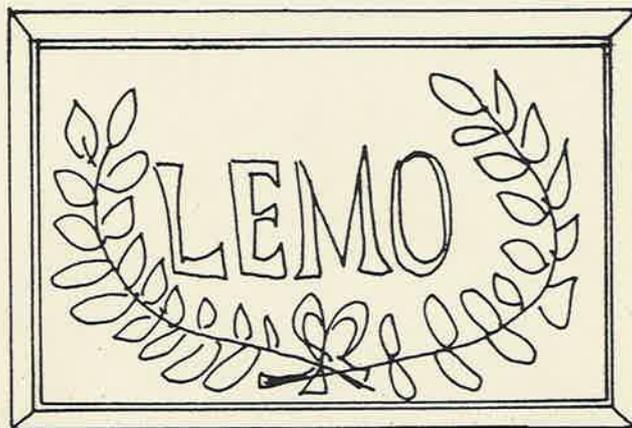


SEMINAR LIESTAL

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV



**SPV**

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

1/1985

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)  
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12  
4452 Itingen, 061/98 39 88

Der 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.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20  
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17  
Kurt Reusser, Schlössli  
3412 Heimiswil, 034/22 84 63  
Fritz Schoch, Thorackerweg 1  
3294 Büren a.A., 032/81 40 89

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).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.-- (bzw. Fr. 40.--)

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 3  
NUMMER 1

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

FEBRUAR 1985

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>Geleitwort</b>	<i>Moritz Arnet, Generalsekretär EDK</i>	3
<b>Editorial</b>	<i>Peter Füglistner &amp; Fritz Schoch</i> BzL-Sondernummer "10 Jahre 'Lehrerbildung von morgen'"	4
	<i>Kurt Reusser</i> Ueberlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer "10 Jahre 'Lehrerbildung von morgen'"	6
<b>Sprüche, Bonmots und Sentenzen</b>	<i>Lothar Kaiser</i> "Wenn unser Bericht im Safe der EDK ruht ..."	10
<b>LEMO-Kommission</b>	Liste der Mitglieder der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen"	10
<b>Beiträge:</b>		
<i>Fritz Müller</i>	Professionalisierung - Eine Rückschau auf Wurzeln und Wesen des LEMO-Berichtes	11
<i>Traugott Weisskopf</i>	Das Berufsbild des Lehrers im Wandel	19
<i>Hans Aebli</i>	Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen	23
<i>Anton Strittmatter</i>	War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend?	29
<b>LEMO-Grundmodell</b>	Grundmodell der Lehrerbildung von morgen	33
<b>LEMO-Literatur</b>	Literatur im Umkreis des LEMO-Berichtes	34
<i>Iwan Rickenbacher</i>	Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf?	35
<i>Carlo Jenzer</i>	Lehrerbildung in verändertem Umfeld	39
<i>Hans Gehrig</i>	"Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen" (Eignung; Beratung und Selektion in der Lehrerbildung)	43
<i>Hans Brühweiler</i>	Eignungsabklärung beim Eintritt in ein Oberseminar - dargestellt am Beispiel Liestal	51
<i>Stefan Albisser</i>	Lehrerbildung als Teil einer konsequenten Doppelqualifizierung	55

<b>SPV-Verbandsteil</b>	Jahresbericht des Präsidenten über das Verbands- jahr 83/84	63
	Adressverzeichnis des SPV-Vorstandes	66
	Jahresrechnung 1984 / Budget 1985	67
	Protokoll der Jahresversammlung vom 9.11.84, St.Gallen	68
	SPV/WBZ-Kurs: "Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung"	70
<i>Heinz Wyss &amp; Kurt Reusser</i>	Zur Diagnose der gegenwärtigen Situation der Fach- didaktiken in der Lehrerbildung	71
<i>Erich Dorer</i>	Einblicke in die schulpraktische Ausbildung an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau	80
<i>Kurt Eggenberger</i>	Das Studiensemester am Maturandenkurs Biel - Eine Idee und ihre Praxis	86
<i>Sr. Hildegard Willi</i>	Die berufspraktische Ausbildung vor dem Hintergrund der allgemeinen und der erziehungswissenschaftlichen Bildung	89
<i>Kurt Schmid &amp; Hanspeter Züst</i>	Die Neugestaltung der Seminarstudentenafel nach päd- agogisch-didaktischen Grundsätzen	96
<i>Guido Marazzi</i>	La riforma degli studi magistrali in Ticino	101
<i>Claude Merazzi</i>	LEMO et formation des enseignants primaires en Suisse romande (1976-1985)	106
<i>Rudolf Jeneelten</i>	LEMO und die Lehrerbildung im Wallis	111
<b>Bei den BzL zu Gast</b>	10 Jahre Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)	113
<b>Das Kurzportrait</b>	<i>Hans Joss</i> : Semesterkurs im Kanton Bern	114
<b>Kurs-Berichte</b>	. UNESCO-Seminar, Morschach, 10./11.12.84	116
	. Arbeitsgruppe Mathematikdidaktik in der Lehrerbildung, Schloss Wartensee, 1.-6.10.84	117
	. LSEB-Tagung, Oberbalmburg, 23./24.11.84	118
<b>Kurs-Hinweis</b>	"Familienrat" - Elternschule auf Radio DRS	119
<b>Kurznachrichten</b>	Aktuelles aus der Region Bern	120
<b>Buchbesprechungen</b>	. Kataloge zu Unterrichtsfilmen	122
	. Pädagogische Literatur	124
	. Zur Besprechung vorliegende Bücher	126
<b>Das aktuelle Thema</b>	Lehrerarbeitslosigkeit - Ein Appell der Basler Seminaristen	127
<b>Der aktuelle Kommentar</b>	"Abstinente Lehrer" (Bund, 23.1.85)	130
<b>Autorenverzeichnis</b>	Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer ...von A - Z	132

## Geleitwort aus der Sicht der EDK

Im Jahre 1970 setzte die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren eine Kommission "Lehrerbildung von morgen" mit dem Ziel ein, "eine verbesserte Koordination im schweizerischen Schulwesen durch die Einigung auf die Bildungsinhalte in der Lehrerbildung und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrdiplome" zu erreichen. Die EDK amtierte dabei vorab als Willensvollstreckerin; die geistige Vaterschaft lag bei der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz und beim Schweizerischen Pädagogischen Verband.

1975 erschien der Schlussbericht. Er gab seine Ambitionen im Titel mit "Lehrerbildung von morgen, Grundlagen, Strukturen, Inhalte" klar bekannt. Seit 10 Jahren wirkt er nun als Grundlagendokument, an dem nicht vorbeikommt, wer sich in der Schweiz mit Lehrerbildung beschäftigt.

Hat der Bericht und haben die ihn begleitenden und ihm folgenden Auseinandersetzungen und Massnahmen gehalten, was sie versprochen? Welche Impulse sind aufgenommen worden? Ist die Lehrerbildung besser oder auch nur interkantonal abgestimmter geworden? Die Fragen sind zu stellen, obwohl zum vornherein auf solche Fragen keine einfachen Antworten zu erwarten sind.

Die EDK ist am Versuch einer Bilanz nicht nur deswegen interessiert, weil sie seinerzeit in das Unternehmen viel Zeit und Geld gesteckt hat und es dann auch mit einigem Stolz präsentieren liess. Weit wichtiger noch ist der Umstand, dass es sich bei der Lehrerbildung um einen der Angelpunkte der kantonalen und interkantonalen Bildungspolitik handelt. Es ist müssig, über den Vorrang einzelner Bildungsbereiche zu streiten; darüber, dass die Ausbildung der Auszubildenden sowohl für die zuständigen Behörden wie für die Schulreformen aller Stufen im Zentrum stehen muss, darf kaum ein Zweifel bestehen.

Ein Bewerten und Weiterführen der LEMO-Arbeit ist daher nur zu begrüssen. Zu begrüssen ist auch, dass Pendenzen aufgespürt werden, die von LEMO nicht erfasst wurden und nun allenfalls zu bearbeiten sind. Die EDK hat sich mit ihrem "Ausschuss Lehrerbildung" ein Instrument gegeben, das eine gewisse Kontinuität der Arbeiten sichern soll. Die Aufsätze dieses Heftes werden dazu wichtige Anstösse liefern.

Den "Beiträgen zur Lehrerbildung" gebührt für diese Standortbestimmung der beste Dank. Die gleiche Anerkennung kommt auch dem Schweizerischen Pädagogischen Verband zu, der mit den BzL ein Informations- und Diskussionsforum geschaffen hat, das sich engagiert und kompetent der Lehrerbildungsfragen annimmt.

Moritz Arnet  
Generalsekretär der EDK

## Editorial

### BZL-SONDERNUMMER "10 JAHRE 'LEHRERBILDUNG VON MORGEN'"

---

Wir eröffnen den dritten Jahrgang der 'Beiträge zur Lehrerbildung' mit einer Sondernummer, deren Besonderheiten hier kurz erläutert seien:

10 Jahre seit dem Erscheinen des Expertenberichtes "Lehrerbildung von morgen" ist ein Anlass, an dem eine Zeitschrift, die sich mit Fragen der Lehrerbildung befasst, nicht achtlos vorbeigehen kann. *Was hat der LEMO-Bericht im verflossenen Jahrzehnt in der schweizerischen Lehrerbildung bewirkt? Welche Impulse zur Erneuerung der beruflichen Aus- und Fortbildung der Lehrer hat der Bericht ausgelöst? Welche Anregungen haben Beachtung gefunden, was davon ist liegen geblieben oder gar vom Tisch gewischt worden?*

Mit diesen Fragen sind wir vor Jahresfrist an ehemalige Mitglieder der Expertenkommission, an Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften, an Direktoren von Lehrerbildungsinstitutionen sowie an aktive Seminarlehrer gelangt. Und das Erstaunliche: die Angefragten fühlten sich (bis auf eine Ausnahme) auch angesprochen. "Lehrerbildung von morgen" scheint auch heute noch ein Thema und nicht bloss eine Reminiszenz zu sein. Zwar werden die Auswirkungen des LEMO-Berichtes auf die Lehrerbildungsreform in den einzelnen Kantonen sehr verschieden erlebt und dementsprechend auch unterschiedlich beurteilt. Aber es gibt doch so etwas wie eine LEMO-Wirkungsgeschichte, selbst wenn nicht immer eindeutig auszumachen ist, ob es sich bei den regional unterschiedlich verlaufenen Entwicklungen um ein kausales 'proppter'- oder lediglich um ein zeitliches 'post'-LEMO-Ereignis handelt. Und dass LEMO-Impulse bis in die Romandie und ins Tessin gewirkt haben, davon sprechen - in ihren eigenen Zungen - die Berichterstatter der beiden Regionen. Wir schätzen es ausserordentlich, dass sich auch je ein sachkundiger Vertreter aus der französischen und der italienischen Schweiz zu Worte gemeldet haben. Merci! Grazie! Schliesslich bezeugen auch das Geleitwort von Moritz Arnet, dem neuen Generalsekretär der EDK, und die verdankenswerte Tatsache, dass die LEMO-Sondernummer von der EDK finanziert wird, wie sehr der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren die Lehrerbildung ein Anliegen ist. Die Anerkennung der 'Beiträge zur Lehrerbildung' von Seiten der EDK hat darüber hinaus noch einen sichtbaren und für uns deutlich spürbaren Ausdruck gefunden in der tatkräftigen redaktionellen Mitarbeit des EDK-Beauftragten für Lehrerbildung, Christian Schmid. Auch ihm gebührt ein aufrichtiger Dank.

Es ist hier nicht Raum, um wie üblich die Autoren und ihre Beiträge vorzustellen und zu würdigen. Mit einer Ausnahme: Bruno Peyrer. Er hat uns, sozusagen über Nacht, auf ein paar

Stichworte hin ein Dutzend treffliche Originalkarikaturen gezeichnet. Selber aktiver Lehrerbildner weiss auch er, dass die Lehrerbildung eine viel zu ernste Angelegenheit ist, als dass sie den Bildungswissenschaftlern und Bildungspolitikern überlassen werden könnte ... Und dass auch die Experten der verdienstvollen LEMO-Kommission "auch nur Menschen" sind, bezeugen die von Lothar Kaiser "handschriftlich verbürgten" Originalzitate aus seinen geheimen Sitzungsprotokollen. Um Missverständnissen und möglichen Verärgerungen zuvorzukommen: Bei der Placierung der Bonmots regierte die Schere des Layouters und nicht der redaktionelle Scharfsinn. Allfällige Anspielungen auf Autoren wären reine Zufallstreffer!

Nicht ganz dem Zufall überlassen dürfen wir es, ob Sie uns als BzL-Leser auch weiterhin die Treue halten. Die Abonnenten, die nicht Mitglieder des SPV sind, mögen dem beiliegenden grünen Einzahlungsschein Beachtung schenken und ihm bald ein angemessenes "Gewicht" verleihen. Vielen Dank!

Wir wünschen diesem LEMO-Heft aufmerksame und kritische Leser. Ueber allfällige Reaktionen aus der Leserschaft werden wir gerne in einer Folgenummer orientieren.

Für die BzL-Redaktion:

Peter Füglistner & Fritz Schoch



## Ueberlegungen zum Konzept einer BzL-Sondernummer "10 Jahre Lehrerbildung von morgen"

---

Kurt Reusser

Als ich letzten Herbst mit Fritz Müller in Merligen über die Idee der nun vorliegenden Sondernummer der BzL sprach, nannte er die Umstände der Kommissionsarbeit und der Publikation des Berichtes "Lehrerbildung von morgen" das "LEMO-WUNDER". Da ich diese Ueberlegungen nicht nur aus äusserer - und wohl auch etwas innerer - Distanz niederschreibe, sondern auch den genauen Inhalt der Beiträge nicht kenne\*), weiss ich nicht, ob Fritz Müller den Begriff in seinem Beitrag verwendet. Ungeachtet dessen ist klar, was er meinte, nämlich die für unser föderalistisches Bildungssystem wohl bemerkenswerte Tatsache, dass eine pädagogisch-weltanschaulich und regional sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe in der Lage war, sich im Geiste der Toleranz zu einem beachtlich kohärenten, und in zentralen Teilen auch sehr konkreten und damit anregenden und herausfordernden Bericht "zusammenzuraufen".

Soweit ich sehe, bzw. Fritz Müller frei (!) interpretiere, gab es in der Kommission mindestens fünf sich teils überschneidende ideologische Gruppierungen: (1) die Kämpfer für den alleinseligmachenden seminaristischen Weg; (2) die ebensolchen Kämpfer für den maturitätsbezogenen Weg; (3) die Curriculumtheoretiker, von anderer Seite auch "Freunde aus Freiburg" genannt; (4) die Erziehungswissenschaftler oder die "Kopflastigen" und schliesslich (5) die Gruppendynamiker oder die "Kopflösen". - Das Verb 'zusammenraufen' habe ich gewählt, nachdem ich Einblick erhalten habe in das "bibliophile Exemplar Nr. 21" der von Kommissionsmitglied Lothar Kaiser redigierten Aufzeichnungen "ZWISCHEN DEN ZEILEN - Aufgeschnapptes aus vielen Sitzungen". (Vgl. hierzu S. 10 und die zwischen die Beiträge dieses Heftes eingestreuten Sprüche, Bonmots und Sentenzen, Anm. Red.)

Und vergessen wir nicht die parallel zu den Aktivitäten der Kommission verlaufene Arbeit von rund einem Dutzend Autoren an den im deutschen Klett-Verlag publizierten fünf Bändchen erziehungswissenschaftlicher Sammelreferate zu inhaltlichen Themen des LEMO-Berichtes. (Vgl. Literaturverzeichnis auf Seite 34 dieses Heftes, Anm. Red.)

Nun war es bestimmt nicht die Absicht, Wunder zu vollbringen, welche die LEMO-Kommission zusammengeführt hat, sondern eher der von einer bildungspolitischen Aufbruchstimmung ge-

---

\*) Anmerkung der Redaktion: Kurt Reusser hat zu Beginn des letzten Jahres diese LEMO-Sondernummer angeregt und mit den Autoren der Beiträge die ersten inhaltlichen Absprachen getroffen. Seit Herbst 1984 weilt er als Gastassistent am Institute of Cognitive Science an der Universität von Colorado, Boulder, USA. Wir haben ihn gebeten - aus der räumlichen Distanz und ohne genaue Kenntnis der inzwischen verfassten Beiträge - für die BzL-Leser seine konzeptuellen Ueberlegungen zur LEMO-Sondernummer niederzuschreiben. Der vorliegende Artikel ist die Reinschrift des uns auf Redaktionsschluss aus Boulder übermittelten Computerausdrucks.

prägte Zeitgeist der 60er und der frühen 70er Jahre, begleitet von einem spürbaren Aufschwung und Ausbau der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Was diesen Zeitgeist auszeichnete, war der gesellschaftliche Impuls, durch eine Verbesserung der Schulstrukturen (Gesamtschulbewegung), die Erarbeitung zeitgemässer Lehrpläne und psychologisch angepasster Unterrichtsverfahren (Curriculumtheorie und Didaktik) sowie über die "Professionalisierung" der Lehrerausbildung zur "Emanzipation" des Individuums und damit zur "Demokratisierung" der Gesellschaft beizutragen.

Als handfeste weitere Ueberlegung, welche ihr Gewicht nicht zuletzt durch den Konkurrenzdruck der Gymnasien gegenüber den Lehrerbildungsanstalten erhielt, begleitete die LEMO-Arbeit der Ruf und das Streben nach Gleichwertigkeit und damit nach Universitätszugang - eine Forderung, die auch heute noch teilweise unerfüllt ist und mancherorts immer noch heftige Diskussionen auszulösen vermag.

In den 10 Jahren scheint sich nun aber manches gewandelt zu haben, so tiefgreifend, dass viele ehemalige Optimisten von Resignation, Rückschritt und Lethargie sprechen. Dies vor allem in jenen Kantonen und Regionen, in denen Lehrerarbeitslosigkeit und Rekrutierungsschwierigkeiten das Ausbildungsklima und das Niveau beeinträchtigen, wenn nicht sogar einzelne Lehrerbildungsanstalten existenziell bedrohen. Der in den 70er Jahren erfolgte Konjunkturerinbruch hat damit wohl die Wirkungsgeschichte des "LEMO-Hochkonjunkturmodelles" stark beeinflusst. Vielleicht trägt die momentan vielerorts schlechte Stimmung auch dazu bei, positive und nachhaltige Wirkungen des Berichtes zu unterschätzen.

Beispielsweise, dass der LEMO-Bericht

- Lehrerbildungsreformen auf struktureller und / oder inhaltlicher Ebene in vielen Kantonen angeregt, ausgelöst oder unterstützt hat;
- in der Fachwelt und darüber hinaus zu einem erweiterten Verständnis von Lehrer-Berufsbildung, d.h. ihrer pädagogisch-didaktischen Fächer und deren erziehungswissenschaftlicher Fundamente, beigetragen hat;
- den Gedanken der *Professionalisierung* des Lehrerberufes gefördert hat;
- durch die hohe Spezifität der Aussage in den "Modellpensen" und hinsichtlich der didaktischen Organisationsformen und Prinzipien zu einem tiefen Nachdenken über Inhalte und Strukturen der Lehrerberufsbildung geführt hat, vor allem dort, wo in den letzten Jahren neue Seminarlehrpläne und Berufsbildungskonzepte entstanden sind. Zwar empfanden viele Leser gerade die "Modellpensen" als zu eng und zu dirigistisch; aber zweifellos kam ihnen ein hoher Anregungswert zu, wenn man sie als "Plattformen" benutzte, von denen aus man auch abstossen konnte.

Dass die LEMO-Wirkungsgeschichte vor allem für das *maturitätsgebundene Modell* und für die *Berufsbildung* positiv ausgefallen ist, dürfte wohl eine Tatsache sein. Nach meiner Einschätzung liegt dies in erster Linie daran, dass es weder im Bericht noch sonstwo bis heute gelungen ist, einen gegenüber dem Gymnasium wirklich trennscharfen und eigenständigen Begriff von "*seminaristischer Allgemeinbildung*" zu entwickeln. - Diese m.E. nach wie vor ungeklärte Frage einer lehrerspezifischen und zugleich *universitätswürdigen Allgemeinbildung* führt - zusammen mit den Problemkreisen "Fachdidaktik" und "Theorie-Praxis-Durchdringung" - auch die "Pendenzenliste" an, welche uns der LEMO-Bericht hinterlassen hat.

Enttäuscht von den Auswirkungen des LEMO-Berichtes kann eigentlich nur sein, wer von vorneherein lieber nichts geändert hätte, oder wer von komplexen Problemlöseversuchen immer viel zu viel erwartet (nämlich Wunder!), und dies, weil er vielleicht einen *falschen Begriff von Dauer und Verlauf kollektiver Problemlösungen* hat. So werden beispielsweise Impulse, die von Kommissionsarbeiten, Empfehlungen, Verordnungen und dgl. ausgehen - also "von oben" kommen - gerne entweder unter- oder überschätzt. Demgegenüber werden die "Basisarbeit" und der individuelle Beitrag, die Durchdringung, die (transformierende) Aneignung und Umsetzung eines Impulses sowohl unter zeitlichen als auch kräftemässigen Gesichtspunkten zumeist unterschätzt.

Weil Reformen in demokratischen Umfeldern von jedem Beteiligten ein gewisses Mass an Identifikation und Mittragen erfordern, gestalten sie sich meist zähflüssiger und *diskontinuierlicher*, als sich dies Behörden und Kommissionen in der Regel vorstellen. Man muss wohl gerade bei Reformen im Bildungsbereich, wo Einsicht und kritisch-wohlwollende Mitarbeit vieler Einzelner eine entscheidende Rolle spielen, fast notwendigerweise mit einem *hohen Mass an Unstetigkeit* rechnen. Diesen Umständen sollte man dann aber auch mit einer entsprechenden Einstellung begegnen und durch die (behördliche) Gewährung genügend langer Problemlösezeiten Rechnung tragen. Reformprozesse, die bereits nach der Initialphase als abgeschlossen erklärt bzw. ohne Supervision und Beratung in die Selbständigkeit entlassen werden, erweisen sich oft im nachhinein als schlechte Zeit- und Geldinvestitionen.

Zur (späten) Wirkung des LEMO-Berichtes gehört wohl auch, dass auch diejenigen auf ihn bezogen sind, die sich *nicht* (gerne) auf ihn beziehen, oder die heute - dem wissenschaftskritischer und provinzieller gewordenen Zeitgeist entsprechend - Strukturdiskussionen und Expertenberichten skeptisch gegenüberstehen und nur mehr in der internen Fortbildung am eigenen Seminar glücklich werden wollen. Die dialektische, das heisst *oft unbequeme Struktur von Reformen* besteht eben auch darin, dass sich Phasen relativ weiträumiger Planung und Strukturerneuerung abwechseln (müssen) mit Phasen intensiver "Basisarbeit"; im subjektiven Erleben: Phasen der Euphorie mit Phasen der Resignation und der Skepsis oder - je nach Standort - auch umgekehrt!

Die hauptsächlichsten Fragen, die wir an die Autoren der Beiträge unserer Sondernummer gerichtet haben, könnte man den Stichworten *Nachbesinnung, Gegenwartsdiagnose* und *Zukunftsperspektiven* zuordnen:

Wie beurteilen ehemalige Exponenten der Kommission, Pädagogen, Bildungsforscher, Seminarlehrer ... heute Zielsetzung, Anspruch und Wirkung des Berichtes, und wo stehen wir heute mit Bezug auf die Fragen des Berichtes? Welches sind allenfalls Folgeprobleme, die der Bericht erzeugt und welches "Pendenzen", die er hinterlassen hat?

Der LEMO-Bericht hat gesamtschweizerisch und in vielen Kantonen und Regionen, genauso wie es sich die Kommission gewünscht hat, zu Brückenschlägen "von der Wissenschaft zur Bildungspolitik und zum Alltag des Lehrerbildners" (LEMO-Bericht, S.16) beigetragen. Auch wenn der Verkehr über einige dieser Brücken heute etwas weniger rege oder vielleicht einseitiger geworden sein mag, oder wenn auf ihnen weniger leicht solch ganzheitliche Güter - wie sie grosse Reformprojekte darstellen - gehandelt werden, so sind diese Brücken doch bis heute nicht zusammengebrochen. Und es ist wohl richtig, auch die BEITRAEGE ZUR LEHRERBILDUNG als eine solche Brücke zu verstehen.

Die Lehrerbildung von heute hat sich nicht einfach ereignet, und auch die nächste LEHRERBILDUNG VON MORGEN wird kein Naturereignis sein. Wir gestalten die morgige Landschaft in der Lehrerbildung, indem wir über die Gegenwart und ihre Wurzeln nachdenken, dabei die (positiven und negativen) Erträge früherer Erfahrungen sichern sowie (latente) Problemlagen und Strömungen in unserem näheren und weiteren Umfeld richtig zu "orten" und "auf den Begriff" zu bringen suchen. Damit geben wir nicht nur dem eigenen alltäglichen Tun *konkrete Perspektiven*, sondern vermögen es auch immer wieder auf weiträumigere und fernere Ziele auszurichten - auf *Ideale, Visionen, konkrete Utopien*.

LEMO hat Folgen gehabt!



"Wenn unser Bericht im Safe der EDK ruht..."

Wenn eine EDK-Kommission wie LEMO mit einem humorvollen Präsidenten fast fünf Jahre arbeitet, dann fallen viele Sprüche, Bonmots, Sentenzen, dann werden mehr oder minder scharfe Pfeile abgeschossen, dann kommen Humor, Ironie und dazwischen auch Satire und sogar Blödeleien zum Zuge.

In fast allen Sitzungen habe ich solche Sprüche notiert, die dem Beteiligten ganze Zusammenhänge in Erinnerung rufen, die dem Ausenstehenden aber wie durch kleine Fenster humorvolles sichtbar machen und dahinter Liegendes erahnen lassen.

Viel Vergnügen bei der Lektüre der eingestreuerten kleinen Auswahl!

Lothar Kaiser, Hitzkirch

**Liste der Mitglieder der Expertenkommission  
«Lehrerbildung von morgen»**

Es wird der Arbeitsort der Mitglieder zum Zeitpunkt des Abschlusses der Kommissionsarbeiten Ende 1974 genannt.

\* = Vertreter der KOSLO

**Präsident:**

Dr. Fritz Müller (Thun)

**Vizepräsident:**

Jean Eigenmann (Genf)

**Wiss. Sekretariat:**

Dr. Anton Strittmatter (Freiburg, seit September 1971)

Dr. Urs Peter Lattmann (Brugg-Windisch, bis September 1971)

**Mitglieder:**

Prof. Dr. Hans Aebli M.A. (Bern)

Vreni Atzli \* (Solothurn)

François Bettex (Yverdon, seit Februar 1973)

Leo Biollaz (Sitten)

Dr. Martin Bruppacher (Aarau, bis September 1972)

Dr. Theodor Bucher (Schwyz)

Sr. Iniga Dober (Menzingen, bis April 1971)

Prof. Dr. Karl Frey (Kiel, bis Juni 1971)

Dr. Hans Gehrig (Zürich)

Dr. Ursula Germann-Müller (Sargans)

Dr. Urs Isenegger (Freiburg, seit Juni 1971)

Dr. Carlo Jenzer (Solothurn, seit November 1971)

Dr. Lothar Kaiser (Hitzkirch)

Dr. Guido Marazzi (Locarno)

Dr. Jean Perrenoud (Yverdon)

Paul Rohner (Zug)

Prof. Dr. Samuel Roller (Neuenburg)

Walter Salvisberg \* (Cologne, seit April 1971)

Dr. Paul Schäfer (Wettingen)

Louis-Marc Suter (Biel/Bern)

Max Suter \* (Zürich)

Dr. Peter Waldner (Solothurn, seit September 1971)

Dr. Traugott Weisskopf (Basel)

## PROFESSIONALISIERUNG - EINE RUECKSCHAU AUF WURZELN UND WESEN DES LEMO-BERICHTES

---

Fritz Müller

*Wo mancher nur den glitzernden Zerfall erkennt, da sieht er viele Uebergänge und Verwandlungen, sieht er den verschwenderischen Markt der Differenz, der aus der wesentlichen Unsicherheit und Offenheit dieser Gesellschaft hervorgeht. Vielfalt und Differenz aber gewähren allem Seienden den besten Schutz vor Tod und Verwüstung. (Botho Strauss, Der junge Mann, 1984)*

Jubiläen von bildungspolitischen Expertenberichten sind selten. Die meisten dieser Gutachten sterben eines sanften Schubladentodes oder verdämmern, getarnt unter einer dicken Staubschicht, im Archiv. Das ist nicht erstaunlich: Experten werden ja meist zum Akut-Stand einer Technik befragt, und die Entwicklung überholt ihre Aussagen in kurzer Zeit.

Der LEMO-Bericht macht eine Ausnahme. Soweit ich sehe, kommt auch heute noch kaum einer, der sich in unserm Land mit Lehrerbildungsfragen befasst, an ihm vorbei. "Nichts zweites", sagte mir vor einiger Zeit Jean-Pierre Meylan, "hat in der schweizerischen Lehrerbildung so viel in Bewegung gesetzt wie der LEMO-Bericht." Die Arbeitsgruppe der EDK zur Sekundarlehrerbildung beispielsweise hat sich mit unserem Buch ebenso auseinandergesetzt wie der Beauftragte für die Lehrerbildungs-Gesamtkonzeption im Kanton Bern. Und Eugen Egger, der langjährige Generalsekretär der EDK, stellt fest, "dass niemand in Abrede stellen werde, dass der Bericht 'LEHRERBILDUNG VON MORGEN' alle laufenden Reformen in der Lehrerausbildung wesentlich beeinflusst hat".

Die vorliegende Betrachtung geht der Frage nach, aus welchen Gründen der LEMO-Bericht eine derart starke Resonanz hatte. Sie spricht im ersten Abschnitt "WURZELN" von einigen Voraussetzungen der Kommissionsarbeit und im zweiten Abschnitt "WESEN" von den Absichten und Ueberlegungen der Verfasser.

### WURZELN

Die starke Resonanz des LEMO-Berichts erklärt sich vorwiegend aus der bildungspolitischen Situation der ausgehenden Sechzigerjahre, aus der Zusammensetzung der Gruppe und aus dem in jener Zeit dankbaren Auftrag zu einer mit sehr konkreten Stoff-Angaben ausgestatteten Gesamtschau.

Den Anfang meiner Rück-Besinnung auf die besondere bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Situation der späten Sechzigerjahre machen drei Darstellungen: eine Langzeit-Betrachtung zu den didaktischen Strömungen der Nachkriegszeit, ein Stimmungsbericht der Studienwochen Genf und Interlaken 1967 und 1971 des SGV und eine Momentaufnahme der LEMO-Eröffnungssitzung:

Aus der Sicht eines nicht mehr jungen Mannes, der vier Jahrzehnte Schulgeschichte miterlebt hat, lassen sich in der Nachkriegszeit drei grosse didaktische Strömungen ausmachen:

Nach dem Krieg beschäftigte sich die Öffentlichkeit und anschliessend auch die Didaktik zunächst vorwiegend mit der Berechtigung einzelner Unterrichtsfächer und Unterrichtsstoffe. Ein in jeder Hinsicht klassisches Beispiel dafür war und ist die Frage nach dem Wert des Lateins. Der Fächerkanon der einzelnen Schulen und Stufen wurde überprüft, Wahlfächer von Pflichtfächern geschieden, und die entstandene Kluft mit Pflichtwahlfächern überbrückt. Man fragte stets aufs neue nach den Möglichkeiten und Grenzen der internen Differenzierung des Unterrichts.

Der zweite Schub didaktischer Bemühungen galt der Frage nach der Effizienz des Unterrichts. Man forderte lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung, forderte Curricula, welche Ziele, Stoffe, Lernschritte, Lehrmittel, Methoden und Evaluationen eng aufeinander bezogen.

Fast gleichzeitig brachten die Sechzigerjahre die Bündelung aller Fragen nach der sozialen Wirkung des Unterrichts. Das Hauptinteresse galt nun den Auswirkungen einzelner Unterrichtsstile auf das soziale Gefüge der Klasse und auf die Möglichkeiten der sozialen Integration des Einzelnen. Damit war auch die Frage nach der Sozialkompetenz des Lehrers gestellt.

Die drei Bewegungen haben - mit gewissen Retardierungen - jeweils auch die Lehrerbildung aller Stufen und Typen erfasst. Namentlich in den Sechzigerjahren war vieles in Bewegung geraten, wobei man wohl eher von "Wellen" sprechen müsste als von "Strömungen". Die folgenden Momentaufnahmen aus der Bildungsszene Schweiz sollen das illustrieren:

Die Studienwoche Genf 1967 des Schweizerischen Gymnasiallehrervereins zur Thematik "Mittelschule von morgen" war weitgehend eine Spätfolge der USA-Reise der schweizerischen Gymnasialrektoren im Jahre 1965. Namentlich im Welschland hatte der Kontakt mit dem erfrischenden und trotz Sputnik ungebrochenen amerikanischen Bildungsoptimismus ein Hochgefühl der Reformbereitschaft ausgelöst, das in der Studienwoche Genf 1967 zum Ausdruck kam. Erich Studer hat den Grundton jener reformfreudigen Studienwoche später als "Geist abenteuerlicher Bereitschaft" bezeichnet. Im Zentrum des Interesses standen die Möglich-

keiten interner Differenzierung des Mittelschul-Unterrichts und damit neue Unterrichts- und Maturitätsformen; begeisterungsfähiger Spiritus rector des Unternehmens war der frühverstorbene Werner Uhlig. - LEMOs etwas älterer Bruder MIMO (der Bericht "Mittelschule von morgen") ist in Genf in die Wiege gelegt worden.

Vier Jahre nach der Aufbruchstimmung von Genf, als die Studienwoche des Gymnasiallehrer-Vereins zum Thema "Die menschlichen Beziehungen in der Schule" in Interlaken stattfand, schlug die grosse Stunde des Hans Näf und seiner fachlichen Gesinnungsfreunde. Sein Seminar "Gruppendynamik in der Lehrerbildung" zog die Mittelschullehrer in Scharen an. Im LEMO-Bericht führt das betreffende Gedankengut, bearbeitet von Hans Näf und Hans Gehrig, ein eher marginales Dasein. Die stiefmütterliche Behandlung einer in jenen Jahren dynamischen und noch immerfort begeisternden Impulsbewegung hat dann auch in der LEMO gewidmeten ausserordentlichen Jahresversammlung des SPV vom 24. Januar 1976 dem Bericht die Vorwürfe "Ueberschätzung der Lernpsychologie" und "Kopflastigkeit" eingetragen. Das Ungleichgewicht des LEMO-Berichtes zugunsten des kognitiven Bereichs lässt sich nur verstehen, wenn man weiss, dass der Herausgeber gleichzeitig (zusammen mit Fritz Egger, Josef Bischofsberger u.a.) ein Projekt mitbetreute, welches zu Hans Näfs WBZ-Publikation "Die Anwendung von Verhaltenstraining, Selbsterfahrungsgruppen und gruppendynamischen Seminaren in der Lehreraus- und Fortbildung" führte (Luzern, WBZ, 1975). Aus meiner Sicht ist dieses Buch wie die LEMO-Sammelreferate stets Teil des grössern Ganzen gewesen.

Die Eröffnungs-Sitzung der Kommission "Lehrerbildung von Morgen" fand im September 1970 im Berner Zunfthaus zum Distelzwang statt. Mit der Wahl Berns wollten wir den gesamtschweizerischen, deutsch und welsch verbindenden Charakter der Arbeit unterstreichen, mit der Wahl eines aussergewöhnlichen Lokals den für die schweizerische Lehrerbildung historischen Moment. Richtiger gesagt: ... den von uns als historisch empfundenen Moment.

Natürlich hatten die Eröffnungsansprachen vorwiegend programmatischen Charakter. Sie sagten aber auch manches aus über die Voraussetzungen der Arbeit. In den Worten des Kommissionspräsidenten standen zwei Gedanken im Vordergrund:

"Wir müssen vermeiden, bei Null zu beginnen. Es ist uns nicht das Glück beschert, eine neue Stadt zu planen und zu bauen. Schweizerische Lehrerbildung - besser: Lehrerbildung in der Schweiz - gibt es schon: In der Bildungslandschaft stehen schon stattliche und traditionsreiche Gebilde, die man nicht abreißen kann und nicht abreißen will. Wir denken dabei zum Beispiel an die kantonalen Lehrerbildungsinstitutionen; nicht nur an die schönen Seminare in den alten Klöstern, sondern vor allem auch an die pädagogischen Ideen und Programme zur Lehrerbildung, welche in den Sechzigerjahren Gestalt angenommen haben.

Sie sind zum Beispiel - als Curriculumforschung - in Freiburg beheimatet; sie haben als Bivo-Projekt einen Schwerpunkt in Zürich; sie sind - ausserhalb der Schweiz - entwickelt worden von Hans Aebli in Konstanz oder von Heinrich Roth in Deutschland. Die Stadtkantone Basel-Stadt und Genf haben besondere Akzente gesetzt, aber auch beispielsweise Solothurn, Rickenbach, Zug und Thun haben eigenständige Lösungen pädagogischer Modelle vorzulegen. Ein wesentlicher Teil unserer Arbeit wird also im Erfahrungsaustausch liegen."

Ein zweiter Gedanke der Eröffnungsüberlegungen lautete ungefähr so:

"Die Feststellung, die Kommission LEHRERBILDUNG VON MORGEN sei eine 24köpfige Kommission, ist wörtlich zu nehmen: eine Gruppe von vierundzwanzig (guten) Köpfen. Die Gruppe, welche heute gemeinsam die Arbeit beginnt, darf wohl - mindestens für den Bereich der Lehrerbildung - als 'brain trust' bezeichnet werden. Wir haben die Chance, dass wesentliche Teile des vorhin angesprochenen pädagogischen Gedankengutes durch seine Träger repräsentiert werden. Das schafft die Voraussetzung zur Weite des Horizonts und zu einer gewissen Ausgewogenheit. Und weil es sich ja nicht um Theorien sondern um funktionierende Modelle handelt, ist auch der Realitätsbezug gewährleistet. Was am Rande dazu allerdings auch festgestellt werden muss, ist dies: Andererseits ergeben sich aus der geschilderten Situation Schwierigkeiten: Die meisten Kommissionsmitglieder sind schwer vorbelastet. Sie haben als Solisten schon Hervorragendes geleistet, und sie sollen nun ein Orchester bilden. Sie sind - um ein zweites Bild zu brauchen - meist Mittelstürmer gewesen, die womöglich selber ein Goal schiessen wollten, und sie sollen nun eine Mannschaft bilden. Der Captain ist wohl nicht zu beneiden."

Zusammenfassend: Der LEMO-Bericht entstand in einer Epoche mit ausgeprägtem Bildungsoptimismus. Erziehung und Erziehungstheorie hatten in den 60er Jahren neues Ansehen erlangt. Die Faszination, die vom industriellen Machertum ausgegangen war, hatte nachgelassen. Die naive Freude am technischen Fortschritt war einer kritischen Haltung gewichen. Man betonte nun den Werkzeugcharakter aller Technik und man begann, nach der Bildung jener Kräfte zu fragen, welche dem Menschen helfen könnten, seine technischen Wunderdinge, seine Maschinen und Automaten zu meistern, die Grenzen seiner neuen Turmbauten zu Babel zu sehen und anzuerkennen. Es ging zum Beispiel um die Einordnung der neuen Medien und der neuen technischen Herausforderungen in den Gesamtzusammenhang der Bildung, um pädagogische Besinnung auf neue Möglichkeiten der Kräftebildung im Unterricht.

---

*In der Lehrerbildung ist alles so anachronistisch, dass fast alles ein Fortschritt ist.*

## WESEN

Was das Buch wollte, steht drin. Im ersten Kapitel habe ich auf 13 Seiten ausführlich dargelegt, dass der Bericht eine Besinnung auf die Inhalte künftiger schweizerischer Lehrerbildung und damit Planungshilfe und Koordinationsinstrument sein will. Diese Gedankengänge sollen hier nicht wiederholt werden. Nur eine Bemerkung zum Arbeitsablauf sei mir gestattet:

Die Grundformel unserer Arbeit, die mit jeder Sitzung deutlicher Gestalt annahm, lautete: "Einheitlichkeit des Ziels, Vielfalt der Wege". "Einheitlichkeit des Zieles" hiess: gesamtschweizerische Einigung auf die wesentlichen Inhalte der Lehrerbildung für die Volksschulstufe. "Vielfalt der Wege" hiess: Weiterentwicklung der gewachsenen kantonalen oder regionalen Lehrerbildungsstrukturen. So wurde der LEMO-Bericht zum helvetischen Brückenbau bei gleichzeitiger liebevoller Restaurierung zahlreicher föderalistischer Barrikaden. (Mit "Brücke" und "Barrikade" soll auch angedeutet sein, dass das Ergebnisdokument ein dialogisches Buch ist.)

Der Veröffentlichung folgte die Vernehmlassung, der Vernehmlassung die Praxisbewährung. Heute, zehn Jahre später, sehen wir manches anders. Einzelne Züge des damaligen Zeitbildes treten, von der Zeit gefiltert, deutlicher hervor, andere verblassen. Ich möchte im folgenden versuchen, das Wesen des LEMO-Berichtes in meiner heutigen Sicht der Dinge darzustellen. Einer der Mitverfasser macht sich heutige persönliche Gedanken zum damaligen gemeinsamen Bild:

Der LEMO-Bericht ist ein Viel-Köpfe-Buch. Er ist nicht aus einem Block gehauen, und schon gar nicht aus einem Granit-Block. Er ist eher einer Nagelfluh-Wand vergleichbar, allerdings einer soliden und wenig bröckelnden. Seine Aussagen sind wissenschaftsmethodisch nicht einheitlich; sie liegen auch auf verschiedenen Abstraktions-Ebenen.

Die Ausgewogenheit, welche dem Bericht bei vielen Bildungspolitikern gute Noten eintrug, ist selbstverständlich Stärke und Schwäche zugleich. Unser Lösungs-Pluralismus ist gelobt worden, hat aber auch zu kritischen Bemerkungen Anlass gegeben: Der Sekretär des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt beispielsweise fasste die Kritik in den einen Satz: "Die Ausgewogenheit übertrifft die Prägnanz", und die Aargauer schrieben: "Gerade in den Diskussionen in unserem Kanton hat sich gezeigt, dass man mit dem Bericht den unterschiedlichsten Auffassungen gerecht werden kann". Aehnliche Vorwürfe betrafen einzelne Teile der vorgelegten Konsens-Lösung: "Anthropologie kann bezüglich Menschenbild mehr leisten, als ihr im Bericht zugestanden wird" (Päd. Institut der Universität Zürich). Umgekehrt machten andere Kreise massive Vorbehalte gegenüber dem "propagierten anthropologisch-idealistischen Lehrerbild" oder stellten fest: "Der seminaristische Weg ist nur halbherzig ausgeführt."

Auf den zuletzt genannten Vorwurf müsste man wohl antworten: Halbherzig nicht, aber auch nicht alleinseligmachend. Der Geist der echten Toleranz, den uns so viele Leser attestierten, kommt aus dem Engagement; er liegt jenseits von Trägheit oder Gleichgültigkeit. Es war das Engagement für den schweizerischen Föderalismus und das ihm entsprechende offene Menschenbild.

Im Abschnitt "Anthropologische Grundfragen" des Berichts führt Traugott Weisskopf aus: "Hinter dem Berufsbild und dem Rollenverständnis des Lehrers steht, ihm selbst bewusst oder nur vage bekannt, ein Menschenbild ...". Im gleichen Atemzug wird aber auch festgestellt, "dass alle Aussagen über das Wesen des Menschen, gleich aus welcher Blickrichtung, nur partielle Gültigkeit beanspruchen können. Eine umfassende und objektiv gültige Antwort auf die Frage 'Was ist der Mensch?' kann es von da her nicht geben ... Dadurch, dass die Frage nach dem Wesen des Menschen in die Offenheit mündet, ist das Bemühen um sein 'Bild' auch innerhalb der Pädagogik Verhängnis und Chance zugleich."

Die pädagogischen Ueberlegungen bewegen sich auch in der Lehrerbildung stets zwischen den beiden Polen "Du sollst Dir kein Bildnis machen" (Max Frisch hat dieses Gebot ausdrücklich auch auf die Pädagogik bezogen) und "Wer das (Erziehungs-)Ziel nicht kennt, kann den Weg nicht haben".

"Pfarrers Töchter und Müllers Vieh", sagt das alte Sprichwort, "geraten selten oder nie". Die festgefügte christliche Seinsordnung des Pfarrhauses kann Geborgenheit gebender Halt sein, sie kann aber auch als drückende Enge empfunden und gewaltsam gesprengt werden. In vergrößerstem Masstab: Eine weltanschaulich verpflichtende Lehrerbildung mündet möglicherweise in geistige Bevormundung, Unfreiheit oder Manipulation. Aber ist es nicht so, dass andererseits eine möglichst wertfreie "wissenschaftlich objektive" Lehrerbildung wahrscheinlich zu kurz greift, im Studenten zu wenig Kraft bildet, um ein Leben lang als Lehrer bestehen zu können?

Die Frage, wie verpflichtend oder wie offen das Menschenbild sein soll, das der Lehrerbildung zugrunde liegt, ist im LEMO-Bericht nicht beantwortet. Die Konsequenz des Dilemmas aber wurde gezogen: Das offene Menschenbild äussert sich in unserer Zeit als Pluralismus und hat zur Folge, dass der gesellschaftliche Auftrag an die Volksschule dumpf ist, ungenau und facettenreich: Dumpf, ungenau und facettenreich sind auch die Vorwürfe der Gesellschaft an die Lehrer. Will der Lehrer psychisch nicht zugrunde gehen, so hat er das Bedürfnis, sich der Kritik als ein Fach-Mann zu stellen. Er möchte seine unterrichtliche Tätigkeit objektivieren, die Ergebnisse seines Unterrichts möglichst objektiv messen. Lehrerbildung muss ihm dabei helfen, auch wenn sie sich der Gefahren der gegen-

wärtig grassierenden Vermessungs-Neurose bewusst ist. Die Professionalisierung des Lehrers ist eine direkte Konsequenz des offenen Menschenbildes. Jaspers stellt fest: "Alle Menschen, wo immer sie glaubend stehen, können einmütig werden im Wissenschaftlichen."

Man soll seine bildhaften Vergleiche nicht zu sehr strapazieren. Dennoch habe ich Mühe, vom Vergleich mit der Nagelfluh-Wand loszukommen. Warum "solid", warum "nicht bröckelnd"? Was ist im Bericht die verbindende Masse, welche die Einzel-Mocken umschliesst und zusammenhält? Müsste ich es in einem einzigen Wort sagen, ich wählte auch heute noch den inzwischen stark strapazierten Begriff Professionalisierung. Für mich persönlich, dem Schüler von Paul Häberlin und Willi Schohaus, bedeutete "Professionalisierung" etwas anderes als sie etwa für Karl Frey bedeutete. Theodor Bucher hatte eine andere Professionalisierung im Auge als Hans Gehrig, einig waren wir uns alle in dem Bemühen, dem angehenden Lehrer für seine berufliche Aufgabe (Formel: "Erziehung durch Unterricht") ein besseres Rüstzeug zu geben.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist der Lehrer aus einem Diener des Pfarrers zum Priester der Vernunft geworden. Verbunden damit war ein starkes Sendungsbewusstsein. Dieses Sendungsbewusstsein des Lehrers hat sich im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts vielfach gewandelt: Während der grossen Auseinandersetzungen um den liberalen Bundesstaat fühlte sich mancher Schweizerlehrer als Wegbereiter der Demokratie, als Meister einer Schule, die gute Bürger heranbilden wollte. Mit dem Fortschreiten des 19. Jahrhunderts und dem Siegeszug der Technik stellte der Lehrer sich in den Dienst des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts. Die letzte Jahrhundertwende brachte den Lehrertypus, der sich als Anwalt des Kindes in einer kinderfeindlichen Welt fühlte. Heute ist ein solches Sendungsbewusstsein den meisten Lehrern fremd. Ihre Haltung hat etwas Aschermittwöchliches. Von grossen Programmen, von deklamierten Erziehungszielen, von einer "Charta der Kinderrechte" erwarten sie wenig. Sie sehen ihre Aufgabe darin, guten Unterricht zu erteilen und dadurch einen wichtigen Beitrag zur Erziehung der Kinder zu leisten. Die auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhende Professionalisierung möchte ihnen dabei helfen. Solche Professionalisierung kann zwar das verlorengegangene Sendungsbewusstsein nicht ersetzen, aber sie kann dem Lehrer einen Teil seines Selbstvertrauens zurückgeben. Die Professionalisierung versucht, die Unterrichtsvollzüge zu objektivieren. Eine solche Objektivierung bedeutet nicht den Verzicht auf persönliches Engagement. Professionalisierung kann nur heissen: Besinnung auf die eigene Tätigkeit auf Grund von Fakten. Die als Folge solcher Besinnung in den Vordergrund gerückte Lernzielorientierung des Unterrichts verhilft dem Lehrer zu vermehrter und

wirksamerer Erfolgskontrolle, sie wirkt dem lähmenden dumpfen Gefühl des Ungenügens, welches jeden gewissenhaften Lehrer von Zeit zu Zeit befällt, entgegen. Die Professionalisierung des Lehrers, welche unter anderem mehr Rationalität und mehr Intellektualität in der Lehrerbildung bedeutet, soll nicht zur Folge haben, dass der Unterricht des Schülers rationaler und intellektueller werde. Die Professionalisierung des Lehrers bedeutet also keineswegs, dass in der Schule das Musische und Gemüthafte zurückgedrängt werden sollen.

Die Kommission hat sich um eine Zusammenschau der bildungspolitischen Problematik, eine Wesensschau der Dinge bemüht, ist sich aber stets bewusst geblieben, dass die Wesensschau nicht genügt. Tausend-Franken-Noten sind wertvoll, aber wer im Automaten telefonieren oder ein Brötchen kaufen will, muss sie zuerst umsetzen. Die Besinnung auf die philosophischen Hintergründe und auf die bildungspädagogische Vernetzung der Lehrerbildung ist zwar unabdingbar, aber sie ist nicht unmittelbar hilfreich. Als Hauptarbeit der Kommission ergab sich deshalb die Umsetzung der psychologischen und anthropologischen Einsichten in Bildungsprogramme, Stoffe und Stundenzahlen. Dass wir uns auch dieser harten Knochenarbeit - als Experten zwar, aber im Milizsystem nota bene - unterzogen haben, das hat wahrscheinlich den - darf ich sagen "legendären" - Ruf des LEMO-Berichtes mitbegründet. "Ich schätze", sagt z.B. Kurt Reusser, "die Konkretheit des LEMO-Berichtes."

