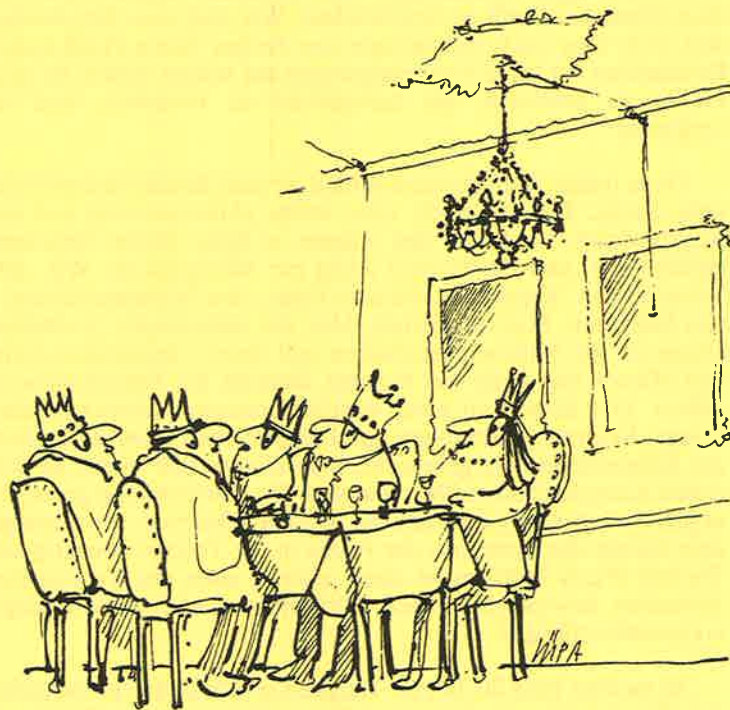
Ohne festen, haltgebenden Grund ist jede Brückenkonstruktion eine gefährliche Sache. D.h. für mich, ohne solide philosophische und anthropologische Rückbindung, im Sinne des wahren re-ligio, bleibt Forschung Spekulation (gefährliche) und Praxis wird leicht zur Manipulation. Wir, die Praktiker, die Schwächeren, Kleineren, möchten ihnen, den Wissenschaftlern, den Grösseren und Stärkeren, Mut zusprechen, Mut, die verkrampfte Vorstellung der Angleichung an die Naturwissenschaften und deren Gesetzmässigkeiten aufzugeben und offener und freier zur eigenen Identität der Erziehungswissenschaften zu stehen. Das könnte zu einer berufsfeldnaheren, menschnaheren Forschung führen. Lehrerorganisationen und Lehrerteams fühlten sich ernster genommen, zur Kooperation echt gebraucht; man könnte sich in der so schwierig gewordenen Kommunikation üben und statt der unwirksamen gesetzesmässigen Aussagen sprängen wohl ab und zu handlungsleitende Anweisungen heraus. Das aber könnte das Vertrauen der Praxis in die Theorie gewaltig stärken, denn das Theorie-Praxis-Problem ist doch zutiefst auch ein Vertrauensproblem. Denn Vertrauen bewirkt Sicherheit, Sicherheit macht risikofreudiger, belastbarer, kooperationsfähiger.

In meinen bald 20 Jahren Tätigkeit in der Lehrergrundausbildung habe ich den Wandel von der "unaufgeklärten" Pädagogik zur Erziehungswissenschaft

mitgemacht. Heute denke ich, es war doch eine Art Oberflächenbewegung mit einigen guten aber auch vielen gefährlichen Erschütterungen. Eine Art Rückwärtsbewegung scheint in Gang gekommen zu sein: nämlich von der kritisch empirischen Pädagogik zu einer im guten Sinne ganzheitlicheren, menschen-naheren integrativeren Pädagogik. Dem wachsamem, praktischen Pädagogen wurde in kurzer Zeit eigentlich viel, sehr viel zugemutet.

Ich denke, pädagogisches Forschen und pädagogisches Handeln haben beide viel mit wachsender Bescheidenheit, mit Ascese zu tun. An Krisenbewusstsein fehlt es weder der Wissenschaft noch der Praxis. Wenn wir Kinder, die Schüler als Menschen, Lernen als Erfahrung und Pädagogik als eine etwas hilflose Mischung von Theoriestücken, Kunsthandwerk und Liebe zu verstehen begän-nen, könnten wir zu dieser heilsamen Bescheidenheit zurückfinden. Das wünsche ich uns von Herzen.

H. Kledegard



Schluss von Seite 48

6.

Betrachtet man die Modelle der Lehrerbildung in Europa, fällt rasch die Vielfalt an institutionellen Lösungen auf: Im Ausnahmefall im Bereich der Sekundarschule II lokalisiert, postsekundäre Einrichtungen, verschiedene Varianten universitärer Lehrerbildung. Für jede dieser Lösungen lassen sich Argumente finden, wurden sie auch im Geflecht von interessens-, standes- und hochschulpolitischen Interessen auch gefunden; auf unzureichende theoretische Absicherungen wurde verwiesen; Studien über die Effizienz der Modelle bezogen auf definierte Zielgrößen liegen kaum vor ...

Für die Gewinnung innovativer (und notwendiger) Lösungen erscheint es daher zielführend, (so weit wie möglich) den *Weg einer rationalen Systemplanung* zu beschreiten. In einem offenen Entwicklungsprozess sollten Lösungen erprobt und evaluiert werden können. Traditionelle Modelle müssen dabei als zu begrenzt und in ihren Möglichkeiten als ausgereizt betrachtet werden; *„Lehrerbildung sucht Institution“* ...

Literaturhinweise

Buchberger, F. (1988) *Pädagogische Fakultäten - Zukunft der Lehrerbildung?* In: Wingert, O. (Hg.): *Zukunft der Lehrerbildung - Lehrerbildung ohne Zukunft*. SLO, Wien./ Buchberger, F./ Rieder, A./Riedl, J. (1987) *Das Studienkonzept der Pädagogischen Akademie: Beschreibung und Begründung*. In: Buchberger, F./Riedl, J. (Hrsg.): *Lehrerbildung - heute* (Band 1). BMUKS, Wien./ Buchberger, F./Seel, H. (1985 a) *Lehrerbildung für die Schulreform*. ATEE, Brüssel./ Buchberger, F./Seel, H. (1985 b) *Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform*. ATEE, Brüssel./ Council of Europe (1986) *National Reports on Teacher Education*. Strasbourg./ Holmes Commission (1986) *Tomorrow's Teachers*. Chicago./ Huberman, M. (1983) *The Role of Teacher Education in the Improvement of Educational Practice: A Linkage Model*. In: *European Journal of Teacher Education*./ Ranftl-Guggenberger, D. et al. (1988) *Inservice Education of Educational Personell in Austria*. In: Hoeben, We. (Ed.): *Inservice Education of Educational Personell in Comparative Perspective*. SVO, Amsterdam./ Seel, H. (1988) *Die schulpraktische Ausbildung im Rahmen der Lehrerausbildung an den österreichischen Universitäten*. In: *European Journal of Teacher Education*./ Shulman, L. (1987) *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. In: *Harvard Educational Review*./ Wanzenried, P. (1989) *Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Beitrag zum Kontaktseminar "Improving Education by Improving Teacher Education". Beiträge zur Lehrerbildung, 3/1989.

LEHRERFORTBILDUNG IN DER SCHWEIZ - STRUKTUREN UND PERSPEKTIVEN

Anton Strittmatter, Sempach¹

STAATLICHE LEHRERFORTBILDUNG NOCH JUNG

Die staatlich organisierte Lehrerfortbildung ist meistens noch kaum 20 Jahre alt. Seit rund 100 Jahren (1886) jedoch existiert eine private Lehrerorganisation, der "Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform SVHS", dessen vorrangiger Zweck die Durchführung von Fortbildungskursen ist. Diese haben einen traditionellen Schwerpunkt im Bereich des Werkens und Gestaltens, umfassen aber auch pädagogische bzw. didaktische Themen. Der SVHS organisiert jährlich in den Sommerferien, die "Schweiz. Lehrerbildungskurse", welche jeweils an einem Ort in der Schweiz zentral durchgeführt werden und einige tausend Teilnehmer zu mobilisieren vermögen. Überdies organisieren Kantonssektionen des SVHS ein Kursangebot im eigenen Kanton. Der Verein gibt auch eine eigene Zeitschrift und Lehrmittel heraus.

Daneben gab es schon immer punktuelle Fortbildungsveranstaltungen in Form obligatorischer staatlicher "Konferenzen". Ein- oder zweimal jährlich wurde die Lehrerschaft eines Kantons (teils stufenweise) zu einer "Lehrerkonferenz" aufgeboten, an welcher dann über Neuerungen orientiert und Referate vorgetragen wurden. Für einzelne Stufen fanden unregelmässig Kurse zur Einführung neuer Lehrmittel statt.

Lothar Kaiser berichtet in seiner 1970 erschienenen Dissertation "Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz" (Weinheim 1970) überdies von mehrwöchigen "Wiederholungskursen am Seminar", zu welchen die Lehrerschaft (mindestens im Kanton Luzern) seit den 30er-Jahren des 19. Jahrhunderts bis zur Jahrhundertwende aufgeboten wurden.

1968, zur Zeit der Untersuchung Kaisers, existierten mit dem Basler Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung und dem Zürcher Pestalozzianum erst zwei kantonale Institutionen, und die durchschnittliche freiwillige Fortbildungsbeteiligung lag bei 15-25% der Lehrerschaft. 1968 wurde die "Schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung (Fortbildung) der Gymnasiallehrer" geschaffen, welche 1969 ihre Kurstätigkeit aufnahm. Ebenfalls 1969 legte der Schweizerische Lehrerverein, im Verbund mit dem Verein für Handarbeit und Schulreform, dem Verein schweizerischer Gymnasiallehrer und der Société pédagogique de la Suisse romande, in der Schweizerischen Lehrerschaft das Projekt "Fortbildungsheim in Le Pâquier bei Greyerz, ein Gemeinschaftswerk der schweizerischen Lehrerschaft" vor. Die Geldsammlung in der

¹Vortragspapier, vorgelegt am internationalen Seminar "Improving education by improving teacher education" vom 28.-30. Juni 1989 am Pestalozzianum Zürich

Lehrerschaft reichte zwar zum Landkauf, mangelnde Begeisterung und der Ausbau der kantonalen Fortbildungsstellen liessen aber das Projekt wenige Jahre später im Sande verlaufen.

Seit ca. 1970 begannen die Kantone, eigene Lehrerfortbildungsstellen einzurichten und die Fortbildung auch gesetzlich bzw. durch Verordnungen zu regeln. Heute führt jeder Kanton eine mehr oder weniger ausgebaute Lehrerfortbildung.

Das traditionelle Repertoire der Lehrerfortbildung besteht hauptsächlich aus drei Elementen:

- a) Kurse zur Einführung von Neuerungen (Lehrmittel, Lehrpläne)
- b) Ein freiwilliges und breites Kursangebot aufgrund von Bedürfnisumfragen (in grossen Kantonen mehrere hundert verschiedene Kursangebote, von denen aber jeweils ein Teil mangels Anmeldungen nicht durchgeführt werden kann)
- c) Individuelle besoldete oder unbesoldete Bildungsurlaube für Lehrer mit einer bestimmten Mindestzahl von Dienstjahren.

Darüber hinaus haben sich in einzelnen Kantonen in den letzten Jahren neue Formen der Fortbildung entwickelt: Längerdauernde Lehrerarbeitsgruppen, schulhausinterne Fortbildung, Supervision, längerdauernde Blockkurse zur Einführung von Innovationen.

UNTERSCHIEDLICHE STRUKTUREN

In den meisten Kantonen ist heute die Lehrerfortbildung gesetzlich verankert. Dabei wird das Fortbildungsangebot des Staates als Pflichtleistung festgelegt, während die Fortbildungsbeteiligung durch die Lehrer unterschiedlich geregelt ist: Nur ein Teil der Kantone kennt die obligatorische Verpflichtung der Lehrer zum Besuch von Fortbildungskursen. Dabei wird wiederum eine *zeitliche* und eine *thematische* Verpflichtung unterschieden. Die zeitliche Verpflichtung beträgt dann jeweils eine Anzahl Halbtage oder Tage pro Jahr bzw. auf zwei oder drei Jahre verteilt. Die Maximalverpflichtung (z.B. im Kanton Luzern) liegt bei fünf Tagen pro Jahr. Ein thematisches Obligatorium meint, dass die Lehrerschaft zu vorgeschriebenen Kursen, vor allem bei der Einführung neuer Lehrmittel und Lehrpläne, aufgeboten werden kann.

Die kantonalen Lehrerfortbildungsstellen sind in unterschiedlichem Masse professionalisiert: In manchen kleinen Kantonen liegt die Leitung der Lehrerfortbildung in den Händen eines Schulinspektors, welcher noch eine ganze Reihe anderer Aufgaben (Beaufsichtigung der Schulen, Leitung von Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen usw.) zugewiesen hat. In grösseren Kantonen sind professionelle Fortbildungsinstitute mit vollamtlichem Personal geschaffen worden. Das sind denn auch die Stellen, welche die Konzeptualisierung von

Lehrerfortbildung vorantreiben und von denen innovative Impulse ausgehen. Der Kanton Bern kennt überdies eine vollamtlich besetzte, parallel zur staatlichen Lehrerfortbildung laufende Fortbildungsorganisation des Kantonalen Lehrervereins.

Das Programmangebot der kantonalen Lehrerfortbildungen wird meist durch eine Kommission zusammengestellt, in welcher auch Vertreter der Lehrerschaft Einsitz haben. In einzelnen Kantonen wird das Programm fast ausschliesslich von der Lehrerschaft, vor allem von Stufenorganisationen geprägt (z.B. im Kanton St. Gallen).

Eine Sonderstellung nehmen die Gymnasien ein: Das Fortbildungsangebot für Gymnasiallehrer wird, in Zusammenarbeit mit dem Schweiz. Gymnasiallehrerverein, durch die "Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer WBZ" in Luzern bereitgestellt. Die WBZ wird je zur Hälfte vom Bund (über das Hochschulförderungs-Gesetz) und von der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK finanziert. Die Kantone delegieren hier also die Fortbildung an eine interkantonale Institution ab. Nur wenige Kantone führen darüber hinaus noch eine eigene Lehrerfortbildungsstelle für Gymnasiallehrer, in der Deutschschweiz sind dies die Kantone Zürich, Bern, St. Gallen und Luzern. Der Luzerner Beauftragte amtet gleichzeitig als Regionalbeauftragter für die Innerschweiz.)

Die Leiter der Kantonalen Lehrerfortbildungsstellen sind in regionalen und sprachregionalen Konferenzen zusammengeschlossen. Dort werden Erfahrungen ausgetauscht und die Programme koordiniert. In den letzten Jahren sind die Angebote der Kantone für Teilnehmer aus Nachbarkantonen geöffnet worden. Die regionalen und sprachregionalen Konferenzen betreiben überdies eine Kaderausbildung, das heisst eine Qualifizierung der Kursleiter. Diese ist jedoch nicht institutionalisiert; die Teilnahme an Kaderkursen ist für die Kursleiter freiwillig.

Die Kursleiter der Lehrerfortbildungskurse sind hauptsächlich aktive Lehrer, welche eine Spezialität pflegen und an die Kollegen weitergeben. Entsprechend basiert die Honorarstruktur für die Entschädigung der Kursleiter auf der Annahme, dass diese vollbesoldete Lehrer seien, welche in ihrer Freizeit, gewissermassen "hobbymässig" Kurse erteilen. Daneben gibt es aber auch professionelle und semiprofessionelle Kursleiter mit ausgewiesenen didaktischen Qualifikationen für die Erwachsenenbildung, vor allem im Bereich der pädagogisch-psychologischen Fortbildungskurse.

Zu erwähnen ist schliesslich (seit 1990 LCH: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer), dass die "Konferenz der Schweiz. Lehrerorganisationen KOSLO" eine "Arbeitsgemeinschaft Lehrerfortbildung" unterhält, welche aus 10 Mitgliedern (drei französischsprachige, sieben deutschsprachige) besteht. Diese Kommission versucht, die Entwicklungen in der Lehrerfortbildung aufmerksam zu verfolgen und sich bei Entwicklungen aus der Sicht der Lehrerschaft einzuschalten. Die Lehrerverbände entsenden auch Vertreter in die

meisten regionalen und sprachregionalen Konferenzen der Leiter von Fortbildungsinstitutionen.

Es macht den Anschein, dass nun, nach knapp 20 Jahren staatlicher Lehrerfortbildung, eine Art "Pionierphase" abgeschlossen ist. Jedenfalls findet gegenwärtig eine intensive nationale Besinnung auf die Zukunft der Lehrerfortbildung statt. Fokus dieser Besinnung ist das EDK-Projekt "Lehrerfortbildung von morgen". Es hat den Auftrag, den Stand der Lehrerfortbildung in der Schweiz zu analysieren und Zukunftsperspektiven aufzuzeigen. Parallel dazu sind gegenwärtig in mehreren Kantonen neue Lehrerfortbildungskonzepte in Arbeit.

PROBLEME

Bei allem berechtigten Stolz über den heute erreichten Ausbau der Lehrerfortbildungsangebote, sind in den letzten Jahren auch kritische Überlegungen angestellt worden, welche sich teils auf die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung, teils auf neue Herausforderungen beziehen. Es werden Feststellungen wie die folgenden formuliert:

- o Von den Lehrern frequentiert werden vor allem Kursangebote fachlicher bzw. fachdidaktischer Art, Kurse, aus denen direkt Materialien und Rezepte für den Unterricht in einzelnen Fächern zu erwarten sind. Schlecht frequentiert werden Angebote pädagogischer und allgemeindidaktischer Art, Kurse zur Besinnung auf erzieherische Werte, zur Diskussion neuer Konzepte von Schülerbeurteilung, zur Reflektierung der Lehrerrolle usw. Dabei werden in Lehrerumfragen über berufliche Belastungen gerade solche Themen genannt. Es stellt sich die Frage, weshalb Kursangebote dieser Art nicht besucht werden, auf welche Weise denn eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen in der Lehrerschaft animiert werden könnte.
- o In Kantonen, in denen der Besuch von Lehrerfortbildungskursen nicht obligatorisch ist, kommt die Beteiligung, gemessen über einen kurzen Zeitraum von 1 bis 2 Jahren, häufig nicht über 50% hinaus. Ein nicht unbedeutender Teil der Lehrerschaft bildet sich also freiwillig nicht oder nur sporadisch fort. Das wird heute zwar allgemein als stossend empfunden, einfache Obligatoriums-Vorschriften werden aber von einem grossen Teil der Lehrerschaft dieser Kantone abgelehnt.
- o Lehrer sehen, laut neueren Untersuchungsergebnissen (z.B. die Untersuchungen zum Verlauf von Lehrerlaufbahnen durch M. Huberman in Genf oder durch eine Gruppe um U.P. Trier in Zürich) den Besuch von Lehrerfortbildungskursen kaum als probates Problemlösemittel an, wenn sie ihre beruflichen Schwierigkeiten angehen wollen. Privates Experimentieren und informelle Gespräche mit Kollegen stehen da weit vor dem Besuch von Fortbildungskursen.
- o Wirkungsbeobachtungen deuten auf relativ geringe Umsetzungschancen für Erkenntnisse hin, welche in zentralen Kursen gewonnen wurden. Es scheint

ein grosses "back home"-Problem zu geben, wenn Lehrer aus Kursen in ihr Schulhaus zurückkommen und dann auf Kollegen treffen, welche die neuen Erkenntnisse nicht teilen, Änderungen nicht unterstützen.

- o Die Intensität von Innovationen im Schulwesen und die demografisch bedingte, drohende Überalterung des Lehrkörpers rufen nach Fortbildungsangeboten im Rahmen eines Konzepts der rekurrenten Lehrerbildung: Phasen beruflicher Tätigkeit wechseln ab mit Phasen der vollzeitlichen Fortbildung, während deren der Lehrer für Wochen vom Unterricht freigestellt ist. Erst etwa ein halbes Dutzend Kantone kennt aber solche Angebote (Intensivfortbildung, Semesterkurse u.ä.). Die punktuellen Fortbildungsangebote im Umfang von einzelnen Tagen, Halbtagen oder Abenden vermögen offensichtlich dieses Bedürfnis nach intensiverer Fortbildung nicht mehr abzudecken.

PERSPEKTIVEN EINER LEHRERFORTBILDUNG VON MORGEN

Im gesamtschweizerischen Projekt "Lehrerfortbildung von morgen" ist 1989 eine erste öffentliche Forumsveranstaltung (10.-11. Mai auf dem Chaumont) durchgeführt worden, in welcher 12 Entwicklungsperspektiven zur Diskussion gestellt wurden (von uns zusammengefasst):

1. Für die ersten Jahre der Berufstätigkeit eines Lehrers braucht es ein sehr spezifisches Fortbildungsangebot, gepaart mit Elementen von Beratung und Supervision.
2. Um ein primitives Fortbildungsobligatorium mit resultierendem Minimalismus zu vermeiden, sollte das System der Fortbildung stimulierender gestaltet werden, näher an die tatsächlichen Bedürfnisse der Lehrerschaft herangehen. Im Rahmen unbürokratischer Regelungen soll der Zugang zu verschiedenen Formen der Lehrerfortbildung erleichtert werden. Die Methoden der Bedürfnisklärung und -umsetzung sind zu entwickeln.
3. Das traditionelle Kursangebot ist zu ergänzen durch Beratungsangebote. Diese können die Form von Praxisberatung/ Supervision (Einzelnen oder in Gruppen), von persönlicher Beratung (im Extremfall Krisenintervention) oder von Arbeitsgemeinschaften und Selbsthilfegruppen aufweisen. Dabei ist aber eine "Psychiatisierung" der Lehrerfortbildung zu vermeiden.
4. Zentrale Bedeutung wird in der Zukunft der schulinternen Fortbildung zukommen: Die Lehrerschaft eines Schulhauses oder Lehrerteams eines Schulhauses oder einer engeren Region führen selbst Kurse oder länger-dauernde Fortbildungsprojekte durch. Solche Fortbildung wird dann als Organisationsentwicklung der Schule angelegt und erreicht eine hohe Verbindlichkeit und damit hohe Umsetzungschance. (Die Zusammenarbeit und Fortbildung im Schulhaus hat in der Schweiz - im Gegensatz zum angelsächsischen Raum - wenig Tradition, weil die Schulleitungsstrukturen wenig ausgeprägt sind, die Schulhäuser sich als blosse administrative

Ansammlung von autonomen bzw. der übergeordneten Schulbehörde unterstellten Lehrkräften verstehen.)

5. Phasen rekurrenter Fortbildung sollen massiv ausgebaut werden. Dabei geht es sowohl um die traditionellen Urlaubsformen (Bildungsurlaub, Sabbatjahr usw.) wie auch um organisierte, längerdauernde Kurse (Semesterkurse, Trimesterkurse, Wirtschaftspraktika usw.).
6. Die Sackgassenperspektive im Lehrerberuf soll aufgebrochen werden durch Angebote, wie sie in der Wirtschaft unter der Bezeichnung "Personalentwicklung" üblich sind: Laufbahnberatung, Eröffnung von Diversifikationsangeboten innerhalb des Berufs (Übernahme neuer Funktionen im Schulhaus bzw. im kantonalen Schulwesen bei Reduktion der Unterrichtsstunden), Beratung für Funktionswechsel durch Weiterbildung (Wechsel der Schulstufe) und für den Umstieg in andere Berufe.
7. Dies setzt auch voraus, dass ein Angebot von "Nachdiplomstudien" besteht und ausgebaut wird: Weiterbildung für Funktionen wie Berufsberatung, Betriebspsychologie, Erwachsenenbildung, Informatik, Medienspezialist, Schulpsychologie usw.
8. Angesichts des drohenden Lehrermangels sollen Angebote für Wiedereinsteiger (vor allem Frauen, welche den Lehrerberuf aufgegeben haben) bereitgestellt werden.
9. Die Kooperation, die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Lehrerfortbildungsstellen, soll intensiviert werden. Die Kapazitäten der kantonalen Stellen und vor allem das Ideenpotential sollten durch Kooperation ökonomischer genutzt werden.
10. Es soll geprüft werden, welches die Funktionen einer "Interkantonalen Arbeitsstelle für Lehrerfortbildung" sein könnten. Man denkt an Forschungen im Bereich Lehrerfortbildung (heute inexistent), an Kontakte mit ausländischen Stellen, an den Aufbau einer Dokumentation und an die Verbesserung der Information über laufende Reformbemühungen.
11. Im Bereich der Kooperation soll auch eine weitere Öffnung der kantonalen Angebote für Lehrer anderer Kantone sowie für Nicht-Lehrer vorangetrieben werden. Zudem soll die Rekrutierung, der Austausch und die Fortbildung von Fortbildnern erleichtert werden. Auf internationaler Ebene gehört dazu die Weiterentwicklung des Lehreraustausches.
12. Die bisher eher sporadische Fortbildung der Fortbildner soll professionalisiert werden. An die Fortbildner werden erhöhte Ansprüche namentlich im Bereich der Erwachsenenbildungs-Didaktik gestellt.

An der obenerwähnten Forumsveranstaltung sind die ca. 100 Teilnehmer gebeten worden, in dieser Liste von 12 Optionen ihre persönlichen Prioritäten zu setzen. Das Resultat mag einen groben Eindruck davon geben, wo

namentlich die Praktiker (Leiter von Lehrerfortbildungsstellen, Vertreter der Lehrerorganisationen) heute den grössten Problemdruck spüren. Die Rangliste sieht wie folgt aus:

1. Rang: Stimulation bzw. Motivation zur Teilnahme an Fortbildung (These 2)
2. Rang: Schulinterne Lehrerfortbildung (These 4) Fortbildung der Fortbildner (These 12)
3. Rang: Ausbau rekurrenter Bildungsangebote (These 5)

Diese vier Themen erhielten fast doppelt so viele Nennungen wie die nächstfolgenden.

Der Trend geht allgemein in Richtung einer besseren Verbindung von Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, zu einer realistischeren, an Wirkungen orientierten Fortbildungskonzeption und zu rekurrenten Vollzeitangeboten. Das wird in den kommenden Jahren nicht nur strukturelle Änderungen bei den kantonalen Institutionen und eine massive Erhöhung der Geldmittel nötig machen, sondern ruft ebenso nach einem Ausbau zentraler Dienstleistungen in den Bereichen Dokumentation, (Begleit-)Forschung und Kaderbildung. Der beginnende Lehrermangel dürfte allerdings diesen Ausbau der Lehrerfortbildung in ein nicht unbeträchtliches Dilemma stürzen: Dem Mangel an Stellvertretern für Lehrer in der Fortbildung wird der Attraktivitätsgewinn für den Lehrerberuf entgegengestellt werden müssen.

DIE EINFACHE LEKTION ALS LEHR- UND LERNFORM IN DER BERUFSPRAKTISCHEN AUSBILDUNG DES LEHRERS

Edi Sutter

In der Uebungsschule gehören Lehrübungen zum Alltag. Damit ist aber auch das Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen der Volksschüler und jenen der Seminaristen gegeben. Es ist eine Daueraufgabe, dem Schüler die Geborgenheit und ein gutes Lernmilieu zu erhalten und dem Lehrerstudenten eine systematische Ausbildung zu gewährleisten. Die folgende Abhandlung will zeigen, wie an der Uebungsschule (Realstufe) in Kreuzlingen versucht wird, diesen Schwierigkeiten in der berufspraktischen Ausbildung zu begegnen.

Die vorliegende Arbeit ist in einer Uebungsschule entstanden und soll dem Uebungslehrer und dem Didaktiklehrer Einblick in einen ganz bestimmten Sektor der berufspraktischen Ausbildung gewähren.

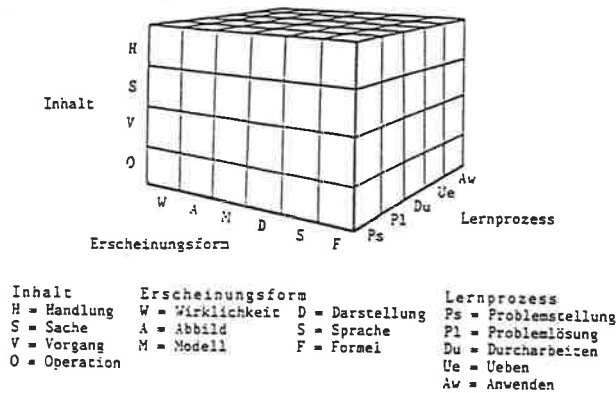
1. Die drei Dimensionen des Lehrens und Lernens

Das Unterrichtsgeschehen kann von drei Gesichtspunkten aus betrachtet werden:

1. Unterricht ist immer in den Ablauf des Lernprozesses eingebunden, und jede Lehrer- oder Schülertätigkeit stellt eine Lernphase (Problemstellung/Problemlösung/Durcharbeiten/Ueben/Anwenden) dar.
2. Jede Unterrichtstätigkeit vollzieht sich an einem Inhalt (Sache/Vorgang/Handlung/Operation).
3. Jeder Inhalt wird dem Schüler während des Unterrichtes in einer bestimmten Erscheinungsform (Medium) vorgestellt, entweder real oder auf einer Abstraktionsebene. Ist der Lehrgegenstand nicht wirklich vorhanden, so präsentiert er sich als Abbild, Modell, Darstellung (Schema/Pantomime), als gesprochenes oder geschriebenes Wort oder als Formel (Zeichen/Lehrsatz/Bedeutungsnetz).

"Es liegt im Wesen eines Systems von drei Dimensionen, dass sich jeder Wert auf der einen Dimension mit jedem Wert auf den andern beiden Dimensionen zu einer sinnvollen Teilerscheinung verbindet. Man kann das System der Grundformen daher als Körper darstellen, in dem die Dimension des Mediums die Breite, diejenige der Inhalte die Höhe und diejenige der Funktion im Lernprozess die Tiefe darstellen."
(Aebli 1983, 24)

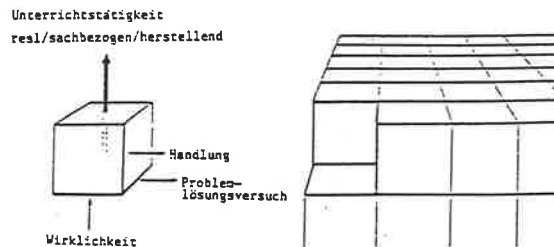
Wir haben Aebli's Darstellung unseren Bedürfnissen angepasst:



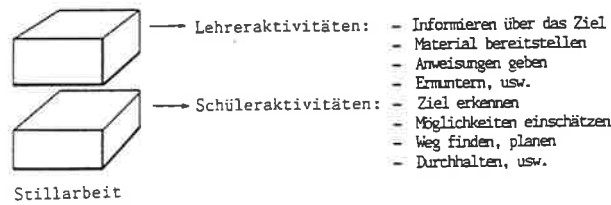
Eine Unterrichtstätigkeit kann also von den oben erwähnten Gesichtspunkten aus betrachtet werden. Oder anders gesagt, die drei Dimensionen manifestieren sich während einer bestimmten Unterrichtstätigkeit, d.h. sie werden wirklich, sobald Unterricht einsetzt.

Wir wollen diese Dreiheit, die mit der Unterrichtstätigkeit im Zusammenhang steht, an einem Beispiel zeigen. Wir nehmen an, der Schüler müsse am Schluss einer Arbeitsfolge eine physikalische Apparatur aufbauen, d.h. eine Handlung ausführen können. Es ist nun so, dass der Klasse die Handlung nicht einfach demonstriert wird, sondern dass sie mit vorgegebenen Geräten selbst versucht, eine solche Anlage probierend aufzubauen. Man erkennt sofort, in bezug auf den Lernprozess befindet sich die Klasse in der Phase des Problemlösungsversuches. Diese Phase wird nur bewältigt, indem der Schüler mit Geräten umgeht. Er versucht die Lösung des Problems nicht zeichnend und erklärend, sondern indem er effektiv tätig ist. Es ist offensichtlich, die drei Dimensionen sind erkennbar.

Nun betrachten wir die Unterrichtstätigkeit genauer und brechen sie gleichsam aus dem dreidimensionalen System der Grundformen heraus. Wir erkennen, dass es sich um eine Stillarbeit handelt, während der der Schüler mit Gegenständen etwas zu bewerkstelligen versucht. Nach Aebli's Taxonomie der Tätigkeiten handelt es sich um eine reale, sachbezogene und herstellende Tätigkeit.



In diesem Zusammenhang muss festgestellt werden, dass an jeder Unterrichtstätigkeit eine lehrende und eine lernende Seite beteiligt ist. Man redet von der Lehreraktivität und der Schüleraktivität. Bei unserem Beispiel werden im Rahmen der Stillarbeit vom Lehrer andere Teiltätigkeiten verlangt als vom Schüler.



Jeder Lehrerstudent erlebt während der berufspraktischen Ausbildung in der Uebungsschule als Hospitant oder als Unterrichtender eine Vielzahl von Unterrichtshandlungen. Es ist nun für den Studierenden wie für den Uebungsleiter wichtig, die Arbeiten im System der Grundformen zu orten und übersichtlich festzuhalten. Wir benützen dazu die folgende Tabelle.

Inhalt: Handlung

Erscheinungsart	Problemstellung	Problemlösung	Durcharbeiten	Ueben	Anwenden
Wirklichkeit Sammlung/Labor Lehrausgang Werkstatt Schulgarten etc.	Stillarbeit Lösungsversuch physik. Geräte Versuchsaufbau				
Abbild Foto/Film/Video Zeichnung genau nach Objekt Kunstabild etc.					
Modell beweglich unbeweglich zwei- oder drei- dimensional					
Darstellung graphisch schematisch symbolhaft pantomimisch					
Sprache sprechen schreiben lesen					
Formel Math. Zeichen Lehrsatz Bedeutungsnetz etc.					

2. Die Einfache Lektion als mögliche Lehrform

Wir haben gesehen, dass Unterricht immer ein vielschichtiges Geschehen ist, wobei wir bis jetzt nur die Vielfalt der didaktischen Aspekte angesprochen haben. Mindestens so beherrschend sind die erzieherischen Probleme, die den Unterricht begleiten und mitbestimmen.

Die Mannigfaltigkeit der Faktoren, die Unterricht bestimmen, ist unbestritten. Sie ist es, die das Lehrenlernen so schwer macht und manchen Beteiligten zur Resignation führt.

Nun wird seit jeher die Lernsituation vereinfacht, indem verschiedene Organisationsformen zur Verfügung gestellt werden. Wir denken an die Vorübungen im Sinne des Microteaching, an die Übungsschule, an betreute und unbetreute Praktika und an Vikariate.

Im folgenden beschränken wir uns auf die Arbeit an der Übungsschule. Wir versuchen dort die Lernsituation zu erleichtern, indem wir die Komplexität des Unterrichtes weiter entflechten, so dass eine einzelne Unterrichtstätigkeit annähernd isoliert zur Darstellung gelangt, um so eine gewisse Systematik möglich zu machen.

Wir zerlegen Unterricht in kurze Sequenzen, wobei wir darauf achten, dass eine solche Unterrichtssequenz immer noch eine Ganzheit bleibt und als Lektion angesprochen werden kann. Eine solche Unterrichtseinheit bezeichnen wir mit dem Begriff Einfache Lektion.

Die Einfache Lektion ist so aufgebaut, dass eine lehr- und lernbare Spezialität in ihrem Zentrum steht. Diese Spezialität herrscht im Rahmen der Einfachen Lektion vor, ihre Dominanz darf aber das Lernen der beteiligten Volksschulklasse nicht behindern.

Sogenannte Spezialitäten sind Unterrichtstätigkeiten z.B. Vormachen, Schülerversuch, geführtes Gespräch, Erzählen, Erklären, Übungsformen, fragend-entwickelndes Verfahren, Betreuen einer Stillarbeit, Arbeiten mit dem Objekt, einer Fotografie, einem Modell, einer Darstellung, einem Text usw.

Im Rahmen der Einfachen Lektion soll dem Lehramtskandidaten der zu vermittelnde Stoff als Grundform oder Teil einer Grundform bewusst werden. Zum Beispiel: eine Operation durchdringen, eine Erscheinung erkennen, eine Handlung planen und durchführen, eine Sache anschauen.

Im Rahmen der Einfachen Lektion gelangt immer eine Phase des Lernprozesses zur Darstellung. Zum Beispiel: Problemstellung, Problemlösung, Durchdringen, Üben, Automatisieren, Anwenden

Die Spezialität wird als Lerngegenstand vom Lehramtskandidaten wahrgenommen, betrachtet, geübt und beurteilt.

3. Zwei verschiedene Ansprüche, die an die Einfache Lektion gestellt werden

Wie jedermann weiss, liegen die Verantwortlichkeiten in der Übungsschule auf ganz verschiedenen Ebenen. Im Moment möchten wir die Viel-

zahl der Ansprüche, die sich gleichsam im Brennpunkt der Übungsschule, nämlich während der Unterrichtshandlung, treffen und konkurrenzieren, nicht beschreiben. Wir wollen aber auf die beiden zentralen Forderungen hinweisen, welche mit dem Auftrag der berufspraktischen Ausbildung besonders stark verbunden sind.

Damit die Kontinuität des Lehrens sichergestellt bleibt, muss der Stoff, welcher der Student lehrt, nahtlos ins Pensum der Volksschulklasse eingepasst sein. Gleichzeitig muss aber auch seine eigene Lernsituation beachtet werden. Er soll ja, indem er unterrichtet, das Unterrichten lernen.

Die Planung der Einfachen Lektion richtet sich also einerseits nach dem Stoffplan des Volksschülers und andererseits nach dem Ausbildungsprogramm des Lehrerstudenten. Beide Stoffordnungen, der Stoffplan und das Ausbildungsprogramm sind aber einer bestimmten Systematik verpflichtet. Dies ist das Problem: dem Bedürfnis des Volksschülers steht das Anrecht des Studenten gegenüber. Beide Seiten erheben den Anspruch auf eine optimale Ausbildung, und beiden Ansprüchen muss während derselben Unterrichtshandlung gleichsam synchron entsprochen werden.

Die Unterrichtshandlung, die dieses Doppelziel schafft, gewährleistet die Einfache Lektion; allerdings kann sie dies nur dann, wenn der Übungslehrer die Vielfalt der methodisch-didaktischen Möglichkeiten sieht, die ein Thema bietet.

Wir haben festgestellt, dass sich jedes Thema aus dem Stoffkanon der Realschule zur Gestaltung einer Einfachen Lektion eignet. Dies ist auch notwendig, wenn die Lehrübung in jedem Fach zu jeder Zeit lückenlos ins Pensum passen soll.

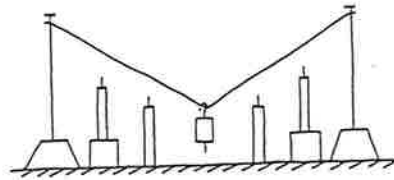
Wir haben weiter herausgefunden, dass jedes Thema oder Teilthema sehr viele Möglichkeiten der Lektionsgestaltung zulässt, wobei jede dieser Lektionen einen andern Schwerpunkt hat und demnach dem Lehramtskandidaten auch ganz verschiedene Unterrichtstätigkeiten zur Verfügung stehen. Dies ist notwendig, denn nur wenn aus einer Vielfalt gewählt werden kann, wird es möglich, das Lehrenlernen systematisch zu gestalten. Oder anders gesagt, der Lehrerstudent sollte immer wieder andere neue Unterrichtstätigkeiten erleben und üben. Da aber das Thema vom Stoffplan des Realschülers gegeben ist, kann diese Anpassung an das Ausbildungsprogramm des Lehrerstudenten nur bewirkt werden, wenn am gleichen Stoff im Rahmen der Einfachen Lektion verschiedene Unterrichtstätigkeiten denkbar sind.

4. Die Einfache Lektion mit Beispielen veranschaulicht

Wir wollen an einem Stoff, der normalerweise in einer Lektion von 50 Minuten gelehrt wird zeigen, was wir unter einer Einfachen Lektion verstehen. Damit man das Besondere der Einfachen Lektion leicht erkennt, wurden zum gleichen stofflichen Thema mehrere Varianten mit verschiedenen methodisch-didaktischen Schwerpunkten ausgearbeitet.

Wir sind im Fach Physik beim Thema: Feste Körper verändern bei Temperaturschwankungen ihr Volumen. Wir führen die Lehramtskandidaten ohne Leitfaden sofort mit Experimentieren beginnend in den Lehrstoff ein und machen den Studenten so in kürzester Zeit mit einem interessanten Phänomen bekannt.

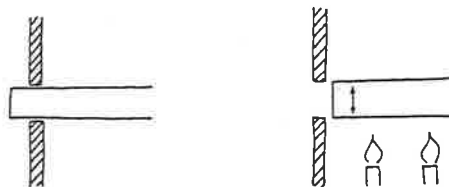
1. Versuch: Wir erhitzen einen Kupferdraht, dabei verlängert sich dieser. Wir lassen den Kupferdraht wieder abkühlen, er verkürzt sich.



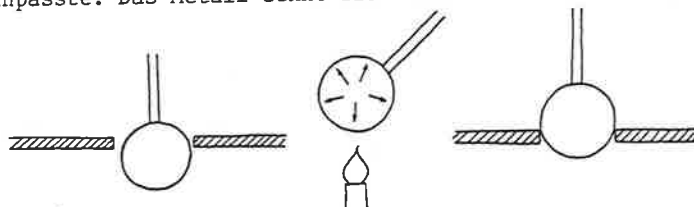
Natürlich stellt sich sofort die Frage, ob der Draht, wenn er sich verlängert, dünner wird und ob der Draht, wenn er sich verkürzt, dicker wird. Vorstellungsmässig wird bei jedermann der Vorgang so ablaufen. Man zieht etwas in die Länge, dann muss dieses Etwas, das in der Masse gleich bleibt, dünner werden. Man denkt dabei automatisch an ein Gummiband, das wieder dicker wird, wenn es sich zusammenzieht.

Nun ist aber gerade dies an dieser Erscheinung das Eigenartige, dass der Draht, indem er sich ausdehnt, dicker wird und indem er sich zusammenzieht, dünner wird.

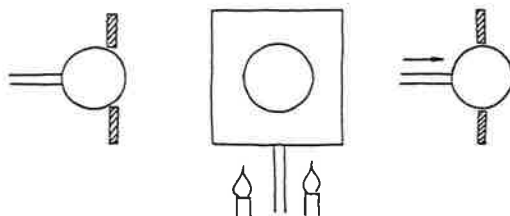
2. Versuch: Ein Aluminiumstab mit 5 mm Durchmesser passt genau in die Bohrung eines Bleches. Erhitzt man den Stab, passt er nicht mehr in die Bohrung. Er hat sich nicht nur verlängert, er ist auch dicker geworden.



3. Versuch: Wir erhitzen eine Metallkugel, sie lässt sich nicht mehr durch eine Bohrung schieben, in welche sie in kaltem Zustand genau hineinpasste. Das Metall dehnt sich beim Erwärmen nach allen Seiten aus.



4. Versuch: Wir haben eine Kupferplatte mit einer Bohrung und einem Griff. Wird die Bohrung, wenn die Kupferplatte erwärmt wird, grösser oder kleiner? Die Erfahrung zeigt, dass wir Lehrer meist bei dieser Fragestellung unsicher werden, wieviel mehr der Schüler. Auch dieses Problem wird mit dem Experiment gelöst.



Nach diesem kurzen physikalischen Exkurs sind wir stofflich für unsere Stufe mehr als genug vorbereitet. Das Thema unserer Lektion beschränkt sich auf das erste Experiment: Wenn man einen Draht erhitzt, wird er länger. Wenn man einen Draht abkühlt, wird er kürzer.

1. Variante:

Demonstration
effektiver Vorgang / Problemlösung

Lehreraktivität: Vorzeigen, Hantieren mit Material, Erklären, Vorzeichnen, Vorsprechen

Material: Demonstrationssatz: Unterlage, Gewicht 50 g, Kupferdraht \varnothing 0,2, Länge 40 cm, 2 kleine Stative, Halbkarton 4 cm mal 4 cm, 2 Holzklötze, 4 Kerzen mit Kerzenhalter (Holzwürfel mit Bohrung), Streichhölzer, Tuch zum Abdecken

Zusatzmaterial für die Information am Anfang: 2 kleine Stative, Kupferdrahtstück, 1 Kerze mit Halter

1. Problemstellung:

a) Ausgangssituation:

- Auf dem Arbeitstisch steht die Versuchsanordnung bereit, sie ist mit einem Tuch verdeckt.
- Daneben stehen zwei Stative auf dem Tisch, der Lehrer hält einen Kupferdraht in den Händen.

b) Information:

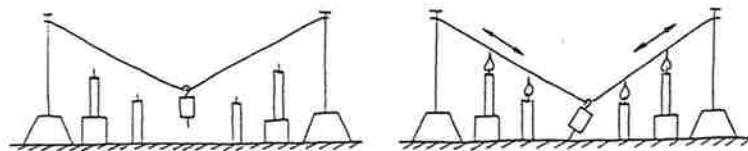
Wir haben hier ein Stück Kupferdraht, wir wollen einen solchen Draht mit Kerzen erwärmen. Wie wird sich der Draht verhalten? Einige von Euch werden denken, dass er schmilzt. Mit der Wärme von Kerzen kann man den Draht nicht schmelzen. Man kann sich

fragen, ob der Draht beim Erwärmen länger oder kürzer wird oder ob er gleich lang bleibt.
Einige Schüler melden sich zum Wort und sagen ihre Meinung.
Allerdings wird kein Schülergespräch zustande kommen.

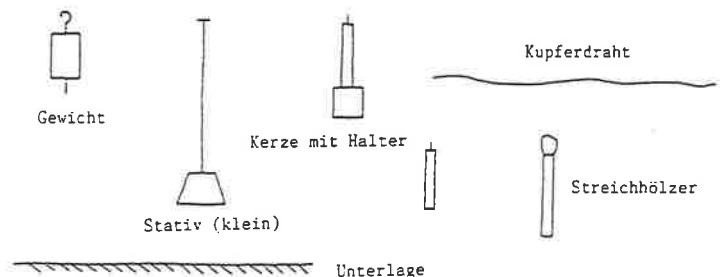
2. Problemstellung:

a) Demonstration:

- Die Versuchsanordnung wird aufgedeckt.



- Die Materialien werden vorgestellt, indem sie an der Versuchsanordnung gezeigt werden. Ihre Symbole werden an die Wandtafel gezeichnet, und dann werden sie beschriftet.



- Der Vorgang wird ausgelöst und vom Lehrer kommentiert.
- Die Teilvorgänge werden an der Wandtafel festgehalten, und zwar indem die entsprechenden Verben angeschrieben werden:
anzünden - erwärmen - ausdehnen - senken - berühren -
löschen - abkühlen - zusammenziehen - heben - frei hängen

3. Aneignung (Assimilation)

a) Stille Beschäftigung

Die Klasse notiert und skizziert und probiert, ob sie von der Erscheinung schon eine präzise und lebendige Vorstellung hat. In der nächsten Stunde werden keine Versuchsgeräte mehr vorhanden sein, dann sollte man mit Hilfe dieser Angaben auf dem Notizpapier berichten können.

b) Einzelunterricht

Während der Stillarbeit begibt sich der Lehrer zu den einzelnen Schülern und lässt sich das Experiment erklären.

Mögliche Fragestellung:

- Benennen des Materials
- Symbole auswendig zeichnen
- Versuch, die Teilvorgänge der Reihe nach zu sagen
- Merksatz ergänzen: Wenn der Draht erwärmt wird...
- Täfelchen mit den Stichworten (Verben), welche die Teilvorgänge bezeichnen, ordnen

Durch diese individuelle Arbeit kann der Lehramtskandidat mit der Klasse Kontakt aufnehmen und so die persönliche Erfolgskontrolle machen.

Diese letzte Phase sollte intensiv gestaltet werden. Sie bietet die Möglichkeit, gegenseitig aktiv in Kontakt zu kommen.

Während des Hauptteils (Demonstration) steht die Lehreraktivität im Vordergrund, der Schüler ist ausschliesslich Zuhörer.

Bemerkung:

Der Lehramtskandidat, der am Anfang seiner berufspraktischen Ausbildung steht, wird sich noch kaum mit dem Lernvorgang befasst haben. Aus diesem Grund vereinfachen wir und reden nur von Aufnehmen, Verarbeiten und Ausgeben, wohl wissend, dass damit ein grober Raster gelegt ist und im Augenblick vieles noch verschwiegen ist. Im Rahmen dieser Einfachen Lektion werden die drei Phasen des Lernprozesses recht gut sichtbar, und das kann im Augenblick genügen.

Vielleicht ist noch nachzutragen, dass mit Absicht in dieser Lektion nichts vom Gerätebau gesagt wird. Wenn wir an die Grundformen denken, so haben wir uns vor allem mit dem Wahrnehmen eines Vorganges befasst.

2. Variante:

Geführtes Gespräch

Handlung / Problemstellung

Lehreraktivität: Problemlösungsversuch arrangieren
(Schwerpunkt) Gesprächsführung mit Hilfe von Impulsen

Material: Siehe Variante 1
Vervielfältigung mit den Teilvorgängen in falscher Reihenfolge

1. Problemstellung:

a) Ausgangssituation:

Wir haben einen 40 cm langen Kupferdraht. Es wird behauptet, dass ein Draht sich verlängere, wenn er erhitzt wird, dass er sich verkürze, wenn er abgekühlt werde (Hypothese).