Es ist in der Bildungsforschung im Laufe der letzten 20 Jahre ein dichtes Gehölz von Sträuchern und Bäumen entstanden, mit einigen markanten Eichen zwar, die herausragen, aber auch mit sehr viel Wildwuchs. Der junge Lehrer kann sich in diesem Dickicht kaum mehr zurechtfinden. Mancher wählt den Kahlschlag, das heisst die grundsätzliche Theoriefeindlichkeit.

Neben diesem Kahlschlag grundsätzlicher Ablehnung der Bildungswissenschaften gibt es im Walde der Schulwirklichkeit die sengenden Feuer der Sektierer. Geblendet starren ihre Anhänger in die Flamme, und alles, was daneben liegt, dringt nicht mehr in ihren Blick. Gewisse Anthroposophen sind so, einige der ersten Freudianer waren so, die frühesten Gruppendynamiker auch.

Sektierertum, Theoriefeindlichkeit und Skepsis gegenüber den Resultaten der Erziehungswissenschaft sind natürlich keine Lösungen. Sorgfältige pädagogische und didaktische Schulung macht zwar den guten Lehrer noch nicht aus, aber sie kürzt den Weg ab zu eigenen Erfahrungen und zwingt zum Nachdenken über das berufliche Tun. Selbst den paar wenigen Naturtalenten, welche die Schulung nicht nötig hätten, bringt sie Gewinn. Die Professionalisierung des Lehrers, ein paar hundert Jahre hinter derjenigen des Pfarrers und des Arztes nachhinkend, ist grundsätzlich richtig. Und es ist darum nicht unangemessen, sich des LEMO-Berichtes, der sich eindeutig in den Dienst der Professionalisierung gestellt hat, im 10. Jahre nach seiner Publikation zu erinnern.

## DAS BERUFSBILD DES LEHRERS IM WANDEL

---

Traugott Weisskopf

Ueerblicken wir eine grössere Zeitspanne als die verstrichenen 10 Jahre nach dem LEMO-Bericht, dann ist es ohne Zweifel jedem aufmerksamen Beobachter klar, dass sich im Berufsbild und im Berufsverständnis des Lehrers grosse und tiefgreifende Wandlungen vollzogen haben, die sich auch im Bewusstsein der Öffentlichkeit niedergeschlagen haben. Zu denken wäre etwa an die eindeutige Reduktion des Sozialprestiges aller Lehrerkategorien, besonders deutlich in städtischen und halbstädtischen Verhältnissen, aber auch und nicht zuletzt in ländlichen Verhältnissen. Dass diese Einbusse an öffentlicher Achtung und Anerkennung nicht nur die Lehrer betrifft, sondern praktisch alle im gesellschaftlichen und kulturellen Dienst stehenden Berufe und Funktionäre, ändert an der beschriebenen Tatsache nichts und vermag auch nicht die Lehrer zu "trösten", sofern dies überhaupt nötig sein sollte. Ich will an dieser Stelle auch nicht auf mögliche Ursachen und Auslöser dieses Wandels näher eingehen; er scheint mir Teil einer durch den 2. Weltkrieg ausgelösten gesellschaftlichen Umwälzung mit einer bisher nie erlebten wirtschaftlichen Hochkonjunktur auf schmaler kultureller Basis zu sein. Das Beispiel soll nur darlegen, wie Veränderungen grösseren und weitgreifenden Ausmasses leicht und von jedermann erkennbar sind.

Anders verhält es sich wohl, wenn wir das verflossene Dezennium betrachten und uns erst noch zu fragen versuchen, ob das 1973 skizzierte Lehrerbild auch für 1984 und eine für die nächsten zehn Jahre entworfene Perspektive Gültigkeit beanspruchen darf. Nicht ganz allusionsfrei, aber sehr vorsichtig, formulierte ich im LEMO-Bericht die Absicht, "uns an das Berufsbild des Lehrers heranzutasten, wie es für das nächste Jahrzehnt Gültigkeit haben könnte. Unser Bestreben soll dabei sein, stets das Hier und Jetzt vor Augen zu haben und eine nüchterne Vorstellung des Lehrers von 1984 zu prognostizieren." (S. 29) Prüfe ich diesen einführenden Teil zu den "allgemeinen Ueberlegungen" (S. 29 - 40), dann kann ich auch heute noch voll und ganz zu den grundsätzlichen Ausführungen des Berichtes stehen. Nach wie vor gilt die Ausrichtung auf ein realistisches Lehrerbild, das Berufsverständnis und anthropologische Fundierung in eins zu fassen sucht, das die Rolle des Lehrers betont in der sozialen Funktion erkennt und dem die Lern- und Arbeitsmethoden der Schüler ein besonderes Anliegen sind (deutliche Akzentverschiebung vom Lehrenden auf den Lernenden!). Berufsbild und Selbstverständnis mündeten ein in drei Kategorien von Qualifikationen: in wissenschaftliche und didaktische, in erzieherische und in gesellschafts-politische.

Im Jahre 1977 fand in Luzern eine Expertentagung zum Thema "Lehrerbildung und Unterricht" statt, an der ich das "Berner Modell" eines Qualifikationsversuches für zukünftige Lehrerbildner vorstellte, nämlich den von Prof. H. Aebli 1971 begründeten und seit 1976 von beiden Abteilungen des Pädagogischen Seminars mitgetragenen Ausbildungsgang für Seminarlehrer

(LSEB). Auf Grund einer Umfrage unter Ehemaligen und Absolventen des 3. und 4. Studienjahres und auf Grund erster eigener Erfahrungen erweiterte ich die bisherigen drei Gruppen von möglichen Qualifikationsbereichen auf vier und gliederte sie wie folgt: in wissenschaftliche, didaktische, gesellschaftspolitische und pädagogisch-personale Qualifikationen. Darin kommt eine merkbare Akzentverschiebung zum Vorschein, die sich in meinem Bewusstsein eher noch verstärkt. Daran möchte ich auch mögliche Wandlungen in bezug auf das Berufsbild und das Selbstverständnis des Lehrers aufzeigen. Sie gehen - auf einen kurzen und etwas überspitzten Nenner gebracht - in Richtung einer unterschiedeneren Betonung der Lehrerpersönlichkeit im ganzen unterrichtlichen Geschehen. Das ist an und für sich nichts Neues. Darin zeigt sich aber mit aller Deutlichkeit eine schon längst fällige Relativierung aller didaktischen und insbesondere medialen Möglichkeiten. Anders formuliert: Dem Unterrichtstechnologischen und dem ausgeklügelten Methodischen wird nicht mehr der gleiche Stellenwert zugebilligt wie etwa zu Zeit der Hochblüte der Curriculumkonstruktion. Man könnte auch hier - bei aller Zurückhaltung mit dem vorbelasteten Begriff - von einer "Verinnerlichung" des Lehr- und Lernprozesses sprechen. Dazu kommt, dass die Betonung des Personalen sich nicht nur auf den unterrichtenden und erziehenden Lehrer bezieht, sondern auch und vor allem auf den Lernenden. Wer die "école active" und die Ansichten der führenden Vertreter der Reformpädagogik kennt, muss zugeben, dass auch dies nichts Neues ist. Ich glaube nur, dass heute die überbordenden Einseitigkeiten nicht mehr mitgemacht werden, sondern dass der Lehr-/Lernprozess in der Wechselwirkung gesehen wird und dabei die Bedeutung des gegenseitigen personalen Bezuges vermehrt ins Zentrum rückt. Dennoch würde ich unter allen Umständen an den vier Qualifikationsfeldern für alle Lehrerkategorien festhalten. Ich gehe sie kurz durch und markiere einige sich aufdrängende Akzentverschiebungen:

#### 1. Wissenschaftliche Qualifikation

Im Zentrum dieses Anliegens steht für mich die (leider notwendige) Rehabilitation des Wissens und der Wissenschaft. Mir fällt auf - aber ich kann mich auch täuschen -, dass einem fundierten und klar strukturierten Basis- und Ueberblickswissen nicht mehr die gleiche Beachtung geschenkt wird wie früher. Das Wissen erscheint zumeist nur brockenhaft, ohne innere Verarbeitung, so dass man nicht souverän darüber verfügen kann. Oft habe ich auch den Eindruck, dass das wenige vorhandene Wissen nur "angeklebt" und nicht persönlich "angeeignet" worden ist, Wissen also nicht Teil des um Erkenntnis ringenden Subjekts geworden ist.

In bezug auf die Wissenschaft zeigen sich zwei voneinander verschiedene Grundhaltungen: Entweder bleibt man der Wissenschaft als Methode des Erkenntnisgewinnes und insbesondere der Theoriebildung gegenüber in der Abwehrhaltung oder man überschätzt ihre Möglichkeiten und wird zum Verfechter einer einzig möglichen Interpretation von Wirklichkeit (dogmatische Einengung).

Beide Haltungen finde ich verhängnisvoll. Der ersten könnte man noch zubilligen, dass sie auf die Grenzen aller Wissenschaft aufmerksam macht, was auf allen Stufen des Wissenserwerbs notwendig ist. Bei der zweiten lasse ich den Hinweis gelten, dass man eine Methode gründlich kennen müsse, um auch andere Möglichkeiten beurteilen zu können. Wer aber seinen Erkenntnisweg nicht immer wieder in Frage zu stellen bereit ist, vergeht sich am Prinzip der Wissenschaftlichkeit. Eine kritische Grundhaltung aller Wissenschaft und Theorie gegenüber schliesst nicht die Anerkennung ihrer klärenden und Erkenntnis- und Wissen strukturierenden und vor allem dienenden Funktion aus, für die man auf allen Stufen des Unterrichts nicht genug dankbar sein kann.

## 2. Didaktische Qualifikation

Es schiene mir eine vollständig falsche Schlussfolgerung, wenn man aus dem bisher Angedeuteten schliessen wollte, dass ich der didaktischen Ausbildung der Lehrer keine Bedeutung mehr beimässe. Ich würde nur die Akzente auch hier verschieben, etwa in der Richtung auf die klare Besinnung über den inhärenten Bildungs- und Erziehungswert eines zu vermittelnden Fachgebietes. Die alle Lehrer bewegende Frage müsste lauten: Warum und zu welchen Zwecken vermittele ich gerade dieses Wissen und Können? Auch, aber nicht mehr so im Zentrum, ständen Ueberlegungen, wie Wissen und Können zu vermitteln oder besser: durch die Lernenden in möglichst eigener Aktivität erworben werden könnten.

Die Verwendung der heute so raffiniert entwickelten Medien wird ebenfalls Gegenstand didaktischer Ueberlegungen bleiben. Ich würde nur dafür plädieren, hier möglichste Zurückhaltung zu bewahren, weil ich befürchte, dass der entfachte mediale Konkurrenzkampf zwischen der Schule und auserschulischen Medien unsern Heranwachsenden noch mehr eine der wesentlichsten Fähigkeiten zerstört, nämlich die unschätzbare Phantasie, die herrliche Gabe der Imagination.

## 3. Gesellschafts-politische Qualifikation

Was bei früherer Gelegenheit erwähnt worden ist, gilt nach wie vor. Ob sich gewisse schulpolitische Konsequenzen aus dem sich immer schärfer abzeichnenden Lehrerüberangebot ergeben, bleibt noch abzuwarten. Ich sehe aber deutlich, dass bei allen Lehrerberufen, nicht zuletzt auch wegen den bevorstehenden Klassenschliessungen, ein bewussteres gesellschaftspolitisches Interesse erwacht ist. Für Lehrer in einer "halbdirekten Demokratie" müsste es eigentlich immer wach sein und bleiben, nicht erst bei erlebter oder drohender Betroffenheit.

## 4. Pädagogische und personale Qualifikation

Alles, was Auslese und Ausbildung anbetrifft, müsste heute und in Zukunft - das wäre meine entschiedenste Akzentverschiebung - auf die Person des Lehrers gerichtet sein. Ich weiss, dass dies ein nur schwer umreissbares und noch schwerer zu realisierendes Anliegen ist. Es liesse sich vielleicht auf die Formel bringen, dass Lehrersein nicht ein Beruf wie jeder andere ist.

Wenn die Bereitschaft zum pädagogischen Engagement fehlt, zweifle ich an der Wirkmöglichkeit im Feld der Bildung und Erziehung. Dass der Lehrer bereit und fähig ist, sich in den sozialen Prozess des Unterrichtsgeschehens hineinzustellen und damit an sich selbst persönliche Förderung durch die Berufsarbeit erlebt, weist in die Richtung, wie das etwa zu verstehen wäre. Ich bin auch überzeugt, dass zum gegenwärtigen und zukünftigen Berufsverständnis des Lehrers gehört, dass er sich noch intensiver und direkter auf sich bezogen um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule bemüht. Im Lehrer muss das Bewusstsein lebendig bleiben, dass Schule nicht bloss eine Vermittlungsinstanz von Informationen und Fertigkeiten ist. Dass Schule und Unterricht mehr sind, mehr werden, hängt in entscheidendem Masse von der sich für das Kind, den Schüler engagierenden Person des Lehrers ab. Auf diesem Weg liesse sich wohl die Humanisierung der Schule ein Stück weit vorwärtsbringen. Das wäre in meiner Sicht ein Wandel des Lehrerbildes in die sich aufdrängende und pädagogisch gebotene Richtung.

#### Persönliche Nachbemerkung

Beim Rückblick auf die mehrjährige Kommissionsarbeit kann ich aus meiner Sicht festhalten, dass sie zu den effizientesten und schulpolitisch folgenreichsten gehört. Ich habe gern in dieser Kommission mitgearbeitet, weil die in kürzern oder grössern Abständen erfolgten Begegnungen nicht zuletzt auch in persönlicher Beziehung durchwegs erfreulich und bereichernd waren. So mag ich mich nicht an eine je feststellbare gereizte Stimmung erinnern, wohl aber an spannungsvolle und strukturpolitisch hochgespannte Diskussionen (seminaristischer vs. maturitätsgebundener Weg!). Dass wir uns dennoch zum gemeinsamen Werk finden konnten, freut mich noch heute, auch wenn ich mir manchmal den Vorwurf mache, vielleicht zu rasch und zu leichtfertig auf einen gut eidgenössischen Kompromiss eingeschwenkt zu sein. Wichtig bleibt für mich - neben der persönlich bereichernden Erfahrung -, dass der LEMO-Bericht nicht einfach in den berühmten Schubladen der 26 kantonalen Erziehungsdirektionen verschwunden ist, sondern an überraschend vielen Orten zu praktischen Konsequenzen geführt hat und - wer weiss? - zur weiterführenden qualitativen Steigerung der Lehrerbildung auf allen Stufen führen wird.

*Ich persönlich bin von der Selbstheilkraft viel zu sehr überzeugt, als dass ich meine, man müsse jedem einen psychologischen Rebstöckchen geben. Ich bin der Meinung, das man nicht nur dann etwas über Psychotherapie sagen kann, wenn man vom Flügel der Medizin berührt worden ist.*

## DIE AUSBILDUNG DER AUSBILDNER FÜR DIE LEHRERBILDUNG VON MORGEN

*Idee und Konzept des Studiengangs "Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften" (LSEB) an der Universität Bern*

Hans Aepli

Die Kommission LEMO hat in den fünf Jahren ihrer Tätigkeit immer das Ziel vor Augen gehabt, etwas in der Landschaft der schweizerischen Lehrerbildung zu bewirken. Dies versuchte sie zu erreichen, indem sie eine "reale Utopie" der Lehrerbildung von morgen entwarf: eine Utopie, insofern hier Dinge gefordert wurden, von denen wir genau wussten, dass sie so, wie wir sie postulierten, kaum je in die Wirklichkeit umgesetzt würden - man denke nur etwa an die stofflichen Modellpensen -, eine reale Utopie, insofern wir versuchten, doch so nahe an der Wirklichkeit zu bleiben, dass der Leser zu sehen vermochte, welche konkreten Schritte er an seinem Ort vollziehen konnte. Den Zeithorizont bildeten die kommenden zehn Jahre, nicht die Unendlichkeit.

Was ein derartiger Entwurf bewirken konnte, das hat er wohl bewirkt, da direkter und dort indirekter, an einigen Orten wohl auch einfach dadurch, dass er zur Konzeption von Alternativen angeregt hat. Auch das ist eine Wirkung.

Was blieb zu tun? Einmal spezifische Formen und Inhalte der Lehrerbildung dort zu entwerfen, wo der LEMO-Bericht notwendigerweise schematisch und allgemein geblieben war, und dann ... es auch zu tun. Im Zuge des Ausbaus der schweizerischen Lehrerbildung wurde sicher sehr viel von dem verarbeitet, was im Bericht steht. Dass sich die amtierenden Seminarlehrer sofort und allgemein an den neuen Richtlinien und Gedanken orientieren würden, war nicht zu hoffen. Dazu hätte dieser Bericht in Zungen reden müssen, die einer eidgenössischen Kommission nicht ohne weiteres gegeben sind.

Gab es weitere Realisierungsmöglichkeiten? Wir meinen, ja. Man konnte den Versuch unternehmen, Seminarlehrer im Geiste von LEMO auszubilden. Hier war es nun ein glücklicher historischer Zufall, dass fast gleichzeitig mit der Inangasetzung der LEMO-Arbeit an der Universität Bern ein neues Institut - genauer: eine neue Abteilung des Pädagogischen Seminars - entstanden ist, an dem sich die Chance bot, etwas von dem zu erproben und zu verwirklichen, was LEMO forderte.

Dass dies möglich wurde, war nicht selbstverständlich, denn die Anliegen der Lehrerbildung gehören nicht zu den Zielsetzungen, die im zentralen Bewusstsein der Universitäten stehen. Zwar haben sich die schweizerischen Universitäten seit je her und ganz selbstverständlich für die Ausbildung der Fachlehrer an den Gymnasien und an den Lehrerseminaren verantwortlich gefühlt. Aber die Ausbildung der Pädagogen, der Psychologen und Didaktiker, die die Berufsbildung der Primarlehrer tragen? Ein komplexes Geflecht von histori-

schen Kräften hatte dazu geführt, dass diese Aufgabe von den Universitäten bis dahin kaum bewusst wahrgenommen worden war, mindestens nicht in einer Art und Weise, die zur Schaffung gezielter Lehrgänge und entsprechender Abschlüsse geführt hätte. Ein Staatsexamen für Gymnasiallehrer gibt es seit dem letzten Jahrhundert, ein Staatsexamen für Seminarlehrer der berufsbildenden Fächer der Lehrerbildung musste erst geschaffen werden.

Die Notwendigkeit und den Nutzen eines solchen Ausbildungsganges erkannt zu haben, ist das Verdienst des ehemaligen ersten Sekretärs der Berner Erziehungsdirektion, Dr. h.c. Max Keller. Er hat die Grundlagen dieses Studiums in Zusammenarbeit mit dem neu nach Bern berufenen Verfasser dieser Zeilen in einem Zeitpunkt gelegt, als die Arbeiten der Kommission "Lehrerbildung von morgen" in Gang kamen. In der Folge sollte der Kanton Bern seinen Entschluss nicht bereuen, stehen heute doch schon an die zwanzig Absolventen dieses Ausbildungsganges im Dienste der Berufsbildung der bernischen Primar- und Sekundarlehrer. In der übrigen Schweiz stehen zwischen Basel und Brig, Bern und Kreuzlingen weitere 20 in Bern ausgebildete Seminarlehrer im Dienst: nicht nur ein bedeutender Beitrag zur schweizerischen Lehrerbildung, sondern auch ein Stück Verwirklichung der Ideen von LEMO.

Dem Ausbildungsgang dieser Lehrer liegt das Berufsbild zugrunde, das im Bericht entworfen ist. Die Pädagogik-, Psychologie- und Didaktiklehrer sollen über ein solides, am modernsten Stand der Wissenschaft ausgerichtetes Wissen über die Vorgänge verfügen, die sich in der Schule und in ihrem familiären und gesellschaftlich-kulturellen Umkreis abspielen. Darüber hinaus sollen sie aber auch praktisch vorzeigen und vorleben können, was sie theoretisch verkünden. Einmal im Amt, sollen sie mit den Seminaristen regelmässig in die Schule gehen, um dort Lektionen durchzuführen und theoriebegleitende Beobachtungen anzustellen. Sie sollen also selbst nicht nur Theoretiker sein, sondern ihrerseits das erzieherische Handwerk beherrschen.

Das pädagogisch-psychologische Lehrangebot umfasst daher eine Systematische und Historische Pädagogik, die die moderne Erziehungswirklichkeit anthropologisch und in ihrer historischen Entwicklung beleuchtet, eine Pädagogische Psychologie mit ihren Teilgebieten der Allgemeinen Psychologie, der Lern- und Wissenstheorie, der Entwicklungs- und der Sozialpsychologie und eine Allgemeine Didaktik.

LEMO verlangt weiter eine Lehrerbildung, in der Theorie und Praxis verzahnt sind. Es musste daher auch in der Seminarlehrausbildung dafür gesorgt werden, dass die praktische Ausbildung nicht zu kurz kam. Ihr dienen die folgenden Lehrveranstaltungen: ein Einführungspraktikum, in dessen Verlauf sich die Studenten während eines halben Jahres mit einem Schüler intensiv beschäftigen, ein Didaktikkurs I, in dessen Verlauf sie noch einmal in der Primar-

schule unterrichten, ein Beobachtungspraktikum an einem Lehrerseminar, ein Didaktikkurs II, in dessen Verlauf sie an verschiedenen Lehrerseminaren übungsschulartig unterrichten und ein mehrwöchiges Lehrpraktikum, das sie an einem Seminar individuell absolvieren.

All dies vermag jedoch die eigene Schulerfahrung nicht zu ersetzen. Daher verlangt das Ausbildungsreglement für "Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften" (so der offizielle Titel), dass die Seminarlehrerstudenten ein Lehrerdiplom, gleich welcher Stufe, mitbringen und mindestens zwei Jahre im Schuldienst gestanden haben, bevor sie ihr Studium beginnen.

Für die Lehrer, die dieses Studium nach einer Zeit der praktischen Bewährung wählen, bedeutet es Reflexion und theoretische Aufarbeitung ihrer Erfahrung. Das ist nicht selbstverständlich, und es stellt an die Dozenten wie an die Studierenden hohe Anforderungen. Wenn es schlecht geht, gelingt die Synthese nicht, und die Seminarlehrerstudenten entwickeln ein gespaltenes pädagogisches Bewusstsein: auf der einen Seite ein handwerkliches Wissen, das auf allerlei pädagogischen Alltagstheorien beruht, auf der anderen Seite wissenschaftliche Begriffe und Theorien, ohne Bezug zur eigenen praktischen Erfahrung. Daraus kann keine gute Lehrerbildung entstehen. So muss ein Seminarlehrerstudium darauf ausgerichtet sein, die Begriffe und Theorien der Psychologie, der Pädagogik und der Didaktik in einer Weise darzustellen, die sichtbar werden lässt, wo die Bezüge zur Alltagserfahrung sind. Wir erwarten von den Studenten, dass sie sich ihrerseits bemühen, den Bezug der pädagogischen und psychologischen Theorien zur konkreten pädagogischen und schulischen Realität herzustellen. Die Tatsache, dass viele Studenten ein beschränktes Lehrpensum beibehalten, mag ihnen in diesem Bemühen helfen, wenn man ihnen auch immer wieder empfehlen muss, die Zeit des Studiums zu nutzen, um zu lernen, was es an der Universität zu lernen gibt. Allzu häufig reichen Zeit und Kraft des jungen Seminarlehrers ja kaum mehr zu einer systematischen Weiterbildung. Zwar haben wir uns im LEMO-Bericht bemüht, zu zeigen, dass man den Seminarlehrer nicht einfach mit 22 bis 24 Theoriestunden belasten kann, um von ihm zu verlangen, alle seine Aufgaben im Umkreis der praktischen Ausbildung der Seminaristen nebenher zu erledigen. Die Anrechnung dieser Aufgaben auf das Pensum der Seminarlehrer ist eine absolute Notwendigkeit. Trotzdem kann Lehrerbildung ein hartes Geschäft sein! Daher muss jeder Seminarlehrer darauf hinarbeiten, seine Berufsarbeit mit einer theoretischen Ausrüstung zu beginnen, die ihn wenigstens die ersten Jahre seiner Tätigkeit überleben lässt, ohne dass er sich der Wissenschaft ganz entfremdet.

Die Nebenfächerregelung im Berner Seminarlehrerstudium hat sich bewährt: Ein Didaktiker muss als Nebenfach ein Schulfach studieren, ein Psychologe lernt zwar im Rahmen des Hauptfachstudiums Pädagogische Psychologie an der Abteilung

Pädagogische Psychologie, er muss zusätzlich jedoch Psychologie im Nebenfach am Psychologischen Institut der Universität studieren. Entsprechend studiert der zukünftige Pädagogiklehrer Philosophie im Nebenfach. Das zweite Nebenfach ist frei wählbar. Das Studium eines Schulfachs, also z.B. Deutsch, Geschichte, Biologie oder Mathematik, stellt für den künftigen Allgemeindidaktiker eine wertvolle Ergänzung seiner Ausbildung dar. Es hilft ihm, Struktur und Methoden einer wissenschaftlichen Fachdisziplin kennen zu lernen und sich am Seminar mit seinem Kollegen, der diese vertritt, zu verstehen. Der Allgemeindidaktiker kann Fachdidaktiker werden, wenn er sein Schulfach auf dem Niveau eines Gymnasiallehrers studiert und abschliesst.

Wo vollzieht sich diese Ausbildung? Die Vorlesungen besucht der Seminarlehrerstudent zusammen mit den Kommilitonen, die Gymnasial- und Sekundarlehrer werden. Das ist nicht nur ein Nachteil. Der Kontakt mit den übrigen Lehrertypen der höheren Schulen tut ihm gut. In den seminarartigen Veranstaltungen werden Themen diskutiert, die ihn unmittelbarer betreffen. In den Praktika sind die Seminarlehrerstudenten unter sich. Sie finden an den beiden Abteilungen des Pädagogischen Seminars und in den entsprechenden Schulen statt. Diese Abteilungen sind klein und überschaubar. Man kennt sich. Insgesamt gibt es gegen die 50 Seminarlehrerstudenten. Heute sind die Abteilungen noch räumlich getrennt. Im Jahre 1986 werden sie in den alten Räumen des staatlichen Seminars zusammengeführt. Die Philosophisch-historische Fakultät zieht wenig später in die umgebauten Gebäude der heutigen Schokoladefabrik Tobler ein.

Realisiert dieser Ausbildungsgang die Postulate von LEMO? Bezüglich der Wissenschaftsorientierung und der entsprechenden Leistungen kann er sich sehen lassen, auch auf der internationalen Bühne. Das Pädagogische Seminar der Universität Bern hat ständig einen ausländischen Gast bei sich, und gegenwärtig bilden sich zwei ehemalige Seminarlehrer, Assistenten an der Abteilung Pädagogische Psychologie, mit der Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds in den USA weiter. Ueber die Wissenschaftsorientierung hinaus aber ist das Berner Seminarlehrerstudium auch in einer Weise konzipiert, dass ein Seminar, das seine Absolventen anstellt, davon ausgehen kann, dass diese leistungsfähig und leistungswillig sind. Aus diesem Grunde dauert dieses Studium auch durchschnittlich etwa fünf Semester weniger lang als dasjenige eines Gymnasiallehrers: etwa 10 statt 15 Semester!

Dieses Ausbildungskonzept versucht also, das Seine zur Realisierung der LEMO-Ideen beizutragen. Seine Grenzen sind zum Teil sicher die Grenzen einer universitären Institution und ihrer Träger. Davon soll hier nicht die Rede sein. Es gibt indessen einen Aspekt dieser Problematik, den wir hier abschliessend zur Diskussion stellen möchten. Er weist über LEMO hinaus, denn von ihm ist im Bericht noch kaum die Rede: die Rekrutierung der Seminarlehrer und die Massnah-

men, die ihr dienen. Wir meinen die Nachwuchspolitik in der Lehrerbildung. Man muss das Stichwort nur nennen, um zu erkennen, dass hier noch fast alles zu tun ist. Bis heute entdecken fast alle unsere Seminarlehrerstudenten das Berner Studienprogramm - oder auch eine entsprechende Möglichkeit an einer anderen Universität - aufgrund eines individuellen Suchprozesses. Sie fassen den Entschluss zum Studium in Einsamkeit. Natürlich beraten wir sie. Aber es wäre gut, wenn die Seminare ihre besten Absolventen in den ersten Jahren nach dem Austritt verfolgen und nach einer Zeit der praktischen Bewährung ermuntern und unterstützen würden, das Seminarlehrerstudium zu ergreifen. Einige Kantone haben eine ausgebaute und mit der Lehrerbildung verknüpfte Junglehrerberatung. Ihnen wäre es ein Leichtes, die Absolventen auch hinsichtlich eines möglichen Weiterstudiums zu beraten. Kein Industriebetrieb wird bei absehbaren Vakanz einfach darauf hoffen, dass sich schon irgendwoher geeignete Kandidaten melden werden. Auch die privaten Seminare der Schweiz tun das nicht. Müssten die grossen staatlichen Seminare nicht ihrerseits eine gezielte Nachwuchspolitik entwickeln? Die Dozenten des Pädagogischen Seminars der Universität Bern sind gerne bereit, dabei mitzuwirken. Eine systematische Nachwuchspolitik der schweizerischen Lehrerbildungsinstitute könnte einen grossen Beitrag zur Findung jener jungen Lehrer und Lehrerinnen leisten, die willens und fähig sind, sich zum Seminarlehrer weiterzubilden und mitzuhelfen, die besten Ideen einer attraktiven, wissenschaftlich erhellten, aber auch von Menschlichkeit erwärmten Lehrerbildung - jener Lehrerbildung, die LEMO meinte - zu verwirklichen.





## WAR DIE LEHRERBILDUNG VON MORGEN EINE LEHRERBILDUNG VON HEUTE ABEND?

---

*Bemerkungen zum Prospektivcharakter des Expertenberichts von 1975*

Anton Strittmatter

Wir hatten vor zehn Jahren das Gefühl, LEMO sei ein "Wurf". Zwar wird in der Einleitung des Berichts - in Abhebung zum Bericht "Mittelschule von morgen" - ein bescheidener, evolutiver Anspruch formuliert; aber wir waren doch stolz auf unser Werk, stolz auf

- neue Begründungen und Vorstellungen zum seminaristischen Weg,
- pädagogische Ansprüche an den maturitätsgebundenen Weg, welche diesen über das Niveau einer "Maturanden-Schnellbleiche" heben sollten,
- die konkreten Vorschläge zur Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezuges mit modernen, neuen Formen,
- die ausformulierten curricularen Ansprüche an eine professionell gestaltete Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik,
- die klärenden Ausführungen zum scheinbar unlösbar selektionsproblem an den Seminarien,
- die praktischen Vorschläge zur Gleichwertigkeit und zur Differenzierung der Weiterbildung, oder
- das neue Berufsbild des Seminarlehrers.

Aber waren das wirklich die Themen und Ideen für die Lehrerbildung von morgen? Wenn man bilanziert, was denn von diesen Ideen auch verwirklicht wurde in den vergangenen zehn Jahren, dann könnte man schon meinen, dass "morgen" noch keineswegs erreicht worden ist, der Buchtitel also doch den weitblickenden Anspruch zu recht trägt. Zu einem etwas anderen Urteil komme ich aber, wenn ich mir sage, dass die meisten der nicht verwirklichten Vorschläge nicht wegen ihres utopischen Charakters liegen geblieben sind, und dass viele vielleicht veralten werden, bevor man ernsthaft den Versuch ihrer Realisierung machen konnte. Zu einem noch etwas nüchterneren Ergebnis komme ich schliesslich, wenn ich die Ideen des LEMO-Berichts aus meiner heutigen Sicht auf ihre Zukunftsträchtigkeit hin untersuche.

### THEMEN 1985 EINER "LEHRERBILDUNG VON MORGEN"

Wer heute, nur zehn Jahre nach LEMO, einen Bericht "Lehrerbildung von morgen" in Angriff nehmen müsste, hätte sich u.a. den folgenden Fragen zu stellen:

- Sind die jungen Primarlehrer, wenn sie mit 21 Jahren allein eine Schulklasse übernehmen, heute schon und vor allem in Zukunft nicht viel zu jung? Müsste da nicht noch etwas anderes als bloss 14 Jahre ununterbrochene Schulbildung in den Rucksack?
- Ist die Ausbildung zum Primarlehrer angesichts des Lehrerüberflusses und angesichts der rasch sich wandelnden Ansprüche an das Bildungswesen nicht zu eng? Müssten Lehrer künftig nicht breiter, d.h. auf verschiedenartige "Vermittlungsberufe" hin ausgebildet werden?
- Müssten nicht gerade von "Pädagogischen Mittelschulen" (Seminarien) aus wesentliche Impulse für die Erneuerung der gymnasialen Bildung kommen?
- Ist denn überhaupt die geforderte Persönlichkeitsbildung im traditionellen Stundenplan- und Fachlehrersystem zu leisten? Wären nicht andere Organisationsformen (z.B. kleine, stabile Ausbildungsteams und projektartige Unterrichtsorganisation) in Erwägung zu ziehen?
- Wäre heute nicht ein Kapitel "Lehrerfortbildung" mit Schwergewicht den Stichwörtern "Schulhausbezogene Lehrerfortbildung" und "Bildungsurlaub/Intensivfortbildung" zu widmen?

- Was bedeuten das anbrechende Informatikzeitalter, der Computer vor der Schulzimmertüre, der technische Ausbau der Massmedien (Videotext, Medienverbundsysteme) für die Lehrerbildung?

#### VON DER SCHWIERIGKEIT MIT DEM RICHTIGEN VORHALTENASS

In der Einleitung des LEMO-Berichts formulierte der Kommissionspräsident unter dem Titel "Prospektive Projektstudie" Gedanken, von denen wir damals alle überzeugt waren: "Der Bericht nimmt Rücksicht auf die Schwierigkeit prospektiver Betrachtungsweise, die der Zukunftsforscher Robert Jungk so formuliert: 'Wer seiner Zeit weit voraus ist, bleibt oft jahrelang ausser Hörweite'. Prospektive Betrachtungsweise ist wie schiessen auf ein laufendes Ziel: Man muss richtig vorhalten - nicht zuviel, nicht zuwenig - wenn man treffen will" (S. 19). Ich halte diese Sätze aus heutiger Sicht zwar nicht für falsch, aber für nicht ungefährlich. Sie richten sich ihrer Tendenz nach eher gegen weitsichtiges Vorausschauen. "Halte im Zweifelsfall das Vorhaltenass eher kurz!", heisst die Botschaft im helvetischen Klartext. Und das ist denn im LEMO-Bericht auch so geschehen.

Ich weiss nicht, ob es damals möglich gewesen wäre, prospektiver zu sein, als wir es dann gewesen sind. Wir müssen aber wohl zugeben, dass der Versuch zu einem Kapitel "Prospektivmodell" zwar unternommen, aber dann nicht mit ganzem Herzen und mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln durchgezogen wurde. Vielleicht waren wir zu sehr im Banne der aktuell drängenden Probleme, namentlich des Lehremangels, des Konkurrenzkampfes zwischen seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg und der Situierung neuer Strömungen der Erziehungswissenschaften. Das mag etwas den Blick verstellen haben auf zukünftige Probleme, deren Vorsignale feine Antennen schon 1975 hätten wahrnehmen können (?).

Tatsache ist, dass manche Reformidee des LEMO-Berichts noch bevor man an deren Verwirklichung gehen konnte, von neuen, nicht vorhergesehenen Problemen verdrängt worden ist: Die Lehrplanreform gemäss LEMO-Vorschlägen wurde überlagert durch die Minimalpensen-Uebung als Antwort auf die Pressionen der Immatrikulationskommission der Schweizerischen Hochschulkonferenz. Ansätze zur inneren Reform hatten plötzlich mit Motivationsschwierigkeiten der Seminaristen zu kämpfen, welche unter der Perspektivlosigkeit des Lehrstellenmarktes litten. Seminarlehrer leiteten Energien in persönliche Weiterbildungskurse zur Informatik. Und es wären weitere solche Beispiele aufzuzeigen.

#### DER LEMO-BERICHT HATTE DURCHAUS WIRKUNGEN

Bevor ich zu Schlussfolgerungen aus dieser wenig euphorischen Rückschau und Lagebeurteilung anhebe, sei doch noch auf die durchaus vorhandenen Reformwirkungen des LEMO-Unternehmens hingewiesen. Ich mache dies nicht im Sinne eines Trostpflasters zur Heilung der oben aufgerissenen Wunden, sondern weil auch die stattgefundenen Wirkungen Bestandteil der Analyse und der Schlussfolgerung sein müssen. Der LEMO-Bericht hatte zwar - so meine Einschätzung - einen eher kurzen Atem, aber eben doch Atem:

- Die Kommissionsmitglieder erhielten zweifellos eine exzellente persönliche Fortbildung und eine "Aufladung", welche an den verschiedenen Einsatzorten der beteiligten Seminardirektoren, Seminarlehrer, Lehrervertreter oder Erziehungswissenschaftler wirksam geworden ist (Schneeball-effekt).
- Vor allem die während und kurz nach dem LEMO-Projekt im Ausbau bzw. Aufbau sich befindenden nachmaturären Lehrerbildungsinstitute (z.B. Zürich, Zofingen) setzten viele Anregungen des LEMO-Berichts direkt um.

- Manchen der in ihrer Existenz bedrohten Seminarier gelang es, sich aufgrund der Aussagen im LEMO-Bericht zum Wesen der seminaristischen Lehrerbildung neu zu legitimieren.
- An manchen Seminarier wurde versucht, vor allem der Fachdidaktik bzw. der Verbindung von allgemeiner Didaktik und Fachunterricht grössere Aufmerksamkeit zu schenken.
- Mit Hilfe der Argumentation des LEMO-Berichts haben alle noch vierjährigen Seminarier auf fünf Jahre verlängert.
- In manchen Kantonen war der LEMO-Bericht Anstoss zur Bildung kantonaler Reformkommissionen bzw. seminarinterner Reform-Arbeitsgruppen, welche zwar uneinheitliche und meist bescheidene, aber immerhin Verbesserungen zustande brachten.

Das erscheint vielleicht eher bescheiden - und ist es sicher auch; aber ohne den LEMO-Impuls wäre wohl eher weniger passiert.

#### ES GEHT NICHT OHNE PROSPEKTIVE LEITIDEEN

Nun wird sich (hoffentlich) der bis anhin gefolgte Leser fragen, wohinaus denn diese wechselnd positive und skeptische Rückschau laufen soll. Das Thema lautet: Wieviel Prospektivität erträgt bzw. benötigt ein gesamtschweizerisches Entwicklungsprojekt?

Das Beispiel LEMO kann meines Erachtens aufzeigen, dass zumindest für unsere schnellelebige Zeit und absehbare Zukunft prospektive Bescheidenheit keine Zier ist. Weil die tatsächliche Durchführung von Neuerungen im Schulwesen erfahrungsgemäss an die zehn Jahre benötigt, laufen kurzfristige Optiken heute Gefahr, von den mittel- bis langfristigen Problemen überannt zu werden. In der technischen Industrie etwa oder in der Armee ist das schmerzhaft erkannt worden. Es wird heute ernsthaft diskutiert, ob mittelfristige Ziele und Vorhaben überhaupt noch sinnvoll seien, ob die in heutigen Planungskategorien geschafften Systeme nicht längst überholt sind, wenn sie in Einsatz kommen. Man erwägt, künftig eine oder zwei Systemgenerationen schlicht auszulassen und direkt auf heute noch eher utopische aber absehbar nötig erscheinende Technologien loszusteuern, um dann vielleicht einmal zeitgerechte Lösungen bereit zu haben. Begründet wird diese Haltung mit der speziellen Situation der kleinen Schweiz, welche sich kostspielige und langwierige Entwicklungen und Experimente nicht in unbeschränkter Zahl leisten könne.

Auf das Bildungswesen übertragen: Es ist heute unerlässlich, mit mittel- und langfristigen Perspektiven zu arbeiten. Tun wir das nicht, ist die Frustration bereits vorprogrammiert: Grosse Investitionen erweisen sich als zu kurzlebig; es bleibt kaum Zeit, sich auf eine Neuerung einzustellen, muss sie schon wieder über Bord geworfen und durch eine neue ersetzt werden. In "alten" Projekten gebundene Kräfte verhindern ein seriöses Reagieren auf drängende neue Probleme; usw.. Das Unternehmen LEMO steht nur als ein Beispiel neben anderen dafür.

Das heisst nun nicht, unter Vernachlässigung anstehender aktueller Probleme das Heil in der Verfassung von Utopien zu suchen. Es ist vielmehr beides zu tun, nämlich einerseits weitblickende Zukunftsmodelle und Leitideen zu beschaffen und andererseits dann konkrete, kurz- und mittelfristige Reformmassnahmen vorzuschlagen, welche aber auf die langfristigen Perspektiven hin ausgerichtet sind. Der Bericht "Die Ausbildung für die Lehrer der Sekundarstufe I" der Kommission Höhl (1983) ist ein Beispiel für den Leitideen-Ansatz. Kernstück ist ein Perspektivmodell nach dem Motto "Statt Harmonisierungsversuche in der Gegenwart Streben nach Annäherung in Richtung auf ein gemeinsames, zukunftsorientiertes Leitbild". Leider fehlen aber in diesem Bericht weitgehend die konkreten Zwischenschritte, was idealerweise eben auch noch zu leisten wäre. Fehlen solche Etappenziele, welche

dann auch überprüft werden müssen, dann droht die Gefahr der Ueberforderung mit entsprechender Lähmung. Das kann dann per Saldo wieder aufs gleiche hinauslaufen wie ein kurzsichtiger Ansatz.

Vielleicht ist eine einzige Kommission überfordert in der Aufgabe, beides zu leisten, das prospektive Leitbild und die konkreten Zwischenschritte. Je nach Zusammensetzung wird eine klare Neigung und Befähigung für das eine oder andere gegeben sein. Vielleicht ist zum vorneherein ein mehrstufiges Vorgehen angezeigt. Im Projekt "Lehrerbildung für die Sekundarstufe I" sind die Voraussetzungen insofern geschaffen worden, als die vom Projekt angeregten Direktoren- und Projektleiter-Konferenzen nun die Chance hätten, auch noch die ersten Zwischenschritte zum vorliegenden Prospektivmodell zu definieren. Ob sich das umgekehrt auch für die Primarlehrerbildung bewerkstelligen lässt? Ob es sich lohnen könnte, doch noch mit Zielpunkten in der Ferne den Reformkräften in den Seminararien neuen Antrieb und eine gemeinsame Richtung zu geben?

---

Die Frage ist die, ob wir das mit der linken Hand lösen können, wir haben mit der rechten Hand genug zu tun.

---

#### Kommentar zu nebenstehendem Schema (Zielvorstellungen)

##### 1. Obligatorische Schulzeit

Es wird eine obligatorische Schulzeit von neun Jahren vorausgesetzt, deren Struktur und Inhalt sich durch Reformen voraussichtlich noch verändern werden. Im Gegensatz zu «Mittelschule von morgen» befürworten wir auch in Zukunft eine Mittelstufe (Primarstufe II).

Zwei Wege führen zur Lehrgrundbildung:

##### 2. Der seminaristische Weg

Der seminaristische Weg dauert 6 Jahre (5 Jahre als Übergangslösung). Die Berufsgrundbildung beginnt 1-2 Jahre früher als beim maturitätsgebundenen Weg, doch ist sie im zeitlichen Umfang gleich. Weil der zugunsten der Berufsgrundbildung immer kleiner werdende Anteil der Allgemeinbildung erst am Ende der Seminarzeit abgeschlossen werden kann, wird das Maturitätszeugnis erst am Schluss der Grundbildung zusammen mit dem Fähigkeitszeugnis ausgehändigt. Dieses provisorische Diplom für das 1. - 9. Schuljahr gilt für die Zeit der Berufseinführung.

##### 3. Der maturitätsgebundene Weg

Alle heute üblichen und auch künftigen Maturitätstypen werden als Vorbildung anerkannt. Die eigentliche Berufsgrundbildung dauert 2 Jahre, wobei im ersten eine gemeinsame Berufsgrundbildung für Lehrer aller Stufen vorgesehen ist. Im zweiten Jahr sind beschränkte Wahlmöglichkeiten nach Fächern und Stufen möglich. Das provisorische Diplom für das 1. - 9. Schuljahr gilt für die Zeit der Berufseinführung.

##### 4. Berufseinführung

In der Berufseinführung übernimmt der Junglehrer vollamtlich eine Klasse, wobei er in seiner Tätigkeit beraten wird (Junglehrerberatung). Ein definitives Wählbarkeitszeugnis wird am Ende der Beratung nur für die 1. - 5. bzw. 6. Klasse abgegeben. Wer an der Oberstufe (Sekundarstufe I) unterrichten will, bedarf einer zusätzlichen Ausbildung. Auch für Unter- und Mittelstufe (Primarstufe I und II) ist eine obligatorische Weiterbildung vorzusehen.

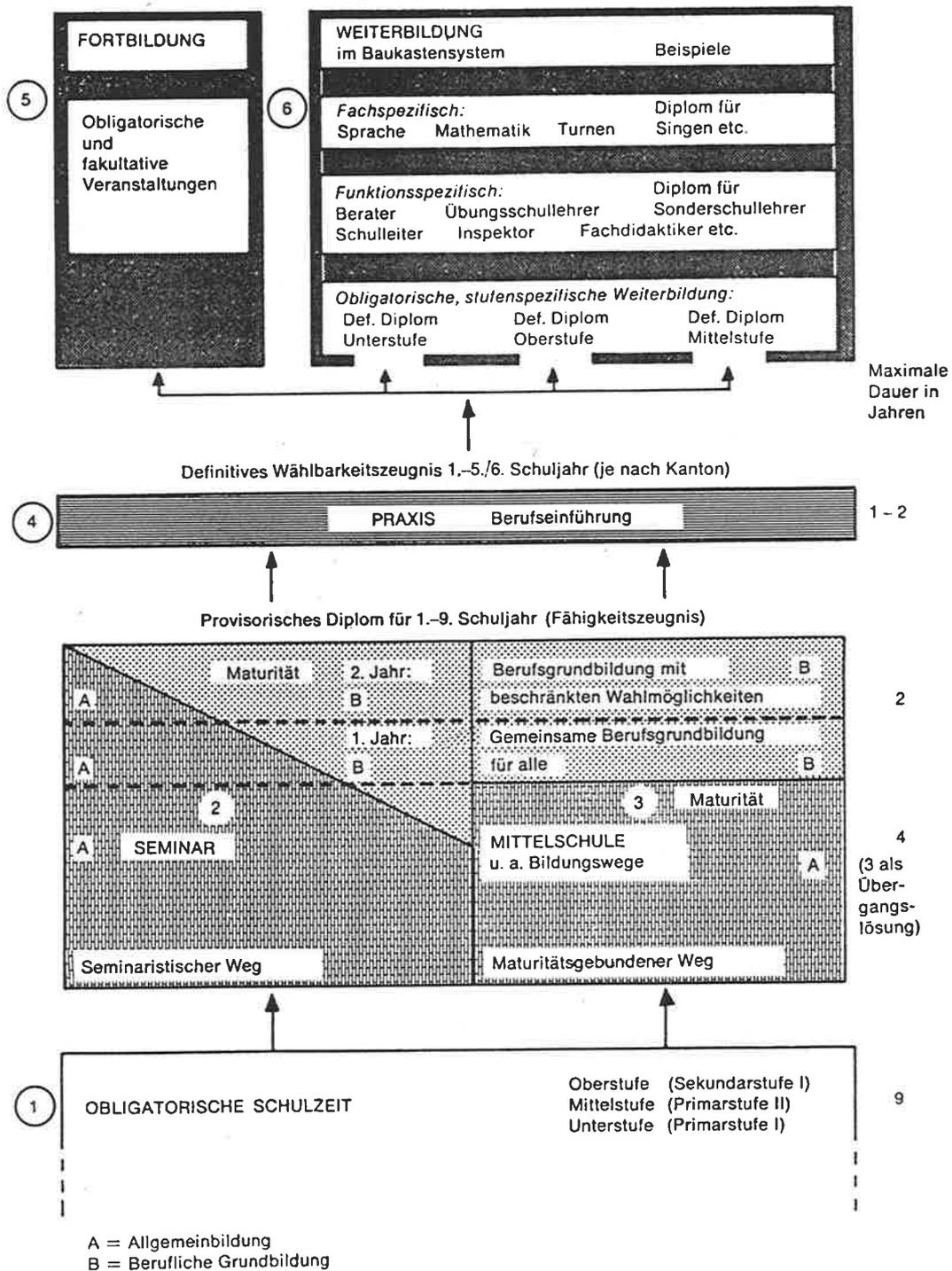
##### 5. Fortbildung

Die Fortbildung, obligatorisch und fakultativ, bildet die berufsbegleitende Fortsetzung der Lehrerbildung. Sie bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich mit Neuerungen und Ergänzungen auseinanderzusetzen. Sie begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Diplomierung während seiner ganzen Amtszeit.

##### 6. Weiterbildung

In der Weiterbildung erwirbt sich der Lehrer eine neue Qualifikation durch ein weiteres Studium, das eine Schlussprüfung erfordert. Die Weiterbildung wird in Zukunft vermehrt auch im Baukastensystem organisiert. Es können für alle Stufen stufenspezifische Ausweise erworben werden. Fachspezifische Diplome werden für Lehrer aller Stufen angeboten. Für verschiedene Funktionen können Lehrgänge mit Abschluss je nach Bedürfnis (strukturierte Lehrerschaft) konzipiert werden. Alle Abschlüsse sind besoldungswirksam.

## Grundmodell der Lehrerbildung von morgen



## LITERATUR IM UMKREIS DES LEMO-BERICHTS

FREY, Karl (1969) Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform. Bericht Bd. 2 der 'Strukturanalyse der Volksschullehrerbildung'. Basel: Beltz

MUELLER, Fritz (Hrsg.) (1975) 'Lehrerbildung von Morgen' (LEMO) Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission. Hitzkirch: Comenius

'Lehrerbildung von Morgen' : Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen. Im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz verfasste Expertenberichte. Herausgegeben von Hans Aebli (1975) Stuttgart: Klett

Band 1 : Hans Aebli und Gerhard Steiner 'Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften' : Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder

Band 2 : Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner 'Erkennen, Lernen, Wachsen' : Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung

Band 3 : Gerhard Steiner, Urs K. Hedinger und August Flammer 'Sprache, soziales Verhalten, Methoden der Forschung' : Zum aktuellen Forschungsstand der Sprachpsychologie und der pädagogischen Soziologie, mit einer Einführung in die Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Band 4 : Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner und Peter Füglistner 'Kind, Schule, Unterricht' : Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule

Band 5 : Anne-Marie Aepli-Jomini und Hedi Peter-Lang 'Psychosoziale Störungen beim Kinde' : Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher

WYSS, Heinz (1976) Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung im Kanton Bern : 1. Teil: Entscheidungsgrundlagen 2. Teil: Die fünfjährige Initialausbildung Schriftenreihe der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Schweizerischer Lehrerverein (1977): Stellungnahme des SLV zum Bericht der Expertenkommission LEMO. In: SLZ 1977/3

Lehrerbildung für die Orientierungsstufe (1977): Bericht einer Expertenkommission der EDK. Zug: Klett-Balmer

Auswertungsgruppe der Kommission für Mittelschulfragen und der Pädagogischen Kommission: Auswertung der Vernehmlassung zum LEMO-Bericht. EDK-Informationsbulletin 12a. März 1978

AREGGER, Kurt/ LATTMANN, Urs Peter und TRIER, Uri Peter (Hrsg.) (1978): Lehrerbildung und Unterricht. Bern: Haupt

Darin besonders die Beiträge:

GEHRIG, Hans: Konsequenzen aus dem Expertenbericht LEMO für schweizerische Reformen der Lehrerbildung

HEDINGER, Urs K.: Inhaltliche Tendenzen in Reformmodellen der Lehrerbildung in der Schweiz

HERZOG, Walter und MEILE, Bruno (1979): Schwerpunkt Schule. Zürich: Rotapfel

Darin besonders der Beitrag:

TANNER, Hannes/ WANZENRIED, Peter: Neuorientierung der Lehrerbildung - aber wie?

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (1981): Die Ausbildung zum Primar- und Oberstufenlehrer im Kanton Zürich. Zürich: Juris Druck

METZ, Peter (1983) Literatursammlung und -auswertung zu den Themen 'Tätigkeitsfeld und Qualifikationsprofil des Lehrers' (Materialien-tendenzen-Ergebnisse) Im Auftrag des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern

EGGER, Eugen (Hrsg.) (1983) Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe 1 / La Formation des Maîtres de l'enseignement secondaire inférieur. Bern: Haupt

## VON DER GLEICHWERTIGKEIT ZUM EINTOPF?

---

*Anmerkungen zur Gleichwertigkeit der beiden Wege zum Primarlehrer und zum Legitimationsdruck der Seminare vor den Gymnasien*

Iwan Rickenbacher

Ich gebe zu, für eine Jubiläumsschrift 10 Jahre LEMO ist mein Titel nicht sehr festlich. Es liegt mir aber daran festzuhalten, dass die Bilanz und der Ausblick der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen", zufällig zur Zeit meines Amtsantritts in Rickenbach veröffentlicht, seither meine Arbeit positiv begleitet haben.

Aber Bildungspolitik wird bekanntlich nicht durch Expertenberichte gestaltet. Sogenannte Sachzwänge, Eigengesetzlichkeiten vorhandener Strukturen und gewohnter Abläufe sowie "Väterchen Zufall" bestimmen den Gang vieler bildungspolitischer Anliegen viel mehr als wir glauben möchten.

Gleichwertigkeit oder Eintopf? Die Proklamation der Gleichwertigkeit der sechsjährigen seminaristischen Ausbildung in bezug auf den maturitätsgebundenen Weg in Hinsicht auf die Berufs- und Allgemeinbildung hatte verschiedene Auswirkungen:

- Die zu Beginn der Kommissionsarbeit festgestellten Gegensätze konnten überbrückt werden. Im Extremfall blieb es bei zwei Plädoyers engagierter Vertreter der einen und der anderen Richtung. Das Urteil wird dem Gang der Lehrerbildungsgeschichte überlassen.
- Die kaum oder nur langfristig veränderbaren Strukturen in der schweizerischen Schullandschaft blieben respektiert.
- Das Kernstück des Expertenberichtes, die Skizze eines Curriculums für die berufliche Grundausbildung, konnte in Angriff genommen werden, nachdem ein zeitlicher Rahmen von zwei Jahren für die Berufsgrundbildung angenommen wurde.

Und dann trennten sich die Wege wieder:

Die maturitätsgebundenen Institutionen machten sich hör- und sichtbar auf, die Grundausbildung auf dem Hintergrund des Expertenberichtes zu verbessern.

Die Seminare begannen, einen schönen Teil ihrer Kräfte in den Versuch zu investieren, Gleichwertigkeit im allgemeinbildenden Auftrag zu beweisen. Der vordergründige Erfolg dieser Bemühungen drückt sich in der Vereinbarung zwischen der EDK und der Hochschulrektorenkonferenz vom 20. September 1982 aus, in der Voraussetzungen und Bedingungen des freien Hochschulzugangs für Seminaristen in Form von Empfehlungen formuliert worden sind.

### 1. LEMO postulierte einen umfassenden Gleichwertigkeitsbegriff

Unbestritten dürfte es sein, dass die Gleichwertigkeit zwischen seminaristischem und maturitätsgebundenem Weg auf der Erfüllung

---

der Zielsetzung Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau und verbesserte theoretisch-praktische Berufsbildung für alle Seminaristen 6 Seminarjahre vorausgesetzt. "Dem fünfjährigen Seminar ist es freigestellt, sein Pensum so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist", (LEMO, Grundlagen und Strukturen 1975, 84) bedeutete wohl im Klartext: "Versucht es mal, ihr werdet feststellen, dass es nicht geht." Aber anscheinend geht es doch, denn

## 2. Fünfjährige Seminare bewerben sich um freien Hochschulzugang für alle Absolventen

Der an den schweizerischen Universitäten drohende Numerus clausus beeinflusste die Prioritätensetzung zur Verwirklichung der LEMO-Thesen in den Seminaren nachhaltig. Die Sicherung des Hochschulzugangs für Absolventen war für uns Seminardirektoren eine Herausforderung. Schon erste Kontakte zwischen einer ad-hoc Arbeitsgruppe der Seminardirektoren und der Hochschulrektorenkonferenz zeigten, dass "Maturität" in der Auffassung der Hochschulvertreter sehr stark an bestehenden gymnasialen Stoffplänen gemessen wurde. Der so entstandene "Rahmenlehrplan" orientierte sich entsprechend auch an den Stundentafeln gymnasialer Typen. Eine Diskussion darüber, ob die im Seminar erworbenen Kenntnisse in seminarspezifischen Fachbereichen (Musik, Zeichnen, Gestalten, pädagogisch-psychologische Fächer) auch "maturitätserzeugend" sein könnten, war nicht möglich.

Und so gingen die fünfjährigen Seminare daran, ihre Stundentafeln gymnasialer auszurichten.

## 3. Der Spielraum ist nun ausgeschöpft

Ein Blick zurück auf die Thesen zur Gestaltung des seminaristischen Weges im Bericht LEMO zeigt auf, dass die Forderung nach freiem Hochschulzugang für Seminaristen eine unter vielen ist. Die anfangs der Siebzigerjahre festgestellten Probleme sind durchaus richtig erkannt worden, die bisherigen Ergebnisse sind vielfach bescheiden:

- Die "organische Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung" ist durch die "Gymnasialisierung" der Seminare nicht eigentlich gefördert worden. Bei dieser Feststellung muss ich es hier leider belassen.
- Die frühzeitige Arbeit mit Kindern, die Motivationsverstärkung durch Kontakte mit der Primarschule und ähnliche Forderungen, die das Seminar auszeichnen sollen, geraten im fünfjährigen Seminar mit Anspruch auf Hochschulzugang, unter den gegebenen Bedingungen der Maturität, zunehmend unter Zeitdruck. Die Folge kann darin bestehen, dass die eigentliche berufliche Vorbereitung, auf welche die Seminare immer stolz waren, vernachlässigt werden muss. Aber, die Seminare selbst sind zur Zeit auf ihren Primärauftrag nur bedingt stolz, weil

---

*Die Seminarlehrer sollten die Früchte ihrer Arbeit ansehen müssen.*

#### 4. Der Glaube an die Qualität der Allgemeinbildung enthebt von der Sorge um Arbeitsplätze

Die gegenwärtige Arbeitsmarktlage für Primarlehrer müsste eigentlich sämtliche Lehrerbildner depressiv stimmen: Wer kann darob glücklich werden, Qualifikationen zu vermitteln, die niemand braucht?

Ich höre den Protest förmlich:

- eine gute Allgemeinbildung garantiert berufliche Mobilität,
- die eintretenden Seminaristen wissen, dass wir keine Stelle garantieren,
- für den hohen Anteil an Mädchen ist diese Ausbildung nach wie vor eine gute Investition (Oh altes Eherecht!),
- der Markt reguliert sich selber (das brutale Schrumpfen von Seminarklassen wird als Erfolgsmeldung publiziert).

Unmerklich verschiebt sich die Optik der Lehrenden in den Seminaren von der eher bedrückenden Arbeitsmarktlage in der Primarschule weg zur Hoffnung auf den gesamtgesellschaftlichen Nutzen der eigenen Tätigkeit. So werden Seminare unweigerlich höhere Töchterschulen.

#### 5. Konsequenz ist gefordert

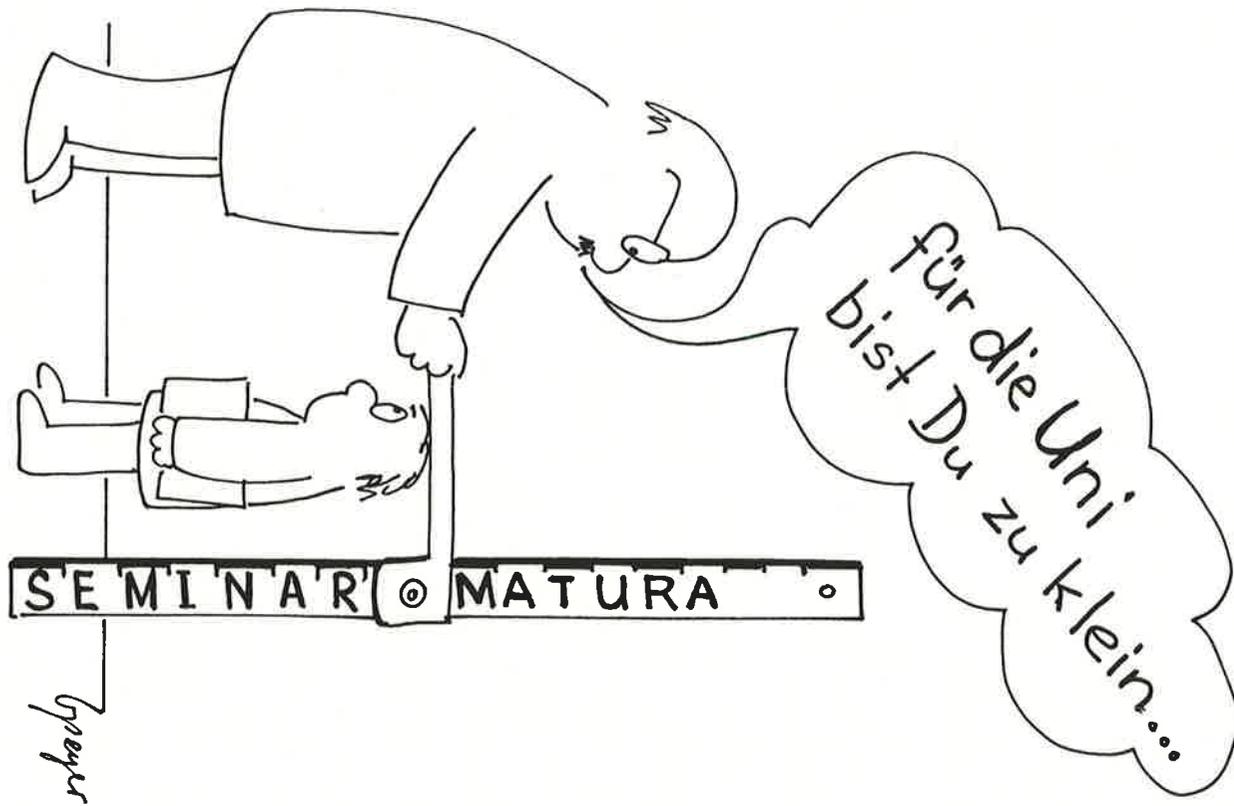
Der Streit um die Erhaltung der Seminare wurde in LEMO vehement und engagiert geführt. Die Umstände erfordern es heute wieder, konsequent zu sein.

- Seminare sind zu wertvoll, um sie zu Ersatzgymnasien zu machen, dann lieber richtige Gymnasien,
- Berufsbildung und Allgemeinbildung mit dem Anspruch auf allgemeine Hochschulreife nach heutiger Definition sind in fünf Jahren nicht einlösbar. Dann lieber "entweder/oder" bzw. Verlängerung der Ausbildung.
- Lehrerseminare mit gymnasialer Allgemeinbildung, die auf Kosten der Berufsbildung geschieht, schaden der Volksschule.

Zwei Wege zur Lehrerbildung könnten nach wie vor für unser ganzes Bildungswesen anregend und bereichernd sein. Zur Zeit sehe ich allerdings auch die Möglichkeit folgender Wende:

Der lehrerspielende Gymnasiast, der zum Aerger der professionelleren Seminarabsolventen in der Zeit des Lehrermangels "Schule hielt", wird heute in den Oberseminaren berufsorientierter und intensiver ausgebildet. Der ehemals berufsorientierte Seminarist könnte dafür zum pädagogisch interessierten Gymnasiasten werden, der allenfalls noch "Schule hält".

Dann wird es Zeit für LEMO II mit verschobenen Ausgangslagen. Bei der beruflichen Langlebigkeit von Seminardirektoren wird die Einstiegsdiskussion äusserst reizvoll sein: Setzen Sie dann für Hans Gehrig Fritz Müller ein, oder für Lothar Kaiser Urs Lattmann. Ich melde mich heute schon für das Protokoll.



## LEHRERBILDUNG IN VERAENDERTEM UMFELD

---

Carlo Jenzer

### 1. 1975: LEHRERBILDUNG GROSS GESCHRIEBEN

In den Jahren, in denen der Bericht LEHRERBILDUNG VON MORGEN (LEMO) entstand, waren die Lehrerbildungsstätten im vollen Ausbau. Sie hatten die höchste Zahl an Lehrerstudenten, die sie - in ihrer heute vielfach 150-jährigen Geschichte - je hatten. Ein Teil des Elans kam sicher von der 68er Bewegung her. Eltern schickten ihre Söhne und Töchter gerne ins Lehrerseminar; man hatte da bald einen angesehenen Beruf und durchaus die Möglichkeit, später in der Welt des Handels, der Industrie, der Verwaltung, der Kultur die berufliche Laufbahn fortzusetzen. Viele verstanden den Lehrerberuf als Durchstiegsberuf. Und weil viele Lehrer schon nach wenigen Dienstjahren den Lehrerberuf wieder verliessen (pro Jahr oft bis ca. 20% des Primarschullehrkörpers!), hatten die Lehrerseminare und Institute für Lehrerbildung alle Hände voll zu tun, um die Lücken mit Neupatentierten wieder stopfen zu können. Der Bedarf an Lehrern war gross, sehr gross. Und gross war auch das Interesse der Oeffentlichkeit an einer Lehrerbildung. Man wollte die Schulbildung verbessern. Und wie hätte man das besser tun können als über eine gute Lehrerbildung? Das erklärt auch, warum die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren eine Expertenkommission LEHRERBILDUNG VON MORGEN haben wollte. Lehrerbildung war 1970 bis 1975 gross geschrieben.

### 2. 1985: LEHRERBILDUNG KLEIN GESCHRIEBEN

Heute würde die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren kaum mehr eine Expertenkommission LEHRERBILDUNG VON MORGEN schaffen. Es ist unglaublich, wie sich die Rahmenbedingungen der Lehrerbildung innert 10 Jahren zu ändern vermochten. Viele Lehrerbildungsstätten haben einen gewaltigen Schrumpfungsprozess durchgemacht. Im Kanton Solothurn beispielsweise zählte man im Schuljahr 1975/76 672 Seminaristen; im Jahr 1985/86 werden es noch ca. 200 Seminaristen sein. Die Gründe dafür liegen einerseits bei den stark rückläufigen Schülerzahlen (im schweizerischen Mittel: ein Drittel), andererseits darin, dass Lehrerstellen nicht mehr so häufig frei werden wie ehemals. Lehrer haben in andern Erwerbszweigen nicht mehr die Entwicklungschancen, die sie noch vor 10 Jahren hatten. Die Wirtschaftsrezession hat vieles verbaut. Eltern zögern heute, wenn ein Kind Lehrer werden möchte. Im übrigen ist der Primarlehrerberuf noch deutlicher - man hat das bisher wenig beachtet - zu einem Frauenberuf geworden. Die Oeffentlichkeit bekundet nicht mehr so grosses Interesse

an der Lehrerbildung. Die Neupatentierten, vor Jahren noch begehrte junge Leute, werden heute eher als lästig empfunden. Sie finden ja grossenteils keine Stelle, drängen in andere Berufe oder sind arbeitslos und belasten das soziale Gewissen. Lehrerbildung ist heute klein geschrieben.

### 3. UND WAS NUN?

Die Autoren des LEMO-Berichtes haben sich das Morgen nicht so vorgestellt, wie es heute ist. Sie haben für ein rosigeres Morgen geschrieben. Man muss sich darum grundsätzlich fragen, ob das 1970-1975 geborene Konzept im Jahr 1985 noch taugen kann, ob LEMO nicht wie ein erratischer Block "unter staatlichem Schutz" zwar viel beachtet, aber doch unbrauchbar in der heutigen Bildungslandschaft steht. Die Frage kann offensichtlich positiv beantwortet werden: Der sog. LEMO-Bericht erweist sich, wo man zu Reformen in der Lehrerbildung schreitet, als willkommene Richtschnur. Die gründliche und umsichtige Arbeit der Expertenkommission hat sich offensichtlich bezahlt gemacht. Was über das Berufsbild, die Allgemeinbildung des Lehrers, den seminaristischen und den maturitätsgebundenen Weg, das Curriculum, den Theorie-Praxisbezug, die Eignung/Beratung/Selektion, die Lehrerfort- und -weiterbildung und vieles andere festgehalten wurde, behält wahrscheinlich vollumfänglich seine Gültigkeit.

Nur zwingen uns die Zeitumstände, in denen heute die Lehrerbildung steht, andere Prioritäten zu setzen als in den ersten 70er Jahren. Solche Prioritäten wären etwa:

- a) Die Lehrerfortbildung (gem. LEMO-Bericht S. 248 + S. 338)  
Es wäre eine Illusion zu glauben, dass über die Grundausbildung an Lehrerseminaren und Instituten der Lehrerbildung heute ein grosser Einfluss auf die Volksschule möglich ist. Die Zahl jener Neupatentierten, die in der Volksschule tatsächlich eine Stelle finden und zu wirken beginnen, fällt zahlenmässig viel zu wenig ins Gewicht. Wenn die Schule über die Lehrerbildung verbessert werden soll, dann muss sich der Lehrerbildner an die bereits berufstätigen Lehrer wenden, am besten wohl im Rahmen der bestehenden Institutionen der Lehrerfortbildung. Neue Anstrengungen sind, wenn die Mittel begrenzt sind, nicht auf die Grundausbildung, sondern auf die Fortbildung zu konzentrieren.
- b) Die Ausweitung des Aufgabenbereichs von Lehrerbildnern (gem. LEMO-Bericht S. 294 ff + S. 340)  
Solange die Lehrerbildungsstätten überfüllt waren, konnte man kaum daran denken, Lehrerbildnern andere Aufgaben als jene der Lehre anzuvertrauen. Der LEMO-Bericht hätte an sich eine Ausweitung des Aufgabenbereichs vorgesehen gehabt: Mitarbeit in der Lehrerfort- und -weiterbildung, in der Beratung von Junglehrern, in der "Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen",

in Forschungsprojekten, in der "Aufstellung von Curricula und an der Schaffung von Lehrmitteln". Mit dem Rückgang der Lehrerstudenten ist eine solche Auswertung möglich geworden. Es wäre falsch, Lehrerbildnerstellen einfach aufzuheben, wenn nicht mehr genügend Unterrichtsstunden vorhanden sind; und noch viel falscher wäre es, ganze Seminare deshalb aufzuheben. Es bietet sich heute die vielleicht historisch einmalige Gelegenheit, Lehrerbildungsstätten zu eigentlichen Führungszentren der Volksschule auszubauen.

c) Mehr polyvalente Allgemeinbildung an Seminaren

(gem. LEMO-Bericht S. 42 ff + S. 334)

Der Eintritt in ein 5- oder 6-jähriges Lehrerseminar, das einzig und allein auf den Lehrerberuf vorbereitet, ist in Anbetracht der schlechten Berufsaussichten für den Kandidaten ein Wagnis. Der Stellenmarkt ist mit einer Distanz von sechs Jahren nicht abzuschätzen. Das Risiko, keine Stelle zu finden, ist gross. Darum wäre eine polyvalentere Allgemeinbildung angezeigt, welche die Tore zu anderen Berufen oder zu Hochschulstudien besser öffnet.

Man dürfte durchaus auch überlegen, ob nicht die Jahre des Unterseminars mit einer Diplommittelschule oder mit einer Maturitätsschule verflochten sein könnten.

Die Lehrerbildung braucht heute - 10 Jahre nach LEMO - nicht ein neues Konzept, wohl aber in Anbetracht der einschneidenden demographischen, soziologischen, wirtschaftlichen Veränderungen neue Schwerpunkte. Mir drängen sich vorerst einmal die drei obgenannten Prioritäten auf; aber möglicherweise gäbe es noch andere. Es wäre lohnend, ja eigentlich eine Notwendigkeit, den LEMO-Bericht von 1975 im Lichte von 1985 etwas genauer auf die vordringlichen Aufgaben und vor allem auf die besonderen Chancen unserer Zeit hin abzusuchen.

LITERATUR:

JENZER, C. (1984) Sinkende Schülerzahlen und Lehrbedarf. Planungsbericht. Solothurn: Erziehungsdepartement / Die Entwicklung der Schülerzahlen in der Schweiz 1980-1990. Informationsbulletin Nr. 28 (März 1982). Genf / Zur Feminisierung des Lehrerberufs (p. 107), in: JENZER, C. und S. (1984) Lehrer werden einst ... und jetzt. 200 Jahre solothurnische Lehrerbildung, 150 Jahre Lehrerseminar.

---

Die Strukturvorschläge bleiben ein Dorn im Fleische der Kantone. Die habe ich auf dem Altar der schweizerischen Sachlichkeit geopfert.



LEHRERGETRÄNK

## "VON ALLEN UNTUGENDEN SEINER SCHÜLER MUSS DER ERZIEHER DEN GRUND IN SICH SELBER SUCHE"

Aspekte der Eignung; Beratung und Selektion in der Lehrerbildung

Hans Gehrig

Der provokant formulierte Titel, ein Satz aus Salzmanns "Ameisenbüchlein" (1806), hat es in sich. Noch vor ein paar Jahren hätte er bei Anhängern einer "Umstände-Theorie" oder bei Strukturreformern vermutlich mehr Widerspruch ausgelöst als dies heute der Fall ist. Heute, da eine Art Wiederentdeckung des subjektiven Faktors stattfindet, rückt der Begriff der Lehrerpersönlichkeit wieder stärker in den Vordergrund. Dies zeigt sich auch in der Entwicklung, die etwa die Begriffe "Eignung" und "Selektion" - vor allem ihre praktische Anwendung - seit dem Erscheinen des LEMO-Berichtes genommen haben. Beim Wiederlesen des einschlägigen Kapitels fällt auf, welche Bedeutung man bereits damals den Persönlichkeitsfaktoren beigemessen hat, und man ist auch erstaunt über die Fülle der Aspekte, die damals als Arbeitshypothesen bereitgestellt werden konnten.

Zehn Jahre praktischer Erfahrungen auf diesem Gebiet führen heute insofern über die damaligen Thesen hinaus, als

- die Verwendung von Eignungstests und Lehrereinstellungsfragebogen als punktuell eingesetzte Mittel sich aus verschiedenen Gründen als fragwürdig erweist;
- Eignungsabklärung, Beratung und Selektion keine nur punktuellen Massnahmen und Ereignisse im Prozess der Berufsbildung des Lehrers darstellen, sondern im ganzen Kontext auch der institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu betrachten sind;
- im Rahmen einer (maturitätsgebundenen) Lehrerbildung sich auch die anthropologische Fragestellung aufdrängt, inwiefern eine ausschliesslich fremdbestimmte Eignungsbeurteilung überhaupt zu rechtfertigen ist, sich somit nicht nur eine Akzentverschiebung vom Leitbild reiner Selektion zur Laufbahnberatung aufdrängt, sondern der Entscheidungsprozess selber vermehrt als Selbstentscheidung der Selbstverantwortung des Studenten überbunden werden muss.

### INSTITUTIONELLE UND ORGANISATORISCHE ASPEKTE

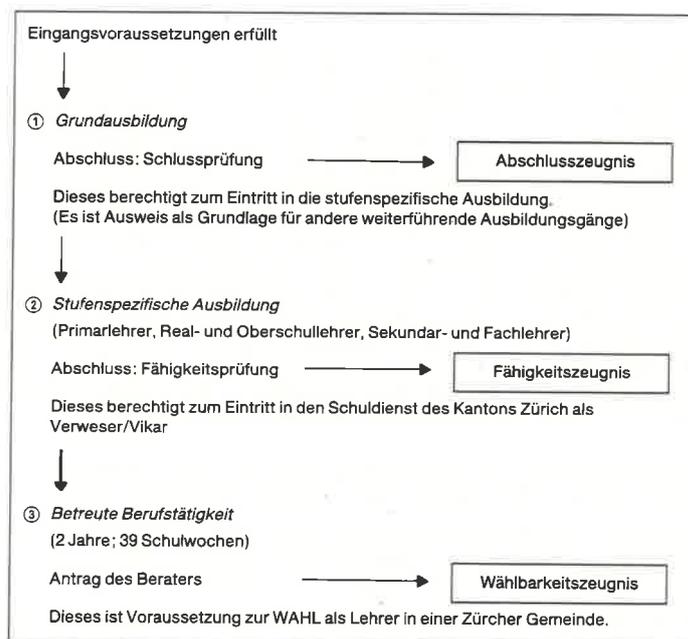
Bereits im LEMO-Bericht wurde die Idee des Probe- oder Orientierungsjahres aufgegriffen (S. 231 ff.). Dieses sollte dazu dienen, einerseits Ungleichheiten der Vorbildung auszugleichen, andererseits hinreichende Situationen zu schaffen, "die das Erlernen eines für den zukünftigen Lehrer erwünschten sozialen Verhaltens ermöglichen und nach einer Lernphase eine Beurteilung der Kandidaten zulassen" (S. 232).

Das Zürcher Lehrerbildungsmodell stellt wie folgt einen

Realisierungsversuch der damaligen Vorschläge dar:

- Der Prozess der Eignungsabklärung, Qualifizierung und Selektion ist dreistufig angelegt und erstreckt sich über die gesamte Ausbildungszeit:

Die drei Qualifizierungsstufen des Zürcher Volksschullehrers



- Das erste Ausbildungsjahr ist im Sinne einer pädagogischen Grundausbildung als Orientierungsjahr mit den nachstehend aufgeführten drei Hauptzielsetzungen konzipiert:

- (1) Orientierung im Berufsfeld des Volksschullehrers
- (2) Vermittlung allgemeiner pädagogischer, didaktischer und fachlicher Grundlagen
- (3) Bildung der Persönlichkeit (und Eignungsabklärung)

In diesem Konzept fällt dem Grundausbildungsjahr eine Schlüsselfunktion zu. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass bereits für die Aufnahme bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen (Matur, gesundheitliche Eignung<sup>1</sup>). Das Grundausbildungsjahr gibt sodann hinreichend Gelegenheit,

- das gesamte Berufsfeld des Volksschullehrers kennenzulernen (Orientierung im System)
- sich auf allen Stufen im Rahmen praktischer Übungen zu erproben (Orientierung für sich persönlich, um Neigung und Eignung abzuklären).

1) § 18 des Lehrerbildungsgesetzes vom 24. September 1978

Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Bereich "Theorie und Praxis des Erziehens und Unterrichtens" insgesamt mit 11 Wochenstunden dotiert, wobei 6 Wochenstunden für die Tagespraktika eingesetzt sind. Dazu kommen während des Grundausbildungsjahres insgesamt 8 Wochen (4 x 2 Wochen) Praktika auf allen Stufen der Zürcher Volksschule.

Bei der Realisierung dieses Modells erwies es sich als notwendig, in mancher Hinsicht vom früheren Uebungsschulmodell abzuweichen. Bezugspunkt zur Praxis ist nicht mehr ein einzelner Uebungslehrer, sondern im Idealfall eine Schulgemeinde im Sinne eines Ausbildungszentrums draussen im Kanton. In diesem Zentrum stehen acht Uebungslehrer, je zwei auf der Unter- und Mittelstufe sowie der Real- und Oberschule und der Sekundarschule, zur Verfügung. Auf diese Weise erlebt der Student konkret und an Ort und Stelle, was unser System Volksschule ausmacht. Damit auch die Herstellung von Beziehungen ermöglicht wird und Langzeiterfahrungen gemacht werden können, basiert eine Studentengruppe (16 - 20 Studenten) mit ihrem Mentor für die Tagespraktika und mindestens zwei von vier Wochenpraktika während des ganzen Ausbildungsjahres auf dem gleichen schulpraktischen Ausbildungszentrum (zwei der vier Praktika können ausserhalb des Zentrums absolviert werden).

Die Grundausbildung ist also von Anfang an stark praxisbezogene, "ernstfallmässige" Lehrerbildung. Sie wird denn auch mit einer Prüfung abgeschlossen.

Zum konkreten Leistungsausweis am Schluss des Grundjahres gehören aber nicht nur Prüfungssituationen und Prüfungsergebnisse in einzelnen Fachbereichen, sondern auch eine Qualifizierung, die erfolgreiches oder nichterfolgreiches Verhalten in Unterrichtssituationen beinhaltet. Im Sinne einer Erfolgsmessung ist es aber wichtig, dieses Verhalten nach Kriterien aufzuschlüsseln. Diese lauten an unserem Seminar zurzeit wie folgt:

- (1) Befähigung zu strukturiert-ordnendem Denken und Darlegen (im einzelnen etwa: Klarheit/Prägnanz, Arbeitsgestaltung, Entscheidungsfähigkeit).
- (2) Befähigung zu flexiblem, phantasievollem und kreativem Darbieten und Verhalten (im einzelnen etwa: Ideenreichtum, Flexibilität, Lebendigkeit, Offenheit)
- (3) Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, insbesondere auch mit Kindern (Begegnungsbereitschaft, Echtheit/Zugänglichkeit, Einfühlungsvermögen, Führungsstil, Belastbarkeit...)2)

Im Gegensatz zu den Kriterien der "Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsbeurteilung"<sup>3)</sup>, wie sie in der weiterführenden Ausbildung, in den stufenspezifischen Ausbildungsgängen,

- 2) Das Konzept ist am SPG Zürich von Urs H. Mehlin entwickelt und von den Kollegen Armin Gloor und Peter Wanzenried ausgebaut worden. Polykopierte Fassung (1985), Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich
- 3) Vgl. Anleitung zur Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsbeurteilung (1976), Oberseminar des Kantons Zürich

zur Anwendung kommen, handelt es sich bei den vorliegenden Kriterien in der Grundausbildung vor allem um Persönlichkeitsmerkmale und weniger um methodisch-didaktische Fertigkeiten im engeren Sinn.

Die Weiterführung der Ausbildung ist nur möglich, wenn am Schluss der Grundausbildung die entscheidende Abschlussprüfung bestanden wird und zusätzlich der Eignungsbericht eine weitere Ausbildung als sinnvoll erscheinen lässt.

#### Qualifizierung am Ende der Grundausbildung

<p>Ⓐ Prüfung in vier Bereichen</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen (P/Ps oder AD)</li><li>2. Sprache</li><li>3. Fach: Mathematik oder Französisch oder Sach- und Umweltkunde</li><li>4. Persönliche Fertigkeiten und Fähigkeiten in<ul style="list-style-type: none"><li>- Gesang/Musik</li><li>- Zeichnen</li><li>- Turnen/Sport</li><li>- Schreiben/Unterrichtstechnologie</li></ul></li></ol>	<p>Ⓑ Bericht des Mentors, der die Eignung zur weiterführenden Ausbildung bestätigt.</p> <p>(Grundlage: im wesentlichen die Schulpraktische Ausbildung)</p>
--	--

Wird die Eignung von seiten der Beurteiler verneint und zieht der Student die sich ergebenden Konsequenzen nicht selber, besteht eine reglementarische Grundlage<sup>4)</sup>, der Aufsichtsbehörde des Seminars eine Wegweisung zu beantragen. Von dieser Massnahme muss in wenigen Fällen Gebrauch gemacht werden. Es versteht sich von selbst, dass eine Wegweisung nur möglich ist, wenn verschiedene unabhängige Beurteiler praktisch einstimmig zu einem negativen Entscheid kommen. Obwohl bei der Eignungsabklärung der Grundausbildung, wie erwähnt, eine Schlüsselfunktion zukommt, ist es möglich, dass es für Zweifelsfälle erst in der stufenspezifischen Ausbildung oder in Extremfällen sogar erst in der berufseinführenden Phase zur Klärung kommt.

#### ZUM ASPEKT DER ENTSCHEIDUNG

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass zwischen individueller und institutioneller Entscheidung unterschieden werden muss und je nach Beurteilungsgrundlage und Zielorientierung auch Kollisionen entstehen können. Bei individuellen Entscheidungen stehen naturgemäss die Ziele und Werte des einzelnen Individuums im Vordergrund. Bei institutionellen Entscheiden steht die Sorge um das "Wohl der dem Lehrer anvertrauten Kinder" im Blickpunkt. Laufbahnentscheidungen stehen in diesem Sinn stets "zwischen zwei Fronten"<sup>5)</sup>. Das

4) § 41 des Seminarreglementes

5) URBAN, Wilhelm (1984), Persönlichkeitsstruktur und Unterrichtskompetenz (S. 26), Wien

gilt für die in der Lehrerbildung tätigen Pädagogen, Mentoren und Laufbahnberater im besonderen Masse, da sie auf der einen Seite die Verpflichtung wahrnehmen, für das Wohl ihres Studenten, des Individuums, zu sorgen, andererseits die Interessen der Institution Lehrerbildung wahrzunehmen haben, die eben auch die Interessen der Gesellschaft vertritt und mithelfen sollte, das soziale Risiko möglichst gering zu halten, ungeeignete Lehrer zu entlassen. Generell kann man sagen, dass sich der Entscheidungsaspekt verschieben kann und sich die Geister scheiden, je nachdem, ob Selektion unter dem Aspekt

- der Persönlichkeitsbildung
  - des Elterninteresses
  - der physischen und psychischen Gesundheit des künftigen Lehrers
  - der Chancengleichheit
  - des Platzbedarfs oder
  - der Beschäftigungslage usw.
- betrachtet wird.

Das Kernproblem jeglicher Entscheidung besteht darin, dass es stets um Entscheidungen unter mehr oder weniger Gewissheit (Sicherheit) oder Ungewissheit (Unsicherheit) geht. Gewissheit ist nur gegeben, wenn sichere Prognosen gegeben werden können. Und in dieser Hinsicht hat sich in den vergangenen Jahren gezeigt, dass die vorhandenen testologischen Verfahren unzureichend sind.

In der Wahl der Interventionsstrategie wird heute deshalb zwischen zwei Formen unterschieden:

- (1) Selektionsstrategie: Man geht davon aus, dass der "best-qualifizierte Bewerber" bereits erkennbar vorhanden ist, dass er also nur noch ausgewählt werden muss.
- (2) Modifikationsstrategie: In diesem Fall werden Methoden der Verhaltensmodifikation für die grundsätzlich in Frage kommenden Personen und Bedingungen eingesetzt.

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass wir uns im Zürcher Modell für eine Mischform entschieden haben. Die entsprechende Vorgabe findet sich in § 18 des Lehrerbildungsgesetzes formuliert, indem sich der Kantonsrat - übrigens nach eingehender Debatte - dazu entschied, als Eingangsvoraussetzungen nur zwei Kriterien zu fixieren:

- eidgenössisch anerkannte oder kantonalzürcherische Maturität
- gesundheitliche Eignung zum Lehrerberuf

Ein parlamentarischer Antrag, wonach auch die berufliche bzw. charakterliche Eignung in den Paragraphen aufzunehmen sei, drang nicht durch. Es herrschte offenkundig die Meinung vor, die gesundheitliche Eignung sei punktuell und einigermaßen objektiv feststellbar, während die "charakterliche Eignung" ein zu breites Interpretationsspektrum ermögliche und sich nicht im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens punktuell feststellen lasse. Damit verschiebt sich in bezug auf die berufliche Eignung der individuelle Selektionsentscheid vom Zeitpunkt vor der Aufnahme in die erste Ausbildungsphase. Der Begriff der gesundheitlichen Eignung seinerseits ist kaum eine feste Grösse, sondern "sowohl prinzipiell als auch im konkreten Einzelfall der Auslegung bedürf-

tig"6). Aufgrund unserer langjährigen Erfahrungen müssen aber in medizinischer Hinsicht Erkrankungen und Gebrechen folgender Organsysteme sorgfältig abgeklärt werden:

- Bewegungsapparat
- Sinnesorgane
- Sprache
- Nervensystem (organisch bedingte Nervenleiden)7)

Spezielle Probleme ergeben sich immer wieder bei der Beurteilung von Grenzfällen psychisch-psychiatrischer Erkrankungen und Auffälligkeiten, "unter denen vor allem sämtliche Formen von Schizophrenie und schwere Formen neurotischer Erkrankungen eine Aufnahme in das Seminar ausschliessen"8).

Zur Abklärung solcher und anderer Fälle psychischer und organischer Probleme ist eine spezielle "Aufnahmekommission" geschaffen worden, der neben Vertretern des Seminars, der Junglehrerberatung und des Schularztes weitere, von der Institution unabhängige, aber mit Beratung und Schule professionell verbundene Persönlichkeiten angehören.

#### ASPEKTE DER ORIENTIERUNG, BERATUNG UND SELBSTENTSCHEIDUNG

Am Seminar für Pädagogische Grundausbildung stehen heute zwei speziell ausgebildete Studentenberater zur Verfügung. Sie sind gleichzeitig am Seminar als Lehrer tätig. Da es zwei sind, haben die Studenten eine Wahlmöglichkeit. In besonderen Fällen haben die Berater Kontakt zu Aussenstellen, die sie beiziehen können. Die am Seminar institutionell verankerte Beratung versteht sich in erster Linie als Laufbahnberatung (Schul- und Berufslaufbahnberatung). Sie bietet dem Individuum eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe nicht nur bei der Auswahl des zukünftigen Bildungsweges an, sondern steht auch als begleitende Beratung, schwerpunktmässig in der Grundausbildung, bei Bedarf aber auch während der stufenspezifischen Ausbildungszeit zur Verfügung.

Der so verstandene Prozess der Beratung hebt sich insofern von Prüfung und Selektion ab, als der Berater dem Individuum zwar die erforderlichen Entscheidungsgrundlagen liefert, die Entscheidung aber (als Regel) vom Individuum selbst getroffen werden soll. Dabei wird der Prozess der Selbstentscheidung insofern gefördert, als der Student laufend Gelegenheit hat, sich im Rahmen berufsrelevanter (nicht simulierter) "Ernstfall"-Situationen (als Selbsterfahrung in der Praxis) zu prüfen.

Nun suchen freilich nicht alle Studenten den professionellen Beratungsdienst auf. Es haftet ihm also durchaus eine gewisse Exklusivität an. Andererseits ist es Aufgabe der Persönlichkeitsbildung, wie sie im Lehrplan formuliert ist, dass sich jeder Student, auch der vermeintlich "unproblematische",

6) MEHLIN, Urs H., Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung, Referat anlässlich der ATEE-Tagung 1984 in Linz (A). Der Text wird nächstens im Ergebnisband zur 9. ATEE-Tagung veröffentlicht werden. Brüssel: ATEE-Verlag (1985)

7) Vgl. Formular "Aerztliches Zeugnis zur Aufnahme in eine Lehrerbildungsanstalt", Kantonales Schularztamt Zürich

8) MEHLIN, a. a. O.

ernsthaft mit der Frage seiner persönlichen Eignung (u. a. auch Klärung der Motivation) befasst. Der Studentenberater ist deshalb nicht die einzige Instanz, die beratend tätig ist.

Wichtige Beratungsfunktionen kommen auch dem Mentor (vergleichbar etwa mit dem sogenannten Klassenlehrer) zu. Er ist ein für diese Aufgabe besonders geeigneter und im Rahmen interner Fortbildungskurse speziell vorbereiteter Seminarlehrer. An "seiner" Gruppe unterrichtet er das folgende Pensum:

- Grundfach (z. B. Pädagogik/Psychologie oder ein anderes Fach)	2 Wochenstunden
- Allgemeine Didaktik (Begleitunterricht zur Schulpraktischen Ausbildung)	2 Wochenstunden
- Leitung der Schulpraktischen Ausbildung	6 Wochenstunden
- Allgemeine Beratungsstunde	<u>1 Wochenstunde</u>
Total	11 Wochenstunden

Der Mentor ist also mit seinen Studenten in besonders intensivem Kontakt, und er lernt sie in den verschiedensten Situationen - insbesondere aber in der Schulpraktischen Ausbildung - kennen. Selbstverständlich versteht auch er die Gespräche, die er bei der Schulpraktischen Ausbildung mit seinen Studenten führt, zu einem wesentlichen Teil als Laufbahngespräche. Andererseits steht er aber auch "zwischen den Fronten", indem er sich im Laufe des Grundausbildungsjahres zu einem Eignungsentscheid durchringen muss. Er verfasst für jeden Studenten einen individuellen "Eignungsbericht". Die Aufgabe ist schwierig und verantwortungsvoll. Trotz mannigfacher Beurteilungssituationen, die sich im Laufe des ersten Ausbildungsjahres ergeben, kann es immer wieder vorkommen, dass auch der Mentor an die Grenze seiner beraterischen Möglichkeiten stösst. In solchen Fällen wird er versuchen, den Studenten zum Gespräch mit dem Studentenberater zu bewegen oder allenfalls auch sich selber vom professionellen Berater (der dann als Lehrerberater fungiert) "kontrollieren" zu lassen.

Zusammenfassend ergeben sich etwa die folgenden Entscheidungsverläufe:

- (1) Orientierung, Ausbildung, Beurteilung verlaufen für alle Beteiligten "problemlos", das heisst es kommt nicht zu einem schwerwiegenden Entscheidungskonflikt.  
Dies kann als Regel gelten, wenn damit auch nicht ein "Garantieschein" für die weitere schulische und berufliche Laufbahn mitgeliefert werden kann.
- (2) Es entsteht wohl ein Entscheidungskonflikt, aber er wird aufgrund von Erfahrung, Beratung und Selbsteinsicht vom Studenten selbst gelöst (freier Entschluss zum Abbruch der Lehrerausbildung).
- (3) Es entsteht ein Entscheidungskonflikt, indem "Zweifel" von der einen oder andern Seite geäussert werden, aber kein abschliessender Entscheid herbeigeführt werden kann. Man wird sich für Aufschub des Entscheides entschliessen und die Fortsetzung des Studiums (im Bewusstsein des Risikos) ins Auge fassen.

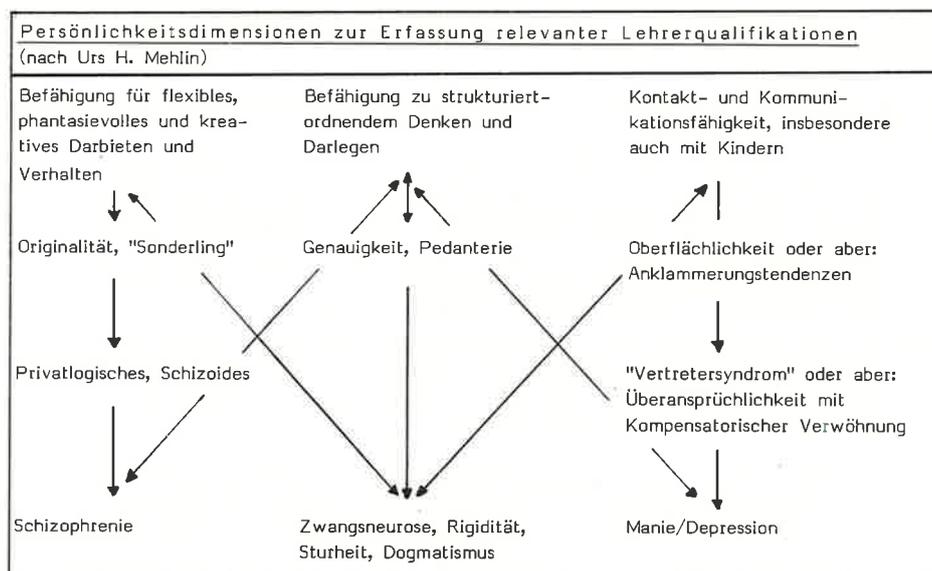
(4) Es entsteht ein Entscheidungskonflikt, indem die Fremdbeurteilung eindeutig "Nichteignung" ergibt, die individuelle Selbstbeurteilung diese Entscheidung aber nicht annimmt. Es kommt zum reglementarischen Ausschlussverfahren.

Im Entscheidungskonflikt ist es besonders wichtig, dass alle Betroffenen von einem einigermaßen einheitlichen und transparenten Bezugsrahmen ausgehen. Dieser ist mit den drei bereits vorgestellten Qualifikationsbereichen

- Befähigung zu strukturiert-ordnendem Denken und Darlegen
- Befähigung zu flexiblem, phantasievollen und kreativem Darbieten und Verhalten
- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, insbesondere auch mit Kindern

gegeben.

Selbstverständlich können diese Eigenschaften je nach Persönlichkeit unterschiedlich ausgeprägt sein; aber es müssen alle drei Bereiche vorhanden sein. Es kann nicht eine besonders stark ausgeprägte Dimension die völlige Absenz einer andern gewissermaßen kompensieren. Vor allem aber ist auch zu beachten, dass jede einzelne Dimension "durch überstarke und unkontrollierte Entwicklung in Bereiche 'kippen' kann, in denen sie beruflich sehr problematisch wird" 9). Das abschliessend aufgeführte Schema versucht diese Zusammenhänge phänomenologisch aufzuzeigen. Es ist nicht als lineare psychopathologisch-ätiologische Klassifikation zu betrachten. Aufgrund unserer Erfahrungen vermag es aber "eine brauchbare Orientierungshilfe für sonstwie nicht ganz einzuordnende Problemfälle" abzugeben. Am unteren Ende der jeweiligen Dimension findet sich entweder deren pathologische Variante oder aber die beruflich kontra-indizierte Maximalausprägung.



9) MEHLIN, a. a. O.

## EIGNUNGSABKLÄRUNG BEIM EINTRITT IN EIN OBERSEMINAR - DARGESTELLT AM BEISPIEL LIESTAL

---

Hans Brühweiler

### I. Ein Bild

Die zehnjährige Geschichte unserer Eignungsabklärungen (EA) ruft in mir das Bild vom Kochen wach: Ueber lange Zeit wird ein Gericht auf kleinem Feuer warmgehalten. Gelegentlich, aus besonderem Anlass, wird wieder einmal tüchtig angeheizt und umgerührt. Aber unser Gericht ist kein Pöt-au-feu, das mit zunehmender Kochzeit zu Brei zerfällt, sondern eher Rotkraut, das immer schmackhafter und "runder" wird, je länger es "chöcherlet".

### II. Grundsätzliches

Man ging an unserem Seminar schon immer von der Ueberzeugung aus, dass ein Maturitätszeugnis oder ein analoger Studienausweis noch kein hinreichender Beleg für geforderte Fähigkeiten als Lehrer und Erzieher sei. So war man auch genötigt, ausser der rein schulischen Qualifikation etwas Näheres über die Persönlichkeit des Kandidaten zu erfahren. Denn es zeigte sich immer wieder, dass unter den Kandidaten mit sogar guten Zeugnissen einzelne waren mit neurotischen Persönlichkeitszügen, mit geringer Kontakt- oder Belastungsfähigkeit, ja sogar solche mit ausgesprochen knapper Intelligenz. Es geht ja bei der Aufnahme/Auslese in eine Lehrerbildungsinstitution nicht eigentlich darum, fähige Studenten zuzulassen, sondern jene, die mit Hilfe der gebotenen zweijährigen Berufsausbildung mit grosser Wahrscheinlichkeit zu guten Lehrern werden. Diese Erstreckung der prognostischen Validität macht die Prüfungsaufgabe ausserordentlich heikel. Wir suchten daher immer wieder nach tragfähigen "Pfeilern", auf denen wir einigermaßen verlässlich in die Zukunft hinaus "bauen" konnten.

Im ganzen System EA kann man über die Jahre hinweg Gleichbleibendes und Veränderliches feststellen:

### III. Bleibendes

A) Das Aufnahmeverfahren geschieht in 2 Schritten. Im ersten, dem normalen Durchgang, werden alle Kandidaten mit bestimmten Prüfkriterien erfasst. In der anschliessenden ersten Aufnahme-konferenz werden die Beobachtungen und Meinungen verschiedener Prüfer zu einem Persönlichkeitsbild zusammengetragen, aus dem der Entscheid "geeignet" - "fraglich geeignet" - "nicht geeignet" abgeleitet wird. Die fraglich geeigneten Bewerber werden anschliessend zu weiteren Prüfungen eingeladen, die verfeinerte oder zusätzliche Informationen liefern. Diese werden in der zweiten Aufnahmekonferenz zusammen mit den Erst-Informationen zum Entscheid "geeignet" oder "nicht geeignet" verarbeitet.