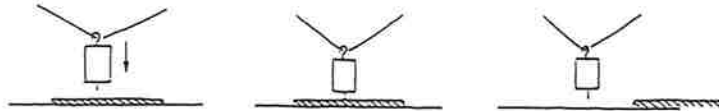
b) Zielsituation:

Die Annahme soll bestätigt oder nicht bestätigt werden, und zwar mit einem Experiment.
Wie kann ein solches Experiment aufgebaut werden? Damit der Draht nicht überhitzt wird und schmilzt, verwenden wir eine schwache Wärmequelle, nämlich Kerzen.

c) Problemlösungsversuch:

- Das Material liegt auf dem Versuchstisch. Die Klasse steht vor dem Versuchstisch, der Lehrer benennt das Material, die Begriffe stehen an der Wandtafel.
- Jetzt geht jeder Schüler an seinen Platz, überlegt sich eine mögliche Versuchsanordnung, indem er skizziert. Es steht ihm frei, an den Versuchstisch zu treten und dort nochmals das Material zu studieren.
- Jeder Schüler arbeitet selbständig und sucht, aus eigener Kraft zu einer Lösung zu kommen.
- Nach dieser Stillarbeit erklären einzelne Schüler ihre Lösung an der Wandtafel. Eventuell ergibt sich aus dieser Arbeit bereits ein Gespräch.
- Geführtes Gespräch: Der Lehrer zeigt der Klasse das Stück Halbkarton mit der Bemerkung, dass dieser Teil beim Einrichten der Anlage besonders wichtig sei.
Mit diesem Impuls kann ein Gespräch ausgelöst werden. Man findet Beispiele solcher Gespräche im Buch Schauen-Fühlen-Tun (Sutter 1987, 22-30)

Es geht um das Ausmass der Verlängerung des Drahtes. Ist die Ausdehnung so gross, dass man das Absinken des Gewichtes ohne weiteres sieht oder ist die Bewegung so minim, dass sie nur durch einen Anhaltspunkt festgestellt werden kann? Dieser Anhaltspunkt ist die Unterlage. Wenn wir den Abstand des Gewichtes von der Unterlage gerade so wählen, dass das Gewicht bei der grössten Ausdehnung des Drahtes aufliegt, so wird die Bewegung sichtbar. Ebenso beim Abkühlen, wenn sich der Draht verkürzt, hebt sich das Gewicht. Es sollte sich - damit das Zusammenziehen des Drahtes sichtbar wird - so weit heben, dass es frei schwebt. Der Abstand zwischen dem frei hängenden Gewicht und der Unterlage ist sehr wichtig, er entspricht der Dicke des Halbkartons. Das Gerät muss also mit dem Halbkarton justiert werden.



Wir haben mehrmals die Erfahrung gemacht, dass sich bei geschickter Führung an diesem Problem ein wertvolles Gespräch entwickeln kann.

2. Problemlösung:

- Der Lehrer baut die Anlage auf. (Siehe Variante 1)
- Dann wird festgestellt, dass die Anlage funktioniert und damit die eingangs erwähnte Hypothese bestätigt ist.

3. Anwendung und Aneignung

- Stille Beschäftigung:

Ein Teil der Klasse denkt sich eine andere mögliche Versuchsanordnung aus, evtl. mit andern Geräten und andern Materialien, mit der dieselbe Erscheinung sichtbar gemacht werden könnte.

Ein anderer Teil der Klasse, der vielleicht über weniger technisches Verständnis verfügt und keine weitere Möglichkeit mehr sieht, bekommt eine Vervielfältigung. Auf dieser sind die Teilhandlungen, nach denen der Aufbau der Anlage geschieht, dargestellt, allerdings in einer falschen Reihenfolge. Der Schüler soll auf Notizpapier die richtige Bilderreihe zeichnen und sich nachher die Reihenfolge so einprägen, dass er in einer folgenden Stunde das Experiment selbst durchführen kann. (Reihenbild geordnet, Variante 3)

- Einzelunterricht: Der Lehrer lässt sich von den "Erfindern" ihre Vorstellung erläutern. Er kontrolliert, wie weit bei der einen Abteilung die Aufbauhandlung verinnerlicht ist (Erfolgskontrolle).

Bemerkungen:

Wie man feststellt, wurde in dieser Einfachen Lektion die Problemstellung über die Aufbauhandlung in den Mittelpunkt gerückt. Die Frage nach dem Vorgang, ob sich nämlich der Draht beim Erwärmen verlängert oder verkürzt, ist für den Schüler zu Beginn dieser Lektion kein echtes Problem. Ihm fehlen die Vorkenntnisse, mit denen er durch seine eigene Denkleistung zur Lösung kommen könnte. Wüsste er dagegen, dass Metallstäbe ihre Querschnitte vergrößern, wenn sie erhitzt werden, wüsste er, dass eine Metallkugel ihr Volumen ausweitet, wenn sie über das Feuer gehalten wird, dann verfügte er über den "kognitiven Hintergrund", mit dessen Hilfe er die Lösung finden könnte. Ohne

II	Ps	PJ	Du	Ue	Aw
W1	2. Var. Problemlösungsversuch arrangieren/Probieren mit physikalischen Geräten	3. Var. Vorzeichen (Aufbauanleitung für ein physikalisches Experiment)			
Ab					
Ho					

Die Beispiele werden in die Tabelle und damit
in das System der Grundformen eingeordnet.

Da				<u>3. Var.</u> Nachmachen als Pantomime im Klassenverband <u>9. Var.</u> Vormachen - Nachmachen Symbolbilder physikalischer Geräte	<u>10. Var.</u> Arbeitsweisung und Still- arbeit Arbeitsblattgestaltung/ Anwenden der gelernten Symbole
Sp	<u>2. Var.</u> geführtes Gespräch im Zusammen- hang mit dem Problemlösungs- versuch (Aufbauanleitung zu einem physikalischen Experiment)				
Fo					

Praxis der Lehrerbildung

V	Ps	P1	Du	Ue	Aw
Wl		<u>1. Var.</u> Vorzeigen / Hautieren mit physikalischen Material <u>4. Var.</u> Schülerversuch arrangieren/ zu Beobachten anleiten			
Ab					
Mo					

Da	<p><u>6. Var.</u> Vorzeigen von symbolhaften Darstellungen (Physik)</p>	<p><u>1. Var.</u> Vorzeichnen von symbolhaften Darstellungen (physikalische Geräte)</p> <p><u>6. Var.</u> Vorzeichnen von symbolhaften Darstellungen (Reihenbild)</p>	<p><u>12. Var.</u> Durch die Gestaltung eines Wandtafelbildes zur Uebersicht gelangen (Gruppenarbeit mit unterschiedlichen Themen)</p>		
Sp	<p><u>6. Var.</u> Durch Erklären die Klasse in eine Fragehaltung versetzen</p>	<p><u>1. Var.</u> schrittweises Erklären / Teilvorgänge an die Wandtafel schreiben (stichwortartig)</p> <p><u>4. Var.</u> Arbeitsweisung zu einem Beobachtungsbericht erteilen</p> <p><u>6. Var.</u> Erklären des Vorganges mit Hilfe des Reihenbildes</p>	<p><u>7. Var.</u> Arbeitsweisung zur Stillarbeit / In drei Leistungsgruppen einen Text überarbeiten</p>	<p><u>5. Var.</u> Übungsformen durchführen / eine logische Folge von Teilvorgängen einprägen</p> <p><u>13. Var.</u> Frage-entwickelndes Verfahren mit Hilfe eines Lernbildes</p> <p><u>14. Var.</u> Anweisungen zu einer Stillarbeit mit Prüfungscharakter Leistungsabteilungen / Abhandlung schreiben lassen / Korrigieren / Beurteilen</p>	<p><u>11. Var.</u> Arbeitsformen, um einen Text zu bearbeiten / sinverfassendes Lesen (Gruppenarbeit mit gleichen Themen)</p>
Fo			<p><u>8. Var.</u> Zusammenfassen / das Ergebnis verknapen / Arbeitsformen, welche die Klasse dazu führen, einen Lehrsatz zu fixieren, zu formulieren und zu beurteilen</p>		

dieses Vorwissen ist der Realschüler chancenlos, er kann nur zwischen fünf Möglichkeiten raten: verlängert sich, bleibt gleich, verkürzt sich, schmilzt, schmilzt nicht.

Demnach müssen wir, sofern diese Lektion am Anfang der Arbeitsreihe steht, die Problemstellung, die nach der Erscheinung fragt, weglassen.

Schlussbetrachtung

Die Einfache Lektion wird seit Jahren neben andern Lehrmöglichkeiten an der Realschulstufe der Übungsschule Kreuzlingen praktiziert. Wir arbeiten gleichzeitig mit 8 -10 Seminaristen, das heisst mit einer Halbklassse, und zwar im Rahmen der Grundausbildung, dabei denken wir vor allem stufenübergreifend.

Wir sind überzeugt, dass Kolleginnen und Kollegen bewusst oder unbewusst auf eine ähnliche Arbeitsform gestossen sind. Wir freuen uns, dass es mit der Einfachen Lektion gelingt, den Ansprüchen des Realschülers, der Eltern, des Lehrerstudenten, der beteiligten Übungslehrer, des Experten und schliesslich des Realschulinspektors etwas gerechter zu werden.

In unserer Arbeit sind wir nicht auf die Arbeitsweise, die Organisation und die personelle Besetzung eingetreten, ebenso würde es zu weit führen, wenn man alle Fragen der Prozesse, die den Inhalt und die Kommunikation berühren, behandeln wollte.

Die Einfache Lektion hat sich als Lehrform vor allem deshalb bewährt, weil der Lehramtskandidat das Unterrichtsgeschehen gut überschauen kann und so nicht zu plötzlich, zu viel über ihn hereinbricht.

Natürlich müsste jetzt noch von den Gütefaktoren, die die Qualität einer Unterrichtstätigkeit ausmachen, die Rede sein. Wir wollen davon Abstand nehmen, denn über Beurteilungskriterien ist seit Jahren vieles gesagt. Es sollte hier nur die Einfache Lektion als mögliche Lehrform der berufspraktischen Ausbildung vorgestellt werden, und zwar weil wir erfahren haben, dass mit ihr an einem Minimum von Lehrveranstaltung ein Maximum von Lehren-Lernen erreicht werden kann.

Literatur:

- AEBLI, H (1983) Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett Cotta
SUTTER, E (1987) Schauen-Fühlen-Tun. Unterricht mit Dreizehn- bis Fünfzehnjährigen; Beispiele und didaktische Ueberlegungen
Zürich: Verlag Schweizerischer Lehrerverein

Der Verfasser hat neben den beiden hier dargestellten Varianten noch weitere 12 Möglichkeiten zum gleichen Thema bearbeitet. Das vollständige Skriptum kann für Fr. 8.-- beim HORNA VERLAG Kreuzlingen bestellt werden.

Adresse des Autors: Edi Sutter, Hornacherstrasse 5, 8280 Kreuzlingen

"AUSSERSCHULISCHE BERUFSWELT" AM SEKUNDARLEHRAMT

Irene Steiner

Das Sekundarlehramt der Universität Bern führt in diesem Wintersemester erstmals Kontaktseminare in Unternehmungen zum Thema "ausserschulische Berufswelt" für Studierende des 7. Semesters durch. Die Lehrveranstaltung ist in dieser Form ein Novum. Damit wird dem Ausbildungsauftrag entsprochen, wonach angehende Lehrerinnen und Lehrer über die Schulstufen hinaus mit der Berufswelt vertraut gemacht werden sollen.

1. ANSTÖSSE

Ein junger Mensch, der die Lehrerausbildung an der Universität hinter sich gebracht hat, wird als Lehrer oder Lehrerin an eine Schule gewählt. Er kommt von der Schule in die Schule. Lehrersein beinhaltet aber nicht bloss eine Schulkarriere. Der Lehrer, womit auch die Lehrerin gemeint ist, sollte sich auch in der ausserschulischen Berufswelt auskennen. "Einblick in die Welt der Wirtschaft" haben, sich eine "Kenntnis ausserschulischer Arbeitsbereiche" aneignen, Sozial- und Wirtschaftspraktika absolvieren und "hautnah erfahren, wo die Eltern der Schüler arbeiten" und so einen wirklichkeitsnahen Einblick in die heutige Arbeitswelt gewinnen - dies sind Forderungen, wie sie sich in Arbeitspapieren in Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrern finden.

Über Inhalt und Gestaltung der Praktika ist kaum etwas zu erfahren, ausser dass sie "wirklichkeitsnah" sein sollen. Die Konkretisierung erfolgt im allgemeinen mit den am häufigsten gehörten Worten: "Der Student muss auch einmal eine Arbeit verrichten, bei der er schmutzige Hände kriegt."

2. PROJEKTENTWICKLUNG

Solche Forderungen wurden bereits vor Jahren auch in bezug auf die Sekundarlehrerausbildung laut. Dies veranlasste die Direktion des Sekundarlehramtes, eine kompetente Person zu suchen, die allenfalls ein solches Projekt an die Hand nehmen könnte. Dr. E. Schmid, Personalchef der Wander AG und Leiter und Koordinator des jetzigen Projekts, übernahm diese Aufgabe. Im Rahmen des "Schulbezogenen Projekts" 1983/84 dachte er mit einer Gruppe von Studenten darüber nach, in welcher Form ein allfälliges Vertrautmachen der angehenden Lehrer mit der ausserschulischen Berufswelt erfolgen könnte. Die damalige Veranstaltung mit dem Titel "Der Mensch im industriellen Arbeitsprozess" stiess bei einigen Studenten auf reges Interesse. Die angehenden Lehrer bekundeten das Bedürfnis, etwas zu hören und zu lernen, das nicht unmittelbar mit der Schule zusammenhängt. Aus der Arbeit der Gruppe resultierte ein Grobkonzept, das den Verantwortlichen vorgestellt wurde.

3. GRUNDLEGENDE ÜBERLEGUNGEN

Ein "Einblick in die ausserschulische Arbeitswelt" kann nicht einfach über "schmutzige Hände" erfolgen. In den letzten Jahren haben sich der primäre, der sekundäre und der tertiäre Sektor gemäss Betriebszählungen stark verändert. Feststellen kann man ein ausgeprägtes Anwachsen des Dienstleistungsbereiches zu Lasten des primären und des sekundären Sektors. Zudem sind die Veränderungen nicht nur quantitativer Natur. Die Arbeitsverhältnisse, insbesondere im primären und sekundären Sektor, haben sich signifikant verändert. Der Begriff "Industrie" löst selbst heute noch bei den meisten nicht in einer industriellen Unternehmung Tätigen das Bild vom am Fließband stehenden Arbeiter als Vorstellung des industriellen Arbeitsplatzes schlechthin aus. Die Funktion des Fließbandarbeiters haben heute jedoch meist Roboter übernommen. Der Mechaniker, der früher an der Drehbank von Schneidölen bespritzt wurde, während er Stück für Stück im Akkord anfertigte, programmiert und überwacht heute einen elektronisch gesteuerten Automaten. Die Statistik der Betriebszählungen erfasst für den sekundären Sektor mehr als 20 verschiedene Branchen. Die Zahl der bei den Dienstleistungen aufgeführten Richtungen ist ebenso gross. Diese Vielfalt macht die ausserschulische Berufswelt aus. Da drängt sich die Frage auf, ob mit einem von den Studenten selber organisierten Praktikum, meist in der Form der Verrichtung einer Anlernarbeit - sprich Handlangerarbeit - das angestrebte Ziel, einen "wirklichkeitsnahen Einblick in die heutige Wirtschafts- und Arbeitswelt" zu erhalten, auch nur zu einem Bruchteil erreicht werden könnte. Die Arbeitsgruppe ging von der These aus, dass der angehende Lehrer in der Regel an eine Beschäftigung und Aufgabe höhere intellektuelle Ansprüche stelle als der in einer angelernten Hilfsfunktion tätige Vater. Somit *müsse* er in bezug auf Arbeitsinhalt und Befriedigung etwas erleben und empfinden, das grundsätzlich von dem des ordentlichen Stelleninhabers abweiche. Ausser "irgendwo" Geld verdient zu haben, dürfte aus einem derartigen "Praktikum" nichts herauszuschauen, es sei denn ein schlechter Eindruck von der industriellen Arbeitswelt. Wenn ein Student in einem Betrieb "jobben" geht, ist das noch lange keine Erkundung der ausserschulischen Berufswelt. Im Sinne der Ausbildungszielsetzung hat ein Betrieb im Normalfall nichts anzubieten, denn Unternehmungen gleich welchen Sektors sind im allgemeinen nicht auf die Durchführung eines Praktikums mit den dargestellten Forderungen vorbereitet.

4. ZIELSETZUNGEN

Der Student hat sich mit der ausserschulischen Berufswelt so vertraut zu machen, dass er sowohl die Eigenheiten verschiedener Berufsrichtungen aus Produktions-, Handels- und Industriebetrieben kennenlernt als auch Berufe erlebt. Aufgrund der Verarbeitung des Erfahrenen soll er zum kompetenten Gesprächspartner in Berufsfragen für Eltern und Schüler werden. Die Ausbildung deckt aber nicht die eigentliche Berufswahlkunde ab. Ebenso erfolgt keine spezialisierte Ausbildung in Wirtschaftsfächern. Wirtschaftliche Zusammenhänge werden jedoch im Rahmen der Darbietungen aufgezeigt.

Zum Kennenlernen und Erleben gehören Punkte wie Neigung und Eignung für eine bestimmte Berufsrichtung, geistige und körperliche Beanspruchung, Arbeitszeit und Arbeitsintensität, Umfeld (Umweltbedingungen, denen der Berufsmann/die Berufsfrau ausgesetzt ist), Verantwortung gegenüber Menschen, Sachwerten

wie auch in der Arbeitsausführung. Der Studierende soll Einblick haben in die menschlichen und beruflichen Aspekte sowie funktionale Tätigkeiten im Betrieb. Aber nicht nur Einsicht in die Funktionen der unterschiedlichen Berufe, sondern auch in die Berufsbilder sollen den Studierenden ermöglicht werden.

5. DAS KONZEPT: KONTAKTSEMINARE

Die Lehrveranstaltung ist in vier Blöcke gegliedert. *Im ersten Teil* der Veranstaltung wird den Studenten die notwendige Basisinformation durch Praktiker aus der Wirtschaft vermittelt. So geht es darum, die Vernetzungen der Unternehmung mit dem Umfeld zum Ausdruck zu bringen und diese und ihre typischen Bereiche im Hinblick auf die Berufswelt darzustellen.

Im zweiten Teil werden die Studenten am praktischen Beispiel mit der Thematik vertraut gemacht. Zu diesem Zweck gehen sie jede Woche in einen anderen Betrieb der Region und erarbeiten ein wirklichkeitsnahes Bild von ausgewählten Berufszweigen, Berufen und Funktionen. Bei der Veranstaltung gibt es keine "schmutzigen Hände", auch handelt es sich nicht um eine Vorlesung, sondern um *Kontaktseminare*. Im Interesse, von der Vielfalt der außerschulischen Berufswelt so viel wie möglich zu erfassen, vertiefen sich die Studenten während der praktischen Arbeit in 6er-Gruppen in das Thema. Jede Gruppe durchläuft in einer repräsentativen Branche einen spezialisierten Unternehmungsbe- reich: Forschung und Entwicklung, Produktion und Technik, Marketing sowie Personal, Finanzen und Informatik. Unter kompetenter Anleitung erarbeiten die Studenten die in diesen Bereichen vorkommenden Berufe und Funktionen bezüglich deren Anforderungen und Arbeitsinhalten selbst. In ihrer Tätigkeit sollen die Gruppen Antworten auf folgende Fragen finden:

- Welche Berufe und Funktionen sind in diesem Unternehmensbereich tätig?
- Welche Ausbildung und Weiterbildung führen zu diesen Berufen und Funktionen?
- Welche Entwicklungsmöglichkeiten beinhalten die erfassten Berufe und Funktionen?
- Welche Fähigkeiten und Veranlagungen können von Bedeutung sein?
- Welche Verantwortungen beinhalten die erfassten Berufe und Funktionen bezüglich Arbeitskollegen, Arbeitsausführung und Sachwerten?

Der firmenseitige Betreuer geht im Gespräch mit der Gruppe auf wesentliche Kriterien von allgemeiner Bedeutung und Gültigkeit ein. Jede Gruppe verfasst einen Bericht.

Im dritten und vierten Teil geht es um Verarbeitung. Die Studenten präsentieren ihren Bericht. Der dabei gepflegte Erfahrungs- und Informationsaustausch und die automatisch ausgelösten Diskussionen werden das Wissen des einzelnen zusätzlich bereichern. Dieser Teil dient abgesehen von der Schlussbesprechung der erarbeiteten Berichte der Behandlung offener Fragen zur Wirtschaft allgemein.

Dank der Zusammenarbeit von Vertretern von Wirtschaftsverbänden und Firmen einerseits sowie Ausbildungsverantwortlichen andererseits ist ein tragfähiges Konzept entstanden, das den angehenden Lehrern "Einblick in die auserschulische Arbeitswelt" vermittelt. So erhält das alte Anliegen den ihm zustehenden Sinn und Stellenwert.

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

DIE AUSBILDUNG DER LEHRER FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II

Im Oktober des vergangenen Jahres ist der Bericht zur Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II erschienen. Er wurde von einer Arbeitsgruppe (AGS II) des Ausschusses Lehrerbildung in einem mehrjährigen Prozess und im Kontakt mit den Ausbildungsverantwortlichen und Lehrerorganisationen erarbeitet.

Nach den Berichten "Lehrerbildung von morgen" (1975) und "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" (1983) schliesst der neue Bericht die Reihe der Grundlagendokumente der EDK zur Grundausbildung der Lehrer vorläufig ab. In Kürze wird ein Bericht zur Ausbildung der Ausbilder (Fachdidaktiker) erscheinen, und das Projekt Lehrfortbildung trägt Ende des Jahres erste Ergebnisse an die Öffentlichkeit.

Die Vernehmlassung zum vorliegenden Bericht dauert bis zum 30. Juni 1990. Er kann beim Sekretariat der EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern bezogen werden. Der folgende Text soll einen Blick in den methodischen Aufbau und die inhaltlichen Grundzüge gewähren.

A. Das Bild des Lehrers für die Sekundarstufe II

Der Bericht geht aus von einer Analyse des Berufsfeldes der Lehrer der Sekundarstufe II. Es wird kaum jemanden erstaunen, dass dem daraus entstandenen Grundraster Gültigkeit für alle Lehrerkategorien zukommt. Auch auf dieser Stufe ist der Lehrer Pädagoge und hat einen umfassenden Erziehungsauftrag wahrzunehmen. *Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Administrieren und Organisieren, Evaluieren und Innovieren* werden als die Kategorien der Tätigkeit genannt.

Spezifische Anforderungen erwachsen aus der Altersstufe der Schüler und den Zielsetzungen der Schule. Das Spektrum des Reifegrades der Schüler, mit denen der Lehrer der Sekundarstufe II zusammenarbeitet, reicht von der Pubertät über die Adoleszenz bis ins Erwachsenenalter hinein. Zu den berufsspezifischen Voraussetzungen gehören *wissenschaftliche Kompetenzen*, die es dem Lehrer ermöglichen, auf der durch grössere Fächerspezifizierung charakterisierten Sekundarstufe II ihren Schülern als wirkliche fachliche Autorität zur Seite zu stehen; *methodisch-didaktische Kompetenzen*, die es dem Lehrer ermöglichen, ihren spezialisierten Unterricht exemplarisch und vernetzt an ihre Schüler heranzutragen; *Ich-Kompetenzen* wie Selbstvertrauen und Fähigkeit zur offenen Auseinandersetzung mit sich selbst, aber auch *kommunikativ-soziale und gesellschaftlich-politische Kompetenzen*, so insbesondere die Fähigkeit, gesellschaftliche und politische Prozesse zu erkennen, in ihrem Zusammenhang zu verstehen und in ihrer Bedeutung für Jugendliche einschätzen zu können.

B. Leitideen und Prinzipien für die Ausbildung

Umfassendes erzieherisches Handeln, wissenschaftsbezogene Unterrichtsausrichtung, Fähigkeit zu kompetenter Beurteilung und Beratung, Sicherheit beim Fällen von Selektionsentscheiden, dies sind die Fähigkeiten, deren Schulung das Hauptziel der Ausbildung darstellt. Die Grundprinzipien dieser Ausbildung werden in

10 Thesen skizziert:

1. Viele für den Lehrerberuf unabdingbare Qualifikationen sind eher Persönlichkeitsmerkmale als erlernbare Wissensbestände und Techniken. Daher ist neben der Erfüllung der üblichen Zulassungsbestimmungen zur Hochschule eine spezifische Eignungsabklärung schon zu Beginn und prozesshaft im Verlaufe des gesamten Studiums von erheblicher Bedeutung.
2. Besonders erwünscht für ein Lehrerstudium wären Studentinnen und Studenten, die schon im Wirtschaftsleben gestanden oder zumindest ein längeres Sozial- und Wirtschaftspraktikum absolviert haben.
3. Die Ausbildung ist so zu gestalten, dass jeder Lehrerstudent seine Persönlichkeit möglichst umfassend einbringen und entwickeln kann.
4. Die Lehrerstudenten sind für ihr Studium von vornherein voll verantwortlich zu machen. Dies setzt Möglichkeiten zur Mitgestaltung voraus.
5. Die Art, wie die Lehrerstudenten in ihrer Ausbildung selber lernen, bestimmt, wie sie später lehren werden. Daher müssen die Lehrformen in der Ausbildung jenen entsprechen, die man auch im Schulunterricht anstrebt.
6. Im Unterricht auf der Sekundarstufe II geht es v. a. darum, einzelne grundlegende Probleme exemplarisch zu behandeln und nicht um fachsystematische Vollkommenheit. Diese Sensibilität der Lehrer für das Exemplarische wird durch eine rein an der Systematik der Fachwissenschaft orientierten Universitätsausbildung nicht gefördert.
7. Interdisziplinäre Arbeits- und Denkweise ist in der heutigen Welt von zunehmender Bedeutung. Die Interdisziplinarität als lernbares Arbeitsprinzip und als Haltung sollten bei den Studentinnen und Studenten in der Ausbildung gefördert, ja ihnen beigebracht und vorgelebt werden.
8. Das Ziel der Lehrerbildung wird in bezug auf alle künftigen Berufsfunktionen darin bestehen, die Handlungsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere ihre Fähigkeit zu überlegtem Planen, Entscheiden, Durchführen und Auswerten des Unterrichts zu verbessern. Dazu müssen die Lehrerstudenten Arbeits- und Problemlösetechniken kennenlernen und diese in offenen Lernsituationen anwenden können. Gerade die späteren Fachlehrerinnen und -lehrer sollten Experten des Lernens sein.
9. Hauptrichtlinie für die Lehrerbildung ist die Lernpraxis. Praxiseinblicke sollen mehrfach schon während der ersten Ausbildungsphase, sodann sinnvoll verteilt über die ganze Ausbildungszeit hinweg erfolgen. So entsteht eine Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis.
10. Die Lehrerbildung ist nicht isoliert, sondern im Gesamtzusammenhang eines Lehrerlebens zu betrachten. Bei der Gestaltung der Grundausbildung sollte daher immer auch die Frage der Fortbildung mitberücksichtigt werden.