B) Ein weiterer Bestandteil unserer EA hatte bisher dauernden Bestand: Jeder Kandidat absolviert zwei Eignungsgespräche von 30 Minuten. Das sind Interviews von zwei verschiedenen Prüfern (Seminarlehrer oder Schulinspektoren). Der eine Interviewer benützt als Grundlage die schriftliche Selbstdarstellung des Kandidaten, der andere geht von irgendwelchen Gesprächs-Themen aus.

C) Innerhalb des 2. Durchgangs, der sogenannten individuellen EA, können je nach Fragestellung auch psychodiagnostische Verfahren eingesetzt werden.

#### IV. Verändertes:

A) Hochkonjunktur und Zeitalter der Kollektivtests.

Während der Expansionsphase bis 1974 konnte es aufgrund der Rechtsgrundlagen nur darum gehen, offensichtlich ungeeignete Kandidaten vom Lehrerberuf fernzuhalten. Hierzu wurden u.a. auch Kollektivtests eingesetzt, besonders die Persönlichkeits-Fragebogen GT und FPI sowie der Amthauer Intelligenz-Struktur-Test. Mit der Zeit erschien das Verhältnis von Aufwand und Ertrag immer ungünstiger. Zudem glaubte ich auch immer weniger an die Brauchbarkeit von leicht durchschaubaren Fragebogen für Selektionszwecke (wegen der Manipulierbarkeit). Wir verzichteten daher auf psychodiagnostische Verfahren im ersten Durchgang.

B) Im weiteren Rezessionsprozess beschloss der Regierungsrat einen Numerus clausus für die Lehrer- und Kindergärtnerinnen-Ausbildung. Dass ein erster Anlauf vor dem Bundesgericht keinen Bestand hatte, zeigt, dass der freien Studienwahl auch in Rezessionszeiten immer noch eine hohe Bedeutung beigemessen wird. Der Numerus clausus bedurfte der Abstützung im neuen Schulgesetz, das seit 14.4.1980 in Kraft ist.

Der Numerus clausus verlangte eine grundsätzliche Neuorientierung in der EA. Während es vorher genügte, die offensichtlich ungeeigneten Kandidaten fernzuhalten, muss jetzt eine "Bestenauslese" unter den Interessenten und eine rangmässige Warteliste für die Ueberzähligen zustandegebracht werden. Die Quantifizierung der Prüfungsergebnisse erhielt neues Gewicht.

C) Ein weiterer Wandel zeichnete sich ab in der Gewichtung der Vorgeschichte eines Kandidaten. Während früher die Punktzahl des Maturitätszeugnisses gewichtet wurde für die Eintrittschancen, setzte sich später in der Aufsichtskommission die Meinung durch, ein Kandidat soll - sofern die Anmeldevoraussetzungen erfüllt sind - hier gleichsam neu beginnen können, ohne Ballast oder Voraus-Lorbeeren aus früheren Schuljahren.

(Diese Meinung ist für mich weiterhin diskutabel; der Kürze halber aber nicht hier.)

#### V. Heutige Regelung

Der Regierungsrat setzt jeden Sommer die Zahl der aufzunehmenden Seminaristen fest. Das waren in den letzten 3 Jahren jeweils 50, gegenüber ca. 90 - 100 Interessenten. Wer die Anmeldebedingungen (Maturitätszeugnis oder qualifiziertes Diplom, schriftliche Selbstdarstellung, Anmeldegebühr Fr. 50.-) erfüllt hat, wird zur EA eingeladen. Diese besteht für alle Anwärter aus folgenden Teilen:

- a) Eignungsgespräch aufgrund der Selbstdarstellung
- b) Eignungsgespräch ohne Aktenkenntnis
- c) Geschichte erzählen bei einer Kindergruppe der Primarstufe (1. - 2. Klasse)
- d) Begegnung mit einer Kindergruppe der Mittelstufe (3. - 5. Klasse) anhand eines Gegenstandes.

Je nach Vorbildung müssen sich die Kandidaten auch über ihre

Fähigkeiten in Musik/Gesang, Zeichnen/Gestalten und Turnen ausweisen.

Die Ergebnisse dieser Prüfungen, resp. die übernommenen Noten in den Kunstfächern werden in ein Punktesystem umgerechnet, und daraus wird eine Rangreihenfolge erstellt, wobei die Basalbieter gegenüber den übrigen Bewerbern in den Punktelimiten leicht bevorzugt sind.

Werden über einzelne Kandidaten an der Aufnahmekonferenz I Bedenken wach, und dies auch unabhängig von der Punktezahl, werden sie zu einer zweiten, d.h. individuellen EA eingeladen. Die Konferenz legt fest, welche Prüfungsteile wiederholt oder welche neuen Kriterien angewendet werden sollen. Unter den neuen wird häufig eine psychodiagnostische Abklärung angeordnet. Hier setze ich verschiedene Tests ein, am häufigsten den Zulliger Tafeln-Z-Test. Zusätzlich gehe ich die Lern-Biografie des Kandidaten in Form eines ausführlichen Gesprächs durch.

In der 2. Aufnahmekonferenz werden die Ergebnisse der individuellen EA, die qualitativ betrachtet werden, mit den Informationen aus dem ersten Durchgang verglichen, die, quantifiziert, den provisorischen Rangplatz ergeben hatten. Die Konferenz entscheidet dann zwischen "aufnehmen" oder "abweisen".

#### VI. Würdigung dieses Systems

Bemerkenswert an diesem Aufnahmeverfahren finde ich die Aufwendigkeit sowie das deutliche Bemühen, der Individualität jedes Kandidaten gerecht zu werden (davon zeugt jeweils die Länge der Konferenzen).

Sinnvoll scheint mir auch, dass hier nicht nur Schulnoten, kognitive Leistungen zählen, sondern - wie in LEMO mehrmals hervorgehoben - auch charakterliche Eignung und Lehrbefähigung. Für den künftigen Lehr- und Erziehungsberuf reicht es eben nicht aus, ein Musterschüler gewesen zu sein. Ein analoges Kriterium kennen wir auch in der Schlussprüfung: Das Diplom wird nur erteilt, wenn dem Kandidaten ausser den hinreichenden Kenntnissen und Fertigkeiten auch "Berufseignung" attestiert wird.

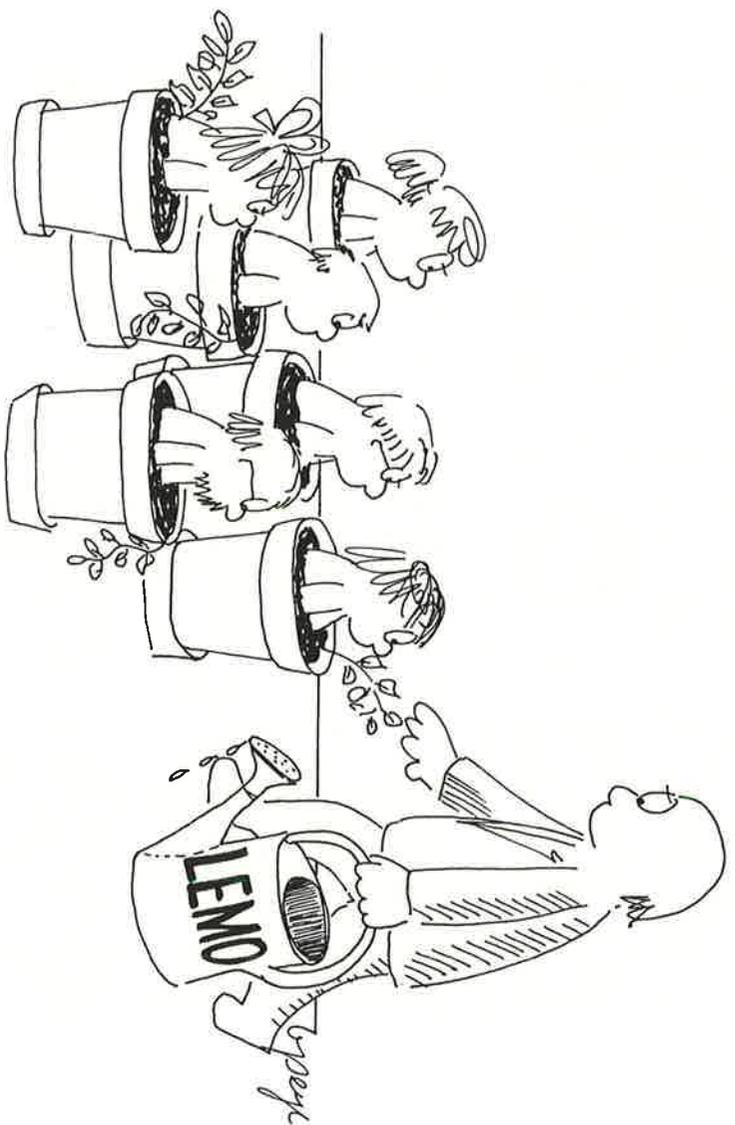
Was noch zu leisten wäre: Eine systematische Evaluation. Schätzurteile über die relative Richtigkeit unserer EA entnehmen wir der Tatsache, dass die Ausfallquoten sowohl während der Ausbildung wie in der Berufseinführung gering sind. Die detaillierte EA erübrigt denn auch ein provisorisches erstes Semester zur Wegberatung ungeeigneter Kandidaten.

\*\*\*\*\*

Das Gericht ist auch heute noch nicht definitiv gekocht. Weitere Zutaten und Hinweise werden dankbar entgegengenommen.

---

*In meiner Abwesenheit wurde in meinen Wunden gewühlt.*



## LEHRERBILDUNG ALS TEIL EINER KONSEQUENTEN DOPPELQUALIFIZIERUNG

*Stichworte zu einer allmählichen Entwicklung im Sinne einer Synthese*

Stefan Albisser

### EINLEITUNG

In den vergangenen rund zehn bis fünfzehn Jahren wurde die Lehrer(innen)bildung<sup>1</sup> in den meisten Schweizer Kantonen reformiert. Nach einer Zeit der Hochkonjunktur, hoher Reproduktionsquote und damit einhergehendem Lehrermangel wurden bildungspolitische Massnahmen weniger quantitativ (Absolventenzahl), dafür vermehrt curricular artikuliert. Denn Erdölkrise, Konjunkturreinbruch und 'Pillenknick' haben den Stellenmarkt zu Beginn der Siebzigerjahre entscheidend verändert. Qualitative Reformvorhaben hatten eine Chance, realisiert zu werden: eine nicht lediglich verlängerte, sondern vor allem eine verbesserte Lehrerbildung sollte eingerichtet werden. Dieses Vorhaben führte zu Fragen nach der optimalen Dauer der Ausbildung, ihrer Untergliederung, der wünschbaren Fachanteile und der Inhalte sowie Organisation der berufspraktischen Ausbildung. Auf's Ganze des Bildungswesens bezogen berührte somit jede Diskussion der Lehrerbildungsreform drei grundsätzliche Problemstellungen:

1. Die Konzeption der Berufsbildung
2. Die Wahl der Institution bzw. ihre Eingliederung ins Bildungswesen
3. Die Lehrerstudenten und ihre Entwicklungsperspektive

Zu einem Zeitpunkt, wo viele dazu neigen, eher in Reformmüdigkeit zu resignieren denn im steten Wandel etwas - a posteriori! - wesentlich Pädagogisches zu erkennen, ist es schwierig, von (Miss-)Erfolgen eines Reformwerkes bzw. dem von diesem (mit-)verursachten Fortschritt zu sprechen. Dabei beginnt die Schwierigkeit bereits bei der Definition von Fortschritt, das heisst beim Festlegen von Kriterien für das Erfassen von beabsichtigten und unerwarteten Wirkungen und Nebenwirkungen. Im folgenden Gedankengang wird der Fortschrittsaspekt im evaluativen Sinne praktisch ausgeklammert; anhand der drei oben angeführten Problemperspektiven sollen aber Argumente der gut zehn Jahre alten Reformdiskussion<sup>2</sup> aufgegriffen und erfahrungsbezogen<sup>3</sup> die Aktualität einzelner Reformanliegen wiederhergestellt bzw. deren Notwendigkeit verdeutlicht werden. Im vorangestellten Leitgedanken wird der zugrundegelegte Orientierungsraster skizziert.

### LEITGEDANKE

Wir bilden Lehrer aus: an Seminaren, Lehranstalten und Lehrämtern. Wir bilden Schüler daraufhin aus, dereinst als Lehrer in der Schule zu wirken. Gebildet, von der Schule für die Schule. Einmal abgesehen vom langjährigen Eingebettetsein in eine überwiegend schulisch bestimmte Lern- und Entwicklungsumwelt, sei an dieser Stelle nach dem Ereignis 'bilden' bzw. 'Bildung' ge-

fragt. In der Schule treffen wir Schulbeginner an: mit zu erstem Wissen geronnenen Welterfahrungen, ersten Fertigkeiten und Handlungsfähigkeiten, emotionaler, sozialer und perzeptiver Manipulierbarkeit ausgeliefert. Wo stehen diese Schulanfänger später, etwa zu Beginn der Lehrerausbildung? Wie weit ist ihre *Bildung* gediehen, wie weit ihr Verhältnis zu sich selbst und der sie umgebenden Mitwelt entwickelt?

Schulung, Bildung - so wird gesagt - sei Lebensvorbereitung, also etwas auf die Zukunft Ausgerichtetes. Oder weniger positivhabend und mehr subjektbezogen ausgedrückt: Bilden ist beschreibbar als Herstellen von Zukunft, ein Entwickeln von Zukunftsmöglichkeiten in sich selbst. Bildung ist somit zu verstehen als "stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen" (Heydorn<sup>4</sup>). Diese zukunftsgerichtete Verwirklichung seiner selbst offenbart zweierlei: *Bildung wird evident als Prozess der stetigen Veränderung* und damit *als Prozess des Mündigwerdens*. Mündigkeit als pädagogische Kategorie gibt hierbei die Zielrichtung menschlicher Entwicklung an - einer Entwicklung, in der der Mensch grundsätzlich umweltungebunden, weltoffen agieren lernen kann, deren Beginn sich aber vor allem durch Schutz- und Hilfslosigkeit auszeichnet. Von der ersten beim Säugling ansetzenden Hilfeleistung bis zur Belehrung des Lehrlings / der Lehrtochter und zur kritischen Auseinandersetzung mit jungen Erwachsenen erfolgt Erziehung. Ihr (pädagogisches) Ziel ist die *Veränderung* des bisherigen, vergleichsweise unselbständigeren Zustandes in eine vermehrt selbständige Zustandsweise des Individuums: Erziehung *muß* Zustände verändern, "aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Massstab für Mündigkeit?"<sup>5</sup>

Der Massstab für Mündigkeit - so Blankertz<sup>6</sup> - ist nicht willkürlich zu setzen, sondern er ist in der *Eigenstruktur der Erziehung* enthalten. Also keine normative Setzung, keine Proklamation eines alltagsnah formulierten Zieles, aber der Rückbezug auf die europäische Geschichte der Pädagogik, die Erinnerung an die durch Rousseau (1762) eingebrachte Frage nach dem der Erziehung eigenen Ziele, das den Nachfahrenden ermöglicht, das Ueberlieferte "selbständig, *in eigener Verantwortung* und unter Berücksichtigung im einzelnen *nicht vorhersehbarer Situationen* (zu) verwalten, (zu) interpretieren und (zu) verteidigen. Wie die kommende Generation *ihren Auftrag erfüllen* und (sich dabei) bewähren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorweggenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar" (Blankertz<sup>7</sup>).

Der im einzelnen nicht in geordnete Ziel-Mittel-Verknüpfungen umsetz- und organisierbare Zusammenhang von Bildungsprozess und Mündigwerden stellt somit das zentrale Problem von Bildungsinstitutionen dar, besonders aber jenes von Lehrerbildungsinstitutionen. Anhand eines Einzelbefundes soll diese Behauptung belegt und der begonnene Leitgedanke zu Ende geführt werden.

Es soll die o.a. Frage nach den Voraussetzungen der in die Lehrerbildung eintretenden jungen Menschen wieder aufgenommen werden: Mit welchen Zulassungskriterien berechtigen wir einzelne junge Menschen Erzieher und Unterrichtende zu werden und schlies-

sen andere davon aus? Woran überprüfen wir im Verlaufe der Lehrerbildung Berufsneigung und -eignung? Welchen Stellenwert bezüglich erreichter Berufsbefähigung (z.B. Selbstverantwortlichkeit, Zuverlässigkeit und Mündigkeit als Junglehrer) nehmen Abschlussexamina ein? - Summarisch geantwortet: Verschiedene Lehrerbildungsinstitutionen - verschieden in bezug auf Ausbildungszeit, Struktur, Fächerkanon, Veranstaltungsformen, Zusammensetzung von Lehrenden und Lernenden - haben sich in Vergangenheit und Gegenwart als *relativ anpassungsfähig* erwiesen, wenn als Vergleichskriterium das *Erfüllen gesellschaftlich erwarteter Fachleistungsnormen* herangezogen wird. Kriterien und Normen in diesem Bereich liessen sich stets entwickeln und als Massstab zur Bewältigung oberstehender Entscheidungsaufgaben heranziehen. Unklar aber, und auch *bemerkenswert inhaltslos*, ist der *Bereich sozialer Leistungs- bzw. Verhaltensanforderungen* geblieben. Erwartungen zu diesem letztlich zentralsten Bereich der Lehrerbildung sind - wenn überhaupt - zu individuellen Residuen verkommen. Weder wurde der Förderung der Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung (im traditionellen Erzieher- und Pädagogenverständnis), noch wird der Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz, der positiven Selbstbildentwicklung also und zunehmender Selbststeuerung bzw. Selbstverantwortlichkeit, des Aufbaus stabiler Ich-Identität, Beziehungsfähigkeit sowie sozialer, solidarischer, zukunfts-schützender Wertorientierung (im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Bildungsverständnis) konsequent Aufmerksamkeit geschenkt. Solange aber fachliche Qualifikationen und erworbene soziale Orientierungsmuster lediglich individuell verankert und somit auch zumeist nur selbstbezogen als bedeutsam erlebt werden, muss die für die Pädagogen *vorrangige Hoffnung auf eine Zukunft mit problemlösefähigeren Gemeinschaften* als den 1984iger Bürgergruppierungen Utopie bleiben. Denn zur Lösung der anstehenden gesellschaftlichen, ökologie- und technologiebezogenen Probleme bedarf es *Gemeinschaften mit starken sozialen Bindungen*, die die individuelle Trag- und Beziehungsfähigkeit gerade eben zum Aufbau einer die Friedfertigkeit nach innen und aussen absichernden gemeinsamen Entwicklung nutzen (Mündigkeit der sozialen Gruppen/einer Nation/eines Kontinentes...).

Was bedeutet dies *institutionell* gewendet? Das curriculare setting (die Gesamtheit von Inhalt und Realisationsumfeld) der Lehrerbildungsgänge muss auf die angesprochene Problematik hin überprüft und neu bewertet werden. Bernstein<sup>8</sup> hat dafür eine analytische Begrifflichkeit entwickelt. Bildungsgänge können bezüglich Inhalt und Beziehungen unter den Lehrenden/Lernenden (soziale Hierarchie) stark oder schwach gegliedert sein; sie können also ein Mehr oder Weniger an Freiräumen in inhaltlicher und sozialer Hinsicht enthalten. Die Stärke *inhaltlicher Klassifikation* und die Stärke der *sozialen Rahmung* bzw. Beschränkung der Entscheidungsspielräume von Lehrenden und Lernenden beschreiben das Ausmass von Machtausübung und sozialer Kontrolle in einem (Teil des) Bildungswesens. Klassifikation und Rahmung stellen demnach Indikatoren zur Typisierung von Bildungsinstitutionen dar; es lässt sich nämlich herausfinden, ob in diesen Institutionen eine *Sammlung* spezieller, hierarchisch geordneter Kenntnisse und spezifisch angepasster Handlungsweisen und Fertigkeiten erworben werden oder ob *flexible integrative* und auch sozial bedeutsame Handlungs- und *Problemlösefähigkeiten* als Grundfigur, als "pädagogischer Code"<sup>9</sup> der Bildungsarbeit

gelten sollen.

Wie aber steht es um den pädagogischen Code in den (verschiedenen) Lehrerbildungsinstitutionen?

#### LEHRERBILDUNGS-GEDANKENGANG

##### 1. Zur Konzeption der Berufsbildung

Das Problem der Berufsbildungskonzeption soll auf zwei Brennpunkte hin gebündelt werden: auf die Voraussetzungen der pädagogisch-didaktischen Berufsgrundbildung einerseits und die Gliederung derselben andererseits.

###### 1.1 Allgemeinbildung als Voraussetzung

Die schweizerischen Lehrerbildungskonzepte wurzeln in der Regel auf einer - historisch betrachtet - kaum zweifelsfrei zurückverfolgbaren Unterscheidung von *allgemeiner* und *beruflicher Bildung*; diese Unterscheidung wurde zumeist in Verbindung gesehen oder gebracht mit der (*neu-*)*humanistischen Bildungstheorie* (W.v.Humboldt), die eine neue "*Elementarschule*" ermöglichte<sup>10</sup>, welche - und dadurch geeignet zur Etablierung als Volksschule - bestehende religiöse Armen- und aufklärerische Industrieschulen abzulösen vermochte. Humboldt versuchte, anlässlich der Reform des preussischen Unterrichtswesens von 1810, die Lehrtätigkeit in der Elementarschule auf Pestalozzis Methode (Erkenntnisbereiche Zahl/Form/Wort) zu verpflichten und hat damit auf eine Konzeption *formaler Bildung* zurückgegriffen<sup>11</sup>. Formales Bildungsprinzip und die Tradition religiöser oder 'humanistischer Mittelschul-Bildung' sind - einschliesslich einer davon mehr oder weniger abgetrennten Berufsbildung - auch für die gestrige "Lehrerbildung von morgen"<sup>12</sup> Grundlage geblieben: Die heutige Lehrerbildung baut darauf auf.

Was soll daran problematisch sein? Eine kritische Deutung des Neuhumanismus durch Blankertz/Matthiessen<sup>13</sup> erbringt, dass die Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller bzw. beruflicher Bildung keine die Problemstellung kennzeichnende sei. Vielmehr haben sich die Vertreter des Neuhumanismus gegen eine Vermengung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Sinne der damaligen aufklärungspädagogischen Gleichsetzung von Erziehung und Berufserziehung gewandt. *Bildung* sollte *zum Widerstand* "gegen die Unterwerfung unter die sozialen Mechanismen" *befähigen*, somit also den Menschen ausrüsten, "sich als Subjekt seiner Taten erfahren und behaupten zu können auch innerhalb einer fremdbestimmten Welt"<sup>14</sup>. Blankertz/Matthiessen erkennen darin zugleich ein konservatives (*Eirweisen der Heranwachsenden in die Tradition*) und ein revolutionäres Moment (*in Frage stellen der gegenwärtigen Lebenszusammenhänge und Zustände um der Zukunft willen*): "Ausserhalb des unmittelbaren Zugriffs der Herrschenden konnte über die Versenkung in die Exempla unbedeuter Geschichte eine Dialektik der Befreiung thematisch bleiben"<sup>15</sup> und somit eine aufklärerische Aufgabe (nämlich Mündigkeit zu erhalten) weitergeführt werden.

Inzwischen sind u.a. aufgrund neuhumanistischer Bildungsvorstellungen moderne Sprachen (nebst den alten), Naturwissenschaften und jene Teile der berufsvorbereitenden Ausbildung als bedeutsam für die Allgemeinbildung legitimiert worden, die heute Gegenstand der Lehrpläne für die obligatorische Schulzeit sind. Die Folge davon war ein fortschreitender *Wandel allgemeinbildender Materialisie-*

zung einerseits und neue Anforderungen an die Lehrerbildung andererseits.

Mit zunehmender *Professionalisierung* der Lehrerbildung wurde in unserem Jahrhundert auf den immer schnelleren beruflichen und gesellschaftlich-sozialen Wandel und die damit einhergehenden veränderten Erwartungen an die obligatorische Schulzeit reagiert. Die Professionalisierung hat Platz gegriffen als zunehmende *Verwissenschaftlichung* der allgemeinbildenden Fächer und als Versuch, die *pädagogisch-psychologisch-didaktischen Kompetenzen* zu präzisieren und zu verbessern.

Im Zuge dieser Professionalisierung ist zweierlei deutlich geworden:

- eine rasch angewachsene Aufgliederung der Lehrerbildungscurricula (s. 1.2);
- eine teilweise wachsende 'Klientenferne' der Ausbildung und damit einhergehend eine Professionalisierungskritik ('Deprofessionalisierung' <sup>16</sup>).

Die Vermehrung und gleichzeitige Verwissenschaftlichung der allgemeinbildenden Gehalte haben die *besondere Funktion der Allgemeinbildung als Voraussetzung der Lehrer-Berufsbildung in Frage gestellt*. Denn so wenig heute noch eine nur auf einzelne Fertigkeiten eingeschränkte Berufsbildung vertreten werden kann (vgl. den o.a. Leitgedanken), so wenig Klarheit ergibt inzwischen das Bild der Berufstätigkeiten eines einzelnen Berufs. Das Berufsfeld des Primarlehrers etwa kann innerhalb eines Kantons wie z.B. des Kt. Bern wesentlich verschieden sein. Diese Berufsstruktur zwingt demzufolge gerade zu einer Integration von sog. allgemeinbildenden und berufsbildenden Lernangeboten.

### 1.2 Die Gliederung der Lehrerbildung

Traditionellerweise wurden im sog. seminaristischen und im maturitätsgebundenen, sog. gebrochenen Weg der Lehrerbildung die allgemeine und die berufliche Bildung verschieden aufeinander bezogen: verzahnt oder rekapitulierend-aufbauend. In beiden Formen musste das Prinzip des Exemplarischen in arg strapazierter Weise erhalten, um die - infolge der veränderten Situation in den Primar- und Oberstufenschulen - gewachsenen Erwartungen einigermaßen im Auge zu behalten. *Mit der Reform der sowohl maturitätsgebundenen wie der seminaristischen Schweizer Lehrerbildungsmodelle wurde deren traditionell anti-thetischer Charakter verringert*. Eine vollständige Synthese jedoch scheint noch nicht zu existieren (s.u. Abschn.2). Wir haben zwar den Glauben an die Lehre beim Meister verloren (verlieren müssen), den akademischen Weg als zu fragmentarisch beurteilen gelernt und stellen nun im Erleben der Lehrerstudenten/Seminaristen die fachdidaktisch vertieften Reformen häufig als ebenso bruchstückhafte Wege durch die Bildungslandschaften fest. Woran mag das liegen? Eine kleine Heuristik zur Erforschung der Lernbiografien unserer Seminaristen/Lehrerstudenten: Die vielfältige Klassifikation der fach- und bildungswissenschaftlich orientierten Lehrgebiete verhindern bei gleichzeitiger Loslösung derselben vom u.U. gegebenen gemeinsamen Alltagswissen von Lehrenden und Lernenden das Auf- und Abarbeiten eigener Schulerfahrungen und das 'Abgeholt-werden' zum Zwecke neuer handlungs- und erfahrungsorientierter integrativer Lernprozesse.

Unsere Lehrerbildungscurricula stellen weiterhin den Typ des *Samm-*

lungscurriculums dar. Dabei unterscheiden sich die verschiedenen Lehrerbildungsgänge hinsichtlich sozialer Rahmung beträchtlich. Als Typ entspricht das Sammlungscurriculum (nach Bernstein, s.o.) der Tradition des 19. Jahrhunderts, wo Unterordnung und unflexible Haltung das Arbeitsleben mehr auszeichneten als etwa das - zwar auch beabsichtigte - Streben nach Mündigkeit. Eine Lehrerbildung aber, die eine Schule für eine anpassungsfähige (flexible) und mündigkeitsorientierte Generation ermöglichen soll, muss das Anliegen der Selbststeuerung des Lernenden ernst nehmen und Gelegenheit schaffen für eine differenzierte Deutung sozialer und beruflicher Probleme durch 'entklassifizierte' Lehrpläne. -

Zusammenfassend lässt sich somit folgern: *Bildungstheorie und Bildungssoziologie weisen gleichermaßen auf die Entwicklung integrierter Curricula.*

## 2. Die Wahl der Institution bzw. ihre Eingliederung ins Bildungswesen

Soll der Lehrer vor der Berufsausbildung die Hochschulreife erreichen oder eine stark praxisbezogene Allgemeinbildung im Seminar erhalten? Diese Streitfrage ist so alt wie die Geschichte der Seminarreformen. Immerhin verfügen Maturanden dank ihrer 'Maturität' über zusätzliche Berechtigungen (Hochschulzugänge). Absolventen des fünfjährigen Lehrerseminars erhalten Studienzugänge meist nur über Nachprüfungen (Ergänzungsprüfungen). Dieser Umstand verdeutlicht die traditionelle Stellung der Lehrerbildungsinstitutionen: Seminare als 'höhere Mittelschulen' sind *Teil der Sekundarstufe II*, wobei ihre Berufsbildungsangebote heute dem *tertiären Bildungsbereich* zugeordnet werden, so wie dies auch für pädagogische Lehranstalten und Lehrämter gilt.

Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II sind in der Schweiz tendenziell 'verschulter' als Einrichtungen des tertiären Bereichs. Dies ist für die Entwicklung des persönlichen Unterrichtsstils nicht bedeutungslos. Denn selbst wenn sich die am Seminar praktizierte Didaktik der Lehrerbildung von der zu erwerbenden Unterrichtsdidaktik für die Volksschule unterscheidet (und unterscheiden muss), werden in diesem schulischen setting Wege des 'Herstellens von Zukunft' vorerprobt und eingeübt. Daher müssten Lehrerbildungsinstitutionen eigentlich weniger Beschränkungen des Fächerkanons und der Organisation unterliegen (Bernstein würde hier eine schwache soziale Rahmung vorschlagen), als dies die gegenwärtigen Fachstudienplansysteme mit sich bringen. Denn das Seminar sollte eine *pädagogische Zukunftswerkstatt* sein, also ein Ort zur Entwicklung neuer Formen schulischen Zusammenlebens - ermöglicht auf der Grundlage personeller, innerfachlicher sowie fachübergreifender Integration.

## 3. Die Lehrerstudenten und ihre Entwicklungsperspektive

Unter diesem Blickwinkel soll versucht werden, das Problematische der bisherigen frühen Entscheidung für den Lehrerberuf (vor allem beim seminaristischen Bildungsweg) auf dem Hintergrund einer radikalen bildungstheoretischen Position fruchtbar zu machen. Ein womöglich äquivalentes Neben- oder Nacheinander von Allgemein- und Berufsbildung ist aufgehoben in der Fortführung neuhumanistischer Tradition: *dass nämlich "die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung" bestehe* (Blankertz<sup>17</sup>). Denn: "Allgemeinbildung als

solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand<sup>18</sup>. Die Ineinsetzung von Allgemeinbildung und Verbesonderung stellt somit die mit Schulung und Bildung verknüpfte Zugangsberechtigung zu weiteren Arbeits- und Tätigkeitsfeldern in Frage.

Die *historische (seminaristische) Lehrerbildung* war - von der subjektiven Tätigkeit des Auszubildenden her gesehen - eigentlich stets eine *doppeltqualifizierende* (und zwar selbst dann, wenn sie als solche juristisch nicht ausgewiesen wurde): *Es erfolgten einerseits eine Qualifizierung innerhalb und für einen schulischen Bildungsgang und andererseits eine Qualifizierung für ein bestimmtes Berufsfeld.* Zu dieser Doppelqualifizierung lassen sich Folgerungen in zwei Richtungen anschliessen.

1. Der bildungsmässige Zugang zu einem bestimmten Berufsfeld sollten wir als *Entwicklungsaufgabe* des Lernenden betrachten. Dies gibt den Blick frei für die sich entfaltende Berufsneigung und -eignung. Der fortlaufende Kompetenzerwerb sollte dabei die besondere berufliche Festlegung zunehmend absichern oder (im umgekehrten Falle) verändern helfen. Aus der Perspektive des Lernenden wären hier einige *Pendenz im bestehenden Ausbildungssystem* festzustellen, hauptsächlich aber der *Abbau der frühen Entscheidung für eine bestimmte Berufsgruppe* durch die Schaffung *gestaffelter Berufswahlentscheidungen* zu erwähnen (Lösungsvorschlag: z.B. Einführung einer Berufsgrundbildung zu verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern; Wahlschwerpunkte zu Erzieher- und Lehrerberufen nebst fachspezifischen Wahlschwerpunkten, die das spätere Wählen einer spezialisierten Fachausbildung offenhalten); Ausbildungsprofile für eine bestimmte Lehrerkategorie oder eine entsprechende Fachausbildung).

2. Zur *Absicherung einer fortlaufenden Qualifizierung* für ein bestimmtes Berufsfeld wird das Einführen von zwei verschiedenen Berechtigungssystemen notwendig. Bei jeder Aufgabelung des Bildungsangebots erfolgte dann je eine Berechtigung, die bezogen ist auf die schulische Laufbahn, und eine andere, die sich auf einen beruflichen Abschluss bezieht. Damit würden Laufbahndifferenzierungen und -wechsel längerfristig planbar und Stauungen im Ausbildungssystem eventuell vermeidbar.

Eine Lehrerbildung als Teil eines konsequent doppelqualifizierenden Bildungswesens im Bereiche der Sekundarstufe II/tertiäre Stufe ist auf dem Hintergrund der gegenwärtigen undurchsichtigen Berufsstruktur unserer Gesellschaft eine herausfordernde Antwort<sup>19</sup> auf Fragen der heranwachsenden Generation.

#### SCHLUSSGEDANKE

Wenn schliesslich *doppeltqualifizierende Bildungsgänge* in der oben beschriebenen Richtung entwickelt würden, wäre dies auch eine Chance für eine *Gesamtkonzeption Lehrerbildung und höheres Bildungswesen*, die allerdings den Rahmen sektoriellen Problemlösens im Bildungswesen sprengen müsste.

#### ANMERKUNGEN:

- 1) Zwecks vereinfachter Schreibweise gilt der Terminus 'Lehrer' stets auch Lehrer(in) usw.
- 2) Vgl. z.B. MUELLER u.a. 1975, ALBISSER 1975, SCHUETZ u.a. 1975, WYSS 1976/77.
- 3) Erfahrungen teilweise als Erziehungswissenschaftler in der Bildungsforschung und teilweise als Seminarlehrer.
- 4) HEYDORN 1974, 285. - 5) BLANKERTZ 1982, 306. - 6) ibd. - 7) ibd., 307, Hervorhebung S.A. - 8) BERNSTEIN 1977, 126ff. - 9) ibd., 131+156; der pädagogische Code ist somit - bezogen auf das Mündigkeitspostulat - ein Instrument zur Erhellung von Fremd- und Selbststeuerungsmöglichkeiten in Bildungsangeboten. Er kann bei der Entwicklung von Lernangeboten auch als analytisches Hilfsmittel beigezogen werden (s. ALBISSER 1983, 116ff. u. 123f.).
- 10) Wir folgen hier BLANKERTZ/MATTHIESSEN 1983, 422. Vgl. auch BLANKERTZ 1982, 89ff.
- 11) Das für PESTALOZZI dazugehörige Industrieschulprogramm hat HUMBOLDT jedoch nicht übernommen (vgl. BLANKERTZ 1982, 110).
- 12) Vgl. MUELLER 1975, 52f. - 13) BLANKERTZ/MATTHIESSEN 1983, 423. - 14)+15) ibd.
- 16) Es ist hier nicht der Raum gegeben, darauf näher einzutreten. Vgl. deshalb MUELLER/TENORTH 1984. - 17) BLANKERTZ 1963, 121. - 18) ibd., 122. -
- 19) Doppeltqualifizierende Bildungsgänge haben z.B. eingerichtet: die Waldorfschule Kassel und die (ebenso anthroposophisch ausgerichtete) Hiberniaschule in Wanne-Eickel; im öffentlichen Bildungswesen Bremen sowie Nordrhein-Westfalen (vgl. BLANKERTZ 1983, 333ff.).

#### LITERATURVERZEICHNIS

- ALBISSER, S. (1975) *Lehrerbildungsreform als Schlüsselproblem*. Berner Schulblatt 108, Nr. 3, 13-14. / ALBISSER, S. (1983) *Berufsfeldbezogene Fachdidaktik als Grundlage selbsttätigen Lernens und Studierens*. Münster/Westf.: Phil.-Diss. / BERNSTEIN, B. (1977) *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt a/M.: edition suhrkamp. / BLANKERTZ, H. (1963) *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Schwann. / BLANKERTZ, H. (1982) *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora. / BLANKERTZ, H. (1983) *Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik*. In: ders. u.a. (Hg.) *Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Bd. 9.1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hgg.v. D.LENZEN), Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 321-339. / BLANKERTZ, H. & MATTHIESSEN, K. (1983) *Neuhumanismus*. In: BLANKERTZ u.a. (Hg.) *Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Bd. 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hgg.v. D.LENZEN), Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 417-425. / HEYDORN, H.J. (1974) *Ueberleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht*. In: ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3 (1980). Frankfurt a/M.: Syndikat, pp. 282-301. / MUELLER, F. (Hg.) (1975) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius-Verlag. / MUELLER, S.F. & TENORTH, H.-E. (1984) *Professionalisierung der Lehrertätigkeit*. In: BAETHGE, M. & NEVERMANN, K. (Hg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. Bd. 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hgg.v. D.LENZEN), Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 153-171. / ROUSSEAU, J.J. (1762) *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh, 1981. / SCHUETZ, H. u.a. (1975) *Lehrerbildungsreform. Ein Diskussionsbeitrag*. Schulpraxis (Bern) Heft Nr. 3/4. / WYSS, H. (1976, 1977) *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung. Teil I: Entscheidungsgrundlagen. Teil II: Die fünfjährige Initialausbildung*. Bern: Haupt.

### JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN UEBER DAS VERBANDSJAHR 1983/84

*Liebe Kolleginnen und Kollegen*

*"Neunzehnhundertvierundachzig" ist nicht ganz spurlos an unserem Verbandsjahr vorbeigegangen. Aber nicht etwa, dass uns ein "Grosser Bruder" beschieden worden wäre. Im Gegenteil: Wir haben im Vorstand gleichsam den Stier bei den Hörnern gepackt, sind dem Computer entgegengegangen und dabei - in einem Kloster gelandet. Die praxisnahe Einführung in Informatik durch Pater Leonhard Kessler in Engelberg war ein markanter Teil unserer Vorstandsarbeit. (Fritz Schoch berichtet darüber in BzL 3/1984.) Als Frucht daraus wird unser Verband im Mai einen Kurs anbieten "Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung".*

*Ein anderer Arbeitsschwerpunkt war die Stellungnahme zum umfangreichen Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I". Den Auswertungsbericht aller Stellungnahmen werden die Erziehungsdirektoren an ihrer ersten Sitzung 1985 verabschieden, woraus sich dann eines der orangen Bündchen der EDK-Reihe ergeben wird. Ich hoffe, es bleibe dann nicht dabei. Mit der Arbeit der Sub-Gruppe "Primarlehrer" scheint es jedenfalls so gegangen zu sein. Ihre bisherigen Mitglieder sind per Ende April 84 mit Dank entlassen worden.*

*Zeitlich am ausgiebigsten beanspruchte uns die Studienwoche Davos '85. Abgesehen von den Ueberlegungen im Gesamt-Vorstand bleibt für Judith Gessler und mich sowie für Stefan Albisser (als SPV-Mitglieder) ein Spezialpensum zu erledigen durch die Mitarbeit in der Vorbereitungsgruppe "Pädagogisches". Ich glaube aber seit der Interlakener Start-Tagung (16.-18.5.84), dass sich dieser Einsatz lohnt, wenn man bedenkt, dass hier eine Fortbildungsgelegenheit von seltener Reichweite mitgestaltet werden kann.*

*Ein bereits permanent gewordener Schwerpunkt (mindestens für die drei Redaktoren) ist die Herausgabe unserer Zeitschrift BEITRAEGE ZUR LEHRERBILDUNG. Ich kann sagen, dass dank der guten Betreuung das Unternehmen gedeiht und zunimmt an Alter, Weisheit und Wohlgefallen bei den Menschen, sowie an Grösse. Letzteres nicht zuletzt wegen der löblichen Einmietung des EDK-Sekretariats für eine Mitteilungs-Rubrik in eigener Regie. Diese Unterstützung möchte ich hier ausdrücklich verdanken.*

#### Kurse

*Die Planung, Vorstrukturierung und Animation von Kursen gehört zwar zu den jährlich wiederkehrenden Arbeiten, ist aber trotzdem nicht Routinesache. Ich habe diesen Sommer zum ersten Mal einen WBZ-Kurs selbst gestaltet und geleitet (natürlich mit Kollegen zusammen) und habe daran ersehen können, wie ausgedehnt die Inkubationszeit sein kann und wie detailreich die eigentliche Vorbereitung ist. Umso nachdenklicher stimmt es mich, dass zwei unserer vier Kurse mangels Teilnehmer nicht durchgeführt werden konnten. Anton Strittmatter hat darüber schon eine vehemente Nachbesinnung verfasst (BzL 2/1984). Dasselbe müsste über den nicht zustande gekommenen Gotthelf-Kurs durch Urs Küffer geschehen, weil auch hier viele Voraus-Investitionen geleistet worden waren - jetzt vergeblich. Selbst unser interdisziplinärer Kurs über*

Oekologie/ Oekopädagogik wäre nicht zustande gekommen ohne die Naturwissenschaftler.

Brauchen die Pädagogen/Psychologen/Didaktiker keine Fortbildung? Sind sie oder fühlen sie sich unabhkömmlich an ihrer Schule? Ist das Interesse-Spektrum zu schmal, oder liegt es ganz woanders? Hier in St.Gallen, am Ort der Oekonomie-Lehre, dürfen auch Pädagogen einmal die Frage nach Aufwand und Ertrag stellen, dies nicht in monetärer, sondern in arbeitsmässiger und psychischer Hinsicht. Können wir im Vorstand guten Gewissens immer wieder Idealisten ermuntern, Kurse vorzubereiten und anzubieten auf die Gefahr hin, dass die Arbeits-Investitionen ins Leere gehen?

Solche Fragen können wir im Vorstand nicht allein beantworten. Wir brauchen hier das Engagement und das Mitdenken aller, die sich zum Verein gehörig fühlen.

Abgehalten wurden hingegen die Kurse "Einführung in die Praxisberatung" von Hartmut Raguse (Jan./Feb. 84), "Die Jugendlektüre in der Lehrerbildung" mit Theodor Bucher (Juni 84) und "Tendenzen moderner Mathematikdidaktik" mit Gregor Wieland und der selbständigen Arbeitsgruppe "Mathematik in der Lehrerbildung" (Oktober 84).

Für 1985 haben wir ein reduziertes Kursprogramm vorgesehen, nicht aus Resignation oder "Tüübi", sondern weil wir in Uebereinstimmung mit dem VSG das Hauptgewicht auf die Studienwoche Davos legen wollen (2.-9.10.85). Aufgrund meiner Einblicke in die Vorbereitungsarbeiten kann ich überzeugt sagen: Es wird eine anregungsreiche Tagung geben. Es lohnt sich, dafür eine Woche zu reservieren, gleichgültig, ob sie in die Schulzeit oder in die Ferien falle. Auch unsere nächste Jahresversammlung wird dann in Davos abgehalten werden.

Als Wiederholung eines früheren Kurses bieten wir nochmals "Einführung in die Praxisberatung" an. Er wird wieder in der bewährten Form der 2 x 1 1/2 Tage durchgeführt: je Freitagnachmittag und Samstag 1./2. und 15./16. Februar 1985 in Basel. Beachten Sie den Anmeldeetermin: 14. Dez. 84.

Vorgespart durch unser Engelberger Meeting kommt dann die Informatik zum Zuge. Unsere Kollegen Theodor Bucher und Hermann Landolt haben ein praxisnahes Programm vorbereitet unter dem Titel "Die Herausforderung der Informatik an die Lehrerbildung" (1.-4. Mai 1985, Paulus-Akademie, Zürich). Ich brauche keine weitem Wortemehr zu verlieren über die Aktualität dieses Themas. Eine nähere Kurs-Umschreibung finden Sie in BzL 3/1984.

#### Personelles

Nach einer mehrjährigen Phase personeller Stabilität im Vorstand müssen wir auf diesen Herbst gleich drei Rücktritte beklagen:

- Alfred Richli, dem wir zu seiner Wahl zum Präsidenten der Seminardirektoren-Konferenz aufrichtig gratulieren
- Zita Frey und
- Hermann Landolt,

die aus persönlichen Gründen sich zurückziehen möchten. Ausserdem ist Kurt Reusser für ein Jahr dispensiert wegen seines Studienaufenthaltes in den USA. Zita Frey wird allerdings die Rechnung des Verbandes und der BzL für ein Jahr noch weiterführen, damit die Kontinuität in diesem wichtigen Bereich gewährleistet ist. Ich danke allen drei scheidenden Vorstandsmitgliedern herzlich

für die zum Teil jahrelange Mitarbeit und wünsche allen in den neuen Tätigkeitsfeldern Erfüllung und Genugtuung.

Ich danke ebenso der verbleibenden Kollegin Judith Gessler und den Kollegen Peter Füglistler, Fritz Schoch und Peter Vontobel und verknüpfe damit meine Befriedigung, mit einem so bewährten Grundstock weiterarbeiten zu können. Unserem fernen Kurt Reusser wünsche ich in diesen November-Tagen neben Reagan auch Sonnenschein.

Die neuste Mitglieder-Statistik - zeitgemäss auf Endlospapier ausgedruckt - weist per 1.11.84 294 Mitglieder aus, wovon 88 Nur-Fachverbands-Mitglieder. Dies macht gegenüber dem Vorjahr einen Zuwachs von insgesamt 11 Mitgliedern aus (? VSG/SPV + 4 SPV).

Ihnen allen, liebe Kolleginnen und Kollegen, wünsche ich ein verheissungsvolles weiteres Jahr und hoffe auf ein frohes Wiedersehen in Davos: Es geht aufwärts!

Itingen/ St.Gallen, am 9.11.84

Der Präsident SPV

Hans Brühweiler



#### Aufruf

Es ist eine bekannte Lamentatio, dass viele unbedeutende Interessengruppen in den Massenmedien besser vertreten sind als das Bildungswesen. An diesem Misstand sind die Bildungsfachleute zum Teil selbst schuld: Wir "pflegen" die Medien zu wenig.

Um diesem Uebel abzuhelfen, versucht unser Dachverband VSG, eine eigentliche Medien-Kommission zusammenzustellen, die gezielte und vermehrte Medien-Kontakte zur Aufgabe hat. Ich bin überzeugt, dass gerade unter den Pädagogen Spezialisten und Erfahrene in dieser Materie sind. Wer also für diese wichtige Sache etwas Zeit und Arbeit erübrigen kann, ist gebeten, sich mit dem neuen Präsidenten des VSG in Verbindung zu setzen: Peter Lutz, Breitackerweg 7, 4419 Lupsingen.