C. Ausbildungsfelder und Hinweise auf ihre Inhalte in Grundausbildung und Fortbildung

1. Fachwissenschaftliche Ausbildung

Jedes Fach und damit der ganze Fächerkanon sind ständig im Fluss; Schwerpunkte verschieben sich, gewisse Fächer verschwinden, neue kommen hinzu. Um eine erhöhte Flexibilität zu erreichen, muss die Grundausbildung gestrafft, die Fort- und Weiterbildung aber ausgebaut werden. Das Lehrerstudium wird eine andere Aus-

richtung haben müssen als das auf einen allgemein akademischen Abschluss hin orientierte Studium.

2. Erziehungswissenschaftliche Fachbereiche

Pädagogik und *Psychologie* haben in der Lehrerbildung nicht den Stellenwert einer neuen Wissenschaftsdisziplin, sondern sind dazu gedacht, konkrete pädagogische Situationen theoretisch zu klären und zu beurteilen. *Fachdidaktik* und Allgemeine *Didaktik* sollten also in engem Zusammenhang betrieben werden.

Medienpädagogik thematisiert die Erfahrungen, die die Schüler und auch die Lehrerstudenten mit Medien machen, und zeigt, wie sie ihre eigenen Unterrichtsmittel herstellen können.

Philosophie wird in der heutigen Lehrerbildung zu Unrecht an den Rand gedrängt. Die Wichtigkeit dieser Disziplin ist sowohl vom Schüler, von der Pädagogik als auch vom Unterrichtsfach her begründbar: Pubertät, Adoleszenz, eine Phase, in welcher sich der Mensch intensiv mit philosophischen Fragen auseinandersetzt. Aber auch die Frage nach dem Sinn eines Faches verlangt philosophische Reflexion.

Berufsbildung ohne eigentliches Erproben wirklicher Unterrichtspraxis ist undenkbar. Über die gesamte *lehrpraktische Ausbildung* hinweg sollte ein enger Theorie-Praxisbezug aufrecht erhalten werden.

Zu der erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildung der Lehrersudenten gehört auch eine Einführung in die Elemente der *Administration* und *Organisation*.

Ausserschulische Praktika sollen den angehenden Lehrer vermehrt vertraut machen mit der Arbeitswelt, das Verständnis wecken für die Bedürfnisse und Anforderungen der Gesellschaft und der eigenen Persönlichkeitsentwicklung dienen.

D. Institutionelle Folgerungen

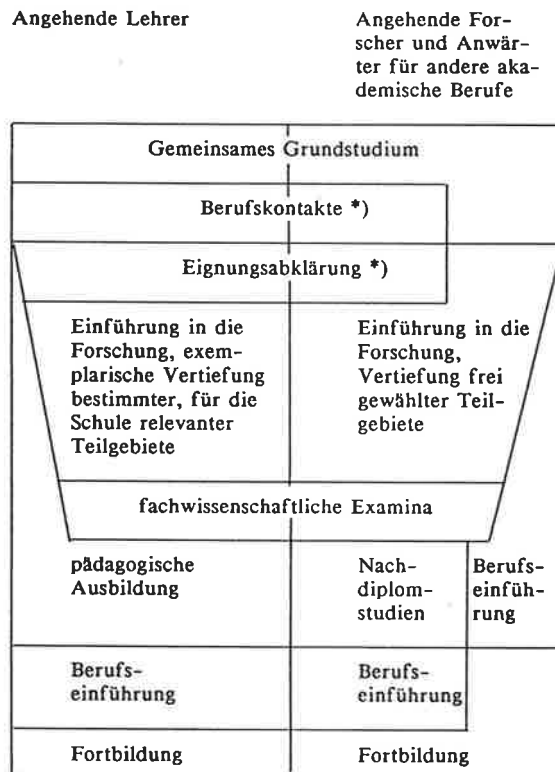
Es ist nicht die Absicht der AGS II, eine allgemeingültige institutionelle Lösung vorzuschlagen, die den unterschiedlichen regionalen und historischen Gegebenheiten kaum Rechnung tragen würde. Die Kantone sollten jedoch gemeinsam eine Lehrbefähigung definieren, als Grundlage für die Bestimmung des Anforderungsprofils der kantonalen Lehrerdiplome und um eine interkantonale Anerkennung zu ermöglichen.

Die inhaltlich-currikulare Frage ist zentral: In welcher Reihenfolge und in welcher Form sollen welche Studieninhalte angeboten werden? Ohne eine gewisse Verschränkung der fachwissenschaftlichen Studien und der beruflichen Ausbildung ist dies nicht zu realisieren. Von grösster Wichtigkeit ist allerdings, dass auch das fachwissenschaftliche Studium der angehenden Lehrer auf der Sekundarstufe II auf ihren künftigen Beruf zugeschnitten ist. Die heutigen Lehrpläne der Hochschule genügen, gemäss der AGS II, den Anforderungen der Lehrerbildung für die Sekundarstufe II nicht. Den Unterschieden zwischen Lehramtsstudium und Lizentiats- und Diplomstudium soll in Zukunft klar Rechnung getragen werden, ohne jedoch eine gegenseitige Durchlässigkeit zu verunmöglichen. Es sollte in jedem Fall eine Gleichwertigkeit von fachwissenschaftlichem Abschluss des Lehrerstu-

diums und akademischen Studienabschlüssen auf der Ebene des Diploms und des Lizentiats beibehalten werden. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II sollten innerhalb vernünftiger Frist (4-5 Jahre) neben den berufswissenschaftlichen Studien mindestens zwei Fächer auf gleichem Niveau studieren können.

Die Lehrerausbildung soll auch in Zukunft an den Hochschulen stattfinden. Dies setzt allerdings die klare Bereitschaft der Fakultäten voraus, ihre Funktion als Berufsfakultäten für angehende Lehrer anzuerkennen. Gegenüber der auf die verschiedenen Fakultäten aufgesplitterten fachwissenschaftlichen Ausbildung steht die in einem einzigen Institut zusammengefasste, einheitliche berufliche Ausbildung, welche die Kontinuität und Einheitlichkeit des Studiums gewährleisten soll.

Die Ausbildungsgänge könnten etwa folgenden Aufbau haben:



*) fällt für Inhaber eines vorher erworbenen Lehrdiploms oder für Absolventen eines pädagogischen Grundstudiums dahin.

Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz

Der Plenarkonferenz der Erziehungsdirektoren wird beantragt, die folgenden Empfehlungen zu verabschieden:

1. Die Kantone, welche Lehrer der Sekundarstufe II ausbilden, sollen Reformen auf der Basis des vorliegenden Berichtes durchführen.
2. Die Hochschulkonferenz soll die Schlussfolgerungen des Berichtes in der universitären Entwicklungs- und Reformplanung berücksichtigen.
3. Die Kantone sollen in der berufspraktischen Ausbildung und der Berufseinführung der Lehrer der Sekundarstufe II zusammenarbeiten und die dafür notwendigen Praktikumsplätze und die Infrastruktur sicherstellen.
4. Die Kantone sollen auf der Sekundarstufe II künftig nur noch Lehrkräfte anstellen, die neben einem fachwissenschaftlichen Abschluss auch über eine theoretische und berufspraktische Lehrerausbildung verfügen und im Besitze eines entsprechenden Diploms sind.
5. Die Kantone sollen allein oder in Zusammenarbeit mit der WBZ die Fortbildung der Lehrer der Sekundarstufe II im Sinne des Berichtes gewährleisten.

Hans Badertscher
Präsident des
Ausschusses
Lehrerbildung



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

Francke-Gut
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau
Tel. (064) 21 21 80

Neues aus der Bildungsforschung

Mit welcher Oberstufe sind Ehemalige zufriedener?

Im Kanton Zürich laufen seit 1977 abteilungsübergreifende Versuche auf der Oberstufe. Die AVO-Schulen unterscheiden sich von der herkömmlichen, in Zürich vier- oder fünfgeteilten Oberstufe durch grössere Heterogenität der Klassen, erhöhte Durchlässigkeit und Unterricht in Niveaugruppen in zwei Fächern. Die von der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion und vom Pestalozzianum gemeinsam geleitete wissenschaftliche Begleitung der Versuchsschulen hat von 1984 - 1987 systematisch die rückblickende Zufriedenheit der Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, sowie die berufliche Entwicklung der Jugendlichen erhoben. Im Zentrum der Untersuchungen steht die Wirkung der AVO-Schulen gegenüber der dreiteiligen Oberstufe bei den Jugendlichen und ihren Eltern.

Drei Jahrgänge von Schülerinnen und Schülern der AVO-Schulen und aus der dreigeteilten Oberstufenschule als Vergleichsgruppe wurden dreimal und einmal deren Eltern von Christian Aeberli befragt. Die Eltern erhielten den Fragebogen zum Zeitpunkt des Schulabganges, die Jugendlichen antworteten jeweils bei Schulabgang, ein und vier Jahre nach Schulabgang. Gefragt wurde nach der erzieherischen Wirkung, nach dem Unterrichtsgeschehen, den Leistungsanforderungen, der Wissensvermittlung den strukturellen

und organisatorischen Massnahmen und den sozialen Beziehungen. Zusätzlich wurden die Ausbildungsabsichten und die Entwicklung in der weiterführenden Ausbildung analysiert.

Eine Auswahl der Ergebnisse:

Grundsätzlich werden in allen befragten Bereichen die AVO-Schulen von den Eltern wie den Jugendlichen besser beurteilt als die Kontrollschulen. Im Detail scheint Disziplin und Ordnung in der dreigeteilten Oberstufe stärker gefordert zu werden, hingegen steht die Erziehung zur Selbständigkeit in den AVO-Schulen stärker im Vordergrund. Das Unterrichtsgeschehen, die Leistungsanforderungen und die Wissensvermittlung im Unterricht werden von Jugendlichen und Eltern im AVO und in der dreigliedrigen Oberstufe ähnlich wahrgenommen. In Mathematik und Französisch vermag der Niveauunterricht aus der Sicht der Jugendlichen und der Eltern besser auf die individuellen Leistungsfähigkeiten der Lernenden einzugehen. Eine grössere Belastung durch die Hausaufgaben nehmen dagegen Eltern und Jugendliche der Kontrollklassen stärker wahr. Die Beziehungen zwischen den Lehrenden und den Jugendlichen sowie zwischen den Jugendlichen und die Zusammenarbeit Eltern-Schule werden von den AVO-Eltern und -Jugendlichen besser beurteilt als von den Kontroll-Eltern und -Jugendlichen. Eine Ausnahme macht dabei die Kameradschaft innerhalb der Klasse, diese wird in beiden Oberstufensystemen etwa gleich eingeschätzt.

Die AVO-spezifischen, **strukturellen und organisatorischen Massnahmen** werden

von den ehemals betroffenen Eltern und Jugendlichen äussert positiv beurteilt. Der Niveauunterricht, die Durchlässigkeit, das ganzheitliche Bildungsangebot, der Unterricht durch mehrere Lehrer, die Schülerbeurteilung mit Noten oder Worten und mit erweiterter Verhaltensbeurteilung sowie der Projektunterricht erhalten in den meisten Fällen eine über neunzigprozentig positive Beurteilung. Die ehemaligen AVO-Jugendlichen und -Eltern sehen im AVO mehr Vorteile als Nachteile und würden die Einführung von weiteren, dem AVO gleichenden Schulen im ganzen Kanton Zürich befürworten.

Die **Ausbildungsabsichten** am Ende der dritten Klasse der Oberstufe schwanken bei beiden Gruppen je nach Oberstufenschulgemeinde ziemlich stark. Hinweise darauf, dass das Schulsystem einen bedeutsamen Einfluss auf die Ausbildungsabsichten ausübt, können nicht festgestellt werden. Vielmehr sind die Unterschiede eher auf Faktoren wie das vorhandene Angebot an Lehrstellen und die regionale Bevölkerungsstruktur zurückzuführen. Auch die weitere Entwicklung in den weiterführenden Ausbildung verläuft für ehemalige AVO-Schülerinnen und -Schüler wie für die Jugendlichen aus der dreigliedrigen Oberstufe etwa gleich. Nicht das Schulsystem, sondern die in diesem Schulsystem besuchte Anforderungsgrad des Schultyps (Ober-, Real- oder Sekundarschule) bzw. der Stammklasse (grundlegende oder höhere Anforderungen) hat einen Einfluss auf die nachschulische Entwicklung der Jugendlichen.

Zusammenfassend wirken sich die unterschiedlichen Lernbedingungen im AVO und an der dreigliedrigen Oberstufe auf die Wahrnehmung und das Erleben der Schule aus; sie beeinflussen jedoch nicht messbar die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nach dem Schulabgang.

Ref.Nr. 89:072

Geschichte der Pädagogik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert

Dieses Projekt, das Hans-Ulrich Grunder als Forscher am Pädagogischen Seminar der Universität Bern gewissermassen im Auftrag eines Verlages unternimmt, hat die Herausgabe eines Sachbuchs für Studentinnen und Studenten der Pädagogik, für die Lehrerbildung, aber auch für interessierte Laien zum Ziel. Das Buch - eine Geschichte der Pädagogik in der Schweiz des 19. und des 20. Jahrhunderts - ist nach dem Konzept der "Leitlinie" aufgebaut. Wovüber während einer längeren Zeit diskutiert und gestritten wird, wofür gekämpft wird, was im Gespräch ist, wird vom Autor als "Leitlinie" definiert. Für die Schweizer Pädagogik des erwähnten Zeitraums hat Hans-Ulrich Grunder sechs solcher Leitlinien festgelegt. Für jede davon werden zwei Themen ausgewählt und von mit dem Thema vertrauten Autorinnen und Autoren näher behandelt. Die sechs Leitlinien umfassen:

- Allgemeine Bildung - Zweckbestimmte Bildung
- Liberalismus - Konservativismus
- Pestalozzianer - Herbartianer: Bildung und Methode
- Humanistische Bildung - Fachwissenschaftliche Bildung
- Zentralismus - Föderalismus
- Mädchenbildung - Frauenbildung

Geplant ist eine Veröffentlichung in zwei Bänden à je ungefähr 180 Seiten, mit Glossar, Begriffs- und Namensverzeichnis sowie weiterführenden Literaturangaben. Obgleich historisch ausgerichtet, werden in den einzelnen Kapiteln auch systematische pädagogische Fragen angegangen werden. Die zwei Bücher werden voraussichtlich 1991 erscheinen.

Ref.Nr. 89:055

Wie Eltern sich Lehrerinnen und Lehrer wünschen

Was für Lehrerinnen und Lehrer brauchen wir? Welche Kenntnisse und Erfahrungen benötigen Lehrpersonen? Wie soll die Lehrerbildung in Zukunft aussehen? Diese Fragen wurden für einmal nicht nur an Fachleute, sondern auch an die "schweigende Mehrheit" der Betroffenen, die Eltern und Kinder, gerichtet.

Für das Team der Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern unter der Leitung von Ulrich Thomet sind Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte wichtige Gesprächspartner in der Planungsarbeit. In drei Umfragen wurden deshalb die Stellungnahmen von 900 Volksschülerinnen und -schülern, von 750 Eltern und 150 Lehrkräften ausgewertet.

Die Vorstellungen der Eltern, was eine Lehrerin oder ein Lehrer können müsse, was sie oder ihn zur "guten" Lehrperson mache, wurden zweifach erhoben: einerseits an mehreren professionell animierten, öffentlichen Veranstaltungen und andererseits mit einem Radiogespräch, bei dem die Zuhörerschaft telefonisch intervenieren konnte.

Hauptziel aller Lehrerbildung soll nach den Vorstellungen der Eltern die **Persönlichkeitsbildung** sein, welche als viermal wichtiger eingeschätzt wurde als die "eigentliche" berufliche Ausbildung. Als Perspektive für die Ausbildung sehen die Eltern eine grössere Lebens- und Wirklichkeitsnähe, mehr praktische Erfahrungen in Industrie- und Dienstleistungsbetrieben. Inhaltlich stehen die Schulung der Konfliktbewältigung, der Umgang mit Menschen allgemein und die Zusammenarbeit innerhalb der Lehrerschaft wie auch mit

den Eltern im Vordergrund der Elternstimmen.

Folgende Merkmale prägen die Elternvorstellungen bei der Frage nach den günstigen Voraussetzungen für den Lehrberuf: Die **persönliche Eignung** wird für einen Zulassungsentscheid deutlich als wichtiger eingestuft als Wissen und Können. Diesen Gedanken konsequent umsetzend, sehen die Eltern den Lehrberuf auch eher als einen Zweitberuf; bestimmt aber soll die Entscheidung für diesen Beruf erst im Erwachsenenalter gefällt werden. Der ideale Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit wird als gleitender, von der Ausbildung unterstützter Übergang gesehen und der Lehralltag wird bis zur Pensionierung durch Fortbildung unterstützt. Die Eltern sprechen sich für ein Verhältnis von 13 zu 1 zwischen obligatorischer und freiwilliger Fortbildung aus, die Lehrkräfte selbst bevorzugen ein Verhältnis von 3 zu 2. Längere Bildungsurlaube, Praktika in Industrie- und Dienstleistungsbetrieben und Lebenserfahrungen verschiedenster Art gehören in den Augen der Eltern ebenso zu einem Lehrerleben, wie eventuelles Umsteigen innerhalb des Lehrberufs, zeitweiliges oder gänzlichliches Aussteigen sowie ein späteres Wiedereinsteigen in den Lehrberuf. Sie fordern eine grössere Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsgängen, die Möglichkeit, während der Berufstätigkeit umzusteigen, Angebote zur Umschulung und eine Unterstützung des Wiedereinstiegs vor allem für Frauen.

Ref.Nr. 89:050

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

SYMPOSIUM TEXTILUNTERRICHT

Susanne Blaser

Am 1./2. September 1989 fand im Seminar Thun auf Einladung der Vereinigung der Lehrkräfte an Handarbeitsseminaren ein Symposium statt zum Thema "Textilunterricht im Spannungsfeld zwischen dem Bildungsauftrag der Volksschule und der Lehrerbildung". 51 Teilnehmerinnen aus den Kantonen der deutschen Schweiz nahmen daran teil. Ziel der Veranstaltung war es

- eine Standortbestimmung im Bereich des aktuellen Fachverständnisses vorzunehmen
- neue Erkenntnisse zu überprüfen und soweit möglich in bestehende Modellvorstellungen einzubauen
- Entwicklungen in der Ausbildung der Textillehrkräfte in den verschiedenen Kantonen wahrzunehmen.

Herr Hans Peter Riesen, Vorsteher des Amtes für Lehrer- und Erwachsenenbildung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, stellte als erster Referent die vorläufigen Ergebnisse der Arbeiten zur bernischen Gesamtkonzeption der Lehrerbildung vor. Die Tendenz zur Absage an den Fachlehrer zugunsten einer Fachgruppenlehrkraft für die Sekundarstufe I, wie sie bereits in der laufenden Reform der bernischen Arbeitslehrerinnenausbildung realisiert werden soll, wurde von den Teilnehmerinnen mit grossem Interesse zur Kenntnis genommen.

Als weiterer Referent deckte Herr Andreas Schindler, Direktor des Sonderpädagogischen Seminars Biel, die Zusammenhänge zwischen den Basisfunktionen und der Entwicklung umfassender Kompetenzen auf. Er wies auf die Bedeutung der Schulung auch gerade der Wahrnehmung und Motorik für die Entfaltung kognitiver und sozialer Fähigkeiten hin, wie sie im Unterricht in den musisch-praktischen Fächern betrieben werden kann.

Zum Abschluss der Tagung sprach Frau Professor Ruth Bleckwenn, Dozentin für Textildesign an der Universität Münster, BRD, über den tiefgreifenden Wandel des Fachverständnisses von Textilunterricht. Sie unterstrich die Bedeutung eines modernen Textilunterrichts für heranwachsende Jugendliche, da dieser Unterricht zu einer aktiven Teilhabe an der Alltagskultur im textilen Bereich führt durch Beschäftigung mit historischer und aktueller Textilkultur, durch Erwerb von Fähigkeiten und Einsichten, die sowohl die Selbstanfertigung von textilen Gebrauchsobjekten wie den überlegten Konsum von Textilien in den wesentlichen Lebensbereichen Kleidung und Wohnung ermöglichen. Ein moderner Textilunterricht spricht ausgewogen die kognitiven, affektiven und sensomotorischen Kräfte des Jugendlichen an und zielt damit auf die Förderung der menschlichen Ganzheit.

"WERTE AN UNSEREN SCHULEN - NEUGESEHEN"

Bruno Santini-Amgarten

Die Konferenz Katholischer Schulen und Erziehungsinstitutionen der Schweiz (KKSE) tagte vom 19.-21. Oktober im Flüeli-Ranft. 80 Rektoren, Präfekten und Lehrpersonen aus der ganzen Schweiz - eine Rekordzahl - setzte sich an dieser 17. Studientagung des Verbandes Katholischer Schulen mit dem stets aktuellen Thema "Werte an unseren Schulen - neuge-sehen" auseinander.

GRUNDSATZREFERATE ZUR CHRISTLICHEN SCHULE

Den Reigen der Referenten eröffnete die Walliser Altnationalrätin Gabrielle Nanchen mit einem kritischen Rückblick auf ihre eigene Internatszeit. Was stand damals im Vordergrund? Warum schicken Eltern, auch wenn sie kritisch auf die eigene Schulzeit zurückblicken, ihre Kinder wiederum in katholische Schulen? Obenaus schwingt immer wieder, dass in diesen Schulen arbeiten gelernt wird - in einem stimmigen Umfeld. Nanchen lädt ein, die bedrängende Nord-Süd-Problematik als Dimension entscheidender in den Unterricht einzubringen.

Der Bildungsleiter des Luzerner Romero-Hauses, Pater Othmar Eckert, rief zur Auseinandersetzung mit heute aktuellen Werten auf. Er plädiert für einen "neuen christlichen Humanismus", der von Solidarität geprägt ist. Er sieht allerdings beim vermehrten Engagement katholischer Schulen für mehr Solidarität verschiedene Konflikte, z.B. wie kann eine Maturitätsverordnung, die der abenländischen Kultur verpflichtet ist, den Einbezug der Kulturen der Dritten Welt überzeugend schaffen?

Im Mittelpunkt der Diskussionen standen die Ausführungen des Rektors des katholischen Gymnasiums in Lyon, Pater Georges Babolat, und des Rektors des Gymnasiums Papio Ascona, Don Giacomo Grampa. Grampa sieht "vier Dimensionen, um Christus gegenwärtig zu machen in unseren Schulen: globale, dynamische, realistische und evangelische Dimension. Ich bin versucht zu sagen, die vorausgesetzte Bedingung, damit in einer katholischen Schule neue Werte seien, ist nur eine: dass sie wahrhaft christlich sei, wirklich christlich, vollumfänglich christlich - christlich, nicht klerikal oder religiös, laikal oder sakral, fortschrittlich oder konservativ, neu oder alt, vor- oder nachkonziliär. Ganz einfach christlich, d.h. in Christus seine Verwurzelung haben, nach der Lehre des Apostels Paulus", der in Christus das Bild des unsichtbaren Gottes sieht.