Hans Brühweiler



STUDIENWOCHE  
SEMAINE D'ÉTUDES  
SETTIMANA DI STUDIO  
JAMNA DA STUDI



DAVOS 1985  
2. BIS 9. OKTOBER 1985



Adressverzeichnis des SPV-Vorstands

(Januar 1985)

Adresse	Arbeitsort	Telefon privat
**Hans Brühweiler Landstr. 12 4452 Itingen	Lehrerseminar 4410 Liestal 061 91 42 05	061 98 39 88
+ Peter Füglistner Hofwilstr. 20 3053 Münchenbuchsee	Schweiz. Institut für Berufspädagogik (SIBP) Morgartenstr. 2 3014 Bern 031 42 88 71	031 86 38 17
Judith Gessler Wyttenbachstr. 20 3013 Bern	Staatliches Seminar Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	031 41 26 78
Helmut Messner Rankmattweg 4 4802 Strengelbach	Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) 4800 Zofingen 062 52 19 52	062 51 73 32
**Kurt Reusser Schlössli 3412 Heimiswil	Abt. Pädagogische Psychologie der Universität Bern Postfach 264 3000 Bern 9 031 65 82 75	034 22 84 63 <i>beurlaubt bis Herbst '85</i>
+ Fritz Schoch Thorackerweg 1 3294 Büren a.A.	Staatliches Seminar Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	032 81 40 89
Peter Vontobel Belsitostr. 8 8645 Jona	Seminar für Pädagogische Grundausbildung Rämistr. 59 8001 Zürich 01 251 35 40	055 27 11 80
Sr. Hildegard Willi Seminar 6283 Baldegg	Seminar 6283 Baldegg 041 88 39 22	041 88 31 61
<u>Kassierin</u> (ad interim) Zita Frey Alte Landstrasse 81 8800 Thalwil		01 720 23 19
** Präsident		
* Vicepräsident		
+ Mitglied Redaktion BzL		

**SPV**SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND  
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

## JAHRESRECHNUNG 1984

I	Vermögen am 31.10.1983		Fr. 2'825.15
II A)	<u>Einnahmen SPV</u>		
	Abrechnung Sauerländer: VSG	Fr. 3'300.--	
	Abrechnung Sauerländer: P	Fr. 1'811.20	
	Zins auf Sparheft	Fr. 25.90	Fr. 5'137.10
B)	<u>Ausgaben SPV</u>		
	Jahresversammlung Baden	Fr. 181.--	
	Vorstandstagung Engelberg	Fr. 334.--	
	Geschenk	Fr. 40.--	
	2 Lastschriftenzettel	Fr. 46.50	
	Vorstandsspesen	Fr. 2'428.60	Fr. 3'030.10
III A)	<u>Einnahmen BzL</u>		
	EDK-Beitrag	Fr. 3'000.--	
	BzL-Abonnemente: 2 à Fr. 50.--	Fr. 100.--	
	21 à Fr. 40.--	Fr. 840.--	
	3 à Fr. 30.--	Fr. 90.--	
	2 à Fr. 25.--	Fr. 50.--	
	3 à Fr. 20.--	Fr. 60.--	
	127 à Fr. 15.--	Fr. 1'905.--	
	Einzelheftverkauf	Fr. 190.--	
	BzL-Inserate	Fr. 1'270.--	Fr. 7'505.--
B)	<u>Ausgaben BzL</u>		
	Druck BzL 3/83	Fr. 962.35	
	" BzL 1/84; 2/84; 3/84	Fr. 4'634.55	
	Versand BzL: Couverts und Druck- sachen	Fr. 298.50	
	Porti BzL 1/84; 2/84; 3/84	Fr. 684.55	
	Adressatz 3/83	Fr. 41.95	
	" 1/84; 2/84; 3/84	Fr. 125.35	Fr. 6'747.25
IV	<u>Einnahmen-Überschuss</u>		
	a) des SPV	Fr. 2'107.--	
	b) der BzL	Fr. 757.75	Fr. 2'864.75
V	<u>Vermögen am 31. Oktober 1984</u>		
		Fr. 2'825.15	
		Fr. 2'864.75	Fr. 5'689.90
	Davon zur Zeit:		
	a) auf Bank: Fr. 740.90		
	b) auf PC: Fr. 4'949.--		

Thalwil, 31. Oktober 1984

Z. Frey  
Zita Frey  
Kassierin SPV

**SPV**SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND  
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

## BUDGET 1985

Das Budget basiert auf folgenden Annahmen:

Mitgliederbestand SPV: Vollmitglieder VSG+P	165
	nur P 72
Abonnenten BzL: SPV-Mitglieder	237
	Einzelabonnemente 180
	Institutsabonnemente 20

## EINNAHMEN

<u>Verband</u>		
Mitgliederbeiträge:		
165 VSG+P à Fr. 20.--	Fr 3'300.--	
72 nur P à Fr. 25.--	Fr 1'800.--	
Ueberweisung Sauerländer	Fr 5'100.--	
./. Anteil BzL (237x10)---	Fr 2'370.--	
	Fr 2'730.--	
<b>Total reine Verbandseinnahmen</b>		<b>Fr 2'730.--</b>
<u>BzL</u>		
237 SPV-Abonnemente	Fr 2'370.--	
180 Einzelabonnemente à 15.--	Fr 2'700.--	
20 Institutsabonnem. à 40.--	Fr 800.--	
Einnahmen aus Abonnemeten	Fr 5'870.--	
Inserate	Fr 1'500.--	
Beitrag EDK	Fr 3'000.--	
Total BzL-Einnahmen		<b>Fr 10'370.--</b>
<b>TOTAL DER EINNAHMEN</b>		<b>Fr 13'100.--</b>
		=====

## AUSGABEN

<u>Verband</u>		
Vorstandsspesen	Fr 2'450.--	
Spesen Präsident u. Kassierin	Fr 300.--	
Vorstandstagung/Jahresverslg.	Fr 400.--	
Verschiedenes	Fr 250.--	
Total Verbandsausgaben	Fr 3'400.--	Fr 3'400.--
<u>BzL Jahrgang 1985 à 3 Nummern</u>		
Druckkosten (3x 1'800.--)	Fr 5'400.--	
Versand (3x 350.--)	Fr 1'050.--	
Schreibarbeiten (3x 1'000.--)	Fr 3'000.--	
Diverse Spesen	Fr 250.--	
Total BzL-Ausgaben	Fr 9'700.--	<b>Fr 9'700.--</b>
<b>TOTAL DER AUSGABEN</b>		<b>Fr 13'100.--</b>
		=====

## GEGENUEBERSTELLUNG

Verband	EIN	AUS
BzL	Fr 2'730.--	Fr 3'400.--
	10'370.--	9'700.--
	Fr 13'100.--	Fr 13'100.--

## PROTOKOLL

---

der Jahresversammlung vom 9. November 1984 in St.Gallen, Kantonschule

- 1 Um 17.15 Uhr eröffnet der Präsident, Hans Brühweiler, den geschäftlichen Teil der Jahresversammlung. Anwesend sind 19 Mitglieder. Entschuldigt haben sich Helmut Messner, Eva Meyer, Kurt Reusser, Anton Strittmatter, Heinrich Tuggener, Peter Vontobel, Sr. Hildegard Willi.
- 2 Als Stimmzähler wird Edi Looser gewählt.
- 3 Das Protokoll der letzten Jahresversammlung wird genehmigt, mit Dank an Carlo Jenzer.
- 4 Der Jahresbericht des Präsidenten wird mit Dank und Applaus genehmigt.
- 5.1 Die Jahresrechnung 1983/84 wird von der Kassierin Zita Frey erläutert. Sie wurde von Frau Eva Lautenbach revidiert. Der zweite Revisor, Joe Brunner, war nicht erreichbar. Die Rechnung wird deshalb provisorisch genehmigt unter Vorbehalt, dass sie auch von Joe Brunner revidiert und zur Genehmigung empfohlen wird. In diesem Sinne wird die Kassierin mit bestem Dank entlastet.
- 5.2 Das Budget 1985 wird von Peter Füglistler erläutert. Die Zeitschrift BzL soll 1985 wiederum mit drei Nummern erscheinen. Eine davon hat den Schwerpunkt "10 Jahre nach LEMO" (Vor 10 Jahren erschien der Lemo-Bericht.) Diese Nummer wird von der EDK in besonderer Weise unterstützt. Die intensive und detailreiche Arbeit der drei Redaktoren wird vom Präsidenten und von der Versammlung ausdrücklich verdankt.
- 6 Rücktritte aus dem Vorstand und Wahlen

Zita Frey, Hermann Landolt und Alfred Richli, die aus dem Vorstand zurückzutreten wünschen, werden mit Dank und Geschenk verabschiedet.

Als neue Vorstandsmitglieder stellen sich einer allfälligen Wahl zur Verfügung: Helmut Messner, Zofingen, und Sr. Hildegard Willi, Baldegg. Beide werden einstimmig gewählt. Der Vorstand erhält ausserdem die Kompetenz, ein weiteres Mitglied zu suchen, welches bereit ist, die Führung der Kasse zu übernehmen. Die Wahl dieses Vorstandsmitgliedes muss in der nächsten Generalversammlung bestätigt werden.

Zita Frey ist bereit, notfalls die Kasse noch ein Jahr lang weiterzuführen und in dieser Eigenschaft Mitglied des Vorstands zu bleiben, ohne jedoch zu weiterer Präsenz im Vorstand verpflichtet zu sein.

Eine längere Diskussion über die zahlenmässige Grösse des Vorstandes (neun Mitglieder) ergibt keine Aenderung.
- 7 Verschiedenes

Leider wurden die Nur-P-Mitglieder erst zu Beginn dieser Woche mit den Programmen für die Jahresversammlung bedient, das erklärt vielleicht (teilweise) die geringe Teilnehmerzahl.

14. November 1984

Der Protokollführer

Theodor Bucher

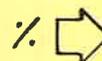


Das Zitat zum WBZ/SPV-Kurs "Informatik" ➡

"Die Not mag gegeben sein. Ich weiss, dass wir dem Computer erliegen werden, wenn wir ihn nicht kennen, ihn aus Angst oder Heilerwartung mystifizieren. Nüchternheit, Kenntnis der Gründe und Einhaltung der Grenzen müssen seine allmähliche Aneignung begleiten: erst durch die Erwachsenen, die Lehrer, und dann durch die Schüler, und die nicht ohne kritische Reflexion, also nicht vor dem 14. Lebensjahr, nicht "als natürliche Fortsetzung von Spielzeug wie LEGO und Fischer-Technik", wie es die Engländer vorhaben. Wer argumentiert wie sie, erhebt die "Medien", d.h. "Mittel" zu Zwecken. Alles, was pädagogische Mittel pädagogisch sinnvoll macht, wird in den Wind der weltwirtschaftlichen Angst geschlagen. Politiker mögen so denken müssen - Pädagogen haben die Aufgabe, ihnen gegenüber das für die Kinder Bekömmliche zu vertreten."

"Die Schule kann den Computer nicht einfach ignorieren. Sie kann ihnen aber auch nicht einfach die Tore öffnen, bevor sie weiss, wie sie ihre alte Aufgabe an den neuen Gegenständen erfüllt. Da steht ihr noch sehr viel Nachdenken bevor. Die Computer, die da draussen in den Messehallen (der Didacta, Red. BzL) auf Einlass warten, nein drängen, nehmen ihr dieses Denken nicht ab."

Hartmut von Hentig "Der Mensch zwischen Kommunikation und Mikroelektronik" Eröffnungsreferat Didacta 1984, Basel vom 20. März 1984. (Der vollständige Text der Rede (86 Seiten) ist erhältlich beim "Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung", Rebgasse 1, 4058 Basel zum Preis von 5 Fr.)





SPV/WBZ-Kurs

"DIE HERAUSFORDERUNG DER INFORMATIK AN DIE LEHRERBILDUNG"

Zielpublikum

Lehrer und Professoren an Lehrerseminarien, Oberseminarien, Höheren Pädagogischen Lehranstalten, an pädagogischen Instituten der Universitäten und in der Lehrerfortbildung: in den Fächern Psychologie, Pädagogik, Didaktik, evtl. auch für Mitarbeiter an Erziehungsdepartementen.

Ablauf

1. Ungefähr die Hälfte der Kursdauer soll für die praktische Arbeit am Computer und an den zur Verfügung stehenden Geräten eingesetzt werden. Dabei ist davon auszugehen, dass unter den 20-30 Teilnehmern solche sind, welche (einige) Computererfahrung mitbringen, andere nicht. Deshalb ist von den Teilnehmern zu erwarten, dass sie vor Beginn des Kurses mindestens eine kurze Einführung in die Computersprache studieren (z.B. das 1.Heft der von Pater Leonhard Kessler, Engelberg, herausgegebenen Reihe). In diesem praktischen Teil finden sich eine gezielte Einführung, strukturierte Arbeitsstunden zum Erlernen der und Arbeiten mit der Computersprache, kleine spielerische Abschnitte. Wenn möglich werden auch Programme für Lehrer als Lehrer vorgestellt.
2. Der 2. Teil des Kurses mit (Kurz-)Vorträgen und mit Arbeit in kleinen Gruppen dient der Reflexion. Hier kann von Thesen, die bereits bestehen, ausgegangen werden (z.B. Klaus Haefner, Hartmut von Hentig), welche nötigenfalls von Teilnehmern oder Referenten aufbereitet und vorgestellt werden.

Zu besprechende Fragen und Themenbereiche des zweiten Teiles:

- Der Computer als didaktisches Arbeitsmittel in der Schule. Entlastung des Lehrers von einem Teil der Informationsvermittlung, freiwerden für wichtigere Aufgaben. Hilfsmittel zur Individualisierung des Unterrichts (Vorführung von und Diskussion über bestehende Lernprogramme). "Neues" Rollenverständnis des Lehrers? Welches sind die heutigen und kommenden didaktischen Möglichkeiten?
- Der Computer als bald überall gegenwärtiges Arbeits- und Hilfsmittel im Berufsleben vieler Berufstätiger, im Alltagsleben aller Zeitgenossen, in einem Teil der Freizeit. Hier stellen sich psychologisch/pädagogische Fragen: Was machen die Schüler (Volks- und Berufsschüler) / Erwachsenen (Eltern, Berufstätige) / die Lehrer mit dem Computer? Was macht der Computer mit uns? (Chancen, Gefahren). Welches sind zu erwartende Auswirkungen für das Familienleben, wenn der Vater/die Mutter seinen/ihren Beruf zu Hause am Computer ausübt? Was "kann" der Computer (nicht)? Wie sieht eine Computerkunde für den Computerkonsumenten aus? Konsequenzen für den Unterricht in den Fächern Psychologie und Pädagogik in der Lehrerbildung und -fortbildung.
- Bildungs- und kulturphilosophische Ueberlegungen über Kommunikation, Dialog: In welchem Sinn ist die Computersprache eine Sprache? Hat sie prägende Rückwirkungen auf den Menschen, der sie lernt und braucht? Inwieweit ist die Informatik ein Teil der kommenden Allgemeinbildung? Ueberlegungen über notwendige gegenläufige Einstellungen, die zu bilden sind: z.B. gegen die Isolation am Computer. Gibt es eine Psychohygiene im Gebrauch des Computers?

Kursleitung: Dr.Theodor Bucher, Paulus-Akademie, Zürich  
Dr.Hermann Landolt, Primarlehrerseminar, Zürich

Mitarbeiter: Dr.Erwin Beck, Pädagogische Arbeitsstelle St.Gallen  
Reto Rigonalli, Kantonsschule Oerlikon, Zürich  
Dr.Emil Wettstein, Kantonales Amt für Berufsbildung, Zürich

Ort, Zeitpunkt: Paulus-Akademie Zürich, 1.-4. Mai 1985

Anmeldung: Bis 15.3.1985 an die Weiterbildungszentrale Luzern

## ZUR DIAGNOSE DER GEGENWAERTIGEN SITUATION DER FACHDIDAKTIKEN IN DER LEHRERBILDUNG

---

Heinz Wyss/Kurt Reusser

### 1. Neuland in der Primarlehrerausbildung: von der Unterrichtslehre (Methodik) zur Didaktik (Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik)

In keinem anderen Bereich hat der LEMO-Bericht so innovativ gewirkt und in gleicher Weise zur Verbesserung und Professionalisierung der Lehrerbildung herausgefordert wie gerade in der Didaktik: in der grundlegenden, auf den Wechselbezug von Theorie und Praxis abgestützten Allgemeinen Didaktik und in den fachspezifischen, von ihrem Ansatz her in gleicher Weise praxisnah konzipierten Einzelfdidaktiken.

Die Allgemeine Didaktik versteht sich als Theorie des Lehrens und Lernens in der Schule, didaktisches Nachdenken und Handeln als Analyse der Bildungsziele, als Kritik der Werte und Normen, die den Unterrichtsprozessen vorgegeben sind und die unsere Schulpraxis steuern, als Klärung der Inhalte und als Begründung der Kriterien ihrer Auswahl sowie als ein Ermitteln der Arbeitsformen, die diesen Zielen und Inhalten, den institutionellen Bedingungen von Unterricht und den subjektiven Lernvoraussetzungen der Schüler gemäss sind. Im Unterschied dazu "beschäftigt sich die Fachdidaktik mit der Didaktik des einzelnen Schulfaches oder einer relativ eng umgrenzten Fächergruppe" (LEMO 113).

Die so geplante und vielerorts in Ansätzen bereits verwirklichte Neuordnung der beruflichen Ausbildung der Primarlehrer, im besonderen die Einführung und Ausgestaltung der Fachdidaktiken, erweist sich im Rückblick auf das, was sich in den vergangenen Jahren in der Lehrerbildung angebahnt hat, als die markanteste Veränderung und als der am nachhaltigsten wirksame Entwicklungsimpuls, der vom LEMO-Bericht ausgegangen ist.

### 2. Die Schulfächer und die aus ihnen hervorgehenden Fachdidaktiken

Die Schulfächer, denen sich die Fachdidaktiken zuordnen, definieren sich als kategoriale inhaltliche und methodische Gesichtspunkte, anhand deren wir unser Weltwissen ordnen, als Perspektiven, unter denen wir die Natur- und Kulturwelt wahrnehmen. Sie sind Ausdruck unseres überlieferten Kulturverständnisses und beinhalten die ihm entsprechenden Denkweisen und Deutungsmuster. Die Fachbereiche und ihre gegenseitigen Abgrenzungen sind zwar geschichtlich und kulturell geprägt, "gleichsam geronnene Konzentrate von Lebensbereichen" (MESSNER 1983), jedoch im Prinzip wie die Wissenschaften und die gesellschaftlichen Bedingungen einem ständigen Wandel unterworfen, d. h. veränderbar. Wie der Begriff des "Fächerkanons" der Institution Schule jedoch erkennen lässt, kommt den tradierten Fächern Gültigkeit zu. Die lateinische Entsprechung zu griechisch "kanōn" (Richtmass, Regel) sind Begriffe wie "regula", "norma". Das lässt auf Verfestigung und Erstarrung schliessen.

In den meisten Fällen beziehen sich diese etablierten Schulfächer auf die hinter oder über ihnen stehenden Fachwissenschaften. An ihnen orientieren sie sich und durch sie wissen sie sich legitimiert.

Sie steuern das Unterrichtsgeschehen anhand der nach Fächern aufgegliederten Lehrpläne und Stundenpläne sowie durch die fachbezogenen Lehrmittel. Die Inhalte des Unterrichts ordnen sich den Fächern zu, und die schulischen Vermittlungs- und Erarbeitungsformen erweisen sich in hohem Masse durch das in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen entwickelte Instrumentarium an Arbeitsverfahren und Lernmethoden bestimmt.

In dem Masse wie in unserem hierarchisch strukturierten Schulsystem von Schultyp zu Schultyp das Anspruchsniveau des Unterrichts steigt, verstärkt sich dieser Fächerbezug durch eine zunehmend spezialisierte fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer. Der Auf- und Ausbau der Fachdidaktiken verstärkt diese Tendenz zur Spezialität, der sich die Lehrer zugehörig und verpflichtet wissen. Es ist nicht auszuschliessen, dass sich dieser Trend im Zuge der fachdidaktischen Verwissenschaftlichung des Unterrichts auch auf die Primarschule und auf das Berufsverständnis der an ihr tätigen Lehrer auswirkt.

### 3. Fachdidaktiken als Teildisziplinen innerhalb ihrer Wissenschaften

Das fachdidaktische Denken hat an den Hochschulen der Bundesrepublik und mit der üblichen Verzögerung auch an unseren Universitäten Lehrstühle wie Pilze aus dem Boden schiessen lassen. Hochschuldozenten, die sich bislang in Lehre und Forschung ausschliesslich als Vertreter ihrer Wissenschaftsdisziplinen verstanden haben, beginnen sich als "Fachdidaktiker" zu spezialisieren und sich entsprechend zu profilieren. Sie nehmen Einfluss auf die Lehrpläne und werden als Autoren von Lehrmitteln im Schulbereich wirksam. Mit einer Flut von Zeitschriften und fachdidaktischen Publikationen drängt eine jüngere Generation von Hochschuldozenten nach Einfluss und Geltung. Die Fachdidaktiker suchen als Vertreter eines disziplingebundenen, der Fachwissenschaft zugehörigen Denkens ihr Selbstverständnis und ihre wissenschaftliche Legitimation; sie haben sie weitgehend gefunden. Was vor vielen Jahren etwa im Bereiche der muttersprachlichen Didaktik mit Otto von Greyerz ein Aufsehen erregender Einzelfall gewesen ist, dass sich ein Hochschullehrer um den Volksschulunterricht, um seine Ziel- und Inhaltsproblematik bemüht und dem elementaren Unterricht neue Wege weist, das ist längst die Ausnahme nicht mehr, in weiten Bereichen ist dies zur Regel geworden.

### 4. Ueberfordert der fachdidaktische Lehrauftrag die Seminarlehrer?

Der Fachdidaktikunterricht verlangt vom Seminarlehrer eine Mehrfachqualifikation: eine fachliche Zuständigkeit als Voraussetzung zur sachanalytischen Durchdringung der Lehrinhalte, eine didaktische Kompetenz zur "tieferen Begründung des Schulfaches in seiner erzieherischen und unterrichtlichen Funktion im Fächerkanon" (BECKMANN 1978), eine unterrichtstheoretische Kompetenz im Sinne des Verfügens über die Grundformen des Lehrens und Lernens sowie eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation, damit der Fachdidaktiker in der Lage ist, pädagogische Zielsetzungen wahrzunehmen, zu begründen und im Fachunterricht wirksam werden zu lassen. Neben der Theoriekenntnis und dem fachlichen wie erziehungswissenschaftlichen-didaktischen Wissen und Urteilsvermögen muss sich der Fachdidaktiker aber auch über eine unterrichtliche Handlungskompetenz ausweisen, und das nicht allein als Dozent angehender Lehrer, sondern ebenso als Schulpraktiker der Volksschule.

Nur wenige Fachdidaktiker genügen all diesen Ansprüchen. In unserem Land bleibt das Pädagogische Seminar der Universität Bern (Professoren Aebli und Weisskopf) vorläufig noch die einzige universitäre Institution, die sich, aufbauend auf einem abgeschlossenen Fachstudium, gezielt und systematisch um die Ausbildung von Fachdidaktikern bemüht (Seminarlehrerstudium LSEB; vgl. dazu den Artikel von Hans Aebli auf S. 23 ff in diesem Heft "Die Ausbildung der Ausbilder für die Lehrerbildung von morgen").

Was aber tun die Seminarlehrer, die als Fachlehrer einen Lehrauftrag in Fachdidaktik übernehmen und sich im Selbststudium und durch den Besuch von Fortbildungskursen eine neue Dimension ihrer Rolle als Lehrerbildner erschliessen müssen? Was tun die Allgemeindidaktiker, die an der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrer teilhaben wollen und sich die fachwissenschaftlichen Grundlagen zur Aufarbeitung einer Fachdidaktik ergänzend zu ihrer erziehungswissenschaftlichen Qualifikation erst noch erarbeiten müssen? Während die nachmaturitären Institutionen der Primarlehrerausbildung als Fachdidaktiker in der Regel spezialisierte Dozenten einsetzen können, haben die Lehrerseminare die fachdidaktische Ausbildung durch eine Ausweitung und Ergänzung der Lehraufträge der Fachlehrer realisieren müssen. Das verlangt von den so geforderten Seminarlehrern viel: zu viel, wenn Behörden, Schulleiter und Kollegen den Anspruch erheben, dass die entsprechenden fachdidaktischen Kompetenzen, die der als Fachlehrer ausgebildete und bisher als Fachlehrer tätige Seminarlehrer im Laufe von Jahren erst erwerben soll, mit der Übernahme des neuen fachdidaktischen Lehrauftrages bereits gegeben sein müssten und sich in einem von Anfang an gelingenden, allseitig überzeugenden Fachdidaktikunterricht auch ausweisen müssten. Kein Wunder, dass Seminarlehrer vor solcher Ueberforderung zurückschrecken, dass sie resignieren oder die nicht eingestandenen Defizite ihrer didaktischen Qualifikation mit einer Ablehnung des Einbezugs der Fachdidaktiken in die berufliche Ausbildung der Lehrer überdecken.

##### 5. Chance und Gefahr des komplementären fachdidaktischen Lehrauftrages der Fachlehrer

Für die Lehrerseminare bedeutet die neue Doppelfunktion der Lehrer der Allgemeinbildung als Fachlehrer und als Fachdidaktiklehrer in der beruflichen Ausbildung Chance und Gefahr zugleich. Durchwegs positiv zu werten ist der Umstand, dass didaktisches Denken und Handeln nunmehr auch den Fachunterricht durchdringt und lenkt. Weil die Fachdidaktiker Schulpraxis nicht allein lehren können, sondern sich auch fähig zeigen müssen, im eigenen Unterricht didaktische Konzepte zu realisieren, wirkt der fachdidaktische Auftrag auf den Fachunterricht am Seminar zurück. Fachdidaktiker müssen selber bessere Lehrer werden, wenn sie glaubwürdig bleiben wollen. Zugleich erhellt und verdeutlicht der fachdidaktische Auftrag den Zusammenhang und die Abgrenzung der ineinander übergehenden Bereiche der Wissenschaftsdisziplin, der Fachinhalte des Mittelschulunterrichts, die sich an wissenschaftspropädeutischen Zielsetzungen orientieren, und der Inhalte der Primarschulfächer in ihrem Bezug auf die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen der Volksschüler.

Das Wissen um die in der Primarschulpraxis wahrgenommenen und im Hinblick auf den Unterrichtsauftrag des Primarlehrers aufzuarbeitenden Defizite

an Sachwissen, die auf die Unterschiede des Fachverständnisses und der Unterrichtsgegenstände an Gymnasien und Seminaren einerseits, an der Primarschule andererseits zurückzuführen sind, dürfen den Fachlehrer/Fachdidaktiker freilich nicht dazu verleiten, die Inhalte seines Fachunterrichts einseitig auf die sachanalytische Grundlegung der späteren Lehr-tätigkeit an der Primarschule auszurichten und damit seinen allgemein-bildenden Fachunterricht zu verdünnen und einzuengen. Fachlehrer, denen der Fachdidaktikunterricht anvertraut worden ist, laufen somit Gefahr, im Zusammenhang mit der Fachdidaktik ihren Fachunterricht zur pragmatischen Aufbereitung der Primarschulstoffe verkümmern zu lassen. Andere er-liegen einer anderen Versuchung: sie treiben unter dem Deckmantel der Fachdidaktik weiterhin und zusätzlich Fachunterricht, den sie als "Fach-didaktik" ausgeben. Fast zynisch wirkt ein solches Unterfangen dann, wenn "Fachdidaktik" lediglich heisst, dass das fachliche Niveau abgesenkt wird und die Fachdidaktik darauf beschränkt bleibt, einzig die Inhalte den Verstehensmöglichkeiten der Primarschüler anzupassen.

Diese Kritik sieht allerdings nicht darüber hinweg, dass im Praxisbezug auch fachliche Defizite der angehenden Lehrer erkannt, dass sie ernst genommen und kompensiert werden müssen. Dieses Erarbeiten primarschul-spezifischer Inhalte ist in der nachmaturitären Lehrerbildung von beson-derer Bedeutung und dort im Studienplan mit "maturitätsergänzenden Fach-studien" belegt; es erweist sich jedoch auch in der seminaristischen Aus-prägung der Lehrerbildung als nötig, insbesondere im Hinblick auf den Heimatunterricht, resp. auf eine stufengemässe Sachkunde.

## 6. Was uns beunruhigt

Es sind nicht die Anfangsschwierigkeiten, die sich auch 10 Jahre nach dem Erscheinen des LEMO-Berichtes in der fachdidaktischen Lehrerbildung noch bemerkbar machen und die nicht zuletzt im Umstand begründet sind, dass sich die mit der Fachdidaktik beauftragten Lehrer in ihrem neuen Lehrbereich erst umsehen, die nötigen Qualifikationsvoraussetzungen erwerben und ihre Erfahrungen machen müssen, was für uns Anlass zur Be-unruhigung ist.

Was uns beschäftigt und was zu ernsthaften Fragen, ob wir uns auf dem richtigen Weg bewegen, Anlass gibt, lässt sich auf drei Problemfelder zurückführen: auf das der Entleerung der Allgemeinen Didaktik, auf das der Zersplitterung der didaktischen Ausbildung im Fächerbezug (Ver-fächerung) und auf das der mangelnden Kohärenz von Theorie und Praxis.

### 6.1 *Vermag die Allgemeine Didaktik noch zu leisten, was ihr aufgetragen ist?*

Im Laufe der Jahre seit dem LEMO-Bericht und mitverursacht durch die Neuordnung der Berufsbildung hat die Allgemeine Didaktik ihre einstige zentrale Stellung in der beruflichen Ausbildung der Lehrer eingebüsst. Sie ist schmal geworden, sie ist "ausgehöhlt". Sie ist ihrer Inhalte weitgehend entleert worden, seitdem sich die didaktische Ausbildung schwergewichtig in die Fachdidaktiken verlegt hat und die didaktische Theorie in die Verantwortung von Fachwissenschaftlern und Fachlehrern übergegangen ist. Die Vertreter der Allgemeinen Didaktik haben im ver-gangenen Jahrzehnt wesentlich zum Aufbau der Fachdidaktiken beigetragen.

Nun sorgen sie sich zu Recht wegen des Substanzverlustes der allgemeindidaktischen Theorie. In der BRD war diese Entwicklung durch den Einbezug der einstigen Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten mitbedingt. Bei uns lässt sich trotz unterschiedlicher institutioneller Bedingungen ein gleicher Entwicklungstrend wahrnehmen. Es ist bezeichnend, dass sich an der Universität Bern die für die fachdidaktische Ausbildung der Gymnasiallehrer (AHL) und der Sekundarlehrer (SLA) zuständigen Dozenten etabliert haben, dass es bislang jedoch noch keinen Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik gibt. Was ist die Folge? Ein Orientierungsverlust. Eine babylonische Begriffsverwirrung. Da hatte es die einstige "Methodik", die vorgab, auch alle Fachbezüge abzudecken, bei allen Schwächen doch noch besser. Sie vermittelte eine relativ kohärente, im Glücksfall auch erziehungswissenschaftlich fundierte, anspruchsvolle Konzeption von Unterricht. Statt ihrer erlebt der angehende Lehrer nunmehr deren 10 oder 12. Das Seminar wird von der Aufgabe, fächerübergreifende Bilder von Unterricht, eine ganzheitliche Bildungsidee zu vermitteln, dispensiert, weil eine effiziente Zusammenarbeit aller Fachdidaktiker, eine Verständigung auf gleiche Begriffe und eine wirkungsvolle konzeptuelle Abstimmung unter den Fachdidaktikern, den Allgemeinen Didaktikern, den Pädagogik- und Psychologielehrern und den Praktikumsleitern undenkbar ist. Dafür fehlt die Zeit. Und bei so vielen Lehrbeauftragten auch die Bereitschaft. Was die Didaktik nicht (mehr) leistet, bleibt anderen zu tun aufgegeben: Es ist den Seminaristen (und/oder den Übungs- resp. Praxislehrern) überlassen, das theoretische Vielerlei zu ordnen und in ihm auch noch eine "Vision" von Unterricht, eine die Unterrichtspraxis tragende "Idee" zu finden.

#### 6.2 *Führt die Fachdidaktik zur Verfächerung durch die Vielfalt der Einzel-didaktiken und verfestigt sie den Fächerkanon?*

Der LEMO-Bericht nimmt vorweg, was sich seither vielerorts bewahrheitet hat: "Die Fachdidaktiken laufen immer wieder Gefahr, sich allzusehr aufzusplittern und damit den Blick auf die Beziehungen zu den benachbarten Fachbereichen und für die allgemeine pädagogische Bedeutung des Fachunterrichts zu verlieren" (LEMO 114). Im Unterschied zur allgemeindidaktischen Konzeption, die um die pädagogischen Tätigkeitsfelder des Lehrers, um die Ausrichtung des Unterrichts auf die Lebensbereiche der Erwachsenenwelt und um die Ansprüche des Alltags in Gegenwart und Zukunft ebenso gewusst hat wie um die subjektiven, dem Entwicklungsstand entsprechenden Bedürfnisse und Interessen der Schüler, orientieren sich die Fachdidaktiken einseitig an fachimmanenten Kategorien. Sie fördern oder verstärken damit die Verfächerung der Primarschule. Während sich früher die "Methodik", später die Allgemeine Didaktik die fächerübergreifende Struktur der Unterrichtsinhalte bewusst gemacht haben (Konzepte von Gesamtunterricht, von Heimtunterricht resp. von naturkundlichem, sozialgeschichtlichem und raumkundlichem Sachunterricht), drohen jetzt die Fachgrenzen zufolge der fachwissenschaftlichen Aufschlüsselung der Fachdidaktiken eher noch zementiert als aufgeweicht zu werden. Damit verliert die Volksschulpädagogik einen Teil ihrer Unabhängigkeit gegenüber dem fachwissenschaftlich zentrierten Denken. Ja, es besteht die Gefahr, dass der Zugriff universitärer fachwissenschaftlicher Kategorien auch in der Volksschule stärker und bindender wird. Letztlich geht es dann in der Fachdidaktik nur mehr darum, fachliche Zusammenhänge in ihrer inneren Systematik zu durchschauen und zu begründen, und darum, die so wahrgenommenen Fachinhalte in lernpsychologisch günstige Sequen-

zen zu gliedern, die der fachwissenschaftlichen Methodenlehre entsprechenden Arbeits- und Lehr-/Lernformen zu erproben und die ihnen gemässen Medien einzusetzen. Die Primarschulwirklichkeit zersetzt sich so im Vielerlei des Fachunterrichts zum Mit- und Nebeneinander der Einzeldisziplinen. Dieser zunehmende Pluralismus der Bildungsangebote und anforderungen unterstützt den Prozess des Sinnverlustes, weil jeder Konsens über die Inhalte und das Zusammenwirken im Unterrichtsgeschehen fehlt. Was resultiert: ein Intensitätsverlust und damit eine Orientierungslosigkeit, Gleichgültigkeit oder dann - als Reaktion auf die Verfächerung und Verwissenschaftlichung - eine Zuwendung zu irrationalen Konzepten von Unterricht aus der Ablehnung einer schalen, verfäicherten Pseudowissenschaftlichkeit, die jede ganzheitliche handlungsleitende Idee vermissen lässt.

### 6.3 *Wie lebendig ist der Bezug zur Praxis?*

Die Fachdidaktiken wollen in ihrem Zusammenwirken ein breites Handlungsrepertoire aufbauen. Sie stützen sich dabei auf die Praxis ab, und zugleich führen sie zur Praxis hin. Zum einen leiten sie die Probleme, die sie im Theorieunterricht angehen und reflektieren, aus der Praxis her, zum andern erproben sie die theoretisch erarbeiteten Unterrichtskonzepte in ihrem Vollzug. So wollen es die Studienpläne. Ob die Realisierung dieses Wechselbezugs gelingt? Nach unserer Wahrnehmung kann der Praxiszusammenhang der Fachdidaktiken nicht halten, was er programmatisch zu leisten verspricht. Wohl führen die Fachdidaktiker punktuell Lehrdemonstrationen und theoriebegleitende Übungen durch; auf das Unterrichtsgeschehen in den zusammenhängenden Lehrübungen und Praktika nehmen sie indessen kaum Einfluss. Bei der Vielfalt der Fächer und der ihr entsprechenden Anzahl an Fachdidaktikern wäre es ja auch kaum denkbar, dass sich ein Praktikant in der Planung seines Unterrichts in jedem Fall auch noch die fachdidaktische Beratung zunutze machte. Die Übungslehrer und Praktikumsleiter sehen sich in gleicher Weise ausserstande, sich bezüglich der Praktikumskonzeption mit allen Fachdidaktikern so zu verständigen, dass sich diese aktiv an der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung beteiligen könnten. Somit beschränken sich die Beobachtungs- und Einwirkungsmöglichkeiten der Fachdidaktiker zwingend auf Einzellektionen. Das hat zur Folge, dass ihre Einflussnahme auf die Schulpraxis nach unserer Feststellung deutlich weniger handlungsbestimmend ist als die aus der Praxiserfahrung gewonnenen und somit praxisrelevanten Lehr- und Verhaltensanleitungen der Übungslehrer. Wenn dem jedoch so ist, dann ist die berufliche Lehrerbildung bei aller Professionalisierung und Wissenschaftsorientierung immer noch nicht frei von den Vorgehensweisen der einstigen Methodik, "im Sinne von So-macht-man-das" (LEMO 113).

## 7. Was wir uns wünschen und was wir fordern: Perspektiven und Postulate

### 7.1 *Die Allgemeine Didaktik verstärken*

Zu oft haben Fachdidaktiker keine oder zu wenig Kenntnisse von den didaktischen Konzepten, die die Allgemeine Didaktik grundsätzlich und exemplarisch vermittelt: wie die Ziele formuliert werden; welche Kriterien für die Stoffauswahl leitend sind; welche Lehr- und Lernformen theoretisch erarbeitet und in Lehrübungen praktisch erprobt werden; aufgrund welcher didaktischen Überlegungen die Arbeitsmittel/Medien ausge-

wählt und eingesetzt werden; welche Kontrollen zur Erfassung der Lernergebnisse in der Primarschule im Stufenbezug anwendbar sind; wie der Unterricht reflektiert und im Interesse eines didaktischen Optimierungsprozesses ausgewertet wird. Diese Schwierigkeit lässt sich nur dann beheben, wenn sich die Fachdidaktiken bewusster und koordinierter auf ein in der vorangehenden Allgemeinen Didaktik erarbeitetes Konzept abstützen und wenn sie sich in der Folge gestaffelt, im zeitlichen Nacheinander, an der Planung und Durchführung sowie an der Auswertung des in Lehrübungen oder in Praktika erteilten Unterrichts beteiligen können. Damit diese Koordination wirksam werden kann, dürfen die Fachdidaktiken und die sie begleitenden schulpraktischen Übungen freilich erst dann einsetzen, wenn die Allgemeine Didaktik die nötigen didaktischen Grundbegriffe und ein Bewusstsein der Planungs- wie Vollzugsverfahren vermittelt hat. Bevor sich der Seminarist den einzelnen fachdidaktischen Konzepten zuwendet, müssen die allgemeingültigen lernpsychologischen Aspekte sowie die unterrichtstheoretischen Prämissen geklärt sein.

### *7.2 Der Vereinzelung der Fachdidaktiken entgegenwirken*

Der angehende Lehrer muss bewusster, als dies in der Phase des Auf- und Ausbaus der Fachdidaktiken der Fall war (hat sein können), den Bildungsauftrag und seine Realisierung im Schulalltag als Ganzes erfahren und im Einbezug des Fachs in den umfassenden Unterrichtsprozess den Teil im Zusammenhang des Ganzen wahrnehmen.

Dies wird dann der Fall sein, wenn wir uns mehr als bisher bewusst machen, was bezüglich der Zielsetzungen, der Inhalte und ihrer Abfolge (Sachanalyse), der Variabilität der didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten (didaktische Analyse), des Einsatzes der Medien (Lehrmittelanalyse) und der Lehr- und Lernformen (Methodenanalyse) sowie der Lernkontrollen fachspezifisch ist und was fachübergreifende Gültigkeit hat. Nur wenn wir uns hierüber vermehrt Klarheit verschaffen, werden wir die Allgemeine Didaktik wieder aufwerten und statt des verwirrenden Vielerleis an Fachdidaktiken ein integrales, zugleich fachdidaktisch abgestütztes wie für fächerübergreifende Ziele und inhaltliche Problembezüge offenes Unterrichtskonzept entstehen lassen.

In der fachdidaktischen Ausbildung ist dabei ernstzumachen mit den Prinzipien der Zusammenfassung von Einzeldidaktiken zu Bereichsdidaktiken ("Bündelung") und der Beschränkung auf wenige, allfällig wechselnd aufzuarbeitende Fachdidaktiken ("Reduktion", "Alternation").

Schliesslich begegnen wir der Gefahr der Atomisierung der Schulwirklichkeit durch die Fachdidaktiken durch eine sinnvolle Sequenzierung, und zwar so, dass inskünftig höchstens 3 Fachdidaktiken simultan unterrichtet werden (Theoriephase) resp. in Anwendungspraktika gleichzeitig in Lehrübungen zur Darstellung kommen (Praxisphase).

### *7.3 Die Didaktik kann nicht alles mit gleicher Gründlichkeit leisten: auf den Unterricht in allen Fächern der Primarschule, auf allen Stufen und in fächerübergreifenden Lern- und Anwendungsbereichen vorbereiten*

Der einstige Methodikunterricht hat vorwiegend stufendidaktische Unterrichtskonzepte entwickelt. Den in die Verfächerung führenden fachdidaktischen Ansätzen müssen wir so begegnen, dass wir die lern- und entwick-

---

lungspsychologisch begründeten didaktischen Überlegungen erneut ausbauen und damit die stufendidaktischen Aspekte wieder vermehrt wahrnehmen. Dies freilich im Wissen darum, dass wir die Seminaristen in vielen Fällen mit dem Problem, wie die fachdidaktischen Denkmodelle und Handlungsmuster auf die verschiedenen Altersstufen zu beziehen und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anzupassen sind, nach wie vor allein lassen müssen, sofern hier nicht die Betreuer der Lehrpraktika helfen können.

#### 7.4 *Die Qualifizierung der Fachdidaktiker sowie der Übungs- und Praktikumslehrer*

Damit der fachdidaktische Unterricht den Konzepten, wie wir sie in der Pädagogischen Psychologie, in der Allgemeinen Didaktik und in der Schultheorie entwickeln, nicht zuwiderläuft, sind in Koordination mit der Allgemeinen Didaktik und den erziehungswissenschaftlichen Fächern vermehrte Ausbildungs- und Fortbildungsangebote für Fachdidaktiker zu schaffen. Zudem müssen angehende und praktizierende Fachdidaktiker periodisch Gelegenheit erhalten, selber an Primarklassen zu unterrichten. In analoger Weise, wie die Fachdidaktiker neben ihrem fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsnachweis auch Primarschulerfahrung haben sollten, müssten die Übungslehrer als Schulpraktiker auch über ein didaktisches Bewusstsein aufgrund von Theoriekenntnissen verfügen. So wenig wie wir als Didaktiker zur herkömmlichen "Zehnkämpfer"-Methodik zurückschwenken wollen, so wenig gibt es ein Zurück zur methodischen Meisterlehre durch die Übungs- und Praxislehrer.

Es geht also darum, die praktikumsleitenden Primarlehrer vermehrt am Theorieunterricht zu beteiligen, und das in dem Masse, wie Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie selber Volksschulklassen unterrichten. Der Wechselbezug von Theorie und Praxis soll nicht nur Lippenbekenntnis sein: er ist zu praktizieren!

#### 8. Zum Schluss: Fragen

Ist es nicht so, dass unsere Didaktik, insbesondere die Fachdidaktiken, dazu neigen, den Unterricht zweckrational im Sinne des durchwegs gelingenden Lehrens und Lernens zu planen, so dass sie häufig ausblenden, was auch zum Unterricht gehört: das Hemmende und Störende, die Widerstände, das Desinteresse und die Apathie der Schüler, ihre Lustlosigkeit und ihre Langeweile?

Kann eine solche realitätsferne fachdidaktische Ausbildung, die den Prozess des Unterrichtens auf erreichbare Ziele und auf gelingende Lektionen verkürzt, der Schulwirklichkeit überhaupt gerecht werden?

Ist es dem Schüler anzulasten, wenn er als derjenige, den dieser didaktische Perfektionierungseifer betrifft, unserem Unterricht oft mit Abwehr begegnet? Vielleicht wäre es nötig, dass wir Fachdidaktiker nicht bloss über die Grenzen unseres Faches hinausschauen lernten, sondern ebenso einen Blick über die Schule hinaus auf die Lebenssituation der Kinder und der Jugendlichen, die wir unterrichten, werfen sollten, auf die Lebenszusammenhänge und auf die Subkulturen, die ihr auserschulisches Denken, Empfinden und Tun mitbestimmen (MESSNER 1983).

Könnte es sogar sein, dass die Ziele, die Inhalte und die Artikulation unseres wohlgeplanten Unterrichts für eine heranwachsende Generation bedeutungslos werden in einer Welt, in der der kollektive Untergang der Menschheit und die Zerstörung der natürlichen Umwelt herstellbar geworden sind und in der die denkmögliche und sich bereits ankündigende Katastrophe unabwendbar, allumfassend und endgültig sein könnte? Auch das gäbe es zu bedenken.

#### Literatur

BECKMANN, H.-K. Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik - Schulfach - Fachdidaktik - Fachwissenschaft und die entsprechenden Qualifikationen des Lehrers. In: AREGGER, K. u.a. (Hrsg.) (1978) Lehrerbildung und Unterricht. Bern/Stuttgart: Haupt. / LATTMANN, U.P. u.a. (Hrsg.) (1982) Praxis der Fachdidaktik in der Schweizerischen Lehrerbildung. EDK-Informationsbulletin 32. / MESSNER, R. Neuordnung des Unterrichts In: SKIBA, E.-G. u.a. (Hrsg.) (1983) Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett-Cotta. / MUELLER, F. (Hrsg.) (1975) Lehrerbildung von Morgen. Hitzkirch: Comenius

*Zum Thema  
"Didaktik"*

Nr. 1 Januar 1985

DIDAKTIK - DIDAKTIKEN

Einige Zitate zur Einführung ins Thema  
CH

Das Verhältnis von Theorie und Praxis  
in der Allgemeinen Didaktik  
Prof. Dr. Manfred Bönsch, Universität Hannover

Unterricht als Konstitution von Inhalten  
Prof. Dr. Rudolf Messner, Gesamthochschule Kassel

Die vernachlässigten Didaktiken (I)  
Prof. Dr. Manfred Bönsch, Hannover

Grundformen des Lehrens  
Prof. Dr. Hans Aebli, Universität Bern

Die vernachlässigten Didaktiken (II)  
Prof. Dr. Manfred Bönsch, Hannover



Mit dem Jahrgang 1985 hat die "schweizer schule" ein neues Gesicht erhalten. Die Schriftleitung der bewährten Lehrerzeitschrift liegt weiterhin in Händen von Dr. Claudio Hüppi. Neu ins Redaktionsteam eingetreten sind Dr. Heinz Moser und Dr. Anton Strittmatter.

Das thematische Heft "Didaktik - Didaktiken" eignet sich als Lektüre für den Didaktikunterricht. Einzelhefte und Klassensätze können beim neuen Herausgeber Brunner Druck AG, Postfach, 6010 Kriens, Tel. 041 / 41 91 91, bezogen werden.

# EINBLICKE IN DIE SCHULPRAKTISCHE AUSBILDUNG AN DER HOEHEREN PAEDAGOGISCHEN LEHRANSTALT (HPL) DES KANTONS AARGAU

## Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs

Erich Dorer

Die Ausbildung an der HPL steht in enger Verbindung mit der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik. Sie erfordert vielfältige inhaltliche und organisatorische Koordination und eine intensive Zusammenarbeit mit den Praxislehrern (Uebungsklassen-, Praktikums- und Uebungsschullehrern). Die Auseinandersetzung über Ziele und Inhalte der Ausbildung und die Diskussion unterrichtspraktischer Probleme im Zusammenhang von Lehrübungen und Praktika bilden eine notwendige Bedingung für einen wirksamen Theorie-Praxis-Bezug. Wir stellen hier das Konzept der schulpraktischen Ausbildung kurz vor und wollen zeigen, wie die Zusammenarbeit mit den Praxislehrern gestaltet ist und welchen spezifischen Ausbildungsauftrag diese erfüllen sollen.

### 1. Schulpraktische Ausbildung in Verbindung mit Didaktik

Die Didaktik nimmt im Ausbildungsgang an der HPL eine zentrale Stellung ein. Sie beansprucht mehr als ein Viertel, zusammen mit den schulpraktischen Uebungen mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit. Sie gliedert sich in die Allgemeine Didaktik (AD) und die Fachdidaktik (FD). Während in der AD fachübergreifende Fragen und Zusammenhänge im Vordergrund stehen, befassen sich die Fachdidaktiken mit den Zielen, Inhalten und Vermittlungsformen der einzelnen Schulfächer der Volksschule. An der HPL liegt das Schwergewicht der AD im ersten, jenes der FD im zweiten Studienjahr. Beide sind mit schulpraktischen Uebungen verbunden (sh. Abbildung).

		Sommersemester		Wintersemester	
2. Studienjahr	Lehrübungen zur Allgemeinen Didaktik	Kleines Praktikum 3 Wochen	Arbeitspraktikum/ Rekrutenschule	Lehrübungen zur Allgemeinen Didaktik	
	Lehrübungen zur Fachdidaktik			Grosses Praktikum 6 Wochen	Fachdidaktik Schlussprüfung
1. Studienjahr					

Abb.: Die schulpraktische Ausbildung in Verbindung mit Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik

Insgesamt lassen sich vier Elemente schulpraktischer Ausbildung unterscheiden:

- a. Lehrübungen zu den Lehr- und Lernformen (Allgemeine Didaktik) im 1. und 2. Semester
- b. Das Kleine Praktikum (3 Wochen im 1. Semester)
- c. Lehrübungen zu den Fachdidaktiken im 3. und 4. Semester
- d. Das Grosse Praktikum (6 Wochen zu Beginn des 4. Semesters).

Die Schlussprüfung in der schulpraktischen Ausbildung besteht aus

- drei Lehrproben (in der Klasse des Grossen Praktikums)
- einer dreitägigen Hausarbeit in Unterrichtsplanung
- einer FD-Prüfung (Deutsch mündlich, ein anderes Fach schriftlich durch Losentscheid)

#### 1.1. Die Lehrübungen zur Allgemeinen Didaktik im 1. und 2. Semester

Der Unterricht in Allgemeiner Didaktik an der HPL führt in eine Reihe von Lehr- und Lernformen ein, welche die Studierenden jeweils in Lehrübungen in sogenannten Uebungsklassen erproben. Der Rahmenplan ist von den Lehrkräften der Allgemeinen Didaktik mit den Uebungsklassenlehrern gemeinsam erarbeitet worden. Er umfasst folgende Themenkreise:

- Unterrichtsvorbereitung
- Darbieten (Erzählen, Erklären, Vorlesen)
- Lehrgespräch (fragend-entwickelndes Unterrichten)
- Unterrichtsgespräch/Diskussion
- Vorzeigen/Nachmachen
- Handelndes Lernen
- Ueben (Mechanisieren, Durcharbeiten)
- Sozialformen
- Anschauen/Beobachten
- Spielen in der Schule
- Problemlösen/Entdeckendes Lernen

Zu diesen Themen gibt es ein Arbeitsbuch "Unterrichten lernen", das HPL-Lehrer, Praxislehrer und Studierende als Lehrmittel verwenden.

Das methodische Vorgehen soll an einem Beispiel erklärt werden: Anfangs Woche behandelt der AD-Lehrer mit den Studenten z.B. das Lehrgespräch und bespricht die von den Praxislehrern gestellten Lehrübungsaufgaben. Individuell planen die Studierenden sodann die Lehrübungen. Jeweils am Donnerstagmorgen besuchen je 2 Studenten eine Uebungsklasse: Sie üben die in der AD erarbeitete Lehr-/Lernform. Der eine unterrichtet, während der andere hospitiert, d.h. den Unterricht beobachtet und unter Gesichtspunkten protokolliert, welche

für die betreffende Lehrform wichtig sind. In einer zweiten Lehrübung wechseln die Studierenden die Rolle, so dass jeder einmal unterrichtet und einmal beobachtet. Die letzte Stunde des Vormittags verwendet der Übungslehrer für die Auswertung der Lehrübungen und erklärt die Lektionsaufträge für die nächste Lehr-/Lernform, wobei er darauf achtet, behandelte Lehr-/Lernformen durch geeignete Themenstellung in kommenden Lehrübungen zu wiederholen. Die Lehrerstudenten haben zu Beginn der folgenden AD-Stunde Gelegenheit, Erfahrungen aus den Lehrübungen auszutauschen. Auf solche Weise entsteht ein fruchtbares Wechselspiel zwischen didaktischem Erarbeiten und Nachdenken einerseits und praktischem Tun andererseits.

### 1.2. Das Kleine Praktikum

Bereits im 1. Semester absolvieren die Studierenden in den letzten 3 Wochen vor den Sommerferien ein dreiwöchiges Praktikum (einzeln oder zu zweit) in einer Praktikumsklasse. Sie sollen u.a. Gelegenheit erhalten

- ihre Eignung zum Lehrerberuf nochmals zu überprüfen;
- Erfahrungen zu sammeln in einer bestimmten Schulstufe, um später den Entscheid für einen stufenbestimmten Ausbildungsschwerpunkt besser begründen zu können;
- die Unterrichtswirklichkeit in ihrer Vielfalt zu erfahren und als Bezugspunkt im bevorstehenden Studiengang zu erkennen.

Die Belastung der Lehrerstudenten im Kleinen Praktikum ist geregelt: Sie unterrichten in der ersten Woche etwa 10, in der zweiten und dritten Woche 15-20 Lektionen. Die für das Kleine Praktikum wichtigen Aufgaben sind in einem "Leitfaden für das Kleine Praktikum" als Minimalprogramm umschrieben. Er beschreibt die spezifischen Tätigkeiten im Lehr-/Lernfeld des Praktikumslehrers und des Praktikanten. Das Grundstudium (1. Studienjahr) schliesst mit einer Zwischenprüfung, u.a. auch in Allgemeiner Didaktik ab.

### 1.3. Lehrübungen zur Fachdidaktik im 3. und 4. Semester

Im 2. Studienjahr ist die schulpraktische Ausbildung mit der Einführung in die einzelnen Schulfächer d.h. mit den Fachdidaktiken verbunden. Für die Lehrübungen stehen rund 30 Übungsschulklassen aller drei Schulstufen der Volksschule zur Verfügung. Lehrkräfte für Fachdidaktik und Übungsschullehrer planen jeweils gemeinsam für ein Quartal die Lehrübungen, so dass diese sowohl ins Programm des Fachdidaktikunterrichts wie auch der Übungsschulklasse passen. Kleine Gruppen von jeweils vier Studierenden werden einer bestimmten Übungsschulklasse zugeordnet, wo sie die Lehrübungen zu allen Fachdidaktiken halten. So kann eine kontinuierliche Arbeit für alle Beteiligten ermöglicht werden.

Um die Belastung der Uebungsschullehrer und -kinder durch Lehrübungen zu reduzieren, haben wir es so eingerichtet, dass es für jede Fachdidaktik sogenannte Theorie- und Praxisphasen gibt. Die Uebungsschule darf nur während letzterer besucht werden. Und da diese Phasen für je zwei Fachdidaktiken alternieren, beschränkt sich die Anzahl der Fachdidaktiken, zu denen während eines Quartals Lehrübungen in einer Uebungsschulklasse stattfinden, auf die Hälfte.

#### 1.4. Das Grosse Praktikum (6 Wochen zu Beginn des 3. Semesters)

Hat das Kleine Praktikum im 1. Studienjahr eher den Charakter eines Orientierungspraktikums für den Studienanfänger, so dient das Grosse Praktikum vor allem der Einübung schulpraktischer Fähigkeiten und ist auch als Bewährungspraktikum gedacht. Der Praktikant soll

- seine allgemein- und fachdidaktischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Ideen umsetzen und beurteilen lernen;
- er soll den Unterricht nun längerfristig in Unterrichtseinheiten planen und der Klasse anpassen lernen;
- er soll mit erzieherischen und administrativen Aufgaben des Lehrers vertraut werden und sich in der konkreten Situation des Klassenzimmers bewähren.

Ein "Leitfaden für das Grosse Praktikum" umschreibt wiederum den Ausbildungsauftrag für die Praktikumslehrer als Minimalprogramm. Während der ersten Woche bereitet der Student beim Praktikumslehrer Unterricht vor, erprobt einzelne Lektionen mit den Schülern, um seine Planung so besser auf die konkreten Lernbedingungen der Schüler abzustimmen. Ab zweiter Woche erteilt er gut die Hälfte des Unterrichts und übernimmt dann von der dritten Woche an das volle Pensum. Sowohl im Kleinen wie auch im Grossen Praktikum besuchen die Lehrkräfte der HPL die Praktikanten.

## 2. Die Zusammenarbeit der HPL-Lehrer mit den Praxislehrern

geschieht zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichen Formen:

### 2.1. Ausbildungskurs

Die Praxislehrer, die Lehrübungen zur Allgemeinen Didaktik und Praktikanten übernehmen wollen, besuchen einen 6 Tage dauernden Kurs. In diesem Kurs besprechen die Lehrer für Allgemeine Didaktik mit den Volksschullehrern das Programm des 1. Studienjahres, d.h. die Lehr- und Lernformen, und führen sie in ihre Aufgabe als Ausbilder ein. Während der vergangenen acht Jahre haben über 350 Lehrer diese Kurse besucht.

## 2.2. Arbeitssitzungen

Diese finden meist vor Beginn einer Ausbildungsphase statt und dienen der Absprache und Programmgestaltung. Zu diesen Sitzungen lädt der einzelne AD-Lehrer die Uebungsklassenlehrer ein. Zur Vorbereitung der Praktika treffen sich alle Praktikumslehrer mit den Praktikanten zu einer Arbeitssitzung an der HPL.

## 2.3. Werkstattseminare

Diese sollen u.a. die Kenntnis und die Abstimmung der Ausbildungsprogramme zwischen Fachdidaktiklehrkräften und Praxislehrern fördern. Beide setzen sich mit didaktischen Entwicklungen, Lehrmittelfragen und schulpraktischen Problemen innerhalb eines Schulfaches auseinander. In solcher Zusammenarbeit sind z.B. die Leitfäden für die Praktika und der Beurteilungsbogen für die Lehrproben entstanden.

## 2.4. Praktikumsberichte und Prüfungen

Nach jedem Praktikum verfassen die Praktikumslehrer einen Bericht über Unterricht und Schulführung des Praktikanten, für diesen selbst und zuhanden der HPL. In einer offenen, aber nach Gesichtspunkten geordneten Darstellung äussern sich die Lehrer über den Ausbildungsstand des Studierenden und bewerten seine Praktikumsarbeit.

Nach dem Grossen Praktikum überarbeiten die Studenten zudem eine im Praktikum durchgeführte Unterrichtseinheit; der Fachdidaktiker des betreffenden Schulfaches korrigiert diese Einheit - auch im Hinblick auf die Prüfung für die schriftliche Unterrichtsplanung.

In der Praktikumsklasse hält der Praktikant schliesslich drei Lehrproben, die mit der erwähnten schriftlichen Unterrichtsplanung den schulpraktischen Teil der Patentprüfung ausmachen. Dabei ist der Praktikumslehrer Examinator, ein HPL-Lehrer und ein Mitglied der Wahlfähigkeitsprüfungskommission sind Experten. Sie bewerten die Lehrproben aufgrund eines gemeinsam erarbeiteten Beurteilungsbogens.

## 2.5. Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI)

Im Jahre 1982 haben die HPL-Lehrer mit den Praxislehrern und den Studierenden in einem Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI) in allen Ausbildungsbereichen eine Bestandesaufnahme durchgeführt, um Erfahrungen und Aenderungen der Aufbauphase (1976-1980) festzuhalten. Gegenwärtig sind wir daran, aus dieser Bestandesaufnahme Konsequenzen zu ziehen, in der Auseinander-Setzung der Ausbildungselemente Bewährtes festzuhalten und Einseitigkeiten auszugleichen, um einen Studiengang zu konzipieren, in welchem Allgemeinbildung, berufswissenschaftliche Studien und Schulpraxis in einem ausgegogenen Verhältnis zueinander stehen.

### 3. Gedanken zum Theorie-Praxis-Bezug in unserem Modell

Wir haben eingangs erwähnt, dass wir in der schulpraktischen Ausbildung das Ziel, einen wirksamen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, immer vor Augen haben. Wir stellen allerdings fest, dass Studierende, aber zunächst Praxislehrer ein gebrochenes Verhältnis zur Theorie haben. Theorie und Praxis empfinden sie als zwei verschiedene Dinge und deklarieren sie als sich gegenseitig störende Elemente, die Theorie insbesondere als überflüssig. Dabei wollen oder können sie noch nicht erkennen, dass ihr täglich vollzogenes erzieherisches und unterrichtliches Tun aus Ansichten, Ueberzeugungen, Einstellungen, Werturteilen, Kenntnissen herausfließt, die wir in einem weiten Sinne doch als (theoretische) Basis ihres Handelns bezeichnen können.

Erziehen und Unterrichten bedeuten nach unserem Verständnis Handeln und Verstehen. Jenes geschieht im vielfältigen Tätigkeitsfeld des Lehrers, gründet auf Erfahrung, Beobachtung, Teilnahme und Kontakt; dieses bedeutet Nachdenken, Begründen erzieherischen und unterrichtlichen Tuns und wird durch Theorievermittlung und Theoriebildung möglich. Mit andern Worten: Praxis wird durch Reflexion durchschaubar, ist teils Anwendungsfeld theoretischer Ueberlegungen, teils Gegenstand wissenschaftsorientierter Betrachtung. Im Handlungsfeld der Praxis können bestimmte Gesetzmässigkeiten festgestellt werden. Einblicke in solche Gesetzmässigkeiten ermöglichen es dem Studierenden/dem Praxislehrer, Probleme des Schulalltags besser zu verstehen und Distanz zu ihnen zu gewinnen (eine psychohygienische Massnahme), was seine handlungsorientierten Absichten wiederum günstig beeinflussen kann.

Wir rechnen fest damit, dass es mit unserem schulpraktischen Ausbildungsmodell gelingt, sowohl den Studierenden als auch den Praxislehrern einsichtig und erfahrbar zu machen, dass

- theoretische und praktische Ausbildung gleichzeitig in möglichst vielen Bereichen der Lehrerbildung und in allen Phasen des Studienganges erforderlich sind;
- Theorie und Praxis ein wechselseitiges Gefüge darstellen, worin beide Teile aufeinander angewiesen sind und sich gegenseitig durchdringen;
- dass wir in der Zusammenarbeit mit den Praxislehrern die jeweiligen Bedürfnisse von Theorie und Praxis rechtzeitig erkennen und den Studiengang darnach ausrichten, d.h. verbessern können.

#### LITERATUR:

DORER, E. Die schulpraktische Ausbildung an der HPL, Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 8/1977 / HENGARTNER, E. Fachdidaktik in der Lehrerbildung. In: Zts. Schweizer Schule 5/1979 / MESSNER, H. Unterrichten lernen, Basel 1981, Schroedel Verlag / HENGARTNER, E. Didaktik des Mathematikunterrichts, HPL Zofingen 1983 / DORER, E. Unterricht planen lernen, HPL Zofingen 1984 / Bericht zum Projekt Erfahrung und Entwicklung (EREWI) an der HPL, HPL Zofingen 1982

---

## DAS STUDIENSEMESTER AM MATURANDENKURS BIEL

### EINE IDEE UND IHRE PRAXIS

---

Kurt Eggenberger

Eine 2-jährige nachmaturitäre Lehrerausbildung besteht in Biel seit 1976. Sie wurde, in Abhebung vom Berner Maturandenkurs, der aus Sonderkursen zur Zeit des Lehrermangels hervorgegangen ist, bewusst auf der Grundlage von LEMO konzipiert und sollte als andersartige aber gleichwertige Primarlehrerausbildung für das 1.-9. Schuljahr neben den regulären seminaristischen Weg treten. Die von der Erziehungsdirektion initiierte Versuchsphase sollte bewusst neue Elemente aus LEMO erproben und Abweichungen davon begründen. Wir sind heute, in unserem 5. Kurs, zwar in vielen Strukturen und Inhalten weit von den Ideen des LEMO-Berichtes abgekommen, wissen uns aber immer noch den dort enthaltenen Grundsätzen einer anspruchsvollen, praxisbezogenen und eigenverantwortlichen Ausbildung verpflichtet. Eines dieser Elemente, das sich aus den Erfahrungen des ersten Kurses entwickelt und in den folgenden Kursen weiterentwickelt hat, möchte ich hier kurz beschreiben: unser sogenanntes Studiensemester.

Die Ausbildung in der maturitätsgebundenen Lehrerbildung (mLB) am Seminar Biel ist in vier Semester gegliedert, wobei die drei ersten Semester einem regulären Stundenplan folgen, das vierte Semester im Rahmen der stundenplanbedingten Möglichkeiten hingegen als Studiensemester mit hohem Anteil an selbstorganisiertem Lernen konzipiert ist. Neben der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines langen Praktikums an einer mehrklassigen Schule (Landpraktikum), besteht Raum zur Realisierung von Studienwochen in allgemeinbildenden Fächern, Fachdidaktiken und erziehungswissenschaftlichen Fächern. Ein Freiraum von 5-6 Wochen ermöglicht die konzentrierte Ausarbeitung/Fertigstellung einer erziehungswissenschaftlichen Diplomarbeit, die im 3. Semester innerhalb eines Projekthalbtages angelegt wurde. Die restlichen 3-4 Wochen dienen der freien und geleiteten Vorbereitung der Patentprüfungen (Prüfungskolloquien) und den Prüfungen selber.

Entscheidend ist nun, dass diese Elemente nicht durch parallel laufenden Unterricht beeinträchtigt werden und somit in konzentrierter Weise und in eigener Zeiteinteilung von den Studenten selber gestaltet werden müssen. Dem Stundenplan folgen in 1-1 1/2 Schultagen ausser während des Landpraktikums und der Studienwochen nur noch das Instrument, Wahlfächer (i. d. R. 2 doppelstündige Angebote) und Stützkurse im Hinblick auf die Prüfung (u. a. im musisch-handwerklichen Bereich). Die beigefügte Abbildung zeigt die im Studiensemester enthaltenen Elemente und deren Sequenzierung am Beispiel des Kurses 1980/82.

Damit die in der Studententafel gesetzten Minimalpensen trotz der Entlastung des vierten Semesters erfüllt werden können, mussten die Wochenpensen in den Semestern 1-3 leicht erhöht werden (36 Pflichtlektionen). Diese Massierung schien uns durch den Gewinn an selbständigeren Lernformen im 4. Semester gerechtfertigt, dies umso mehr, als auch im ersten Teil der Ausbildung durch eingestreute Studienwochen und einem regelmässigen Projekthalbtage schülerorientierte Lehrformen ermöglicht werden.

Die Lehrerstudenten haben das Studiensemester bisher überwiegend positiv beurteilt. Obwohl es von ihnen an Eigeninitiative und Selbständigkeit eini-

Wochen (Sommersemester)	Inhalte und Verlauf		
1	Vorbereitung Landpraktikum (Abgabe der schriftl. Planungsarbeit)	Unterricht: - Stützkurse Turnen/Musik - Wahlfächer Pädagogik Zeichnen	
2		- Instrument - EW-Kolloquium	
3	Landpraktikum (Einzelpraktikum an einer mehr- stufigen Landschule)		
4			
5			
6			Lehrprobe
7			
8	Studienwoche Heilpädagogik		
9	Diplomarbeit	Unterricht (wie oben)	
10	Diplomarbeit	Unterricht (wie oben)	
11	Studienwoche Biologie/Geographie Binnthal		
Sommerferien			
12	Diplomarbeit	Unterricht (wie oben)	
13	Diplomarbeit		
14	Abgabe Diplomarbeit		
15	Studienwoche Bildhaftes Gestalten		
16	Prüfungskolloquien individuell/Gruppen/ Klasse	Unterricht (wie oben)	
17			
18	"	Patentprüfung	
19	"		

Abbildung: Inhalte und Verlauf des Studienseesters in der maturitätsge-  
bundenen Lehrerbildung Biel (mLB 1980/82)

---

ges abfordert, schätzen sie die Möglichkeit, zusammenhängend an einer Thematik arbeiten zu können und den Freiraum für Erfahrungsbildung über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten.

Gerade dieser letzte Punkt ist uns ein zentrales Anliegen: Der Lehrerberuf beinhaltet einen grossen Teil selbständiger Arbeitsgestaltung. Im Unterricht, aber v. a. in der Zeit neben dem Unterricht, muss der Lehrer Zeit- und Inhaltsgestaltung seiner Arbeit selber an die Hand nehmen. Sich selber in diesem Bereich zu erfahren, Möglichkeiten zu erproben und Erfahrungen auszutauschen wird m. E. in den herkömmlichen zeitlich und inhaltlich festgelegten Strukturen der meisten Lehrerbildungen kaum ermöglicht. Einzig die universitären Lehrerbildungen konnten bisher, bedingt durch die akademische Tradition, solche Erfahrungen ermöglichen, wobei diese Lernprozesse aber meist weder thematisiert noch bewusst unterstützt werden.

Entsprechend dieser zentralen Zielsetzung gestalten wir auch unseren Einsatz als Lehrer. Einzel- und Gruppengespräche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und persönliche Beratungen, meist auf Initiative der Studenten, treten vermehrt an die Stelle von lehrerorientiertem systematischem Unterricht. Dieser Teil der Arbeit eines Seminarlehrers ist nicht weniger intensiv und zeitaufwendig als Vorbereitung und Durchführung von regulärem Unterricht. Er wird deshalb auch - ermöglicht durch das in der Seminarreform des Kantons Bern entstandene Berufsbildungskonzept, das den Lehrauftrag des Seminarlehrers sehr weit fasst - in das Pensum der am Studiensemester beteiligten Lehrer einbezogen. Trotzdem fallen für unser viertes Semester nur ca. 70 % der Pensinstunden eines regulären Semesters an. Auch aus finanziellen Gründen kann also dieses Ausbildungselement verantwortet werden.

Selbstinitiiertes und gestaltetes Arbeiten schliesst auch ein, dass Studenten steckenbleiben, dass persönliche Schwierigkeiten Arbeitsblockaden bilden, dass sie auf andere Tätigkeiten ausweichen oder sich in Detailbereichen verlieren. Vom äusseren Ergebnis her scheint dann das Rendement teilweise dürftig. Gerade hier aber haben wir gelernt, "Lehrereingriffe" nicht zu früh vorzunehmen, sondern eher helfend und beratend da zu sein, wenn der Student die Beratung von sich aus sucht. Solche Momente sind v. a. bei der Abfassung der Diplomarbeit nicht selten. Es scheint uns aber sinnvoll, dass solche realitätsnahe Erfahrungen innerhalb des Schonraumes einer Ausbildung gemacht werden, wo sie auch aufgefangen und sinnvoll verarbeitet werden können. Vielleicht hilft dies auch mit, einen allfälligen "Praxischock" des Junglehrers zu vermeiden oder ihn besser auszuhalten und zu überwinden.

---

Ich habe fast brav alles herausgenommen, was ihr gesagt habt. Ein bisschen habe ich wieder hineingetan. Soll ich etwas von den schönen Formulierungen aus Kapitel 3 opfern? Dort hinein wären sie gekommen, wenn sie gekommen wären.

## DIE BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG VOR DEM HINTERGRUND DER ALLGEMEINEN UND DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN BILDUNG

Sr. Hildegard Willi, Primarlehrerinnenseminar Baldegg

### UNSERE SCHULE

An unserer Schule werden fünf verschiedene, eigenständige Ausbildungsgänge angeboten: Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerin, Hauswirtschaftliche Betriebsleiterin, Kindergärtnerin und Primarlehrerin.

Mit rund 100 Schülerinnen (die meisten sind Luzernerinnen) ist unser Lehrerinnenseminar\*) eine gut überschaubare Abteilung. Drei Viertel von ihnen leben im Wocheninternat. Ueber den seminaristischen Weg führen wir unsere Schülerinnen zum kantonalen Diplom (5 Jahre).

Wir orientieren uns an der kantonalen Studentafel, arbeiten mit den kantonalen Seminarien regelmässig zusammen, nützen aber auch unsern Freiraum als privates, katholisches Seminar. Wir versuchen dies aus jener tiefsten Kraft heraus, die uns als christliche Erzieher tragen und prägen soll, aus der Kraft der Frohbotschaft Jesu Christi.

### DIE ALLGEMEINBILDUNG ALS FUNDAMENT DER BERUFSAUSBILDUNG

Wichtigstes Fundament der berufsspezifischen Ausbildung ist eine solide Allgemeinbildung bzw. fachwissenschaftliche Ausbildung. Wo sich der Seminarist mit Hilfe seines Fachlehrers mit den Inhalten so auseinandersetzt, dass er bis zum eigentlichen Verstehen vordringt, erfährt er als Lernender Wesentliches über die Eigengesetzlichkeit des Faches. Diese grundlegende Lernerfahrung wird für den angehenden Lehrer zur wichtigen Voraussetzung für fachdidaktisch angemessenes Lehren. Denn was wir nicht wirklich verstehen, darüber können wir nicht lehrend verfügen. Blosser Kenntnis über Phänomene deckt oft die Phänomene zu (Wagenschein).

Wo der Seminarist 'signifikantes Lernen' und nicht bloss 'intellektuelles' erlebt (Rogers), wo er als Lernender mit all seinen Fehlern und Unvollkommenheiten aber auch mit seinem Reichtum an Gefühlen und Entwicklungsmöglichkeiten ernst genommen wird und wo er die Priorität der zwischenmenschlichen Beziehung als Förderung des Lernens spürt, erfährt er Beziehungsdidaktik (Boensch) am eigenen Leibe. Diese Erfahrungen können weit wirksamer werden als bloss verbal vermitteltes didaktisches und pädagogisches Wissen.

So gesehen kann und will die berufsspezifische Ausbildung von Beginn an in allen Fächern mitberücksichtigt werden. Der Schatz an subjektiven Alltagstheorien reichert sich allmählich an und kann dann im später einsetzenden erziehungswissenschaftlichen Fachunterricht bewusst gemacht und aufgearbeitet werden.

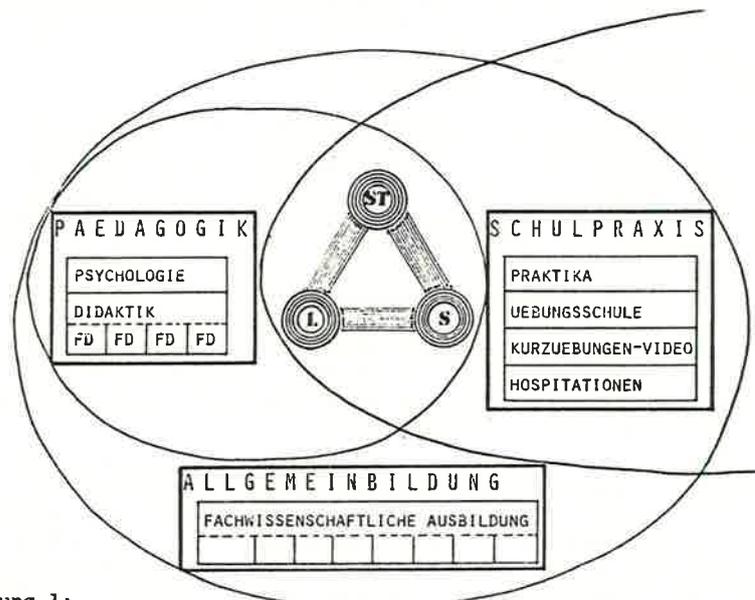
---

\*) Obwohl wir Lehrerinnen ausbilden und Schwestern den grössten Teil des Lehrkörpers ausmachen, spreche ich der Einfachheit halber von Seminarist bzw. Lehrer

Ein so verstandener Begriff von Allgemeinbildung verlangt eine andere Rechtfertigung des mit dem Lehrerdiplom verbundenen Hochschulzuganges. Massstab kann dann nicht mehr die Quantität bestimmter, verbindlich erklärter Wissensinhalte sein, sondern vielmehr das Niveau der qualitativen Auseinandersetzung mit Inhalten und Phänomenen. Diese Sichtweise bedingt ein Umdenken beim Lehrerbildner. Es wird erleichtert durch die ernüchternde Feststellung, wie wenig rein wissenschaftssystematisch erworbenes Wissen vom Seminaristen in der konkreten Unterrichtssituation genützt wird. Diese Gedanken liegen als leitende Ideen unsern internen Reformbestrebungen zugrunde.

#### DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE FACHBEREICH ALS HINTERGRUND

Die verschiedenen Elemente und Phasen der sog. berufspraktischen Ausbildung an unserm Seminar wollen im Zusammenhang mit unserem Verständnis der erziehungswissenschaftlichen Grundausbildung überhaupt gesehen werden.



**Abbildung 1:**  
Beziehungsgefüge: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung - Schulpraxis

Der Lehrer ist praktischer Pädagoge und zwar berufsmässig. Täglich, sogar stündlich ist er vor konkrete (Erziehungs-) Situationen gestellt, die ihn pädagogisch handeln heissen und zwar möglichst erfolgreich und zugleich auf Zukunft hin verantwortlich. Sein erzieherisches Feld ist primär der Unterricht, Unterricht verstanden als Spezialfall von Erziehung. Dieses hier geforderte pädagogische Handeln bedingt integriertes psychologisches, allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Verstehen.

Der Lehrer unterrichtet letztlich um der Erziehung willen. Er will Einstellungen, Werte, Haltungen aufbauen, differenzieren,

korrigieren, ergänzen, Hilfen bieten zur Persönlichkeitswerdung, also Menschen bilden. Und Bildung ist mehr als Wissen und Erkenntnis, obwohl Wissen und Erkenntnis unabdingbar sind für echte Bildung. Ob Unterricht tatsächlich erzieherisch bedeutsam wird, hängt wesentlich ab von der psychologischen, pädagogischen, allgemein- und fachdidaktischen Kompetenz des Lehrers. Mit Kompetenz meine ich hier nicht einfach Wissen und Können, sondern vor allem den Grad an Verinnerlichung und die Integration erworbener Kenntnisse und Erfahrungen in die eigene Persönlichkeit.

Pädagogisches Handeln in der Form von Unterricht wirft uns immer wieder zurück auf die Grundfrage nach dem Wesen des Menschen und seiner letzten Bestimmung (Philosophische Anthropologie, Theologie, Religion). Dieses Handeln bedarf als weiterer Grundlage solider psychologischer Kenntnisse und breit abgestützten, möglichst vernetzten psychologischen Verstehens. Die Psychologie wird aus dieser Sicht zu einer Hilfswissenschaft für den pädagogisch handelnden Lehrer. Sie hat wichtige, vielseitige Zubringerdienste zu leisten. Dabei muss sie schon immer über das bloss Deskriptive hinausweisen auf das Normative hin.

Ob Unterricht erzieherisch bedeutsam wird, hängt aber auch ab vom jeweiligen didaktisch-methodischen Arrangement. Didaktik und Fachdidaktik als Teildisziplinen der Pädagogik erhalten so gesehen eine bestimmte Dienstfunktion. Verselbständigt und isoliert vermögen sie den von ihnen erwarteten spezifischen Beitrag zu einem persönlichkeitsbildenden Unterricht nicht zu erbringen.

Damit Unterricht im wahrsten Sinne des Wortes bildend wirkt, spielen Inhalte eine wichtige Rolle. Lehrer und Schüler begegnen sich im Inhalt. Diese inhaltsbezogene Begegnung ist wesentlich für das Erziehungsfeld Schule. 'Sinn für geistige Werte' erschliesst sich vor allem durch die intensive Auseinandersetzung mit Inhalten und Phänomenen. Deshalb ist eine fundierte Allgemeinbildung elementare Voraussetzung für pädagogisch bedeutsamen Unterricht.

Diese innere Verschränkung von Pädagogik, Psychologie, Allgemein- und Fachdidaktik im Phänomen Unterricht legt eine möglichst fächerübergreifende, integrative Vermittlung nahe. Zudem lässt der relativ geringe Stundenanteil für die einzelnen Teildisziplinen eine solide Spezialisierung gar nicht zu. Vor allem der Fachlehrer als Spezialist für bestimmte Inhalte vermag der dargestellten Komplexität nicht gerecht zu werden, es sei denn, er verfüge über fächerübergreifende Kompetenzen, die hin bis zum Kontakt mit dem konkreten Unterricht in der Primarschule reichen. Andererseits kann der für einen pädagogisch bedeutsamen Unterricht nötige theoretische Hintergrund, der so komplex und vielgestaltig ist, auch nicht von einem einzelnen Lehrer im Alleingang vermittelt werden.

Es hat sich für unser Seminar als sinnvoll und realisierbar herausgestellt, die Lernbereiche Pädagogische Psychologie und Allgemeine Didaktik in der Hauptsache vom selben Lehrer unterrichten zu lassen. Zusätzliche Lernveranstaltungen zu spezifischen Fragen und Anwendungsbereichen unter Beizug entsprechen-

der Fachleute sind nötig. Dieser Lehrer trägt, in Zusammenarbeit mit den betreffenden Fachlehrern, den Stufendidaktikern, den Übungs- und Praktikumslehrern auch die Verantwortung für die fachdidaktische Ausbildung in Deutsch, Mathematik und Mensch und Umwelt. Derselbe Lehrer ist Hauptverantwortlicher für die Planung, Durchführung und Auswertung der Lehrübungen und Praktika seiner Klasse. Er ist auch zuständig für die Aus- und Fortbildung der Praxislehrer (teils kantonal, teils seminarintern organisiert), welche die hier aufgezeigte anspruchsvolle Zusammenarbeit erst ermöglicht.

Es liegt auf der Hand, dass eine solche integrierte Fachdidaktik entsprechende Lehr- und Lernformen wie Teamteaching, Blockunterricht, Konzentrationswochen, Projektmethode, Werkstatt usw. nötig macht, vor allem bei der langfristigen Vorbereitung von Lehrübungen und Praktika sowie bei deren Auswertung.

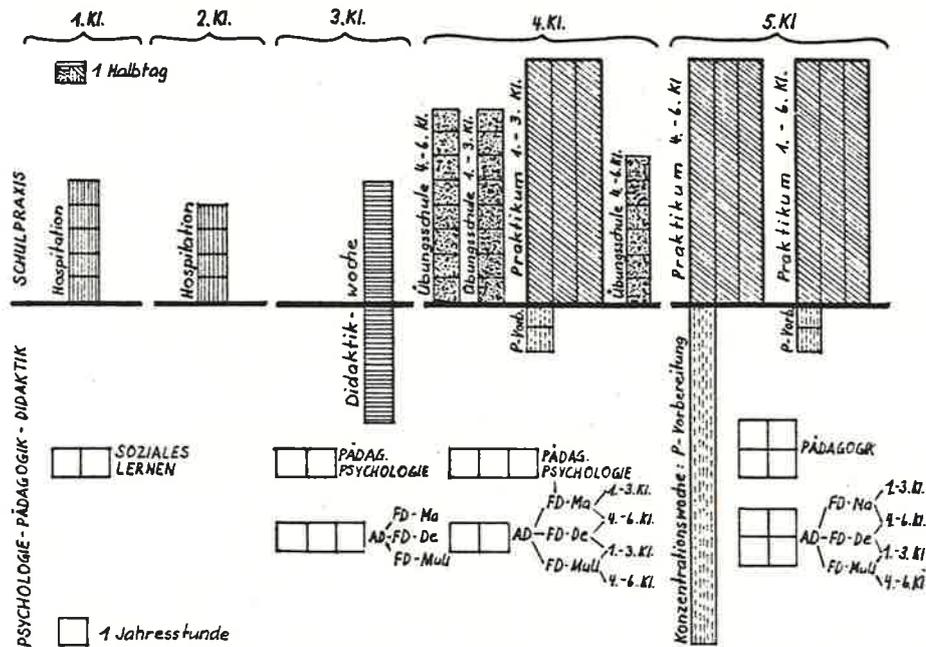
Historisch gewachsen und in der Seminarstudentenafel verankert sind die Fachdidaktiken Bibel, Singen, Turnen und Zeichnen den betreffenden Fachlehrern zugeteilt.

#### DIE BERUFSPRAKTISCHE AUSBILDUNG

Da an unserm Seminar der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Grundfächer auch der Hauptverantwortliche für die berufspraktische Ausbildung ist, werden Lehrübungen und Praktika vom theoretischen Bezugfeld her geplant und in der Auswertung wieder darauf zurückgeführt. Wir bemühen uns um eine theoriegeleitete Praxis, die den Seminaristen erfahrungs- und reflexionsfähig machen soll, so dass er immer unabhängiger wird, vom reflexartigen Rückgriff auf wenig taugliche subjektive Erklärungsmuster. In dieser Verzahnung von Theorie und Praxis kann m.E. am ehesten jene Betroffenheit ausgelöst werden, die 'signifikantes Lernen' ermöglicht. In der Auseinandersetzung mit der schulischen Wirklichkeit sind Denken, Fühlen und Tun beteiligt. Im Nachdenken über das Handeln und seine Wirkungen werden Begriffe, Hypothesen, Theorien verinnerlicht. Solches Lernen ist immer auch persönliches Wachsen aufgrund von Selbst- und Fremderfahrung. Es bedingt Raum und Zeit, vor allem aber auch eine Atmosphäre des akzeptierenden Verstehens.

Die Seminaristin soll von Beginn ihrer Ausbildung an spüren, dass sie Lehrerin wird. Die Hospitationen mit kurzen Lehrübungen im 1. und 2. Kurs (s. Abb. 2) wollen sie frühzeitig in Kontakt mit dem Berufsfeld Schule bringen. Von verschiedenen Fachlehrern wird sie darauf vorbereitet. Sie erfährt dabei die Bedeutung intensiver fachlicher Auseinandersetzung für das Unterrichten. Diese Erfahrung wirkt positiv zurück auf die eigene Lernmotivation.

Die Doppelstunde 'Soziales Lernen' im 1. Kurs will sensibilisieren für den erst im 3. Kurs einsetzenden Psychologie- und Didaktikunterricht. Ausgangspunkt dieses Lernens ist das eigene Handeln und Erleben in der Gruppe. Das Wahrnehmen des Erlebten und das Nachdenken darüber soll zum Verstehen führen und die individuellen Möglichkeiten deutlicher aufzeigen. Dies wiederum ist wichtig für die Schullaufbahnberatung.



**Abbildung 2:**  
Zeitliche Aufteilung: Erziehungswissenschaftlicher Unterricht-Schulpraxis

In diesen Stunden geschieht auch die Hinführung zur Selbstbeurteilung durch Lernberichte und damit zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und Leisten. (Wir haben seit drei Jahren die Semesterzeugnisse für den 1. und 2. Kurs durch Lernberichte ersetzt). Im bewussteren Wahrnehmen von Unterricht und im Gespräch mit den Fachlehrern aufgrund der Lernberichte geschieht ein wertvoller berufsspezifischer Beitrag,

Im 3. Kurs setzt der eigentliche Psychologie- und Didaktikunterricht ein, der durch videobegleitete Übungen gestützt wird. Das praktische Tun mit der Mitschauanlage wird von der theoretischen Auseinandersetzung getragen und die theoretischen Erörterungen werden durch exemplarische Praxis belegt. Für diese Übungen steht uns die nahegelegene Übungsschule zur Verfügung. Drei Übungslehrer unterrichten dort je zwei Klassen. Sie arbeiten auch als Stufen- bzw. Fachdidaktiker im Didaktikunterricht mit.

In der Didaktikwoche gegen Ende des 3. Kurses wird in den Fächern Deutsch, Mathematik und Mensch und Umwelt exemplarisch Unterricht geplant, durchgeführt, beobachtet und ausgewertet. Durch theoriegeleitete Übungen mit Seminaristen- und Schülergruppen, auf Video aufgenommen und besprochen, wird der nachfolgende Unterricht mit ganzen Klassen vorbereitet. Wir beschränken uns dabei auf die 5. Primarklasse.

Mit dem 4. Kurs setzt die eigentliche Übungsschule ein. Je zwei Seminaristinnen sind jeweils am Donnerstagvormittag 08.00 - 12.00 in einer Übungsschulklasse. Jede von ihnen hält eine Lektion, die dritte Lektion wird vom Übungslehrer gehalten.

ten. Die restliche Zeit bleibt für das Gespräch über die gehaltenen bzw. beobachteten Lektionen und die Besprechung der folgenden Lehrübungen.

Der gezielten Beobachtung und der Analyse von Unterricht kommt während dieser Übungsschulphasen grosse Bedeutung zu. Sie wird vom Psychologie- und Didaktikunterricht her geleitet.

Um diese wöchentlichen Lehrübungen möglichst wirksam in den Didaktikunterricht integrieren zu können, legen wir vom Seminar her für jede der drei Phasen zusammen mit den Übungslehrern die Fachbereiche und die inhaltlichen und didaktischen Schwerpunkte im voraus fest. Bei dieser Absprache ist auch die Mitarbeit des Fachlehrers am Seminar hilfreich. Jede Übungsschulphase schliesst mit einer Auswertungskonferenz am Seminar ab. Diese gegenseitigen Rückmeldungen ergeben wertvolle Hinweise für die Planung der folgenden Phase.

Die schriftliche Vorbereitung der Seminaristinnen wird im voraus, teils von Fachlehrern, teils vom Didaktiklehrer durchgesehen und soweit möglich besprochen. Hierin sehe ich eine optimale Möglichkeit für 'signifikantes Lernen'. Die Beobachtungsprotokolle, die Rückmeldungen an die Mitseminaristin, die Nachbesprechung der eigenen Lektion und der Bericht des Übungslehrers werden als Rückmeldung dem Didaktik- bzw. Fachlehrer abgegeben. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, die Zeit der Lehrübungen in drei Phasen aufzuteilen. Wir steigen auf der Mittelstufe ein (4.-6.Kl.) und gehen von dort auf die Unterstufe (1.-3.Kl.). An diese zweite Phase schliesst das dreiwöchige Unterstufenpraktikum an. Die letzte Übungsschulphase bereitet das dreiwöchige Praktikum auf der Mittelstufe vor. Für die ganze Übungsschulzeit haben wir die Ziffernoten durch Lernberichte ersetzt.

Die drei Übungsschulphasen erstrecken sich von Beginn des 4. Kurses bis Ostern. Die restlichen Donnerstagvormittage nützen wir für den Psychologie- und Didaktikunterricht. Dieser zeitliche Rahmen ermöglicht anspruchsvollere Lernformen, wie sie die integrative Organisation der erziehungswissenschaftlichen Grundfächer an unserm Seminar erfordert.

Von den drei dreiwöchigen Praktika sind die ersten beiden stufenspezifisch ausgerichtet. Dies ermöglicht eine gemeinsame, in den fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Unterricht integrierte Vorbereitung. Ueberall dort, wo die Lehrmittel bzw. Lehrpläne der betreffenden Klassen den Freiraum bieten, setzen wir zusammen mit den Praxislehrern die inhaltlichen Schwerpunkte vom Seminar her fest. Ins Zentrum rücken wir die Unterrichtseinheit Mensch und Umwelt. Wir wollen dadurch dem für die Primarschule unnatürlichen Fächerdenken entgegenwirken. Für die Vorbereitung des Mittelstufenpraktikums setzen wir eine fächerübergreifende Konzentrationswoche ein. Die Seminaristin soll hier projektartiges, erfahrungsgebundenes, schülerorientiertes Lernen selber erfahren. Der Schwerpunkt dieser Woche liegt auf der sachlichen Auseinandersetzung und der Schaffung und kritischen Beurteilung didaktischer Materialien.

Ich bin mir bewusst, dass sich die berufspraktische Ausbildung zum Lehrer wegen ihrer allseitigen Verflochtenheit und

der engen Bezogenheit zur Persönlichkeit des Seminaristen und des Lehrerbildners nur unvollständig darlegen lässt. Das Eigentliche geschieht m.E. in oft mühsamer, geduldiger Kleinarbeit und der immer neuen Bereitschaft, sich als Lernende aufeinander einzulassen. Das ist nur möglich, wo ein gemeinsames menschliches und pädagogisches Engagement Auszubildner und Auszubildenden verbindet.

#### LITERATUR:

- BACHMAIER, G. (1984) Unterrichtsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz. /  
BECKER, C. u.a. (1980) Unterrichtssituationen. München: Urban & Schwarzenberg. /  
BUCHER, Th. (1984) Werte im Leben des Menschen. Bern: Haupt. /  
BOENSCH, M. (1983) Beziehungsdidaktik, entwickelt auf den Grundlagen von R. Cohn, R. Gordon und C. Rogers. Zug: Schweizer Schule 15/83. /  
KRAPP, B. (1981) Qualifikationen und Aufgabenfelder des Lehrers. Zürich. /  
MUTZECK, W., PALLASCH, W. (Hrsg) (1983) Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim und Basel: Beltz. /  
ROGERS, C. (1973) Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett / (1979<sup>3</sup>) Lernen in Freiheit. München: Kösel /  
SCHEELE, B. (1981) Selbstkontrolle als kognitive Interventionsstrategie. Weinheim: Verlag Chemie. /  
STOLLBERG, D. (1982) Lernen weil es Freude macht. München: Kösel. /  
TEML, H. (1983) Unterricht gestalten - Lernen fördern. Linz-Wien: Veritas. /  
WAGENSCHNEIN, M. (1963) Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim und Basel: Beltz. (1968) Verstehen lehren. Weinheim und Basel: Beltz. (1983) Erinnerungen für morgen. Weinheim und Basel: Beltz. /  
WAHL, D. u.a. (Hg) (1984) Psychologie für die Schulpraxis. München: Kösel



## DIE NEUGESTALTUNG DER SEMINARSTUDENTEN-TAFEL NACH PAEDAGOGISCH-DIDAKTISCHEN GRUNDSATZEN

Kurt Schmid/ Hanspeter Züst

---

In der Lehrerbildung des Kantons Thurgau will gut Ding offensichtlich seine Weile haben: für die erneuerte fünfjährige Ausbildung ist die Studententafel erst 1983 genehmigt worden. Bereits Ende der sechziger Jahre jedoch hatte sich der Konvent mit der Verlängerung der Ausbildung auf fünf Jahre beschäftigt. Die grosse Arbeit führte jedoch nicht zu den erhofften Folgen, weil die notwendige Verlängerung im Jahre 1974 in einer Volksabstimmung verworfen wurde. Die Seminarlehrerschaft sah sich in eine Verteidigungsposition versetzt, die Zukunft der seminaristischen Ausbildung war keineswegs gesichert. In dieser Situation begann man erneut kritisch nachzudenken über das, was man an der eigenen Schule als unbefriedigend empfand und suchte nach neuen überzeugenden und durchsetzbaren Ideen.

Ein Grossteil des Unbehagens am Seminar liess sich auf Gegebenheiten zurückführen, die durch die Studententafel vorgegeben waren und heute noch sind:

- Die Seminaristen müssen sich mit zu vielen Stoffbereichen gleichzeitig beschäftigen; pro Woche und Semester sind zu viele Fächer angesetzt.
- Es verbleibt ihnen zu wenig Zeit, sich mit dem Stoff auch ausserhalb der Stunden auf persönliche Weise zu beschäftigen. Die Zahl der Wochenstunden ist zu hoch ( 1. Kl. 41, 2. Kl. 42, 3. Kl. 41, 4. Kl. 35 Lektionen).
- Es herrscht insgeheim ein Gerangel der verschiedenen Fachlehrer um die Aufgabenzeit der Seminaristen. Selbständige längerfristige Arbeiten werden oft ohne Absprache angesetzt.
- Die Abfolge der einzelnen Lektionen widerspricht einem sinnvollen Arbeitsrhythmus. Der Stundenplan ist ein Spiegel der Studententafel: zu viele Fächer sind pro Tag angesetzt.

Dieses Unbehagen war ein wesentlicher Antrieb für eine pädagogisch-didaktische Reflexion. Es bildete auch eine günstige Voraussetzung zur Auseinandersetzung mit dem LEMO-Bericht, welcher wesentliche Anregungen vermittelte. Dies wird in den verschiedenen Schriften deutlich, welche als Produkt aus dieser Auseinandersetzung hervorgingen. So werden etwa in einem Text aus dem Jahre 1980 zur "Reform der thurgauischen Lehrerbildung" folgende drei Prinzipien der Unterrichtsgestaltung postuliert:

- das Prinzip der Konzentration
- das Prinzip der Vertiefung oder des Exemplarischen
- das Prinzip der Selbsttätigkeit des Schülers.

Die Entsprechungen zu LEMO (S.49 und 79) sind offensichtlich. Das Seminar war nun gewillt, die neue Stundentafel nach diesen Gesichtspunkten zu gestalten, wobei allerdings auch andere Gegebenheiten zu berücksichtigen waren:

- Die Reform sollte möglichst von allen Kollegen getragen werden; Neuerungen - von einigen wenigen ersonnen, aber nicht vom Konvent gestützt - würden kaum realisiert werden.
- Um Unfrieden zu vermeiden, sollte der "Besitzstand" jedes Faches gewährleistet sein.
- Die allgemeinbildenden Fächer hatten davon auszugehen, dass ihre Stundenzahl nicht erhöht werden sollte.

Diese drei Aspekte hatten zur Folge, dass die alte Stundentafel wesentliche Grundlage für die Neugestaltung war. Es gab damit keine Stunde Null, pädagogisch-didaktische Zielsetzungen mussten mit der Ausgangslage vereinbart werden. Dazu gehörte auch, dass die neue Stundentafel den Zugang zur Universität nicht verwehren durfte.

### Stundentafel für die fünfjährige seminaristische Ausbildung am Lehrerseminar Kreuzlingen (Vom 17. Dezember 1984)

	1. Klasse		2. Klasse		3. Klasse		4. Klasse		5. Klasse	
	S	W	S	W	S	W	S	W	S	W
Deutsch .....	5	5	4	4	4	4	5	5	2	1
Fachdidaktik Deutsch .....	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-
Geschichte/Staatskunde .....	-	-	2	2	4	4	3	4	1	2
Französisch .....	4	4	4	4	5	5	-	-	-	-
2. Fremdsprache .....	-	-	3	3	3	3	4	4	-	-
Lebenskunde .....	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Religion (inkl. Fachdidaktik) .....	1	1	1	1	1	1	-	-	2	2
Mathematik .....	6	6	6	6	-	-	4	4	-	-
Fachdidaktik Mathematik .....	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Physik .....	-	-	-	-	3	3	3	3	-	-
Biologie .....	4	-	5	-	2	-	3	3	-	-
Chemie .....	-	5	-	5	-	-	-	-	-	-
Geographie .....	3	3	-	-	3	3	-	-	-	-
Fachdidaktik Realien .....	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Zeichnen (inkl. Fachdidaktik) .....	2	2	2	2	2	2	3	3	-	-
Werken (inkl. Fachdidaktik) .....	2	2	2	2	-	-	-	-	2	2
Turnen (inkl. Fachdidaktik) .....	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Musik .....	3	4	4	4	2	2	1	2	2	2
(inkl. Chor und Fachdidaktik)										
Instrument .....	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Pädagogik .....	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4
Psychologie .....	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-
Allgemeine Didaktik .....	-	-	2	2	-	-	-	-	-	3
Schreiben .....	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1
Hygiene .....	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
Selbständige längerfristige Arbeiten .....	-	-	1*	1*	1*	1*	1*	1*	2*	2*
Fächerübergreifendes Projekt .....	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Methodik/Übungsschule .....	-	-	-	-	-	4	4	-	4	4
<b>Total .....</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>38</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>33</b>

\*Lehrerstunden

Der Konvent des Seminars hat die Kompetenz, die durch diese Stundentafel festgelegten Lektionen innerhalb eines Schuljahres auf die Semester zu verteilen.

Die am 18.2.1983 vom Konvent bereinigte Studententafel für eine fünfjährige seminaristische Ausbildung weist nun folgende Elemente auf:

Sie besteht neben der Studententafel im engeren Sinne aus zwei weiteren integrierenden Bestandteilen: den festgelegten selbständigen längerfristigen Arbeiten und den längeren Veranstaltungen, die den Unterricht nach Stundenplan unterbrechen. Sie ist vor allem geprägt durch die Prinzipien der Konzentration und der Selbsttätigkeit, während das Prinzip des Exemplarischen in den Fachprofilen berücksichtigt werden soll.

Folgende Massnahmen sollen helfen, das Prinzip der Konzentration in den Stundenplan umzusetzen:

- Die Zahl der Fächer, die während eines Semesters unterrichtet werden, ist für jedes Jahr um mindestens 3 reduziert worden. Es ergeben sich Schwerpunktfächer, z.B. verteilen sich von den 36 Lektionen des 1. Semesters der 2. Klasse 20 auf die Fächer Deutsch (5), Französisch (4), Mathematik (6) und Biologie (5).
- Nur wenige Fächer werden nur 1 oder 2 Lektionen pro Woche unterrichtet.

Dieses Bemühen um Schwerpunktfächer bringt nun eingreifende Änderungen. So wird mit den hohen Wochenstundenzahlen vermehrt Blockunterricht möglich. Bei einigen Fächern ergeben sich zudem Unterbrüche von einem oder mehreren Semestern:

<u>Jahr:</u>	I	II	III	IV	V
<u>Fach:</u>					
Chemie	0/5	0/5			
Biologie	4/0	5/0	2/0	3	
Mathematik	6	6	0	4	
Geographie	3	0	3		
Werken	2	2			2

Das Prinzip der Konzentration wird auch bei den Fächern angewandt, bei denen gemeinhin eine langfristige Kontinuität für wesentlich erachtet wird, z.B. bei den Fremdsprachen. Französisch und die 2. Fremdsprache sind nur während je 3 Jahren obligatorisch. Die Bedeutung einzelner Schwerpunktfächer wird zusätzlich betont durch die Festlegung der selbständigen längerfristigen Arbeiten und der Studienwochen in den entsprechenden Semestern. So sind für die Fächer Deutsch, Biologie und Pädagogik je eine längerfristige Arbeit und eine Studienwoche für das gleiche Jahr angesetzt.

Unter dem Prinzip der Selbsttätigkeit fassen wir jene Massnahmen zusammen, welche dem einzelnen Schüler den Freiraum geben, sich eigenständig in bestimmte Bereiche zu vertiefen oder aber die ganze Klasse veranlassen, im Sinne der Mitverantwortung Unterrichtsveranstaltungen gemeinsam zu planen, zu gestalten und auszuwerten. Folgende Gegebenheiten der Studentafel sind darauf ausgerichtet:

- Die Zahl der Wochenstunden ist beträchtlich reduziert worden.