NEUES LEITBILD DER KATHOLISCHEN SCHULEN

Auf die Tagung hin konnte auch das neue Leitbild der katholischen Schulen veröffentlicht werden. Sein Leitmotiv ist die Oeffnung und die Offenheit. Die katholischen Schulen verstehen sich heute weniger als Ersatzschulen, wenn die staatlichen Schulen nicht ausreichen, sondern als Alternative zu den staatlichen Schulen. Sie gehen davon aus, dass in unserem schweizerischen Bildungswesen staatliche und private Schulen in gegenseitiger Ergänzung und in loyaler Konkurrenz zu existieren haben. Im neuen Leitbild wird die Zusammenarbeit unter den katholischen Schulen entsprechend betont. Das Leitbild sieht die Oeffnung in allen Richtungen im eigenen Umfeld, aber auch bezüglich der ganzen Welt, nicht nur als einen Erfolgsfaktor, sondern geradezu als eine Erfolgsgarantie. (Das neue Leitbild kann bestellt werden bei: Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Hirschengraben 13, Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041/23 50 55, Preis Fr. 8.--)



"Finanz und Wirtschaft", 23.12.89

WECHSELBEZIEHUNGEN ZWISCHEN LESEN UND SCHREIBEN

Arbeitstagung Deutschdidaktik III der Kerngruppe Deutsch EDK-Ost

28./29. November 1989 am Lehrer(innen)seminar Rorschach

Fritz Schoch

Seit 1978 leistet die Kerngruppe Deutsch der EDK-Ost durch die Veranstaltung von Kaderkursen, Fachkonferenzen und Arbeitstagungen und durch die Veröffentlichung von fachdidaktischen Schriften einen Beitrag zur Entwicklung der Didaktik und Unterrichtspraxis im Fache Muttersprache, der über die EDK-Region Ost hinaus in der ganzen deutschsprachigen Schweiz beachtet und geschätzt wird. Zum dritten Mal hat die Gruppe, diesmal unter der Federführung von Hanspeter Züst, Kreuzlingen, zu einer Arbeitstagung ans Seminar Rorschach eingeladen.

Eine gemischte Teilnehmerschaft (Primarlehrkräfte, Schulbehörden, Fachdidaktiker) bewies ein starkes Interesse am gewählten Tagungsthema. Von 190 Anmeldungen konnten etwa 50 aus organisatorischen Gründen leider nicht berücksichtigt werden.

Bereits im Sommer 1989 machte eine Schrift aus dem Projekt Muttersprache der Pädagogischen Arbeitsstelle mit dem Thema "Lesen und Schreiben" (Heft 4/5 1989, erhältlich beim Kant. Lehrmittelverlag St. Gallen in 9400 Rorschach, 071/ 41 79 01) in sehr schönen Unterrichtsbeispielen deutlich, dass es sich lohnt, den Wechselbeziehungen und vielfältigen Verknüpfungsmöglichkeiten von Lese- und Schreibtätigkeiten nachzuspüren und die Fixierung auf pure Schreib- oder Sprech- oder Leseanlässe zu überwinden.

Die Schrift enthält ebenfalls einen Überblick vermittelnden Basisartikel von Thomas Bachmann, und sie darf als wertvolle Ergänzung zur Arbeitstagung, über die hier berichtet wird, gelten.

Das Tagungsprogramm bestand aus drei grundsätzlichen Referaten (Kaspar Spinner, Otto Stern, Pankraz Blesi) einer Dichterlesung mit anschliessendem Gespräch (Beat Brechbühl, Eveline Hasler, André Kaminski, Emil Zopfi) und einer Phase der Diskussion und Zusammenfassung der Tagungsergebnisse in Gruppen.

Kaspar Spinner (Universität Augsburg) stellte in seinem Eröffnungsreferat Erfahrungen mit "Schreibwerkstätten" ins Zentrum der Betrachtungen. Seit den frühen 80er Jahren betreibt er mit Erwachsenen solche Unternehmungen, in

denen durch geeignete Stimulation und hilfreiche Rahmenbedingungen auch schreibungsgewohnte Menschen zum Schreiben gebracht werden. Geschriebenes wird sodann in der Gruppe ausgetauscht und besprochen. Das Ganze führt, wie SPINNER in eindrücklichen Beispielen demonstrierte, bei den Werkstattteilnehmer(inne)n zu intensiven Prozessen der Selbstreflexion, Selbstvergewisserung und Identitätsfindung, ja selbst zur Verarbeitung und Lösung von Lebensschwierigkeiten.

Der Referent beleuchtete im besonderen, in welcher Weise literarische Vorlagetexte (allgemeiner gesagt: Lektüreerfahrungen) Schreibprozesse auslösen und ausrichten.

Er setzt dazu ausgewählte kurze Texte, die inhaltlich wie sprachlich herausfordernd wirken als 'Katalysatoren' des Schreibvorgangs ein und lässt die Schreibenden darauf reagieren. Die Reaktionen sind sehr individuell und vielfältig: Mehr oder weniger bewusste Imitation der Vorlage, distanzierende Verfremdung, Parodie etc. Das 'sich Einlassen' auf einen Vorlagetext erweist sich als ein fruchtbarer 'Weg zum eigenen Schreiben' und als eine Alternative zum 'freien Text' (im Sinne von Freinet).

Horst Sitta wies in einem Diskussionsbeitrag darauf hin, dass man das Bemühen des Lesers, einen Text genau zu verstehen und das schreibende Reagieren auf die Botschaft des Textes durchaus auch als einen Akt der Verständigung (Kommunikation) sehen kann. Es sei nicht sinnvoll, einen Gegensatz zwischen dem reflexiven und dem kommunikativen Schreiben zu konstruieren.

Im zweiten Referat der Tagung ging Otto Stern (Seminar für pädagogische Grundausbildung, Zürich) aus der Sicht der neueren Spracherwerbsforschung auf die Frage nach den Voraussetzungen für ein erfolgreiches Erlernen des Schriftsprachgebrauchs in der Schule nach.

Unter Hinweis auf die Hamburger Aufsatzstudie (HARTMAN 1989) und amerikanische Untersuchungen über relevante Milieufaktoren für ein erfolgreiches Erlernen des Lesens und Schreibens (WELLS 1985), plädierte er für eine frühe und umfassende Förderung des Symbolbegriffs und der symbolischen Ausdrucksformen (Zeichnen, Gestalten, Rollenspiel, Umgang mit visuellen Symbolen etc.). Diese These wird auch von GÜNTHER (1983) unter Berufung auf PIAGET (1969) vertreten.

Dadurch geschehe eine wichtige vorschulische Fundierung der für das Lesen und Schreiben notwendigen Kompetenzen. Stern setzte sich auch für eine Wiederentdeckung und Aufwertung der familiären sprachlichen Sozialisation (Erfahrungen von Sprachkultur, Vorlesen von Büchern, Gesprächskultur der Familie, Besitz von Büchern, Wertschätzung des Lesens) ein und machte bewusst, dass in diesem Zusammenhange auch der Kindergartenenerziehung eine wichtige Funktion zukommt. Die familiäre und (vor)schulische Gesprächs-erziehung muss Lernsituationen schaffen, in denen das Kind in seiner Aufmerksamkeit gestützt und in seinem initiativen Sprechverhalten gefördert wird.

Im Referat von Pankraz Blesi (Seminar für pädagogische Grundausbildung, Zürich) stand eine Darstellung und Analyse der von Heide Brambach praktizierten "Leseversammlungen" (dargestellt in BALHORN/BRÜGELMANN 1987 und BAMBACH 1989) im Mittelpunkt. Dabei geht es um folgendes: Kindern wird eine anspruchsvolle, in der "Zone der nächsten Entwicklung" angesiedelte literarische Geschichte (Kinder- und Jugendliteratur) vorgelesen. Die Kinder lernen aus dieser Geschichte und reagieren darauf, indem sie selber schreibend auf die Geschichte reagieren. Die Vorlagen führen zu sehr unterschiedlichen Wirkungen bei den Kindern: Sie wecken Sachfragen, die abgeklärt werden müssen und sie laden ein zur Fortsetzung oder Imitation oder Beantwortung ... Die Kinder übernehmen mehr oder weniger bewusst sprachliche Muster und inhaltliche Anregungen aus den Vorlagen und gestalten eigene 'Geschichten', die vorgelesen, besprochen, überarbeitet und reingeschrieben werden. In den Besprechungen von Brambach legen die Kinder erstaunlich sachbezogenes und kommunikatives Gesprächsverhalten an den Tag. Sie lernen mit grosser Intensität auf sachlicher Ebene, auf der Ebene der Sprachfertigkeiten und auch was ihre Sozialkompetenz betrifft.

An einem zweiten Exempel (Lesen und Schreiben im Geschichtsunterricht, aus BACHMANN (1989)) machte Blesi aufmerksam auf die Bedeutung und Nützlichkeit des (Auf-)Schreibens in Lernsituationen, die nicht auf die Herstellung eines 'ganzen Texts' abzielen. So können Listen, Cluster, Konzeptentwürfe, Übersichten, Stichwortkataloge beim Lernen und Denken sehr hilfreich sein und dem Schüler jene geistigen Tätigkeiten des Überschauens, Elaborierens, Ordnen ermöglichen, die wir als 'Studieren' bezeichnen. Blesi liegt daran, dass der Schüler das Schreiben auch in diesen Funktionen und Formen als etwas Nützliches und Sinnvolles erlebt und in seinem alltäglichen Studierverhalten anwendet.

In der Schlussdiskussion meldete sich auch der zur Tagung eingeladene Regierungsrat von Appenzell Ausserrhoden, Hans Höhener, (zur Zeit Präsident der Erziehungsdirektorenkonferenz Ostschweiz) zu Wort. Er dankte der Kerngruppe Deutsch für ihre wertvollen Impulse zugunsten des Fachs Muttersprache. Für ihn sei wichtig, dass der Schüler vor lauter Sprachförderung und Belehrung nicht die 'Freude an der Sprache' verliere. Er schätze es auch sehr, dass bei dieser Tagung ein gemischtes Publikum (Primarlehrer, Sekundarlehrer, Behörden, Fachdidaktiker, Lehrerbildner) miteinander ins Gespräch kommen konnten.

Dass ausgerechnet von Seiten des Politikers Höhener der Appell erging, die zum Teil von den Lehrern selbst geforderte und fabrizierte 'Regelungsdichte' in unserem Schulsystem abzubauen und Gestaltungsfreiräume für ideenreiche und engagierte Lehrkräfte zu schaffen, wurde von den Tagungsteilnehmern mit Sympathie vermerkt.

Die auf den Abend des ersten Tages angesetzten Dichterlesungen und -gespräche bildeten einen kulturellen Akzent der Tagung, der sehr geschätzt wurde. Überhaupt haben die Tagungsteilnehmer den Aufenthalt in den prächtigen Räumen des ehemaligen Klosters Marienberg, inbegriffen die gastfreundli-

che Bewirtung in der Mensa, genossen und sich, der Hektik der Novembertage für eine Weile entrückt, sehr wohl gefühlt.

Besten Dank den Veranstaltern der Tagung und dem Gastgeber Erwin Beck. Dazu der Wunsch, die Tradition der Rorschacher Tagungen zur Deutschdidaktik möge weitergeführt werden!

Erwähnte Literatur

BACHMANN, TH. (1989) (Hrsg.) Lesen und Schreiben. Projekt Muttersprache. Reihe 'Aufsatzunterricht - Texte schaffen', Heft 4/5. Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen. / BALHORN, H. & BRÜGELMANN, H. (1987) (Hrsg.) Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude. / BAMBACH, H. (1989) Erfundene Geschichten erzählten es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz: Faude. / GÜNTHER, K.B. & GÜNTHER, H. (Hrsg.) (1983) Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer Verlag, 211-244. / HARTMANN, W. (1989) Die "Hamburger Aufsatzstudie". In: Der Deutschunterricht, 3, 92-98. / PIAGET, J. (1969) Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett. / WELLS, G. (1985) Language development in the preschool years. Cambridge: CUP.

WELTANSCHAUUNG BRAUCHT AUCH WELT- ANSCHAUUNG

Himmelskundelehrgang nach Wagenschein, Diesterweg u.a.: Von Koper-
nikus über Homer zu Einstein

Bericht von einem Lehrerfortbildungskurs des Kantons Bern vom 1. bis 5.
Oktober 1989 auf der Lüderenalp/Wasen i.E.

Daniel Kugelmann, Marburg

Unter dem Motto "Weltanschauung braucht auch Welt-Anschauung" trafen wir uns in den Schweizer Bergen, um vier Tage und Nächte allein und miteinander zu spähen, zu schauen und zu sinnieren, zu betrachten, zu reden und zu tanzen. Wir, das waren 20 schweizerische und bundesdeutsche Lehrer, Studenten und Dozenten.

Angesichts der Vielzahl heute existierender Weltanschauungen - vom unbewussten Sich-treiben-lassen bis hin zu einem Machertum - fällt auf, dass eine Synthese dieser beiden Extreme offensichtlich verlorengegangen ist. Bewusst sein, dennoch nicht 'machen', heisse: wahrnehmen, hinzuhören, mitfühlen, anschauen. So war es die Intention dieses Kurses, einen Weg zu finden zwischen Desinteresse der Himmelskunde gegenüber und einem Astronomischen 'Machertum', das zwar eine Unmenge von Fakten und Theorien referiert, dem Menschen jedoch die Möglichkeit nimmt, selbst zu entdecken und zu erfahren, das seine Gefühle gänzlich aus dem Spiel lässt.

Auf fast 1100 m erwarten uns Judith Gessler (Pädagogik/Biel) und die Professoren Berg (Pädagogik/Marburg), Raebiger (Physikdidaktik/Dortmund), Winneburg (Astronomie/ Dortmund) und das Hotel Lüderenalp bei prächtigstem Sonnenschein. Keine langen Begrüßungsreden, wir marschieren auf einen nahegelegenen Hügel, den ein wunderschöner Ahorn schmückt. Darunter ein runder, von einer Holzbank umgebener Steintisch - wie geschaffen für uns Sterngucker. Die Kühe nehmen es gelassen hin, dass ihre Weide nun von einer zweiten Herde bevölkert wird und läuten unser Treffen mit ihren riesigen Glocken ein.

Christoph Raebiger stellt einen rostigen Nagel in die Mitte des Tisches. "Wo sind wir eigentlich?" lautet seine verschmutzte Frage. "Können wir uns orientieren mit Hilfe des langen Schattens dort auf dem Tisch?" Abwarten - dann erste Vorschläge. Wer glaubt, diese Frage sei banal, sieht sich schnell getäuscht. Schon bald werden verschiedene Theorien diskutiert. Da wir uns geeinigt haben, für ein paar Tage allem zu misstrauen, was man mal gehört oder gelesen hat, werden wir es ausprobieren: Kreidestriche mit Uhrzeitangabe markieren von jetzt an den Stand unseres Nagelschattens. Schon bald flackert uns inmitten des letzten Abendrots Venus entgegen - vom jungen Mond, der als dünnes Scheibchen noch nah bei der Sonne stehen muss, ist im Dunst des Hori-

zonts nichts zu entdecken. Christoph Berg macht uns mit den ersten Sternbildern bekannt: dem Grossen Wagen, Kassiopeia, dem Schwan, dem Adler und der Leier. Wir versuchen, uns ihren Standort mit Hilfe von Baumwipfeln u.a. einzuprägen. Es ist lange nicht für alle ein "Klar,-hab-ich-doch-gewusst-Erlebnis" als der Himmel spät am Abend dann ganz anders aussieht.

Um erahnte Tendenzen zu bestätigen, verabreden wir uns um vier Uhr in der Früh', um erneut nach den Sternen zu spähen. Doch ist es diesig und nur hin und wieder reisst ein Nebelloch auf. Wenige Momente freier Sicht aber bestätigen: Der Grosse Wagen hat sich noch ein ganzes Stück weiter gedreht, Kassiopeia auch, im Südosten taucht für einen Augenblick Orion mit seinen beiden Hunden auf. Jupiter, der Stier, dann wieder Nebelschwaden.

Der Morgen verscheucht den Nebel, und so begrüsst uns eine wärmende Sonne (nebst läutenden Kühen) an unserem Rundstisch. Christoph Berg beschreibt die Idee, wenigstens gedanklich eine Uhr richtig, das heisst dem Gang der Gestirne entsprechend, zu stellen. Ein Zeiger muss - auf die Sonne gerichtet - in 24 Stunden eine ganze Drehung vollenden, der kleine Zeiger der Normaluhr also auf halbes Umdrehungstempo gebracht werden. Da fällt es wie Schuppen von den Augen: unsere Uhren gehen tatsächlich nach der Sonne, sind Sonnenstandsmesser; nur sieht man's ihnen, ob ihrer verdoppelten Geschwindigkeit nicht mehr an. Eine Uhr mit solch einem Zeiger ist dann auch gleichzeitig Kompass: Auf die Sonne gerichtet zeigt dieser Sonnenzeiger um 12 Uhr mittags nach Süden, um 18 Uhr nach Westen, um Mitternacht dann nach Norden und um 6 Uhr früh nach Osten - und all das ganz unabhängig von Jahreszeit und Standpunkt auf der Erde. Zum Erstaunen aller hat Christoph Raebiger tatsächlich eine Uhr mit einem 24-Stunden-Zeiger dabei. Die in Gedanken konstruierte Uhr Christoph Bergs hat noch einen weiteren Zeiger für den Mond und einen für die Fixsternkuppel. Diese Uhr ist auch Kalender.

Am Nachmittag hält Christoph Raebiger ein Referat zum Thema: "Was Lehren uns des Mondes Licht- und Schattenspiel?" Mit einfachen geometrischen Ueberlegungen zeigt er, wie man auf den Spuren Aristarchs die Verhältnisse von Grösse und Entfernung der Himmelskörper Erde, Sonne und Mond bestimmen kann. Nicht Aristarchs Ergebnisse sind revolutionär (im Gegenteil, sie sind sogar reichlich ungenau) wohl aber sein Versuch, das bei der Erdvermessung gewonnene Denkinstrument Geometrie auf die Himmelsvermessung anzuwenden: Sonne und Mond, diese Himmlischen, die Ueberirdischen, sie lassen sich mit irdischen Mitteln begreifen und vermessen.

Wenig später stehen wir wieder selbst unter dem klaren Gebirgshimmel und bestaunen diese Pracht. Reinhard Forst erzählt die Sage, die sich um Perseus und Andromeda rankt. Eine Menge Sternbilder werden hier zu Teilnehmer, der halbe Himmel wird lebendig und unser Blick nach oben um eine neue Dimension bereichert. Auch die Kühe hören zu, umrunden uns und unsere Bank, rempeln mitunter Reinhard Forst gutmütig von hinten an und lecken ihm über den Rücken. Ja, wann kommt das schon mal vor, dass jemand hier oben so faszinierend griechische Sagen erzählt!

Als wir uns morgens um vier Uhr wieder treffen, halten sich die Akteure des griechischen Mythos hinter Nebelschwaden verborgen. "Nein, schau da: Jupiter und die Zwillinge!" Der Himmel entschleierte für einen kurzen Augenblick seine Sterne, verhüllt sie dann.

Von der flachen Sonnenuhr führt uns der Weg an diesem Vormittag zum räumlichen Himmelsglobus - unter Christoph Bergs und meiner Anleitung dann auch erste Versuche mit dem Astrolab und den drehbaren Sternkarten. Wegen des Nebels diesmal also eine Trockenlektion im Hinterräumchen des Hotels. Es zeigt sich, wie anschaulich und fruchtbar Modellvorstellungen sein können, sofern zuerst das Naturphänomen ausführlich beobachtet und studiert ist. Im Folgenden entwickelt Wolfram Winnenburg die Hauptstationen im Wandel des Weltbildes. Vom Himmel über der Erde (Homer, Aratos), der Erde im Umhimmel bei Aristoteles und Ptolemaios, dem revolutionären Gedanken des Kopernikus hin zu den Spekulationen über den Bau des Weltalls (Wright, Kant, Herschel). Im 19. Jahrhundert zeigt zum Erstaunen seiner Zeitgenossen der Arzt Olbers, dass aus den damals aktuellen Vorstellungen über das Universum zu folgern sei, dass der Nachthimmel, wegen der Unermesslichkeit des Weltalls und der darin befindlichen Sterne, taghell sein müsste. Mit einem Schlag befinden wir uns in der Problematik der Kosmologie unseres Jahrhunderts: erhitzte Debatte, viele Lösungsvorschläge, rote Köpfe - und auch beim Mittagessen ist Olbers zugegen... Die Frage hat uns gepackt.

Den Nachmittag widmen wir einem Erfahrungsaustausch über schon gehaltenen Himmelskundeunterricht in der Schule, um dann aber noch vor Sonnenuntergang wieder unter 'unserem' Ahorn zu stehen. Tatsächlich ist heute zum ersten Mal die Mondsichel zu sehen. Ein wenig Übung braucht es zunächst, ihre schwache Gestalt auszumachen - kaum entdeckt, ist sie schon wieder dem suchenden Blick entglitten. Wir versuchen, mit Aristarchs Augen zu schauen, Mond und untergehende Sonne gemeinsam im Blick zu behalten. Da dämmt es so manchem. Natürlich, man sieht es ja mit eigenen Augen, braucht kein Fernglas, keine Apollomission: Die Sonne steht um ein Vielfaches tiefer im Raum als der Mond. Fast von hinten leuchtet die Sonne offensichtlich den Sichelmond an, nicht von der Seite, wie es ein unachtsamer Blick vorgaukelt.

E. Stürmer beeindruckte bereits auf der Wagenscheintagung in Goldern 1989 mit seinem Diabericht über eine "Einführung in die Physik anhand der Himmelskunde". Seine prächtigen Langzeitaufnahmen des sich drehenden Sternenhimmels entlocken uns auch an diesem Abend wieder staunende 'Ahs' und 'Ohs'. Einen würdigen Abschluss findet dieser Tag dann in den griechischen Tänzen, die wir mit Fido Wagler aufs Parkett legen. Viele traditionelle griechische Volkstänze werden im Kreis getanzt, symbolisieren die Vollkommenheit, die Einheit des Weltganzen. Heute abend empfinden wir dies als Bild für den grossen Umschwung des Himmels um die Erde. Himmelskunden nicht nur geschaut, erlebt und erspürt, sondern auch getanzt!

Fast fünf Uhr früh. Die Nacht ist tiefklar, von Orion und seinen beiden Hunden beherrscht. Doch schon beim Besteigen unseres Hügels wird der Löwe im Osten blass, ahnt man einen hellen Streifen am Horizont. Eine Kuh legt den

Kopf ein wenig zur Seite, als könne sie es gar nicht fassen, uns nun auch zu so ungewöhnlicher Stunde hier zu erblicken. Es ist kalt, der Wind pfeift heftig um unsere Nasen. Wir bibbern, doch muss ja jeden Augenblick die Sonne aufgehen. Aber *die* lässt auf sich warten. Im Osten wird der Himmel rosa, dann rot - jetzt *muss* sie aber kommen. Doch nein: Das Rot verflüchtigt sich wieder - immerhin werden aus den grauen Kühen von vorhin die gutmütigen Braunhäuter, die wir von gestern in Erinnerung haben. Die Welt hat ihre Farben zurückgewonnen, noch nicht aber das Sonnenlicht. Hartmut Klein frotzelt: "Ob sie vielleicht heute gar nicht kommt?" Ganz plötzlich bekommen die Gipfel der Alpen rote Hütchen, strahlen alsbald in jugendlicher Frische. Und doch lässt sie uns noch fast eine Viertelstunde warten, unsere Sonne. Dann jedoch steigt sie in Sekundenschnelle als gleissender Ball hinter dem bewaldeten Hügel empor. Manch einer mag sich mit den letzten Versen von Kellers kopernikanisch-weltfrommem Gedicht im Sinn auf den Heimweg machen: "... Schwinge dich, o grünes Rund, in die Morgenröte! Scheidend rückwärts singt mein Mund jubelnde Gebete!"

Nachdem Christoph Raebiger die beobachtete Nacht- bzw. Tagdrehung des Himmels auf die Jahresdrehung ausgedehnt hat, bestehen wir darauf, noch an diesem Vormittag über die Lösung des Olbersschen Paradoxons aufgeklärt zu werden. Das, was die moderne Kosmologie als Antwort bietet, bleibt rätselhaft. Schweigen legt sich jedenfalls über uns, ob dieser eigenartigen Lösung der Welträtsel.

Zum letzten Mal bei Sonnenuntergang bei unserem Rundstich. Christoph Berg und Christoph Raebiger lesen Martin Wagenscheins Dialog zweier Physiker angesichts des gestirnten Himmels über ihnen. Ein radikales Gegenüberstellen der reinen *Wissenschaft* von der Natur und einer *Verständigung* mit ihr.