Klasse	alte Studentafel Lektionen pro Woche	neue Studentafel Lektionen pro Woche
I	41	37
II	42	37½
III	41	36½
IV	35	35½
V		32½

- Integrierender Bestandteil der Studentafel sind längerfristige Arbeiten. Der erforderliche Arbeitsaufwand ist in der Zahl der Lektionen pro Semester berücksichtigt. Bei der Diplomarbeit im 5. Jahr hat der Student selbst eine Themenstellung zu suchen. Bedingung ist lediglich, dass er einen Lehrer findet, der ihn betreut.
- Im 5. Jahr sind für das besondere Unterrichtsgefäss "Fächerübergreifendes Projekt" 3 Wochenstunden eingesetzt. Inhalte und Mitwirkung der Lehrer sind hier offen, die Mitgestaltung der Klasse ist zwingende Voraussetzung.
- Eine besondere Bedeutung hat die Mitverantwortung der Klasse bei der Gestaltung der festgelegten Studien- vor allem aber der Projektwochen. Bei letzteren müssen die Inhalte im Rahmen eines Entscheidungsprozesses von den Studenten selbst festgelegt werden.
- Die Stundenzahlen sind so angesetzt worden, dass der Seminarist ab der 3. Klasse Freifächer belegen kann. Wichtig ist dabei, dass nur verhältnismässig wenige Freifächer regelmässig angeboten werden und damit die meisten Kurse jedes Jahr auf Initiative von Lehrern und Schülern neu ausgeschrieben werden können. Wir haben diese Möglichkeit der Betonung der Freifächer der Variante mit Pflichtwahlfächern vorgezogen.

**Es war einmal ein Reformier,  
der wollte nicht bloss verändern,  
sondern sogar verbessern.**

Heinrich Schulmann

Ergänzung zur Studententafel für die fünfjährige seminaristische Ausbildung am Lehrerseminar Kreuzlingen

Längere Veranstaltungen, die den Unterricht nach Stundenplan unterbrechen					
	I	II	III	IV	V
1. Quartal	1 geografisch-heimatkundliche Wanderwoche	1 geografisch-heimatkundliche Wanderwoche	1 Studienwoche Ökologie	2 Wochen Praktikum	
2. Quartal	2 Wochen Landdienst	1 Studienwoche Deutsch	1 geografisch-heimatkundliche Wanderwoche oder Projektwoche	1 Projektwoche	2 Wochen Praktikum
3. Quartal	1 Woche Aufenthalt in einer welschen Schule und Familie (während der Aufnahmeprüfung)	1 Studienwoche (während der Aufnahmeprüfung)	2 Wochen Praktikum	1 Studienwoche Pädagogik	
4. Quartal	oder 1 Woche Austausch in Halbklassen mit welschen Schulen 1 Woche Klassenlager: Wintersport	1 Woche Praktikum während der Sportferien		1 Woche Praktikum	3 Wochen Praktikum  Studententage (Brücke zum Berufsleben)

Die Umstände haben es mit sich gebracht, dass das Seminar Kreuzlingen reichlich Zeit hatte, in einem längerfristigen Prozess eine Studententafel zu erarbeiten und dabei von den Erfahrungen verschiedener anderer Lehrerbildungsstätten zu profitieren. Wir haben die Hoffnung, dass uns die neuen Strukturen wesentlich bessere Voraussetzungen bieten, die wichtigen pädagogisch-didaktischen Anliegen auch im Unterrichtsalltag zu verwirklichen. Doch die Bewährungsprobe steht noch bevor. Im Schuljahr 1985/86 werden die ersten Seminaristen die Ausbildung nach der neuen Regelung beginnen. Die Ansprüche, welche diese Studententafel an uns Seminarlehrer stellt - Gestaltung der Schwerpunktfächer und des Blockunterrichts, Betreuung der selbständigen Arbeiten, der Studien und Projektwoche sowie des fächerübergreifenden Projektes usw., bedeuten für uns eine beträchtliche Herausforderung.

Die Lehrerbildung wurde innerhalb von 200 Jahren von 4 Wochen auf 5 Jahre verlängert. Wenn das so weitergeht, dann wird ein Lehrer ca. im Jahre 2400 zugleich mit der Diplomierung auch pensioniert. Endlich: Alle Schulprobleme gelöst. Lehrerbildung ist Lernerbildung.

Lothar Kaiser



## LA RIFORMA DEGLI STUDI MAGISTRALI IN TICINO

---

Guido Marazzi

### 1. La nuova legge sulle scuole medie superiori

Fino al 1974 le scuole ticinesi di ogni ordine e grado erano disciplinate da un'unica "Legge della scuola", che risale al 1958 (ed è tuttora in vigore per parte dei suoi capitoli).

In quell'anno è iniziata una profonda ristrutturazione dell'ordinamento scolastico, ancora in corso, secondo il principio di limitare il campo di pertinenza della "Legge della scuola" ai soli campi comuni a tutte le scuole, demandando invece a leggi settoriali (per il prescolastico, le elementari, la media, le medie superiori) tutte le norme specifiche. Lo scopo è intuibile: quello di una maggiore chiarezza "gerarchica" nella normativa dal generale al particolare.

Una valutazione di urgenza politica ha però fatto sì che due leggi settoriali siano state varate già prima della "Legge quadro della scuola", che sarà presentata al parlamento solo in un prossimo futuro: si tratta della "Legge sulla scuola media" (1974) e della "Legge sulle scuole medie superiori" (1982).

La legge sulla scuola media perseguiva l'obiettivo politico di raggiungere la massima uniformità possibile nella formazione degli adolescenti tra la fine della scuola elementare e il momento (a 15 anni di età) della scelta tra il proseguimento degli studi nel medio superiore e la formazione professionale diretta (apprendistato); il nuovo concetto educativo sostituiva quella a due vie subito dopo le elementari, fino allora applicate.

L'istituzione della nuova scuola media ha resto indispensabile all'inizio degli anni '80 far precedere alla "Legge quadro" anche una riforma anticipata del grado medio superiore, poichè l'attuazione della scuola media, pur essendo programmata per estensione graduale, era ormai quasi conclusa. La "Legge sulle scuole medie superiori" (1982) ha rappresentato per i licei e per la scuola superiore di commercio l'occasione per una interessante revisione dei programmi, ma dal profilo curricolare, restando immutato il punto d'arrivo, non poteva che limitarsi a un adattamento alla nuova situazione d'accesso dalla scuola media quadriennale.

La legge dell'82 ha per contro innovato radicalmente gli studi magistrali, per curricolo e per durata, sostituendo la via "postliceale" al precedente sistema "seminariale".

Sistema scolastico Ticinese

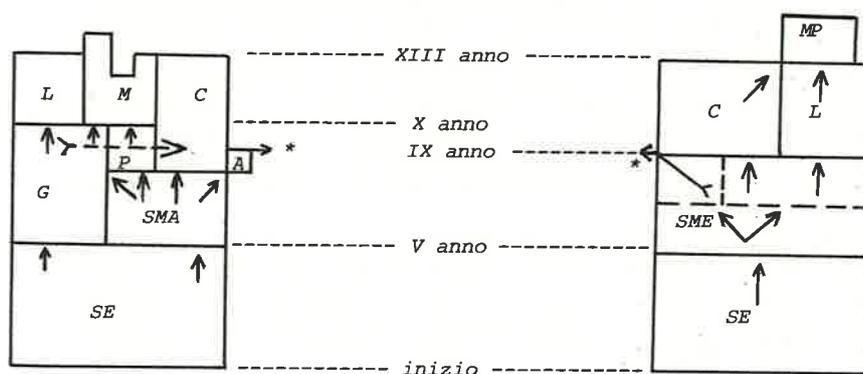
Ordinamento 1958

attuazione 1959

Ordinamento 1974/82

attuazione:

per SME 1974/84  
per L e C 1982  
per MP 1986



M/MP Magistrale (v. grafico 2)

L Liceo (ord.'58: 3 anni; ord.'82: 4 anni)

C Scuola sup. di commercio (ord.'58: 5 anni; ord.'82: 4 anni)

G Ginnasio (5 anni)

SME Scuola media (4 anni)

P Corso preparatorio alla Magistrale (2 anni)

A Avviamento professionale (1 anno)

\* Apprendistato, ecc.

SMA Scuola maggiore (3 anni)

SE Scuola elementare (5 anni)

2. Il nuovo ordinamento degli studi magistrali

L'ordinamento degli studi magistrali precedente alla legge del 1982 è collegato con la legge della scuola del 1958.

Nel 1958 si era:

- aumentata di 1 anno la durata della sezione A (docenti della scuola elementare) per un totale di 14 anni di studio, cioè 1 anno di più che per conseguire la maturità;

- aumentata di 1 anno la durata della sezione B (docenti di scuola materna) per un totale di 12 anni di studio, di cui 2 anni di magistrale;
- creata la sezione C (docenti di economia domestica) per un totale di 13 anni di studio, di cui 3 di magistrale; questo tipo di formazione era prima affidato ad un istituto privato.

Il sistema curricolare era ovviamente quello "seminariale", benchè fin da allora si tentasse, limitatamente alla sezione A, un abbozzo di formazione in due tempi, poichè la legge prevedeva che il quarto anno fosse dedicato esclusivamente alla formazione professionale; di conseguenza la patente veniva conseguita in due tempi: metà alla fine della terza (materie di cultura generale) e metà alla fine della quarta (discipline professionali).

Questa forma ibrida ha avuto effetti sociali notevolmente positivi perchè, esistendo nel Cantone allora un solo liceo pubblico (mentre oggi sono 5) ha permesso a centinaia di giovani di modeste condizioni economiche di entrare nelle università seguendo la via "a tappe": scuola maggiore + preparatorio + magistrale + maturità federale (o, per certe facoltà, anche senza quest'ultimo diploma). Essa aveva tuttavia cominciato già dopo pochi anni a mostrare il difetto di una ineliminabile scarsa coerenza complessiva dei programmi, ambigui per la necessità di perseguire troppi obiettivi divergenti.

Nel frattempo le sezioni B e C avevano intrapreso un "cammino di avvicinamento" al livello della sezione A. La sezione B nel 1967 era divenuta triennale; la sezione C nel 1979 era divenuta quadriennale, conglobando in un diploma finale unico accanto alla patente di economia familiare anche quella di attività tessili (che veniva prima rilasciata da una scuola professionale comunale).

Alla fine degli anni '70 tutti erano ormai concordi che fosse indispensabile:

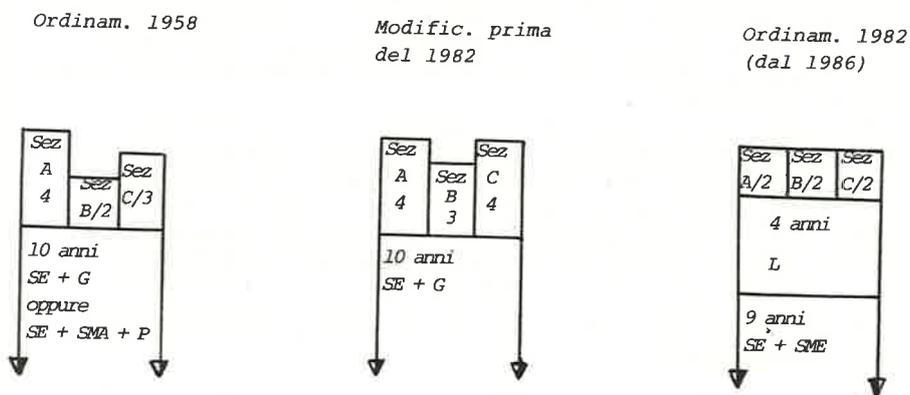
- potenziare ulteriormente la formazione dei docenti di tutte e tre le sezioni, prolungandone e parificandone la durata globale;
- ritardare il più possibile la scelta professionale (per cui era in ogni caso escluso che i giovani accedessero alla magistrale a soli 15 anni, dopo la scuola media).

Ecco perchè la legge del 1982 introduce a partire dal settembre 1986 una scuola magistrale biennale con curriculum esclusivamente di formazione professionale per tutte e tre le sezioni, successive al liceo (e anche alla scuola superiore di commercio, ma con un esame complementare) e quindi per una durata globale degli studi di 15 anni.

E' opportuno citare anche 3 norme particolari, di rilevante significato politico:

1. possono essere ammessi in magistrale (con esami di verifica delle conoscenze generali) anche giovani di almeno 23 anni, in possesso di un certificato di capacità professionale riconosciuto dalla Confederazione;
2. i maschi possono accedere anche alle sez. B e C (prima riservate alle ragazze);
3. la scuola magistrale torna ad essere unica per tutto il cantone (a Locarno; quella di Lugano, sorta nel 1969 e comprendente solo la sezione A, viene soppressa) e all'istituto vengono affidati non solo i compiti di formazione, ma anche quelli di assistenza al primo impiego e dell'aggiornamento dei docenti già in funzione; questa misura rappresenta indubbiamente la novità di maggior spicco in un'ottica di politica scolastica generale, poichè tende ad inserire in profondità la magistrale nel tessuto vivo della scuola del paese.

Struttura della scuola magistrale



Legenda: v. grafico "Sistema scolastico Ticinese"

3. Il nuovo curriculum magistrale e il LEMO

Il LEMO ha esercitato un notevole influsso su tutte le accalorate discussioni che hanno preceduto il varo della nuova legge. Sia i fautori di una "seminariale" di 4 anni successiva alla seconda classe del nuovo liceo quadriennale, sia i fautori della "postliceale" hanno largamente poggiato

le proprie argomentazioni sulle indicazioni del LEMO a favore dell'una e dell'altra via, adattandole alla realtà sociale e scolastica ticinese. Per finire la soluzione postliceale è stata ritenuta più coerente con questa realtà (scuola media unica; licei esistenti in ogni regione; necessità per un Cantone con forze limitate, anche per la mancanza di un'università, di affidare ad un unico istituto sia la formazione dei nuovi docenti sia l'assistenza dei docenti in funzione).

La struttura generale della postliceale ticinese corrisponde alle indicazioni del LEMO, estese coraggiosamente anche alla formazione dei docenti di scuola materna ed a quelli di attività tessili e di economia familiare; diverge unicamente a proposito della formazione di docenti di scuola media (VI - IX anno di scuola), che non è affidata alla magistrale (come avveniva anni fa, con i docenti di scuola maggiore), perchè la legge del '74 esige per loro una formazione universitaria completa.

Una analisi esaustiva dell'influsso del LEMO sulla nuova magistrale ticinese potrà essere compiuta solo fra qualche anno, quando saranno stati emanati regolamenti e programmi e sarà concluso il primo biennio sperimentale.

Ma il "Regolamento degli studi", ormai quasi ultimato, già permette di individuare significative corrispondenze:

- il principio di continuità tra formazione professionale di base, assistenza al primo impiego e formazione continua;
- lo statuto dei docenti di magistrale, che non dovranno dedicare più di metà del loro onere di lavoro all'insegnamento nella "formazione di base", per riservare l'altra metà alla ricerca, alla preparazione di sussidi didattici, all'assistenza ed all'aggiornamento di maestri già in funzione;
- l'impostazione generale, conforme al principio dell'interazione tra teoria e pratica;
- la stretta correlazione sia d'obiettivi sia operativa tra i docenti delle varie discipline (progettazione didattica in comune, due pomeriggi per settimana; settimane di lavoro interdisciplinare; cooperazione nell'assistenza al tirocinio).

Il LEMO si è dunque dimostrato strumento flessibile, idoneo a sostenere una riforma anche in una situazione molto particolare, come quella del Ticino; dapprima sorreggendo con validi argomenti le ipotesi contrapposte nel dibattito politico sulla scelta tra le due vie, in seguito offrendo indicazioni e spunti di discussione organici al momento delle scelte più strettamente pedagogiche.

---

*Es wäre auch für den Rest der Menschheit gut, wenn wir das festhalten könnten.*

## LEMO ET FORMATION DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES EN SUISSE ROMANDE (1976 - 1985)

---

CLAUDE MERAZZI

### 1. REMARQUES LIMINAIRES

Pour les francophones romands, le rapport LEMO a pour titre "La formation des maîtres de demain", Genève, 1976. Il n'a pas connu de sigle en langue française. J'utiliserai donc l'abréviation alémanique LEMO, à défaut d'un FOMADE qui résumerait "La formation des maîtres de demain".

LEMO donc, parce que la presque totalité des auteurs du rapport adapté en français sont de langue allemande, parce que tous les textes du rapport original LEMO ont été rédigés par des auteurs alémaniques, parce que les cinq monographies (volumes annexes qui présentent des contributions scientifiques fort intéressantes concernant les problèmes essentiels de la formation des maîtres) n'ont pas été traduites en langue française.

LEMO donc, parce que le "Rapport d'évaluation de la consultation sur le rapport Formation des maîtres de demain", Genève 1978, restitué dans sa version française, mais en allemand et sur une centaine de pages, les prises de position détaillées des participants à l'enquête, parce que les francophones aussi n'ont guère participé à la procédure de consultation ("Le peu de réponses reçues de Suisse romande est tout de même un fait frappant", p. 18 du Rapport d'évaluation).

LEMO donc, car ce rapport a certainement suscité moins de discussions, exercé moins d'influences sur les réformes et l'évolution de la formation des enseignants en Suisse romande que dans les régions germanophones de notre pays.

Il ne faut pas voir, dans ce rappel de quelques faits et dans ce constat d'une influence moindre, un jugement de valeur concernant la qualité et l'intérêt du LEMO et des monographies qui l'accompagnent.

D'autres facteurs, en Suisse romande, ont influencé la nature, l'esprit et les besoins de la formation des enseignants : les rapports de la Société pédagogique romande (Bienne, 1962 : "Vers une école romande"; La Chaux-de-Fonds, 1970 : "Education permanente des enseignants"); de façon manifeste, la coordination scolaire romande et les multiples efforts et réalisations de CIRCE; la création de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques à Neuchâtel au début des années soixante-dix; la mise en place du perfectionnement des maîtres; la tradition psycho-pédagogique genevoise (Claparède, Dottrens, Piaget entre autres); les aspirations cantonales; les influences étrangères aussi, un Mai 68, le colloque d'Amiens la même année sur la formation des maîtres et la recherche en éducation; une sensibilité peut-être moins grande également pour les arcanes de la Curriculumentwicklung...

Influences sur la Suisse romande de ce qui a été un LEMO et qui aurait pu devenir aussi un FOMADE ? Difficiles à cerner et à décrire. Il n'existe point d'enquêtes, de recherches systématiques. Influences globales, diffuses certainement ou sectorielles, liées souvent à des préoccupations du moment, à l'action de certains responsables. Plutôt grappillage que récolte systématique. LEMO, une influence parmi de multiples autres sources de réflexion et d'expériences pour la formation des enseignants de Suisse romande.

## 2. STRUCTURES ET DUREES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRIMAIRES

Le LEMO reconnaît comme équivalentes deux voies de formation : l'école normale (voie de formation intégrée) d'une durée de six ans (solution transitoire : cinq années) et la formation post-maturité d'une durée de deux ans, après l'obtention d'un certificat de maturité. Equivalence formelle qui ne s'intéresse guère à la durée, à la nature et aux objectifs de la formation générale des enseignants. Le LEMO retient le chiffre de six années d'étude, formule magique, qui permet de contenter à la fois les défenseurs d'une formation intégrée par l'école normale et les partisans de la voie post-gymnasiale.

Et pourtant, en Suisse romande par exemple, ce chiffre six, à l'instar du ticket gagnant de la loterie à numéros, était et demeure difficilement réalisable : les Genevois font sept, avec quatre années de gymnase et trois ans d'études pédagogiques; les Vaudois peuvent faire quatre (deux ans de gymnase par la voie rapide et deux années de formation générale) ou cinq avec un gymnase en trois ans; les francophones du canton de Berne peuvent faire cinq ou six (cinq pour la voie intégrée ou six pour les détenteurs d'un certificat de maturité); les Valaisans, les Fribourgeois, les Jurassiens et les Neuchâtelais font cinq (FR, VS par l'école normale; JU, NE, par une formation post-gymnasiale). Et encore convient-il de mentionner que les titres obtenus à l'issue de ces formations différentes n'ont pas même valeur pour ce qui concerne les degrés scolaires de la future activité professionnelle : les Genevois, après sept années d'étude, enseignent de 3P à 6P; les Bernois francophones, après cinq ou six années de formation, de 1P à 9P.

Dix ans après sa parution, le LEMO fait la démonstration de la vivacité du cantonalisme helvétique en matière d'éducation et de formation des maîtres, comme le MIMO (autre abréviation alémanique pour le rapport "Enseignement secondaire de demain") pour ce qui concernait l'enseignement secondaire au début des années soixante-dix.

L'histoire des institutions de formation des enseignants primaires, en Suisse romande, dévoile cependant quelques traits forts : une évolution marquée par l'importance croissante de la voie post-gymnasiale, l'existence généralisée de la coéducation entre étudiantes et étudiants (exception : VS) et une certaine concentration due à des raisons économiques et à la faiblesse des effectifs (en 1986 la Suisse romande et le Tessin compteront 12 institutions pour la formation des enseignants primaires, alors que ces deux régions linguistiques étaient dotées, il y a peu, de 17 centres

de formation). Importance croissante de la voie post-gymnasiale : en 1933, date de la création des Etudes pédagogiques dans le canton de Genève, tous les cantons francophones et bilingues, à l'exception de ce dernier, connaissaient le régime de l'école normale. 1986 : GE, VD, NE, JU et TI formeront leurs enseignants primaires par la voie fractionnée; seuls les cantons bilingues VS, FR et BE demeurent pour l'instant fidèles à la voie intégrée de l'école normale.

Indirectement, par les Recommandations de la CDIP sur l'immatriculation à l'Université des détenteurs d'un brevet primaire obtenu après cinq années d'étude dans une école normale, le LEMO a confirmé la valeur du profil de formation des écoles normales, notamment en ce qui concerne la qualité de la formation générale, objet de longues discussions, souvent oiseuses, ces dix dernières années. Un fait signifiant cependant : l'élaboration d'un plan d'études cadre pour les écoles normales de Suisse.

Aujourd'hui les normaliens fribourgeois bénéficient de la reconnaissance de l'équivalence du brevet d'enseignement et de la maturité; les Valaisans disposent des deux titres. Seuls, en Suisse romande, les francophones bernois attendent une reconnaissance identique promise par leur Gouvernement pour 1985.

Structures, durées, nature des formations : équivalence souhaitée par le LEMO, sur le mode helvétique, par l'acceptation des singularités cantonales, des différences manifestes que sanctionne l'absence d'une reconnaissance intercantonale des titres d'enseignement pour l'école primaire.

### 3. LEMO : SUGGESTIONS POUR UNE REFORME INTERNE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Si le LEMO a eu peu d'influence sur les structures, l'organisation institutionnelle de la formation des enseignants en Suisse romande (domaines qui relèvent du politique et de la compétence des cantons), son mérite a été manifestement d'avoir traduit en termes helvétiques les préoccupations majeures inhérentes à la formation des maîtres, alors que s'estompaient au moment de sa publication l'euphorie éducative et l'explosion scolaire des années soixante. Après le bilan réalisé par Karl Frey et ses collaborateurs (Die Lehrerbildung in der Schweiz et Der Ausbildungsgang der Lehrer, Beltz 1969, vaste panorama de plus de cinq cents pages en deux volumes), le LEMO a recensé et ordonné de façon systématique les aspects essentiels de la formation des enseignants en mettant en évidence la globalité du processus (sélection, formation de base, adaptation à la profession, formation continue et formation complémentaire), en formulant un certain nombre de principes (scientification et professionnalisation de la formation, importance de la relation théorie / pratique), en interrogeant également la personne du maître (qualifications, champ de la pratique professionnelle), en proposant pour la formation théorique et pratique et pour l'enseignement des méthodologies spéciales des plans d'études détaillés, en insistant finalement sur l'importance de la formation des formateurs d'enseignants. Il est certain que le LEMO a joué un rôle dans l'évolution de la formation des maîtres en Suisse romande

depuis 1976 et qu'il a été souvent consulté, notamment lors de la réforme et de la prolongation des études dans les cantons de Fribourg et de Berne ou lors de la création de l'Institut de formation des maîtres du canton du Jura. D'ailleurs, l'importante bibliographie qui complète chaque chapitre du LEMO (dans sa version allemande uniquement) met bien en évidence que ces approches et ces préoccupations étaient (et demeurent) partagées par l'ensemble des responsables européens de la formation des enseignants.

Un bilan est difficile à dresser parce que font défaut des enquêtes précises. On peut cependant noter pour la Suisse romande ces dix dernières années :

- une meilleure prise en compte de la globalité de la formation des enseignants (formation initiale et formation continue) et la recherche de tronc communs de formation entre les diverses catégories d'enseignants;
- une importance accrue accordée aux sciences humaines et à la connaissance des résultats des recherches pédagogiques pratiques (scientifisation, nouvelle relation au savoir scientifique, utilisation de nouvelles technologies, - vidéo et informatique -, et surtout pour la formation des maîtres, passage d'une pédagogie de la simple imitation à une pédagogie de recherche, d'expérimentation et d'évaluation formative;
- une professionnalisation avec recherche d'une meilleure relation théorie - pratique et un encadrement professionnel plus important des futurs candidats à l'enseignement;
- une formation méthodologique conséquente et une relation plus efficace avec le milieu de la future pratique professionnelle, également de la part des formateurs d'enseignants;
- une prise en compte des profondes mutations de la fonction, de l'image et du rôle de l'enseignant.

La liste n'est pas exhaustive et les exemples ci-dessus ne tendent qu'à mettre en évidence une modification du climat et de l'esprit de la formation des enseignants. Le LEMO a contribué à cette lente mutation des attitudes et de la dynamique de la formation des enseignants.

#### 4. COORDINATION ROMANDE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

On ne saurait passer sous silence, en évoquant la formation des enseignants en Suisse romande, les influences importantes de la coordination romande. Le 15 décembre 1972, la Conférence des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin ratifiait les programmes coordonnés pour les quatre premières années de la scolarité obligatoire (CIRCE I). Sept ans plus tard sont adoptés les programmes d'enseignement communs pour les degrés 5 et 6. Cette vaste réforme de l'école romande, qui a conduit à l'élaboration de nouveaux programmes, de moyens d'enseignement et de méthodologies adéquats, au recyclage également de milliers d'enseignants, a fortement influencé les institutions chargées de la formation initiale des enseignants.

---

Incontestablement l'innovation scolaire a représenté pour de nombreuses institutions de formation des maîtres une possibilité et une nécessité de réforme et d'adaptation; possibilité, car de nombreux formateurs d'enseignants ont mis leurs compétences au service du recyclage des maîtres en fonction et ont permis, par cette relation nouvelle à la pratique, d'enrichir la formation initiale des maîtres; nécessité, parce que les programmes nouveaux de l'école obligatoire exigeaient une réforme et surtout un apport méthodologique important à la formation des maîtres. Le développement considérable du perfectionnement des enseignants durant cette période, la création de l'Institut de recherches et de documentation pédagogiques à Neuchâtel participent de cette même évolution : la formation des maîtres en Suisse romande a été contrainte de répondre à des besoins nouveaux issus de la coordination scolaire romande et de la rénovation des programmes.

##### 5. AUJOURD'HUI

A l'euphorie scolaire des années soixante, au volontarisme éducatif et parfois technocratique du début des années soixante-dix ont succédé une certaine résignation, dénommée parfois pragmatisme, un pessimisme désabusé, mais surtout des problèmes nouveaux : diminution du nombre des élèves, fermeture de classes, chômage et difficulté de trouver un premier emploi à l'issue de la formation, premières expériences professionnelles lors de remplacements ou par l'occupation d'un poste de maître itinérant.

C'est la relation entre formation initiale et pratique professionnelle difficile (remplacements, chômage, attentes d'un emploi, postes partiels ou itinérants) qui fait aujourd'hui problème pour un grand nombre de jeunes enseignants. Comment maintenir vivaces les acquis d'une formation, l'intérêt pour l'enseignement alors que les situations de travail et d'emploi sont devenues difficiles, voire précaires et frustrantes pour les jeunes maîtres ? Au LEMO (Lehrerbildung von morgen) répond la nécessité aujourd'hui d'un LEHE (Lehrerbildung von heute) qui tienne compte des besoins immédiats du futur enseignant, de la situation nouvelle de l'emploi, des tâches sociales et éducatives souvent astreignantes du jeune maître. Il convient de conserver et d'affermir les innovations essentielles proposées par le LEMO; il est nécessaire cependant, en ces temps difficiles, de se soucier, lors de la formation initiale déjà, des difficultés majeures que rencontreront à brève échéance les jeunes enseignants, afin que soient préservés la valeur d'une formation enrichie, mais aussi l'engagement pédagogique et l'ouverture humaine des enseignants de cette fin de siècle.

---

*Her XY hat ein Papier abgegeben, das ich nicht verstanden habe, weil ich es nicht gelesen habe.*

## LEMO UND DIE LEHRERBILDUNG IM WALLIS

---

Rudolf Jenelten

LEMO jubiliert. Zehn Jahre. In einem ziemlich mönströsen Bericht wurden der maturitätsgebundene und der seminaristische Weg der Lehrerbildung auf die gleiche Waage gelegt und als gleich befunden. Was ist seither passiert? Zumindest zahlenmässig werden heute mehr Schweizer Lehrer nach dem maturitätsgebundenen Weg auf ihren Beruf vorbereitet.

Diese Entwicklung ist auch am Wallis nicht spurlos vorübergegangen. Die Walliser Lehrerbildung wurde vor mehr als 150 Jahren in die Hände verschiedener religiöser Kongregationen gelegt. Heute tragen zwei verschiedene Schwesterngemeinschaften die Verantwortung für einerseits das Lehrerinnenseminar in Brig und andererseits das Lehrerinnenseminar in Sitten. Die Lehramtskandidaten für beide Kantonsteile werden von den Marianisten in Sitten betreut.

Das mag für viele Jahrzehnte eine gute Lösung gewesen sein. Heute ist es so, dass die verschiedenen Kongregationen kaum mehr sehr viele Lehrer stellen. Die jüngsten Brüder und Schwestern warten schon länger auf Nachwuchs, um den Stab weitergeben zu können. Aufgrund eines Vertrages mit dem Staate Wallis stellen aber die drei Kongregationen jeweils die Direktion des Hauses. Der Klosterrat wählt. Die Ernennung durch den Staatsrat bedeutet nicht mehr als eine Formsache.

Im Jahre 1971 hat der Walliser Stimmbürger durch eine Kompetenzabtretung dem Grossen Rat die Aufgabe überbunden, das Schulwesen des Kantons nach dem fünften Primarschuljahr zu regeln. In der Folge wurde 1974 auf der Ebene des ganzen Kantons die Orientierungsschule eingeführt. Die Kompetenzabtretung war mit einer zeitlichen Begrenzung von 12 Jahren behaftet. So hatte der Staat dem Volke bis spätestens 1983 ein Gesetz zur Abstimmung vorzulegen. Das geschah auch. Das Schulgesetz wurde verworfen. Eine knappe Mehrheit im Unterwallis vermochte das ganz massive Nein des Oberwallis nicht aufzuwiegen.

Was war geschehen? Am 1. Mai 1981 trat Dr. Bernard Comby an die Spitze des Walliser Erziehungsdepartementes. Im Blick auf das neue Schulgesetz rief er eine Kommission von 29 Mitgliedern ins Leben. Diese Kommission machte sich an die Ausarbeitung eines neuen Schulgesetzes heran. Der hier zur Diskussion stehende Abschnitt über die Lehrerbildung sah den maturitätsgebundenen Weg vor. Vermehrte Allgemeinbildung und Aufschieben der Berufswahl.

Diese erste Idee wurde aber vom traditionellen Wallis weggefeht. Schliesslich - nach einer eingehenden Konsultation aller Kreise und zweier Lesungen im Grossen Rat - blieb der seminaristische Weg erhalten. Die Walliser Lehramtskandidaten tre-

ten nach 8 Schuljahren ins Seminar ein. Die Ausbildung hätte dann sechs Jahre gedauert.

Diese Ausbildungszeit war in ein Unter- und Oberseminar aufgliedert worden. Das Oberseminar trieb als Pädagogisches Institut im Abstimmungskampf sein Unwesen. Niemand kann jedoch wissen, aus welchen Gründen das Walliser Schulgesetz bachab geschickt wurde. Das Rütteln an der traditionellen Form der Lehrerbildung wird da lediglich mitgeholfen haben. Die Gestaltung der Orientierungsschule war sicher mehr unter Beschuss.

Wie geht es weiter? Der Grosse Rat hat inzwischen der Zwölfjahresfrist einfach Jahre zugefügt. Vor Ende 1986 wird eine weitere Vorlage zur Abstimmung gelangen. Es dürfte sich aber kaum mehr um eine Gesamtvorlage handeln. Ernstzunehmende Stimmen reden heute von einer Aufteilung in drei verschiedene Gesetze:

- Obligatorische Schulzeit
- Lehrerbildung
- Mittelschulen usw.

Die Lehrerbildung im Wallis wird also in den nächsten Jahren nicht mehr als kosmetische Veränderungen erfahren.



Nicht nur LEMO jubiliert, auch die SGBF ist zehn Jahre alt geworden.  
Herzliche Gratulation: Ad multos annos!



1975-1985: 10 JAHRE SCHWEIZERISCHE GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung will zur Förderung der Bildungsforschung in der Schweiz beitragen.

Sie setzt sich zum Ziel,

- die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, -praxis, -verwaltung und -politik zu fördern;
- die in der Schweiz tätigen Bildungsforscher zusammenzuschliessen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen ihnen zu fördern;
- die Ergebnisse der Bildungsforschung zu verbreiten;
- die Zusammenarbeit mit anderen Gesellschaften auf nationaler und internationaler Ebene zu pflegen;
- den Kontakt mit den wissenschaftspolitischen Instanzen zu pflegen und die Interessen der Bildungsforschung gegenüber diesen Instanzen, der Bildungsverwaltung und -politik zu wahren.

Ein Vorstand, in dem die Regionen der Schweiz, die verschiedenen Teile des Bildungswesens und die verschiedenen Forschungsgebiete vertreten sind, leitet die Geschäfte. Aber nicht nur der Vorstand, sondern alle Mitglieder sollen sich direkt und aktiv an den Arbeiten der Gesellschaft beteiligen können. Zu diesem Zwecke wurden mehrere Kommissionen eingesetzt und die Möglichkeit zur Bildung von Arbeitsgruppen geschaffen.

Informationen über die Aktivitäten der Gesellschaft und Hinweise aus dem Bereich der Bildungsforschung und Bildungspraxis erscheinen im Bulletin der Gesellschaft, das an alle Mitglieder und an weitere Interessenten verschickt wird.

Seit 1977 wird jährlich ein Kongress veranstaltet. An diesem Kongress wird meist ein Rahmenthema behandelt und über die Tätigkeit in den Arbeitsgruppen berichtet. Beim diesjährigen Jubiläumskongress steht das forschungspolitische Thema 'Entwicklungsplan der Bildungsforschung' im Vordergrund.

Die Gesellschaft gibt die Zeitschrift "Bildungsforschung und Bildungspraxis", heraus und für die Veröffentlichung umfangreicherer wissenschaftlicher Arbeiten die Schriftenreihe 'Collection', die von einem internationalen Lektorenkomitee betreut wird.

Die Mitgliedschaft steht natürlichen und juristischen Personen offen, die in der Bildungsforschung tätig sind oder andere Funktionen im Bildungswesen in Zusammenarbeit mit der Bildungsforschung wahrnehmen. Interessenten sind willkommen und werden gebeten, sich an den Präsidenten der Gesellschaft, Prof. Dr. F. Oser, Pädagogisches Institut der Universität Fribourg, Petrus-Kanisius-Gasse 19, CH-1700 Fribourg zu wenden.

SGBF - Kongress 1985

18.-19. Oktober 1985 in Aarau



Tagungsthema:

"Entwicklungsplan der Bildungsforschung  
- Forschungspolitik"

Gastgeber:

Schweizerische Koordinationsstelle für  
Bildungsforschung

**Das Kurzportrait**

**SEMESTERKURSE IM KANTON BERN: EIN HALBJAHRIGES FORTBILDUNGS-KONZEPT FUER LEHRER MIT MINDESTENS 10-JAHRIGER SCHULPRAxis**

Hans Joss, Leiter der Semesterkurse

Semesterkurse sind freiwillige Fortbildungsveranstaltungen von 20 Wochen Dauer, die im Rahmen eines bezahlten Bildungsurlaubs besucht werden können. Der einzelne Teilnehmer erhält Gelegenheit, seine bisherige, seine gegenwärtige und die künftige berufliche Arbeit zu überdenken und Neansätze zu entwickeln.

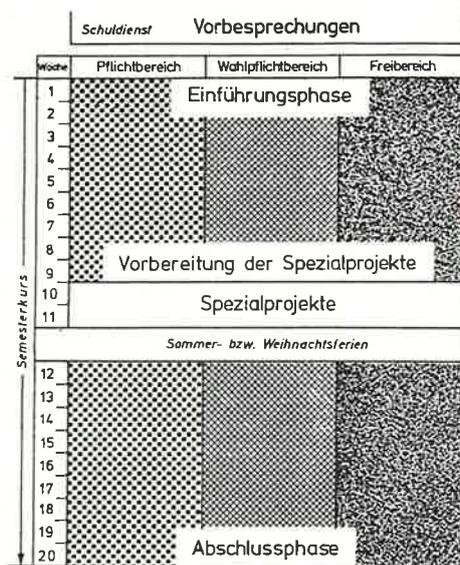
Verschiedene Arbeitsformen (Einzelarbeit, Arbeit in Gruppen, Plenumsveranstaltungen, Projekte usw.) und vielfältige Stoffangebote (abgestimmt auf die Bedürfnisse der Teilnehmer) sollen ihm dabei behilflich sein.

Die Semesterkurse werden durch die Zentralstelle für Lehrerfortbildung organisiert und stehen unter der Aufsicht der Deutschsprachigen Kommission für Lehrerfortbildung des Kantons Bern.

Teilnahmeberechtigt sind Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern. Ein Bildungsurlaub wird in der Regel frühestens nach zehn Jahren Lehrtätigkeit im kantonbernischen Schuldienst und nicht später als zehn Jahre vor der gesetzlich möglichen Pensionierung gewährt.

**SEMESTERKURS: EIN TEILNEHMERZENTRIERTES KONZEPT**

Teilnehmerzentriert bedeutet: Teilnehmer und Kursleitung erarbeiten das Kursprogramm gemeinsam. Die Kursinhalte sind aufgeteilt in einen Pflichtbereich (5 Halbtage pro Woche), einen Wahlpflichtbereich (4 Halbtage pro Woche) und einen Freibereich, falls ein Teilnehmer nur drei Wahlfächer belegt.



Aktivitäten nach dem Semesterkurs

Gesamtübersicht über den Semesterkurs / Semesterplan: Zeitliche Gliederung

Aus: Semesterkurse für Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer an Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1982

Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer blicken auf eine mindestens zehnjährige, im Mittel auf eine zwanzigjährige Schulpraxis zurück. Zwanzig Jahre Unterricht kann heissen: während rund 20'000 Lektionen Schüler in einem Klassenzimmer unterrichtet zu haben. Während dieser Zeitspanne hat der einzelne Lehrer eine enorme Menge von Alltagserfahrungen gewonnen: Mit Schülern, Kollegen, Eltern, Schulbehörden und nicht zuletzt mit den Unterrichtsinhalten. Unsere Aufgabe besteht nun darin, dem einzelnen Teilnehmer Gelegenheit zu geben, die langjährigen beruflichen Erfahrungen zu sichten, zu ordnen, mit Erfahrungen von Kollegen zu vergleichen und nach Bedarf zu ergänzen, zu erweitern.

Der Kurs soll nicht nur ein Betrachten der eigenen Schulführung aus Distanz ermöglichen, die Kursarbeit sollte letztlich auch in die Schularbeit umgesetzt werden können.

Ein Jahr vor Kursbeginn setzen - während fünf bis sechs Halbtagen - die Vorbesprechungen ein. Gemeinsam mit geeigneten, in der Erwachsenenbildung bewährten Dozenten werden die Wahlfächer umschrieben. Im laufenden Kurs (Mittel- und Oberstufe, Herbst 1984 - Frühling 1985) werden zB folgende Wahlfächer durchgeführt: Medienerziehung, Sprache/Literatur, Werken, Bildnerisches Gestalten, Geschichte, Informatik, Schulspiel, Naturkunde und Geographie. An den Vorbesprechungen werden auch die Inhalte des Pflichtbereichs (fächerverbindender Bereich) zusammengestellt und thematische Schwerpunkte definiert. Ein Beispiel aus dem laufenden Kurs: Was verstehe ich unter "Frontalunterricht"? Welche Möglichkeiten bestehen, diese zentrale Unterrichtsform zu ergänzen?

Zusätzlich bilden die Teilnehmer Interessengruppen, in denen sie während dem folgenden halben Jahr Gelegenheit erhalten, eigene Fragestellungen zu erarbeiten. (Themen aus dem laufenden Kurs: Wie kann ich die Eigenaktivität der Schüler fördern? / Gruppenunterricht / Motivation / Schwierige Schüler / Kleinklassen A-Schüler / Waldorfschulen)

Ebenfalls vor dem Kurs führen wir mit jedem Teilnehmer ein Einzelgespräch durch, in welchem Gelegenheit besteht, die persönliche Schulsituation darzustellen und Kurserwartungen zu formulieren. Ueberhöhte Kurserwartungen können wir korrigieren, verzerrte Vorstellungen richtigstellen. Während der Vorbereitungsphase stellen die Teilnehmer Unterrichtsmaterialien zusammen, je nach thematischen Schwerpunkten im Pflichtbereich: Probenhefte mit Fehlerverteilung der Klasse und Notengebung, Tonbandaufnahmen von Lektionen, von Gesprächen mit Eltern, mit Schülern. Evtl. Videoaufzeichnungen aus dem eigenen Unterricht.

Die Zusammenarbeit unter den Teilnehmern beginnt bereits vor dem Kurs, geht während dem Kurs weiter und wird bis ein Jahr nach Kursende fortgesetzt. In wöchentlichen, regelmässigen Arbeitssitzungen während dem Kurs erhalten die Teilnehmer Gelegenheit, sich zur laufenden Arbeit zu äussern und Aenderungsvorschläge einzubringen.

Die Verpflichtung, sich während zweieinhalb Jahren intensiv mit der eigenen beruflichen Tätigkeit zu befassen, davon zwei Jahre zusätzlich zum Unterrichtpensum, führt dazu, dass die Lehrer, die sich für einen Kurs anmelden, ausserordentlich interessiert, aber auch entsprechend kritisch und anspruchsvoll sind.

Adresse: Zentralstelle für Lehrerfortbildung  
Semesterkurse  
Lerbermatt, 3098 Köniz Tel. 031/ 59 01 60

## Kurs-Berichte

UNESCO-Seminar "Die Rolle der Schule in wenig bevölkerten Gebieten", Morschach, 10./11. Dezember 1984

---

Diese anregende Tagung, über die hier nur summarisch berichtet werden kann - die einzelnen Referate werden in der "Schweizerischen Lehrerzeitung" und/oder im "Unesco-Kurier" veröffentlicht werden -, vereinigte Lehrer aller Schulstufen, Vertreter der Lehrerbildung, Inspektoren und Kaderleute verschiedener kantonalen Erziehungsdirektionen. Daneben waren auch Vertreter aus der Bundesrepublik Deutschland, aus Frankreich und der Niederlande anwesend. Sie berichteten über die Situation in ihren Ländern und waren interessiert zu vernehmen, welche Erfahrungen die Schweiz, das "Musterland der Gemeindeautonomie", mit dezentralisierten (kommunal gebliebenen) Schulorganisationen gemacht habe. Dass auch bei uns Lücken bestehen, zeigte das einleitende Referat von Anton STRITTMATTER, Luzern. Er berichtete über eine Befragung von 2500 schweizerischen Mehrklassenlehrern, die im Sommer 1980 durchgeführt worden ist (vgl. die ausführliche Darstellung im Informationsbulletin 42a, Dez. 1983, der Pädagogischen Kommission der EDK). Die Befragung ergab: zuwenig Ausbildungsangebote für die Führung von Mehrklassenschulen (Seminar, Fortbildung), der Mehrklassensituation zuwenig angepasste Lehrmittel und Lehrpläne, fast keine Möglichkeiten des "Auftankens" (Bildungsurlaube) und der Entlastung (Stundenabtausch). Gefordert wird von den Befragten nicht nur eine Kompensation solcher Defizite, sondern eine Ausweitung der pädagogischen Freiräume für situationsgemässe und originelle Lösungen im Mehrklassenschulbetrieb und generell eine Aufwertung der Mehrklassenschule in der Öffentlichkeit, eine Haltung der Unterstützung und Wertschätzung durch Schulbehörden und Eltern. Dass eine solche Haltung vielerorts berechtigt ist, zeigten die engagierten Erfahrungsberichte von Mehrklassenlehrern aus dem Raum Innerschweiz. In Diskussionsgruppen wurden schliesslich folgende Themen bearbeitet:

- Die kulturelle und politische Bedeutung der Mehrklassenschule für die Gemeinde
- Die Vor- und Nachteile der Mehrklassenschule im schulinternen Bereich
- Bildungsangebote für die Führung von Mehrklassenschulen in der Grund- und Fortbildung
- Was lässt sich in der Öffentlichkeit für die Mehrklassenschule tun?

Der zweite Tag wurde eingeleitet durch ein Referat von Iwan RICKENBACHER, Schwyz: "Konzept einer Lehrerbildung für Mehrklassenschulen in wenig bevölkerten Gebieten". Ausgangspunkt des Vortrags war eine Analyse und Beurteilung des Arbeitsfeldes des Mehrklassenlehrers. Aufbauend auf dem Anforderungsprofil für Volksschullehrer von Heinz WYSS rückte der Referent sodann das "Mehr" an Fähigkeiten, über die ein Mehrklassenlehrer verfügen sollte, ins Zentrum seiner Überlegungen und entwickelte Vorschläge für das Wie einer zusätzlichen Qualifizierung des Mehrklassenlehrers in den verschiedenen Bereichen der Lehrerbildung (Grundausbildung, Berufseinführung, Fortbildung, Weiterbildung). Eine eindrückliche schulpraktische Ergänzung dieses brillanten Vortrags lieferte anschliessend Alfred BANGERTER, Mehrklassenlehrer in Gsteigwiler/BE: "Unterrichtsgestaltung an mehrklassigen Schulen". Er beleuchtete die Probleme der Mehrjahresplanung und der Koordination, setzte Normen für die Stillbeschäftigung und zeigte am Beispiel der

eigenen Schulführung, wie er einen 5-Lektionen-Vormittag für eine 4.-9. Klasse plant und durchführt und worauf es ihm bei sich selbst und bei den Schülern ankommt.

Einen letzten Schwerpunkt des zweitägigen Seminars bildeten die Ausführungen von Adalbert KÄELIN, Schwyz, und Hans ROTHWEILER, Zürich. Kälin plädierte dafür, die Mehrklassenschule nicht pädagogisch zu glorifizieren. Die Vor- und Nachteile der Mehrklassenschule hielten sich die Waage, und ausschlaggebend sei letztlich der Einsatz des einzelnen Lehrers. Rothweiler berichtete über die bemerkenswerten Anstrengungen der Zürcher Erziehungsdirektion, in ihrem Kanton Schulzusammenlegungen zu verhindern und darauf hinzuwirken, dass die Mehrklassenschule in der Öffentlichkeit und bei den kommunalen Schulbehörden als gleichwertige Schulform eingestuft werde. Dahinter steht Sympathie für diesen Schultyp, die auf Erfahrungen mit Lehrern gründet. Eine zentrale Erkenntnis lautet: Jahrgangsklassen-Lehrer, die einen individualisierenden Unterricht anstreben, kommen zu Arbeits- und Sozialformen der Mehrklassenschule.

Insgesamt eine anregende Tagung. Es ist zu wünschen, dass die Impulse, die sie ihren Teilnehmern vermittelt hat, weiterwirken.

*Theo Iten*

#### TENDENZEN MODERNER MATHEMATIK-DIDAKTIK

---

Kursbericht aus der Arbeitsgruppe Mathematik in der Lehrerbildung  
Schloss Wartensee, Rorschacherberg, 1. - 6. Oktober 1984

30 Teilnehmer, darunter je ein Gast aus Holland und Oesterreich, besuchten diesen Kurs, welcher den Untertitel "Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht" trug. Prof. Dr. Heinrich WINTER aus Aachen konnte für diesen Kurs als Referent gewonnen werden. Während der ersten Kurshälfte, die ihm für Referate und Uebungen zur Verfügung stand, schickte er die Teilnehmer selbst durch geeignete mathematische Problemstellungen auf Entdeckungsreise. Ausgehend von diesen Problemen arbeitete er die wesentlichen Eigenschaften eines entdeckenden Unterrichts heraus und erläuterte die dahinterstehende Theorie umfassend und fundiert. Er verstand es dabei ausgezeichnet, unser eigenes Lernen entdeckend zu gestalten.

Der Kurs wurde am Mittwochnachmittag unterbrochen und durch Führungen in der Stiftsbibliothek St.Gallen und im neurenovierten Lehrerseminar bereichert.

In der zweiten Kurshälfte wurde versucht, die vom Referenten ausgehenden Impulse auf spezielle Themen des Mathematikunterrichts der Gymnasialstufe und des Fachdidaktikunterrichts an Lehrerbildungsinstitutionen zu übertragen. Dies ist in den Gruppenarbeiten mit den Themen "Trigonometrie" (Animator: Adalbert GÄCHTER), "Analysis" (Animator: Thomas RYCHENER), "LOGO" (Animator: Peter GEERING), "Fachdidaktik" (Animatoren: Toni WUNDERLIN und Gregor WIELAND) weitgehend gelungen. Die Teilnehmer zeigten sich vom Kursverlauf sehr befriedigt und durch das behandelte Thema zur Gestaltung des eigenen Unterrichts äusserst angeregt. Für den einzelnen bleibt jedoch noch einiges zu tun, um die erhaltenen konkreten Erfahrungen und Denkanstösse in die tägliche Praxis umzusetzen.

Einmal mehr hat sich eine Kursgestaltung mit arbeitsteiliger Gruppenarbeit unter einem gemeinsamen Thema als günstig erwiesen. Insbesondere sind dadurch die Fachdidaktiker wieder einmal zu einer dringend notwendigen Fortbildung und zu einem intensiven Gedankenaustausch unter sich und mit den Gymnasiallehrern gekommen.

*Gregor Wieland*

---

6. Jahrestagung ehemaliger Studenten und Mitarbeiter des  
LSEB-Studienganges der Universität Bern, Oberbalmberg/SO,  
23./24.11.84

---

Drei Themen waren für die Tagung vorgesehen:

1. *Grundsätzliche Überlegungen zu den Anliegen der Lehrerbildung und zur Ausbildung der Lehrerbildner*

Im Zusammenhang mit der Evaluation des LSEB-Studienganges wies Professor AEBLI darauf hin, dass man sehr bemüht sei, das Lehrangebot den Bedürfnissen der angehenden Lehrerbildner anzupassen. Er zeigte aber auch auf, wie schwierig es ist, gute Angebote, z.B. in Pädagogischer Sozialpsychologie, zu finden. Auf ein sehr positives Echo stiess der von ehemaligen Absolventen mehrfach geäusserte Wunsch nach einem Angebot im Bereich "Gespräch und Gesprächsführung".