Wagenschein, dessen Didaktik einen der Grundpfeiler dieses Kurses bildete, kämpfte leidenschaftlich um Bildung, um eine Humanisierung der mathematischen Naturwissenschaft. Mit blossem Nachplappern von Erkenntnissen anderer ist es nicht getan, ein Anhäufen von Wissen, das nicht dem eigenen Denken entsprungen ist, ist geradezu das Gegenteil von Bildung. So muss ein intellektuell redlicher Mensch unserer Tage - ohne Welt-Anschauung, wie die meisten von uns - mit seiner Welt-Anschauung dort beginnen, wo die Menschheit begann (und wo Kinder noch heute beginnen): beim Himmelszelt über der Scheibenerde. Das ist kein Rückschritt sondern ein Fortschritt. Später mag dann die kopernikanische Wende folgen. Dann nämlich, wenn eine Weltsicht da ist, die es zu wenden gilt. Ohne die Erde mit den Augen Homers oder Arats von der Himmelskugel umrundet gesehen zu haben, bleibt jede Wende eine Scheinwende. Wie hohl klingt angesichts unserer morschen Welt-Anschauung erst das Reden von Weissen Zwergen und Schwarzen Löchern. Monika Doebeli bringt dies in der folgenden Diskussion energisch, fast wütend auf den Punkt: Muss man eigentlich die Hälfte seines Lebens in Unwissenheit um so naheliegende Dinge wie die Bewegung des Himmelgewölbes und deren Gesetzmässigkeiten verbringen? Eigentlich ein Unding! Gerade die Beschäftigung mit den Vorgängen am Himmel bringt eine echte Sensibilität für uns selbst und unsere Erde

hervor. Unser Erdball, mit allem, was auf ihm existiert, wird einmalig und ganz entschieden erhaltenswert. Angesichts einer möglichen ökologischen Katastrophe darf endlich nicht mehr der ganz persönliche Egoismus eines jeden Ausgangspunktes von Weltanschauung und Zusammenleben sein, vielmehr ist von den grossen Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten auszugehen. Doch müssen diese - siehe Himmelskunde - zunächst entdeckt und dann erlebt und gespürt werden.

Die Abschlussrunde am Donnerstagmorgen zeigt noch einmal, wie sehr manche unter uns eine Verschiebung von Wertigkeiten erlebten, wie sich plötzlich ein neues Gefühl dafür einstellt, was wichtig ist und was nicht. "Die vier Tage in der Schweiz", so resümiert Christoph Berg, "haben gezeigt, auf welch wackeligen Beinen unsere Weltanschauung gegründet ist, was für eine Bruchbude unser weltanschauliches Zuhause ist. Viele versuchen, mit ihrem Welt- und Lebensgefühl aus dieser Bauruine auszuwandern - uns erscheint das allerdings als unrichtig, auch unmöglich. Wir wollen dagegen eine Einhilfe zur Totalsanierung und Einwohnung geben." So mag man einst auf Wagenscheins sokratisches Fragen: "Uebernehmen Sie eigentlich Verantwortung für den Schrott in ihrem Kopf? Denken und fühlen Sie selbst oder lassen Sie denken und fühlen?" mit guten Gewissen antworten: "Jawohl, meine Welt-Anschauung ist geschaut und nicht geglaubt. Ich stehe dafür gerade!"

Vom 7. bis 11. Oktober 1990 findet ein weiterer Himmelskunde-Lehrgang statt - WELT-ANSCHAUUNG II -, veranstaltet mit denselben Referenten von der Lehrerfortbildung Basel-Landschaft. Interessenten wenden sich an Victor Müller, Lehrerseminar Liestal.

Veranstaltungskalender

15. - 17. März 1990 in Luzern

Religionspädagogische Tage

Diesjähriges Thema: Erwachsenwerden ohne Gott? Religiöse Erziehung in einer nachchristlichen Gesellschaft.

Adressaten: Interessierte Öffentlichkeit, ReligionslehrerInnen, Pfarrer und kirchliche MitarbeiterInnen

Prospekt und Anmeldekarte zu beziehen beim Veranstalter:

Katechetisches Institut der Theologischen Fakultät
Pfistergasse 20, 6003 Luzern, Tel. 041/ 24 55 26

15. - 17. März 1990 in Zürich

Einführung in die Montessori-Pädagogik

Vorträge, Präsentation und praktische Übungen mit Montessori-Material

Leitung: Ans Hyenk, Montessori-Erzieherin, Amsterdam und Dr. Hans-Joachim Schmutzler, Dozent für Montessori-Pädagogik an der Universität Köln

Adressaten: Lehrkräfte der Unterstufe, Kindergärtnerinnen, Sonderschullehrkräfte und weitere Interessierte

Kosten: Fr. 300.-

Auskunft und Anmeldung: Assoziation Montessori (Schweiz), Postfach, 8033 Zürich

30. / 31. März 1990 in Lausanne

Geborgenheit in der Familie von heute?

Internationaler Kongress zum Thema: Primäre Prävention seelischer Konflikte in der Familie, in der Schule und unter den Jugendlichen.
Hauptreferat: "La famille incertaine" von Prof. Louis Roussel, Paris

Veranstalter: Verein Jugend- und Elternberatung

Ort: Palais de Rumine, Lausanne

Einschreibungen und Auskünfte: VJEB, Postfach 649, 1001 Lausanne
Kongresssekretariat: Blanca Schönenberger, Chemin de la Milliére 5
1052 Le Mont-sur-Lausanne, Tel. 021/ 33 10 53, Montags 14-18 Uhr

2. - 6. April in Manchester (GB) und Umgebung

Manchester: The Social Setting

Dieser Lehrerfortbildungskurs für Englisch-, Pädagogik- und Didaktik-lehrer und weitere Interessierte führt durch die "soziale Landschaft" des Gebiets um Manchester (evtl. bis Liverpool). Er umschliesst Gespräche mit Behörden und Dienststellen des Bildungswesens und von Sozialdiensten, mit Unternehmern und Gewerkschaften sowie andern

Spezialisten. Betriebsbesichtigungen und Besuche in Institutionen.

Der Kurs unter Leitung von Dr. Rudolf Bader (Bern-Bremgarten) findet vom 2.-6. April 1990 (plus Hin- und Rückreise) statt, eine Vorbesprechung am 17. Januar 1990.

Auskünfte und Anmeldung: Kurssekretariat des Bernischen Lehrervereins, Postfach 3029, 3000 Bern 7, Telefon 031 / 22 31 60

21. - 27. April 1990 in Steckborn TG

Pädagogische Besinnungs- und Arbeitswoche des Freien Pädagogischen Arbeitskreises zum Thema: Menschenbild und Erziehungskunst. Anregungen aus der Pädagogik Rudolf Steiners.

Hauptreferent: Dr. Wolfgang Klingler, Oberwil/Baar
Gesprächsgruppen, künstlerische Kurse, seminaristische Kurse.
Kursgeld: Fr. 150.- Unterkunft/Verpflegung: Fr. 300.-

Detailprogramme: Christine Büchi, Schulhaus Utzikon, 8634 Hombrechtikon
Telefon 055/ 42 19 06

15. - 18. Mai 1990 in Basel

Worlddidac Expo, internationale Lehrmittel- und Bildungsmesse

In den Hallen der Mustermesse Basel werden neben einem breitgefächerten Branchenangebot, Sonderschauen, Fachtagungen und Kongresse zu aktuellen bildungsspezifischen Themen veranstaltet.

Die SBB widmen ihre Sonderschau dem Thema "Zukunftsbildung". Das Forum "Schule für eine Welt" präsentiert seine Sonderschau "Lernen durch Visionen". Diese beschäftigt sich mit Konzepten, die bei Kindern und Jugendlichen eine globale Sichtweise und Verantwortung gegenüber den Mitmenschen entwickeln sollen.

Das Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerbildung Basel (ULEF) führt einen Kongress zu folgendem Thema durch: "Frauen und Männer im Aufbruch ins dritte Jahrtausend".

Weitere Tagungsthemen sind: "Effective Results through Vocational Education and Training", "Alemannisch gschwätzt und gsunge", "Ein Jahr darnach - was bleibt als Auftrag für den Religionsunterricht von der Europäischen Ökumenischen Versammlung 1989 Frieden in Gerechtigkeit".

Auskünfte erteilt das Sekretariat WOLDDIDAC EXPO 90, Schweizer Mustermesse, Postfach, CH-4021 Basel, Tel. 061/ 686 20 20, Telex 962685 smm ch, Telefax 061/ 692 06 17

Veranstaltungskalender

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, Poute de Fougères, 1700 Fribourg

DATEN ZUM VORMERKEN:

14./15. September 1990 in Bern

LSEB-Tagung 1990 zum Thema

"Informationen zur Berufsbildung in der Schweiz"

9./10. Oktober 1990 in Lugano

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

**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?

PROFESSIONAL MORALITY

What ethical decisions do teachers have to make?
Can the teachers' ethos be enhanced?

EXPERT AND EXPERTISE

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

TEACHING AND DEVELOPMENT

Do children of different developmental stages need
different teaching? Is development an aim of teaching?

INTERACTION AND MANAGEMENT

How does classroom atmosphere relate to
teaching?
Is classroom management sufficient?

There will be paper and poster presentations to each of the five main themes. Dead line
for submitting papers is March 31, 1990. Further information is available from

Marie-Tony Walpen, Congress Secretary
Pedagogical Institute
University of Fribourg
Route des Fougères
CH-1700 Fribourg, Switzerland
(0041) 37-21 96 30
E-Mail: dickand@cfruni53.bittnet

We are looking forward to seeing you in Fribourg next September!

Prof. Dr. Dr. hc. Fritz Oser
PD Dr. Jean-Luc Patry
lic. phi. Andreas Dick, lecturer
Organizers of the International Symposium

SCHULE ALS ERZIEHUNGSRAUM

In Stans 1990 ein gemeinsames Seminar von schweizerischen Lehrerorganisationen zum Thema:

"Schule als Erziehungsraum" heisst das Wochenseminar, das im Rahmen der schweizerischen Lehrerbildungskurse in Stans stattfinden wird (9. - 13. Juli 1990). Die beiden Lehrerorganisationen, Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform sowie der Schweizerische Lehrerverein (L-CH), sind die Träger dieses Seminars, das seit einigen Jahren von Prof. Josef Weiss, St. Gallen, höchst erfolgreich geleitet wird.

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.

ERZIEHUNGS-AUFTRAG NEU BESINNEN

Das Seminar setzt sich - so meint es Josef Weiss - deshalb zum Ziel, "die Schule im Hinblick auf ihren Lehr- und Erziehungsauftrag neu zu beurteilen, die heutige Situation zu analysieren, klären, wie weit die Schule als Erziehungsstätte taugt, die Frage der Wirksamkeit einer Erziehung in der Schule auszuloten, didaktisch-methodische Formen zur Förderung der Erziehungsarbeit vorzustellen und zu beurteilen und Einblick zu nehmen in Schulen, welche sich als oberstes Ziel die Erziehung des jungen Menschen gesetzt haben und welche die Lehr- und Lerntätigkeit mit den Erziehungsprozessen vernetzt".

Die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer werden intensiv in die Kursarbeit miteinbezogen. In Gruppen und Plenumsdiskussionen soll das Wochenthema aufgearbeitet werden. Neben diesen Kurstätigkeiten beleuchten namhafte Referenten Teilaspekte. So zeigt u.a. Dr. Anton Strittmatter, Chefredaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung, in seinem Grundsatzreferat "Die Schule als Erziehungsraum" auf. Der Pestalozzi-Forscher Dr. Arthur Brühmeier spricht über die Stanser Zeit des grossen Pädagogen. Prof. Dr. Rolf Dubs stellt sich der Frage "Erziehung mit oder gegen die Umwelt?", während Dr. Walter Herzog die heutige Erziehungssituation analysieren wird. Am Beispiel der Freien Volksschule Nidwalden zeigt der Initiant und Leiter Edwin Achermann "die Schule als ganzheitlichen Erziehungsraum".

Zu diesem Seminar eingeladen sind Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen. Lehrerbildner, Inspektoren sowie Schulbehördemitglieder. Eltern sind sehr herzlich willkommen.

Anmeldungen für dieses Seminar im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse in Stans sind bis **15. März 1990** zu richten an das Sekretariat SVHS, Erzenbergstrasse 54, 4410 Liestal.

Walter Weibel



Radio
der deutschen und der
rätoromanischen Schweiz

F A M I L I E N R A T

DRS-2 jeweils Samstag, 09.05 Uhr

Programme Januar - März 1990 (Änderungen vorbehalten)

-
- | | | |
|----------|---|-----------------|
| 10. März | <u>Sie lieben sich auseinander und raufen sich zusammen</u>
Besinnliches und Heiteres über den Streit unter Geschwistern | Cornelia Kazis |
| 17. März | <u>In der Fremde Wurzeln schlagen</u>
Partnerschaft mit AusländerInnen | Gerhard Dillier |
| 24. März | <u>Von Spielplätzen und Plätzen zum spielen</u> | Ruedi Helfer |
| 31. März | <u>*REPRISE: "Ungeschickt-ängstlich fähig" Verständnis für unbeholfene Kinder</u> | Ruedi Welten |

*Da wir nach wie vor nicht über einen Zweitausstrahlungstermin verfügen, wiederholen wir jeweilen am letzten Samstag des Monats Beiträge, die auf grosses Echo gestossen sind.

Kontaktadresse: RADIO DRS - FAMILIENRAT - 4024 B A S E L

ROETHLISBERGER HANS (1989)

Lehrer sein dagegen sehr. Gedanken zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrern. Grundlegung - Interpretation. Hitzkirch: Comenius Verlag, 215 S., Fr. 24.80

"Lehrer werden ist nicht schwer, Lehrer sein dagegen sehr", so könnte man den Titel frei nach Wilhelm Busch ergänzen.

Die Reaktion des Junglehrers auf die Berufswirklichkeit ist in verschiedenen Studien als sogenannter Praxisschock beschrieben worden, der zu einer Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses führt. Dieses Selbstverständnis ist eng verknüpft mit der Berufszufriedenheit und mittelbar auch mit der Berufstreue und Berufsmotivation. Insofern handelt es sich dabei um eine zentrale Variable des Lehrerseins und damit auch um eine zentrale Zieldimension der Lehrerbildung. Das berufliche Selbstverständnis zeigt sich in der Ablehnung oder Bejahung der Schule als gesellschaftlicher Institution, in der Gewichtung der Sach- und Schülerorientierung im Unterricht, in der Einstellung zu Heranwachsenden sowie zu verschiedenen erzieherischen Mitteln, im Umgang mit erwachsenen Erziehungspartnern in Schule und Elternhaus und in persönlichen Motiven, Zielen und Ansprüchen, die mit dem Lehrberuf verbunden sind.

Röthlisberger stützt sich bei der Analyse des beruflichen Selbstverständnisses des Lehrer-Seins auf den Identitätsbegriff, wie er von ERIKSON und dem Symbolischen Interaktionismus entwickelt worden ist. Die Frage nach den Voraussetzungen einer *tragfähigen, wünschenswerten Identität* im Lehrberuf zieht sich wie ein roter Faden durch die Untersuchung. Davon abgehoben wird die "beschädigte" Identität, die sich lähmend oder gar zerstörerisch auf das berufliche Handeln auswirkt. Das erzieherische und unterrichtliche Handeln steht sehr häufig im Spannungsfeld gegensätzlicher Anforderungen (Antinomien): Führen und Wachsenlassen, Unterstützen und Gegenwirken, Distanz und Nähe usw. "Deshalb ist erzieherisches Handeln oft so schlecht als "richtig" oder "falsch" zu beurteilen. Es kann als mehr oder weniger richtig, als mehr oder weniger zweckmässig, bestenfalls als optimal eingeschätzt werden" (p. 116). Wer zu einer tragfähigen beruflichen Identität gelangen will, muss diese Gegensätze ausbalancieren, d.h. Ambiguitätstoleranz entwickeln. Voraussetzung dafür ist eine gewisse Rollendistanz und eine realistische Sicht der Möglichkeiten und Grenzen, der Chancen und Risiken der Lehrtätigkeit. Da erzieherisches Handeln immer auch ein soziales Handeln einschliesst, ist Empathie, d.h. Anteilnahme und Einfühlen in die Situationen von Schülern, Eltern, Kollegen, Behörden aber auch des Hauswartes der Schule eine wichtige Voraussetzung einer tragfähigen Identität. Empathie ermöglicht die Balance zwischen Eigensein und Anpassung, zwischen Ich-Orientierung und Sachbezug. Beschädigte persönliche oder berufliche Identität äussert sich entweder in pauschalen Beschuldigungen oder Projektionen gegenüber Schülern, Eltern und Behörden oder in Resignation bzw. Flucht aus dem Lehrberuf. Berufliche Identität ist nicht ein für alle Mal

gesicherter Besitz, sondern das Ergebnis eines fortwährenden Bemühens um ein realistisches und positives berufliches Selbstverständnis. Sie unterliegt im Verlaufe des Berufslebens einem Wandel, der mit dem Erfahren und Bewältigen von Krisen im Beruf zusammenhängt. Berufliche Identität erfordert also lebenslanges Lernen.

Die vorliegende Schrift ist Ausdruck der Reflexion und Klärung des eigenen beruflichen Selbstverständnisses eines Schulmannes, der die Schule - insbesondere die Bernische Sekundarschule - aus verschiedenen Perspektiven kennt: als Lehrer, als Schulleiter, als langjähriger Sekundarschulinspektor und als Hochschuldozent am Sekundarlehramt an der Univ. Bern. Sie ist Ausdruck des Ringens um ein positives, realistisches Berufsverständnis des Lehrer-Seins, das sich um eine Balance zwischen idealistischer und pragmatischer Sichtweise bemüht. Das Buch richtet sich an LehrerInnen in Ausbildung und Beruf. Es bietet wertvolle Anlässe, über verschiedene Aspekte des beruflichen Selbstverständnisses nachzudenken und in der Auseinandersetzung mit den Aussagen von Hans Röthlisberger das eigene Berufsverständnis zu klären. In einzelnen Aussagen erkennt man den eigenen Standpunkt wieder, andere regen zum Widerspruch an. Wiedererkannt habe ich mich z.B. in folgender Aussage: "Seine Identität als Lehrer und Erzieher wird er in der Beziehung zum einzelnen, ihm anvertrauten jungen Menschen immer weniger als aktiv Gestaltender, dafür immer mehr als anteilnehmender Begleiter erfahren (p. 117). Berufliche Identität setzt ein gewisses Mass an Bewusstheit und Identifikation voraus. Auf dem Wege dazu kann dieses Buch dem Lehrerstudenten oder dem nach Orientierung suchenden Lehrer im Amt helfen. Es ist nicht notwendig, das Buch von Anfang bis Ende zu lesen. Man kann auch problembezogen einzelne Kapitel herausgreifen und erst nachher die grundlegenden Einführungskapitel lesen. Die durchgehende Lektüre ist recht anspruchsvoll, der Text wirkt streckenweise etwas langatmig und wenig gegliedert. Er ist jedoch sprachlich sorgfältig formuliert und begrifflich klar gefasst.

Das Buch eignet sich als Hilfe für die persönliche Standortbestimmung als Lehrer oder Lehrerin auf jeder Schulstufe.

Helmut Messner

Haupt ... *Literatur für die Lehrerfortbildung*

G. Hirsch/ G. Ganguillet/ U. P. Trier

Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf

Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern

489 Seiten, 20 Abb., 146 Tafeln, kart. Fr. 48.-

Anhand von biographischen Interviews mit 120 Lehrkräften der Sekundarstufe I werden die Erfahrungen und die Entwicklung von Lehrern im Laufe ihrer Berufstätigkeit anschaulich gezeigt und analysiert.

W. Bernath/ M. Wirthensohn/ E. Löhner

Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben

Mit einer Schlussbetrachtung von Uri Peter Trier und François Stoll

388 Seiten, 7 Abb., 129 Tabellen, 56 Grafiken, kart. Fr. 48.-

Die Ausbildungswege von über 1500 Jugendlichen zwischen dem 12. und 21. Lebensjahr werden in einer Längsschnittstudie in einfacher und übersichtlicher Form dargestellt und diskutiert.

P. Egger

Der Ursprung der Erziehungsziele in der Lehre von Plato, Aristoteles und Neill

Eine philosophische Orientierungshilfe in der Kulturproblematik

306 Seiten, 9 Abb., kart. Fr. 38.-

Die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den grundlegenden Erziehungszielen und der Gestaltung des menschlichen Lebens und Zusammenlebens arbeitet auf neuartige Weise vier wesentlich verschiedene Modelle heraus, die als Orientierungshilfen für aktuelle Problemstellungen dienen.

Vademecum für den Unterricht an Schweizer Schulen 1989/90

Mit vielen wertvollen Uebersichten, Tabellen und Angaben für den täglichen Schulgebrauch

Das traditionsreiche "Vademecum" liegt in seiner 19. Ausgabe vor. Es ist der zur Zeit umfangreichste und aktuellste Bücherkatalog zum Thema "Schule und Unterricht".

Fordern Sie Ihr kostenloses Exemplar an:

Verlag und Buchhandlung Paul Haupt, Falkenplatz 14, 3001 Bern, Tel. (031) 23 24 25

*Besuchen Sie unseren Stand Nr. 245 in Halle 111
an der Worlddidac in Basel, 15.-18. Mai 1990.*

*Wir freuen uns, Ihnen unser Verlagsprogramm
näher vorstellen zu können.*



Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart

BERNATH, W., WIRTHENSOHN, M. & LÖHRER, E. (1989)

Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben. Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Bern: Paul Haupt, 388 Seiten, Fr. 48.--

Was ist aus dem 12jährigen Reto später geworden, der die 2. Klasse repetieren musste? Oder wie hat sich die 5. Klässlerin Iris weiterentwickelt, nachdem sie den Sprung in die Sekundarschule geschafft hatte? Oder auch: Wieviele Jugendliche bleiben in unserem ausgeklügelten Bildungssystem eigentlich ohne Berufsabschluss, und was sind das genau für Jugendliche?

Antworten auf diese und eine Fülle weiterer Fragen finden interessierte Leser/innen im vorliegenden Buch, welches drei Sozialwissenschaftler geschrieben haben. Darin wird von einer für die Schweiz bislang einmaligen Untersuchung berichtet: Rund 1500 Zürcher Jugendliche wurden während fast 10 Jahren auf ihrem Weg von der Primarschule bis ins 21. Lebensjahr begleitet. Die Studie wurde mit dem Ziel durchgeführt, empirische Grundlageninformation über die Schul- und Berufslaufbahnen einer repräsentativen Stichprobe zu gewinnen. Solche Informationen können nicht nur bei der Planung und Gestaltung der Bildungspolitik wichtig sein, sondern sind auch wertvolle Arbeitshilfen für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen.

In einem ersten Ergebniskapitel werden die Ausbildungswege der Jugendlichen zwischen ihrem 12. und 21. Altersjahr besprochen und graphisch veranschaulicht. "Die Ausnahme ist die Regel" könnte als Leitsatz über den äusserst vielfältigen Ausbildungswegen stehen, und man könnte schliessen, dass das Zürcher Bildungssystem so flexibel ist, dass darin Jeder und Jede seinen Weg finden kann. Die eindrücklichen Graphiken zeigen allerdings auch systematische und beunruhigende Unterschiede nach Geschlecht und sozialer Herkunft. So nutzen beispielsweise Kinder aus oberen Schichten - auch noch in den 80er Jahren - die Vielfalt des Ausbildungssystems bedeutend stärker zu ihren Gunsten als Kinder aus unteren Schichten.

Ein zweites Ergebniskapitel ist den "Zäsuren" während der Ausbildung gewidmet: also Ereignissen wie Repetition, Ausbildungswechsel, Ausbildungsabbruch oder Prüfungsabbruch. Dort finden sich auch der folgende, bildungspolitische Satz: "Eine Primarschulrepetition ohne unterstützende oder wo nötig therapeutische Begleitmassnahme scheint dem Kind kaum zu helfen, die Schul-schwierigkeiten werden durch die Repetition eher noch verstärkt" (S. 100). Eine solche, empirisch begründete Aussage ist eben nur in einer sogenannten Längsschnittuntersuchung wie der vorliegenden möglich, in der die längerfristigen Auswirkungen von Zäsuren verfolgt werden können.

Ein weiteres Kapitel ist jenen jungen Erwachsenen gewidmet, die mit 21 erwerbstätig sind. über welche schulischen und beruflichen Zwischenstationen wird die Erwerbstätigkeit erreicht? Wie wird der Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit bewältigt? Welches sind die Arbeitsbedingungen der 21-jährigen? Welches sind ihre Zukunftspläne? Zu diesem letzten Punkt ein recht erstaunliches Ergebnis: Nur gerade 37,5% wünschen sich eine Vollzeit-Arbeitsstelle (30% der Frauen, 45,5% der Männer); die restlichen jungen Erwachsenen möchten in Zukunft eine Teilzeitstelle oder manchmal teilszeitlich und manchmal vollzeitlich arbeiten. Die Frage ist nur: Wo gibt es die entsprechenden Arbeitsplätze?

Schliesslich finden sich weitere Kapitel, die sich mit 21-jährigen in Ausbildung, ausgewählten Einstellungen und Einstellungsänderungen der Jugendlichen (u.a. Geschlechtsrollenorientierungen), dem rückblickenden Urteil auf die Schul- und Berufslaufbahnen und der Arbeitszufriedenheit von Zürcher Lehrlingen befassen.

Die Schlussbetrachtungen von U.P. Trier und F. Stoll resümieren nochmals in aller Kürze die bildungspolitisch bedeutsamsten Ergebnisse. Dieses Kapitel eignet sich auch sehr gut als Einstiegslektüre für das doch sehr umfangreiche Buch.

Schade, allerdings sehr verständlich, wer die Mühseligkeiten von Längsschnittuntersuchungen kennt, ist die Bemerkung im Vorwort: Mit dem vorliegenden Buch wurde ein Schlusspunkt gesetzt; eine Begleitung des Jahrgangs 1961 bis ins AHV-Alter sei nicht geplant. Dies ist eigentlich nur zu bedauern, wenn wir an die fehlenden Grundlagendaten über junge Erwachsene (die Hauptgruppe der erwachsenen Ratsuchenden und der Berufswechsler) denken. Vielleicht findet sich doch wieder eine Gruppe von Sozialwissenschaftler/innen (und entsprechende Geldgeber!), die das gemeinsame Projekt der Pädagogischen Abteilung, des Amtes für Berufsbildung und des Psychologischen Institutes der Universität Zürich - mindestens für ein paar weitere Jahre - verlängern.

Kurt Häfeli

Aus: PANORAMA Berufsbildung/Formation professionnelle

Mit freundlicher Erlaubnis der Redaktion und des Autors.

GASSER Peter (1989)

Eine Neue Lernkultur für Sekundar-, Bezirks- und Mittelschulen.
Gerlafingen: Eigenverlag, 174 Seiten, Fr. 25.-

Gasser geht davon aus, dass sich seit einigen Jahren das Unterrichtsbild von der *Monokultur des Frontalunterrichts* auf eine Methodenvielfalt hin wandle. Dieser Methodenpluralismus widerspiegeln eine neue Sicht des schulischen Lehrens und Lernens und mithin auch der Lehrer- und Schülerrolle: Statt der Vermittlung von Information treten zunehmend das *Arrangieren von Lernsituationen*, das *Anregen und Beraten* sowie die *evaluierenden Momente* der Lehrtätigkeit in den Vordergrund. Diesen Wandel (Gasser spricht von einem Paradigmenwechsel) möchte der Autor in denjenigen Schultypen und -stufen unterstützen und fördern, in denen die *Neue Lernkultur* noch weniger als auf der Volksschulstufe sichtbar wurde. Die vor allem für die Lehrerbildung konzipierte Broschüre enthält reichhaltiges Material aus der Erziehungswissenschaft, der Allgemeinen Didaktik und der Praxis, das die anvisierte Öffnung des Unterrichts begründet und konkretisiert.

Nach einer Darstellung von Strukturanalysen des Unterrichts, die die methodische Monostruktur im Schulalltag offenlegen (Frontalunterricht mit überwiegendem Gesprächsanteil des Lehrers und wenig problemhaltigen Fragen), bringt Gasser Vorschläge zur Verbesserung und Erweiterung der Unterrichtsform Frontalunterricht, auf die ja nicht ganz zu verzichten sei. Eine Übersicht über die *stilbildenden Unterrichtsformen* zeigt dann, welche *methodischen Modelle* in der *Neuen Lernkultur* die Vielfalt konstituieren: Individualisierende Lernformen wie Wochenplan, Freiwahl-Arbeit, computergestützter Unterricht, Projektarbeit und Werkstattunterricht; zudem Gruppen- und Partnerarbeit, Plan- und Schulspiel, ausserschulisches Lernen und Epochenunterricht werden kurz in zehn Grossformen des Unterrichts zusammengefasst und in einem späteren Kapitel als *Wege zu einer Neuen Lernkultur* anhand teilweise ausführlicher Beispiele erläutert und mit einschlägigen Literaturhinweisen versehen.

Die einzelnen methodischen Formen stellt Gasser unter vier Prinzipien, die die *Neue Lernkultur* beinhalte: 1. der thematische (fächerübergreifende) Unterricht, 2. das autonome Lernen, 3. das voneinander und miteinander Lernen und 4. das kreativ-ganzheitliche Erfahrungslernen. Diese Prinzipien werden in einem eigenen Teil konkretisiert und begründet.

Alle bisher besprochenen Teile enthalten reichhaltige Anregungen und Hinweise sowie einprägsame Darstellungen von attraktiven erziehungswissenschaftlichen Befunden (eine Spezialität Gassers). Oft fragt man sich allerdings, was denn die Metapher *Neue Lernkultur* rechtfertige? Sämtliche beschriebenen Organisationsformen und Methoden haben ja ihre - zum Teil weit zurückreichenden - historischen Wurzeln. Neu scheint mir das *Insgesamt* von Gassers Stossrichtung. Er stellt den *methodischen Heilslehren* eine Art *didaktischen*

Eklektizismus gegenüber und macht diesen auch zur Darstellungsmethode seines Buches. Dieser Ansatz zur Durchsetzung des schon häufig angestrebten Lernkultur-Wandels ist m.E. originell und einer vertieften Diskussion wert.

Wichtige Bezugspunkte zu Gassers Didaktik vermittelt das letzte Kapitel, in dem der Einfluss von Lernkontrollen auf das Lehren und Lernen, eine *Theorie der lernbiografisch bedeutsamen Ereignisse* und die Rolle des Lehrers als Lehr- und Lernberater beschrieben werden.

Kurt Eggenberger

Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung. Eine Bestandesaufnahme der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau: SKBF/CSRE 1989. - 384 S., Fr. 24.50.

Zu einem günstigen Preis bietet die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung ein zweisprachiges Nachschlagwerk an, das in Kurzporträts 77 schweizerische Institutionen der Bildungsforschung vorstellt. Die Institutionen sind alphabetisch nach Kantonen geordnet und somit leicht aufzufinden. Die einzelnen Porträts sind nach einem detaillierten Umfrageraster gegliedert und enthalten Angaben über Name, Adresse, Geschichte, Träger, Statuten, innere Struktur, Personal, Anteile der verschiedenen Funktionen, Forschungsgebiete und -methoden, laufende Forschungsprojekte etc.

Dieser Raster hat schon der 1983 unter demselben Titel erschienenen Publikation zugrunde gelegen. Die Zahl der beschriebenen Institutionen hat in den vergangenen sechs Jahren um 23 zugenommen, ebenso der Umfang und das Format des vorliegenden Nachschlagwerks. Hier würde sich zugunsten der Handlichkeit eine Limitierung aufdrängen. Es wäre z.B. sinnvoll, wenn die Rubrik "Geschichte" und die Organigramme auf je eine Seite begrenzt und die weniger häufig benötigten Informationen in Kleinschrift gedruckt würden.

Die Alltagstauglichkeit hat das Buch für mich bestanden, indem ich dank den Registern in weniger als einer Minute sechs Adressen und Beschriebe von Institutionen fand, die sich zur Zeit wie ich mit Bildungsstatistik befassen. Und in einer halben Minute hatte ich einen Ueberblick über das SIBP, wo BzL-Redaktor Füglistler arbeitet, mit dem ich diese Rezension telefonisch abzusprechen habe.

Peter Metz

GRUNTZ-STOLL Johannes (1989)

Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen.
München: Ehrenwirth Verlag, 151 Seiten, Fr. 24.-

In seiner Dissertation interessiert sich Johannes Gruntz-Stoll für die Vorgänge gegenseitiger Beeinflussung unter Kindern. Kindheitserfahrungen unter Geschwistern, Spielgefährten, Freunden und Gleichaltrigen, wie sie in Kindheitserinnerungen und -erzählungen auf der einen Seite und über erlebte und erforschte Kindheit auf der andern Seite zu Darstellung kommen, werden hinsichtlich ihrer sozialisierenden bzw. erzieherischen Bedeutung gesammelt, rekonstruiert und interpretiert. Auf Grund der Untersuchung einer Vielzahl von inhaltlich sehr verschiedenartigen Beeinflussungsvorgängen findet Johannes Gruntz-Stoll seine These, dass Kinder sich wechselseitig erziehen, in unterschiedlichsten Erfahrungszusammenhängen bestätigt.

Obschon diese Feststellung nicht neu ist, findet sie in der traditionellen pädagogischen Theoriebildung, etwa in der Bestimmung, was unter Erziehung zu verstehen sei, kaum Beachtung. Wichtiger als die Feststellung "Kinder erziehen Kinder!" sind dem Autor denn auch die Konsequenzen und Anstöße, die sich aus seiner Untersuchung theoretisch und praktisch ergeben. Im wesentlichen regt der Autor an, den noch vielerorts gebräuchlichen Erziehungsbegriff aus seiner Verengung herauszulösen und zu erweitern: zu lösen von der Vorstellung, Erziehung sei ein einseitig gerichteter Prozess, der von einem handelnden Subjekt ausgeht und auf ein 'erleidendes' Objekt einwirkt; zu lösen auch von der Auffassung, unter Erziehung habe man sich vor allem den Umgang von Erwachsenen mit Kindern vorzustellen; und zu lösen vom Verständnis, dass nur erzieht, wer sich der Ziele seines Tuns bewusst ist. Demgegenüber schlägt Johannes Gruntz-Stoll einen Erziehungsbegriff vor, für den das Merkmal der Wechselseitigkeit von Erziehungsvorgängen, also die fortlaufende Austauschbarkeit bzw. Gleichzeitigkeit von Erzieher und Zögling, grundlegend ist. Auch bleibt Erziehung nicht auf Vorgänge zwischen Generationen beschränkt, sondern sie findet auch innerhalb einundderselben Generation statt. Zudem soll nicht nur als Erziehung begriffen werden, was im voraus bewusst zum "Wohle" der Kindes arrangiert wird, sondern auch alle diejenigen Erfahrungen, die ein Subjekt im nachhinein als erzieherisch bedeutsam beschreibt und beurteilt.

Das vorliegende Buch ist als Dissertation verfasst worden und richtet sich demnach auch in erster Linie an den wissenschaftlich interessierten Pädagogen. Einem weiteren Leserkreis kann das Buch in verschiedener Hinsicht dienen. Pädagogiklehrer/-innen finden eine Fülle von erzieherisch bedeutsamen Kindheitserfahrungen, die im Pädagogikunterricht als "Phänomene" oder als "Fallbeispiele" der gemeinsamen pädagogischen Reflexion vorangestellt werden könnten. Auch wenn die Methode der Rekonstruktion und Selbstreflexion biographisch und pädagogisch bedeutsamer Erfahrungen in der Kindheit vom Autor nicht explizit als didaktische Möglichkeit in Betracht gezogen

wird, so bekommt der in dieser Richtung interessierte Leser doch eine Reihe von Impulsen, wie die Reflexion eigener Kindheitserfahrungen im Pädagogikunterricht eingeleitet werden könnte.

Die Arbeit von Johannes Gruntz-Stoll ist klar gegliedert. Vierzehn schematische Uebersichten fassen jeweils das wichtigste systematisierend zusammen oder geben einen Ausblick auf das zu Erwartende, auf jeden Fall verschaffen sie Orientierung im Text. Sechzehn Abbildungen (die meisten von Heinrich Zille) geben in einer anderen Sprache, nämlich in der Cartoon-Sprache, Denkansätze zum Thema "Kinder erziehen Kinder". Schliesslich wird jedem grösseren Kapitel ein Zitat von Janusz Korczak vorangestellt.

Die Stärke der hier besprochenen Neuerscheinung liegt im Reichtum der zur Darstellung gelangten autobiographisch und/oder literarisch aufgezeichneten Kindheitserfahrungen und der sorgfältigen Befragung unter dem Gesichtspunkt der erzieherischen Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen. Vorschnelle Verallgemeinerungen werden vermieden, die Lebendigkeit des "konkreten Falls" bleibt so erhalten. Gleichzeitig erweist sich dies aber auch als Schwäche: Die ohnehin schon subjektiven Aufzeichnungen von Kindheitserfahrungen werden im Rahmen subjektiver Deutungsschemata interpretiert. Ein derartiges Vorgehen ist durchaus legitim, nur darf nicht erwartet werden, dass, wer so verfährt, auch zu allgemeingültigen Aussagen über die Natur kindlicher Sozialisations- und Erziehungsprozesse gelangt. Dies war aber wahrscheinlich auch nicht die Absicht des Autors, schon vielmehr die Erwartung eines Buchrezensenten mit psychologischen Interessen.

Martin Riesen

RÜTIMANN Hansheinrich (1989)

Die Lesestadt. Spiele, die auf der Hand liegen.

Ein Zytglogge Werkbuch. Bern: Zytglogge Verlag, 192 S. Fr. 39.-/DM 43.-.

Kein neuer Leselehrgang, sondern ganz einfach "ein Versuch, Kindern einen weiteren, 'anderen' Zugang zum Lesenlernen zu öffnen", - das ist die Lesestadt mit den Worten ihres Erfinders, des Praxisleiters und Didaktiklehrers am Seminar Schiers, der das neueste Zytglogge Werkbuch verfasst hat.

Während mehr als die Hälfte des überaus anregenden Werkbuches der ebenso konkreten wie detaillierten Darstellung der Lesestadt, ihrer Anlage, der einzelnen Häuser und der verschiedenen Lernangebote und Spielmaterialien gewidmet ist, bietet der Autor - in wohl dosierten und geschickt plazierten Abschnitten - auch abstraktere und fundierende Ueberlegungen zum Lesenlernen: Eine kleine 'Lesebibel für Erwachsene' und Ausführungen über 'Didaktisches' enthalten jene theoretischen Grundlagen, ohne die auch eine so anregende Lernwelt wie die Lesestadt Gefahr läuft, zerlegt, zerkleinert und aufs schulische Normalmass zerstückelt und so in ihrem Anliegen missverstanden und in ihrem Anregungspotential verpasst zu werden.

Während der Anreiz der Lesestadt vor allem im topographischen Erlebnis von Buchstaben und Schriftsprache liegt - die Kinder bewegen sich in und zwischen Wörterhäusern mit Silbenfenstern, Buchstabenfächern und einer Fülle von Leselernmöglichkeiten - richtet sich ihr Anliegen darauf, im Umgang mit geschriebener Sprache 'Alles greifbar zu machen, damit es begriffen werden kann'. Auf den Begriff gebracht heisst das nichts anderes, als dass Kinder hier handelnd lesen lernen. So aufwendig die Herstellung der Lernmaterialien und der Bau einer Lesestadt sind, so lohnend und erfolgversprechend ist das zugrundegelegte Konzept und dessen konkrete Umsetzung.

Mit dieser Umsetzung befasst sich der Erfahrungsbericht über das - am Oberseminar Schiers erstmals durchgeführte und seither an mehreren Schulen verwirklichte - Projekt 'Lesestadt' schwerpunktmässig. Ausführliche Bauanleitungen und Kopiervorlagen für den Eigengebrauch gehören zusammen mit Begriffserklärungen und Literaturhinweisen zu den Arbeitshilfen, die aus dem neuerschienenen Buch in der Tat ein Werkbuch machen, das zu eigenem Tun anleitet und vor allem anregt.

Johannes Gruntz-Stoll

CH LCH GEGRÜNDET

Die Lehrerschaft der Schweiz will mit mehr Geschlossenheit auf nationaler Ebene die Herausforderungen der künftigen Bildungspolitik annehmen. Das bislang lose Gebilde der "Konferenz Schweizerischer Lehrerorganisationen" ist zu diesem Zweck in einen neuen, geschlosseneren Dachverband "Lehrerinnen und Lehrer Schweiz" (LCH) umgeformt worden. An der Gründungsversammlung vom 9. Dezember 1989 in Bern betonten Sprecher des neuen Lehrerverbandes, dass über die traditionell gewerkschaftliche Arbeit hinaus vermehrt pädagogische und bildungspolitische Themen aufgegriffen werden sollen. Gesellschaftliche Veränderungen, die verstärkte Zusammenarbeit der Erziehungsdirektoren und die Entwicklungen auf europäischer Ebene müssten in der Lehrerschaft über die Kantone und Schulstufen hinweg diskutiert werden.

Über 200 Vertreter von Kantonalsektionen und interkantonale Stufen- und Fachverbände unterzeichneten im Kursaal Bern die Gründungsurkunde. Damit repräsentiert LCH die grosse Mehrheit der rund 40'000 Lehrerinnen und Lehrer der Deutschschweiz und von Teilen der Romandie. Strukturprobleme haben allerdings bislang den Beitritt der beiden grossen Westschweizer Stufenorganisationen verhindert. Der Wille zur raschen Findung einer Anschlusslösung ist aber von beiden Seiten ausgedrückt worden.

CH FREIZÜGIGKEIT FÜR LEHRER(INNEN)

Der Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz hat sich für die interkantonale Freizügigkeit der Lehrer

ausgesprochen. Eine entsprechende Empfehlung, die sich auf das Konkordat über die Schulkoordination abstützt, ist zur Vernehmlassung an die Kantone und die Konferenz der schweizerischen Lehrerorganisationen weitergeleitet worden. Sofern die Vernehmlassung positiv verläuft, soll die Plenarkonferenz der Erziehungsdirektoren im nächsten Jahr eine formelle Empfehlung verabschieden.

Die Lehrdiplome für Kindergärtnerinnen und Volksschullehrer sind kantonale Ausweise und gelten daher grundsätzlich nur für den betreffenden Kanton. In den letzten Jahren haben zwar einzelne Regionen (Innerschweiz, Nordwestschweiz) Gegenseitigkeitsabkommen abgeschlossen, welche die Freizügigkeit der Lehrer spürbar verbessert haben. Nach wie vor lassen aber viele Kantone ausserkantonale Lehrer nur im Notfall, z.B. bei Lehrermangel, zu.

Der EDK-Vorstand weist darauf hin, dass die meisten anderen Berufsdiplome in der Schweiz ihren Inhabern eine volle berufliche Freizügigkeit vermitteln. Auch auf europäischer Ebene wird die berufliche Mobilität angestrebt. Die Ausbildung der Lehrer in der Schweiz ist zudem in den letzten zwei Jahrzehnten allgemein verbessert und harmonisiert worden. Die gegenseitige Anerkennung der Lehrdiplome soll diesen Umständen Rechnung tragen und damit auch Diskriminierungen vermeiden, die der interkantonalen Zusammenarbeit abträglich sind.

Der Vorstand hat sich bei dieser Gelegenheit auch über den Lehrermangel ausgesprochen. Die Lage ist von Kanton zu Kanton recht verschieden. Es liegt in erster Linie an den

betroffenen Kantonen, konkrete Massnahmen zu treffen.

Die gesamtschweizerische oder doch sprachregionale Freizügigkeit der Lehrer kann aber mithelfen, einen Ausgleich über die Kantongrenzen hinaus sicherzustellen. Gleichzeitig wurde die Hoffnung auf einen fairen Stellenmarkt ausgedrückt; die Kantone und Gemeinden sollten auf eigentliche Abwerbeaktionen untereinander verzichten.

CH BERATUNG BEI BERUFSWECHSEL

Die schon vor zwanzig Jahren geäusserte Prognose, dass die Erwachsenen in Zukunft mehrmals im Leben sich beruflich würden umorientieren müssen, scheint mehr und mehr Wirklichkeit zu werden. Die schweizerischen Berufsberater stellen für 1988 überall eine Zunahme der erwachsenen Besucher fest. In Basel-Stadt waren 45 % der Ratsuchenden Erwachsene, 6 % mehr als im Vorjahr. Im Bezirk Lenzburg hat sich der Anteil der Erwachsenen in den letzten fünf Jahren verdreifacht (auf rund einen Drittel). Der Anteil der Frauen unter den Erwachsenen wird mehrfach mit 60 % angegeben. Quelle: Die Zeitschrift *Berufsberatung und Berufsbildung* (89/4), Organ des Schweiz. Verbandes für Berufsberatung, Postfach 8030, Zürich.

CH DMS-ANERKENNUNG

Der Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz hat erstmals Diplommittelschulen (DMS) gemäss den 1987 beschlossenen Anerkennungsrichtlinien anerkannt. Die Anerkennung erfolgt auf ein Gesuch des Standortkantons der Schule und stützt

sich auf den Bericht einer Kommission.

Die Diplome der folgenden Schulen sind damit interkantonal anerkannt:

Kanton Basel-Landschaft:

- Diplomabteilungen der Gymnasien Liestal, Münchenstein, Muttenz und Oberwil

Kanton Bern:

- Ecole du degré diplôme von Moutier

Kanton Schaffhausen:

- Diplommittelschulabteilung der Kantonsschule Schaffhausen

Kanton Zürich:

- Diplommittelschule Riesbach, Zürich, und Rychenberg, Winterthur, Diplommittelschule Bülach.

Mehr als zwanzig weitere Anerkennungsgesuche werden zur Zeit von der DMS-Kommission bearbeitet. Diplommittelschulen sind allgemeinbildende, nach-obligatorische Schulen von zwei oder drei Jahreskursen. Sie bereiten für die Ausbildungen in den Bereichen der paramedizinischen, sozialen, erzieherischen, künstlerischen und dienstleistungsorientierten Berufe vor. Die Anerkennung durch die EDK verleiht den Diplomen eine Art Gütesiegel, das in den Aufnahmeverfahren der beruflichen Ausbildungsstätten sehr hilfreich ist. Es handelt sich um eine bildungspolitische Novität, indem erstmals ausserhalb des bekannten Anerkennungsverfahrens durch den Bund bei den Gymnasien ein neuer, gemeinsamer schweizerischer Schultyp der Sekundarstufe II geschaffen und geprägt worden ist.

CH SCHULUNG DER SPANISCHEN KINDER

Nach vierjährigem Unterbruch fand vom 21. - 23. November 1989 in Bern die 3. Zusammenkunft der spanisch-schweizerischen Ad hoc-Kommission für Schulfragen statt. Die beiden Delegationen beschäftigten erneut die bisherigen Prinzipien für die Schulung der spanischen Kinder in der Schweiz: Einerseits die Integration in die öffentliche Schule, unterstützt durch geeignete Massnahmen zur Wahrung der Chancengleichheit, andererseits die Wahrung der sprachlichen und kulturellen Identität dieser Kinder, die auch zur kulturellen Bereicherung des Gastlandes beitragen.

AG LEHRERBERUF ALS ZWEITBERUF

Am 19. September 1989 hat der aargauische Grosse Rat eine Vorlage der Regierung zur Einführung des zweiten Bildungsweges zurückgewiesen und verlangt, es sei bis Mitte 1990 eine neue Vorlage vorzubereiten. Dabei sei insbesondere die Ausbildungszeit der Allgemeinbildung zu überprüfen bzw. zu verkürzen und die Berücksichtigung der beruflichen Vorbildung im gesamten Ausbildungsgang deutlicher herauszuarbeiten. In Bearbeitung ist nun ein Konzept, das einen halbjährigen berufsbegleitenden Orientierungskurs vorsieht (wie bisher), gefolgt von einer eineinhalbjährigen Ausbildungsphase mit allgemeinbildenden, berufseinführenden sowie erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten. In einer letzten Ausbildungsphase sollen die zwei Schluss-Semester des regulären Ausbildungsganges mit fachdidaktischem Schwerpunkt absolviert werden.

Der Zeitplan sieht vor, dass der neue Dekretsentwurf vom Grosse Rat im Sommer 1990 behandelt werden soll. Wenn der Rat dem Entwurf dann zustimmt, könnte der Beginn des ersten Kurses des zweiten Bildungsweges auf August 1991 in Aussicht genommen werden.

BE LEHRERBILDUNG AN DER UNI

Das Dezemberheft der Universitätspressestelle (UNIPRESS 63) ist ein Sonderheft, das die Lehrerausbildung an der Universität Bern und die Erziehungswissenschaften in einer Reihe von Kurzartikeln vorstellt. Zur Darstellung kommen die sechs Institute der Lehrerbildung an der Uni und die beiden Abteilungen des Pädagogischen Instituts (Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie). Das 55-seitige Heft vermittelt eine gute Übersicht über die Aufgaben und aktuellen Probleme dieser Institutionen. **Bezugsquelle:** BUND, Vertrieb UNIPRESS, Effingerstrasse 1, 3011 Bern.

BE WIEDEREINSTIEG IN DEN LEHRERBERUF

Die Zentralstelle für Lehrerfortbildung bereitet im Auftrag der Erziehungsdirektion für patentierte Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Beruf seit längerer Zeit nicht mehr ausgeübt haben, Wiedereinstiegskurse vor. Angesprochen werden Frauen und Männer, die eine Anstellung als Lehrerinnen oder Lehrer mit einem Voll- oder Teilpensum in Betracht ziehen oder Stellvertretungen übernehmen möchten.

BE SCHÜLERBEURTEILUNG OHNE NOTEN

Das Amt für Bildungsforschung der ED Bern hat im September 1989 einen Schlussbericht zur Versuchsphase 1981 - 1988 "Schülerbeurteilung ohne Noten" vorgelegt. Das 100-seitige Dokument wurde von Alex Buff, Anselm Rohner und Benjamin Künzli verfasst. Die Erfahrungen von 21 Lehrkräften in Stadt und Land während der begleiteten Versuchsphase werden dargestellt und ausgewertet. Die Hauptergebnisse sind auch in einem Kurzbericht (13 Seiten) zusammengefasst. **Bezugsquelle:** AfB, ED Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern.

LU FRANZÖSISCHREFORM AUCH AN DEN MITTEL- SCHULEN

Ausgehend von den Projektunterlagen der EDK und vom Projekt 'Vorverlegung des Französischunterrichts' wurden in der Innerschweiz je eine Veranstaltung zum Projekt 'Fremdsprachenreform' für die Sprachdidaktiker der Lehrerseminarien und die Romanisten der Mittelschulen angeboten. Die Fachtagungen wurden durch die IEDK und den ZBS organisiert. Im Mittelpunkt der Fremdsprachenreform steht das Anliegen der kommunikativen Sprachvermittlung. Diese Reform erfasst alle Schulstufen. Für die Erfolgssicherung der einzelnen Teilprojekte (Vorverlegung des Französischunterrichts, Revision der Maturitäts- und Handelsschulprüfungen) ist diese übergreifende Sichtweise wichtig.

Vor diesem Hintergrund wurden im letzten Jahr die Seminaridaktiker in einem dreitägigen Kurs einerseits mit der Fremdsprachenreform weiter ver-

traut gemacht, und sie erarbeiteten andererseits Didaktikkonzepte, die dem Ansatz der kommunikativen Sprachvermittlung gerecht werden. Ende November trafen sich auch die Fachvorstände und weitere Vertreter der Gymnasialromanisten zu einem dreitägigen Kurs. Auch sie wurden mit viel praktischen Übungen in die Fremdsprachenreform eingeführt. Das Echo auf beide Kurse war sehr positiv.

LU ZUKUNFT DER REAL- LEHRERBILDUNG

Seit längerem regten die rückläufigen Studentenzahlen zum Nachdenken über die längerfristige Entwicklung der Zentralschweizerischen Reallehrerbildung (ZRB) an. Der Luzerner Erziehungsrat entschied dann, auf Empfehlung der IEDK hin, 1989 keinen Kurs beginnen zu lassen. Ergänzend zu dieser kurzfristigen Massnahme sollten aber auch längerfristige Perspektiven für die ZRB entwickelt werden. Diese Aufgabe wurde einer Arbeitsgruppe der Aufsichtskommission der ZRB übergeben. Bei der Bearbeitung der anstehenden Fragen ging es darum, die kurzfristig brennenden Rekrutierungsschwierigkeiten mit den längerfristigen Entwicklungsperspektiven des Reallehrerberufs und der Orientierungsstufe als Ganzes zu verbinden. Im Herbst 1989 konnte der Bericht der Arbeitsgruppe, von der Aufsichtskommission einstimmig verabschiedet, dem Erziehungsrat vorgelegt werden. Zur Zeit findet eine Vernehmlassung im ganzen IEDK-Raum statt.

LU REFORM DER PRIMAR-LEHRERBILDUNG

Anfang 1989 stand der Erziehungsrat des Kantons Luzern vor der Frage, wie er die von einer Arbeitsgruppe vorgelegten Vorschläge zur Reform der Primarlehrerbildung in die Tat umsetzen sollte. Als erschwerend erwies sich dabei, dass sich der Erziehungsrat nicht auf eigene, ausreichend geklärte Leitvorstellungen bezüglich der Lehrerbildung abstützen konnte. Dies war der Hintergrund der Anfrage, die der ZBS im Mai erhielt, ob er für eine Übergangszeit die Beratung des Projektes übernehmen könne. Die Hauptaufgaben waren dabei, einen Leitbild-Entwurf auszuarbeiten, der als Diskussionsgrundlage für den Erziehungsrat dienen konnte, und Vorschläge für das weitere Vorgehen zu machen. Zudem ging es auch darum, das Verhältnis zwischen Departement, Reformprojekt und den Seminarien zu überdenken.

Der Erziehungsrat diskutierte im September den Entwurf des Leitbildes und brachte es in die seinen eigenen Vorstellungen entsprechende Form. Ebenso fällte er aufgrund der Vorschläge Entscheide bezüglich der nächsten Schritte. So soll die Gesamtstundenzahl ab dem Schuljahr 1990/91 auf 180 Pflichtlektionen reduziert werden. Der vorliegende Lehrplan wird den Seminarien als Arbeitsgrundlage abgegeben. Zudem werden die Seminarien aufgefordert, am Konzept der berufsspezifischen Ausbildung zu arbeiten und Vorschläge bezüglich der seminarinternen Fortbildung zu machen.

LU NEUE DMS

Der Erziehungsrat des Kantons Luzern will auf der Landschaft eine

kantonale Diplommittelschule (DMS) errichten. Sie soll voraussichtlich der Kantonsschule Sursee angegliedert werden.

LU ÜBERTRITT OHNE PRÜFUNG

Im Kanton Luzern wird ab Schuljahr 1990/91 der prüfungsfreie Übertritt von der Primar- zur Orientierungsstufe bzw. Kantonsschule Wirklichkeit. Das neue Verfahren sieht vor, dass Lehrperson und Eltern das Kind gemeinsam dem ihm entsprechenden Schultyp zuweisen.

SG MUSEUMSPÄDAGOGIK

Als erste Schweizer Stadt hat St. Gallen die Museumspädagogik in den Lehrstellenplan aufgenommen und als zweite Stadt nach Bern künstlerische Aktivitäten stärker in den Bildungsbereich einbezogen.

SO LEHRERBEDARF

Der Lehrerüberfluss schlägt langsam aber sicher in einen Lehrermangel um. Besonders betroffen sind die Primarschulen und Kindergärten; aber auch bei den Hauswirtschafts- und Arbeitslehrerinnen gibt es kaum mehr stellenlose Lehrkräfte. In der Lehrerfortbildung wird Wiedereinsteigern und Wiedereinsteigerinnen der Primarschule und des Kindergartens ein Kursangebot gemacht. In allen Stufen- und Fachbereichen bietet das Inspektorat Hilfe bei der Wiederaufnahme der Tätigkeit. Interessenten setzen sich mit dem entsprechenden Inspektorat in Verbindung.

SO NEUE LERNKULTUR

Der Solothurner Seminarlehrer Dr. Peter Gasser hat unter dem Titel "Eine neue Lernkultur" ein Buch herausgegeben. Das Buch ist im Zusammenhang mit der Entstehung des neuen Lehrplans für die Volksschule entstanden und dürfte sowohl für Lehrer-ausbildner wie für Lehrkräfte aller Stufen interessante Hinweise zum Unterricht vermitteln. Es kann beim Verfasser direkt bezogen werden (Dr. Peter Gasser, Südringstrasse 31, 4563 Gerlafingen).

SO DMS IN SOLOTHURN

Das Solothurner Volk hat am 26. November 1989 mit grossem Mehr einer Vorlage zugestimmt, die die Einführung der Diplommittelschule im Kanton ermöglicht. Mit der Aufnahme des Unterrichts wird im Jahr 1991 zu rechnen sein.

SO GESPRÄCH STATT NOTEN

Das Erziehungsdepartement hat mit einer speziellen Verfügung die Möglichkeit geschaffen, an der Unterstufe der Volksschule die Noten durch andere Beurteilungsformen zu ersetzen. Die Massnahme steht im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Lehrplans.

SO LEHRERBERATUNG EINGEFÜHRT

Gemeinsam mit dem Soloth. Lehrerbund und dem Kant. Lehrerverein hat das Erziehungsdepartement eine Lehrerberatungsstelle geschaffen. Ein Beraterteam von aktiv im Beruf tätigen Lehrkräften steht Ratsuchenden zur Verfügung. Die Beratungsstelle ist

vom Departement finanziell unterstützt, aber in ihrer Tätigkeit unabhängig.

SO LEHRPLAN-EVALUATION

Im laufenden Schuljahr wird der 1988 provisorisch für vier Jahre in Kraft gesetzte Lehrplan des Kantons Solothurn einer umfassenden Evaluation unterzogen. Eine definitive und revidierte Fassung wird ab Schuljahr 1992/93 verfügbar sein.

TG UMSCHULUNGSKURSE GEGEN LEHRERMANGEL

Als Massnahme gegen Lehrermangel hat der Thurgauer Regierungsrat beschlossen, den nächsten Umschulungskurs für Berufsleute, die sich zu Primarlehrerinnen und -lehrern ausbilden lassen wollen, bereits ab Frühlingsemester 1991 anzubieten. Der gegenwärtig am Lehrerseminar Kreuzlingen laufende Kurs endet 1990. Der Kanton Thurgau kennt drei Wege der Primarlehrerausbildung: Neben der normalen, fünf Jahre dauernden Seminarbildung und der eineinhalbjährigen Lehrerausbildung nach der Matura besteht für Personen mit abgeschlossener Berufslehre und zwei Jahren Berufserfahrung oder gleichwertiger Vorbildung und Lebenserfahrung die Möglichkeit, sich zu Primarlehrerinnen und -lehrern umschulen zu lassen. Der Kanton Thurgau führt als einziger Kanton regelmässig solche Kurse durch.

Das Mittelschulgesetz verpflichtet den Regierungsrat, Umschulungskurse anzubieten. Nach längerer Pause zu Zeiten des Lehrerüberflusses wurde der Umschulungskurs erstmals 1988 wieder angeboten, als ein neuerlicher Lehrermangel abzusehen war. Zwei

Frauen und elf Männer besuchten diesen Kurs. Die Absolventen können nach Abschluss der Umschulung verpflichtet werden, während dreier Jahre an öffentlichen Schulen im Kanton zu unterrichten, wie ein Sprecher des Erziehungsdepartements erklärte. Für das Schuljahr 1989/90 konnten alle Lehrerstellen im Thurgau gerade noch knapp mit ausgebildeten Lehrkräften besetzt werden. Grosse Sorgen bereiteten dem Erziehungsdepartement aber bereits jetzt die Stellvertretungen, zum Beispiel während des Militärdienstes der Lehrer, sagte der Sprecher des Schulamtes.

TG DIDAKTISCHES ZENTRUM ERÖFFNET

Völlig neue Wege in der Ostschweiz beschreitet der Kanton Thurgau in der Lehrerfortbildung, seit er am 17. August in der Kreuzlinger "Seeburg" sein Didaktisches Zentrum eröffnet hat. Die Einrichtung soll als Anlaufstelle für Lehrkräfte diesen im Sinne der Weiterbildung didaktische Angebote und Möglichkeiten nahebringen. Es ist die erste Stelle dieser Art in der Ostschweiz.

Bisher war das Zürcher Pestalozzianum für Lehrkräfte aus der Ostschweiz die nächste Anlaufstelle, wenn sie sich im Dschungel der neuen Lehrmittel und Schulmedien Orientierungshilfe holen wollten. Neu bietet nun der Thurgau seinen Volksschullehrerinnen und -lehrern und Kindergärtnerinnen mit dem Didaktischen Zentrum vielfältige Möglichkeiten zur Weiterbildung. Kurt Schmid, Leiter der neuen Einrichtung, erklärt aber, selbstverständlich seien auch Lehrkräfte aus benachbarten Kantonen herzlich willkommen: "Unser Team versteht sich als Dienstleistungsbetrieb, das der Dokumentation und

der Beratung von Lehrern dienen soll."

In der "Seeburg", einem historisierenden Schlösschen in einer Parkanlage direkt am Bodenseeufer in Kreuzlingen, sind neben einer Fachbibliothek und fachdidaktischer Literatur alle gängigen Lehrmittel vorhanden. Alle Lehrkräfte können sich somit ohne Zeitdruck mit den neuen Lehrmitteln vertraut machen. Angestrebt wird auch eine Beratung und Betreuung von Junglehrern in didaktischen und schulspezifischen Bereichen. Eine Zusammenarbeit mit den Organisatoren der Lehrerfortbildung und zwischen den einzelnen Lehrern ist erwünscht. Die Infrastruktur des Zentrums ist dem zeitgemässen Unterricht angepasst. In Kleinräumen sind Computer- und Medienarbeitsplätze eingerichtet und ein Seminarraum dient als Sitzungszimmer. Noch in den Kinderschuhen steckt die Mediothek, die noch ausgebaut werden soll. Aber bereits heute steht ein Arbeitsraum für das Schneiden von Videoproduktionen, für Photographie und Photoreproduktionen zur Verfügung.

UR OFFENE SCHULE

Im Rahmen des Konzeptes "Offene Schule" haben interessierte Erwachsene neu die Möglichkeit, an der Kantonalen Mittelschule Wahlfachkurse zu belegen.

VS NEUE STRUKTUR DER LEHRERBILDUNG GESUCHT

Im Rahmen der zweiten Teilrevision des Gesetzes über das öffentliche Unterrichtswesen, wird auch die Lehrergrundausbildung neu überdacht. Die Auswertung einer Umfrage

hat gezeigt, dass die Vorstellungen über eine zukünftige Primarlehrerausbildung ziemlich weit auseinandergehen: Im französischsprachigen Kantonsteil wünscht man eine nachmaturitäre Ausbildung, im deutschsprachigen Kantonsteil möchte man den seminaristischen Weg beibehalten. Eine vom Erziehungsdepartement eingesetzte Kommission hat nun den Auftrag, auf dieser Grundlage einen Gesetzesentwurf auszuarbeiten.

SZ WIRTSCHAFTS- PRAKTIKUM

In den Stoffplan der Lehrerseminarien im Kanton Schwyz wird künftig ein zwölfwöchiges Wirtschaftspraktikum eingebaut. Die Erziehungsbehörden versprechen sich davon, dass die Lehrer später aus subjektiver Sicht Einblick "in jene Lebenswirklichkeit vermitteln können, auf die sie ihre Schüler vorbereiten". Gewerbe und Industrie hoffen auf einen "längst notwendigen Abbau von negativen Vorurteilen".

Den heutigen Pädagogen werde aufgrund ihrer stark theoretisch ausgerichteten Ausbildung oft ein wirtschaftsfremdes bis wirtschaftsfeindliches Denken vorgeworfen. Dabei gehört es doch eigentlich "zu den grundlegenden Bildungsaufgaben der Schule, die Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten", wie es die Schwyzer Erziehungsdirektorin Margrit Weber formuliert. Eingebaut in die Reform der Lehrerbildung wird deshalb im Kanton Schwyz jetzt das Modell eines Wirtschaftspraktikums, wie es sonst in unserem Land erst an einem einzigen Seminar praktiziert wird.

Die Seminaristen sollen während zwölf Wochen ohne Unterbruch "die

Realität der Wirtschafts- und Berufswelt durch praktische Mitarbeit in einem Gewerbe-, Industrie- oder Dienstleistungsbetrieb kennenlernen". Für Seminardirektor Max Küng steht ausser Frage, dass dieses Praktikum vorrangig auch Ausbildungszwecke erfüllt. "Deshalb ist im Vergleich zu Aushilfen und Temporärmitarbeitern eine reduzierte Entlohnung gerechtfertigt. Als Grundlohn wird ein Betrag von monatlich 500 Franken entrichtet." Besonderer Einsatz und gute Leistungen sollen weitgehend entschädigt werden können: "Auf diese Weise lernen die angehenden Lehrer das Leistungslohnprinzip als eine der Grundlagen unserer Wirtschaft kennen."

ZG LEHRERFORTBILDUNG

In der Zeit von Oktober bis Dezember 1989 hatten erstmals 19 Zuger Kindergärtnerinnen, Primarlehrerinnen und Primarlehrer die Möglichkeit, sich während zwölf Wochen an einem Trimesterkurs der Lehrerfortbildung Luzern zu beteiligen.

ZG NEUES SCHULGESETZ

Das seit mehreren Jahren sich in Bearbeitung befindende neue Zuger Schulgesetz steht nun in der Phase der Bearbeitung durch eine parlamentarische Kommission und sollte aller Voraussicht nach noch 1990 vom Kantonsrat verabschiedet werden können.

ZG KONGRESS SGBF 1990 IN ZUG

Der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen (ZBS) wird den diesjährigen Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bil-

dungsforschung vom 8. und 9. Juni in Zug organisieren. Das gewählte Kongresssthema heisst: "Wie lernt die Schule?"

Verschiedene Forscher werden gebeten, Thesen über die Entwicklungs- und Lernfähigkeit der Schule als Institution zu verfassen. Diese Thesen werden am Kongress vorgestellt und daraufhin in Workshops verarbeitet. Die Workshops sollen weitere Forschungsansätze oder Hinweise für praktisch umsetzbare Modelle herausarbeiten.

Der Kongress findet im Rahmen der Jahresversammlung der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften statt. Programmveröffentlichung und Anmeldung laufen über diese Institution. Auskünfte können auch durch den ZBS 041/42 19 13 eingeholt werden.

GESTORBEN

Der *Reformpädagoge Wilhelm Flitner*, Mitbegründer der neuen deutschen Erziehungswissenschaft nach dem Ersten Weltkrieg, ist tot. Der Gelehrte starb am 21. Januar im Alter von 100 Jahren in Tübingen. Die moderne Pädagogik verdankt ihm wesentliche Grundlagen. Seine Schriften, in denen er Erziehung und Bildung stets mit dem ganzheitlichen Menschen verband, bestimmten jahrzehntelang das Pädagogikstudium in Deutschland. Wilhelm Flitner gilt als einer der Väter der deutschen Erwachsenenbildung und der Volkshochschule. Nach Wilhelm Dilthey verhalf er der praxisorientierten geisteswissenschaftlichen Reformpädagogik zum Durchbruch.



KANTON BASEL-LANDSCHAFT

Am **LEHRERSEMINAR LIESTAL** werden zur Zeit in zwei Abteilungen, Kindergärtnerinnenseminar und Primarlehrerseminar (Oberseminar), 180 bis 200 Seminaristinnen und Seminaristen ausgebildet.

Wir suchen auf Beginn des Schuljahres 1990/91 (13. August 1990) eine Kollegin oder einen Kollegen für eine Hauptlehrerstelle mit folgender Fächerkombination:

- Gesellschaftslehre
- Medienerziehung

Kindergärtnerinnenseminar:

- Gesellschaftslehre
- Staatskunde
- Rechtskunde
- Medienerziehung

Primarlehrerseminar:

- Medienerziehung
- Fachdidaktik Medienerziehung
- Unterrichtstechnologie

Voraussetzungen:

- Mittellehrer-Diplom und Zusatzausbildung oder
- Primarlehrer-Diplom und Zusatzausbildung

Umfang:

21 Pflichtstunden (Vollpensum)

Falls Sie sich von dieser Stelle angesprochen fühlen, senden Sie bitte Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen bis zum **17. März 1990** an das Rektorat des Lehrerseminars Liestal, Kasernenstr. 31, 4410 Liestal.

Weitere Auskünfte erteilt Ihnen gerne A. Blättler, Rektor,
Tel. 061/921 42 05.



**Höhere
Pädagogische
Lehranstalt Zofingen**

An der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau in Zofingen werden zwei hauptamtliche Dozentenstellen zur Wiederbesetzung auf August 1990 oder zu einem zu vereinbarenden Zeitpunkt ausgeschrieben:

Dozentin/Dozent
für Pädagogische Psychologie, wenn möglich in Verbindung mit Allgemeiner Didaktik

Dozentin/Dozent
für Pädagogische Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik

Voraussetzungen: Abgeschlossenes Hochschulstudium im Fachbereich, Lehrerfahrung (vorzugsweise auf der Volksschulstufe und in der Lehrerbildung), Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit. Wünschenswert sind weitere wissenschaftliche Qualifikationen, Erfahrung in der Erwachsenenbildung sowie in Schulentwicklungsprojekten. **Die Anmeldeunterlagen sind auf dem Sekretariat der HPL zu beziehen: Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen, Tel. 062/51 89 43.**

Anmeldefrist: 4. März 1990.

Wegen der verzögerten Auslieferung des Februar-Heftes erreichen die BzL 1/90 die interessierte Leserschaft - und darunter die potentiellen Bewerberinnen und Bewerber auf die oben ausgeschrieben Dozentenstellen - spät. Hoffentlich nicht zu spät.

Personalinserate in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" haben aber auch einen terminunabhängigen Informationswert. Sie orientieren über tausend aktiv in der Lehrerbildung tätige Personen über den aktuellen Stellenmarkt und über das Anforderungsprofil der einzelnen Lehrerbildungsinstitute.

Suchen Sie qualifizierte Lehrkräfte bzw. eine Ihren Qualifikationen entsprechende Stelle?

Informieren Sie bzw. orientieren Sie sich darüber in der nächsten Nummer der "Beiträge zur Lehrerbildung".

BzL 2/90 erscheinen Ende Juni/Anfang Juli.

Auch der Seminarlehrerberuf
braucht eine Nachwuchsför-
derung!

Machen Sie die besten Ihrer
ehemaligen Lehrerstudenten
auf die Ausbildung zum Se-
minarlehrer/zur Seminarleh-
rerin aufmerksam.

Anmeldung zur Seminarlehrerausbildung an der Universität Bern

Die Zulassungsgesuche für die Ausbildung zum

- Pädagogiklehrer
- Psychologielehrer
- Lehrer der Allgemeinen Didaktik
- Fachdidaktiker
- Bildungssachverständigen

sind bis zum 1. Juni 1990 an das Sekretariat der Staatlichen Prüfungskommission für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, c/o Abteilung Pädagogische Psychologie, Postfach 264, 3000 Bern 9, Telefon 031 65 82 75, zu richten.

Daselbst sind auch weitere Unterlagen über dieses Studium erhältlich. Weitere Auskünfte erteilen die Herren Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Dr. Kurt Reusser, Telefon 031 65 83 69 und 031 65 82 75.

Zulassungsbedingungen sind: ein Lehrerpapent, mindestens zweijährige Lehrtätigkeit nach Erwerb des Lehrerpapents, Empfehlung durch die aufsichtsführende Behörde. (Die Universität Bern gestattet nur die Zulassung von Lehrern mit «regulärem, unverkürztem Ausbildungsgang».) Das Studium dauert mindestens vier Jahre und schliesst mit einem Staatsexamen ab.

Der SCHWEIZERISCHE PÄDAGOGISCHE VERBAND (SPV) ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II.

Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Die Zeitschrift BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.).

Zudem möchten die BzL erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln.

Die BzL dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

DER VORSTAND SPV

Adresse	Arbeitsort	Telefon
<u>Präsident und Delegierter VSG</u> Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen	Lehrerseminar 4410 Liestal 061 91 42 05	061 98 39 88
<u>Vizepräsident und Redaktor</u> Kurt Reusser Schlossli 3412 Heimiswil	Universität Bern Abt. Päd. Psychologie Postfach 264, 3000 Bern 9 031 65 82 75	034 22 84 63
Kassierin Judith Gessler Könizbergstrasse 13 3097 Liebefeld-Bern	Staatl. Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	031 53 23 55
Regine Bom Loretostrasse 11 4500 Solothurn	Lehrerseminar Seminarlehrerinnenkurs 4500 Solothurn 065 23 24 11 (Mo+Di)	065 23 28 35
Johannes Grunz-Stoll Strandweg 9 2560 Nidau	Sonderpäd. Seminar 2503 Biel 032 25 16 66	032 5186 52
Pia Hirt-Studer Felmweg 3 c 5400 Emmetbaden	Kant. Sem. f. Lehrkräfte an Kindergärten 056 41 16 09	056 22 11 58
Hans Kuster Gutenbergsstrasse 7 3011 Bern	SIBP 3052 Zollikofen 031 57 48 81	031 26 21 60
<u>Delegierter VSG</u> Beat Trottmann Isegüeliweg 4 5036 Oberentfelden	Neue Kantonschule Aarau	064 43 63 40
St. Hildegard Willi Seminar 6283 Baldegg	Seminar 6283 Baldegg	041 88 39 22

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

Hans BADERTSCHER, Dr., Universität Bern, Sekundarlehramt, Muesmattstr. 27, 3012 Bern / Susanne BLASER, Kantonales Arbeitslehrerinnenseminar, Äussere Ringstrasse 7, 3600 Thun / Hans BRÜHWEILER, Dr., Seminarlehrer, Lehrerseminar, 4410 Liestal / Friedrich BUCHBERGER, Prof., Koordinationsstelle für Pädagogische Tatsachenforschung und Entwicklung der Lehrerbildung, Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich, A-4040 Linz, Oesterreich / Friedrich BUSCH, Prof., Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft 1, Ammerländer Heerstrasse 67/99, D-2900 Oldenburg, BRD / Kurt EGGENBERGER, Seminarlehrer, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare / Johannes GRUNTZ-STOLL, Dr., Seminarlehrer, Strandweg 9, 2560 Nidau / Kurt HAEFELI, Dr., Migros-Genossenschaftsbund, Koordinationsstelle der Klubschulen, Hardturmstr. 161, Postfach 266, 8031 Zürich / Daniel KUGELMANN, Frauenbergstr. 8, D-3550 Marburg, BRD / Helmut MESSNER, Dr., Leiter der deutschen Abteilung des Pädagogischen Instituts Bozen, Dr. Streitergasse 20, I-39000 Bozen / Peter METZ, Universität Bern, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstr. 27, 3012 Bern / Martin RIESEN, Seminarlehrer, Seminar Biel, DMS, Scheibenweg 45, 2500 Biel / Bruno SANTINI-AMGARTEN, Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Hirschengraben 13, Postfach 2069, 6002 Luzern / Fritz SCHOCH, Dr., Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare / Irene STEINER, Universität Bern, Sekundarlehramt, Muesmattstr. 27, 3012 Bern / Anton STRITTMATTER, Dr., Schweizerische Lehrerzeitung, Postfach, 6204 Sempach / Edi SUTTER, Seminarlehrer, Hornacherstr. 5, 8280 Kreuzlingen / Walter WEIBEL, Am Moosberg 1, 6284 Gerlafingen / Hildegard WILLI, Sr., Seminar, 6283 Baldeg.

Die Berichterstatterinnen und Berichterstatter der Arbeitsgruppen und Ateliers des SGBF+SPV-Kongresses sind innerhalb des Kongressberichts (Kasten, S.18) aufgeführt.

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

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