Im Verlaufe dieser Grundsatzdiskussion wurde für die Anwesenden unter anderem auch die folgende Frage wichtig: Wie können die Anliegen und Probleme der Lehrerbildung von den Lehrerbildnern in bildungspolitischen Gremien eingebracht und dort angemessen vertreten werden? Die Tagungsteilnehmer gaben zwei Vertretern der LSEB-Konferenz den Auftrag, in der Fachschaft der Seminarlehrer des Kantons Bern das Gespräch zu dieser Frage anzuregen.

2. *"Schule und Eltern" in der Lehrerbildung*

Hans MUELLER - Mitarbeiter des SIPRI-Teilprojektes "Schule und Eltern" - schilderte sehr differenziert die Probleme, denen vorab Junglehrer im Zusammenhang mit dem Elternkontakt begegnen. Gemeinsam wurden einzelne Problemkreise besonders hervorgehoben:

- Welche Qualifikationen müssen vorhanden sein, damit Lehrpersonen mit Eltern und Behörden zufriedenstellende Kontakte pflegen können? Der Lehrer hat es mit unterschiedlich engagierten Eltern zu tun, mit Eltern, die Angst haben, die sich untereinander nicht kennen und dem Lehrer gegenüber fremd sind. Wie kann der Lehrer mit dieser Fremdheit, mit den eigenen Ängsten und den Ängsten der Eltern umgehen?
- Was für Wege sollen eingeschlagen und welche Mittel eingesetzt werden, um Lehrerstudenten und Junglehrer für den Elternkontakt zu befähigen? Sollen Situationen simuliert werden, können Elternkontakte während den Praktika miterlebt werden, müssten Elternabende im Seminar von den Studenten organisiert und durchgeführt werden ...?
- Sind diese Qualifikationen während der Grundausbildung überhaupt zu erwerben, m.a.W., ist in diesem Bereich ein "Lernen auf Vorrat" möglich oder gehört dieser Teil in die Lehrerfortbildung?

Es wurde allgemein begrüsst, dass Mitarbeiter des SIPRI-Projektes daran sind, Hilfsmittel für die Hand des Lehrerbildners auszuarbeiten. Vorgesehen sind: Eine Materialsammlung für die Grund- und Fortbildung und dazu eine Beispielsammlung zur Behandlung dieser Thematik in der Grundausbildung.

3. *Orientierung und Diskussion über das NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien'*

Die Erfahrungen und Konsequenzen aus diesem Forschungsprojekt sind im wesentlichen bereits in den BzL 1/1984, S.3-13, dargelegt worden. Hans KUSTER versuchte, das Kernanliegen des Projektes noch einmal zusammenzufassen und anhand eigener Unterrichtserfahrungen aufzuzeigen, wie "sich

hinbegeben" und "abholen" als ein Lehren und Lernen in der "Zone der nächsten Entwicklung" aussehen könnte.  
In der anschliessenden Diskussion mit ihm und mit Peter FUEGLISTER wurden einzelne Aspekte nochmals aufgegriffen, weitergeführt und viele Fragen dazu gestellt:

- Ist die von diesem didaktischen Prinzip geforderte Flexibilität von Seiten des Lehrers einer ganzen Klasse gegenüber überhaupt möglich?
  - Gibt es so etwas wie einen "Sammelplatz", wo sich alle finden können?
  - Uebernimmt nun das Kollektiv an Stelle des Lehrers die Führung? Oder kommt es unter Umständen zur "Vergewaltigung" von Seiten eines einzelnen Schülers?
- Sicher ist, dass Unterricht nach diesem didaktischen Prinzip von beiden Seiten viel fordert: Vom Lehrer grosse Flexibilität und ein überdurchschnittliches Mass an fachlicher und didaktischer Kompetenz, vom Lernenden ein hohes Mass an Mitverantwortung und Engagement.

\*\*\*\*

Die nächste LSEB-Tagung findet am 15./16. November 1985 statt.

Anna Gasser

#### "FAMILIENRAT" - ELTERNSCHULE AUF RADIO DRS



Der Radio-Termin für die Erwachsenenbildung, Samstag, 09.00 bis 10.00 Uhr, DRS-2, ist den Problemen gewidmet, die sich im Spannungsfeld Eltern-Kinder-Schule-Umwelt ergeben. Unter dem Titel "Familienrat" setzt sich die Reihe mit Fragen auseinander, welche Eltern - und Lehrer - immer wieder beschäftigen.

#### Themen der laufenden Sendereihe (Februar/März '85):

Termin	Thema	Redaktion
2.2.85	<i>Familienalltag ohne Stress</i>	(Verena Speck)
9.2.85	<i>Rund um die Lehre</i>	(Martin Plattner)
16.2.85	<i>Der Aufstand der Zwerge erstes Trotzalter</i>	(Cornelia Kazis)
23.2.85	<i>Zusammenarbeit Eltern-Lehrer</i>	(Ruedi Helfer)
2.3.85	<i>Sexuell missbrauchte Kinder auch in der Schweiz</i> Nachfolgesendung zum Beitrag vom 19.1.85	(Ruedi Welten)
9.3.85	<i>Kinder in Scheidung</i>	(Cornelia Kazis)
16.3.85	<i>Legasthenie</i>	(Margrit Keller)
23.3.85	<i>Sprachstörung</i>	(Gerhard Dillier)
30.3.85	<i>Ist mein Kind normal?</i>	(Verena Speck)

Kontaktadresse: Radio DRS, Studio Basel, "Familienrat", Postfach, 4024 Basel  
Tel. 061/ 35 30 30

## AKTUELLE KURZNACHRICHTEN

---

Im Bestreben, künftig die BzL-Leser mit aktuellen und für die Lehrerbildung bedeutsamen Informationen aus der *ganzen* Schweiz zu versehen, haben wir, verteilt über die deutschsprachigen Regionen, ein Korrespondentennetz aufgebaut. Nachfolgend die uns bis zum Redaktionsschluss aus der Region Bern zugestellten Informationen:

- *Direktoren für das neue Sonderpädagogische Seminar Bern gewählt*

Zum Direktor wählte der Berner Regierungsrat Lic. phil. Andreas Schindler, bisher Leiter der Abteilung Schulische Heilpädagogik am Heilpädagogischen Seminar der Universität Freiburg. Vizedirektor wurde Dr. Beat Thommen, bisher Assistent am Psychologischen Institut der Universität Bern. Die Dissertation von Beat Thommen befasst sich mit den Alltagstheorien von Lehrern über das verhaltensauffällige Kind. (Gutachter: Prof. Flammer und Prof. Perrez).

- *Dr. Peter Herren neuer Direktor am Seminar Thun*

Peter Herren war bisher Vizedirektor in Thun und trat durch seine Mitarbeit in der Arbeitsgruppe "Sekundarstufe I" (Die Ausbildung der Lehrer an der Sekundarstufe I, Verlag Haupt, 1983) hervor. Er löst als jüngstes Mitglied der Berner Seminardirektorenkonferenz das amtsälteste Mitglied, Dr. Fritz Müller, ab.

- *Deutlicher Anmelderückgang an den Berner Seminaren*

Um 22 % sind die Anmeldungen an den Berner Lehrerseminaren zurückgegangen. Diese Anmeldesituation führte zur Schliessung der 3. Klassenreihe am Staatlichen Seminar Bern. Damit bestehen im Kanton Bern nur noch (insgesamt 9 deutschsprachige) zweireihige Seminare. Massgeblich für den überproportionalen Rückgang der Anmeldezahlen ist die nach wie vor grosse Knappheit an Lehrerstellen. An einigen Seminaren (z.B. Seminar NMS Bern) werden wegen der kleinen Klassenbestände die beiden Parallelklassen in einzelnen Lektionen gemeinsam unterrichtet. Der Anmelderückgang an den vier Kindergartenseminaren betrug demgegenüber lediglich 12 %. Hier musste aber seit Jahren ausserordentlich stark ausgewählt werden. 1984 mussten 64 % der Angemeldeten abgewiesen werden.

- *Wer die Wahl hat, hat die Qual*

In einer Berner Gemeinde wurde kürzlich von 170 eingegangenen Bewerbungen eine Seminaristin gewählt, die erst in den kommenden Monaten das Seminar abschliesst. Die Wahl in der Gemeindeversammlung ging knapp aus (78 : 75). Grund der Wahl: Die Eltern der Seminaristin sind im Dorf wohnhaft.

- *Informatik an den Berner Seminaren ab 1985/86 obligatorisch*

Nachdem im Verlaufe der nächsten Monate die letzten Seminare mit Computern ausgerüstet werden (DEC- PC 325/360, Vertrag der Erziehungsdirektion mit der Ausrüsterfirma), kann ab dem neuen Schuljahr mit dem Informatikunterricht begonnen werden. Vorgesehen ist ca. 1 Semesterstunde ("abgezweigt" beim Mathematikpensum) für alle. Dazu

kommen Angebote im Pflichtwahlbereich.

● *Berner Schulblatt*

Wie aus Kreisen des Bernischen Lehrervereins verlautet, soll der Zusammenlegungsvertrag zwischen der "Schweizerischen Lehrerzeitung" (SLZ) und dem "Berner Schulblatt" per Ende 1985 aufgekündigt werden. Das "Berner Schulblatt" wird ab diesem Zeitpunkt wiederum als selbstständiges Publikationsorgan erscheinen.

● *Revision der Bernischen Bildungsgesetzgebung; Gesamtkonzeption Lehrerbildung*

Im Anschluss an verschiedene parlamentarische Vorstösse hat sich der Kanton Bern schon vor einigen Jahren an das Jahrhundertprojekt *Gesamtrevision der Bernischen Bildungsgesetzgebung* gemacht, mit welchem sich gegenwärtig auch eine vorberatende Grossratskommission auseinandersetzt.

Innerhalb dieses Grossunternehmens kommt der Erarbeitung einer *Gesamtkonzeption Lehrerbildung* besondere Bedeutung zu. Die Erziehungsdirektion hat eigens für diesen Teilbereich einen hauptamtlichen Projektleiter eingesetzt, der - begleitet von einer Projektgruppe - entsprechende Grundlagen und Modelle zu erarbeiten hat.

In Anerkennung dieser Umstände fordert deshalb der Bernische Lehrerverein in seinen kürzlich verabschiedeten Reformthesen, dass auf parlamentarischer Seite mit gesetzgeberischen Konsequenzen bis zum Vorliegen dieses Gesamtkonzeptes Lehrerbildung (GKL) zugewartet werden müsse; denn die Gesetzesvorlagen müssten auf die GKL Bezug nehmen und nicht umgekehrt.

● *Urabstimmung im Bernischen Lehrerverein: Mehrheit für Beibehaltung der heutigen Volksschulstruktur\**

Die Abgeordneten des BLV hatten im November 1984 beschlossen, die bildungspolitisch brisanteste Frage der geplanten Volksschulreform sei den Mitgliedern in einer Urabstimmung zu unterbreiten. Bei einer Stimmbeteiligung von 41,2 Prozent befürworteten 2210 BLV-Mitglieder die Beibehaltung der bisherigen Schulstruktur (Modell 4/5 mit Verbesserungen). In einer Eventualabstimmung hatten sich noch 64,5 Prozent für das Modell 5/4 (Uebertritt in die Sekundarschule nach dem 5. Schuljahr) ausgesprochen; rund ein Viertel der Stimmen waren damals auf das Modell 6/3 entfallen.

Im Kanton Bern gliedert sich die Volksschule in die Primarschule (1. bis 9. Schuljahr) und in die Sekundarschule (5. bis 9. Schuljahr). Der Uebertritt in die Sekundarschule findet in der Regel nach dem 4. Schuljahr statt; Schüler, die erst ein Jahr später übertreten, müssen das 5. Schuljahr wiederholen. Ein Uebertritt erst nach dem 6. Schuljahr oder gar noch später ist nur an wenigen öffentlichen Schulen im Kanton Bern möglich. Das "verbesserte Modell 4/5" baut auf einer die ersten vier Schuljahre umfassenden Primarstufe auf, an welche sich die Sekundarstufe I mit den beiden Zügen Realschule (heutige Primaroberstufe) und Sekundarschule anschliesst.

\* Vgl. dazu den "aktuellen Kommentar", Seite 130



## Unterrichtsfilme

---

### UNTERRICHTSFILME - 16mm - Video - Video Disc

---

Katalog der Schulfilmzentrale Bern, 9. Auflage 1984, 728 Seiten, Fr. 27.--

Die neu gestaltete und erweiterte 9. Auflage des Katalogs der Schulfilmzentrale Bern - der grössten schweizerischen 16mm-Filmverleihstelle - enthält rund 2'500 Film- und Video-Titel in deutscher, französischer, italienischer und englischer Sprache sowie Stummfilme und Filme ohne Sprachkommentar (Musikversionen).

Das Video-Angebot hat sich nur unwesentlich verändert. Einige Titel sind neu im System VHS erhältlich, die früher auf VCR-Kassetten verliehen wurden, andere in beiden Systemen, während wenige Titel nur in VCR oder U-Matic ausgeliehen werden können.

Der benutzerfreundliche Film- und Video-Katalog umfasst

- ein Sachgebietsverzeichnis mit den Bereichen

- 1 Welt und Umwelt
- 2 Staat und Gesellschaft
- 3 Naturwissenschaften
- 4 Sport / Spiel / Freizeit
- 5 Kunst
- 6 Kommunikation
- 7 Wirtschaft / Technik / Industrie

- einen redaktionellen Teil mit Bestellnummer, sämtlichen technischen Angaben und einer Inhaltsbeschreibung sowie

- ein alphabetisches Titelverzeichnis.

Diese übersichtliche Gliederung erleichtert den Zugriff zu den gesuchten Themen und den dazugehörigen Filmen.

Wer um die didaktische Potenz von Film und Video im Unterricht weiss, wird dankbar auf dieses reichhaltige Angebot zurückgreifen.

Der Katalog ist zu beziehen bei der Schulfilmzentrale Bern, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9, Tel. 031/ 23 08 31.

*Ernst Ramseier*

---

### JUGENDPROBLEME

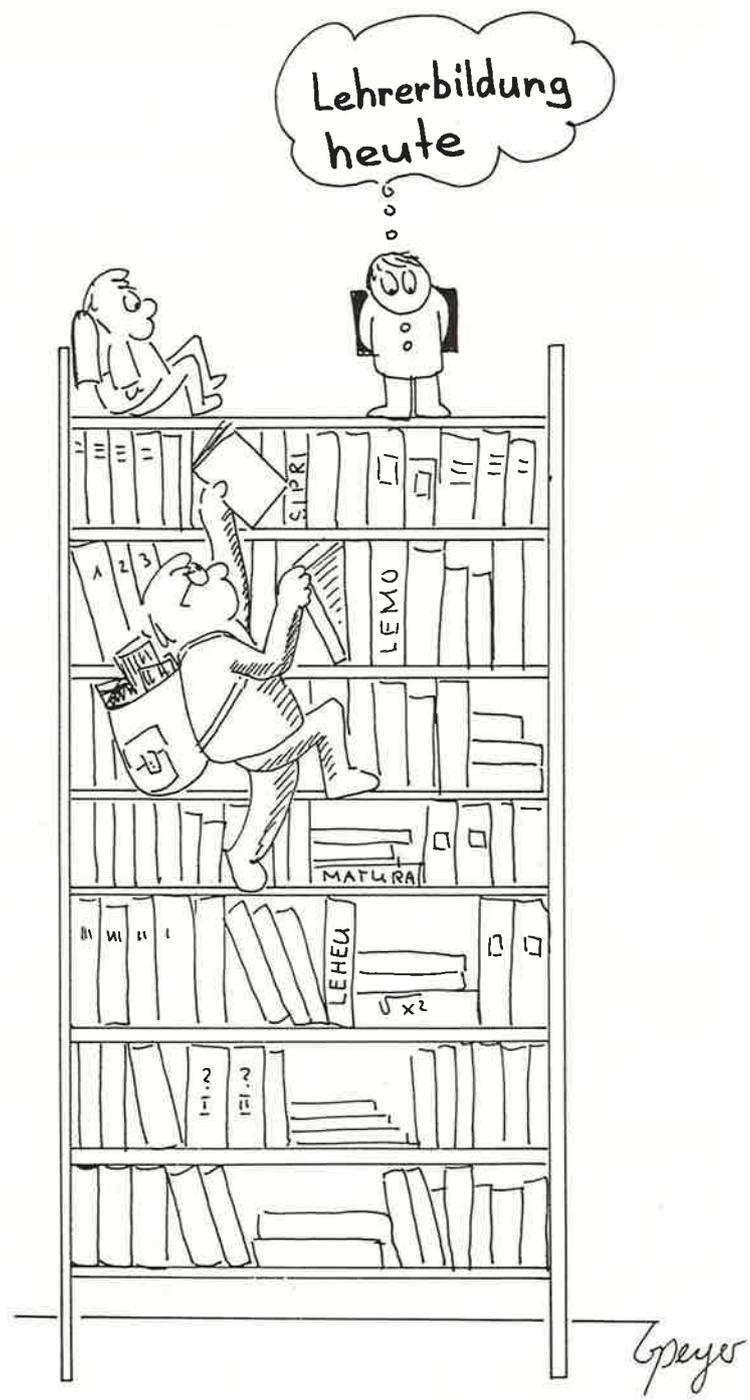
---

Filmliste (Stand August 1984), 24 Seiten, Fr. 1.70

117 Filme (vorwiegend Kurzfilme) von vier Verleihstellen werden kurz vorgestellt. In allen Filmen sind Jugendliche die Hauptakteure und ihre Fragen und Probleme das Thema.

"Die Auswahl musste weitgehend auf die persönlichen Probleme wie Freundschaft, Generationenkonflikt usw. beschränkt werden. Die gesellschaftlichen Fragen wie Krieg und Frieden, Umwelt usw. beschäftigen Junge zwar oft ebenso stark, hätten den Rahmen dieser Liste aber gesprengt." Die Auswahl besorgten A. Berthoud (Evang. Filmdienst, Bern) und Ch. Stückelberger (Junge Kirche Schweiz, Zürich).

Die Broschüre ist erhältlich bei: Junge Kirche Zürich, Zeltweg 9, 8032 Zürich, Tel. 01/ 252 94 00. *Sh*



Lehrerbildung  
heute

Geyer

## Zum Lesen: Neuerscheinungen Pädagogik

BUCHER, Theodor *Werte im Leben des Menschen*. Bern: Haupt, 1984; 164 Seiten, gebunden, Fr. 32.--

Ohne vorwurfsvoll-pessimistischen Grundton stellt der Autor Schwierigkeiten im differenzierten Umgang mit Werten, Wertbeschreibung, Wertorientierung und Wertkonflikten vor. Er betrachtet Erschwerungen der Wertfindung v.a. als Folge sozialer Mobilität, die Wertbegegnungen neuer Art erzwingt, aber auch als Folge von erlaubter Unverbindlichkeit, die in unserer Unsicherheit von Werten dispensiert.

Wertinhalte und verschiedene Muster von Wertorientierungen werden diskutiert. Vom einfachen Begriff des Wertes (von Geld etwa) im Alltag bis zum Wert und der Würde des Menschen und der daraus erfolgenden Verpflichtungen reicht der Bogen der Wertbeschreibung. Dem Menschen ist die Aufgabe gestellt, Grundsätze für sein Handeln in diesem Bogen möglicher Wertorientierung zu suchen und zu finden. Suchen und Finden im erzieherischen Prozess impliziert die Begleitung durch werttragende Menschen.

Wichtige pädagogische Begriffe, die im Alltag oft und leicht gebraucht werden, erhalten Darstellung und Erklärung in bezug auf ihre Geschichte und ihre Bedeutung (Gehorsam - "dialogischer Gehorsam", der Thematik eines früheren Buches\* des Autors entsprechend -, Autorität, Trotz).

Damit führt die Linie zu erzieherischen Aufgaben, wie: mit dem Kinde sein (deutlich gemacht durch eine chassidische Erzählung, in der ein Rabbi ein störrisches Kind wortlos an sein Herz zog und so verweilte, um ihm "ins Gewissen zu reden"), Freiheit in Vertrauen zu offerieren, in Weisheit zu befehlen, flexible Konsequenz und den innern Gehorsam gegenüber dem eigenen Gewissen.

Es geht dem Autor aber auch um ein Weiteres: er beschreibt Bedingungen des Hintergrunds des Lebens- und des Erziehungsprozesses, die als innere Kräfte in vielerlei Tendenzen wirksam werden. Er beschreibt Macht, Gerechtigkeit, Ehrfurcht und Dankbarkeit in der Polarität ihrer Erscheinungsformen. Da diese Formen menschlicher Haltung unreflektiert in ihrer Zweischneidigkeit aktiv sind, erschweren sie oft die gute (rationale) Absicht in der Begleitung junger Menschen. In breiter Weise werden Hilfen und Gefahren deutlich gemacht, um dem Anliegen transparenter Wertübernahme Raum zu schaffen. Die freundliche Weise der Darstellung erlaubt es dem Leser, die eigenen inneren Tendenzen darin zu erkennen - die positiven wie die schwierigen.

Das Buch vereinigt vielfältige Überlegungen einer grossen Autorengruppe, übersetzt wichtige theoretische Ansätze in leicht lesbare Sprache und Bilder und verrät, dass dem Autor alle Dimensionen des Lebens und der Erziehung nahe sind. (Dem weitergehend interessierten Leser bietet der Anhang reiche Ergänzung.) Ich bin diesem Buch gerne begegnet.

Zita Frey

\* BUCHER, Th. *Dialogische Erziehung*. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn des Lebens. Bern: Haupt, 1983.

SCHRECKENBERG, Wilhelm Der Irrweg der Lehrerausbildung. Ueber die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein "guter" Lehrer zu werden und zu bleiben. Düsseldorf: Schwann, 1984. 248 Seiten. DM 28.--

---

Das Spannungsverhältnis zwischen Qualifikation und Selektion ist im Bereiche der Lehrerbildung ein heisses und daher ungern berührtes Eisen:

Wie unterscheiden sich "gute" von "weniger guten" Lehrern?

Kann man lernen, ein "guter" Lehrer zu sein?

Und was hat mit den "weniger guten" Lehrern zu geschehen?

Nach Publikationen über "'Guten' Unterricht - 'Schlechten' Unterricht" (SCHRECKENBERG 1984<sup>2</sup>) und über den Weg "Vom 'guten' zum 'besseren' Lehrer" (SCHRECKENBERG 1982) äussert sich der Verfasser "nach fast dreissigjähriger Tätigkeit in allen Bereichen der Lehreraus- und -fortbildung" über Wege und Irrwege der Ausbildung zum Lehrer, "über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein 'guter' Lehrer zu werden und zu bleiben" (SCHRECKENBERG 1984).

Das Buch ist in der Absicht entstanden, "für unsere Kinder und Jugendlichen optimale Lern- und Bildungsmöglichkeiten in unseren Schulen zu erreichen und zu sichern". (a.a.O., S.9). Während im ersten Kapitel Thema und Problem umrissen werden, kommen im zweiten die geschichtliche Entwicklung und Veränderung des Lehrerbildes und der Lehrerbildung zur Sprache. In den folgenden Kapiteln werden Gründe für die "Verirrungen" - der Autor kritisiert sowohl die Professionalisierung des Lehrerberufs als auch die Operationalisierung von Lehrereigenschaften - und Auswirkungen des "Irrweges" erörtert.

Abschliessend stellt der Verfasser den angeprangerten Schwächen und Mängeln im Bereiche der Lehrerbildung den Entwurf eines "geraden Weges der Lehrer-(aus)bildung" (a.a.O., S.207) gegenüber, welcher der Persönlichkeitsbildung gegenüber der fachlichen Ausbildung grösseres Gewicht zugesteht und die Momente der Qualifikation und der Selektion neu zu gewichten versucht.

In erster Linie auf die Verhältnisse der BRD ausgerichtet, stellt das anregende, wenn nicht gar anstössige Buch auch im Hinblick auf die Situation der Lehrerbildung sowie ihrer Reform hierzulande einen ebenso interessanten wie provokativen Diskussionsbeitrag dar.

*Johannes Gruntz-Stoll*

REISER, Rudolf Lehrergeschichte(n). Ein historischer Streifzug von der Germanenzeit bis zur Gegenwart. München: Ehrenwirth, 1984. 254 Seiten. DM 28.--

---

Das arme Dorfschulmeisterlein, der vielgeplagte Lehrer Lempel, Hauslehrer und Hofmeister, ein- und ausgebildete Lehrkräfte - sie alle und etliche mehr treten in den Lehrergeschichten auf, mit und in denen Rudolf Reiser die Geschichte des Lehrerberufes erzählt. In achtzehn Kapiteln schildert der Münchner Journalist den weiten, jahrhundertelangen Weg "Vom Druiden" zum "Lehrer heute".

Dass der "historische Streifzug von der Germanenzeit bis zur Gegenwart" reicher an witzigen Anekdoten und Episoden denn trockenen Daten und Fakten geraten ist, tut zwar da und dort der Glaubwürdigkeit und Wissenschaftlichkeit der Darstellung, nicht aber ihrer Lesbarkeit und Bekömmlichkeit Abbruch. Im Gegenteil: Beim Lesen der "Lehrergeschichte(n)" erwacht der Wunsch, mehr und Genaueres über die Vergangenheit des Lehrerstandes zu erfahren.

Einen ersten Beitrag zur Erfüllung dieses Wunsches leistet das Literaturverzeichnis, in dem ausgewählte Quellen der Geschichte des Lehrerstandes angeführt sind. Fazit: Ein Buch für angehende, berufstätige und ehemalige Lehrerinnen und Lehrer, die auf unterhaltsame Weise in die Geschichte ihres Berufsstandes eingeführt werden möchten.

*Johannes Gruntz-Stoll*

ZUR BESPRECHUNG VORLIEGENDE BÜCHER



Bei der Redaktion sind folgende Besprechungsexemplare eingegangen:

Aus dem Verlag der Fachvereine an den Schweizerischen Hochschulen und Techniken, Zürich:

FISCHER,Hardi Allgemeine Didaktik für Höhere Schulen, 1983 (2., überarbeitete Auflage)

FEYERABEND,Paul & THOMAS,Christian (Hrsg) Kunst und Wissenschaft, 1984

Aus dem Verlag Paul Haupt, Bern:

GEISSBUHLER,Sabine Bilderbücher werden lebendig durch Beobachten, Bewegen, Basteln, 1984

Aus dem Verlag Schubiger AG, Winterthur:

HERTIG,Susanne Värs und Form - Rhythmisches Zeichnen, 1981

Aus dem Verlag Klett-Cotta, Stuttgart:

MONTAGU,Ashley Zum Kind reifen (aus dem Amerikanischen übersetzt), 1984

BzL-Leser, die sich von einem dieser Titel angesprochen fühlen und über die für eine kritische Besprechung erforderlichen Fachkenntnisse verfügen, können unter Angabe ihres Interesses und ihrer beruflichen Funktion das gewünschte Rezensionsexemplar mit einer Postkarte anfordern bei:

Peter Füglistner, Redaktion BzL, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee

Für die Publikation der Besprechung in den "Beiträgen zur Lehrerbildung" geben wir grundsätzlich Werken den Vorzug, die in einem Zusammenhang mit der *Lehrerbildung* stehen. Die Besprechung soll nicht mehr als eine Heftseite beanspruchen.

Fg

"Aus der Nähe betrachte" ist der Titel des Erstlings in der *Schriftenreihe des Instituts für Sekundarlehrer-Ausbildung der Universität Bern*. Der Autor, Hans Röthlisberger, heute als Dozent für Erziehungswissenschaften am Sekundarlehramt tätig, stellt in diesem 134 Seiten starken Bändchen *Situationen und Ueberlegungen zu Theorie und Praxis in Erziehung und Unterricht* dar. Die rund 60 Kurztexte umfassende Sammlung anregender und teilweise auch amüsanter Beobachtungen und Reflexionen eines kritisch wohlwollenden Sekundarschulinspektors kann zum Selbstkostenpreis von Fr. 7.-- bezogen werden beim *Sekundarlehramt der Universität Bern, Neubrückstrasse 10, 3012 Bern (Tel. 031/ 65 83 16)*.

Fg

Eine aktuelle wissenschaftliche Publikation zum Thema "Lehrerbildung":

EUGSTER, Willi Eignung und Motivation für den Lehrerberuf. Eine empirische Untersuchung über Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtskandidaten. (Dissertation unter der Leitung von Professor Konrad Widmer, Universität Zürich). Wattwil: Buchdruckerei Wattwil AG, 1984.



## LEHRERARBEITSLOSIGKEIT

Das Kantonale Lehrerseminar Basel-Stadt veranstaltet jedes Quartal einen sogenannten Seminartag, an welchem sich alle Kurse des Seminars (Gymnasial-, Mittel-, Fach-, Primar-, Werk-, Hauswirtschaftslehrer/innen und Kindergärtner/innen) gemeinsam mit einem Thema auseinandersetzen. Aus leider aktuellem Anlass lautete das Thema des Seminartags vom 23. November 1984 "Lehrerarbeitslosigkeit". Im Anschluss an diese Veranstaltung verfasste eine Gruppe von Seminaristinnen und Seminaristen einen eindringlichen Appell an ihre Lehrerkollegen und -kolleginnen und an die baselstädtischen Schulbehörden, welcher an der Basler Schulsynode, der Versammlung aller Lehrkräfte des Kantons Basel-Stadt, am 5. Dezember 1984 verlesen worden ist. Wir geben hier die Rede im Wortlaut wieder.

*Liebe Kolleginnen und Kollegen*

*Ich stehe hier, um für die Seminaristinnen und Seminaristen des Kantonalen Lehrerseminars Basel zu sprechen. Wir haben am 23. November einen gemeinsamen Seminartag zum Thema Lehrerarbeitslosigkeit abgehalten. Herr Dr. Schneider vom Erziehungsdepartement und Herr Wagner von der Berufsberatung haben uns da ganz klar ausgeführt, dass uns Seminaristen, respektive uns Vikare eine düstere Zukunft erwartet. Zum erstenmal wurde uns da bewusst, dass erstens die Lage für alle, nicht nur für einzelne, hoffnungslos ist, und dass zweitens die Lage viel hoffnungsloser ist, als sich jeder einzelne von uns vorgestellt hat.*

*Wie sieht die Situation denn nun aus?*

- 1. Nächsten Frühling werden viele Vikare entlassen und keine neuen angestellt. Damit sinken auch unsere Chancen, auf unserem gewählten Beruf zu arbeiten, praktisch auf Null.*
- 2. Wenn wir als Seminarabgänger keine Stunden finden, so können wir 85 Tage lang, also nicht einmal drei Monate, Arbeitslosengeld beziehen. Danach sitzen wir ganz auf dem Trockenen.*
- 3. Die von der Berufsberatung und von den Behörden vorgeschlagene Umschulung von arbeitslosen Vikaren ist aus mehreren Gründen wenig realistisch:*
  - Wir lassen uns nämlich nicht gern ausbilden, nur um dann gleich umgeschult zu werden.*
  - Auch kommt eine Umschulung für viele von uns finanziell nicht in Frage. Die Behörden können oder wollen uns nämlich dabei finanziell auch nicht unter die Arme greifen.*
  - Zudem sind die Kurse, die vom Arbeitsamt zur Umschulung angeboten werden, nicht für arbeitslose Lehrer gedacht und nicht auf unsere Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen und Berufsziele ausgerichtet.*
- 4. Wenn wir bereit sind, in andere Berufe umzusteigen, so wird uns das erschwert, da wir als sogenannt überqualifizierte und unerwünschte Arbeitskräfte gelten. Zudem nehmen wir anderen, für diese Berufe ausgebildeten Leuten, Stellen weg, falls das Umsteigen klappt.*

Wenn der grösste Teil von uns Seminaristen keine Arbeit an einer Schule findet, so dürfte dies in den kommenden Jahrzehnten auch Folgen für das ganze Schulwesen haben. Denn mit uns fällt eine ganze Lehrer/Lehrerinnengeneration aus. Das heisst, dass dem heutigen Schulkörper die anregenden Impulse von frisch ausgebildeten jungen Lehrkräften fehlen, Impulse, die immer wieder zu fachlichen Diskussionen und zur Ueberprüfung der eigenen Position Anlass geben. Ein solcher Gedankenaustausch kann Lehrkräften, die schon einige Zeit im Schuldienst stehen, wieder zu neuer Motivation verhelfen. Das Ausfallen einer Lehrergeneration an den Schulen heisst auf der anderen Seite weiter, dass langfristig gesehen ältere, erfahrene Lehrer fehlen werden, die ihr vielfältiges Wissen an jüngere Kollegen weitergeben können. – Diese beiden Tatsachen werden dazu führen, dass ein befruchtender Austausch innerhalb der Lehrergenerationen verloren geht. Dadurch verliert der Lehrkörper an Vielfalt, was sich mit grosser Wahrscheinlichkeit auf den Unterricht auswirken wird. Leidtragende an der unerfreulichen Situation sind letztlich unsere Schüler.

Aus oben genannten Gründen haben wir einen Katalog von Vorschlägen, Forderungen und Bitten zusammengestellt. Mit diesem Katalog richten wir uns an die Rektorate, an die einzelnen Lehrerkollegien, aber auch an Sie persönlich! Wir sind sicher, dass Sie mithelfen können, unsere Situation zu entschärfen.

Die folgenden Vorschläge und Forderungen richten sich an die Rektorate:

- Einige Vollpensen sollten so aufgeteilt werden, dass mehreren Vikaren dadurch Erfahrung im Beruf, Arbeit und minimaler Verdienst ermöglicht werden.
- Keinem Lehrer dürfen mehr Stunden zugeteilt werden, als er selbst verlangt.
- Seminarabgängern, die nach der Ausbildung ein oder mehrere Zwischenjahre einlegen müssen, weil sie nicht als Lehrer arbeiten können oder wollen, soll der Wiedereinstieg in die Schule nach dieser Zeit ermöglicht werden.
- Wir bitten die Rektoren, eine offene Informationspolitik zu betreiben, was die Verteilung der Pensen und Einzelstunden betrifft.

Im gleichen Zusammenhang bitten wir Euch Lehrerinnen und Lehrer:

- Drängt gegenüber den Rektoraten auf offene Verhandlungen über Stundenzuteilungen. Die Kriterien sollen klar und transparent sein.
- Innerhalb eines Kollegiums sollten mehrere Teilzeitpensen von etwa 6 Stunden geschaffen werden, deren Inhaber zugleich eine Art Piquetdienst für kurzfristig ausfallende Stunden innerhalb des betreffenden Schulhauses übernehmen.
- Innerhalb der Kollegien sollten Umfragen stattfinden, bei denen es – ähnlich wie im Bäumlihof Gymnasium – darum geht, festzustellen, ob es festangestellte Kolleginnen und Kollegen gibt, die freiwillig einer Reduktion ihres Pensums zustimmen würden.

Dieser letzte Punkt enthält bereits eine der Bitten, die wir an Sie als zukünftige Kolleginnen und Kollegen persönlich richten:

- Prüfen Sie, ob für Sie eine Stundenabtretung möglich wäre.
- Insbesondere richten wir uns an doppelverdienende Ehepaare: Wäre es nicht möglich, dass Sie zusammen eine Stundenzahl anstreben, die maximal der eines Vollpensums entspricht?
- Wir bitten Sie um den gemeinsamen Einsatz für eine Herabsetzung der Pflichtstundenzahl und für eine Lockerung der Altersentlastungsregelung.
- Wenn von Ihnen als Lehrer verlangt wird, ein Fach zu unterrichten, wofür Sie nicht oder ungenügend ausgebildet sind, sollten Sie ablehnen, auch im

*Interesse der Schüler.*

- Drängen Sie darauf, Ihre Sonderaufgaben nicht mit Geld, sondern durch Stundenkompensation entschädigen zu lassen.
- Wir sollten uns ganz allgemein für eine Arbeitssituation einsetzen, die dem Trend entgegentritt, dass eine zunehmend kleiner werdende Mehrheit viel und eine zunehmend grösser werdende Minderheit keine Arbeit hat.

*Diese Liste ist nicht vollständig. Wir wollen damit nur einige Möglichkeiten aufzeigen, die die Rektorate, Kollegien und auch Sie persönlich haben. Viele Dinge fehlen, zudem sieht es für jeden einzelnen jeweils etwas anders aus. Für die Anwesenden soll diese Liste eine Aufforderung zur Auseinandersetzung mit unserer Problematik sein. Bedenken Sie doch auch, dass wir Seminaristinnen und Seminaristen, die im Frühling mit dem Seminar fertig sind, uns nur dadurch von Ihnen unterscheiden, dass wir einige Jahre jünger sind und uns dementsprechend einige Jahre Erfahrung fehlen. Wir treiben alle im selben Fluss, Sie aber auf einem Dampfer, wir auf einem Holzfluss. Wir sind uns bewusst, dass wir nicht einfach mehr Kinder und Schüler herbeizaubern können. Die Erleichterung unserer Lage hat aber auch nichts mit Zauber zu tun, sondern mit Ihrer Solidarität. Helfen Sie uns, damit wir vom Holzfluss auf Rettungsboote umsteigen können.*

*Von den Rektoraten und Lehrerkollegien erhoffen wir uns eine Antwort auf unsere Vorschläge und Bitten.*

*Danke für Ihre Aufmerksamkeit.*

Adresse der Arbeitsgruppe "Lehrerarbeitslosigkeit"  
Kantonales Lehrerseminar Basel-Stadt  
Riehenstrasse 154 4058 Basel



Lehrerbildung von übermorgen

---

## Der aktuelle Kommentar

---

### BLV und Bildungsreform

#### **Abstinente Lehrer**

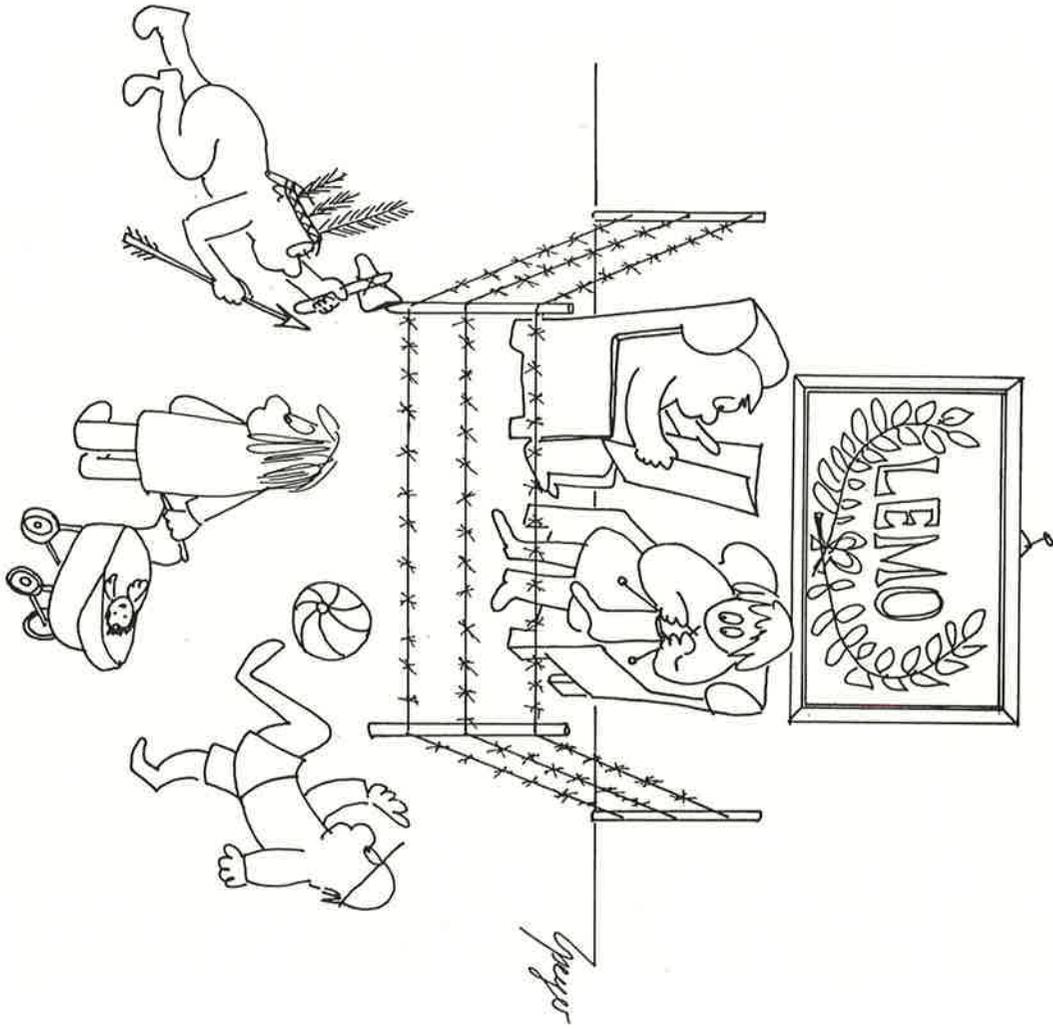
*Gut zwei Wochen hatten die rund 10 000 Mitglieder des Bernischen Lehrervereins Zeit, sich zum wohl umstrittensten Problem in der Diskussion über die Gesamtrevision der kantonalen Bildungsgesetzgebung zu äussern. Gefordert war wenig Aufwand von ihnen: Auf der kurz vor Neujahr verschickten Stimmkarte mussten sie zwei Fragen zur Volksschulstruktur beantworten – die eine mit einem Kreuz ins vorgedruckte Feld, die andere mit «Ja» oder «Nein». Dann konnte die ans BLV-Sekretariat adressierte Karte (notabene unfrankiert) in den nächsten Briefkasten gesteckt werden. Einsendeschluss: 15. Januar 1985.*

*Genau 41,2 Prozent der BLV-Mitglieder haben diese Anstrengung auf sich genommen. Von den übrigen 58,8 Prozent muss vermutet werden, dass sie sich von der Urabstimmung dispensierten, weil der Abstimmungsgegenstand sie nicht interessierte. Oder weil sie bezüglich Schulstruktur keine Meinung haben. Oder weil ihnen die zwei gestellten Fragen nicht wichtig genug erschienen. Oder weil sie eine Stellungnahme zu Modellen der Berner Schule von morgen (vielleicht gar die Ausarbeitung von Grundsätzen für die Bildungsreform überhaupt?) nicht für sinnvoll halten. . . Was im einzelnen Fall auch immer der Grund für die Abstinenz gewesen sein mag: Die 41,2 Prozent Stimmbeteiligung sind eine glatte Blamage für den Bernischen Lehrerverein als repräsentative Ständesorganisation und für die BLV-Mitglieder insgesamt, die sich dem Verdacht aussetzen, sie stünden nichtgewerkschaftlichen Anliegen ihres Berufsverbands gleichgültig gegenüber. Dass die Berner Lehrer und Lehrerinnen überdies in einer Urabstimmung von grosser Tragweite mehrheitlich ein staatsbürgerliches Verhalten an den Tag gelegt haben, das sie selber ihren Schülern nur als erbärmlich beschreiben können, rundet das unerfreuliche Bild ab.*

*Wie ernst kann man Lehrer, die sich gerne beklagen, sie würden in wichtigen bildungspolitischen Fragen immer zu spät in den Meinungsbildungsprozess einbezogen, künftig noch nehmen?*

*Paul Müller*





DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER ... VON A BIS Z

Hans AEBLI, Professor, Dr., Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, Waldheimstrasse 6, 3000 Bern 9 / Stefan ALBISSER, Dr., Seminarlehrer am Staatlichen Seminar Spiez, Egghölzlistrasse 76, 3006 Bern / Hans ANLIKER, dipl. LSEB, Seminarlehrer am Kantonalen Lehrerseminar Basel-Stadt, Gutzlen, 3508 Arni / Moritz ARNET, lic.iur., Generalsekretär der EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Hans BRUEHWEILER, Dr., Seminarlehrer am Lehrerseminar Liestal, Landstrasse 12, 4452 Itingen, BL / Theodor BUCHER, Dr., Paulus-Akademie Zürich, Carl Spitteler-Strasse 38, 8053 Zürich / Erich DORER, Dozent an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, 4800 Zofingen / Kurt EGGENBERGER, dipl. LSEB, Seminarlehrer am Staatlichen Seminar Biel, Thorackerweg 1, 3294 Büren / Zita FREY, dipl. LSEB, Seminarlehrerin, Alte Landstrasse 81, 8800 Thalwil / Peter FUEGLISTER, Dr., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik Bern, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Sr. Anna GASSER, dipl. LSEB, Seminarlehrerin, Seminar, 6313 Menzingen / Hans GEHRIG, Professor, Dr., Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich / Johannes GRUNTZ-STOLL, lic.phil., Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern, Dicken, 9035 Grub, AR / Ruedi HELFER, lic.phil., Journalist Radio DRS, Hauptstrasse 8, 2556 Scheuren / Theo ITEN, dipl. LSEB, Seminarlehrer am Lehrerinnenseminar Heilig Kreuz Cham, Seestrasse 17, 6330 Cham / Rudolf JENELTEN, Dr., Mittelschulinspektor, Kantonsstrasse 20A, 3930 Visp / Carlo JENZER, Dr., Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Erziehungsdepartementes des Kantons Solothurn, Obere Sternengasse, 4500 Solothurn / Hans JOSS, Dr., Leiter der Semesterkurse, Zentralstelle für Lehrerfortbildung, Lerbermatt, 3098 Köniz / Lothar KAISER, Dr., Seminardirektor, Kantonales Lehrerseminar, 6285 Hitzkirch / Guido MARAZZI, Direttore della Scuola magistrale cantonale, Piazza S. Francesco 19, 6600 Locarno / Claude MERAZZI, Directeur de l'Ecole normale de Bienne, Scheibenweg 45, 2503 Biel / Fritz MUELLER, Dr., Direktor des Staatlichen Seminars Thun, Aeussere Ringstrasse, 3600 Thun / Peter NENNIGER, PD, Dr., Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg, D-7800 Freiburg i.B. / Bruno PEYER, dipl. Psychologe, Seminar Schiers, Törliweg 48C, 7208 Malans / Ernst PREISIG, Dr., Direktor der Neuen Mädchenschule Bern, Gammen, 3206 Rizenbach / Kurt REUSSER, Dr., Universitätsassistent, z.Z. University of Colorado, Institute of Cognitive Science, Muenziger Building, Boulder, CO 80309, USA / Iwan RICKENBACHER, Dr., Direktor des Lehrerseminars Rickenbach, 6432 Rickenbach, SZ / Christian SCHMID, EDK-Beauftragter für Lehrerbildung, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Kurt SCHMID, dipl. LSEB, Seminarlehrer am Lehrerseminar Kreuzlingen, Stählistrasse 28, 8280 Kreuzlingen / Fritz SCHOCH, dipl. LSEB, Seminarlehrer am Staatlichen Seminar Biel, Thorackerweg 1, 3294 Büren / Anton STRITTMATTER, Dr., Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen, Guggistrasse 7, 6000 Luzern 4 / Traugott WEISSKOPF, Professor, Dr., Pädagogisches Seminar der Universität Bern, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern / Gregor WIELAND, Seminarlehrer, Lindenweg 4, 3184 Wünnewil / Sr. Hildegard WILLI, Abteilungsleiterin des Primarlehrerinnenseminars Baldegg, Seminar, 6283 Baldegg / Heinz WYSS, Dr., Direktor des Staatlichen Seminars Biel, Scheibenweg 45, 2503 Biel / Hanspeter ZUEST, Seminarlehrer am Lehrerseminar Kreuzlingen, Seeblickstrasse 8, 8280 Kreuzlingen.

*Klar geschriebene Manuskripte  
ersparen uns  
und Ihnen viele Umtriebe*

Wir danken allen Schreibkräften - den uns bekannten und den vielen unbekanntem -, die uns bei der redaktionellen Arbeit an diesem umfangreichen Heft tatkräftig unterstützt haben.

Red. BzL

**Universität Bern    Höheres Lehramt**

**S T E L L E N A U S S C H R E I B U N G**

Die Abteilung für das Höhere Lehramt besorgt die erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung der angehenden Gymnasial- und Seminarlehrer.

Es gelangt zur Ausschreibung ein

**4-stündiger Lehrauftrag für Allgemeine Didaktik  
des Unterrichts an höheren Mittelschulen  
(Vorlesung und Uebung)  
auf 1.10.85, evtl. 1.4.86**

Es handelt sich um eine Lehrveranstaltung, welche neu einzuführen und praxisbezogen auszurichten ist. Sie soll den Studierenden erste Grundlagen für die Unterrichtstätigkeit vermitteln (Lektionsgestaltung, Grundformen des Lehrens, Sozialformen des Unterrichts usw.). Im Mittelpunkt stehen Lehrübungen, welche der Allgemeindidaktiker an Schulen zu organisieren und zu begleiten hat. In der Vorlesung soll er diesen praktischen Teil vertiefen und in einen theoretischen Zusammenhang stellen.

In Frage kommen sowohl Gymnasial- und Seminarlehrer als auch Universitätsdozenten. Vorausgesetzt werden neben der fachlichen Befähigung Erfahrungen in der didaktischen Arbeit mit Lehramtskandidaten.

Für Unterlagen und Auskünfte wende man sich an die Direktion der Abteilung für das Höhere Lehramt (Tel. 031 65 82 92).

Bewerbungen sind mit den üblichen Beilagen bis zum 15. April 1985 dem Präsidenten der Kommission für das Höhere Lehramt, Dr. Peter Bonati, Postfach 123, 3000 Bern 9, einzureichen.

Kommission für das höhere Lehramt

**Kurz vor  
Redaktionsschluss**

Der WBZ/SPV-Kurs "SIPRI UND DIE LEHRERBILDUNG" ist auf Mai 1986 verschoben worden.

**BEITRÄGE ZUR  
LEHRERBILDUNG**  
ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK UND  
LEHRERBILDUNG  
INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

**Ihr Weiterbildungsprogramm:**

**SPV**  
SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND  
SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE