

Lehrerbildung von morgen

Grundlagen Strukturen Inhalte

**Bericht der Expertenkommission
«Lehrerbildung von morgen»
im Auftrag der Schweizerischen Konferenz
der kantonalen Erziehungsdirektoren**

**Herausgegeben von
Fritz Müller
in Verbindung mit Hans Gehrig, Carlo Jenzer,
Lothar Kaiser und Anton Strittmatter**

Comenius-Verlag Hitzkirch

Lehrerbildung von morgen

Grundlagen
Strukturen
Inhalte

Bericht der Expertenkommission
«Lehrerbildung von morgen»
im Auftrag der Schweizerischen Konferenz
der kantonalen Erziehungsdirektoren

Herausgegeben von
Fritz Müller
in Verbindung mit Hans Gehrig, Carlo Jenzer,
Lothar Kaiser und Anton Strittmatter

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

I. Einleitung - Auftrag und Arbeitsweise der Kommission	15
1. Auftrag, Zusammensetzung, Arbeitsweise	15
1. 1. Auftrag	15
1. 2. Zusammensetzung und Arbeitsweise der Kommission	16
2. Das Ergebnisdokument	19
2. 1. Prospektive Projekt-Studie	19
2. 2. Das Ergebnisdokument als wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung	20
2. 3. Notwendiger Spielraum für regionale Besonderheiten	22
2. 4. Begrenzung der Studie	23
3. Funktion des Ergebnisdokumentes	25
3. 1. Doppelfunktion: Planungshilfe und Richtlinie	25
4. "Mittelschule von morgen" und "Lehrerbildung von morgen"	27
II. Allgemeine Ueberlegungen	29
1. Berufsbild, Selbstverständnis und Qualifikationen des Lehrers	29
1. 1. Anthropologische Grundfragen	30
1. 1. 1. Berufs- und Menschenbild	30
1. 1. 2. Aufgaben des Lehrers in der zukünftigen Schule	31
1. 2. Erwerb von Qualifikationen	35
1. 2. 1. Wissenschaftliche und didaktische Qualifikationen	37
1. 2. 2. Erzieherische Qualifikationen	38
1. 2. 3. Gesellschaftlich-politische Qualifikationen	38
1. 3. Ausblick	39
2. Die Allgemeinbildung des Lehrers	42
2. 1. Fragestellung	42
2. 2. Die Problematik der Allgemeinbildung in unserer Zeit	44
2. 2. 1. Das Spannungsfeld Allgemeingültigkeit vs. Individualinteressen	44
2. 2. 2. Das Spannungsfeld Zeitlosigkeit vs. Aktualität	46
X 2. 2. 3. Das Spannungsfeld Wissensvermittlung vs. Persönlichkeitsformung	47
2. 2. 4. Das Spannungsfeld Information vs. Urteilsbildung	48
2. 3. Prinzipien der Allgemeinbildung an den Mittelschulen	48
2. 3. 1. Das Prinzip der individuellen stofflichen Differenzierung	49
2. 3. 2. Das Prinzip des Exemplarischen	49
2. 4. Die Allgemeinbildung des künftigen Lehrers	50
2. 4. 1. Zum Fachwissen des Lehrer-Studenten	50

2.4.2. Zum geschichtlichen Wissen des Lehrerstudenten	52	2.2.2. Die Grundideen der Organisation "Institut für Lehrerbildung"	86
2.5. Zusammenfassung	53	2.2.3. Die Inhalte im maturitätsgebundenen Weg	86
3. Grundbildung und Spezialisierung	55	2.2.3.1. Die Auswahl und Strukturierung der Inhalte	86
3.1. Notwendigkeit und Grenzen einer Spezialisierung	55	2.2.3.2. Die besonderen Inhalte	87
3.1.1. Generelle Organisationsstruktur der Schule	55	2.2.4. Die didaktischen Strukturen am Institut für Lehrerbildung	88
3.1.2. Die Rolle des Lehrers	56	2.2.5. Die Personalstruktur am Institut für Lehrerbildung	90
3.1.3. Berufsbildung und Spezialisierung	57	2.2.5.1. Die Lehrer	90
3.2. Begründung der Spezialisierung	57	2.2.5.2. Die Lehrerstudenten	91
3.2.1. Neue Organisationsformen: Strukturierte Lehrerschaft	58	2.2.6. Die Verbindung zur Weiterbildung	92
3.2.2. Rollendifferenzierung	58	2.3. Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium. Eine neue Perspektive für die Lehrerbildung	94
3.2.3. Ansprüche der Wissenschaft	59	2.4. Umschulungskurse	96
3.2.4. Verhinderung der "Stufenflucht"	59		
3.3. Möglichkeiten der Spezialisierung	59		
3.4. Verhältnis von Grund-, Weiter- und Fortbildung	60		
3.5. Konsequenzen	61		
III. Die Grundstrukturen der Lehrerbildung		IV. Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung	98
1. Die institutionelle Struktur der Lehrerbildung: Bestandesaufnahme - Leitideen - Grundschema	62	1. Die Komponenten eines Curriculums der Lehrergrundausbildung	98
1.1. Rückblick und jetziger Stand	62	2. Allgemeine Zielsetzungen der berufsbildenden Fächer	100
1.2. Blick über die Grenzen	63	3. Gliederung und inhaltliche Leitideen der berufsbildenden Fächer	102
1.3. Grundsätze für die Strukturierung der Lehrerbildung	64	3.1. Das Problem der Auswahl und Ordnung der Inhalte	102
1.4. Grundschema der Lehrerbildung (Schema und Kommentar)	68	3.1.1. Wissenschaftsorientierung	102
2. Wege der Grundausbildung	73	3.1.2. Ordnung nach Problemfeldern	104
2.1. Der seminaristische Weg	73	3.1.3. Tätigkeits- oder Anwendungsorientierung	104
2.1.1. Begriff	73	3.2. Die Gliederung nach wissenschaftlichen Disziplinen und Anwendungsbereichen	105
2.1.2. Organisatorische Grundstrukturen	75	3.2.1. Pädagogik	107
2.1.3. Inhalte	75	3.2.2. Pädagogische Psychologie	110
2.1.3.1. Stoffauswahl	76	3.2.3. Schultheorie	111
2.1.3.2. Stundentafel	77	3.2.4. Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie	112
2.1.4. Didaktische Strukturen	77	3.2.5. Die Fachdidaktiken	113
2.1.4.1. Berufssozialisation	77		
2.1.4.2. Prinzip der Nähe	79	4. Inhalte und didaktische Grundstrukturen der berufsbildenden Fächer	115
2.1.4.3. Prinzip der Ganzheit	79	4.1. Didaktische Grundstrukturen	115
2.1.4.4. Prinzip der Selbsttätigkeit	79	4.1.1. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung	115
2.1.4.5. Transparenz der methodischen Überlegungen des Seminarlehrers	80	4.1.2. Das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges	117
2.1.5. Personalstruktur	80	4.2. Die Anwendungsbereiche (mit einem Beispiel)	118
2.1.5.1. Der Fachlehrer am Unterseminar	80	4.3. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen	125
2.1.5.2. Die Schüler	80	4.3.1. Systematische Pädagogik	128
2.1.6. Anschluss an die Hochschule	81	4.3.2. Geschichte der Pädagogik	130
2.1.7. Besondere Probleme	82	4.3.3. Pädagogische Psychologie	132
2.1.7.1. Frühe Berufswahl	83	4.3.4. Schultheorie	136
2.1.7.2. Isolierung	83	4.3.5. Allgemeine Didaktik	139
2.2. Der maturitätsgebundene Weg	86	4.3.6. Didaktik der Muttersprache	145
2.2.1. Begriff	86	4.3.7. Didaktik des Mathematikunterrichts	147
		4.3.8. Didaktik der Realien	151
		4.3.9. Didaktik des Turn- und Sportunterrichts	159

4.3.10. Didaktik der Schulmusik	161	1.3.3. Die Beurteilung der Lehrbefähigung	228
4.3.11. Didaktik des Zeichnens und Gestaltens	164	1.3.4. Zusammenfassung	229
5. Das Zeitbudget der Berufsbildung des Lehrers	170	1.4. Die Auslese beim seminaristischen Ausbildungsweg	229
5.1. Vorüberlegungen und Vorentscheidungen	170	1.4.1. Kritik an den herkömmlichen Aufnahmeprüfungen in die Mittelschulen	229
5.1.1. Zum Gesamt-Zeitrahmen	170	1.4.2. Zuverlässigeres Ausleseverfahren für den Uebertritt in die Mittelschulen (nach dem 8. bzw. 9. Schuljahr) - Beurteilung der Mittelschulfähigkeit	231
5.1.2. Zu den einzelnen Fächern und Fächergruppen	172	1.4.3. Spezielle Probleme der Auslese beim seminaristischen Weg - Beurteilung der charakterlichen Eignung	232
5.2. Der Fächerkatalog mit den Zeitanteilen	176	1.4.4. Zusammenfassung	234
5.3. Vorschläge für die zeitliche Abfolge der Inhalte	178	1.5. Probleme, die sich durch die Verwendung von Tests ergeben	234
5.3.1. Die Stundentafel für ein zweijähriges Institut für Lehrerbildung	178	1.6. Die Schülerberatung an den Lehrerbildungsinstituten	237
5.3.2. Die Stundentafel für die letzten drei Jahre eines Seminars	182		
6. Die Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs	186	X 2. Die Berufseinführung	241
6.1. Einleitung	186	2.1. Zur aktuellen Situation der Berufseinführung	241
6.2. Das Grundprinzip des Theorie-Praxis-Bezugs (klinisches Prinzip)	186	2.2. Notwendige Qualifikationen des Junglehrers	242
6.3. Von der Theorie zur Praxis - von der Praxis zur Theorie	187	2.3. Aufgaben und Ziele der Beratung der Junglehrer	243
6.3.1. Das Informationspraktikum	187	2.4. Methoden der Beratung	244
6.3.2. Die schulpraktischen Uebungen	188	2.5. Organisatorische und personelle Voraussetzungen	245
6.3.3. Lehrübungen (Uebungsschule)	189		
6.3.4. Die Praktika	190	3. Die Lehrerfortbildung	248
6.3.5. Das selbständige Praktikum	191	3.1. Zur Problematik der heutigen Lehrerfortbildung	248
6.3.6. Die Berufseinführung	192	3.2. Die aktuelle Situation	248
6.4. Die Verbindungen und Kontakte	193	3.3. Modell der Lehrerfortbildung für die Schweiz	249
6.5. Zusammenfassung	196	3.3.1. Verwaltungsstruktur und allgemeine Organisation	249
7. Neue Methoden in der Lehrerbildung	198	3.3.2. Gliederung der Fortbildungsarten	249
7.1. Das Micro-Teaching (oder Lehrerverhaltenstraining)	198	3.3.3. Zeitliche Ansetzung der Lehrerfortbildungskurse	250
7.2. Lehrerverhaltenstraining, Gruppendynamik, Selbsterfahrung	205	3.3.4. Die Fortbildungsinhalte	251
7.2.1. Das Lehrerverhaltenstraining	205	3.3.5. Methodik der Lehrerfortbildung	251
7.2.2. Gruppendynamik in der Lehrerbildung	208	3.3.6. Trägerschaft	251
7.2.2.1. Das gruppendynamische Seminar	208		
7.2.2.2. Die gruppendynamische Uebung	209	4. Die Lehrerweiterbildung	254
7.2.2.3. Gruppendynamik als methodisches Prinzip	209	4.1. Grundtypen und institutionelle Formen der Weiterbildung	254
7.2.3. Die Selbsterfahrungsgruppen	210	4.1.1. Heutiger Stand der Lehrerweiterbildung	254
8. Die Fähigkeitsprüfung für Lehrer	213	4.1.2. Grundsätze für die Spezialisierung	255
8.1. Inhalte der Prüfung	213	4.1.3. Typen der Weiterbildung	255
8.2. Organisatorische und methodische Fragen der Prüfung	217	4.1.3.1. Obligatorische, stufenspezifische Weiterbildung	255
V. Besondere Struktur-Probleme	222	4.1.3.2. Funktionsspezifische Weiterbildung	256
1. Eignung - Beratung - Selektion	222	4.1.3.3. Fachspezifische Weiterbildung	256
1.1. Problemstellung	222	4.1.4. Institutionelle Formen der Weiterbildung	257
1.2. Eignungsmerkmale	224	4.1.5. Weiterbildung im Baukastensystem	257
1.3. Die Auslese beim maturitätsgebundenen Ausbildungsweg	226	4.2. Die Weiterbildung zum Lehrer für die Sekundarstufe I	259
1.3.1. Aufnahmeprüfung im Fach Muttersprache	227	4.2.1. Vorbemerkung	259
1.3.2. Die charakterologische Eignungsprüfung	227	4.2.2. Der Ist-Zustand	260
		4.2.2.1. Die heutigen Schultypen der Sekundarstufe I	260
		4.2.2.2. Die heutige Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I	262
		4.2.3. Entwicklungstendenzen der Sekundarstufe I	263
		4.2.3.1. Gemeinsame Grund-Bildung	263

4.2.3.2. Individualisierung und Differenzierung	264	Exkurs "Organisationsformen didaktischer Arbeit")	302
4.2.3.3. Selektion	264	7.4.1. Lehrer der Pädagogik und Psychologie	302
4.2.3.4. Durchlässigkeit	264	7.4.2. Lehrer der Allgemeinen Didaktik	304
4.2.3.5. Pädagogischer Bezug	264	7.4.3. Der Fachdidaktiker	305
4.2.3.6. Sozialisierung	264	7.4.4. Organisationsformen didaktischer Arbeit	306
4.2.3.7. Schulzentren	265	7.5. Anstellungs- und Arbeitsbedingungen	308
4.2.3.8. Berufs- und Berufswahlvorbereitung	265		
4.2.3.9. Abschluss der obligatorischen Schulzeit	265		
4.2.4. Richtlinien für die zukünftige Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe I	265	VI. Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform	312
4.2.5. Reformvorschläge	268	1. Zur Notwendigkeit eines fortlaufenden Reformprozesses	312
4.2.5.1. Varianten und Ausbauetappen der Lehrerbildung (insbesondere Sekundarstufe I)	268	2. Tätigkeitsbereiche und Beteiligte in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform	313
4.2.5.2. Inhaltliche Ausbildungsschwerpunkte	272	2.1. Forschung auf universitärem Niveau	316
4.2.5.3. Besonderheiten der Ausbildung für die Schultypen A, B und C, D (mit Phasenplan der Ausbildungsumform für die Schultypen A und B)	276	2.2. Planung und Forschung auf dem Niveau der Lehrerbildungsinstitute	316
5. Die Besoldung der Lehrer	282	2.3. Ausbildung der Volksschullehrer	317
5.1. Das Problem im Rahmen der Lehrerbildung von morgen	282	2.4. Fortbildung der Volksschullehrer	317
5.2. Trends heutiger Besoldungsverordnungen	282	2.5. Weiterbildung der Volksschullehrer	318
5.3. Besoldungseinwirkende Vorschläge des Berichts	283	2.6. Ausbildung der Lehrerbildner	318
6. Partizipation in der Schulleitung	284	2.7. Fortbildung der Lehrerbildner	319
6.1. Die Partizipation an der Schulgestaltung	285	2.8. Praxis-Rückmeldungen der Lehrer	319
6.1.1. Die Schulleitung	285	2.9. Praxis-Rückmeldungen der Lehrerbildner	319
6.1.2. Die Lehrerschaft	286	2.10. Koordination und Dienstleistung auf nationaler und regionaler Ebene	320
6.1.3. Die Schülerschaft	287	2.11. Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen im Bereich "Lehrerbildungsreform"	320
6.1.4. Weitere Beteiligte	289	2.12. Politische Entscheidungen, staatliche Finanzierung	321
6.1.4.1. Eltern	289		
6.1.4.2. Ehemalige	290		
6.2. Strukturelle Reformen der Schulleitung	290	3. Mittelfristige Reformaufgaben	322
7. Die Lehrerbildner: Aufgaben - Rekrutierung - Ausbildung - Anstellungsverhältnisse	294	3.1. Fortführung der Curriculumentwicklung	322
7.1. Die Aufgaben der Ausbildner von Lehrern	294	3.2. Intensivierung der Forschung im Bereich "Lehrerbildung/Lehrerrolle" und laufende Integration wissenschaftlicher Verfahren und Ergebnisse in die Lehrerbildung	322
7.1.1. Die bildungspolitischen Aufgaben	295	3.3. Weiterentwicklung der Organisationsstruktur in Verbindung mit dem Hochschulwesen	323
7.1.2. Die Entwicklungsaufgaben	295		
7.1.3. Die Ausbildungsaufgaben	296	4. Zusammenfassung	325
7.1.3.1. Die Allgemeinbildung des Seminaristen	297		
7.1.3.2. Erziehungswissenschaftliche Theorie	297	VII. Zusammenstellung der Thesen und Empfehlungen mit Grundschema und Terminologie	329
7.1.3.3. Einführung in die Unterrichtspraxis	297		
7.1.3.4. Beratung und Inspektion	297	Verzeichnis der Bearbeiter	345
7.1.3.5. Innerbetriebliche Ausbildung	298	Verzeichnis der Kommissionsmitglieder	347
7.1.3.6. Grundausbildung und Lehrerfortbildung	298	Inhaltsverzeichnis der Sammelreferat-Bände	350
7.1.3.7. Lehrerweiterbildung	298		
7.2. Typen von Lehrerbildnern	299		
7.3. Die Rekrutierung der Lehrerbildner	301		
7.4. Die universitäre Ausbildung von Lehrern der erziehungs-wissenschaftlichen und didaktischen Theorie (mit einem			

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung	1 Heutige Grobstruktur der kantonalen Schulorganisation	55
	2 Bezugsfelder der Lehrerrolle	56
	3 Modell "strukturierte Lehrerschaft"	58
	4 Das Verhältnis von Grund-, Weiter- und Fortbildung	60
	5 Grundmodell der Lehrerbildung von morgen	69
	6 Determinanten eines Curriculums der Lehrerbildung	106
	7 Elemente der Unterrichtsvorbereitung	204
	8 Die Wechselbeziehungen zwischen den Gütekriterien eines Selektionssystems	236
	9 Organisation der Lehrerfortbildung	249
	10 Beispiel eines Ausbildungsprofils	258
	11 Abtrennung der stufenspezifischen Ausbildung nach 2 Jahren gemeinsamer Grundausbildung	270
	12 Abtrennung der stufenspezifischen Ausbildung nach 1 Jahr gemeinsamer Grundausbildung	271
	13 - 16 Ausbauphasen der Lehrerbildung für die Typen A und B der Sekundarstufe I	277 - 279
	17 Aufgaben und Teilnehmer in der Lehrerbildungsreform	315

Tabelle	1 Der Fächerkatalog mit den Zeitanteilen	176
	2 Stundentafel für ein zweijähriges Institut für Lehrerbildung	180
	3 Stundentafel für die drei letzten Jahre eines Mittelschulseminars	184
	4 Formen des Theorie-Praxis-Bezuges	194
	5 Ausleseverfahren beim maturitätsgebundenen Ausbildungsweg	230
	6 Ausleseverfahren beim seminaristischen Ausbildungsweg	235
	7 Die Verteilung der Schüler des 7. Schuljahres auf die verschiedenen Schularten in den 25 Kantonen (Stand 1971/72)	261
	8 Die Dauer der Lehrerausbildung im Stufenvergleich	272
	9 Matrix zur Bestimmung der Entscheidungsgegenstände, der Instanzen und der Art der Partizipation in der Schulleitung	291

I. Einleitung – Auftrag und Arbeitsweise der Kommission

1. Auftrag, Zusammensetzung, Arbeitsweise

1.1. Auftrag

Die Kommission 'Lehrerbildung von morgen' ist auf Anregung der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz und des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren eingesetzt worden.

Die Arbeiten begannen im Herbst 1970. Die Kommission hat ihren Auftrag selbst formuliert; die folgende sich in der ersten Sitzung ergebende Formulierung konnte grundsätzlich während der ganzen Arbeit beibehalten werden: 'Aufgabe der Kommission ist es, über die Einigung auf den Bildungsauftrag und auf das Bildungsprogramm der schweizerischen Lehrerbildungsanstalten eine Verbesserung und eine Harmonisierung der künftigen Lehrerbildung in der Schweiz zu erreichen.'

In ihrer Sitzung vom 7. September 1970 hat die Mittelschulkommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) dieser Zielsetzung zugestimmt. Insbesondere bestätigte die unter dem Präsidium von Staatsrat François Jeanneret, Neuenburg, stehende Mittelschulkommission die bildungspolitische Ziel-Vorstellung: 'Bildungspolitische Zielsetzung der Kommissionsarbeit ist die verbesserte Koordination im schweizerischen Schulwesen durch die Einigung auf die Bildungsinhalte der Lehrerbildung und die daraus erwachsende gegenseitige Anerkennung der Primarlehrerdiplome.'

Die hier vorliegende Arbeit bringt, so glauben wir, einen neuen Akzent in die schweizerische Bildungspolitik: Es wird zum ersten Mal auf gesamtschweizerischer Ebene der Versuch unternommen, die Auseinandersetzungen um die künftige Schule von der Ebene der Schulstrukturen (Schuljahresbeginn, Schuleintrittsalter, Schulaufbau) auf die Ebene der Bildungsinhalte zu verlagern.

Die Bemühungen zur Koordination der Schulstrukturen waren in den letzten Jahren wenig erfolgreich. Die schweizerische Bildungspolitik steht deshalb vor neuen Anläufen. Wir sehen unsren Beitrag im Ueberspielen und Aufweichen der im Bereich der Strukturen erstarrten Fronten durch die Einigung auf das Bildungsge- schehen an den Lehrerbildungsstätten. Eine über die kantonalen Grenzen hinaus gleichwertig ausgebildete Volksschul-Lehrerschaft wird, so glauben wir, die Koordinationsbemühungen leichter bejahren und bereitwilliger mittragen.

Unser Bericht richtet sich somit an zwei Adressatenkreise: an die Bildungspolitiker und an die Lehrerbildner. Diese doppelte Zielsetzung gibt ihm eine gewisse Breite. Die stark ins Einzelne gehende Darstellung der künftigen Berufsbildung entspricht dem Wunsch der Schweizerischen Seminardirektorenkonferenz nach einer umfassenden Darstellung der heutigen Ausbildungsziele und Ausbildungswägen.

1.2. Zusammensetzung und Arbeitsweise der Kommission

Das hier vorliegende Werk ist die Gemeinschaftsarbeit einer Gruppe schweizerischer Pädagogen. Die Verfassergruppe setzt sich zusammen aus Universitätsdozenten, Bildungsforschern, Seminardirektoren, Seminarlehrern und Volkschullehrern. Was die Mitarbeiter verbindet, ist das gemeinsame Interesse an der Ausbildung der Lehrer.

Der Zusammensetzung der Kommission entspricht das wesentlichste Anliegen der vorliegenden Studie: Sie möchte eine Brücke schlagen von der Wissenschaft zur Bildungspolitik und zum Alltag des Lehrerbildners. Ein solcher Brückenschlag spiegelt nicht nur die personellen Möglichkeiten unserer Gruppe; er entspricht auch dem intensiven Dialog zwischen den Hochschulen und den Lehrerbildungsstätten, wie er im Rahmen der Kommissionsarbeit stattgefunden hat (vgl. dazu auch Abschnitt 2.1.). Die Mitarbeit amtierender Volksschullehrer bot zudem die Möglichkeit, die Ausbildungsprobleme auch aus der Sicht des Lehrers anzugehen.

Wir glauben, dass die Zusammenschau verschiedener von isolierten Institutionen getragener Bildungsaufgaben einem dringenden Bedürfnis der schweizerischen Bildungspolitik der kommenden Jahre entspricht. Es lässt sich immer wieder feststellen, dass zahlreiche Erkenntnisse der Bildungsforschung sich im Schultag kaum auswirken, weil es am Informationsfluss fehlt. Allzuviel versickert auf dem Weg vom Hochschulinstitut zum Unterrichtsraum der Volksschule.

Den verschiedenen Interessen und beruflichen Aufgaben der einzelnen Verfasser innerhalb der Lehrerbildung entsprechend, liegen die Ausführungen auf verschiedenen Abstraktionsebenen. Dies spiegelt sich beispielsweise im unterschiedlich abstrakten Stil. Wir haben darauf verzichtet, das Werk gewaltsam stilistisch einzuebnen. Der Wechsel des Stils, so hoffen wir, wird unser Buch lebendiger machen.

Ausserdem liegt es in der Natur unseres Stoffes, dass einzelne grundsätzliche Gedanken und Festlegungen Folgen haben, die in sehr verschiedenen Zusammenhängen auftauchen. Unser Text nimmt in solchen Fällen die Wiederholung eines Grundsatzes bewusst in Kauf. Wir möchten damit dem Leser, der lediglich einzelne Teile des Buches liest, entgegenkommen und möchten vermeiden, ihn durch allzu häufige Querverweise zu ermüden.

Wir verstehen die vorliegende Arbeit als Experten-Gutachten, und wir haben uns deshalb um eine möglichst objektive Darstellung der Problematik bemüht. Trotz-

dem spiegelt der Bericht die besonderen weltanschaulichen Haltungen, die Interessen und die Möglichkeiten der Verfassergruppe.

Jede Schulreform und damit auch jede Lehrerbildungsreform beruht auf einer doppelten Voraussetzung: auf einem idealen Menschenbild und auf den Vorstellungen, was die Schule zu dessen Entfaltung beitragen kann. Und genau so, wie der einzelne Erzieher weltanschaulich begründete Prioritäten setzt, genau so übernimmt unsere Gruppe die Verantwortung für die pädagogische Haltung, die der Arbeit zu Grunde liegt. Eine zusammenfassende Darstellung dieser Haltung findet sich im Kapitel II. 1. 'Berufsbild des Lehrers', welches sich mit der anthropologischen Grundlegung der Lehrerbildung befasst.

Zahlreiche Kantone, Universitätsinstitute, Berufs- und Fachverbände, Stufenkongferenzen, Interessengemeinschaften und politische Gruppierungen haben sich in den letzten Jahren zum Problem der Lehrerbildung geäußert und Einzeluntersuchungen oder Programme vorgelegt. Die Expertenkommission hat von Anfang an versucht, möglichst viele der vorliegenden Untersuchungen in ihre Arbeit mit einzubeziehen. Die Koordination geschah und geschieht vor allem durch personelle Verbindung: die Institutsvorsteher zahlreicher pädagogischer Hochschulinstitute (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques; Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern; Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung u. a.) sowie die Projektleiter einzelner Untersuchungen (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer, Berner Studiengruppe für ein freiwilliges Weiterausbildungsjahr) sind Mitglieder der Kommission. Durch persönlich engagierte Kenner und Mitarbeiter sind zudem wesentliche Tendenzen im schweizerischen Bildungswesen (Gesamtschule, Lehrerfortbildung, Curriculumforschung) in unsere Arbeit miteingeflossen. Auf diese Weise hat es sich vermeiden lassen, bei Null zu beginnen. Außerdem sind dadurch, so glauben wir, die Kommissionsergebnisse in hohem Masse repräsentativ für die gegenwärtigen Strömungen in der Lehrerbildung unseres Landes.

Der Preis für eine derartige eidgenössische Ausgewogenheit und Zusammenarbeit ist allerdings nicht niedrig: Die meisten Kommissionmitglieder haben sich während Jahren oder Jahrzehnten mit den Problemen der Lehrerbildung befasst. Dabei haben sich Einsichten und Ergebnisse gefestigt; es war deshalb eine grosse und zeitraubende Arbeit, die persönlichen Positionen einem neuen Ganzen anzupassen.

Eine deutliche Schwierigkeit liegt im Milizsystem der ganzen Arbeit begründet. Es zeigt sich immer wieder, dass es außerordentlich schwer ist, mit einer Gruppe vielbeschäftiger und an ihrem Wirkungsort vielfältig engagierter Persönlichkeiten speditiv zu arbeiten. Dass die Arbeit dennoch bewältigt werden konnte, ist dem intensiven nebenberuflichen Einsatz der Kommissionmitglieder zu verdanken. Wir gehen kaum fehl in der Annahme, dass die Schweiz eines der wenigen Länder ist, in welchem eine so grosse, sich über Jahre erstreckende Arbeit ehrenamtlich geleistet wird. Dankbar anerkennen wir aber auch die tatkräftige Arbeit der Behörden: Die schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Präsident bis 1973: Hans Hürlmann, Zug, seither Alfred Gilgen, Zürich) und deren Generalsekretär Eugen Egger, haben das Unternehmen grosszügig unterstützt.

Zur Erarbeitung einzelner Teile des vorliegenden Dokuments hat sich die Kommission in zahlreiche Subkommissionen und Arbeitgruppen aufgegliedert. Die wichtigsten dieser Gruppierungen sind: die Curriculumkommission, die Strukturkommission, die Arbeitsgruppen für Rekrutierungsfragen, für die Ausbildung der Oberstufenlehrer, für die Organisation der Berufsbildung, für die Darstellung des seminaristischen und des maturitätsgebundenen Weges.

Die zu bearbeitenden Fragen sind aber teilweise so komplex, dass auch die Arbeitsgruppen sich auf der Suche nach der gültigsten Aussage weiter verästelt haben: die Arbeitsgruppe 'Weiterbildung des Lehrers für die Sekundarstufe I' beispielsweise hat zunächst in einem Hearing alle an der Ausbildung der Oberstufenlehrer interessierten Kreise zu Worte kommen lassen und hat anschliessend unter anderem mit den Vertretern der Sekundarlehrerausbildung an den Universitäten und mit der Interkantonalen Oberstufkonferenz eng zusammengearbeitet. Im Bereich der Modellpensen - um ein anderes Beispiel zu nennen - haben die federführenden Kommissionsmitglieder nicht selten auch die Fachlehrer ihrer Lehrerbildungsstätte in die Arbeit eingespannt.

Die Arbeitspapiere einzelner Kommissionsmitglieder und die Ergebnisse der Gruppenarbeiten wurden jeweils der Gesamtkommission vorgelegt, überarbeitet und schliesslich genehmigt. Dennoch ist nicht in allen Abschnitten ein eigentlicher Kommissionskonsens angestrebt worden. Dass zur Erarbeitung der Alternativmodelle 'Maturitätsgebundener Weg' / 'Seminaristischer Weg' die jeweiligen Befürworter der einen oder der andern Lösung herangezogen worden sind, versteht sich von selbst. Aber auch die Kapitel II. 1. 'Berufsbild des Lehrers' und II. 2. 'Die Allgemeinbildung des Lehrers' tragen deutlich die Handschrift ihrer Verfasser. Die Gesamtkommission hat die Aufnahme dieser Abschnitte in den Band beschlossen, ohne sich damit hinter jede einzelne Akzentsetzung oder Formulierung zu stellen.

2. Das Ergebnisdokument

Die Kommission hatte in einer ihrer ersten Sitzungen den Grundsatz-Entscheid zu treffen, ob als Ergebnis ihrer Arbeit ein Dokument entstehen sollte oder eine Organisation, welche Träger einer permanenten Lehrerbildungsreform wäre. Sie hat sich für das Dokument entschieden.

Es ist aber unverkennbar, dass durch die intensive und alle Regionen erfassende dreijährige Arbeit der Kommission manche Möglichkeit des andern Ansatzes, des 'Implementationsansatzes', genutzt worden ist. Kapitel VI beschreibt, wie unser Ergebnisdokument in eine permanente Lehrerbildungsreform ausmünden könnte.

2.1. Prospektive Projektstudie

Wir legen unsere Vorschläge für den künftigen Ausbau der Lehrerbildung in der Schweiz in Form einer Projektstudie vor. Eine solche Projektstudie hält die Mitte zwischen zwei anderen - extremeren - möglichen Formen des Ergebnisdokuments:

Denkbar wäre, statt einer mittelfristigen Projektstudie, auch eine langfristige Modellstudie gewesen. Eine Modellstudie - die als Zielsetzung selbstverständlich ebenfalls ihre volle Berechtigung hat - basiert auf der Idealvorstellung einer künftigen Lehrerbildung, unter Vernachlässigung der hier und jetzt vorhandenen politischen Gegebenheiten. Sie legt die Ideallösung dar und überlässt es dann den politischen Instanzen, die sich aus der politischen Realität ergebenden notwendigen Abstriche vorzunehmen. Ein Beispiel eines solchen Modells ist etwa das von Frey vorgeschlagene LIL-System (vgl. 'Schulblatt des Kantons Zürich', Okt. 1971).

Wir haben aber auch vom anderen Extrem abgesehen: Unsere Vorschläge verzichten zwar auf finanzpolitische oder personalpolitische Utopien; aber sie halten sich anderseits nicht innerhalb der jetzt gültigen gesetzlichen Regelungen. Hingegen hat sich die Kommission immer wieder die Frage gestellt: Welches sind die für die einzelnen Kantone zumutbaren Entwicklungsschritte? Bildungspolitik, so glauben wir, ist weniger die Kunst des Möglichen als die Kunst, das Nötige zur rechten Zeit zu tun.

Mit anderen Worten: 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 zu viel, nicht zu wenig - wenn man treffen will.

Prospektive Betrachtungsweise ist mehr als eine Hochrechnung bestehender Trends. Prospektive Betrachtungsweise zeichnet das Bild einer wünschbaren Zukunft, sie schliesst eine normative Haltung deshalb nicht aus.

Die Ausbildung des heutigen Lehrers kann nicht lediglich auf die Anforderungen von heute abgestellt sein, weil Anforderungen von heute sehr schnell Anforderungen von gestern sind. Es gilt, den Lehrer so auszubilden, dass er Entscheidungen treffen kann, welche die Bedingungen von morgen verlangen werden.

Unsere Vorschläge sind mit Absicht konkret und im Bereich der Berufsbildung auch sehr detailliert. Es ist leicht vorauszusehen, dass einige Kritiker hinter diesen Detailvorschlägen dirigistische Neigungen vermuten werden. Sie tun uns unrecht. Wenn wir uns nicht im Unverbindlich-Deklamatorischen bewegen, sondern möglichst konkret werden, so deshalb, weil wir uns bewusst der Kritik öffnen wollen. Die Erfahrungen in der schweizerischen Bildungspolitik der letzten Jahre zeigen deutlich, dass man sich im Bereich schön formulierter Zweckartikel relativ leicht verständigen kann, dass solche Verständigung aber ohne Folgen bleibt. Die wirklich fruchtbaren Auseinandersetzungen entzünden sich leichter, wenn als harter Kern handfeste Vorschläge mit Angaben von Stundenzahlen und Minimalpensen vorliegen.

Die detaillierte Darstellung der Berufsbildung hat noch einen anderen Grund: Unsere Vorschläge führen zu einer Verlängerung der Lehrerbildung. Doch der Zeitaufwand, den wir fordern, ist inhaltlich belegt. Wir nennen die Inhalte, die in der künftigen Lehrerbildung zu vermitteln sind, und wir geben die dafür vorgesehenen Stundenzahlen an. Wer uns vorwirft, die Lehrerbildung ungebührlich zu verlängern, müsste nachweisen, was weggelassen oder gekürzt werden könnte.

Wir sind uns bewusst, dass die sich infolge der Detail-Angaben ergebende Breite unseres Unternehmens seine Schlagkraft möglicherweise beeinträchtigt. Diese Breite ist aber notwendig, um der Gefahr der Leerformeln zu entgehen.

2.2. Das Ergebnisdokument als wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung

Der letzte Entscheid in den Bildungsfragen einer Demokratie kann zwar immer nur ein politischer sein. Aber dieser politische Entscheid ist, wenn er etwas taugen soll, nur auf einer fachlichen, von Fachleuten erarbeiteten Grundlage möglich.

Die Vorschläge der Kommission beruhen deshalb auf sorgfältiger und eingehender Befragung der Erziehungswissenschaften. Die Bände mit den Sammelreferaten, die den Stand der für die Lehrerbildung relevanten Wissenschaft aufzeigen, sind ein integrierender Teil des Ergebnis-Dokuments (vgl. das Verzeichnis der Sammelreferate-Bände am Schlusse des Inhaltsverzeichnisses dieses Bandes.)

Die Berufsbildung des Lehrers soll Universitäts-Niveau haben. Damit ist nicht gesagt, dass sie in die Universitäten zu integrieren sei. Hingegen soll festgehalten werden, dass die Ausbildung des Lehrers auf wissenschaftlicher Grundlage beruhen muss (vgl. Kapitel III. 1. und IV. 4. 1.).

Ein Ergebnis der wissenschaftlichen Bemühungen im Bereich der Didaktik ist die neue Curriculum-Forschung. Sie hat unsere Arbeiten wesentlich beeinflusst. Roth beschreibt ihre Aufgabe folgendermassen: 'Wir haben erkannt, dass der innere Zusammenhang und die Abgestimmtheit aller Faktoren im Lern- und Erziehungsfeld das Entscheidende ist. Curricula suchen einen durchkomponierten Regelkreis zu schaffen, in dem streng aufeinander bezogen sind: Ziele, Inhalte, Verfahren, Materialien, Lehr- und Lernsequenzen, Kontrollen und Rückkopplungen. Noch entscheidender ist, dass Curricula Unterricht erstmalig auf weite Strecken zu einem konsequent durch Wissenschaft erforschbaren und lösbar Problem machen. Curricula wollen verhindern, dass die didaktischen Erfahrungen der Lehrer immer wieder verloren gehen; sie können in Zukunft in ein Instrument einmünden, das in immer verbesserter Form weitergegeben werden kann.' (In: 'Die innere Schulreform', hrsg. vom Berner Lehrerverein, Bern, 1971, C4).

Es scheint uns wesentlich, dafür zu sorgen, dass die Curricula dem einzelnen Lehrer Freiheitsräume belassen. Wenn dies gelingt, kann die Zunahme technisch effektiver und hilfreicher Instrumente zu mehr Freiheit und Selbstbestimmung der Lehrer in ihrer Arbeit führen.

Die 'immer weiter gehende Verwissenschaftlichung' der Lehrerbildung erfüllt gewisse Kreise der schweizerischen Lehrerschaft mit Skepsis. Die Kommission stellt demgegenüber fest: Im 18. und 19. Jahrhundert 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 schweizer Lehrer 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 sich der Lehrer 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 vielen Lehrern fremd. 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 kann ihnen dabei helfen und kann ihnen vielleicht einen Teil ihres in Frage gestellten Selbstvertrauens zurückgeben.

Für den Lehrer, dessen Beruf es ist, zu erziehen und zu bilden, ist Naturtalent keine genügend tragfähige Grundlage. Ausserdem befähigt nur eine wissenschaftlich orientierte Berufsbildung den Lehrer, auf rasche gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, den Reformprozess selbst mitzubestimmen und weiter zu entwickeln (vgl. Kapitel VI).

Die künftige Lehrerbildung, sagten wir, soll Universitätsniveau haben. Dabei ist jedoch die Frage zu stellen: Wie lässt sich im Rahmen einer vermehrten intellektuellen Ausbildung die Gefahr der Praxisferne bannen? Die Antwortformel, welche unser Gutachten vorschlägt, lautet: intensive Durchdringung von Schulpraxis und Theorie. Die Durchdringung erlaubt die Erneuerung der Praxis aus der

Theorie und die Kontrolle der Theorie durch die Praxis. (Kapitel IV. 6. beschäftigt sich eingehend mit dem Problemkreis 'Theorie und Praxis in der Berufsbildung des Lehrers'.)

Die Befragung der Erziehungswissenschaften führt zu einem verzerrten Bild der sich stellenden Bildungs-Aufgabe, wenn man nicht gleichzeitig die Grenzen sieht, welche der wissenschaftlichen Betrachtungsweise pädagogischer Probleme gesetzt sind:

Pädagogische Entscheidungen können nie im selben Sinne objektiv sein, wie etwa die Ergebnisse eines naturwissenschaftlichen Forschungsexperimentes. Eine Einengung auf das 'Wissenschaftlich-Gesicherte' und damit ein Verzicht auf alles Wertende wird den gestellten Aufgaben nicht gerecht.

Wesentliche Voraussetzungen für gute Unterrichtsführung liegen in Schichten der Seele, die durch wissenschaftliche Ausbildung nicht erfasst werden. Der Mensch lebt letztlich nicht aus dem, was er weiß, sondern aus dem, was ihn bewegt und ihn anzieht, also aus seinen Interessen und Haltungen, aus seinen Ziel- und Wertvorstellungen und aus seinem Glauben.

(Im Abschnitt IV. 7. 2. stellt unser Bericht dar, wie mit den Mitteln der Selbst-erfahrungsguppen und der Gruppen-Dynamik versucht werden kann, die Persönlichkeitsausbildung des werdenden Lehrers stoffunabhängig zu unterstützen und ihn auf die emotionelle Bewältigung seiner Berufs-Aufgabe vorzubereiten.)

In gleicher Weise sind Unterrichtsabläufe durch Faktoren mitbestimmt, die über das didaktische und das psychologische Wissen des Lehrers hinausreichen. Diese Tatsachen waren der Kommission bei ihrer Arbeit stets bewusst. Trotzdem fordert sie eine Verbesserung der wissenschaftlichen Berufsbildung des Lehrers. Denn Einsicht in sachliche und soziale Zusammenhänge und didaktische Kompetenz stellen, wenn auch nicht genügende, so doch notwendige Bedingungen für einen guten Unterricht dar.

2. 3. Notwendiger Spielraum für regionale Besonderheiten

Die Planung der künftigen Lehrerbildung soll den einzelnen Kantonen und ihren Bildungsstätten genügend Spielraum gewähren, damit sich ihr Eigenleben entfalten kann. Das Bildungsprogramm einer Schule muss beispielsweise auf die Geschlechterzusammensetzung der Schülerschaft Rücksicht nehmen können; es sollte sogar möglich sein, die Spezialbegabungen einzelner Lehrkräfte zu nutzen. Zudem ist in den Lehrerbildungsstätten vieles durch Tradition allmählich geworden, und niemand darf im Namen von Koordination und Modernität den Kahlschlag des natürlich Gewachsenen fordern.

Es geht in unserem Bericht deshalb nicht um sterile Vereinheitlichung, sondern um fruchtbare Annäherung und Verbesserung. Nicht die Strukturen der einzelnen Lehrerbildungsinstitute müssen übereinstimmen, wohl aber soll eine wesentliche

Einigung über den Bildungsauftrag und seine Inhalte erfolgen. Die beiden alternativen Modelle (vgl. Kapitel III. 2.) nehmen Bewährtes auf, sie führen aber beide, den erhöhten und weiter wachsenden Anforderungen der Berufsbildung entsprechend, zu einer Vertiefung der pädagogisch-didaktischen Ausbildung.

2. 4. Begrenzung der Studie

Unser Auftraggeber ist die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Wir suchen demzufolge nach gesamtschweizerischen Lösungen. Mancher föderalistisch denkende Beobachter fragt sich, ob dieser Rahmen nicht zu weit sei. Man muss indessen auch erwägen, ob der Rahmen nicht zu eng gesteckt sei. Anders gefragt: Wie weit hat ein prospektives schweizerisches Modell die Tendenzen im Bereich der Lehrerbildung, wie sie sich gegenwärtig in Europa abzeichnen, zur Kenntnis zu nehmen und mitzuberücksichtigen? Gilt die Feststellung 'die Schweizer sind anders' auch für die Lehrerbildung? Sind gesamtschweizerische Lösungsvorschläge wünschbar?

Wir glauben, dass sie es von der Sache her sind: Es gibt schweizerische Gemeinsamkeiten bezüglich der Stellung des Lehrers. Sie unterscheidet sich deutlich von der Stellung des Lehrers in anderen Ländern. Der schweizerische Lehrer hat nicht denselben Beamten-Status wie etwa der deutsche, der französische oder der italienische Lehrer. Zudem belässt ihm die bei uns wenig ausgebaute Schulaufsicht sehr viel Freiheit. Solche Besonderheiten haben Rückwirkungen auf die Lehrerausbildung, denen wir Rechnung tragen mussten.

Die Kommission hat sich mit den ausländischen Bemühungen um die Reform der Lehrerbildung befasst, vor allem im Sinne eines Gedankens von Jeanne Hersch: 'Das Studium fremder Erfahrungen kann die eigenen nicht ersetzen, wohl aber dazu beitragen, dass eine Reform im Bewusstsein ihrer Komplexität eingeleitet wird.'

Inhaltlich haben wir unserem Unternehmen Grenzen setzen müssen: Das Hauptgewicht der Untersuchungen liegt auf der Ausbildung des Lehrers für die Primarstufe I und II. Innerhalb dieses Fragenkreises steht die Berufsbildung im Vordergrund. Diese Akzentsetzung bedeutet aber keineswegs eine Geringschätzung der Allgemeinbildung des künftigen Lehrers. Sie ist lediglich bedingt durch den Wunsch der Kommission, ein Defizit auszugleichen, und ihre Kraft dort einzusetzen, wo sie sich besonders kompetent fühlt.

Manche Schule der Gegenwart hat zeitbedingte Bildungsaufgaben in ihren Lehrplan aufgenommen: Medienkunde, Sexualunterricht, Oekologie, Konsumentenschulung, Suchtprophylaxe, Verkehrserziehung u. a. Es versteht sich von selbst, dass die Lehrkräfte für solchen Unterricht geschult werden müssen. Die von uns vorgeschlagenen Ausbildungspläne schaffen für solche Anliegen den Raum; wir nehmen aber zur Berechtigung der einzelnen Forderungen nicht Stellung. Auch die verdienstvolle im Auftrag des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung erstellte Arbeit 'Der Lehrer und die Laufbahnwahl seiner Schüler' von Rauh (Aarau

1974) konnte nicht mehr eingearbeitet werden. Wir sind uns zudem bewusst, dass wir den vielfachen Anliegen einer verbesserten Lehrerbildung im Bereich des Musischen nicht gerecht werden konnten. Was unser Bericht für die Vermittlung der Erziehungswissenschaften leistet, muss in einer späteren Etappe sowohl für die allgemeinbildenden wie auch die musischen Fächer - von einer dafür geeigneteren Gruppe, als unsere Kommission es ist - ebenfalls geleistet werden.

3. Funktion des Ergebnisdokumentes

3.1. Doppelfunktion: Planungshilfe und Richtlinie

Nach der Ablehnung der Bildungsartikel durch das Volk muss die schweizerische Bildungspolitik in den nächsten Jahren neue Wege suchen. Unsere Arbeit soll eine Hilfe sein für den sich anbahnenden kooperativen Föderalismus. Die beiden Bände wollen zweierlei: Sie wollen Planungsgrundlagen vermitteln für all jene, welche in den nächsten Jahren Lehrerbildung ausbauen oder reformieren müssen; und sie wollen Richtlinien geben für eine gesamtschweizerische Koordination der Lehrerbildung.

Mit der Formel 'Verbindlichkeit im Inhaltlichen, relative Offenheit in den Strukturen', welche die bildungspolitische Variante der Maxime 'Einheit in der Vielfalt' darstellt, glauben wir den beiden Polen eines kooperativen Föderalismus - der Zusammenarbeit und der Differenzierung - gerecht zu werden. Das vorliegende Dokument ist deshalb nicht eine Art Gesetzesentwurf, dem man zustimmt oder den man ablehnt. Es ist ein Experten-Gutachten, welches die Frage beantwortet, was Lehrerbildung beinhalten muss und in welcher Form sie organisiert werden kann. Zusammen mit den Antworten des nachfolgenden Vernehmlassungsverfahrens bildet es eine Grundlage zur Entwicklung einer gesamtschweizerischen Lehrerbildungspolitik.

3.2. Koordinationsinstrument

Das vorliegende Werk ist auch als Koordinationsinstrument gedacht.

Die Fachleute der Pädagogik haben das Spiel der Kräfte im schweizerischen Schul-Koordinationsgeschehen bis anhin engagiert, betroffen, Verantwortung akzeptierend, aber meist nicht unmittelbar mitagierend verfolgt. Das vorliegende Gutachten stellt einen ersten Versuch dar, die schweizerische Schulkoordination auch von der Lehrerbildung her weiter zu bringen. Unsere Reformvorschläge sind aus der Schule selbst herausgewachsen; wir setzen bei der Lehrerbildung an, weil Lehrerbildung ihrem Wesen nach eine besonders starke Ausstrahlung hat.

Lehrerbildung und Schulreform stehen in enger Wechselwirkung. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Neuen Mathematik, um ein Beispiel zu nennen, basieren auf Einsichten der Mathematik und der Psychologie. Die neuen Strömungen haben zuerst einzelne Praktiker erfasst, deren Begeisterung und deren Erfolge die Lehrerbildner - beispielsweise die Seminar-Mathematiklehrer - beein-

druckten und ansteckten. Vielerorts sind daraufhin Stoffgebiete der Neuen Mathematik in die verbindlichen Lehrpläne der Lehrerbildungsstätten aufgenommen worden. Dadurch haben die Erneuerungsbestrebungen ihre Stosskraft vervielfacht.

Es liegt im Wesen einer jeden Wechselwirkung, dass man sich darüber streiten kann, was Ursache sei und was Wirkung. Es braucht aus diesem Grunde wenig prophetische Gabe, um vorauszusehen, dass einzelne Kritiker uns vorwerfen werden, unserer Arbeit kein ausführliches Reformkonzept der Volksschule vorangestellt zu haben. Der Vorwurf trifft nicht ins Schwarze. Es ist in der Bildungspolitik einer sich rasch wandelnden Zeit unumgänglich, verschiedene Dinge gleichzeitig zu tun. Abgesehen davon, dass Schulreform nicht ein Akt ist, sondern ein Prozess, dass also das Reformkonzept der Volksschule niemals fertig vorliegt, ist die Lehrerbildung ebenso sehr das Bewirkende wie das Bewirkte. Unsere Arbeit, die zu einer sorgfältigeren Ausbildung der Primarlehrer führen soll, legt den Grund zu zahlreichen wesentlichen Schulreformen. Sie macht beispielsweise eine Reform der Sekundarstufe I erst möglich (und beweist zugleich deren grosse Dringlichkeit).

Wir glauben, dass unsere Vorschläge konkret genug sind, um die einzelnen Reformvorhaben zu steuern. In der Realisierung der Neuerungen werden sich aber Probleme stellen, die nicht zentralistisch gelöst werden können. Die Verwirklichung der Reformprogramme muss auf die kantonalen und regionalen Voraussetzungen Bezug nehmen. Auch die Zeiträume für die Verwirklichung werden deutlich variieren. Rickenbacher illustriert diesen Gedankengang mit folgendem Bild: 'Eine Planungsgruppe, die bei Freiburg die Saane überbrücken will, hat die gleichen statischen Gesetze zu beachten wie der Erbauer der Golden-Gate-Brücke in San Franzisko; die gleichen Pläne zu verwenden, wäre unmöglich.'

Was für den individuellen Unterrichtsstil des einzelnen Lehrers gilt, gilt unserer Ansicht nach auch für die Gesamtkonzeption einer kantonalen Lehrerbildung: man findet seinen eigenen Weg leichter, wenn man zunächst von einem vorgegebenen Modell ausgeht.

4. «Mittelschule von morgen» und «Lehrerbildung von morgen»

Wie die Kommission 'Lehrerbildung von morgen' hat, zeitlich um anderthalb Jahre vorverschoben, die Kommission 'Mittelschule von morgen' im Auftrag der EDK gearbeitet. Beide Kommissionen unterstanden dem Patronat der Mittelschulkommission der EDK. Sie haben unter vergleichbaren Bedingungen gearbeitet: gleicher Auftraggeber, gleiche Arbeitsweise, parallel gewählte Kommissionsbezeichnungen. Dies legt nahe, die beiden Expertenberichte miteinander zu vergleichen:

Die zwei Berichte lassen sich als ein Ganzes sehen. Beiden Arbeiten liegen die selben Vorstellungen über die künftige Grob-Strukturierung der Schule zu Grunde (vgl. Bericht 'Mittelschule von morgen', Seite 23, und 'Lehrerbildung von morgen', Kapitel III.1.). Beide Arbeiten stimmen auch im Prinzip einer vermehrten Individualisierung der Bildung überein: Der Bericht 'Mittelschule von morgen' befürwortet eine Studienstufe mit deutlich persönlicher Akzentsetzung; unser Bericht zeigt Möglichkeiten zur Individualisierung der Ausbildungsprofile des Primarlehrers auf (vgl. 'Mittelschule von morgen', Seite 34, und 'Lehrerbildung von morgen', Kapitel V. 4.1.).

Noch deutlicher als die Uebereinstimmung wird durch den Vergleich der beiden Expertenberichte aber die Verschiedenheit der Zielsetzung der zwei Arbeiten sichtbar: Eine schweizerische Studie zur Reform des Gymnasiums kann ausgehen von einem festgefügten, durch die MAV sanktionierten Ausbildungsprogramm. Alle einigermassen gewichtigen Reformvorschläge im Bereich des Gymnasiums haben deshalb zunächst einmal Sprengfunktion. Die Kommission 'Mittelschule von morgen' wäre ihrem Auftrag nicht gerecht geworden, wenn ihr Schlussbericht nicht eine gewisse Brisanz aufwiese.

Einer Studie zur Reform der Lehrerbildung in der Schweiz stellt sich eine anders akzentuierte Aufgabe. Eine schweizerische Uebereinkunft zum Ausbildungsprogramm des künftigen Lehrers besteht nicht. Die Gewichtung der einzelnen Ausbildungsteile ist von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich. Die erste - aber auch die aufwendigste und anspruchsvollste - Arbeit im Prozess der Lehrerbildungsreform lag in einer Besinnung auf die Inhalte der Lehrerbildung. Verglichen mit dem Bericht 'Mittelschule von morgen' hat unsere Studie deshalb wahrscheinlich weniger Brisanz. Unsere Aufgabe bestand weniger darin, vorhandene Strukturen zu sprengen, als darin, Planungshilfe für Neubauten zu leisten.

Die mehrjährige Arbeit hat unsere Auffassung gestärkt, dass die Lehrerbildung innerhalb der Bildungspolitik eine Schlüsselstellung einnimmt. 'Die Fragen, die den Zustand der Gesellschaft generell betreffen', sagt H. Hamm-Brücher, 'sammeln sich in der Bildungspolitik wie in einem Brennglas'. Der Gedanke liesse sich erweitern: Die Fragen, welche die Bildungspolitik generell betreffen, sammeln sich in der Lehrerbildung wie in einem Brennglas.

In der Stellungnahme zu einem Nationalrats-Postulat führte der Bundesrat kürzlich aus: 'Unser Mittelschulwesen ist reformbedürftig; es ist auch reformtauglich; und wir sind gewillt, seine Erneuerung an die Hand zu nehmen; aber: die Mittelschule von morgen schaffen wir nicht von einem Tag auf den andern, und schon gar nicht vom Bunde aus auf dem Dekretsweg.' Die Worte gelten genau so wie für das künftige Gymnasium für die künftige Lehrerbildung. Die Kommission 'Lehrerbildung von morgen' hofft, mit ihrem Bericht die Träger unseres föderalistischen Schulwesens problembewusster und reformfreudiger zu machen.

Thun, Dezember 1973

Der Kommissionspräsident
Fritz Müller

II. Allgemeine Überlegungen

1. Berufsbild, Selbstverständnis und Qualifikation des Lehrers

Der Lehrerberuf hat im Laufe des letzten Jahrhunderts eine grosse Wandlung durchgemacht. Die Lehrer selbst erleben diese Veränderungen als beunruhigend und spüren, wie ihr Denken und Tun in Frage gestellt wird. Eine mögliche Reaktion ist die Regression in die Vergangenheit und die Verklärung früherer Verhältnisse. Diese recht verbreitete Verhaltensform wird gegenwärtig oft durch eine andere, psychologisch weniger durchleuchtete und auch gesellschaftsfähigere abgelöst: durch die Flucht in die Zukunft. Der utopische Trend und die Regression beruhen auf ähnlichen oder gleichen Voraussetzungen.

Im Wissen um diese Gefahren versuchen wir, 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. Keine Pädagogik wird ohne die voranleuchtende Idee auskommen (wollen), die ihr Orientierung erlaubt und das zu umreissen vermag, was möglicherweise getan werden kann und was notwendigerweise getan werden muss. Wir legen deshalb Wert darauf, die in der Gegenüberstellung von Idee und Wirklichkeit aufbrechende Dialektik nicht zu verschleiern:

Es genügt in der Pädagogik nicht, Sachverhalte möglichst objektiv darzustellen, ihnen mit Hilfe aller zur Verfügung stehenden Wissenschaften gerecht zu werden. Wir sind im Feld pädagogischen Denkens und Wirkens immer auch aufgerufen, Stellung zu beziehen und Entscheidungen zu treffen. Wenn Pädagogik nur phänomenal festhält, was sich an objektiv erfahrbaren Gegebenheiten mit dem Instrument begrifflicher Klärung und wissenschaftlicher Systematik einfangen lässt, geht sie erst eine ihrer Aufgaben an. Sie ist jederzeit auch aufgerufen, Normansprüche zu formulieren und ihre Erfüllung postulativ zu fordern.

Bei unserem Versuch einer Auslotung dessen, was ein realistisches Berufsbild des Lehrers von morgen ergeben kann, wird diese Verknüpfung von Deskription und Postulat ebenfalls sichtbar werden. Aber - und darin liegt hoffentlich das Besondere unseres Ansatzes - wir werden uns nie vom Prospektiven so blenden lassen, dass wir die sachlichen, personellen und gesellschaftlichen Bedingtheiten übersehen.

1.1. Anthropologische Grundfragen

1.1.1. Berufs- und Menschenbild

Hinter dem Berufsbild und dem Rollenverständnis des Lehrers steht, ihm selbst bewusst oder nur vage bekannt, ein Menschenbild. Einen geradezu klassischen Ansatz finden wir schon bei Pestalozzi, wenn er in seiner "Abendstunde eines Einsiedlers" die Thematik programmatisch aufgreift: "Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist; der Mensch in seinem Wesen, was ist er?" Sein philosophisches Hauptwerk (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts) versuchte aus seiner Zeit heraus eine Antwort zu geben.

Eine anthropologische Fundierung der Pädagogik in unserer Zeit darf man im zweibändigen Werk Roths (Pädagogische Anthropologie, 1966 und 1971) erblicken. Gleichzeitig müssen wir an die unseres Erachtens wertvollen Hinweise Bollnows und seiner Schüler erinnern. Ihm ist es zu verdanken, dass wir ganz neue Aufschlüsse über die unstetigen Formen der Erziehung (Existenzphilosophie und Pädagogik, 1959) erhalten haben.

Von grundsätzlicher Bedeutung scheint uns die von der philosophischen Anthropologie hergeleitete Einsicht zu sein, 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 daher nicht geben. "Die Forschung zeigt uns zwar sehr merkwürdige, überraschende Dinge am Menschen, aber je klarer sie wird, desto bewusster auch, dass sie nie den Menschen im Ganzen zum Forschungsgegenstand gewinnen kann. Der Mensch ist stets mehr, als er von sich weiss. Das gilt sowohl vom Menschen überhaupt, wie von jedem einzelnen Menschen. Man kann nie die Bilanz ziehen und nun Bescheid wissen, weder über den Menschen überhaupt, noch über irgendeinen einzelnen" (Jaspers 1948, 55).

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. Der Mensch wird sich seiner Begrenztheit bewusst und erblickt gerade darin die Möglichkeit, Neues und anderes bei sich und dem Mitmenschen zu suchen und zu finden. Wer für sich in Anspruch nimmt, das Menschenbild zu besitzen, wird früher oder später umlernen müssen. Möglicherweise verzichtet er darauf, seine Ueberzeugung, Weltanschauung, Ideologie zu hinterfragen. Dieser offene Horizont auf das hin, was der Mensch in seinem Wesen sei, schliesst nicht aus, dass ich mich in meiner Existenz durch das umfassende Sein getragen weiss, erlaubt mir aber nicht, in Ueberschätzung meiner selbst, zu proklamieren, was ich sei und werde. Jede Anthropologie, auch und gerade die pädagogische, bleibt Stückwerk, ermöglicht Annäherung und bedarf der fortwährenden Ergänzung und Revision. Das hinter dem Berufsbild und Selbstverständnis des Lehrers verborgene Menschenbild kann somit weder dem Erzieher noch dem Schüler gegenüber mit absolutem Anspruch auftreten, und nur mit grösster Subtilität wird der Lehrer seine Schüler an Möglichkeiten von Antworten auf die Frage nach dem Wesen des Menschen heranführen.

Aus dieser Sicht muss auch jede wissenschaftliche Erforschung dessen, was Menschsein sein könnte, und im besondern jede wissenschaftliche Darstellung der pädagogisch bedeutsamen Zusammenhänge und Prozesse in der dienenden Funktion gesehen werden. Wissenschaft im pädagogischen Feld kann und darf nie zum Selbstzweck werden; sie steht immer im Dienst, sie ist Mittel für die Erreichung eines Zweckes - des Menschseins und Menschwerdens. Wissenschaft kann außerordentlich gute Voraussetzungen bereitstellen, die für das Treffen von Entscheidungen benötigt werden. Die Entscheidung selbst kann dem Lehrer von keiner Wissenschaft, und sei sie noch so human, abgenommen werden. Er hat für sich und sein Tun einzustehen. Sein Einsatz für diesen Menschen hier, der seiner Hilfe und Förderung, je nachdem auch seiner Zurückhaltung bedarf, wird ihm aber erleichtert durch wissenschaftlich erhärtete Kenntnisse. Nie aber kann Engagement durch Wissenschaft ersetzt werden. Aber - und das muss ebenso deutlich ausgesprochen werden - jede Verketzerung der Wissenschaft(en) ist wie jeder starre Antihintellektualismus zutiefst unmenschlich. Zugegeben: es ist heute sehr leicht, vor lauter Jargon den Menschen nicht mehr zu sehen. Im Durchstossen der wissenschaftlich notwendigen und heilsamen Klärungen zu dem, was hinter aller möglichen systematischen Deutung noch vorhanden ist, treffen wir auf einen Rest, der sich dem Zugriff entzieht, und wahrscheinlich ist gerade dieser Rest das Wesentliche.

Wir denken dabei auch an schwer beschreibbare und fassbare Gegebenheiten wie das Lernklima oder die pädagogische Atmosphäre in der Schulklasse oder auch an die existenziell bedeutsamen Begegnungen von Schülern und Lehrern. Hier wird sichtbar, wie sich trotz aller psychologischen und didaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten vieles, und oft gerade das Entscheidende, der Planbarkeit verschließt. Unmittelbare Spontaneität allein macht aber nie einen guten Unterricht aus. Sie ist, zusammen mit der Fähigkeit zur Improvisation, notwendige Ergänzung zu allen bis in letzte Einzelheiten durchschaubar gemachten Konstruktionen des Curriculums.

1.1.2. Aufgaben des Lehrers in der zukünftigen Schule

Wenn es sich an dieser Stelle auch nicht darum handeln kann, eine fundierte Prospektivstudie der Schule von morgen zu entwerfen, so werden wir uns dennoch bemühen, mögliche Tendenzen einer Entwicklung der Institution Schule stets vor Augen zu haben. Wir denken dabei insbesondere an die Tatsache, dass Schule inskünftig immer weniger alleinige Trägerin der Vermittlung von Informationen ist. Sie wird mit und neben andern ein Glied in der Kette vieler und vielartiger Lernmöglichkeiten sein und nurmehr eine Phase der "éducation permanente" darstellen.

Was Schule aber immer auszeichnen wird, gleich welcher Struktur und gleich welcher Bestimmung, ist ihr "Organisationssystem" bei dem verschiedene Funktionen und Rollen in- und miteinander wirken. Sie wird auch zukünftig eine Institution für die Vorbereitung und Erprobung von Sozialisationsprozessen bleiben, ein Orientierungs- und Uebungsfeld, das Dispositionen für die Meisterung neuer Aufgaben im individuellen und sozialen Bereich aufspürt und fördert. Es darf auch angenommen werden, dass der Kindergarten immer offenkundiger zu einer

vorlaufenden Institution des Schulsystems wird im Sinne einer die kindlichen Bedürfnisse voll berücksichtigenden eigenständigen Bildungs- und Erziehungseinrichtung. Wie die nachfolgende Schule als geplante und organisierte Lerninstanz strukturiert sein wird, lässt sich nur in Umrissen andeuten. Dem in sich geschlossenen Primarbereich dürfte sich eine kürzere Förderstufe anschliessen, die zu einer mehr oder weniger differenzierten Sekundarstufe I führen wird. Möglicherweise schwächt sich die gegenwärtige Tendenz zum überdifferenzierten Schulsystem wieder ab und gewährt dem Erlernen und Festigen elementarer Grundeinsichten und formaler Kulturttechniken wieder vermehrt Raum, besonders was die obligatorische Schulzeit betrifft.

Diese Strukturfragen sind jedoch von untergeordneter Bedeutung. Wesentlicher sind die zur Anwendung gelangenden Lehr- und Lernformen. Sie werden noch stärker durch partnerschaftliche Grundhaltungen geprägt sein, die zwischen allen Beteiligten - Schülern, Lehrern (die vermehrt im Team unterrichten werden), Eltern und Behörden - zum Ausdruck kommen.

Ob sich jedoch ein Schulsystem den Bedürfnissen der Zukunft anpassen kann, hängt ganz entscheidend von den Qualifikationen ab, über welche die Lehrer verfügen, so dass eine nähere Bestimmung der Schule von morgen zweitrangig wird gegenüber den Anforderungen, die an den Lehrer von morgen zu stellen sind. Überträgt man die im folgenden Abschnitt 1.2. aufgeführten Qualifikationen des Lehrers auf das Wirkfeld Schule, wird man unschwer auch die Konturen einer möglichen Schule von morgen erkennen können.

Auf einen Zusammenhang müssen wir jedoch noch näher eintreten, da er in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion grosses Gewicht erhalten hat und verschiedene ideologische Färbungen aufweist. Wir meinen die Einsicht, dass Schule immer als gesellschaftliche Institution gesehen werden muss. Schule ist, mit anderen Institutionen wie etwa der Familie, Abbild der jeweiligen gesellschaftlichen Struktur. Schule ist in ihrem Aufbau ein mehr oder weniger adäquates soziales System und repräsentiert die Gesellschaft, die ihr den Bildungs- und grösstenteils auch den Erziehungsprozess in einer institutionalisierten Form aufgetragen hat.

Wir sind uns auch der Tatsache bewusst, dass Schule nicht nur Ausdruck einer bestimmten Gesellschaft ist, sondern zu ihr auch in einem dynamischen Verhältnis der Wechselwirkung steht: Sie bereitet in einem starken Mass deren zukünftige Mitglieder vor. Sie leistet somit gesellschaftspolitisch wichtige Pionierarbeit, indem sie neue Denkformen und Denkinhalte vermittelt, neue Gesellungsformen einübt, neue Wertungen vorstellt und beurteilen lässt und persönliche Entscheidungen in weltanschaulicher und politischer Hinsicht vorbereiten hilft.

Es wäre aber eine falsche Einschätzung ihrer Möglichkeiten, wenn man der Schule allein die Reform der Gesellschaft zumuten wollte. Denken wir etwa an die Intentionen der "Demokratisierung" innerhalb der verschiedensten gesellschaftlichen Bezüge. Je nach dem Grad der gesellschaftspolitischen Bewusstheit passt sich die Schule (Lehrer, Behörden und Verwaltung!) auch nur den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen an.

Meistens erfolgen während der Adaption an bestehende Verhältnisse in der Zwischenzeit erneut Wandlungen, die nicht integriert werden. Objektiv betrachtet müssen wir demnach zugeben, dass Schule als soziales System ein weitgehend träger und von Traditionen belasteter Organismus ist. Darum scheint es uns auch richtig, die Einflussmöglichkeiten der Schule auf die gesellschaftlichen Veränderungen nicht zu überwerten.

Neben ihr wirken wesentlich stärkere und vor allem einflussreichere Kräfte, welche die Gesellschaft in ihren Strukturen und Wandlungen bestimmen. Wir weisen nur auf die Besitz- und Produktionsverhältnisse hin, die auch in einer formalen Demokratie die Verteilung der Macht mehr oder weniger deutlich widerspiegeln. Anderseits bestimmen Ideen und Intentionen, sowie persönliche Entscheidungen von bedeutenden Verantwortungsträgern das wirtschaftliche und kulturelle Leben. Gesellschaft muss immer als Abbild eines ausserordentlich komplexen Systems personaler und ausserpersonaler Wirkmächte, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen, gesehen werden.

Wenn wir die Aufgaben des Lehrers in der zukünftigen Schule in Beziehung zum gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang setzen, wollen wir uns dabei bewusst sein, dass der Lehrer ja nicht nur Lektorangeber, sondern auch Sozial(mit)arbeiter im weitesten Sinne ist. Einmal im Raum der Schule selbst, wo er eine Vielzahl von Kindern aus den verschiedensten Familien und den verschiedensten gesellschaftlichen Bedingtheiten zu betreuen hat. Dann ist er Teil und sehr oft auch zentrale Leitfigur eines Feldes von Sozialkontakten, sei es in der Jugend- und Oeffentlichkeitsarbeit, sei es in einzelnen Gruppen kultureller Tätigkeit. Diese ausserschulischen Rollen bringen ihn in Kontakt mit vielen und verschiedenen gearteten Bevölkerungsgruppen, was ihm gesellschaftliche Kenntnisse und persönliche Förderung vermittelt, die von unschätzbarem Wert sind, aber auch Gelegenheit gibt, seine isolierende Lehrerrolle abzulegen und in andern Sozialbereichen als der Schule massgebend mitzuwirken. In dieser Doppelfunktion als Lehrer einerseits und als Partner von Eltern, Politikern, Wirtschaftsfachleuten, Künstlern und Angehörigen der verschiedenen Berufe anderseits, wird er sich nicht nur mit den gegenwärtig anstehenden Problemen unserer Gesellschaft (Bevölkerungsexplosion, Welthunger, Konzentration wirtschaftlicher Unternehmen, Spezialisierung in Wissenschaft und Technik, Informationsflut, Beschleunigung der Wandlungs- und Umschichtungsprozesse u. a.) auseinandersetzen müssen, sondern auch mit den sich daraus ergebenden Aufgaben für die Gesellschaft von morgen. Durch dieses Engagement in und durch die Gesellschaft wird er sich eine fundiertere Vorstellung von dem machen können, was den Schüler in seinem zu wählenden Beruf erwartet. Aber: "Wir können nur ahnen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die laufende Entwicklung der Technik und der industriellen Arbeitswelt von dem Einzelnen fordern wird. Mit Sicherheit aber wissen wir, dass der Einzelne in den schlichten Tugenden des menschlichen Zusammenlebens und -arbeitens geübt sein muss, um sich im Miteinander der Menschen als Menschen zu bewähren. Das ist die überzeitliche, in die Zukunft gerichtete Aufgabe des Erziehers in seiner, in unserer Zeit" (Bungardt 1965, 137).

Andere Aufgaben werden bestimmt auch darin liegen, vom Schüler eine weitaus grössere geistige Beweglichkeit zu verlangen, eine permanente Lernbereitschaft, die über das enge Berufsfeld hinausweist und die Freizeit miteinbezieht. Im Vor-

dergrund dürften folglich mehr die Lern- und Arbeitsmethoden und ein Training des Problemlöseverhaltens stehen als wie bisher vorwiegend kanonisierte Lerninhalte. Vermutlich wird ein mehr formal und dynamisch orientierter Bildungsbegriff den bisherigen doch weitgehend materialen ablösen. Es wird darum gehen, dem Schüler vielerlei Kompetenzen zu vermitteln, auf Grund derer er autonom urteilen und entscheiden kann. Kompetenzen schliessen jedoch - das muss betont werden - Sachwissen und Kenntnisse ein. Wesentlich bei den erworbenen Fähigkeiten ist auch der geübte Wille zur Gestaltung, der Wille zum Vollzug, der Wille zur Vollendung eines Werks, wie es in der Idee der Arbeitsschule (Kerschensteiner, Gaudig) schon einmal trefflich zum Ausdruck kam.

Auf diese Weise mit Kompetenzen ausgestattet, könnte der Schüler besser für die Gesellschaft von morgen vorbereitet und gewappnet sein. Es fragt sich übrigens, ob dieser Begriff der Industriegesellschaft nicht auch schon überholt und durch den alle Möglichkeiten einschliessenden der Lerngesellschaft (Bednarik) zu ersetzen ist.

Die Aufgaben des Lehrers gegenüber dem Schüler lassen sich in einer systematischen Dreigliederung fassen, wie es Döring in Anlehnung an Wurzbacher vornimmt: Sozialisation, Enkulturation, Personalisation. Je nach Standpunkt wird man die Akzente verschieden setzen. Nach unserer Auffassung ist die Personalisation die vordringlichste Aufgabe, der sich die andern beizuordnen haben. Diese Dreigliederung in Personalisation, Sozialisation und Enkulturation scheint uns aber nur dann sinnvoll, wenn man sie als begriffliche Ausfaltung in drei Aspekte eines einzigen und durchgängig einheitlich bestimmten Prozesses versteht. Zur Verdeutlichung der drei aufeinander zu beziehenden Begriffe geben wir einige Hinweise:

Der Vorgang der Personalisation betont die Bedeutung des mündig werdenden Individuums im Sinne Kants, der die Aufklärung - wir würden heute sagen: die Emanzipation - als "Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit" bezeichnet. Mit Hilfe des kritischen Denkvermögens soll die autonome Persönlichkeit dazu befähigt werden, Informationen selbstständig zu verarbeiten und bewusst Konsequenzen für die eigene Haltung zu ziehen. Außerdem soll sie neue Ziele auf Grund eigener Entscheidung bestimmen und selbstverantwortlich handeln lernen. Sie soll nach kritischer Prüfung auch den Mut zum Verzicht besitzen und in steter Zentrierung auf ihren Wesenskern "persönlicher" werden ("existenzielle Konzentration" bei Weniger).

R. und A.M. Tausch haben diese Erziehungsziele als Prozessmerkmale von Erziehung und Unterricht dargestellt, was eine andere Sicht der Personwerdung erschliesst:

- Hohes Ausmass an Selbstbestimmung und individueller Freiheit
- Achtung und Unantastbarkeit der Würde - Selbstachtung der Person
- Grösseres Ausmass seelischer Funktions- und Leistungsfähigkeit
- Soziale Ordnung
- Transparenz wesentlicher Entscheidungen

Der Vorgang der Sozialisation unterstreicht die Bedeutung der kleinen Gruppe, in der der Mensch heranwächst und die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation erfährt und übt. In der Kleingruppe werden Normen und Werte erlebt, übernommen und emotional verankert. Daneben werden Rollen, die bestimmte Positionen bedingen, vorbereitet und erlernt, Konflikte durchgespielt, Aggressionen verarbeitet, Frustrationen ertragen, damit das Individuum in einer pluralistischen Gesellschaft sein Leben als Sinnerfüllung in der Arbeit und Sinnerweiterung in der Freizeit immer bewusster gestalten kann.

Die selbstverantwortliche Persönlichkeit ist überdies fähig, sich einzufügen und führen zu lassen, sich anzuvertrauen, ohne auf ihr Recht, Persönlichkeit zu sein, zu verzichten. Das Recht auf eine autonome Persönlichkeit schliesst ebenfalls die Pflicht ein, sich für eine sozial gerechte Lebensordnung für alle Menschen in der Klein- und Grossgruppe einzusetzen. Das Individuum, das eine möglichst grosse Selbständigkeit anstrebt und zugleich ein voll integriertes Glied einer Gruppe werden soll, findet sich vor einer theoretisch unlösabaren Antinomie. Ideologien bieten zwar jederzeit Interpretationen und Lösungen an. Diese den Menschen auszeichnende Gegensätzlichkeit kann er aber nur dadurch angehen, dass er sie in der täglich gelebten Auseinandersetzung als Daseinsvollzug zu ertragen und als dauernde Aufgabe zu lösen versucht.

Der Vorgang der Enkulturation - das Einleben in die Grossgruppe - beginnt schon mit der Geburt. Die ökonomischen, soziologischen und politischen Bedingungen gewinnen jedoch mit zunehmender Reife des Individuums an Bedeutung, das ja aufgerufen ist, kulturelle, gesellschaftliche und politische Werte zu überliefern und weiterzuentwickeln im Hinblick auf eine menschenwürdige Gesellschaft, die ihre Aggressivität in Formen gelebten Rechts überwindet.

Dass auch eine Offenheit gegenüber metaphysischen Werten zu einem grundsätzlich offenen Menschenbild gehört, heben wir als bedeutsamen Anteil beim Vorgang der Enkulturation hervor. Wer sich den Zugang zur Transzendenz dogmatisch verschliesst (durch kategorische Leugnung der Offenheit in Richtung auf sie) oder ihn erzwingt (durch Dogmatisierung des metaphysischen Bereiches), zerstört das grundsätzlich offene Menschenbild und verhindert dadurch den Prozess der Humanisierung.

1.2. Erwerb von Qualifikationen

Das berufliche Selbstverständnis des Lehrers ist eine Frucht seines Bemühens, sich bestimmte, für die Berufsausübung wesentliche Qualifikationen zu erwerben. Dieses Bestreben wird heute mit dem Begriff der Professionalisierung mehr oder weniger scharf umrissen. Professionalisierung meint vorerst eine ausgeprägtere Akzentuierung der Berufsausbildung, die auf einer breiten fachwissenschaftlichen Basis beruht. Sie drängt damit unweigerlich zur objektivierenden Versachlichung des ganzen Berufsverständnisses und bestimmt in der Folge den praktischen Vollzug der vielfältigen Berufsaufgaben innerhalb und aussenhalb der Schule.

Die bewusstere Hinwendung zur Erziehungswissenschaft erhöht zudem den theoretischen Kenntnisstand und überwindet dadurch viele berufliche Irrwege, Fehlgriffe und im besonderen auch vorhandene Fixierungen in der praktischen Tätigkeit. Denn: "Die Praxis lehrt nicht, wie sie selber zu beurteilen ist" (Flitner 1969, 20).

Die Bedeutung der individuellen Lehrerpersönlichkeit tritt damit scheinbar hinter die durch Qualifikationen erworbene Lehrerrolle zurück. Qualifizierte Berufsbildung durch die bewusst angestrebte Professionalisierung könnte die Lehrerindividualität, die bisher den Unterricht prägte und trug, überdecken und verdrängen. Wohl ist nicht zu bestreiten, dass eine Erhellung der Funktionsbereiche des Lehrers mit Hilfe der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen mit dem vorwiegend intuitiven und nur an die Lehrerpersönlichkeit gebundenen Wirken in Erziehung und Unterricht konkurriert. Professionalisierung durch den Erwerb wissenschaftlicher Kompetenz vermag aber - und darin liegt ihre Rechtfertigung - den Berufsträger in seinem Selbstverständnis und seinem Selbstwertgefühl als Persönlichkeit zu stützen und zu fördern. Durch seine vielseitige Qualifikation sprengt der Lehrer seine sonst weitgehend dem einengenden Vorbild verpflichtete Berufseinübung und gewinnt Ueberlegenheit und Anerkennung durch ausgebildete Fähigkeiten, welche auch die persönliche Entwicklung vorantreiben. Qualifizierte Berufsbildung wird so zu einem wesentlichen Bestandteil der Persönlichkeitsbildung; denn Persönlichkeit ist man nicht, sondern wird es in einem permanenten Lernprozess.

Dank der erworbenen Qualifikationen kann sich der Lehrer der Analyse und Kontrolle seines vieldimensionalen Verhaltens stellen. Er reflektiert seine eigene Arbeit (und dadurch auch sich selbst) und ist bereit, sein Tun (und dadurch auch seine Person) durch andere kritisch begutachten zu lassen. Der Wille zur Transparenz seines Berufs und die Verantwortung für sein erzieherisches Wirken führen zu einem beruflichen Selbstverständnis und einer persönlichen Selbsteinschätzung, die einerseits den Erwerb weiterer Qualifikationen und verbesserter Verhaltensformen erleichtern und anderseits eine dauernde Bereicherung und Differenzierung seiner Person ermöglichen. Und überdies: Entfaltetes berufliches Selbstverständnis und lebendiges persönliches Selbstwertgefühl begründen eine Mündigkeit der Lehrerpersönlichkeit, die ihr innerhalb der zukünftigen Gesellschaft einen zentralen Status zuweisen wird.

Die Qualifikationen des Lehrers, durchaus gleichzusetzen den Dimensionen seiner Verhaltens- und Leistungsformen, seiner Einstellung und Haltung gegenüber seiner Aufgabe, seinen Schülern, gegenüber sich und seinen erwachsenen Bezugspersonen, lassen sich in drei grösseren Gruppierungen systematisch darstellen:

- a) wissenschaftliche und didaktische Qualifikationen
- b) erzieherische Qualifikationen
- c) gesellschafts-politische Qualifikationen.

Eine der Sache entwachsende Systematik lässt sich bei der Formulierung von zu erwerbenden Qualifikationen nur schwer durchhalten, da sich beinahe alle in irgendeiner Weise überschneiden.

Wenn wir im folgenden auf die Aufzählung von sehr zahlreichen Verhaltensdimensionen verzichten und dem exemplarischen Ausweis ausgewählter und in sich zusammenhängender Qualifikationsfelder den Vorzug geben, wollen wir nicht etwa die anzustrebenden Anforderungen an das Berufsbild und Selbstverständnis des Lehrers vermindern, sondern die bessere Ueberschaubarkeit und damit auch die leichtere Lesbarkeit ermöglichen.

1. 2. 1. Wissenschaftliche und didaktische Qualifikationen

Im Vordergrund stehen die grösstenteils in der Lehrerbildung erlern- und trainierbaren Fähigkeiten zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung des Unterrichts:

Damit aktueller und zukünftig bedeutsamer Lernstoff gelernt werden kann, muss allem Unterrichten eine sachlich-inhaltliche Analyse des Lerngutes vorausgehen. Diese Analyse schliesst die Fähigkeit zur Untersuchung, Beurteilung und Auswahl der verschiedensten Kulturgüter ein, ebenso das Bestreben, im Lerngut sowohl die Problematik eines Sachzusammenhangs und dessen Problematisierbarkeit aufzuspüren zu wollen als auch die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte auf das Elementare und Exemplarische zu reduzieren.

Der Lehrer muss um die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens wissen, denn er ist Initiator, Motivator und Katalysator von Lernprozessen. Lernwiderstände und Lernstörungen, durch die zu bejahende Individualität des Schülers bedingt, müssen erkannt, überwunden und gelöst werden. Dabei sollte nicht nur die vielschichtige anlage-, umwelt- und entwicklungsbedingte Lernfähigkeit jedes einzelnen Schülers gesehen, sondern ihr auch durch differenzierte und individualisierte Form des Unterrichts entsprochen werden.

Der Lehrer muss wissen, dass Lernleistung und Lernerfolg des Schülers von der Unterrichtsgestaltung, dem Unterrichts- und Erziehungsstil abhängig sind. Deshalb strebt er eine stets auf den Schüler ausgerichtete, auf primäre Motive bauende Lehrweise an, die dem Schüler formale Möglichkeiten anbietet, wie Wissen erworben und wie auftauchende Probleme eigenständig gelöst werden können. Er lehrt, wie man lernt. Er kann neue Arbeitsformen selber entwickeln oder gegebene übernehmen und anwenden und ist zu ihrer kritischen Beurteilung fähig.

Damit ein möglichst effizienter und arbeitsökonomischer Unterricht möglich wird, soll der Lehrer befähigt sein, verschiedenste Unterrichtsmittel auszuwählen, der jeweiligen Unterrichtssituation anzupassen und an der Schaffung eigener Lehrmittel, neuer Lehrbücher und Lehrpläne (Curricula) mitzuwirken. Zudem soll er genügend qualifiziert sein, sich an Projekten, Planungs- und Untersuchungsaufgaben aktiv zu beteiligen.

Der Lehrer muss in der Lage sein, seine eigene Unterrichtsarbeit zu kontrollieren, indem er anhand eigener oder fremder Kriterien sein Wirken und das Lernen seiner Schüler kritisch beurteilt, objektivierende Evaluationsinstrumente situationsgerecht einsetzt und die nachfolgende Unterrichtsarbeit entsprechend revidiert.

1.2.2. Erzieherische Qualifikationen

Schule ist nicht nur Institution für die Vermittlung von Wissen und Lernverfahren, sondern im gleichen Massen auch Erziehungs- und Sozialisationsinstanz:

Der Lehrer soll die bereits vorhandenen, vorwiegend durch die Familie geleisteten Sozialisationsergebnisse erkennen und berücksichtigen und vor allem imstande sein, bei jeder Kommunikation und Kooperation innerhalb und ausserhalb der Schule zu unterscheiden, was soziales Bedürfnis des Schülers und was soziales Bedürfnis seiner selbst sei. Er sieht die vordringliche Aufgabe in der Sorge dafür, dass der Schüler selber das aus sich macht, wozu er befähigt ist. Dass der Lehrer gruppendiffusivische Prozesse überschauen und steuern und zur Team- und Partnerarbeit anleiten kann, bedeutet eine zentrale erzieherische Qualifikation. Auch ist er fähig, Konflikte zu interpretieren und Lösungsmöglichkeiten anzubieten (vgl. Kapitel IV. 7.2.).

Die Fähigkeit zur Kooperation und zu sozialen Interaktionen beschränkt sich aber nicht nur auf die Schüler, sondern umfasst auch andere Bezugspersonen und Bezugsguppen (Eltern, Lehrerkollegen, Experten, Vorgesetzte, Behördenmitglieder usw.).

Der Lehrer soll in der Lage sein, Verhaltensmuster und Traditionen aufzubauen bzw. in Frage zu stellen, Spielregeln zu entwerfen, durchzusetzen und selber einzuhalten und damit normative Entscheide im Selbsterziehungsprozess der Schüler vorzubereiten. Er kann in seiner erzieherischen Arbeit Verantwortungs- und Entscheidungsspielraum schaffen, dabei den Prozess der Selbsterfahrung bei sich und anderen unter Berücksichtigung der soziokulturellen Determinanten einleiten und ermöglichen und den Schüler zur Entscheidungsfähigkeit in kritischen Situationen führen.

Der Lehrer soll befähigt sein, ein entspanntes Unterrichtsklima zu schaffen, der Entdeckung und Förderung von Begabungen vor dem Prüfungs- und Notendruck den Vorzug zu geben und so die Erziehung als Wagnis anzugehen.

Je mehr er Vorbild in affektiver Hinsicht ist und Ausgeglichenheit verkörpert, umso mehr hat der Lehrer die Möglichkeit, affektives Verhalten in Unterrichtssituationen auch rational zu steuern. Er soll die sozialpsychologischen Mechanismen wie Verdrängung, Abwehr, Projektion, Aggression usw. kennen und selbst eine möglichst hohe Frustrationstoleranz anstreben. Dies erlaubt ihm auch, zu einem lockeren und ermunternden Unterrichtsstil und zu einem realistischen Selbst- und Berufsbild zu finden.

1.2.3. Gesellschaftlich-politische Qualifikationen

Schule ist Teil eines gesellschaftlichen Systems, mit dem alle Lern- und Erziehungsprozesse in komplexer Beziehung stehen:

Der Lehrer soll die Auseinandersetzung mit den Kulturgütern der Vergangenheit und Gegenwart, insbesondere mit den genialen Schöpfungen in Kunst und Wissen-

schaft als wesentlichen Teil seiner persönlichen Bildung betrachten. Er bemüht sich, auch seine Schüler an ihnen erlebnismässig teilhaben zu lassen und den bildenden Wert des kulturellen Schaffens stets in seinen Unterricht einzubeziehen.

Der Lehrer muss fähig sein, sich für den Menschen in einem gesellschaftlichen System zu engagieren und bereit, am technisch-ökonomischen Fortschritt mitzuarbeiten, wenn damit auch ein politischer, den ganzen Menschen berücksichtigender Fortschritt verbunden ist im Sinne grösserer Freiheit und damit auch grösserer Verantwortung. Er weiss um die ethischen Voraussetzungen, die bei allen gesellschaftlich-politischen Entscheidungen den Ausschlag geben, und verfügt über ein für das Mitmenschliche sensibilisiertes Gewissen.

Der Lehrer soll in der Lage sein, gesellschaftliche Strukturen und Konflikte zu erkennen und zu analysieren, gesellschaftliche Normen und Ideologien aufzudecken und den eigenen Rollencharakter und die Bedeutung der Lehrfunktion in einem gesellschaftlichen System wahrzunehmen. Ebenso weiss er um die Bedeutung und Funktion von Medien und Informationssystemen. Die wohl schwerste Aufgabe ist ihm dadurch gestellt, dass er zur Ideologiekritik, auch den eigenen Auffassungen gegenüber, fähig sein sollte.

Der Lehrer erstrebt gesellschaftliche Anerkennung dadurch, dass er infolge seiner sachlichen Kompetenz als Fachexperte für Bildungs- und Erziehungsfragen in der arbeitsteiligen Gesellschaft gelten kann. Dies wird ihm dann am ehesten gelingen, wenn er die Lebenswirklichkeit so oft als möglich in den Unterricht einbezieht und Schularbeit betreibt, die auf Orientierung der Öffentlichkeit abzielt. Damit kann Schule zum "Vorbereitungs-, Ausbildungs- und Experimentierraum mit Ernstcharakter" (Döring 1972, 127) werden.

Der Lehrer muss befähigt werden, die emanzipatorische Wirkung von Lernen und Lehren zu erkennen und zielbewusst anzuwenden. Gleichzeitig entdeckt und nützt er die Möglichkeiten für gleiche Startbedingungen der Schüler durch kompensatorische Bildungs- und Erziehungsangebote.

Die wohl stärkste Wirkung auf den ganzen Unterrichts- und Erziehungsprozess wird dann erreicht, wenn der Lehrer die dynamische Persönlichkeitsstruktur von sich und seinen Schülern zu erkennen vermag und damit vorbildlicher und permanenter Lernender in allen didaktischen, erzieherischen und gesellschaftlich-politischen Bereichen bleibt.

1.3. Ausblick

Die Fülle der von einem Lehrer zu erwerbenden Qualifikationen könnte erdrückend wirken, besonders auch dann, wenn man sich die damit verknüpften hohen Ansprüche vergegenwärtigt. Es dürfte aber realistisch sein, anzunehmen, dass der Lehrer nur wenigen voll genügen kann. Der Zwang zur Schwerpunktbildung, teilweise sogar zur Spezialisierung, wird damit noch stärker in Erscheinung treten, und zwar in dem Sinne, dass beide dem Schulsystem und vor allem den Schülern die-

nen und soweit möglich der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers entsprechen. Aus dieser Sicht gewinnt die Lehrerpersönlichkeit noch an Bedeutung, geht es doch darum, sowohl zur anspruchsvollen fach- und stufenübergreifenden Zusammenarbeit bereit zu sein als auch die existenziell weittragende Konsequenz der Begegnung von Lehrer und Schüler richtig einzuschätzen.

Eine neue Möglichkeit könnte sich insofern abzeichnen, als die Weiterbildung nicht nur zur Qualifikation als Lehrer einer höhern Schulstufe führt, sondern auch und in immer vermehrterem Masse zusätzliche Qualifikationen für die Tätigkeit innerhalb einer bestimmten Stufe vermittelt. Dies hätte zur Folge, dass die Fort- und Weiterbildung des Lehrers weitaus mehr der Stufe zugutekäme, was einer Intensivierung des pädagogischen Prozesses im Schulsystem nur förderlich sein kann.

Und ein letzter Gesichtspunkt: Der Ort der Lehrerbildung wird zu einer Sozialisationsinstanz ersten Ranges. Wie und was in gemeinsamem Bemühen erarbeitet wird, sollte zum Modell für jedes spätere pädagogische Wirken werden können. Wie dem zukünftigen Lehrer am Ort der Lehrerbildung begegnet wird, wie er ernstgenommen und als Lernpartner anerkannt wird, entscheidet mit darüber, wie hoch der Grad von Verwirklichung der didaktischen, erzieherischen und gesellschaftspolitischen Möglichkeiten in der Schule von morgen sein wird.

Literatur

- BECKER, H.: Die verwaltete Schule. In: Quantität und Qualität. Freiburg 1962
- BECKMANN, H. K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft 1971
- BEDNARIK, K.: Die Lerngesellschaft. Wien 1960
- BOKELMANN, H., SCHEUERL, H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg 1970
- BOLLNOW, O. F.: Die pädagogische Atmosphäre. Heidelberg 1964
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971
- BUNGARDT, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Hannover 1965
- CIRCE: Plan d'études pour l'enseignement primaire. Office romande des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire. 1972
- DIENELT, K.: Pädagogische Anthropologie. München, Basel 1970
- DOERING, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1972.
- EGGER, E.: Tendances et prospectives de l'éducation en Europe - In: Civisme européen - Documents et informations pour l'enseignement. Nr. 25. Genève 1971
- FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969
- FLITNER, A.: Die Universität - Berufsschule oder Bildungsstätte? - In: SCHULZ, G. (Hrsg.): Was wird aus der Universität? Tübingen 1969
- GERNER, B. (Hrsg.): Der Lehrer und Erzieher. Heilbronn 1969
- GLAENZEL, H.: Lehren als Beruf. Hannover 1967
- Groupe de réflexion sur les objectives et les structures de l'école (GROS): L'école: ses fonctions, ses structures. Neuchâtel (IRDP) 1972
- HAMM-BRUECHER, H.: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Hamburg 1967
- HECKHAUSEN, H. u. a.: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970
- HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968
- HENTIG, H. v.: Die Schule im Regelskreis. Stuttgart 1965
- HERRMANN, T.: Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1966
- HESSE, A.: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung. Stuttgart 1968
- Hessisches Kulturministerium: Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Wiesbaden 1971
- Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung: Arbeitspapiere des Werkstattseminars vom 21. 8. - 1. 9. 1972. Basel 1972
- JASPERS, K.: Der philosophische Glaube. München 1948
- IMHOFF, B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf. Zug 1961
- KAISER, L.: Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule 58 (1971) Heft 23/24, 927-941.
- KOB, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Soziologie der Schule. Köln, Opladen 1959.
- LANGEVELD, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig 1960
- LANGEVELD, M. J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1964
- LANGEVELD, M. J. (Hrsg.): Der Rollenwandel des Lehrers. Braunschweig 1970
- Mittelschule von morgen. In: Bildungspolitik - Jahrbuch der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frauenfeld 1972
- MUELLER, H. P.: Lehrer ausbilden: Für oder gegen Schule und Gesellschaft. Basel 1970
- MUELLER-WIELAND, M.: Entwicklungstendenzen der Volksschule und Folgerungen für die pädagogische Ausbildung der Lehrer. In: GEHRIG, H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970. 50-64.
- NIEMANN, H. J.: Der Lehrer und sein Beruf. Weinheim 1970
- PAWLIK, K.: Dimensionen des Verhaltens. Bern 1968
- ROEHRS, H.: Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit. Ratingen 1965
- ROLLER, S.: Vues prospectives. Neuchâtel (IRDP) 1971
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Hannover 1966 (Bd. 1) und 1971 (Bd. 2).
- SCHMIDT, H., LUETZENKIRCHEN, F. J.: Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers. Weinheim 1968
- SCHORB, A. O.: Erzogenes Ich - erziehendes Du. Stuttgart 1958
- SCHUH, E.: Der Volksschullehrer. Hannover 1962.
- SCHULLER, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971
- STEINBUCH, K.: Falsch programmiert. Stuttgart 1968
- TAUSCH, R. u. A. M.: Erziehungspychologie. Göttingen 1971
- TUGGENER, H.: Der Lehrer. Zürich 1962
- WEISS, J.: La différenciation des enseignements. Neuchâtel (IRDP) 1973
- WURZBACHER, G.: Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart 1968

2. Die Allgemeinbildung des Lehrers

2. 1. Fragestellung

Die Frage nach der menschenformenden Kraft eines Stoffes oder eines Faches schliesst ein Werturteil in sich, das vom weltanschaulichen Standpunkt des Beobachters abhängig ist. Ein solches Urteil hat stets nur insofern Gültigkeit, als man die weltanschaulichen Prämissen, die ihm zugrunde liegen, bejahen kann. In diesem Sinne und mit dieser Einschränkung sind die nachfolgenden Ausführungen zu verstehen.

Allgemeinbildung und berufliche Ausbildung sind die beiden grossen Aufgaben der Lehrerbildung. Jede Darstellung der Ausbildungsprobleme des künftigen Lehrers wird sich deshalb auch mit der Frage nach einer spezifischen Allgemeinbildung für den Lehrer auseinandersetzen müssen. Das vorliegende Kapitel kann die zu treffenden Entscheidungen nicht vorweg nehmen; es kann sie lediglich vorbereiten.

Im Zentrum unseres Expertenberichtes steht die Darstellung der beruflichen Ausbildung des Lehrers. Zur Berufsbildung im engeren Sinne zählen wir dabei die Teilgebiete "Erziehungswissenschaftliche Fächer" (Pädagogik, Psychologie, Schultheorie), die "Didaktik" und die "Unterrichtspraxis". Im Rahmen des Zeitbudgets für die berufsbildende Phase äussern wir uns zudem zu den Kunstoffächern. Indessen lässt sich zwischen der Berufsbildung und der Allgemeinbildung des künftigen Lehrers keine deutliche Grenze ziehen: Gehört die Geschichte der Pädagogik zur Berufsbildung oder zur Allgemeinbildung? Ist die Auseinandersetzung mit philosophischer Anthropologie, ohne die ein pädagogisches Studium unvorstellbar ist, berufliche oder allgemeinbildende Formung des angehenden Lehrers?

Von den von der Kommission vorgeschlagenen Strukturen der Lehrerbildung her kann die Lösung der Doppelaufgabe sowohl für den maturitätsgebundenen als auch für den seminaristischen Ausbildungsweg mit zwei relativ einfachen Formeln umschrieben werden: Im maturitätsgebundenen Weg vermittelt grundsätzlich die Mittelschule die Allgemeinbildung - als Ausweis dafür gilt das Maturitätszeugnis -, das nachfolgende Institut für Lehrerbildung ergänzt diese Allgemeinbildung um die für den angehenden Lehrer besonders bedeutsamen Stoffe und Gebiete (vgl. Kapitel III. 2. 2.) und vermittelt zudem die eigentliche Berufsbildung. Der seminaristische Ausbildungsweg richtet die Allgemeinbildung der Mittelschule von Anfang an auf den Lehrerberuf aus und führt sie als abnehmende Grösse - neben der zunehmenden Berufsbildung - bis zum Ende der Ausbildungszeit weiter (vgl. das Grundschema in Kapitel III. 1. und das Kapitel III. 2. 1.). Hinter beiden Formeln steht die gleiche Grundfrage: Wie muss die Allgemeinbildung des künftigen Lehrers beschaffen sein, damit er später seine berufliche Aufgabe möglichst gut erfüllen kann?

Beim seminaristischen Typus ist es möglich, die Konsequenzen der in diesem Kapitel angestellten Überlegungen unmittelbar und für alle Schüler zu ziehen.

Für den maturitätsgebundenen Typus möchte das Kapitel unter anderem die folgenden Fragen beantworten: Welche Bildungsakzente sind in eventuellen besonderen Lehramtszügen zu setzen? In welcher Richtung ist die durch Freifächer und Wahlfächer zu erreichende interne Differenzierung des Bildungsangebots der Mittelschule auszuweiten, damit der künftige Lehrer für seinen Beruf möglichst viel profitieren kann? Welches sind allenfalls notwendige Ergänzungen zur Allgemeinbildung, die im Institut für Lehrerbildung zu leisten sind?

Man könnte gegen den Versuch, die besondere Allgemeinbildung des Lehrers zu umschreiben, einwenden, dass es per definitionem im Wesen der Allgemeinbildung liege, nicht berufsbezogen, sondern umfassend und allgemeingültig zu sein. Der Allgemeinbildung, könnte man sagen, stelle sich ja eben gerade die Aufgabe, die Persönlichkeit zu formen und nicht den Fachmann. Jede Berufsbezogenheit bedeute Einengung, Beschränkung, Zuspitzung und damit Verrat an der Idee der Allgemeinbildung.

Der Einwand ist nicht stichhaltig:

Erstens ist Allgemeinbildung, wie sich aus dem Bemühen, ihr Wesen zu erfassen, eindeutig ergibt, keine feste vom einzelnen Menschen unabhängige Grösse. Es gibt keine neuere Auseinandersetzung mit der Frage der Allgemeinbildung, welche sich nicht darüber beklagt, dass der Begriff etwas Ungefährtes, Verschwommenes, Verblasenes, Ungenaues bezeichnet. Jeder Konzeption einer Allgemeinbildung stellt sich deshalb die Aufgabe, innerhalb der fast unendlichen Fülle von möglichen Bildungsinhalten eine Auswahl zu treffen. Der spätere Beruf ist eines der möglichen Auswahl-Kriterien, das der Allgemeinbildung einen besonderen und persönlichen Brennpunkt, eine Ausrichtung verleiht.

Ausserdem nimmt die Allgemeinbildung innerhalb der beruflichen Tätigkeit des Lehrers eine andere Stellung ein als innerhalb der Tätigkeit eines jeden andern Berufes. Niggli (1952, 12) schreibt dazu: "Für den Lehrer, der Allgemeinbildung im wahren Sinne des Wortes zu vermitteln hat, und zwar so, dass er aus tiefster Erkenntnis heraus verantwortungsbewusst bewerten muss, was jeweils für die Erziehung wesentlich ist, gehört die Allgemeinbildung zur Fachausbildung. So wie für den Arzt medizinische Kenntnisse, handwerkliche Fertigkeiten und Beurteilung der Reaktionsfähigkeit des Patienten eine untrennbare Einheit bilden, die seine Berufstüchtigkeit bestimmen, sind es für den Lehrer die Allgemeinbildung, die er zu vermitteln hat, das methodische Können und die psychologisch-pädagogischen Kenntnisse über den Entwicklungsgang des Menschen und seine charakterlichen Veranlagungen." Allgemeinbildung, so stellen wir also fest, ist für den Lehrer immer auch berufliches Rüstzeug. Die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten einer berufsbezogenen Allgemeinbildung ist im Falle des Lehrers deshalb berechtigt. Sie kann aber nicht beantwortet werden ohne den Einbezug des umfassenderen Bereiches. Besinnung auf die Allgemeinbildung des Lehrers heisst deshalb zunächst Besinnung auf die Wesenszüge der Bildung schlechthin.

2. 2. Die Problematik der Allgemeinbildung in unserer Zeit

2. 2. 1. Das Spannungsfeld Allgemeingültigkeit vs. Individualinteressen

Bildung im Sinne von "Allgemeinbildung" grenzt sich zunächst ab gegenüber einer "aus den Besonderheiten des Einzelmenschen erwachsenden, eigenbetonten und individuellen Bildung. Sie wendet sich an den Menschen als Glied einer Gemeinschaft" (Preissler 1950, 22). Die Fähigkeit zu Gesprächen, welche über die einzelnen Wissensbereiche und die persönlichen Interessen hinausführen, ist in der Gegenwart besonders wesentlich. Dazu ist eine gewisse Weite der Bildung erforderlich. Die Fähigkeit zum Ueberblick verhindert nicht nur die Verengung des Menschen, sondern auch seine Vereinzelung. Sie macht den Menschen kontaktfähiger und erhöht seine Kommunikations-Bereitschaft. Sie ist ein Korrektiv gegen Spezialisierung und enges Fachdenken.

Anlässlich der Schweizerischen Landesausstellung 1964 in Lausanne hat ein Team schweizerischer Schulfachleute versucht, den Bildungsauftrag möglichst knapp und doch umfassend zu formulieren. Man einigte sich auf den Wortlaut: "Uns ist aufgetragen, junge Menschen heranzubilden, die, im Ewigen verankert, brüderlich solidarisch die Welt gestalten" (Müller 1964, 3). Anders gesagt: der Mensch ist in eine mehrfache Abhängigkeit und Bezogenheit hineingestellt: gegenüber Gott, gegenüber der Kultur und der Natur, in der er lebt. Allgemeinbildung meint die Ausbildung des ganzen Menschen, meint Beziehung und Auseinandersetzung mit allen menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Teckelt (zitiert bei Kerstiens 1966, 37) stellt fest: "Gebildet ist, wer zu Gott, Menschen und Welt so Stellung zu nehmen vermag, dass er ihrem Anspruch gerecht werden kann. Dem Anspruch einer Sache gerecht werden, heisst dabei für uns, so mit ihr umzugehen verstehen, wie es ihrem eigentümlichen Sein entspricht." Auch Huber (1972, 4) weist auf die umfassende Weite der Bildungsaufgabe hin, wenn er schreibt: "Primäre Funktion aller Erziehung und Bildung ist es, die Nachkommen in den schon bestehenden menschlichen Lebenszusammenhang hineinzubilden. In jedem neugeborenen Menschen ist eine absehbare Anzahl von Möglichkeiten eigenen Lebens angelegt. Welche dieser Möglichkeiten verwirklicht werden, darüber entscheidet die Welt, in die er hineingeboren wird, durch das, was wir Erziehung und Bildung nennen."

Dem Bemühen um Bildungs-Inhalte, die überpersönlich und allgemeingültig sind, steht aber der Wunsch gegenüber, die individuellen Interessen des Einzelnen anzusprechen. Zu diesem Gegenpol der Bildungsaufgabe schreibt Häberlin (1950, 122): "Man kann ein Dokument menschlicher Kultur und also wahrer Bildung, das sich, wegen der ziehenden Kraft des Geistes, der aus ihm spricht, wohl als Bildungsmittel eignete, - man kann es so verwenden, dass es wahrer Bildung gerade nicht dient. Kein Bildungsgut ist an und für sich für die Bildung gut; es kommt auf den Sinn der Bildung an, in deren Zusammenhang es verwendet wird." Mit andern Worten: Mit der Forderung nach überpersönlicher Weite ist die Frage nach der persönlichkeitsformenden Wirkung der Allgemeinbildung nur zur Hälfte beantwortet. Dem Prinzip der überpersönlichen Geltung der Bildungsstoffe steht die Forderung gegenüber, dass die Bildung auf den Einzelnen ausgerichtet werden muss. Sie soll dem Einzelnen helfen, seine ganz besonderen individuellen Fähig-

keiten bestmöglich zu entfalten. Bildungsziel ist das beste Ich. Häberlin (1950, 118) schreibt in Bezug auf die Lehrtätigkeit: "Ethisch sinnvoll ist diese Unternehmung dann, wenn die Gestaltungsabsicht (des Lehrers) an der Bestimmung des andern (des Schülers) sich orientiert ... Besser gebildet ist derjenige, der im Verhältnis zu seiner Bestimmung dem Ziele näher ist." Eine solche Orientierung an der individuellen Bestimmung des Schülers stellt die Allgemeinverbindlichkeit einzelner Bildungsstoffe in Frage.

Der Ueberblick über die neuere Literatur zur Frage der Allgemeinbildung zeigt denn auch, dass der traditionelle Kanon verbindlicher Fächer in Frage gestellt ist. Immer deutlicher hat in den letzten Jahren die Einsicht an Boden gewonnen, dass dieser Fächerkanon in weiten Teilen historisch gewachsen und oft zufällig ausgestaltet worden ist, und dass die bildungstheoretischen Vorstellungen, die ihm zugrunde liegen, einer wissenschaftlichen Ueberprüfung nicht standhalten. In einer Zusammenfassung der Reformversuche zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in Deutschland formuliert E. von der Lieth (1973, 270) diesen Gedanken folgendermassen: "Die gemeinsamen Merkmale aller Reformansätze sind: der Abschied von einem Fächerkanon, der für alle gleich verbindlich ist; eine wenn auch im ganzen bescheidene Konzession an die Wahlfreiheit des Schülers, eine vorsichtige Ablösung des Bildungsbegriffs von den Bildungsinhalten, ein Bekenntnis zur individuellen Schwerpunktsetzung und schliesslich die Einsicht, dass Allgemeinbildung nicht mehr in der Breite sondern nur noch in der Tiefe (oder Höhe) gesucht und gefunden werden kann." Und ausserdem: "Die traditionellen Gymnasialfächer sind in ihrem ausschliesslichen Anspruch nicht mehr unkritisch bestätigt worden, man hat auch den Begriff der 'Allgemeinbildung' nicht mehr einfach an die Addition möglichst vieler und möglichst heterogener Fächer gebunden, 'Allgemeinbildung' und 'Spezialisierung' sind nicht mehr einander ausschliessende Grössen, 'Allgemeine Hochschulreife' ist nicht mehr das Ergebnis eines nach Inhalten und Verfahrensweisen einheitlich organisierten Unterrichts im Klassenverband." Die vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer herausgegebene Grundlage für das Podiumsgespräch über die "Mittelschule von morgen" beantwortet die Frage "Wie lässt sich der weitgehende Ersatz der obligatorischen Fächer durch Wahlpflicht-Fächer begründen?" u. a. folgendermassen: "Die kanonische Geltung des bestehenden obligatorischen Fächerkatalogs ist unbegründet. Durch jedes ernsthaft und intensiv betriebene Fachgebiet kann sich der Schüler die für ein akademisches Studium notwendigen Fähigkeiten aneignen."

Dass selbst ein deutlich religiös fundiertes Bildungs-Ideal nicht zu einem festlegbaren Fächerkanon führt, legten Räber und Leuenberger (Leuenberger, Räber, Balscheit 1959, 39) in der Schrift "Menschenbild und Erziehung" dar. In christlicher Sicht, so stellen die Autoren fest, ist jede Allgemeinbildung eine Variation des Pauluswortes "Alles ist euer, ihr aber seid Christi". Aber weder nach katholischer noch nach protestantischer Auffassung führt das christliche Bekenntnis zu einem festgelegten Kanon von Bildungsgütern. "Wir verneinen die Meinung, es gebe eine ganz bestimmte Kultur - vielleicht eine griechisch-römisch-germanische -, der mehr als anderen Hochkulturen das Privileg zukommt, das 'Weltliche Kleid des Christentums' zu sein."

2. 2. 2. Das Spannungsfeld Zeitlosigkeit vs. Aktualität

"Vielleicht darf man sagen" heisst es bei Schmid (1970, 1535), "dass eine Schule umso besser ausbilde und bilde, je mehr unüberholbares Wissen und Können sie vermittelt." Der traditionelle Bildungskanon ist geprägt durch die Vorstellung, dass bestimmte Stoffe - z. B. griechische Sagen oder die Dichtung der deutschen Klassik - besonders stark kulturell ausgeformt und ins zeitlos Gültige erhoben sind und dadurch unüberholbares Wissen vermitteln.

Es gibt nach der Ansicht zahlreicher Psychologen Bildungsgüter, welche dem Schüler die Begegnung mit jenen Gestalten, welche C. G. Jung als Archetypen bezeichnet, leichter ermöglichen als andere. Solche Stoffe, z. B. die Märchen und Sagen, sind zeit-überdauernd. Die Auseinandersetzung damit regt den Schüler an, bereichert und prägt ihn.

Anderseits fordert man zurecht auch die Gegenwartsbezogenheit der Allgemeinbildung. Huber (1972, 4) weist allerdings darauf hin, dass die einseitige Ausrichtung der Allgemeinbildung auf die soziale Bewältigung der Gegenwart nicht unproblematisch ist: "Bildung erfährt heute eine weitgehend soziale und politische Funktionalisierung, indem sie auf die gesellschaftliche Praxis ausgerichtet wird. Damit droht ein Absterben des Geistes, sofern dieser eine den Alltag transzendierende Funktion meint, die von einer Bildungselite getragen wird und Musse erfordert. Was uns bevorstehen könnte, ist der völlige Verlust des Verständnisses für die grosse geistige Ueberlieferung."

Andere Autoren verstehen die durch Bildung und Uebersicht ermöglichte freie Entfaltung des Einzelnen in zunehmendem Masse als Fähigkeit zur Selbstbehauptung gegenüber den Systemzwängen der Wirtschaft und der technischen Zivilisation. Bildung soll dazu beitragen, die Dinge, in denen wir fraglos aufgehoben - oder gefangen - waren, zu hinterfragen. Um solche Auseinandersetzung zu erleichtern, hat heutige Bildung auch die Bereiche des Rechts und der wirtschaftlichen Zusammenhänge miteinzubeziehen. "Wenn etwas den Studierenden unserer Tage vom ästhetizistisch verfremdeten Studierenden der Zwanziger- und ersten Dreissigerjahre unterscheidet", sagt von Geyrerz (1970) "ist es doch gerade das Bewusstsein von seiner sozialen Situationsgebundenheit".

Um das zweite Spannungsfeld zusammenfassend zu charakterisieren, könnte man sagen: Die Allgemeinbildung muss dem Menschen helfen, die Welt, in der er lebt, geistig zu durchdringen. Die Anpassung an die Erfordernisse des Lebens geht aber in sehr verschiedenen individuellen Formen vor sich. Die Bildungsgüter, welche dem Menschen helfen, seine Gegenwart zu verstehen und zu bewältigen, können sehr wohl auch einer vergangenen Epoche entstammen. "Aktuell" heisst dem Sinne nach "was einen bewegt". Die Fragestellungen der Gegenwart - z. B. in der muttersprachlichen Literatur unserer Zeit - bewegen uns deshalb leichter, weil wir am Ausdruck findenden Weltgefühl Anteil haben. Wo aber eine historische Epoche bestimmte menschliche Möglichkeiten mit besonderer Intensität kulturell ausgeformt hat, schwingt man nicht weniger mit.

2. 2. 3. Das Spannungsfeld Wissensvermittlung vs. Persönlichkeitsbildung

Es lohnt sich der Versuch, den Begriff "Bildung" von aussen her zu bestimmen, indem man ihn gegen verwandte Begriffe abgrenzt, und es beispielsweise untersucht, den Unterschied zwischen "Wissen" und "Bildung" darzustellen. Man erinnert sich dabei an die Feststellung Goethes, dass Bildung nicht "Häufung des Stoffes" ist, sondern "aktive Gestaltung des Menschen". Bildung entsteht aus dem Wissen durch Verpersönlichung, durch Assimilation. Sich-Bilden heisst: immerwährende Erweiterung seiner Person von seinem eigenen Zentrum aus.

Wissen ist aber eine unentbehrliche Voraussetzung für jegliche Bildung. Die im Unterricht zu vermittelnden Fakten stellen Bausteine dar, die als bruchstückhaftes Wissen noch keinen Bildungsausweis bedeuten. Erst die originelle und persönliche Kombination und Zusammenschau dieser Fakten kennzeichnen den Gebildeten. Solche Kombination ist umso leichter möglich, ihr Ergebnis umso differenzierter, je reichhaltiger und gesicherter der Besitz der Elemente ist. Es ist deshalb festzuhalten, dass Kenntnisse notwendig sind, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Es rächt sich unserer Meinung nach jede Auffassung, "die den Anschein erweckt, mühsame Arbeit, kritischer Geist und scharfe Begriffsbildung seien nicht von Nöten" (Niggli 1952, 10). Die strenge und fordernde Schulung der kritischen Rationalität und die "Anstrengung des Begriffs" (Hegel) gehören zum Bildungsgeschehen. Sie sind für den angehenden Lehrer genau so notwendig wie für den angehenden Arzt oder Juristen.

Eine unseres Erachtens sehr treffende Formulierung des Prinzips, dass Bildung den ganzen Menschen - nicht nur seinen Intellekt - erfassen muss, findet sich im Aufsatz "Zum Problem der allgemeinen Bildung" von Corti (1958, 11): "Bildung meint eine weltoffene Wachheit zu verantwortlicher Stellungnahmen; ihr Schwerpunkt liegt dabei mehr in der Weisheit als im blossen Wissen, mehr in der überlegenen Vernunft als im nutzenden Verstand, mehr in der erbarmenden Liebe als in der intelligenten Urteilskraft. Es ist die Fähigkeit, an den Dingen und Verhältnissen das Wesentliche zu erkennen und zu bejahren, die Bereitschaft, im zugestandenen Aufgabenbereiche der Gemeinschaft das Vernünftige, das Menschliche zu verwirklichen. Es ist weniger ein Besitz als ein Bezug; das freie, sinnhafte Verwalten eines wohlbeherrschten Beziehungsgefüges. Bildung ist mehr ein persönliches Verhalten innerhalb eines religiösen, politischen oder weltanschaulichen Systems als dieses selbst."

Allgemeinbildung bemisst sich an der Intensität und tätigen Kraft der Geistigkeit des einzelnen Menschen.

Huber (1958, 11) hebt, anknüpfend an Scheler, das Bildungswissen als ein Wesenswissen ab vom Herrschaftswissen: "Wissenschaft sucht Herrschaftswissen ... Bildungswissen fasst am einzelnen Ding das Wesenhafte ins Auge, damit an den Wesensgehalten die Persönlichkeit des Menschen sich bilde, indem sie sich damit erfüllt."

2.2.4. Das Spannungsfeld Information vs. Urteilsbildung

Weite Kreise fordern gegenwärtig, dass man in der Mittelschule weniger Wissen vermittele, dafür die Schüler vermehrt zum kritischen Denken anhalte. Zahlreiche Sprecher der Mittelschüler-Vereinigungen werfen den Gymnasien vor, mit dem Nürnbergerrichter zu arbeiten, anstatt den Dialog zu suchen. Anstatt die Kreativität des Menschen zu fördern, erziehe man zu Meistern der Reproduktion. Der Vorwurf ruft der Frage: wie kommt der Mensch zum selbständigen, kritischen, vielleicht schöpferischen Urteil?

In jedem Urteil fliesst sehr vieles zusammen. Gewiss trägt der geschulte Intellekt als Schlusstüchtigkeit und Kombinationsfähigkeit wesentlich zur Qualität des Urteils bei. In das kritische Denken fliesst aber immer auch unsere Bildung - das heisst das assimilierte Wissen - mit ein. Wer von Diogenes gehört hat, wer Schillers Räuber kennt, wer sich mit dem Treiben der Knabenschaften in den Bündnerdörfern befasst hat, der beurteilt den Protest der heutigen Jugend anders und vermutlich richtiger als der historisch Ahnungslose. Mit andern Worten: es ist unrichtig, einen Gegensatz zwischen Wissensvermittlung und kritischer Urteilsbildung zu konstruieren. Wir müssen die Bildungsinhalte als Brücke zum kritischen und kreativen Denken sehen. Das Erlernen von Fakten ist nicht Selbstzweck, es ist aber die erste Station auf dem Weg zum persönlichen, selbständigen und originellen Urteil. Es ist aber für alle Bildung - und für die Bildung des angehenden Lehrers mit besonderem Nachdruck - zu fordern, dass die Mittelschule auch den zweiten Schritt tut, und dem Schüler Gelegenheit gibt, anhand der Bildungsstoffe das Beurteilen von Sachlagen zu üben.

2.3. Prinzipien der Allgemeinbildung an den Mittelschulen

Wir haben oben ausgeführt, dass die Allgemeinbildung des Lehrers eingebettet ist im umfassenderen Bereich der Allgemeinbildung schlechthin. Um die Inhalte der Allgemeinbildung des Lehrers zu bestimmen, müssen wir also zweistufig vorgehen: In einem ersten Schritt müsste versucht werden, die als Spannungsfelder beschriebenen Merkmale der Bildung umzusetzen in konkrete Angaben zum Bildungsgeschehen in den Mittelschulen. Dabei gelangt man vorerst noch nicht zur Beschreibung von Fächern und Stoffen, sondern lediglich zur Darstellung einiger Prinzipien und Organisationsformen des höhern Unterrichts. In einem zweiten Schritt - im folgenden Abschnitt 2.4. - wird sich die Problemstellung dann verengen: Wir legen noch einen weiteren Filter ein und fragen nach den besondern Auswahlkriterien einer berufsorientierten Allgemeinbildung für Lehrer.

Die erste Frage, die Frage nach den Bildungs-Inhalten der Mittelschule kann in unserem Ergebnisdokument nicht eingehend behandelt werden. (Wir haben lange gehofft, dass sich der Expertenbericht "Mittelschule von morgen" ausführlich zu diesem Problem äussern würde.) Wir beschränken uns auf zwei Konsequenzen der dargelegten Polaritäten: auf das Prinzip der individuellen stofflichen Differenzierung und auf das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens.

2.3.1. Das Prinzip der individuellen stofflichen Differenzierung

Das heutige grundsätzliche offene Menschenbild bedingt eine grundsätzlich offene Wahl der Bildungsgüter und dies bedeutet die Einschränkung des verbindlichen Fächer-Kanons (vgl. Kapitel II. 1.). Die Kommission "Lehrerbildung von morgen" stellt wie die Kommission "Mittelschule von morgen" die Forderung auf, dass der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern vermehrt individualisiert werden sollte (vgl. auch Schlussbericht "Mittelschule von morgen", Abschnitt 2.2.3., Seite 19). Sie befürwortet die Differenzierung der individuellen Ausbildungs-Profilen und sieht einen Weg dazu im Ausbau des Wahlfach-Systems. Im Wahlfach trifft man den Bildungsnerv des Schülers: persönliches Interesse ist als fragende Neugier die beste Voraussetzung für den Erfolg der Bildungsbemühungen.

In Zusammenhang mit dem Verzicht auf ein Obligatorium für einzelne traditionelle Gymnasialfächer stellt sich auch die Frage nach der Uebertragbarkeit der in bestimmten Fächern erworbenen Fähigkeiten. Die Ansicht, dass sich einzelne Stoffe durch besondere formalbildende Kraft auszeichnen, basiert auf der Hypothese eines allgemeinen Transfers, das heisst auf der Annahme, bestimmte "geistige Kräfte" (z. B. logisches Denken, Fähigkeit zur Abstraktion usw.) liessen sich in bestimmten Unterrichtsfächern und an bestimmten Unterrichtsstoffen besonders gut üben, und seien, wenn sie einmal eingeübt sind, nahezu auf alle anderen Gebiete übertragbar. Experimentell lässt sich diese These des allgemeinen Transfers aber nicht bestätigen. Man weiss seit den Zwanziger-Jahren (Thorndike), dass das Lernen viel gegenstandsgebundener ist, als man allgemein annahm. Deshalb ist es nicht richtig, wenn man sich auf erhoffte allgemeine Transferwirkungen gewisser historisch bevorzugter Stoffe verlässt. Das Denken zum Beispiel kann durchaus auch an jenen Stoffen gelernt werden, die für das spätere Berufsleben wesentlich sind (vgl. Dubs 1972, 19).

2.3.2. Das Prinzip des Exemplarischen

Schmid (1970, 1535) beschreibt das Prinzip am Beispiel der Biologie: "Die Mittelschule wird, um ein Beispiel zu nennen, den Fortschritten der Biologie, die heute vielleicht dieselbe repräsentative Bedeutung besitzt wie die Physik in den letzten 50 Jahren, nicht folgen können. Was die Mittelschule biologisch lehren soll, wird bestimmt werden müssen, indem die Biologen der Mittelschule und der Hochschule sich immer wieder zusammensetzen, und zwar als Lehrer. Dem einzelnen Lehrer wird man eine gewisse Freiheit einräumen müssen, auf ausgewählten Gebieten sozusagen modellhaft die elementaren biologischen Gesetze, Bezüge, Kausalzusammenhänge zu behandeln und gleichzeitig insofern in das Wesen des wissenschaftlichen Fortschrittes einzuführen, als an solchen Modellen gezeigt werden kann, weshalb und wie man zu einer Erkenntnis kommt, weshalb und wie man sie verlässt."

Eine differenzierte und hilfreiche Darstellung der einzelnen Auswahl-Kriterien im Sinne des Exemplarischen gibt Klafki (1969). Er weist auch auf die Zukunftsbedeutung der Bildungsstoffe hin. Dieser Aspekt ist für den Lehrerstudenten besonders wichtig.

2.4. Die Allgemeinbildung des künftigen Lehrers

Die im vorangehenden Abschnitt 2.3. dargelegten beiden Prinzipien gelten vor allem auch für die Festlegung der Inhalte in der Allgemeinbildung des künftigen Lehrers. Es lässt sich aber, wie zu Beginn dieses Kapitels dargelegt, durchaus rechtfertigen, im Falle der Lehrer-Studenten noch einen zweiten Filter einzulegen und nach den besonderen und berufsspezifischen Merkmalen seiner Allgemeinbildung zu fragen.

Die Kommission "Lehrerbildung von morgen" hat in einer Ausschreibung Berichte eingefordert über die spezifische Gestaltung des Fachunterrichts im Hinblick auf das Berufsziel künftiger Volksschullehrer. Es sind Texte zu den folgenden Studiengebieten eingegangen: Muttersprache, Geschichte, Mathematik, Biologie, Französisch als Fremdsprache.

Die eingegangenen Arbeiten sind sehr wertvoll. Sie sind aber nach Form und Inhalt so unterschiedlich und teilweise so persönlich, dass wir davon haben absehen müssen, sie in unseren Bericht aufzunehmen. Wir schlagen vor, dass man zur Weiterbearbeitung der Frage, wie im Unterricht der allgemeinbildenden Fächer das Berufsziel des künftigen Volksschullehrers berücksichtigt werden könnte, dasselbe Vorgehen wählt wie die Zentralstelle für Lehrerfortbildung des Kantons Bern für den Fragenkreis "Mathematik am Lehrerseminar": In mehr-tägigen Kursen besprechen die Fachlehrer zusammen mit den Methodik- und Uebungslehrern die Probleme des Mathematik-Unterrichts am Seminar. Als Grundlage für solche Gespräche über andere allgemeinbildende Fächer der Seminare könnten die auf die Ausschreibung hingereichten Texte dienen.

Zum Träger einer solchen Kombination von Curriculum-Entwicklung und Fortbildung könnte die Zentralstelle Luzern für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer werden, indem sie ihr psycho-pädagogisches Projekt, das mit den ebenfalls notwendigen und ebenfalls wertvollen gruppendynamischen Seminaren angelaufen ist, auf den Bereich der Fachdidaktiken ausdehnt.

Das vorliegende Ergebnisdokument nimmt im Abschnitt III. 2.1. (Der seminaristische Ausbildungsweg) zu gewissen Aspekten der berufsbezogenen Allgemeinbildung Stellung. Vor allem wird dort die Forderung nach sozialer Relevanz der Allgemeinbildung des Lehrerstudenten erhoben. Zudem unterstreichen wir die Bedeutung der sprachlichen Kommunikation. Auf diese Probleme soll deshalb hier nicht eingegangen werden; wir beschränken uns auf einige Ueberlegungen, die sich aus den in Abschnitt 2.2. dargelegten Polaritäten ergeben.

2.4.1. Zum Fachwissen des Lehrer-Studenten

Grosse Bedeutung kommt in der Allgemeinbildung des Lehrers dem dargelegten Prinzip des Exemplarischen zu: Statt Darstellung der Stofffülle in Uebersichten ist immer wieder die Sicht in die Tiefe und in das Strukturelle der Stoffe anzustreben. Diese Verdichtungen müssen an jenen Stellen erfolgen, die sowohl im Zusammenhang mit der Sachlogik als auch im Hinblick auf die Berufstätigkeit des Lehrers von Bedeutung sind. Welches sind, so lautet die Frage, die Urphänomene, Grundprinzipien, Gesetze, Probleme, Methoden, Techniken oder Haltungen, denen der angehende Lehrer in seiner späteren Lehrtätigkeit begegnet, und in welchen Stof-

fen treten diese Phänomene am reinsten auf. Eine berufsbezogene Allgemeinbildung fordert nicht ein möglichst breites enzyklopädisches Wissen, sondern ein Wissen, das zwar die Zusammenhänge überschaut, das aber hauptsächlich an jenen Stellen vertieft, die im Bildungsplan der Volksschulen herausgehoben sind.

Bildung erfordert als Voraussetzung ein System von Leistungen des Menschen: des Schauens und Auffassens, des Urteilens und Schliessens, des Einfühlens und Verstehens, des Gestaltens und Arbeitens. Diese Grundfunktionen lassen sich nur an konkreten Inhalten ausbilden. Als Mittelpunkt dieser Inhalte im Bereich der Volksschule bietet sich die "Heimat" an. "Deshalb suchen wir Heimatkunde" sagt Spranger (1923, 3), "weil wir in ihr die natürlichen und geistigen Wurzeln unserer Existenz erfassen. Wir durchleuchten unsere Liebe mit Erkenntnis; wir besinnen uns auf den Zusammenhang von Tatsachen und Gesetzlichkeiten, in die wir selbst mit unserem ganzen leiblich-geistigen Wesen verflochten sind."

Auf die Aufgabe, die menschlichen Grundfunktionen an heimatlichen Stoffen auszubilden, muss der zukünftige Lehrer in der Lehrerbildung vorbereitet werden. Das Prinzip des nahen Erfahrungsraumes ist deshalb an den Lehrerbildungsstätten ein wesentliches Selektionsprinzip für die Auswahl der Bildungsstoffe. Der künftige Lehrer muss mit den geografischen, historischen, kulturgeschichtlichen, aber auch mit den soziologischen und wirtschaftlichen Problemen des Kantons und der Schweiz besonders vertraut sein und diese Gehalte so weit als möglich in einer Art von "Originaler Begegnung" (Roth) erfahren und kennen lernen. Konzentrations- und Arbeitswochen sind dabei als Unterrichtsformen besonders angezeigt. Es scheint uns wesentlich, in Zusammenhang mit dem Prinzip des nahen Erfahrungsraumes auf die Gefahr der Leerformeln und Phrasen und damit auf das für den Lehrer-Studenten besonders bedeutungsvolle Anschauungs-Prinzip hinzuweisen: Wer Phrasen macht oder sich der Schlagworte bedient, urteilt ohne innere Anteilnahme. Sein Urteil fußt nicht auf einem Erlebnis, nicht auf einem Gefühl, nicht auf Erschütterung oder Ergriffenheit oder Entsetzen. Gefühl, Gemüt, Erlebnis sind nicht abtrennbare Begleiterscheinungen des Erkenntnisvorganges, sondern unentbehrliche Brücken zum Gegenstand der Erkenntnis. Erlebnis, Erschütterung, Ergriffenheit sind es, was der Begriff "Anschauung" im pestalozzianischen Sinne meint. In den Vereinigten Staaten hat sich in den Sechziger-Jahren die Erkenntnis Bahn gebrochen, dass der Primarunterricht es dem fachlich interessierten Lehrer ermöglicht, schon entscheidende Grundlagen für ein Fachgebiet der höheren Bildung zu legen. Der Primarunterricht - entsprechende Lehrerbildung vorausgesetzt - ist im Stande, bleibende Erkenntnisse zu vermitteln, welche das grundlegende Verständnis für einzelne Wissenschaften erleichtern. Dabei soll versucht werden, auf alle später wieder aufzugebenden, zwar "kindgemäß", aber wissenschaftlich nicht haltbaren Darstellungen zu verzichten, und dem Kinde von Anfang an das Endgültige zu vermitteln, wobei natürlich dieses Endgültige, wissenschaftlich Haltbare, auf das kindliche Verständnis reduziert werden muss. Es geht darum, die Grundstrukturen eines Fachgebietes zu erkennen und in Curricula umzusetzen. Eine dieser Aufgabe entsprechende Form eines Curriculums ist die von Bruner (1960) entwickelte Konzeption des "Spiral-Curriculums" (core curriculum).

Die Allgemeinbildung der Lehrerbildungsstätten steht hier am faszinierenden Anfang neuer inhaltlicher und methodischer Möglichkeiten. Wie muss ich, lautet die

Frage, die der Fachspezialist mit dem angehenden Lehrer erörtert, meine Wissenschaft, zum Beispiel meine Atomphysik, meine Frühgeschichte oder meine Biologie, auf der Primarstufe darbieten, dass die Vereinfachung und Anpassung an die kindliche Verständnisfähigkeit nicht Verfälschung bedeuten? Bruner legt dar, dass diese Fragestellung zur Auseinandersetzung mit den Grundstrukturen einzelner Wissenschaften führt, die sowohl für den Forscher als auch für den angehenden Lehrer notwendig und wertvoll ist.

2.4.2. Zum geschichtlichen Wissen des Lehrerstudenten

Als Reaktion auf das "Schon-die-alten-Griechen"-Prinzip der traditionellen humanistischen Mittelschul-Bildung hat sich vielerorts eine gewisse Geschichtsfeindlichkeit ergeben. Sie scheint uns im Falle des angehenden Lehrers, der ein möglichst affektfreies Verhältnis zur Tradition haben sollte, ungerechtfertigt. Wir glauben, dass gerade für den angehenden Lehrer die Feststellung Schmids (1970, 1535) gilt, es sei bei allem Verständnis für Zeitgemäßheit "tief unrichtig, wenn ein Unterricht die Dimension der Geschichte vernachlässigt, auf der alles jetzige aufruht. Denn die Gegenwart wird für das kritische Verständnis nur dann 'transparent', wenn Kenntnisse vorliegen, die über diese Gegenwart hinausreichen". Weil Bildung zur persönlichen Standortbestimmung zu führen hat, ist es aber unerlässlich, dass der historisch aufgebaute Unterricht bis in die Gegenwart hineinführt. In der Lehrerbildung ist die Aufgabe, Beziehungen zu schaffen zwischen dem Vergangenen und dem Gegenwärtigen (zwischen dem Fernen und dem Nahen), die Aufgabe, Brücken zu schlagen zwischen Bildungsstoff und Alltagserfahrung, unerlässlich. Es dürfte nicht vorkommen, dass der Seminarist, der vom Scherbengericht in Athen oder vom Doppelkönigtum in Sparta hört, und der dann über Mittag in der Zeitung von der Wiederwahl seiner Behörden liest, die gemeinsame Wurzel dieser Einrichtungen - Verhinderung des Machtmissbrauchs - nicht erkennt.

Zudem scheint es uns richtig, die Linien, die von der Vergangenheit her in die Gegenwart führen, in die Zukunft hinein weiterlaufen zu lassen, vielleicht unter Verwendung der Science-Fiction. Mit andern Worten: Im Fach Geschichte wird das Gymnasium eher systematisch, die Lehrerbildung eher thematisch vorgehen. Verbunden mit solchem thematischen Vorgehen ist die besondere Bedeutung des 19. und 20. Jahrhunderts im Geschichts-Unterricht des Lehrer-Studenten. Seine künftige Aufgabe, Volksschüler in die Welt von heute einzuführen, legt es nahe, den unmittelbaren Ursprüngen der heutigen Einrichtungen und Erscheinungen nachzuspüren.

Es ist zudem unverkennbar, dass es historische Epochen gibt, die unserem Denken besonders nahe stehen, weil wir sie - deutlicher als andere Epochen - "in uns tragen". Wir denken dabei an die klassische Zeit der Griechischen Geschichte, an die Aufklärung, die Französische Revolution. Solche Epochen müssen im Geschichtsunterricht der Volksschule behandelt werden; sie spielen deshalb auch im Lehrplan des angehenden Lehrers eine besondere Rolle.

2.5. Zusammenfassung

Die Vorstellung einer umschreibbaren Allgemeinbildung hat sich nicht nur historisch gewandelt; auch innerhalb einer Epoche ist Allgemeinbildung keine feste, vom einzelnen Menschen unabhängige Größe. Der spätere Beruf ist deshalb innerhalb der Bildungsgüter ein mögliches Auswahlprinzip. Diese Feststellung gilt in besonderem Masse für den Lehrer, denn in seinem Falle ist die Allgemeinbildung Teil der Fachausbildung.

Die Besinnung auf das Wesen der Bildung spiegelt die Gegensätzlichkeiten, aus denen das Leben besteht. Die Problematik der Allgemeinbildung in unserer Zeit kann deshalb in Form von Spannungsfeldern beschrieben und erfasst werden: Dem Versuch, für die Allgemeinbildung überpersönliche, allgemeingültige Werte und Bildungsgüter auszuwählen, steht der Wunsch gegenüber, auf die Individual-Interessen des Schülers einzugehen und damit den Kanon verbindlicher Fächer und Stoffe in Frage zu stellen. Ein zweites Spannungsfeld ergibt sich aus dem Doppelwunsch, einerseits zeitloses, unüberholbares Wissen zu vermitteln und andererseits vorzugsweise Gegenwartsfragen zu behandeln. Ein dritter Zielkonflikt entwickelt sich aus der Tatsache, dass Allgemeinbildung zwar Kenntnisse und Wissen vermitteln und abverlangen muss, dass aber nicht die Reproduzierbarkeit sondern die persönliche Betroffenheit des Einzelnen das entscheidende Merkmal der Bildung ist. Schliesslich gilt es viertens das Gleichgewicht zu finden zwischen dem Extrem einer professoralen Ex-Kathedra-Belehrung und der andern extremen: Forderung vieler Jugendlicher, dass Bildungsvermittlung vor allem Diskussion bedeute.

Nicht nur für die Allgemeinbildung des angehenden Lehrers, sondern für jede Bildungskonzeption ergeben sich aus diesen Spannungsfeldern zwei Grundsätze: Das Prinzip der individuellen stofflichen Differenzierung erlaubt es, dem grundsätzlich offenen Menschenbild der Gegenwart Rechnung zu tragen. Und das Prinzip des Exemplarischen führt dort zur Vertiefung, wo die Urphänomene, die Grundprinzipien und Naturgesetzmässigkeiten am reinsten auftreten.

Im Falle des künftigen Lehrers ermöglichen die beiden Prinzipien, seiner Allgemeinbildung durch den Einbezug der in der Volksschule wichtigen Bildungsstoffe, sowie durch die Besinnung auf die Grundstrukturen der Fachgebiete oder durch themenzentrierte Geschichtsbetrachtung eine berufsbezogene, persönliche Ausrichtung, einen Brennpunkt zu verleihen.

Literatur

- BRUNER, J. S.: The process of Education. Cambridge Mass. 1960
CORTI, W. R.: Zum Problem der "Allgemeinen Bildung". In: Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenzen der Ostschweiz. Winterthur 1958, 10-22.
DUBS, R.: Der Bildungswert der Typenfächer am Wirtschaftsgymnasium. In: Gymnasium Helveticum 26 (1972) Heft 1, 11-25.
VON GREYERZ, H.: Vom rechten Studieren. In: Der Bund. 27.9.1970
HAEBERLIN, P.: Zum ABC der Erziehung. Zürich 1966

- HUBER, G.: Pädagogik im Wandel. In: Schweizerische Lehrerzeitung 117 (1972) Heft 1, 4-8.
- HUBER, G.: Wissenschaft und Philosophie - ihr Verhältnis zur Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Zürich 1958
- KERSTIENS, L.: Der gebildete Mensch. Freiburg 1966
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ROTH, H., BLUMENTHAL, A. (Hrsg.): Didaktische Analyse. Hannover 1964, 5-34.
- LEUENBERGER, R., RAEBER, L., BALSCHET, B.: Menschenbild und Erziehung. Zollikon 1959
- VON DER LIETH, E.: Die schweren und leichten Schulfächer. In: Gymnasium Helveticum 27 (1973) Heft 3, 269-278.
- MUELLER, F.: Bildung und Erziehung in der Schweiz. Schriftenreihe der Schweizerischen Landesausstellung. Lausanne 1964, Nr. 24. 2b/2.
- MUELLER, F.: Schlagwort, Phrase, Wucherung des Optischen - einige Gefahren heutiger Schulung. In: Jahrbuch der Schweizerischen Sekundarlehrerkonferenz. Winterthur 1970, 9-23.
- NIGGLI, P.: Allgemeinbildung und Einzelfächer auf Volks- und Mittelschule. In: Festschrift Dr. Hans FISCHER. Biel 1952, 11-20.
- PREISSLER, G.: Allgemeinbildung. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. 1. Bern 1950, 22-25.
- SCHMID, K.: Ziele und Grenzen einer Modernisierung der Schule. In: Schweizerische Lehrerzeitung 115 (1970) Heft 45, 1532-1537.
- SPRANGER, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. In: SCHOENICHEN, W. (Hrsg.): Handbuch der Heimaterziehung. Berlin 1923, 3-26.

3. Grundbildung und Spezialisierung

Die Kommission ist sich darüber einig, dass in der Grundbildung wie bisher der "Allroundlehrer" ausgebildet werden soll, der in alle Bereiche seines Berufes eingeführt ist. Eine frühe Spezialisierung bereits in der Grundbildung wird aus folgenden Gründen abgelehnt:

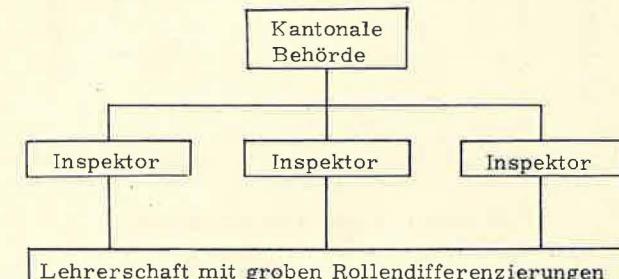
- Der zukünftige Lehrer kennt zu Beginn seiner Ausbildungszeit die konkreten Situationen zu wenig, um einen Spezialisierungsentscheid fällen zu können.
- Der Spezialist ist immer in Gefahr, die umfassenden Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu unterschätzen oder zu ignorieren; dem kann die breit angelegte Grundbildung entgegenwirken.
- Die Nachfrage nach Spezialisten soll das Ausbildungsangebot bestimmen, nicht umgekehrt. Die nachfolgend beschriebene Idee der "strukturierten Lehrerschaft" ist in diesem Sinne bedürfnisorientiert.
- Eine frühe Spezialisierung fördert die Tendenz zum Fachlehrer-Prinzip auf der Primarstufe. Aus erzieherischen Gründen sind diese Tendenzen unwillkommen.

3.1. Notwendigkeit und Grenzen einer Spezialisierung

3.1.1. Generelle Organisationsstruktur der Schule

Unsere heutige Schule ist institutionalisiert und weist relativ verfestigte Strukturen auf. Sie besitzt einen Verwaltungsapparat. Inspektoren, Visitatoren, Schulpflegen usw. übernehmen die Kontrollfunktionen. Die Lehrerschaft ist meist nur lose zusammengeschlossen, um ihre Interessen wahrzunehmen. Regionale Strukturen beziehen sich fast ausschliesslich auf die Organisation. Eine regional-fachliche Differenzierung ist in Ansätzen vorhanden (z.B. Oberstufenlehrer, Hilfschullehrer usw.). Schematisch vergröbert, stellt sich die kantonale Schulorganisation gegenwärtig so dar:

Abb. 1: Heutige Grobstruktur der kantonalen Schulorganisation

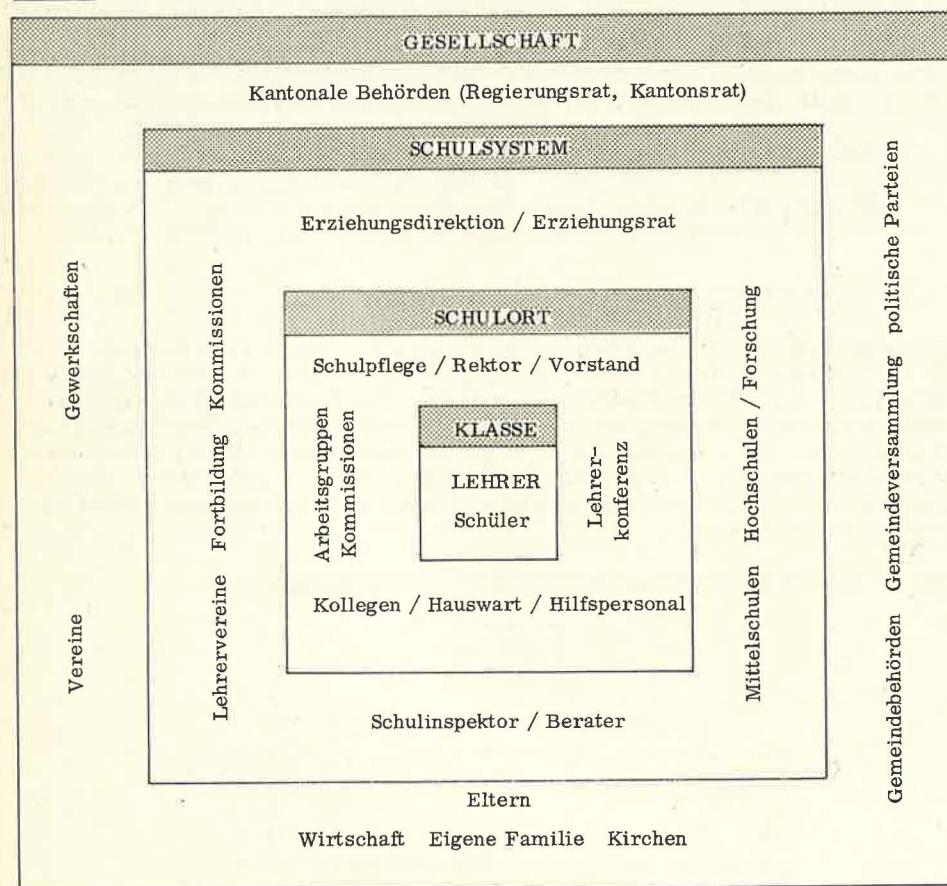


3. 1. 2. Die Rolle des Lehrers

Der Lehrer ist heute für seine Klasse und seinen Bereich allein verantwortlich und in vielen Entscheidungen nur auf sich angewiesen. Sehr oft ist er sogar einsam. Diese Tatsache spiegelt sich im Schulhausbau mit seiner zellenartigen Aufreihung von Schulzimmern.

Der Lehrer hat in seinem Beruf eine ganze Anzahl von Rollen zu übernehmen, die sich z. T. widersprechen. Dies überfordert ihn häufig als Einzelnen. Schematisch dargestellt, spiegelt sich das Aktionsfeld mit den verschiedenen Rollenerwartungen in der folgenden Abbildung 2.

Abb. 2: Bezugsfelder der Lehrerrolle



Alle diese Beziehungen werden immer komplizierter und anspruchsvoller. Bei Ueberforderung ist mit Regression, Abkapselung und Defensivhaltung zu rechnen. Es stellt sich deshalb die Aufgabe, den Lehrer aus der Vereinzelung herauszuholen und ihn zu befähigen, den verschiedenen Rollenansprüchen gerecht zu werden.

3. 1. 3. Berufsbildung und Spezialisierung

Die Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Lehrers stellt einen zusammenhängenden Aufgabenkomplex dar und kann nicht ohne weiteres in verschiedene Funktionen aufgelöst werden. Die Berufsgrundbildung der Lehrer wird sich deshalb weiter bemühen müssen, auf die globale Erziehungs- und Bildungsaufgabe vorzubereiten. Dabei ist zu beachten, dass kein Lehrer gestern, heute und morgen allen Ansprüchen an ihn gerecht werden konnte und kann.

Die Spezialisierung versucht deshalb, einerseits die Begabung des einzelnen Lehrers weiterzuentwickeln und anderseits die notwendigen Funktionen im Schulsystem mit geeigneten Leuten zu besetzen.

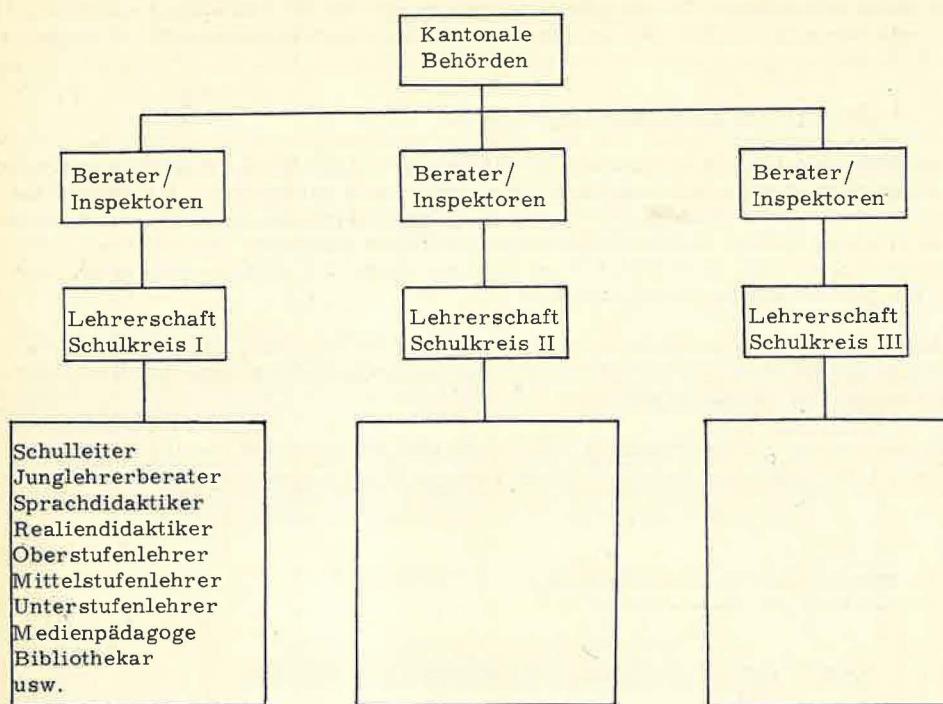
Die Einheit der Materie verlangt, dass auch der Spezialist die Gesamtaufgabe der Schule kennt und seine Arbeit in ihrem Rahmen zu situieren vermag.

3. 2. Begründung der Spezialisierung

3. 2. 1. Neue Organisationsformen: Strukturierte Lehrerschaft

Im Abschnitt "Generelle Organisationsstruktur" wurde dargelegt, dass der Lehrer heute fast nur auf sich selbst angewiesen ist. Um dem allgemeinen menschlichen Grundbedürfnis nach Geborgenheit und Sicherheit in einer Gruppe zu entsprechen, und um den erhöhten Rollenansprüchen gerecht zu werden, drängt sich eine andere Organisationform auf. Wir nennen sie hier "strukturierte Lehrerschaft". Die Lehrerschaft strukturiert sich regional bzw. in Schulkreisen. Innerhalb dieser Gruppe findet eine Rollendifferenzierung statt, die sich an den Bedürfnissen dieser Gemeinschaft orientiert. Im Vergleich zu Abb. 1 würde der Aufbau etwa so aussehen:

Abb. 3: Modell "strukturierte Lehrerschaft"



Ein Schulkreis wäre demnach eine organisatorische und verwaltungsmässige Einheit, deren Mitglieder von den aktuellen Bedürfnissen her zusammengehören (Schulhaus, Gemeinde oder Schulkreis). Die Spezialisten sind integriert und nicht in einer Isolationsstellung, die sie das Gesamtanliegen der Schule vergessen lässt.

3.2.2. Rollendifferenzierung

In einer regional bzw. nach Schulkreisen strukturierten Lehrerschaft können die verschiedenen Rollen differenziert werden, wobei die Spezialisten innerhalb der klar umrissenen Gruppe ihre Funktionen ausüben (vgl. Abb. 3). Die Fortbildung könnte zum grossen Teil innerhalb der Region mit eigenen Leuten durchgeführt werden. Spezialqualifikationen holen sich die Lehrer in überregionalen Kursen und kehren in ihre Gruppe zurück. Nach Bedarf werden auch andere Spezialisten in die Gruppe hineingeholt. Je nach Funktion müssten Stundenentlastungen vorgenommen werden. Der Berater oder Inspektor steuert das Geschehen in der Gruppe durch Anregungen, Koordination, Informationen, Kurse und als Rückmeldeinstanz für die Lehrerbildung und die Behörden.

Wir schlagen drei Gruppen von Rollendifferenzierungen vor, wobei jeder Lehrer die Möglichkeit hat, mehrere Spezialistenrollen zu übernehmen: stufen-, fach- und funktionsspezifisch.

3.2.3. Ansprüche der Wissenschaft

Die Sozialwissenschaften befinden sich in einem Prozess wachsender Differenzierung. Die Bildungs- und Erziehungsaufgaben, der Fächerkanon, die Methoden, die Medien usw. haben sich dauernd erweitert und kompliziert.

Die Anwendung neuer Erkenntnisse in der Schulwirklichkeit erfordert eine gewisse Differenzierung und Spezialisierung in der Lehrerschaft.

3.2.4. Verhinderung der "Stufenflucht"

Der Drang von "unten" nach "oben", von der Primarschule an die Oberstufe, von der Arbeit mit jüngeren Schülern zu jener mit ältern Schülern hat zu einem Stufenwechsel aus der Primarschule hinaus geführt. Die Motive dafür sind mannigfaltig. Als Hauptgründe dürfen aber gelten:

- Bedürfnis nach längerer Ausbildung, nach Weiterbildung (Kaiser 1970; Schneider, Singer 1972; Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1973; Neue Zürcher Zeitung 1973).
- Bedürfnis nach Aufstiegsmöglichkeiten, die eine höhere Besoldung mit sich bringen (Kaiser 1970; Schneider, Singer 1972).
- Wunsch, auch ältere Schüler unterrichten zu können (Schneider, Singer 1972).

Die Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten (bzw. Spezialistenrollen) innerhalb einer Schulstufe kann den Verbleib auf einer Schulstufe attraktiver machen.

3.3. Möglichkeiten der Spezialisierung

Die bisherige Spezialisierung orientierte sich vornehmlich an den Schulstufen und den Schultypen. So gibt es heute die verschiedenen Oberstufenlehrer, Hilfslehrer, Gymnasiallehrer usw. Für die ersten fünf bis sechs Klassen der Volksschule gab es bisher keine Spezialisierung mit den entsprechenden Qualifikationsanforderungen, die durch Weiterbildung zu erwerben sind. Auf der Oberstufe gibt es die Fächerspezialisierung (Phil. I, Phil. II, Musik, Zeichnen, Turnen usw.).

Wenn wir postulieren, dass "jeder Lehrer ein Lehrer" sei, d.h. dass die Ausbildungsgänge für alle Lehrer gleichrangig und gleichwertig sein sollen, so drängen sich neben der Koordinationsfrage auf der Oberstufe (vgl. Kapitel V.4.2.) vor allem auch ein Auf- und Ausbau der Weiterbildungs- und damit Spezialisierungsmöglichkeiten für die Volksschullehrer der Unter- und Mittelstufe auf. Ferner

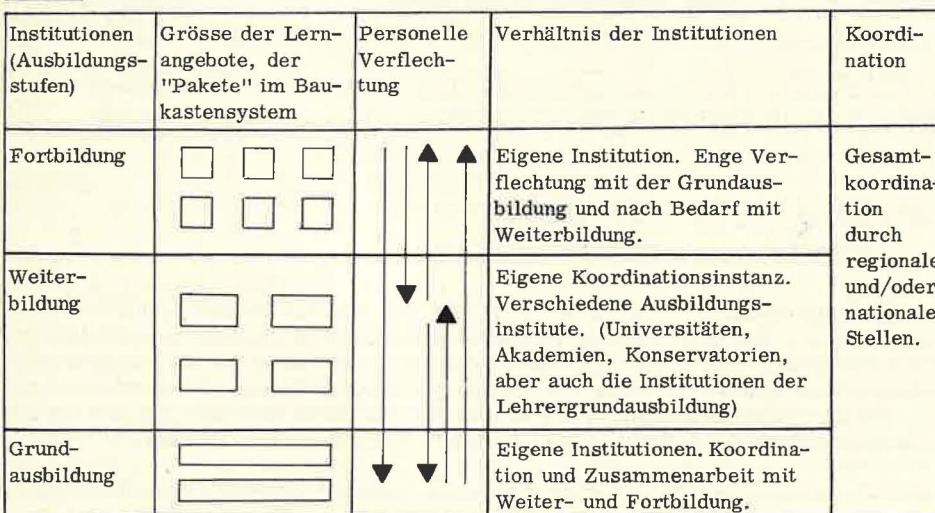
soll auch die Fächerspezialisierung für alle Lehrer grundsätzlich offen stehen. Dabei sei von Anfang an daran festgehalten, dass ein Lehrer beispielsweise einer vierten Primarklasse, der sich auf Mathematik spezialisiert, nicht zum Mathe-matiklehrer an allen Primarklassen wird. Er erteilt diese Stunden im normalen Unterricht seiner Klasse und kann seine Spezialistenkenntnisse in der Beratung der Kollegen, in Fortbildungskursen, bei der Schaffung oder Evaluation von Lehr-mitteln einsetzen.

Für die verschiedenen Funktionen im Schulsystem fehlen heute Ausbildungsgänge. Es müssen für Berater, Schulleiter, Inspektoren, Uebungsschullehrer, Praxis-lehrer, Bibliothekare, Verwaltungsfachleute usw. eigene Weiterbildungsmöglich-keiten geschaffen werden.

3.4. Verhältnis von Grund-, Weiter- und Fortbildung

Bis anhin wurden vor allem die Inhalte dieser drei Ausbildungsstufen von Fall zu Fall aufeinander abgestimmt. Für die Zukunft ist eine klare Konzeption anzustreben, die den einzelnen Institutionen die Inhalte im "Baukastensystem" zuweist (vgl. die Kapitel III. 1. 3. und V. 4.). Eine enge Zusammenarbeit, sowohl personell als auch institutionell fördert die Koordination und den Rückmeldefluss. Die fol-gende Darstellung möchte das Verhältnis zeigen:

Abb. 4: Das Verhältnis von Grund-, Weiter- und Fortbildung



Die bisherige Praxis hat ergeben, dass es günstig ist, je eigene Institutionen zu schaffen, die aber personell miteinander eng verflochten sind.

3.5. Konsequenzen

Das Modell "strukturierte Lehrerschaft" ist hier als Idee skizzenhaft dargestellt und begründet worden. Je nach Kanton und besonderen Verhältnissen (Stadt, Land; grosser oder kleiner Kanton; bisherige Organisation; usw.) müssen eigenständige Lösungen unter dem Leitgedanken der "regionalen Strukturierung" gesucht werden. Die Auswirkungen beziehen sich auch auf die Schulleitung, auf die Institutionen der Lehrerbildung, auf die Gesetzgebung (Gemeindeautonomie) usw. Deshalb sind für jeden Kanton oder für bestimmte Regionen Leitbilder zu schaffen, die sich an den jeweiligen konkreten Verhältnissen orientieren.

Thesen

- (1) Der Lehrer kann heute nicht mehr allen Rollenerwartungen entsprechen; seine Rollen sind deshalb durch Spezialisierungsmöglichkeiten zu differenzieren.
- (2) Der innere Zusammenhang aller Bildungs- und Erziehungsaufgaben verbietet eine Spezialisierung des Volksschullehrers ohne gleichzeitige Intensivierung der Zusammenarbeit unter den Lehrern.
- (3) Am Klassenlehrerprinzip für die Unter- und Mittelstufe ist festzuhalten.
- (4) Als neue Organisationsform bietet sich das Modell der "strukturierten Lehrer-schaft" an.
- (5) Es sind grundsätzlich drei Formen der Spezialisierung möglich: die stufen-, die fach- und die funktionsspezifische.
- (6) Für Regionen und/oder Kantone sind Leitbilder der Schulführung, Organisa-tion, Zusammenarbeit usw. unter dem Gesichtspunkt "strukturierte Lehrerschaft" auszuarbeiten.

Literatur

- DIECKMANN, J., LORENZ, P.: Spezialisierung im Lehrerberuf. Heidelberg 1968
 DOERIG, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1970
 ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZUERICH, Pädagogische Abteilung,
 Bildungsplanung und Bildungsstatistik: Erhebung Lehrerrücktritte 1973.
 Erster Bericht auf der Grundlage der Randauszählung der Fragebogen.
 (Bearbeitet von E. Herzig, L. Oertel, F. Seiler) Juli 1973
 KAISER, L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim 1970
 KAISER, L.: Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule 58 (1971)
 Heft 23/24, 927-941.
 LANGE-GARRITSEN, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972
 NEUE ZUERCHER ZEITUNG: Warum verlassen Lehrer den Schuldienst? Nr. 427
 vom 14. 9. 1973, 27.
 TUGGENER, H.: Lehrerstand - Lehrermangel. Zürich 1966
 SCHNEIDER, L., SINGER, P.: Lehrerflucht von der Mittelstufe. Olten 1972
 (polykopierte).

III. Die Grundstrukturen der Lehrerbildung

1. Die institutionelle Struktur der Lehrerbildung: Bestandesaufnahme — Leitideen — Grundschema

1.1. Rückblick und jetziger Stand

Als zu Beginn des 19. Jahrhunderts in der Schweiz Bestrebungen einsetzten, Volksschullehrer auszubilden, traten zwei Tendenzen einander gegenüber, welche noch in der heutigen Diskussion eine wesentliche Rolle spielen: Kann und soll Lehrerbildung Allgemeinbildung und Berufsbildung miteinander verbinden? Oder soll der künftige Lehrer vorerst eine gehobene Allgemeinbildung erwerben und sich dann der Berufsbildung zuwenden? (Vgl. von Felten 1970; Tuggener 1962)

In asketisch geführten ländlichen Internaten (klassisches Beispiel: Wettingen unter Augustin Keller ab 1847) wurde ein in sich geschlossener Lehrerstand herangezogen, nicht zu allgemeiner Gebildetheit, sondern gezielt für die soziale Aufgabe als Volksschullehrer.

Dem gegenüber verlangte Professor Hanhart in Basel schon 1826 für den künftigen Lehrer eine vielseitige geistige Selbstentfaltung, eine Allgemeinbildung in einer Art Realgymnasium und nachher die Berufsausbildung in Universitätskursen oder in einem Seminar, das reine Berufsschule sein sollte.

Die meisten schweizerischen Seminare setzten sich in der Folge das Doppelziel einer auch für Hochschulstudien genügenden Allgemeinbildung und einer spezifischen Berufsbildung. Sie mussten aber immer mehr die Problematik und Schwierigkeit dieses Unterfangens erfahren, obschon die Zahl der Fächer und Unterrichtsstunden weit über das an Gymnasien übliche Mass hinaus gesteigert wurde. Ueberlastung und Zwiespältigkeit in den vierjährigen Seminaren stellten eine konsequente, umfassende, heutigen gesteigerten Bedürfnissen genügende Ausbildung in Frage. Zudem sind die Universitäten neuerdings immer weniger bereit, Absolventen der Seminare, deren Ausbildungsprogramm nicht dem Fächerkanon der MAV völlig entspricht, in die Hochschule aufzunehmen.

Seit Jahrzehnten wurde darum die Reform der Lehrerbildung in vielen Kantonen immer wieder ein Anliegen von Schulleitungen und Lehrerverbänden. Wenn diesen Bestrebungen oft kein Erfolg beschieden war, so lag das nicht nur am Sparwillen oder an der Uneinsichtigkeit der Behörden, sondern auch daran, dass sich in den Konzeptionen die beiden genannten Tendenzen bekämpften: Verlängerung des Seminars oder Trennung der Berufsbildung von der Allgemeinbildung. Einige Kantone verbesserten die Lehrerbildung durch Verlängerung der Ausbildungsdauer,

andere sind zur Trennung von Allgemein- und Berufsbildung übergegangen. Detaillierte Informationen über die Verschiedenartigkeit der Ausbildungsgänge sind im Bericht "Der Ausbildungsgang der Lehrer" (Frey 1970) und "Die Lehrerbildung in der Schweiz" (Frey 1969) enthalten.

1.2. Blick über die Grenzen

In Deutschland wurden zur Zeit der Weimarer Republik erstmals Pädagogische Akademien gegründet, welche anstelle der früheren Seminare die Berufsbildung nach dem Abitur vermittelten sollten. Die Aufgabe dieser nach den Ideen Sprangers und Beckers gestalteten "Bildnerhochschulen" war in einem preussischen Ministerialerlass von 1925 wie folgt umschrieben: "Pädagogische Schulung, Vertrautheit mit den zu vermittelnden geistigen, religiösen, sittlichen, technischen und künstlerischen Bildungswerten und ihrer Verwurzelung im heimatlichen Volkstum und eine ausgeprägte Berufsgesinnung" (zit. nach Beckmann 1968, 108). Es sollten also zwar Hochschulen sein, aber mit einem von den Universitäten klar unterschiedenen, spezifischen Charakter. Der Nationalsozialismus führte wieder die Seminarausbildung ein. Nach dem 2. Weltkriege setzte sich die Tendenz zur wissenschaftlichen Ausbildung mit Hochschulcharakter durch. Heute ist die Volkschullehrerbildung in mehreren deutschen Ländern der Universität bzw. den Gesamthochschulen anvertraut, die Gymnasial- und Primarlehrer gemeinsam ausbilden. Viele Pädagogische Hochschulen, die die Volksschullehrer in einer dreibis vierjährigen Ausbildung heranbilden, haben das Recht zur Verleihung des Doktorgrades und unterhalten entsprechende Forschungseinrichtungen.

Der Weg von den "Pädagogischen Akademien" über die "Pädagogischen Hochschulen" zur völligen Integrierung in die Universitäten zeigt deutlich an, dass Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung das hauptsächliche Anliegen ist¹. Die Berufstüchtigkeit und ein hohes Sozialprestige des Lehrers sollen durch Wissenschaftlichkeit erreicht werden.

Berufspraktische Uebungen und Praktika dienen in diesen Hochschulen primär als Anschauungsgrundlage für die Theorie. Die Einführung in die eigentliche Schulpraxis wird einer zweiten Phase, dem Vorbereitungsdienst nach dem ersten Lehrerexamen, zugewiesen. Während aber die theoretische Ausbildung (PH oder Universität) von anfänglich vier auf sechs, teils auf acht Semester ausgebaut wurde, blieb der Vorbereitungsdienst offenbar in unbefriedigenden Lösungen stecken. Gegenwärtig laufen an verschiedenen Orten in der BRD Versuche, Theorie und Praxis besser zu verbinden.

¹ Als historisches Dokument dazu vgl.: Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation 1964, 1965.

Neben Verbesserungsvorschlägen für das bisherige Modell der zweiphasigen Lehrerausbildung werden Modelle für eine "einphasige Lehrerausbildung" entwickelt, in der ein früh einsetzender und permanenter Praxisbezug durch Sozial- und Unterrichtspraktika sowie durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte hergestellt werden soll (vgl. Dietrich, Elzer, Frank, Malsch 1972) ¹.

In Oesterreich wandelte man 1962 die bisherigen seminaristischen Lehrerbildungsanstalten in musisch-pädagogische Realgymnasien um und verlegte die Berufsausbildung an zweijährige Pädagogische Akademien (ab 1968), welche aber auch Abiturienten anderer Gymnasialtypen aufnehmen. Hier sucht man nach Formen "welche weder die der Universität noch die des alten Lehrerseminars sind" (Lang 1965, 12-30).

In Frankreich werden die Primarlehrer (erste bis fünfte Klasse) an den Ecoles Normales ausgebildet, in welche man nach neun Schuljahren eintritt und welche vier bis fünf Jahre dauern. Eine beschränkte Zahl tritt nach dem Baccalauréat in die letzten zwei Jahre ein, welche der beruflichen Ausbildung gewidmet sind. Eine Umstrukturierung ist vorgesehen, wonach die Ecoles Normales nur noch die Berufsausbildung vermitteln sollen. Es gibt auch die Möglichkeit, als "instituteur remplaçant" eine berufsbegleitende Ausbildung nach mindestens zwei Jahren mit einem "Certificat d'aptitude pédagogique" abzuschliessen ².

Auch in Italien dauert das istituto magistrale nach acht Jahren Primar- und Mittelschule vier Jahre. Ein fünftes Jahr ist beschlossen, aber nicht durchgeführt. Der Primarlehrer kann sich an der facoltà di magistero verschiedener Universitäten zum Sekundarlehrer ausbilden.

1.3. Grundsätze für die Strukturierung der Lehrerbildung

Die Kommission hat die Vielgestaltigkeit der schweizerischen und internationalen Entwicklungstendenzen beachtet. Es entspricht weder dem föderalistischen System noch dem Stand der heutigen Diskussion, ein einheitliches Modell für die schweizerische Lehrerbildung aufzustellen. Vereinheitlichung im Institutionellen erscheint nicht als vordringliche Aufgabe, soweit sich aus der strukturellen Vielfalt nicht ernsthafte Reform- und Koordinationshindernisse ergeben. An sich ist die Vielzahl der Wege und die Wahrung individueller Eigenart einzelner Institutionen positiv zu werten. Als Leitidee für die Reformen in der Lehrerbildung der Schweiz gilt deshalb:

1 Als zusätzliche neuere Literatur zu Reformversuchen und -modellen in der BRD vgl. Beckmann 1971; Berndt 1972; Bokelmann, Scheuerl 1970; Deutscher Bildungsrat 1971.

2 Zur Lehrerbildung in Frankreich vgl. Le Gac 1971; Hein 1971.

Im Institutionellen und Organisatorischen soll möglichst grosse Freiheit und individuelle Eigenart belassen werden, im Inhaltlichen sollen überall vergleichbare Anforderungen gestellt werden.

Die Vielfalt der Wege bleibt dadurch erhalten, und Versuche und Modifikationen können entsprechend kantonalen Gegebenheiten realisiert werden. Die curricularen Ziele bleiben für alle gleich.

Verlängerung der beruflichen Grundausbildung auf zwei Jahre

Als zentrales Reformanliegen fordern wir die Verlängerung der beruflichen Grundausbildung auf zwei Jahre.

Das Curriculum, das in diesem Bericht vorgeschlagen wird (Kapitel IV.), erfordert diese zweijährige Berufsbildung. Bei einer seminaristischen Lösung kann sie auf drei bis vier Jahre verteilt werden.

Gleichrangigkeit der Ausbildungsgänge für Lehrer aller Stufen

Eine verlängerte Ausbildung (für manche Kantone ergibt sich eine solche) ist nicht nur für die Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule sondern ebenso sehr für diejenigen der Primarschule notwendig. In der Entwicklung des Kindes hat jede Stufe ihre besonderen Probleme. Erzieherisch sind sogar die untersten Stufen besonders wichtig. Die besondere Erziehbarkeit und Formbarkeit des Kindes im frühen Alter, die Schaffung gleicher oder ähnlicher Startchancen bei unterschiedlichen Milieubedingungen verleihen der Elementarschule eine eminent Bedeutung. Was in der Einschulung verpasst wurde, ist später nur sehr schwer gutzumachen. Die Kommission vertritt daher die Auffassung, dass grundsätzlich und langfristig alle Lehrer, gleichgültig, auf welcher Schulstufe sie unterrichten, einer gleichlangen und gleichrangigen pädagogischen und didaktischen Grundausbildung bedürfen und dass dementsprechend auch Besoldungsunterschiede weitgehend wegfallen.

Es ist daher notwendig, die zweijährige berufliche Grundausbildung so zu gestalten, dass sie für den Unterricht an der ganzen Volksschule von der ersten bis neunten Klasse mindestens ausreichend befähigt. Eine Teilspezialisierung kann im zweiten Jahr stattfinden. Für die weitere Spezialisierung zum Unter-, Mittel- oder Oberstufenlehrer (vgl. Kapitel V.4.) ist die Gleichrangigkeit der Ausbildungsgänge auf weite Sicht ebenfalls zu fordern.

Zwei Typen der Lehrerbildung: Maturitätsgebundener und seminaristischer Weg

Der Primarlehrer muss über eine Allgemeinbildung verfügen, die einer Maturität entspricht. Die Berufsbildung baut daher entweder auf die Maturität auf, oder die Allgemeinbildung erreicht, sofern sie mit der Berufsbildung verbunden ist, Maturitätsniveau.

Daraus ergeben sich zwei Typen der Grundausbildung: Der maturitätsgebundene und der seminaristische Weg. Dabei ist festzuhalten, dass der letztere mit den bisher zur Verfügung stehenden vier oder fünf Jahren nicht gleichzeitig Maturitätsniveau und die als notwendig erkannte Grundausbildung erreichen kann. Als Uebergangslösung sind mindestens fünf, längerfristig aber sechs Jahre erforderlich.

In den folgenden Kapiteln 2.1. und 2.2. stellen wir beide Modelle mit ihren Vorteilen und Nachteilen dar, ohne dass für diese Texte ein Kommissionskonsens angestrebt wurde.

Berufseinführung und Junglehrerberatung

Die Kommission empfiehlt, auch bei verbesserter Grundausbildung nur ein provisorisches Diplom zu erteilen und den Junglehrer in den folgenden ein bis zwei Jahren sich in der Praxis erproben zu lassen. Beratung durch einen erfahrenen Kollegen seiner Schulstufe hilft ihm in dieser berufseinführenden Phase, in seinem Beruf Fuss zu fassen und in den vielfältigen gesellschaftlichen Beziehungen, in denen er steht, Sicherheit zu gewinnen (vgl. die Kapitel IV.8. und V.2.).

Weiterbildung als Spezialisierungsmöglichkeit

Nach solcher Erfahrung und Erprobung kann für die Unter- und Mittelstufe (1. - 5./6. Klassen) eine definitive Wahlfähigkeit ausgesprochen werden. Für die Oberstufe (Sekundarstufe I) der obligatorischen Volksschule, sei dies nun die Werkschule, die Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule oder das Progymnasium, ist eine zusätzliche Ausbildung nötig. Eine solche bestand von jeher für einzelne Typen der Oberstufe (insbesondere für solche mit progymnasialem Charakter), leider meist mit Schwerpunkt auf der fachlichen Information, unter zu geringem Einbezug der pädagogischen und didaktischen Anliegen. Man hat eingesehen, dass die notwendige Verbesserung der Ausbildung in den Typen, welche auf Berufslehren vorbereiten, auch eine entsprechende gehobene Lehrerausbildung voraussetzt. Eine pädagogisch-didaktische und eine fachliche Zusatzausbildung für diese Lehrerkategorien ist in manchen Kantonen bereits eingeführt worden. Wie auch die künftige Reform der Oberstufe aussehen: Sie darf nicht durch man gelnde Ausbildung ihrer Lehrer blockiert werden.

Eine Stufenspezialisierung drängt sich auch für die Unter- und Mittelstufe auf. Hier gibt es ebenfalls stufenspezifische Probleme, welche in der Grundausbildung zwar skizziert werden, deren Vertiefung aber am besten nach einiger Zeit verantwortlicher Praxis erfolgt. Es muss verhindert werden, dass geistig regsame und weiterbildungswillige Lehrkräfte aus der Unter- und Mittelstufe abwandern, weil sie nur auf diese Weise zu einer beruflichen Weiterbildung gelangen können. Inhalt und Form dieser Spezialisierung kann in diesem Bericht noch nicht expliziert werden. (Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern veröffentlichte 1974 eine Projektstudie von Fritz Müller zu einem freiwilligen Ausbildungsjahr für Lehrkräfte aller Stufen.) Die Möglichkeit, sich durch entsprechende Weiterbildung vorerst fakultativ auch für diese Stufen zu spezialisieren, sollte aber ge-

schaffen werden. Jedenfalls ist sie zu verlangen für Lehrkräfte, welche als Übungs- oder Praktikumslehrer oder Junglehrerberater neben ihrer Tätigkeit auf der angestammten Schulstufe in der Grundausbildung der Junglehrer mitwirken.

Daneben rechnen wir auch die Ausbildung zum Hilfsklassen- oder Sonderschullehrer, zum Sprachheillehrer, Logopäden, Legastheniespezialisten usw. zur Weiterbildung (vgl. Kapitel V. 4. 2.).

Weiterbildung im Baukastensystem

In Kapitel V. 4. wird u.a. dargestellt, wie die Lehrerweiterbildung in den nächsten Jahren ausgebaut und gleichzeitig flexibler gestaltet werden kann. Gemäss dem dort dargestellten "Baukastensystem" soll jeder Inhaber eines Lehrerpatenes während der Ausbildung und während seines ganzen Berufslebens Gelegenheit zum Erwerb von einzelnen Qualifikationen (Bausteinen) haben. Der Lehrer soll damit auch die Möglichkeit zu einem - heute noch fehlenden - beruflichen Aufstieg innerhalb seiner eigenen Schulstufe (z. B. Mittelstufe) erhalten. Die einzelnen absolvierten Ausbildungseinheiten ergeben zusammen das "Ausbildungsprofil" eines Lehrers. Wir unterscheiden drei verschiedene Arten von Weiterbildung (vgl. Kapitel V. 4. 1.):

- a) die stufenspezifische Weiterbildung (z. B. Mittelstufe);
- b) die funktionsspezifische Weiterbildung (z. B. Junglehrerberater);
- c) die fachspezifische Weiterbildung (z. B. Französische Sprache, Geschichte).

Das hier beschriebene Konzept erlaubt dem Lehrer, auf seine Grundausbildung aufbauend, nach freier Wahl Elemente aus der stufen-, funktions- und fachspezifischen Weiterbildung hinzuzufügen. Die resultierenden Ausbildungsprofile werden bei Lehrern ein und derselben Schulstufe sehr verschieden sein. Diese Differenzierung der Ausbildung impliziert nicht notwendig eine Unterrichtsspezialisierung und ein Fachlehrersystem. Grundsätzlich soll für die Unter- und Mittelstufe am Klassenlehrerprinzip festgehalten werden. Die Weiterbildung "im Baukastensystem" könnte dazu führen, dass das Sozialprestige eines Lehrerberufes künftig nicht mehr am Alter und an der Intelligenz des unterrichteten Schülers abgelesen wird, sondern am Grad der beruflichen Leistung (Funktion in der Schule) und an den durch die Ausbildung erworbenen Qualifikationen (Ausbildungsprofil). Das Prinzip der differenzierten Profile bringt nicht eine Nivellierung des Sozialprestiges der verschiedenen Lehrerkategorien, sondern eine neue, sinnvollere Hierarchisierung mit sich.

Der Erwerb von "Bausteinen" kann auch in Hinsicht auf akademische Studiengänge genutzt werden. In Genf z. B. entsprechen das Primarlehrerdiplom und fünf Jahre Praxis einer demi-licence in Pädagogik bzw. 18 "Bausteinen" (unités). (Das Licentiat entspricht 25 "Bausteinen".)

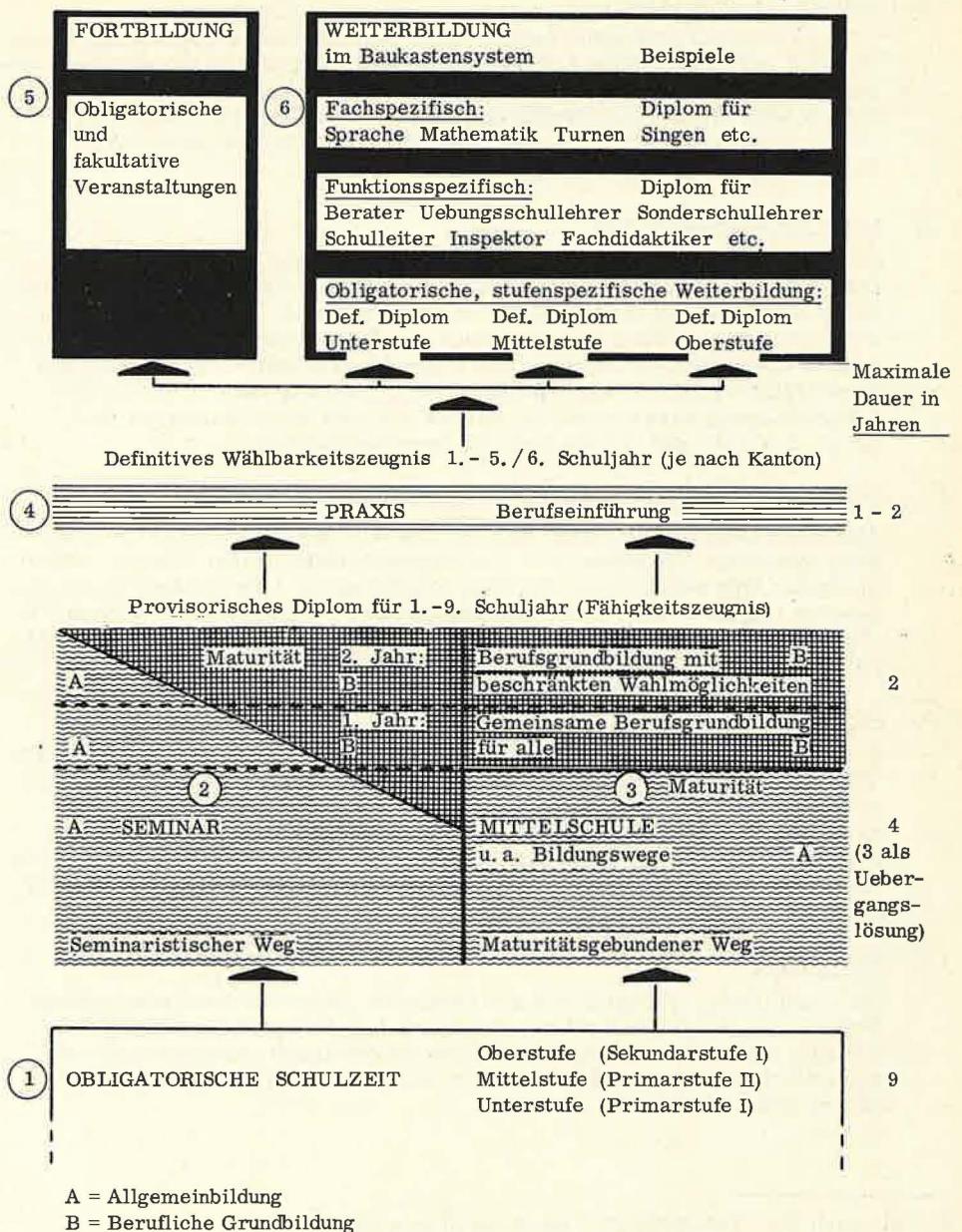
Lehrerfortbildung

Die Fortbildung, obligatorisch und fakultativ, ist unerlässlich, um den Lehrer mit Neuerungen und Ergänzungen zu konfrontieren. Insbesondere kann die Mitarbeit bei Reformprojekten als geeignetes Mittel angesehen werden, um den Lehrer für Innovationen zu sensibilisieren und zu motivieren. Die Fortbildung ist soweit als notwendig und möglich mit der Grundausbildung zu koordinieren, wobei je nach strukturellen Voraussetzungen Inhalte der Grundbildung in die Fortbildung verlegt werden, wenn dafür längere Lehrerfahrung vorausgesetzt werden muss (vgl. Kapitel V. 3.).

1. 4. Grundschema der Lehrerbildung

Die Gesamtstruktur einer künftigen schweizerischen Lehrerbildung, wie sie aus den vorangegangenen Überlegungen resultiert, ist in dem folgenden Schema skizziert.

Abb. 5: Grundmodell der Lehrerbildung von morgen



Kommentar zu: Grundmodell der Lehrerbildung von morgen (Zielvorstellung)¹

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 Lehrergrundbildung:

② Der seminaristische Weg

Der seminaristische Weg dauert 6 Jahre (5 Jahre als Uebergangslösung). 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 Fachern 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 die 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.

¹ Vgl. auch die "Terminologie" am Ende dieses Bandes.

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.

Literatur

- BECKMANN, H.K.: Lehrerseminar - Akademie - Hochschule. Weinheim 1968
- BECKMANN, H.K. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik. 10. Beiheft 1971
- BERNDT, E. B. u.a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Reinbeck bei Hamburg 1972
- BOKELMANN, M., SCHEUERL, M. (Hrsg.): Der Auftrag erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: Teacher Education and Training. A Report by a Committee of Inquiry under the Chairmanship of Lord James of Rusholme. London 1972
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Materialien und Dokumente zur Lehrerausbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission 17. Stuttgart 1971
- DIETRICH, Th., ELZER, H. M., FRANK, K.O., MALSCH, O. (Hrsg.): Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Pädagogik. 11. Beiheft 1972
- Die Universitäten und die Lehrerbildung. Eine Dokumentation. Weinheim 1964 (Heft I) und 1965 (Heft II). (Erweiterter Sonderdruck der Hefte 2/64 und 4/65 der Zeitschrift für Pädagogik)
- von FELTEN, R.: Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz. Bern 1970
- FREY, K. und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim 1970
- FREY, K. und Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim 1969
- LE GAC, D.: L'organisation de l'enseignement en France. Cahiers de documentation. Institut national de recherche et de documentation pédagogique. Paris 1971
- HEIN, R.: Die Lehrerausbildung in Frankreich. In: Beckmann, H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik. 10. Beiheft 1971, 61-71
- HORN, H. A.: Die Lehrerausbildung in Schweden. In: Beckmann H.K. (Hrsg.): Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik. 10. Beiheft 1971, 49-60
- LANG, L.: Auf dem Wege zur neuen Lehrerbildung in den Pädagogischen Akademien. In: Lang, L. (Hrsg.): Die neue Lehrerbildung. Das neunte Schuljahr. Schule in Stadt und Land. Wien 1965, 12-30
- LOMAX, D. (Ed.): The Education of Teachers in Britain. London 1973
- SCHULTZE, W. (Hrsg.): Schulen in Europa. 3 Bde. Weinheim 1969
- Band I: Nordische Staaten, Bundesrepublik Deutschland, Oesterreich, Schweiz
- Band II: Grossbritannien, Irland, Benelux-Staaten, Frankreich
- Band III: Portugal, Spanien, Italien, Griechenland, Zypern, Türkei, Europaschulen
- STIMPEL, H. D.: Zur Lehrerbildung in Schweden. In: Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Beiträge zur schwedischen Schulreform. Weinheim 1968, 130-205
- TUGGNER, H.: Der Lehrer. Zürich 1962

2. Wege der Grundausbildung

Einleitung

Im folgenden werden zunächst die zwei in der Schweiz verbreitetsten Typen der Lehrer-Grundausbildung, der seminaristische und der maturitätsgebundene Weg, dargestellt. Eine neue Perspektive, welche diese beiden Wege betrifft, wird sodann skizzenhaft im Kapitel "Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium" vorgestellt. Schliesslich formulieren wir einige Thesen zum Problem der sogenannten Umschulungskurse.

Zu den beiden ersten Kapiteln (III. 2.1. und III. 2.2.) ist eine Vorbemerkung notwendig. Wir betrachten beide Wege der Grundausbildung, den seminaristischen wie den maturitätsgebundenen, als gleichgewichtig und als mögliche und wünschbare Formen der Grundausbildung. Dies sollte vor allem in einer beiden Texten gemeinsamen Grunddisposition sowie in einer jeweiligen Nennung von Vorteilen und Nachteilen bzw. Schwierigkeiten zum Ausdruck kommen.

Nun soll aber nicht verschwiegen werden, dass die Texte hauptsächlich von engagierten Vertretern des betreffenden Weges abgefasst wurden. Von einzelnen Vertretern des maturitätsgebundenen Weges wird die längerfristige Existenzberechtigung des Seminars in Frage gestellt. Diese Situation übt einen gewissen Rechtfertigungsdruck auf die beiden Autorengruppen aus.

Die Arbeit in zwei verschiedenen Autorengruppen und die entsprechenden unterschiedlichen Auffassungen über die zentralen Merkmale bzw. die Specifica des jeweiligen Ausbildungsweges haben überdies dazu geführt, dass die gemeinsame Disposition nur annähernd durchgehalten werden konnte und dass sich gewisse Überschneidungen ergaben.

Die Kommission ist der Ansicht, dass die beiden Kapitel in der vorgelegten Form sich in den Grenzen eines "fairen Plädoyers" halten, eine differenzierte Urteilsbildung ermöglichen und - als Hauptzweck - wertvolle Leitideen für die Lehrer und Leiter an den betreffenden Ausbildungstypen selbst bereitstellen.

2.1. Der seminaristische Weg

2.1.1. Begriff

Wir verstehen unter dem seminaristischen Weg einen Ausbildungsgang, welcher nicht nur Theorie und Praxis, sondern auch Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbindet. Die heutigen kantonalen, kommunalen und privaten Seminare verwirklichen den seminaristischen Weg in diesem Sinne erst zum Teil.

Der seminaristische Weg baut auf dieser grundlegenden Idee auf. In ihrer konsequenten Durchführung besteht das Neue gegenüber dem bisherigen Lehrerseminar. (Vgl. auch Kap. IV.5.3.2.)

Der seminaristische Ausbildungsweg rekrutiert die Kandidaten im Alter von 16 Jahren (9 Volksschuljahre beim Eintritt ins Lehrerseminar vorausgesetzt) und führt sie in einer sechsjährigen Ausbildung zum Primarlehrerberuf (Uebergangslösung: in fünf Jahren). Die Ausbildungsstätte hat in den ersten Jahren Mittelschulcharakter; in den letzten zwei Jahren kann sie - je nach lokalen Verhältnissen teilweise - Hochschulcharakter erhalten.

Die nachfolgende Darstellung versteht sich daher nicht als Beschreibung des Status quo sondern als eine Neukonzeption der seminaristischen Ausbildung.

2.1.2. Organisatorische Grundstrukturen

Der Grundgedanke des seminaristischen Weges ist die organische Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Diese bilden eine organisatorische Einheit; Voraussetzung dafür ist die Einheit der Schule, der Leitung, des Lehrkörpers und der Aufsichtsbehörde.

Die Verbindung erfolgt zunächst dadurch, dass die Lehrer der allgemeinbildenden Fächer und die Lehrer für berufliche Ausbildung im Schulalltag des Seminars zusammenarbeiten. Die Arbeit von Lehrer und Schüler wird in einem mehrjährigen zeitlichen Zusammenhang erlebt, so dass die Schüler in die für den Junglehrer gewünschten Haltungen allmählich hineinwachsen.

Auf eine Schwerpunktbildung (allgemeinbildende Fächer vornehmlich in den unteren Klassen, berufliche Ausbildung vornehmlich in den oberen Klassen) möchte aber auch der seminaristische Weg - trotz Verschränkung - nicht verzichten. Die seminaristische Ausbildung ist in mehreren Aufbau-Varianten denkbar:

- Mit oder ohne Trennung in Unter- und Oberabteilung.
- Falls Trennung, kann die Dauer der beiden Abschnitte variieren.
- Es ist denkbar, dass die Unterabteilung mit einem eigenen Diplom abschliesst, welches nicht nur zum Eintritt in die Oberabteilung, sondern auch zu einem allfälligen Uebertritt in eine andere Mittelschule oder in Berufe mittlerer Kader berechtigt.

Die Verzahnung von Unterabteilung und Oberabteilung muss sich in den folgenden Gebieten auswirken:

- in den Inhalten (Stoffauswahl/Stundentafel)
- in den didaktischen Strukturen
- in der Personalstruktur der Schule
- in der Rekrutierung und Beurteilung der Seminaristen

Die Ueberlegungen bezüglich der Grösse einer Lehrerbildungsstätte, welche für den maturitätsgebundenen Weg angestellt werden (vgl. Kapitel III. 2.2.4.), gelten auch für den seminaristischen Typus.

Im folgenden nennen wir die pädagogischen Möglichkeiten, die den seminaristischen Typ kennzeichnen. Dabei erwähnen wir Prinzipien, die auch in andern Mittelschul-Typen pädagogisch sinnvoll, für Seminare aber ausschlaggebend sind.

2.1.3. Inhalte

Der Fächerkanon der allgemeinbildenden Fächer unserer Mittelschulen ist historisch geworden und teilweise zufälliger Natur. Wir können uns heute durchaus eine Allgemeinbildung denken, zu welcher die pädagogischen Fächer (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Methodik) einen wesentlichen Beitrag leisten. Die Seminare der Schweiz haben die Chance, künftig einen Beitrag zu einer solchen notwendigen Ausweitung des Begriffs "Allgemeinbildung" zu leisten.

Der Einbau der Anliegen des seminaristischen Weges in die Mittelschulkonzeption der Kommission "Mittelschule von morgen" erscheint weitgehend möglich: der angehende Lehrer durchlief zuerst die zweijährige gemeinsame "Zwischenstufe" (10. und 11. Schuljahr), dann den musisch-sozial-pädagogischen Zweig der "Studienstufe" (12. und 13. Schuljahr) und anschliessend das zweijährige Institut für Lehrerbildung. Der seminaristische Weg würde auf diese Weise zu einem Fermen innerhalb der "Mittelschule von morgen".

Die Bildungsarbeit auch der Unterabteilung erfolgt im Hinblick auf den Lehrerberuf. Dies darf aber nicht in einem engen Sinn verstanden werden, als ob der zu bearbeitende Stoff auf jene Gebiete zu beschränken wäre, die später in der Berufsausübung unmittelbar nützlich sind. Auch der Primarlehrer bedarf einer breit angelegten Allgemeinbildung, der Vertiefung in einzelne Gebiete und der Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten. Deshalb ist darauf zu achten, dass in der Stundentafel alle Fächer vertreten sind, die zur Menschenbildung gehören. (Vgl. Kap. II.2.)

Die wünschenswerteste Motivation für den Erwerb einer solchen umfassenden Bildung wären breitgelagerte Interessen. Dieser deutliche "geistige Hunger" kann gegenwärtig aber nicht bei allen Mittelschülern vorausgesetzt werden. Durch die Ausrichtung auf den künftigen Beruf erfährt die tägliche Arbeit in den allgemeinbildenden Fächern des Seminars eine Motivationsverstärkung: Die Kontakte mit der Primarschule und die Versuche, selbst Wissen und Können zu vermitteln (Praktika), zeigen die Notwendigkeit auf, die Fakten gründlich zu kennen.

2.1.3.1. Stoffauswahl

Die Stoffauswahl auch in den allgemeinbildenden Fächern kann und soll so weit als möglich von den Bedürfnissen des Primarlehrers her geschehen. Im Zentrum seiner Berufstätigkeit steht der Mensch, deshalb sollten die Unterrichtsstoffe relevant sein in bezug auf das Kind als ein in menschlicher Interaktion lernendes Wesen. In der gesamten Welt der Schule und der Bildung vernehmen wir den Ruf nach sozialer Relevanz und die Forderung nach unmittelbarer Humanität. Könnte nicht die seminaristische Ausbildung hier richtungsweisend sein? Ihr Anliegen ist eine Humanität, welche nicht auf dem Umweg über klassische Ideale, sondern im Kontakt mit jungen Menschen vermittelt wird. Sie erstrebt und eröffnet die Verwirklichung eines menschlich erfüllten Daseins in der Gesellschaft. Davon muss die Allgemeinbildung des künftigen Lehrers geprägt sein. Es geht um mehr als um das Einfügen einiger musischer Elemente in den Bildungskanon der Mittelschule. Es geht um eine Gesamtbildung, die im Hinblick auf ganz konkrete Aufgaben unmittelbar human und sozial relevant ist, und zwar nicht bloss im Sinne von marginalen Subkulturen oder von neomarxistischen Zirkeln sondern im Rahmen einer realen Aufgabe in unseren Gemeinden: der Erziehung der jungen Generation.

In fast allen Fächern können Gebiete behandelt werden, die auch auf der Primarschule zu bearbeiten sind. In Deutsch sind es die Märchen und Sagen, in Geschichte, Geographie und Biologie sind es Beispiele der Heimatkunde, im Singen Kinderlieder für die verschiedenen Altersstufen usw. Damit werden Grundkenntnisse, die für die Berufsausbildung unerlässlich sind, schon in den ersten Seminarjahren vermittelt und brauchen nicht erst später über den Methodikunterricht erarbeitet zu werden. Der enge Kontakt zwischen den Fachlehrern der Unterabteilung und den Methodiklehrern führt dazu, dass die Erfahrungen der Berufsbildung sich jeweils auf die Stoffauswahl am Unterseminar auswirken.

Auch die Muttersprache verdient innerhalb der Lehrerbildung besondere Beachtung. Sie bildet nicht nur das Werkzeug für die spätere Berufsausübung, sondern schafft auch grundlegende Voraussetzungen für die allgemeine Kommunikationsfähigkeit. Ein besonderes Interesse gilt der Entstehung der Sprache in historischer und psychologischer Sicht.

Im Seminar kommt der musischen Bildung besondere Bedeutung zu. Auf Grund der neuen MAV-Bestimmungen sind Zeichnen oder Musik Maturitätsfächer geworden. Der Primarlehrer unseres Verständnisses hat aber beide Fächer zu unterrichten. Dafür genügt die an vielen Gymnasien angebotene Ausbildung nicht. Singen, Musik, Zeichnen und Gestalten müssen am Lehrerseminar vor allem in seinem Unterbau in einem bedeutend grösseren Umfang berücksichtigt werden als dies gegenwärtig an den Gymnasien der Fall ist.

Ueberdies muss in der Lehrerbildung dem Handwerklichen gebührend Platz eingeräumt werden, da auf der Primarschulstufe die Anschauung häufig mit der eigenen Tätigkeit verbunden ist. Der Werkunterricht ist deshalb am Unterseminar mit dem Zeichnen zusammen und intensiv zu pflegen. Dasselbe gilt für die übrigen musischen Fächer: Schreiben und Turnen, und im Turnunterricht für die verschiedenen Lager (Ski-, Schwimm-, Wanderlager). Alle diese Fächer werden am Unterseminar nicht einfach dem Lehrplan angehängt oder aufgestockt. In ihnen muss versucht werden, Möglichkeiten der menschlichen Selbstverwirklichung zu zeigen.

2.1.3.2. Stundentafel

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die Stundentafel des Lehrerseminars auch in ihrem Mittelschul-Teil anders aussieht als diejenige der übrigen Mittelschulen. Bereits in der ersten Klasse setzen die berufsbildenden Fächer mit einer kleinen Zahl wöchentlicher Stunden ein (z. B. Schreiben). Einen breiteren Raum als im Gymnasium weist man, wie gesagt, jener Fächergruppe zu, die in einem Zwischenbereich zwischen den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Fächern angeordnet ist: den musischen Fächern. In den mittleren Klassen setzen die eigentlichen berufsbildenden Fächer ein (Psychologie, Methodik, Pädagogik). Die allgemeinbildenden Fächer werden nach dem dritten oder vierten Jahr abgeschlossen oder in ihrer wöchentlichen Stundenzahl stark reduziert. In den oberen Klassen liegt der Schwerpunkt auf der Seite der berufsbildenden Fächer.

2.1.4. Didaktische Strukturen

2.1.4.1. Berufssozialisation (Allmähliches Hineinwachsen in den Beruf)

Soll der junge Lehrer pädagogische Haltungen erwerben, die dem Schulalltag und den Gewohnheiten der Gesellschaft gegenüber widerstehen, so müssen ihm diese in Fleisch und Blut übergehen und stärker sein als die frustrierenden Erfahrungen der Praxis. Sie müssen während Jahren trainiert werden. Dazu bietet das fünf- bis sechsjährige Lehrerseminar Gelegenheit. Das gleiche gilt für methodische Fertigkeiten und Verhaltensweisen. Sie können nicht in kurzer Zeit angelernt werden. Im Gegenteil, sie müssen in kleinen Portionen über lange Zeit geübt werden, und zwar in einem Alter, wo der junge Mensch noch besonders bildsam ist. Wir denken beispielsweise ans Erzählen und Vorlesen, an die Schreibschrift, an das Vorsingen und Dirigieren, an die manuellen Fertigkeiten im Zeichnen und Werken, an Zeiteinteilung der eigenen Arbeit beim Vorbereiten und Einprägen von bestimmten Stoffen, an das Turnen und an die Durchführung von Lagern.

Die frühzeitige Arbeit mit Kindern, die in Form von Schulbesuchen, Teillektionen und Praktika möglich ist, entfaltet die Begabung zur Menschenbildung und Menschenführung. Beobachtung einzelner Primarschüler während des Unterrichts und in der Pause, Festhalten und Vergleichen von Schulleistungen, Versuche, bestimmte Probleme mit Primarschülern verschiedenen Alters zu erarbeiten, Tonbandaufnahmen, welche die Sprachentwicklung eines Kindes zeigen, Praktika an Primarschulen und Sozialpraktika sind Beispiele für das allmähliche Hineinwachsen in die pädagogische Arbeit. In ähnlicher Weise treten die erzieherischen Anliegen in Erscheinung, wenn am Seminar ältere Schüler als Mentoren für jüngere eingesetzt werden.

Im Zusammenhang mit den Bildungsinhalten soll auf eine im Seminar mögliche Form der Kontroll-Prüfung hingewiesen werden:

Bekanntlich soll die Kontrolle der Schülerleistung Aufschluss darüber geben, was vom Schüler wirklich verstanden worden ist, und was er lediglich im Sinne einer oberflächlich-verbalen Reproduktion nachsagt. Der Lehrer soll deshalb den Stoff in der Prüfung unter andern Gesichtspunkten, in andern Ordnungen und Zusammenhängen repetieren, als er ihn ursprünglich dargeboten hat. Hier bietet der seminaristische Weg eine gute, bis heute aber viel zu wenig genutzte Möglichkeit: Der Fachlehrer regt an oder verlangt, dass der Lehrerstudent den Stoff in eine tatsächlich zu erteilende Unterrichtslektion umsetzt. Er wohnt dieser Lektion bei und beurteilt sie vom Standpunkt seines Fachs aus.

Die Seminaristen erleben durch die frühen Kontakte mit der Praxis immer wieder, welche Verantwortung der Primarlehrer in seinem Beruf sowohl den Menschen als auch den Bildungsgütern gegenüber zu tragen hat. Auf diese Weise werden sie angeregt, für sich und für andere Verantwortung zu übernehmen. Deshalb erhält auch die Frage der Schülermitverantwortung am Seminar eine besondere Bedeutung.

In diesem Zusammenhang sei auch auf die besonderen und zusätzlichen Möglichkeiten des Internats hingewiesen. Von seinem Auftrag her kann das Seminar für die Internate neue Impulse geben. Nur schon deshalb würde das Verschwinden der Seminare für das schweizerische Schulwesen einen Verlust bedeuten.

Bei der Wahl des Lehrerberufs bestehen oft unklare Vorstellungen über diesen Beruf. Es scheint, dass besonders die eigenen Schulerfahrungen den Wunsch wecken, selbst als Lehrer tätig zu werden. Die vorläufige Berufswahl muss deshalb ergänzt werden durch eine studienbegleitende Berufsfindung, welche die zukünftigen Lehrer objektiv mit dem Lehrerberuf vertraut macht. Diese Orientierung erfolgt im Seminar vor allem durch eigenes Erleben und durch Anteilnahme. Schulbesuche über längere Zeit, eigene Versuche, Unterricht zu erteilen, verbunden mit Beobachtungsaufträgen und Zusammenfassungen dessen, was sich in einer Klasse der Primarschule abspielt, bilden die Grundlagen zu dieser Orientierung über den Lehrerberuf. Allerdings bedarf es noch gründlicher Untersuchungen, damit jene Eigenschaften, Fähigkeiten und Motive klar erkannt werden, die eine zuverlässige Prognose für die Berufseignung des Lehrers erlauben.

Gleichzeitig mit der Abklärung, ob die notwendigen Persönlichkeitszüge vorhanden sind, sind die entsprechenden Fähigkeiten zu schulen und zu entwickeln. Die Abklärung der Berufseignung muss immer auch mit einem eigentlichen Erziehungsprozess verbunden sein. Auf diese Weise wird für die Berufsentscheidung am Ende der Unterabteilung des Seminars eine Prognose möglich. Die Berufswahl kann als Prozess erfolgen, sie muss nicht punktuell geschehen. Die Selektion spielt aber nur dann, wenn den für den Lehrerberuf als untauglich Erachteten andere Ausbildungswägen offen stehen; darum sind Zwischenabschlüsse und Universitätsreife so wichtig für die seminaristische Ausbildung.

2.1.4.2. Prinzip der Nähe

An den Lehrerbildungsstätten ist das Heimatprinzip ein wesentliches Selektionsprinzip für die Auswahl der Bildungsstoffe. Der Seminarist muss auf seine künftige Berufsaufgabe, die menschlichen Grundfunktionen an heimatlichen Stoffen auszubilden, vorbereitet werden. Folglich muss man in der Allgemeinbildung des künftigen Lehrers die Akzente anders setzen als in der Allgemeinbildung am Gymnasium.

Im weitern sollte sich jede Konzeption der Lehrerbildung auch auf das Verhältnis der Lehrenden und Lernenden zur betreffenden Staatsidee besinnen. Wenn der Gedanke der nationalen Erziehung im Zusammenhang mit der Lehrerbildung aufgenommen werden muss, so geht es nicht um heroische Ahnenverehrung, sondern es geht um das Ernsthören der heimatlichen Erscheinungen auf allen Stufen des Unterrichts. (Vgl. dazu Kapitel II.2. "Die Allgemeinbildung des Lehrers".)

2.1.4.3. Prinzip der Ganzheit

Die Vielzahl der Teilgebiete des Wissens verlangt während der ganzen Ausbildungszeit des zukünftigen Lehrers, also auch schon an der Unterabteilung, Querverbindungen. Der Projektunterricht beispielsweise erleichtert die nötige Uebersicht und Gesamtschau.

2.1.4.4. Prinzip der Selbsttätigkeit

Lehrer, welche die volle Zeit bis zur Pensionierung ihr Amt ausüben, sind über ein halbes Jahrhundert lang in der Schule tätig. Der Befähigung und dem Willen zur éducation permanente und somit zur selbständigen Arbeit, sei es allein oder in der Gruppe, kommt daher eine grundlegende Bedeutung zu.

Die künftigen Lehrer sollen schon in der Mittelschule
- vor Situationen gestellt werden, in denen sie selbst die Fragestellung erarbeiten müssen,
- möglichst viele Varianten von Lösungen finden und die besten davon auswählen lernen,
- sich die Grundlagen beschaffen und die vorhandenen Dokumentationen benützen lernen, die für eine Lösung von Fragen vorausgesetzt werden müssen.

Docendo discitur (durch Lehren lernt man): Das weiss jeder Lehrer. Der besondere Bildungsauftrag des Seminars gestattet und verlangt den ständigen Wechsel von Lernen und Lehren in der Uebungsschule und im Seminarunterricht selber: Schon früh kann damit begonnen werden, dass nicht nur der Lehrer die Stunde gestaltet, sondern auch die Schüler selbst ihre Kameraden unterrichten: Wiederholungsübungen, Kurzreferate, Vorträge, Herstellen von Unterrichtshilfen, eigentliche Schülerschule. Die fördernde Hilfe des Lehrers ist selbstverständlich notwendig. Mit dieser Methode wird gleichzeitig ein wertvoller Beitrag zur Abklärung der Berufseignung geleistet.

2.1.4.5. Transparenz der methodischen Ueberlegungen des Seminarlehrers

Das Seminar bietet gegenüber dem Gymnasium den Vorteil, dass die Schüler sich nicht nur mit dem Stoff beschäftigen, sondern sich auch für die vom Lehrer angewandte Methode interessieren. Es ist deshalb besonderes Gewicht darauf zu legen, dass alle Unterrichtsformen und Arbeitstechniken angewandt und vermittelt werden. Wer an einem Lehrerseminar unterrichtet, muss sich mit der Methodik und Unterrichtstechnologie, mit der Didaktik und der Curriculumtheorie auseinandersetzen. Auch der Lehrer der Unterabteilung soll immer wieder darauf hinweisen, welche Gründe ihn dazu geführt haben, eine bestimmte Methode anzuwenden. Der Schüler kann auf diese Weise Anteil nehmen an der Vorbereitungssarbeit des Lehrers. Dadurch wird neben einem besseren Ueberblick auch eine bessere Motivierung für den eigenen Bildungsprozess erreicht. Es geht u.a. darum, mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden die Fragen zu beantworten, welches Medium welchem Lernstoff, welchem Lernziel und welchem Lerntyp optimal entspricht.

Im übrigen gelten auch für den seminaristischen Typus die im folgenden Kapitel "Der maturitätsgebundene Ausbildungsweg" im Abschnitt 2.2.4. dargelegten Prinzipien. (Prinzip der Vertiefung und Konzentration, Prinzip der Wissenschaftlichkeit, Prinzip der Integration.)

2.1.5. Personalstruktur

2.1.5.1. Der Fachlehrer am Unterseminar

Der seminaristische Weg setzt voraus, dass sich die Seminarlehrer intensiv und engagiert mit den besondern Problemen dieses Bildungsgangs auseinandersetzen. Im gleichen Masse wie der Gymnasiallehrer der Idee der Hochschulreife verpflichtet ist, hat sich jeder Seminarlehrer der Aufgabe der Lehrerbildung im weitesten Sinne zu widmen. Er wird sein Fach unter den besondern Aspekten zu betrachten haben, wie sie in Kapitel II und in diesem Kapitel dargelegt sind.

Die Mittelschulzeit bildet den Abschluss jener Phase, in der die Jugendlichen noch durch das persönliche Vorbild des Lehrers unmittelbar beeinflusst werden. Die Haltung der Seminarlehrer, ihre Pflichtauffassung, ihr Engagement für den Beruf, aber auch ihr Bemühen um vertiefte Menschlichkeit wirken oft entscheidend auf ihre Schüler.

Im weitern muss der Seminarlehrer geeignet und bereit sein, in einem Team mitzuarbeiten. Das ist heute eine Forderung für jeden Lehrer. Für den Lehrer an der Unterabteilung eines Seminars jedoch ergibt sich eine zusätzliche Begründung aus der notwendigen engen Verbindung mit den berufsbildenden Fächern und mit der Oberabteilung.

Damit der Fachlehrer der Unterabteilung diesen Aufgaben gewachsen ist, braucht er den unmittelbaren Kontakt mit der Primarschule. Schulbesuche, eigene Lektionen auf der Primarschulstufe, Betreuung von Junglehrern in fachlicher Hinsicht, Inspektorate und Tätigkeit in der Lehrerfortbildung lassen ihn erkennen, wieweit sein Unterricht auf die Bedürfnisse der Primarlehrer zugeschnitten ist und wo Korrekturen möglich und nötig sind.

Alle diese Aufgaben kommen zu jenen hinzu, die auch der Gymnasiallehrer zu erfüllen hat. Es ist deshalb nicht richtig, den Seminarlehrern gleiche Anstellungsbedingungen wie den Gymnasiallehrern vorzuschreiben. Die vielen besondern Aufgaben der Lehrerbildung bedingen, dass die Zahl der eigentlichen Unterrichts-Wochenstunden der Seminarlehrer in den allgemeinbildenden Fächern tiefer angesetzt wird als jene der Gymnasiallehrer.

2.1.5.2. Die Schüler

Voraussetzungen, Alter, Begabung

Der Idee des seminaristischen Ausbildungswegs wird gelegentlich entgegengehalten, die Schüler würden in einem zu jugendlichen Alter mit den pädagogischen Problemen konfrontiert. Der 16- bis 19-jährige, so sagt man, sei noch nicht reif für die Auseinandersetzung mit erzieherischen Fragen.

Die Erfahrung mit der Jugendbewegung und die moderne Entwicklungspsychologie lehren das Gegenteil. 16- bis 19-jährige Jugendliche sind für Fragen der Menschenkenntnis und der Menschenführung, sowie für Probleme der Wertsuche besonders empfänglich. Als Führer in Jugendorganisationen beispielsweise sind sie im Stande, sehr wertvolle erzieherische Arbeit zu leisten.

Im weitern wissen wir aus der Entwicklungspsychologie, dass pädagogische Begabung nicht einfach heranreift. Sie ist nicht lediglich die Folge des zunehmenden Alters. Soziale Reifung vollzieht sich schon gar nicht in einem plötzlichen Mutieren wie der Stimmbruch. Die sozialen Fähigkeiten entfalten sich, wenn sie durch geeignete Erfahrungen ausgelöst und von der Umwelt gefördert werden. Reif für den Dienst im Bereich der Erziehung wird der junge Mensch durch den pädagogischen Einfluss einer erzieherisch orientierten Schule.

Schulmüdigkeit, die bei Gymnasiasten - besonders bei 7- bis 8-jähriger Ausbildungszeit - öfters festzustellen ist, tritt am Lehrerseminar weniger auf und kann im Hinblick auf das relativ nahe und feste Berufsziel besser aufgefangen werden. Der Studierende kann schon während der Mittelschulzeit in unmittelbaren Kontakt mit seinem gewählten Beruf treten. Die ursprünglichen Motive behalten ihre Wirksamkeit und werden durch neue zusätzliche verstärkt. Daher ist die Ausfallziffer an den Lehrerseminaren im Verhältnis zu den Gymnasien sehr gering. Die allermeisten, die mit 16 Jahren ins Lehrerseminar eintreten, kommen auch ans Ziel.

Das Seminar als zusätzliche, notwendige Rekrutierungsmöglichkeit:

Der Unterricht am Gymnasium zeichnet sich dadurch aus, dass der Prozess der Abstraktion früh einsetzt und deutlich gefordert wird. Jugendliche, bei denen die Entwicklung nicht so früh einsetzt oder sich nicht in rascher Form vollzieht, gehen den Maturitätsschulen und, wenn diese den einzigen Zugang zum Lehrerberuf bilden, auch diesem verloren. Dabei kann es sich um junge Leute handeln, die sich sehr wohl als Lehrer eignen, da ja der Unterricht auf der Primarschulstufe vor allem Anschaulichkeit und Lebensnähe verlangt.

Zudem war das Lehrerseminar schon immer die Aufstiegsschule für die unteren sozialen Schichten (Arbeiter, Bauern, untere Kader). Diese Schichten und ihr Bildungsdefizit gibt es noch heute. Auch heute noch wird das Lehrerseminar vor allem von Kindern jener Kreise besucht, die sonst wegen der bekannten schichtspezifischen Bildungsbarrieren nur schwer zu einem Mittelschul- und Hochschulstudium kämen. Die Unterabteilung des Seminars leistet gegenwärtig und vermutlich noch während längerer Zeit einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung einer gewissen Chancengleichheit für den soziokulturell benachteiligten Teil der Bevölkerung.

2.1.6. Anschluss an die Hochschule

Der Kanton Bern schlägt vor, dass in der Seminarbildung "ein ausgebautes Wahlfach-System in der wissenschaftlichen Ausbildung die Akzente setze und den dafür geeigneten Schülern den Anschluss an die Hochschule gewährleiste". (Bericht "Lehrerbedarf und Lehrerausbildung", herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1971, Seite 14.) Demgegenüber steht die Meinung zahlreicher Seminarleiter, dass der seminaristische Weg zu einer vollgültigen Maturität für alle Absolventen führen müsse.

Den gegensätzlichen Auffassungen liegen die folgenden Ueberlegungen zugrunde: Wenn die Universität das an den Seminaren ausgestellte Lehrpatent vorbehaltlos als Maturitätszeugnis anerkennt, überbürdet sie dem Seminar die Verantwortung für die Hochschulreife aller Absolventen. Mindestens unter den gegenwärtigen Rekrutierungsverhältnissen und bei nur vierjähriger Ausbildung kann das Seminar diese Verantwortung nicht übernehmen. Eine wirklich ernst genommene und verantwortete Abgabe eines gleichzeitig Hochschulreife und Lehrbefähigung attestierenden Dokumentes zwänge zu einem unverantwortbaren Selektions-Rigorismus.

Die Ausrichtung der Seminarbildung auf ein vollgültiges Maturitätszeugnis für alle Absolventen ist noch in anderer Hinsicht fragwürdig: Es ist zu bedenken, dass beispielsweise die Aufgabe, eine Klasse von Schulneulingen gut zu unterrichten, andere Fähigkeiten verlangt als die Aufgabe, die Phänomene in einem akademischen Studium wissenschaftlich theoretisch zu durchdringen. Es ist eine Kategorie junger Menschen denkbar, die sich für den Lehrerberuf eignet, die man aber nicht zu ausgedehnten akademischen Studien ermutigen sollte.

Die Vertreter einer allgemeinen Hochschulreife für alle Seminarabsolventen anderseits weisen auf die Notwendigkeit hin, den Lehrerberuf aus seiner Sackgasse-Situation zu befreien. Dies könnte nur dadurch geschehen, dass jedem im Seminar ausgebildeten Lehrer der Anschluss an alle Studienrichtungen der Hochschule offen stehe. Ausserdem wird geltend gemacht, dass die Abgabe eines Maturitätszeugnisses zwar die Anforderungen an Seminaristen erhöhe, dass aber gerade diese erhöhten Anforderungen den Beruf attraktiver machen und dadurch die Rekrutierung verbessern würden. Die Abgabe eines Maturitätszeugnisses an alle Absolventen könnte somit das Sozial-Prestige des Seminars aufwerten. Der Verzicht auf das Universitäts-Studium (zugunsten der Lehrtätigkeit auf der Volkschulstufe) sei erst dann ein freier Entscheid, wenn die Maturität erworben sei.

Das Abwegen der Vor- und Nachteile dieser beiden Standpunkte wird erschwert, ja beinahe verunmöglich, durch die Tatsache, dass "Hochschulreife" keineswegs eine fixe Größe ist. Die meisten einschlägigen Untersuchungen stellen fest, dass der prognostische Wert der heute geltenden Maturitätsbestimmungen außerordentlich klein ist. (Vgl. die Ergebnisse der vom VSG durchgeföhrten Gurten-Tagung zum Problem der Maturität vom 3./4.2.72.)

Zur Lösung der dargelegten Schwierigkeiten schlägt die Kommission das folgende Vorgehen vor:

Beim erfolgreich beendigten sechsjährigen Lehrerseminar (neun volle Volksschuljahre beim Eintritt ins Lehrerseminar vorausgesetzt) erhält der Lehramtskandidat ein Primärlehrerdiplom, welches zugleich als maturitäts-aequivalentes Zeugnis zum Hochschulstudium berechtigt, vorausgesetzt, dass in den MAV-Fächern das Maturitätsniveau erreicht wird. Solange die sechsjährige Ausbildung nicht verwirklicht ist, bietet jedes Seminar den Schülern die Möglichkeit, an der eigenen Schule einen maturitäts-aequivalenten Ausweis zu erwerben. Dabei steht es aber dem fünfjährigen Seminar frei, sein Pensem so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird.

2.1.7. Besondere Probleme

2.1.7.1. Frühe Berufswahl

Wenn der Beginn des Lehrerseminars nach neun Volksschuljahren angesetzt wird, müssen sich die Kandidaten im Alter von 15 bis 16 Jahren für dieses Studium und für den Lehrerberuf entscheiden. Wohl ist es später noch möglich, auf Grund der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit in andere Mittelschulen oder in andere Berufe umzusteigen, doch nach spätestens zwei Jahren gelingt dies kaum mehr ohne zeitlichen Verlust. Das kann Kandidaten dazu führen, um jeden Preis das Studium durchzuhalten oder versuchsweise in den Lehrerberuf einzusteigen. Dies belastet die Ausbildungsstätte und den Lehrerberuf. Um Abhilfe zu schaffen, kann am Ende des zweiten Seminarjahres ein kantonales Diplom verabreicht werden und am Ende des vierten Jahres eine kantonale Matura (vgl. den Abschnitt "Diplomstufe und Berufsbildung" im Expertenbericht "Mittelschule von morgen", S. 39).

2.1.7.2. Isolierung

Ein nicht unbedeutender Nachteil des seminaristischen Weges muss darin gesehen werden, dass sich die kommenden Primärlehrer bereits vom 16. Altersjahr an unter sich befinden. Sie haben zu wenig Kontakt mit künftigen Medizinern, Juristen, Theologen und Mittelschullehrern, kurz mit der gesamten Akademikerschaft. Als Folge ist geistige Inzucht möglich. Es können sich aber auch Minderwertigkeitsgefühle einstellen, die vielleicht durch Kastenbildung oder Einbildung überkompenziert werden. Die Forderung nach dem "akademischen" Weg darf deshalb nicht lediglich als gewerkschaftliches Anliegen abgetan werden. Vor allem aber soll die auch am Seminar mögliche wissenschaftliche Fundierung der Berufsbildung dem angehenden Lehrer das Gefühl vermitteln, über die Halbbildung hinaus zu echter Vertiefung zu gelangen.

Die Doppelauflage des Seminars könnte dazu verleiten, sowohl im Bereich der Allgemeinbildung wie im Bereich der Berufsbildung im Oberflächlichen haften zu bleiben. Die Folge wären Bruchstückwissen und Halbbildung. Der Gefahr kann begegnet werden, indem das Seminar die Berufsvorbereitung nicht lediglich als methodische Schulung und berufliche Zuspritzung sondern als Persönlichkeitsbildung auffasst und die philosophischen Hintergründe durchschaubar macht. Wenn die Seminarbildung auf 6 Jahre ausgedehnt wird, so stellt sie auch in Zukunft eine fruchtbare Alternative zum maturitätsgebundenen Weg dar.

Thesen

(1) Wir verstehen unter dem seminaristischen Weg einen Ausbildungsgang, in welchem nicht nur Theorie und Praxis, sondern auch Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbunden sind. Dieser Ausbildungsweg soll in der künftigen Lehrerbildung als Alternative zum Weg über die Matura erhalten bleiben.

(2) Es ist die Frage zu prüfen, ob es unter gewissen örtlichen Verhältnissen angezeigt sei, den seminaristischen Ausbildungsweg nach dem 11. Schuljahr abzweigen zu lassen.

(3) Das sechsjährige Seminar führt alle Studenten zur Maturität. Dem fünfjährigen Seminar ist es freigestellt, sein Pensem so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird.

(4) Durch die Ausrichtung auf den künftigen Beruf erfährt die tägliche Arbeit in den allgemeinbildenden Fächern gegenüber den Gymnasien eine Motivationsverstärkung: Die Kontakte mit der Primarschule und die Versuche, selbst Wissen und Können zu vermitteln (Praktika), zeigen die Notwendigkeit auf, die Fakten gründlich zu kennen.

(5) Pädagogische Begabung ist nicht einfach die Folge einer "Reifung" d.h. des Alters und der Erfahrung. Die sozialen Fähigkeiten entwickeln sich dann, wenn sie bewusst gefördert werden. Die frühzeitige Arbeit mit Kindern, die zum Beispiel in Form von Schulbesuchen, Teillektionen und Praktika möglich ist, entfaltet die Begabung zur Menschenbildung und Menschenführung.

(6) Bei Abschluss der Unterabteilung ist eine relativ sichere Prognose der Berufseignung möglich. Für Ungeeignete muss der Weg in andere Berufe offen bleiben.

(7) Der Bildungsauftrag des Seminars gestattet und verlangt den ständigen Wechsel zwischen Lernen und Lehren.

(8) Auch der Unterricht in den allgemeinbildenden Fächern des Seminars soll didaktisch vielseitig gestaltet werden, so dass die Seminaristen schon als Lernende mit den wichtigsten Methoden und Hilfsmitteln vertraut werden.

(9) Damit der Fachlehrer der Unterabteilung seinen Aufgaben gewachsen ist, braucht er den unmittelbaren Kontakt mit der Primarschule. Schulbesuche, eigene Lektionen auf der Primarschulstufe, Betreuung von Junglehrern in fachlicher Hinsicht, Inspektorate und Tätigkeit in der Lehrerfortbildung lassen ihn erkennen, wie weit sein Unterricht auf die Bedürfnisse der Primarlehrer zugeschnitten ist und wo Korrekturen möglich und nötig sind.

(10) Die vielen besonderen Aufgaben der Lehrerbildung bedingen, dass die Pflichtstundenzahl der Seminarlehrer in den allgemeinbildenden Fächern tiefer angesetzt wird als jene der Gymnasiallehrer.

(11) Das Seminar bietet als Aufstiegsschule für die untern sozialen Schichten auch heute noch eine willkommene zusätzliche Rekrutierungsmöglichkeit für den Lehrerberuf.

(12) Um zu verhindern, dass der drohende Numerus Clausus der Universitäten vor allem die Seminaristen trifft, sind Gespräche zwischen den schweizerischen Schulleiter-Konferenzen (Hochschul-Rektoren, Gymnasial-Rektoren, Seminar-Direktoren) notwendig.

2.2. Der maturitätsgebundene Weg

2.2.1. Begriff

Die Alternative zum seminaristischen Weg ist der maturitätsgebundene Weg der Lehrerbildung. Er wird von einer Institution der dritten Bildungsstufe getragen. Die Kommission meidet die Bezeichnung "akademischer Weg", weil damit falsche Vorstellungen erweckt werden können. Die Ausbildung auf diesem Weg hat aber insofern Hochschulcharakter, als sie sich an Erwachsene richtet, welche vorher eine Mittelschulbildung mit Maturität abgeschlossen haben. Sie kann daher jene geistige Reife voraussetzen, die grundsätzlich zum Universitäts-Studium berechtigt, m.a.W. sie kann und soll ihren Unterricht auf Universitätsniveau einrichten. Als Institution der tertiären Stufe sollte sie dies auch in der Namengebung zum Ausdruck bringen.

Die Kommission schlägt daher vor, die Institutionen des nachfolgend charakterisierten Typs der Lehrerbildung als Institut für Lehrerbildung zu bezeichnen.

2.2.2. Die Grundideen der Organisation "Institut für Lehrerbildung"

Als vordergründiges Charakteristikum des maturitätsgebundenen Weges der Lehrerbildung haben wir bereits die organisatorische bzw. institutionelle Trennung von allgemeinbildender Phase (Mittelschule) und berufsbildender Phase genannt. Die dahinter stehenden Grundideen werden deutlich, wenn man nach den Unterschieden zu einer Mittelschule und damit auch zu einem Mittelschulseminar fragt. Solche Unterschiede sind:

- Das Institut für Lehrerbildung hat als alleinige Zielsetzung die Berufsbildung des Lehrers;
- Die Studenten, welche eine Maturität bereits mitbringen, sind mündige Erwachsene (vgl. auch Abschnitt 2.2.5.2.);
- Der Lehrkörper besteht durchwegs aus Spezialisten der berufsbildenden Fächer;
- Während der ganzen Dauer der Ausbildung sichert ein ausgedehnter, differenzierter und flexibler Uebungsschul- und Praktikums-Betrieb einen dauernden und intensiven Theorie-Praxis-Bezug.

2.2.3. Die Inhalte im maturitätsgebundenen Weg

2.2.3.1. Die Auswahl und Strukturierung der Inhalte

Es stellt eine Erleichterung dar, wenn nach erfolgter Berufswahl eine Konzentration auf die Berufsbildung stattfindet und weitere Interessen mehr am Rande und ohne Verpflichtung verfolgt werden können.

Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an Kriterien, welche zum Teil für die Lehrerbildung allgemein, zum Teil für den maturitätsgebundenen Weg im Speziellen Gültigkeit haben.

Wie auch im seminaristischen Typ der Lehrerbildung können die folgenden fünf Bereiche des Curriculums ausgesondert werden:

- Erziehungswissenschaften
- Didaktik
- Kunstfächer
- Fachstudien (Allgemeinbildung)
- Praxis

Die Ziele und Inhalte in den fünf Bereichen werden in Kapitel IV.5.3. dargestellt. Dabei ist zu betonen, dass alle unter dem Kriterium "berufliche Relevanz" gefundenen Inhalte im Sinne der éducation permanente und im Sinne des in Kapitel II.1. skizzierten Lehrer-Selbstverständnisses immer auch auf ihren allgemeinbildenden Wert hin geprüft werden müssen. Zudem kann auch im maturitätsgebundenen Typ in besonderem Mass den persönlich-individuellen Interessen durch Wahl- und Freifächer Rechnung getragen werden.

2.2.3.2. Die besonderen Inhalte unter dem Gesichtspunkt der Kompensation und Erweiterung der absolvierten Mittelschul-Bildung

Der Grundsatz einer Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung kann nicht bedeuten, dass im Programm eines Instituts für Lehrerbildung ausschliesslich die Erziehungswissenschaften, Didaktiken und unterrichtspraktischen Uebungen bzw., Praktika figurieren. Die Bildung eines Maturanden, welcher eine Mittelschule im Sinne der heutigen MAV durchlaufen hat, weist gegenüber den Ansprüchen einer (lehrer-)berufsbezogenen Allgemeinbildung (vgl. Kapitel II.2.) verschiedene Mängel auf. Sie bedarf einer lehrerbildungsspezifischen Ergänzung oder Erweiterung. Die bestehende Vielfalt an den Gymnasien auch innerhalb der MAV sowie die abzusehende Reform der Mittelschule erlauben es allerdings nicht, in allgemeingültiger und gleichzeitig konkreter Weise die angesprochenen Lücken und die entsprechenden kompensatorischen Aufgaben des maturitätsgebundenen Wegs der Lehrerbildung zu beschreiben. Es können daher hier nur die groben Schwerpunkte dieser Ergänzung und Erweiterung aufgezählt werden. Die einzelnen Institute für Lehrerbildung haben als Daueraufgabe in Verbindung mit den Gymnasien und im Rahmen der Aufnahmeselektion dieses Bild selbst zu präzisieren und zu korrigieren.

Ein solcher Schwerpunkt kompensatorischer und erweiternder Bemühungen ist der Bereich der Muttersprache. Die Maturanden bringen von der Mittelschule her in der Regel wesentliche Kenntnisse und Einsichten in literarische, ästhetische und philosophische Probleme mit, sind jedoch häufig schlecht imstande, sich mündlich und schriftlich klar auszudrücken, insbesondere in einer Ausdrucksweise, welche dem Kinde in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen angemessen ist. Darum muss beim Lehramtskandidaten das eigene Sprachvermögen geschult, das Urteil über sprachliche Erzeugnisse (Literatur, Sachaufsätze, Zeitungen, Schüler-

aufsätze) geschärft werden. Zudem müssen u. U. Stoffgebiete erarbeitet werden, welche am Gymnasium vernachlässigt wurden, in der Lehrerbildung aber relevant sind (z. B. Grundbegriffe der Linguistik, Phonetik, Soziolinguistik). Dem Problem Schriftsprache/Mundart ist angesichts der relativen Bilingualität des Deutschschweizers besondere Bedeutung zugemessen.

Für das weite Gebiet der Realien ist der Gymnasiast meist wenig vorbereitet. Biologie, Geographie und Geschichte zielen am Gymnasium vorzüglich in ganz anderer Richtung als nach einer Sach-, Natur- und Heimatkunde, deren der Lehrer bedarf. Darum ist die Didaktik dieser Fächer so zu dotieren, dass darin auch das Vertrautwerden mit den nötigen elementaren Kenntnissen eingeschlossen ist.

Ein dritter Bereich schliesslich liegt bei den Kunst- und Fertigkeitsfächern. Während Turnen und Sport im Stundenplan des Gymnasiums an Bedeutung zugenommen hat, besteht für die Studenten am Institut für Lehrerbildung doch noch im Bereich der künstlerischen und handwerklichen Betätigung ein grösserer Nachholbedarf. Dies betrifft namentlich die Bereiche Musik, Zeichnen und Gestalten sowie Werken. Gerade für diese Bereiche lässt sich deutlich die Verbindung von Berufsbildung und Persönlichkeitsformung/ Allgemeinbildung nachweisen.

Weiteren individuellen Neigungen in beliebigen Fachgebieten kann durch Gewährleistung genügender Freizeit (für private Lektüre, Theaterbesuch usw.) sowie durch ein ausgebautes Pflichtwahl- und Freifachsystem entsprochen werden. Ueber dieses System können auch im Sinne von verpflichtenden Ergänzungskursen stärkere individuelle Vorbildungs-Defizite behoben werden.

2.2.4. Die didaktischen Strukturen am Institut für Lehrerbildung

Unter didaktischen Strukturen verstehen wir einerseits durchgehende Prinzipien für die Organisation von Lernprozessen, für die stoffliche und methodische Organisation von Unterrichtseinheiten, anderseits die Art, wie der lernende Verband selbst an einer Schule organisiert ist. Selbstverständlich bestehen Wechselbeziehungen zwischen der lernorganisatorischen und der schulorganisatorischen Ebene.

Für die Lernorganisation unterscheiden wir die folgenden, u. E. für die Lehrerbildung zentralen Prinzipien bzw. didaktischen Strukturen:

a) Das Prinzip der Vertiefung und Konzentration: Wir haben dieses Prinzip bereits als wichtig für die Auswahl der Inhalte am maturitätsgebundenen Typ der Lehrerbildung bezeichnet. Es bedeutet aber auch, dass der Lehrerbildner selbst in seiner Unterrichtsvorbereitung sich dauernd die Frage nach den Eingangsvoraussetzungen der Lehrerstudenten (vom Gymnasium her) stellt und unter dem Gesichtspunkt der Berufsrelevanz die Inhalte auf neue, noch nicht behandelte Aspekte untersucht.

b) Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit besagt, dass einerseits die neueren und fundamentalen Erkenntnisse der für die Lehrerbildung bedeutsamen Wissenschaften berücksichtigt werden und dass anderseits die Methoden wissenschaftlichen

Arbeitens auch für die Lernorganisation im Institut für Lehrerbildung genutzt werden. In welcher Weise dies praktisch geschehen kann, wird in Kapitel IV. 6. beschrieben.

c) Das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges bedeutet für die Lernorganisation nicht nur, dass abgegebene oder erarbeitete theoretisch¹ Informationen in der Praxis (Lehrerübungen, Uebungsschule, Praktika) erprobt werden, sondern auch dass erfahrene Praxis immer auf ihre theoriegeleiteten Hintergründe befragt bzw. mit theoretischen Standards verglichen wird.

d) Das Prinzip der Integration: Die breite Allgemeinbildung des Maturanden sowie die Verwirklichung der oben genannten Prinzipien legen nahe, auch fächerübergreifende, problemorientierte Kurse im Sinne des Epochen- oder Projektunterrichts zu organisieren. Für den engeren berufsbildenden Bereich wird dieses Prinzip im Rahmen der Anwendungsbereiche (vgl. Kapitel IV. 4. 2.) illustriert; ein analoges Strukturierungsprinzip lässt sich jedoch auch für die Fachstudien bzw. für die Kunstfächer verwirklichen.

Mit diesen lernorganisatorischen Grundideen verbunden sind Fragen der Schulorganisation: Die Einstufung des maturitätsgebundenen Weges der Lehrerbildung auf die Hochschulstufe birgt die Gefahr in sich, unbedacht die didaktischen Formen des heutigen Universitätsbetriebs zu übernehmen. Es ist hier deutlich ein Unterschied zwischen der maturitätsgebundenen Lehrerbildung und den heute noch üblichen universitären Lehrformen zu machen. Während an der Universität durch das "Selbstbedienungsprinzip" jeweils ein zusammengewürfeltes Auditorium nur minimale persönliche Beziehungen zu den Dozenten entwickelt, ist an einem Lehrerbildungsinstitut diese persönliche Beziehung wesentlich. Lehrerbildung kommt nicht durch wissenschaftliche Information allein zustande. Sie ist ein Formungsprozess, der in partnerschaftlicher Auseinandersetzung zwischen dem Studierenden, welcher Grundlagen teilweise in selbständiger Lektüre und aus eigenen Beobachtungen erarbeitet, und den Lehrerbildnern mit ihren umfassenden Erfahrungen erwächst. Wesentlicher Bestandteil der Ausbildung ist auch das Erwerben von Haltungen. Bildungs- und Erziehungsanliegen durchdringen sich. Das kann sich im überschaubaren Zusammenhang einer Klasse ergeben, für welche einer der Dozenten die Rolle des Klassenlehrers oder Studienleiters übernimmt; er koordiniert auch die vielseitigen Interaktionen aller Beteiligten. Denn die Formen des Unterrichts sind sehr mannigfaltig und nur zum Teil ähnlich jenen an einer Universität. Zwar sollen Vorlesungen für einen ganzen Ausbildungsjahrgang möglich sein: Grundlegende Einführungen, Informationen über Spezialgebiete, Gastvorträge. Die Hauptarbeit, die Verarbeitung der Information wird aber in den Klassen oder in kleineren Gruppen geleistet. Die starke Verbindung von Theorie und Praxis bedingt dabei einen hohen Grad von Zusammenarbeit zwischen den Dozenten verschiedener Fächer, den Uebungs- und Praktikumslehrern, ev. auch von Assistenten.

1 Der Theorie-Begriff wird hier in einem weiten Sinn verwendet, nämlich sowohl in einem wissenschaftstheoretischen, methodologischen Sinn wie auch im umgangssprachlichen Sinne (Reden über Praxis, Information vom Lehrerpult aus, Information mit hohem Allgemeinheits- oder Abstraktheitsgrad).

Auch die Gliederung der zweijährigen Ausbildungszeit soll flexibel gehalten werden. Es sind nicht vier feste Semester mit langen Hochschulferien vorzusehen. Die Ferien richten sich nach der Volksschule der betreffenden Region, schon wegen der Uebungsklassen und Praktika. Die mannigfaltigen Formen von praktischen Übungen und Praktika werden in Kapitel IV. 6. dargestellt. Es empfiehlt sich zu prüfen, ob nicht überhaupt kürzere Unterrichtseinheiten von sechs bis acht Wochen anstelle der Semester oder Quartale zu schaffen seien, welche eine Konzentration auf bestimmte Themen ermöglichen.

Ueberlegungen bezüglich die Grösse eines Instituts für Lehrerbildung sind von zwei Seiten her vorzunehmen. Einerseits bedingen die Unterrichtsformen einen überschaubaren Betrieb. Die Lehrerbildungsanstalt muss "ein pädagogisches Gut in sich selbst" sein (Kerschensteiner). Die personale Atmosphäre ist stärker bildend als jede Theorie über personale Interaktion. Vor allem durch sie kann sich die Lehrerpersönlichkeit entwickeln, welche zusammen mit Kenntnissen und Fertigkeiten für die Qualität der späteren Erziehertätigkeit wesentlich ist (vgl. Kapitel II. 1.). Auch unter diesem Gesichtspunkt ist von einer Integration in die Riesenorganisation einer Universität abzuraten. Die Lehrerbildungsanstalt soll nicht zu gross werden.

Anderseits sind bildungökonomische Gesichtspunkte zu beachten. Die Institution muss gross genug sein, um eine genügende Anzahl von fachlich zuständigen Dozenten zu rechtfertigen. In den grundlegenden Fächern sollten sogar mehrere Dozenten unterrichten, damit sie sich gegenseitig anregen und damit sie auch, unter Benützung ihrer Spezialkenntnisse, arbeitsteilig unterrichten können. Wahlfächer mit qualifizierten Programmen sollen genügend Teilnehmer rekrutieren können. Verschiedene Einrichtungen sind finanziell aufwendig, z.B. Fernsehmitschauanlage, Turn- und Sportanlagen, Sprachlabor, Fachbibliothek, Zeitschriften. Sie und das nötige Hilfspersonal (Techniker, Bibliothekar, Sekretariat) müssen voll ausgenutzt werden, um die Kosten zu rechtfertigen. Unter Berücksichtigung bei der Gesichtspunkte ergibt sich ein voraussichtliches Optimum von etwa 150 Studenten pro Jahrgang, d.h. 300 Studenten in den zwei Jahrgängen der Grundausbildung.

Werden aus regionalen oder politischen Gründen grössere Institute gegründet, so ist von Anfang an für eine innere Strukturierung zu sorgen, indem parallele Abteilungen mit eigenem Abteilungsvorsteher, weithin eigener Dozentenschaft und räumlicher "Beheimatung" geschaffen werden.

2.2.5. Die Personalstruktur am Institut für Lehrerbildung

2.2.5.1. Die Lehrer

Die Zusammensetzung des Lehrkörpers ergibt sich in erster Linie aus dem Curriculum der Lehrer-Grundausbildung, wie es in Kapitel IV. beschrieben ist. Ferner sind für die speziellen Inhalte des maturitätsgebundenen Weges entsprechende Lehrpersonen notwendig. Was die Organisation des Lehrkörpers sowie die fachlichen Qualifikationen und die Arbeitsbedingungen der Lehrerbildner anbelangt, verweisen wir auf das Kapitel V. 7.

Für die Lehrer am Institut für Lehrerbildung ergeben sich nebst der Tätigkeit in der Grundausbildung zahlreiche andere Ausbildungsaufgaben: Teilnahme an der Lehrerfortbildung und Lehrerberatung sowie Uebernahme eines Lehrpensums in der Lehrerweiterbildung. Auch wenn diese Bereiche der Lehrerbildung nicht institutionell der Grundausbildung angeschlossen sind, ist doch eine enge personelle Verflechtung anzustreben (vgl. auch den folgenden Abschnitt 2.2.6.).

2.2.5.2. Die Lehrerstudenten

Wer am Ende der Volksschulzeit mit 15 Jahren (oder noch früher) vor der Wahl steht, in welche weiterführende Schule er eintreten soll, der wird meist eine Ausbildung wählen, welche ihm nachher noch möglichst viele Wege offen lässt, also eine, die mit Hochschulreife (Maturität) abschliesst. Eine frühe Entscheidung für einen Beruf wie der eines Primarlehrers war in früheren stabileren Verhältnissen leichter möglich und darum häufig. Die Pubertätskrise, der Trend zur beruflichen Mobilität sowie die Undurchsichtigkeit des modernen Berufslebens erschweren ganz allgemein eine frühe Berufsscheidung. Besonders der Entscheid für ein soziales oder pädagogisches Engagement wird oft unecht und unzuverlässig sein, wenn er gefällt wird, bevor die eigene Pubertätsphase überwunden ist. Der Beruf des Vaters oder einer anderen Bezugsperson, das Vorbild des eigenen Lehrers, unreife Vorstellungen von kameradschaftlichem Umgang mit Jüngeren können leicht zu einer falschen Wahl verführen. Es scheint angemessen, dass man sich für den Beruf eines Lehrers, der doch unzweifelhaft zu den geistigen zu rechnen ist, nicht früher entschliesst, als andere Kameraden zu dem eines Juristen oder Arztes. Die grössere Reife eines 20-jährigen gegenüber einem 16-jährigen kann für die Wahl, aber nachher auch für die Bewältigung eines pädagogischen Studiums ein wesentlicher Vorteil sein. Die modernen Sozialwissenschaften weisen einen recht hohen Abstraktionsgrad auf. Wenn der zukünftige Lehrer mit deren Ergebnissen nicht nur aus dem Munde seiner Ausbildner vertraut gemacht, sondern in die Lage versetzt werden soll, selber die betreffende Literatur zu verstehen, sich mit divergierenden Tendenzen und Meinungen kritisch auseinanderzusetzen, dann wird er mit Vorteil an sein Studium erst herantreten, nachdem er an einer Mittelschule bereits einen gewissen Grad des Abstraktionsvermögens und ein genügendes Begriffsinventar erworben hat.

Man betont oft, dass der Lehrerberuf einen ähnlich breiten und offenen Horizont voraussetze wie etwa die Berufe des Juristen oder Arztes. In diesem Zusammenhang kann auf die Tatsache hingewiesen werden, dass die künftigen Lehrer, welche eine Maturitätsschule besuchen, eine relativ lange Zeit noch mit ihren Kameraden zusammen bleiben, welche später andere Berufe ergreifen möchten. Dies stellt für die künftigen Lehrer ohne Zweifel einen Vorteil und eine Bereicherung dar: Sie haben das Privileg, mehrere Jahre mit Gleichaltrigen zusammenzuleben, welche andere Ansichten, andere Interessen, andere Berufsabsichten hegen. Sie knüpfen so auch Verbindungen zu anderen Bevölkerungsschichten. Es wird eine frühe berufliche Absonderung vermieden.

Eine Lehrerausbildung in diesem Alter und auf dieser Basis erscheint denn auch vielerorts als sehr attraktiv. Die Erfahrungen z.B. in Bayern und Oesterreich werden durch schweizerische bestätigt: Bei Gründung des Oberseminars in Zürich 1943 betrachtete man die Abteilung für Maturanden aus Gymnasien als ein

Anhängsel; jetzt ist sie erheblich grösser als jene für Absolventen der Unterseminare. Und sie weist einen wesentlich grösseren Anteil an männlichen Teilnehmern auf als jene. Wo neben den Seminaren Ausbildungskurse für Maturanden bestehen, nimmt der Zustrom in diese fortwährend zu. In Lausanne bilden die "Classes de formation pédagogique" bereits 2 von 5 Lehrern aus, d.h. mehr als jede einzelne der drei Ecoles Normales. In Aarau steigerte sich die jährliche Zahl der Kandidaten mit Matura von 2-3 vor 25 Jahren auf 40 im Jahr 1972 und 56 im Jahre 1973. Damit wird deutlich, dass eine Lehrerbildung auf der tertiären Stufe attraktiv wirkt und die Rekrutierungsbasis verbreitert.

Damit diese Wahl eine echte ist und diese Zielstrebigkeit zustande kommen kann, muss an den Mittelschulen die Laufbahnberatung ausgebaut werden (nicht nur mit Rücksicht auf das Lehrerstudium) und soll eine Grobselektion zu Beginn und während des ersten Semesters stattfinden (vgl. Kapitel V.1.). Wenn auch dabei wieder einige Kandidaten abgewiesen werden müssen, so ist doch die Umlenkung in ein anderes Studium jederzeit möglich, weil ja die Maturität als Voraussetzung dazu vorhanden ist. Die Berufsbildung kann ähnlich zielstrebig aufgebaut werden wie z.B. jene der Ingenieure an der ETH oder jene der Mediziner an der Universität. Wie dort zeigt der Studienplan einen klar gegliederten Aufbau, verpflichtet zum Besuch eines breiten Angebotes von Unterrichtsveranstaltungen.

2.2.6. Die Verbindung zur Weiterbildung

Das Institut für Lehrerbildung ist von der Vorbildung der Lehrerstudenten und von seiner eindeutig berufsbildenden Zielsetzung her leichter und konsequenter in den tertiären Bildungssektor einzustufen als ein Mittelschulseminar, welches die Allgemeinbildung im Sinne der MAV mit in die engere berufsbildende Phase hineinziehen muss. Dieser Hochschulstatus erlaubt es dem Institut für Lehrerbildung, seinen Betrieb in enger Verbindung mit den Weiterbildungs-Programmen an den Universitäten zu gestalten.

Diese Möglichkeit besteht namentlich in der Verbindung zur stufen- und fachspezifischen Weiterbildung der Lehrer, indem Grundausbildung und Weiterbildung teilweise von demselben Lehrkörper geleistet wird und indem das Curriculum der Grundausbildung im Sinne des Baukastensystems (anrechenbare Einheiten; vgl. Kapitel V.4.1.) integrierender Bestandteil der Curricula der Weiterbildung darstellt.

Bedingungen für eine solche Integration sind:

- Die Schaffung von Rahmencurricula, welche Grundausbildung und Weiterbildung abdecken und in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Lehrerbildung und den Institutionen der Weiterbildung entwickelt werden;
- Die Schaffung von Rahmengesetzen, welche eine konsistente und umfassende Gründlage für die Ausbildung der Lehrkräfte aller Stufen darstellen und die Prinzipien der Durchlässigkeit und der anrechenbaren Einheiten gewährleisten.

Mit dieser curricularen und institutionell-gesetzlichen Verbindung von Grundausbildung und Weiterbildung gelingt es erst, die Postulate der Gleichrangigkeit bzw. Gleichwertigkeit der Ausbildung aller Lehrer, des Abbaus von Prestige-Unterschieden, des Baukastensystems und des Hochschulcharakters aller Lehrerausbildung zu verwirklichen.

Thesen

- (1) Der maturitätsgebundene Weg ist eine Institution der dritten Bildungsstufe und strebt insofern Hochschulniveau an, als er sich an Erwachsene richtet, welche vorher eine Mittelschulbildung mit Maturität abgeschlossen haben.
- (2) Durch die Abtrennung der berufsbildenden von der allgemeinbildenden Phase kann im maturitätsgebundenen Weg eine Konzentration auf die berufsbildenden Fächer stattfinden. Eine flexible Gestaltung der Unterrichtsorganisation wird insofern angestrebt, als neben dem verpflichtenden Kernprogramm ein breites Wahl- und Freifächerprogramm angeboten wird, welches den persönlich-individuellen Interessen und Bedürfnissen der Mittelschulabsolventen gerecht wird.
- (3) Im maturitätsgebundenen Weg sind überdies Ergänzungskurse zu organisieren, durch welche allfällige Vorbildungs-Defizite behoben werden können.
- (4) Der Zustrom von Interessenten zum maturitätsgebundenen Weg ist zurzeit sehr gross und er dürfte in den nächsten Jahren weiter zunehmen. Den Fragen der Selektion und der Eignungsabklärung ist grosse Aufmerksamkeit zu schenken (Grobselektion zu Beginn und differenziertere Selektion während des ersten Semesters).
- (5) Im allgemeinen kann im maturitätsgebundenen Weg von der Voraussetzung ausgegangen werden, dass die Berufswahl bewusster erfolgt als dies bei einem Frühentscheid im Alter von 15 Jahren der Fall ist. Zudem kann entwicklungspsychologisch auf ein gewisses Mass an innerer Stabilität sowie ein grundlegendes Begriffsinventar, welches in der Mittelschule erworben wurde, aufgebaut werden.
- (6) Den menschlichen Beziehungen ist grosse Aufmerksamkeit zu schenken. Auch die Institute des maturitätsgebundenen Weges sollten zahlenmäßig überschaubar bleiben (300-400 Studenten).
Die starke Verzahnung von Theorie und Praxis bedingt einen hohen Grad an Zusammenarbeit zwischen allen an der Ausbildung Beteiligten.
- (7) Durch die Zuordnung des maturitätsgebundenen Weges zur dritten Bildungsstufe kann eine enge (inhaltliche und personelle) Verbindung mit den Institutionen der Weiterbildung (z.B. Sekundarstufe I) angestrebt werden. Voraussetzung für eine sinnvolle Abstimmung der Lehrpläne für die Grund- und die stufenspezifische Ausbildung ist die Schaffung von Rahmengesetzen und Rahmenlehrplänen für die Ausbildung aller Lehrer.

Die bestehenden Mittelschulen enthalten trotz ihres Anspruches, eine "allgemeine" Bildung zu vermitteln, ganz spezifische Schwerpunkte (alte oder moderne Sprachen, Mathematik, Wirtschaftswissenschaften), welche alle nicht primär relevant sind für eine anschliessende Lehrerbildung. Das geisteswissenschaftliche Gymnasium des 19. Jahrhunderts ist im Zuge der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung durch neue Mittelschultypen ergänzt worden (z.B. Wirtschaftsgymnasium). Eine ähnliche Entwicklung wie die Naturwissenschaften im vergangenen Jahrhundert haben in den letzten Jahrzehnten die Gesellschaftswissenschaften erfahren (Psychologie, Pädagogik, Nationalökonomie, Soziologie, Politologie). Das öffentliche Leben wird heute zu einem grossen Teil durch sozialwissenschaftliche Überlegungen bestimmt. Insbesondere aber verlangen die eigentlichen sozialen Berufe wie das Lehramt und die qualifizierte Sozialarbeit (Berufs- und Erziehungsberater, Amtsverwund, Jugendsekretär, Heimleiter, Fürsorger) eine umfassende Allgemeinbildung, die pädagogisch und sozialwissenschaftlich akzentuiert ist. Sollte einmal ein Gesamtgymnasium mit grosser Wahlfächerfreiheit in den oberen Klassen verwirklicht sein, werden unter diesen Wahlfächern bestimmt auch die genannten gesellschaftswissenschaftlichen, aber auch die bisher vernachlässigten musischen ihren Platz finden, so dass dann die Allgemeinbildung eines künftigen Lehrers dort sinnvoller gestaltet werden kann als heute in einem der bestehenden Gymnasien mit starrem Pflichtfächerkanon. Bis dahin jedoch erscheint ein weiterer Typus, ein pädagogisch-sozialwissenschaftliches Gymnasium, erwünscht. Dieser Typus entspricht in seiner Funktion ungefähr den bisherigen Unterseminaren und Lehramtschulen des Kantons Zürich, dem musischen Gymnasium in Liesital oder dem Gymnase pédagogique im Kanton Neuenburg. Es sind Tendenzen vorhanden (z.B. im Kanton Aargau), im Rahmen der Verlagerung der Lehrergrundausbildung auf die Nachmaturitätsstufe die bisherigen Unterseminare durch einen solchen Gymnasialtypus zu ersetzen bzw. in einen solchen umzuwandeln.

Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium darf aber nicht etwa ein "weicher" Ausweg für Unbegabte werden. Deutliche Anforderungen können auch in andern als in den traditionellen anspruchsvollen Fächern erhoben werden, wie das neulich für das Wirtschaftsgymnasium anerkannt worden ist. Schwerpunkt des Unterrichts wären die Muttersprache, die musischen Fächer, Einführungen in Probleme der Erziehung und Gesellschaftskunde. Im übrigen würde der Lehrplan ungefähr dem des jetzigen Typus B entsprechen.

Dieser Typus würde eine Lücke schliessen, welche bisher die Seminare schlossen: Sie böten dem nicht spezifisch sprachlich oder mathematisch begabten, aber auch nicht wirtschaftlich orientierten, sondern mehr human, sozial oder musisch interessierten jungen Menschen eine ihm gemäss vollwertige Mittelschulbildung, ohne ihn bereits einseitig in die Lehrerlaufbahn einzuschleusen. Auch für diesen pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Gymnasialtypus ist die eidgenössische Anerkennung anzustreben. Mindestens die Studienberechtigung an den Fakultäten Phil. I und II müsste erreicht werden. Sehr wohl könnten in der pädagogischen und methodischen Führung auch jene Prinzipien verwirklicht werden, welche für

den seminaristischen Ausbildungsweg als wegweisend dargestellt worden sind (vgl. Kapitel III. 2.1.), um die Berufsfindung zu erleichtern, für den Lehrerberuf zu motivieren und die dort beschriebenen Vorteile einer pädagogischen Früherfassung zu nutzen.

Es kann erwartet werden, dass zahlreiche Schüler diesen Gymnasialtypus wählen werden, welche zwar Interesse an einem sozialen oder pädagogischen Beruf bekunden, aber dessen nicht sicher sind und darum vorsichtshalber ein Gymnasium wählen, d.h. eine Hochschulreife erwerben wollen.

Trotzdem sollte die Lehrerbildung auch künftig für die Absolventen aller Gymnasialtypen offenstehen. Die an allen Mittelschulen dringlich zu verwirklichende Laufbahnberatung wird dort die Eignungsabklärung und Berufsfindung ermöglichen.

Thesen

- (1) Bildung im Bereich der Sozialwissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politologie) ist als vollwertiger Bestandteil oder als möglicher Schwerpunkt der Allgemeinbildung zu betrachten.
- (2) Eine pädagogisch-sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Allgemeinbildung stellt eine günstige Voraussetzung für die Ausbildung von Lehrern, Sozialarbeiterinnen, Heimerziehern usw. oder von Sozialwissenschaftlern dar.
- (3) Solange nicht ein Gesamtgymnasium mit grosser Wahlfächerfreiheit verwirklicht wird, sollte ein pädagogisch-sozialwissenschaftlicher Maturitätstypus geschaffen werden. Schwerpunkte des Unterrichts wären: Einführung in Probleme der Erziehung und Gesellschaftskunde, Muttersprache und musiche Fächer. Im übrigen würde der Lehrplan ungefähr dem des jetzigen Typus B entsprechen. Trotzdem sollte die Lehrerbildung auch künftig für die Absolventen aller Gymnasialtypen offenstehen.

Literatur

STRAESSLE, U.: Theorie und Organisation des Pädagogisch-Sozialen Gymnasiums. Kanton Aargau, Studien und Schriften des Erziehungsdepartements. Aarau 1974 (mit weiterführender Literatur).

2.4. Umschulungskurse

In Umschulungskursen erhalten Personen mit abgeschlossener Berufslehre und mit einigen Jahren Berufserfahrung eine Grundausbildung für den Lehrerberuf. Die heute bestehenden Umschulungskurse (auch "Sonderkurse" genannt) weisen in den verschiedenen Kantonen unterschiedliche Dauer und Organisationsformen auf.

Die Existenzberechtigung solcher Kurse ist umstritten. Brauchbare Unterlagen über die Leistungsfähigkeit von Umschulungskursen im Vergleich zu den "Normalwegen" liegen nicht vor und dürften aus methodologischen Gründen auch schwierig zu beschaffen sein. Zudem besteht die Gefahr, bei Plädoyers für Umschulungskurse sich dem Vorwurf auszusetzen, mit "billigen Lösungen" dem Prestige der Lehrerbildung zu schaden und den Forderungen nach Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung (wie dieser Bericht sie postuliert) in den Rücken zu schießen.

Dieser Problematik wird sich jeder Kanton gegenübersehen, und jeder Kanton wird den Entscheid für oder wider Umschulungskurse in Abwägung seiner spezifischen bildungspolitischen Ziele und Möglichkeiten treffen müssen. Die Kommission hat nach dem Studium der Problematik beschlossen, in Anbetracht der genannten Einwände und Unsicherheiten auf eine ausführlichere Beschreibung des Umschulungs-Weges der Lehrerausbildung zu verzichten und lediglich z. H. der Kantone, welche Umschulungskurse planen und verbessern wollen, thesenartig gewisse Richtlinien zu geben.

Thesen

- (1) Die Umschulungskurse entsprechen dem Bedürfnis, einer späten Berufung zu entsprechen und pädagogische begabten Personen in anderen Berufen eine Chance zu geben und sie dem Schulwesen zuzuführen. Umschulungskurse sind primär in diesem Sinne und nicht auf dem Hintergrund eines zeitbedingten Lehrermangels zu begründen.
- (2) Der Eignungsabklärung ist hohe Bedeutung zuzumessen. Positiv ausgedrückt, sollen vor allem hohe soziale/pädagogische Motivierung, gute Allgemeinbildung bzw. spezielle Kenntnisse und Interessen in mindestens einem Bereich der Allgemeinbildung sowie der Nachweis einer hohen Lernfähigkeit zur Aufnahme führen. Negativ ausgedrückt, müssen vor allem Bewerber mit "schießen" Motivationen (z. B. Lehrerausbildung als Ausweg aus Misserfolg im Studium oder Beruf, als Sprungbrett für sozialen Aufstieg usw.), mit unterm durchschnittlicher Allgemeinbildung und voraussichtlich beschränkter Lernkapazität abgewiesen werden.
- (3) Die Umschulungskurse sollen als Vollstudium mit mindestens viersemestrigem Dauer organisiert sein. Die fachwissenschaftliche Ausbildung in den allgemeinbildenden Fächern sowie die Ausbildung in den Kunstfächern ist in Form von (Pflicht-) Wahlfächern den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmer anzupassen.

- (4) Das Curriculum der Umschulungskurse hat sich am Curriculum des "Normalweges" (vgl. Kapitel IV.) zu orientieren. Unumgängliche Abweichungen sind festzuhalten, zu begründen und in ihren vermutlichen Auswirkungen zu beschreiben. Für die Berufseinführung und die Erteilung der definitiven Wählbarkeit gelten dieselben Prinzipien, wie sie in Kapitel V.2. festgehalten sind.
- (5) Die Organisatoren von Umschulungskursen in den einzelnen Kantonen sollten untereinander und mit den übrigen Lehrerbildungsinstituten zusammenarbeiten. Kleineren Kantonen, die kaum in der Lage sind, eigene vollwertige Ausbildungsgänge zu führen, empfehlen wir regionale Zusammenschlüsse.

IV. Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung

Die nachfolgenden Ausführungen gelten für beide Wege der Lehrerbildung, den seminaristischen und den maturitätsgebundenen.

1. Die Komponenten eines Curriculums der Lehrergrundausbildung

Die Forderung nach Verlängerung und struktureller Veränderung der Lehrerbildung hat sich auch an Vorstellungen über die didaktische Erneuerung der Lehrerbildung zu rechtfertigen.

In der didaktischen Auseinandersetzung mit den berufsbildenden Fächern gehen wir von der Feststellung aus, dass Lehrerbildung ex definitione eine Ausbildung in Hinsicht auf einen bestimmten Beruf, also eine Berufsbildung ist.

Wir setzen dabei ein weiteres Verständnis von Didaktik voraus und überprüfen sowohl die inhaltliche wie auch die prozessuale Seite der Berufsbildung des Lehrers. In engem Zusammenhang damit stehen die Fragen nach der Begründung und Zielsetzung, Probleme der Auswahl und Anordnung der Inhalte, der zeitlichen Abfolge und der Koordination. Es werden auch unterrichtstechnologische und schulorganisatorische Aspekte zu berücksichtigen sein. Schliesslich gehört das Problem der Prüfungen in diesen Problemkreis.

Die Berufsbildung des Lehrers ist nicht nur ein inhaltliches Problem, sie kann aufgefasst werden als ein Sozialisationsprozess. Berufliche Sozialisation "bezeichnet Prozesse, in welchen" man "in selektiver Weise die Werte und Einstellungen, die Interessen, Kenntnisse und Fertigkeiten - kurz: die Kultur der Gruppe" lernt, zu der man gehört oder gehören will. Berufliche Sozialisation ist demnach ein Prozess, in dem der angehende Lehrer "sein berufliches Selbst entwickelt, zu dem charakteristische Werte, Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten gehören. Diese verfließt er zu einem mehr oder weniger zusammenhängenden Muster von Dispositionen, die sein Verhalten in vielfältigen beruflichen (und ausserberuflichen) Situationen leitet" (Huebner, Rauh 1970, 2114).

Wenn wir die Ausbildung des Lehrers auch vom Gesichtspunkt der beruflichen Sozialisation aus betrachten, liegen die bedeutsamen Aspekte der Lehrerbildung nicht nur im formellen Ausbildungsprogramm und den Lehrinhalten allein, sondern auch in der Interaktion mit den Personen, die diese Lehrerbildung tragen und die für den Lehrerstudenten bedeutsam sind.

1 Die zitierte Literatur in den Kapiteln IV. 1. - 4. wird am Ende des Kapitels 4 nachgewiesen.

Aus dem bisher gesagten ergibt sich, dass die Lehrerbildung auf drei didaktischen Ebenen zu betrachten sein wird:

- auf der Ebene der formellen Ausbildungsstruktur, der Inhalte und Lehrprogramme, inklusive der Art ihrer Vermittlung;
- auf der Ebene des Lebens und Umgangs an der Institution, der Art und Weise, wie sich Lehrende und Lernende verhalten und begegnen, der institutionalisierten und freien Formen der Zusammenarbeit und der Kontakte;
- auf der Ebene der eigenen Lehrerfahrung im Rahmen von Uebungsschule und Praktikum und der damit verbundenen Begegnung und Zusammenarbeit mit praktizierenden Berufsträgern.

2. Allgemeine Zielsetzungen der berufsbildenden Fächer

Wenn Ausbildungsziele festgelegt werden sollen, ist von der Tatsache auszugehen, dass solche Zielsetzungen Entscheide darstellen. Entscheide stellen weitgehend normative Setzungen dar, sie können vom wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus nie als absolute Wahrheiten bewiesen werden.

Anderseits dürfte auch klar sein, dass man Entscheide über Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte weder allein der Tradition, noch der persönlichen Beliebigkeit überlassen kann. Bei jeder Curriculumentwicklung gilt es deshalb, solche Entscheide, soweit dies möglich ist, mit Hilfe rationaler Analyse vorzubereiten und zu objektivieren, d.h. eine gewisse Verbindlichkeit und Allgemeingültigkeit festzulegen.

Auch im Rahmen unserer Aufgabe spiegelt sich die Grundproblematik dass sich die Pädagogik zum einen Teil als normative Wissenschaft versteht, die Lehrziele und Inhalte wählt, dass auf der anderen Seite aber auch andere Mächte Anforderungen an die Ausbildung stellen. Solche Anforderungen sind z.B. die konkreten Ausbildungsbedürfnisse für die Bewältigung der praktischen Aufgaben und Probleme im beruflichen Alltag des Lehrers und Forderungen, die von 'außen' an die Lehrerbildung herangetragen werden.

Neben diesen aktuellen und subjektiven Bedürfnissen gibt es solche, die unter einer mehr prognostischen Fragestellung ermittelt werden: Welche Ausbildung braucht der Lehrer, damit er in einer sich ständig wandelnden Welt Aufgaben erfüllen kann, die offensichtlich künftig auf ihn zukommen?

Eine in anderer Art auf Innovationen tendierende Fragestellung lautet: Welche Gebiete und Themen müssen heute in einer Lehrerausbildung angeboten werden, wenn sich Lehrer, Schule und Gesellschaft in einem bestimmten Sinne wandeln sollen? Welche Konsequenzen ergeben sich z.B. für die Lehrerbildung, wenn wir von der Voraussetzung ausgehen, dass die bestehenden Selektionsverfahren grundlegend geändert werden sollen?

Wesentliche Grundlagen zur Bestimmung von Ausbildungszielen für eine professionalisierte Lehrerbildung müssten Analysen des Berufsfeldes darstellen. Auch wenn solche noch nicht in der wünschenswerten Differenzierung vorliegen, ergeben sich aus den Forschungen der letzten Jahre doch viele Hinweise. Erste Versuche liegen z.B. in den Analysen von Hilsum, Cane (1971) oder von Doering (1972) vor.

Die bewusste Einbeziehung der Berufssituation in die Diskussion über Ausbildungsziele ist notwendig, wenn eine anwendungsbezogene - Theorie und Berufspraxis verbindende - Lernorganisation und Didaktik der berufsbildenden Fächer vorschlagen werden soll.

Bei der Konkretisierung von Ausbildungszielen ergeben sich allerdings viele praktische Probleme. Im Bereich der Pädagogik spielen weltanschaulich-normative

Fragen eine bedeutende Rolle. Wie weit können diese "konkretisiert" werden? Soll die Konkretisierung und Operationalisierung in der persönlichen Zielsetzung im Unterricht des einzelnen Lehrers vorgenommen werden? Soll sie auf der Ebene der einzelnen Schule in Form der permanenten Diskussion und gegenseitigen Absprache oder in Form eines ausformulierten Curriculums erfolgen? Es stellt sich weiter die Frage des "Alles oder nichts" in dem Sinne, dass Zielformulierungen in einer gewissen Ausführlichkeit angelegt werden müssen, um der Gefahr der Leerformeln zu entgehen. Zielformulierungen im Sinne von Qualifikationen, die der Lehrer in seiner Berufsbildung erreichen sollte, sind in Kapitel II.1. genannt.

3. Gliederung und inhaltliche Leitideen der berufsbildenden Fächer

3. 1. Das Problem der Auswahl und Ordnung der Inhalte

Die Auswahl und Ordnung der Ausbildungsinhalte kann nach verschiedenen Gesichtspunkten vorgenommen werden.

Wir unterscheiden:

- die Wissenschaftsorientierung
- die Ordnung nach Problembereichen
- die Tätigkeitsorientierung

3. 1. 1. Wissenschaftsorientierung

Mit Wissenschaftsorientierung ist nicht nur gemeint, dass die berufsbildenden Fächer auf wissenschaftliche Erkenntnisse abgestützt wird, sondern dass in ihrem Aufbau der Systematik der universitären Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Didaktik u. a. gefolgt wird.

Für die Wissenschaftsorientierung können verschiedene Gründe angeführt werden:

- Erfolg und Bedeutung der Wissenschaften für unsere Zeit allgemein
- Es besteht eine internationale Tendenz, die Schulfächer vermehrt an den entsprechenden Wissenschaften zu orientieren (Mathematik, Realien usw.).
- Ergebnisse und Verfahren der Wissenschaften werden vermehrt auf allen Schulstufen und in allen Schularten in den entsprechenden Fächern als durchgängige Lernaufgabe verstanden. Infolge der "Wissensexpllosion" veraltet heute das Wissen schneller als früher; es wird deshalb notwendig, die Methoden und Prozesse seines Erwerbs und seiner Anwendung zu lehren.

Wir erwähnen in diesem Zusammenhang die Bestrebungen der amerikanischen Curriculumentwicklung, wo versucht wird, die "fundamental ideas" einer wissenschaftlichen Disziplin zum Ausgangspunkt der Curriculumentwicklung zu nehmen. Diese "grundlegenden Gedanken" müssten von hervorragenden Wissenschaftlern für das jeweilige Fachgebiet identifiziert werden. Von den grundlegenden Gedanken wird erwartet, dass sie am besten geeignet sind, weiteres Wissen "aus sich zu erzeugen". Der Lehrplanaufbau könnte dann mit einer Spirale verglichen werden, indem in wiederholten Durchgängen die fundamentalen Einsichten erweitert und vertieft werden.

Es ist einleuchtend, dass die Uebereinstimmung über solche Basiskonzepte in den Bereichen der Naturwissenschaften leichter gelingt, als in den Humanwissenschaften mit ihren verschiedenen wissenschafts-methodischen Ansätzen und Erkenntnissystemen. Wer die "grundlegenden Gedanken" einer Wissenschaft oder Disziplin und deren Verfahrensweisen als Lernziel setzt, versteht die Wissenschaft weniger als Informationsbestand, sondern als Medium, um höhere intellektuelle Fähigkeiten im Sinne problemlösenden Denkens hervorbringen. Diese Richtung der Lehrplanentwicklung, die wissenschaftliches Verhalten ("scientific attitudes") selbst zum Lernziel setzt, verlangt weniger gedächtnismässige Aneignung des Wissens, als vielmehr hohe Funktionsfähigkeit des Denkens. Die wissenschaftsorientierte Gliederung eines Curriculums repräsentiert z. B. das "Erziehungswissenschaftliche Begleitfachstudium nach Schwerpunkten - ein Versuch in Münster" (Bockelmann, Scheuerl 1970), wo die folgenden sechs Schwerpunkt-Studiengebiete aufgeführt werden:

(1) Wissenschaftstheorie

(einschliesslich Philosophie der Erziehung)

Normen und Werturteilsproblematik innerhalb pädagogischer Aussagensysteme; Anthropologie und Philosophie der Erziehung; ideologische, methodologische, historische Aspekte.

(2) Didaktik

Modellbildungen der Didaktik; Auslegung der Lehrplantheorie und Curriculumforschung; fachdidaktische Vertiefung.

(3) Empirische Unterrichtsforschung

Vom Ausbildungsspektrum ist ein relativ geschlossener Lehrgang notwendig. Erarbeitung grundsätzlicher Aspekte aus einem anderen Bereich; z. B. Wissenschaftstheorie oder Didaktik; Einführung in die Methoden der empirisch-pädagogischen Forschung und der statistischen Methoden.

(4) Bildungspolitik und Schulorganisation

("Schule als gesellschaftliche Institution")

Theorie der Schule, historische und soziale Bedingungen; bildungspolitische Fragen; Schulverwaltung; Bildungsökonomie; Lehrer (Rolle, Motivation); Klasse als soziales Gebilde; rechtliche Aspekte.

(5) Erziehung und Führung

Jene Aufgaben, die unter dem Aspekt des "pädagogischen Bezugs" betrachtet werden können; Voraussetzung, Grundbegriffe, Einführung in die Problematik des Führungsstils; Grundbegriffe der Entwicklungspsychologie, Lerntheorie, Motivationspsychologie, Gruppendynamik; Differenzierung der Schülerbeurteilung, Psychagogik, Spieltheorie usw.

(6) Sozialpädagogik

Pädagogische Aufgaben und Institutionen, die als Integrationshilfen erforderlich sind; Soziologie der Kindheit und Jugend; Begriffe des Normalen, der Gefährdung; sozialpädagogische Arbeitsfelder, Jugendbildung, Heimerziehung, Erwachsenenbildung.

Nach Blankertz (1970, 165) ist der Vorrang der Wissenschaften dadurch bestimmt, dass sie "die Beobachtung und Interpretation der Welt systematisch unternehmen". Im didaktischen Kontext sind aber die fachimmanenten Strukturen der einzelnen Wissenschaften miteinzubeziehen. Dabei stellt sich die Frage, ob die fachimmanenten oft vieldeutigen Zielsetzungen auf "ihre Bildungsleistungen übertragen werden können", oder mit anderen Worten: "ob Motiv und didaktische Intention der Fächer von den korrespondierenden Fachwissenschaften abgeleitet werden können" und ob die akademischen Fachabgrenzungen z. B. für eine Berufsausbildung einfach übernommen werden können.

Entscheidungsfelder

3.1.2. Ordnung nach "Problemfeldern"

Eine Alternative zur Ordnung nach Wissenschaftsdisziplinen bildet die Ordnung nach Problemfeldern. Diese thematische Gliederung ist nicht primär an der Berufsfeld-Analyse orientiert, sondern stellt einen Konsens "verschiedener Institutionen, Teildisziplinen und persönlicher Auffassungen über ein Minimum an Problembereichen" (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1968, 12) dar, welche die Kern-Inhalte der berufsbildenden Fächer ausmachen, nämlich:

- (1) Erziehen
- (2) Entwicklung (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter)
- (3) Lehren, Lernen, Unterrichten
- (4) Gesellschaftliche und psychische Voraussetzungen von Erziehung und Unterricht
- (5) Entstehung, Wirkung und Binnenstruktur pädagogischer Institutionen

In einem derart konzipierten Curriculum werden die Problembereiche nach Teildisziplinen aufgeschlüsselt oder einzelne Teildisziplinen gewissermassen auf die Problemfelder "gebündelt". Es ist aber nicht gesagt, dass dadurch die Relevanz der Inhalte im Hinblick auf eine Berufsausbildung als Lehrer erhöht wird. Dies ist erst möglich, wenn als weitere Entscheidungshilfe auch die beruflichen Anwendungsbereiche miteinbezogen werden.

3.1.3. Tätigkeits- oder Anwendungsorientierung

Eine dritte Möglichkeit stellt die konsequente Gliederung der Inhalte nach Anwendungs- bzw. Tätigkeitsbereichen dar. In einem anwendungs- oder berufsorientierten Curriculum würden z. B. Gebiete respektive Kurse der folgenden Art erscheinen:

- "Schülerbeurteilung"
- "Schule und Elternhaus"
- "Unterrichtsvorbereitung"

- "Auffällige Kinder"
- "Leitung von Freizeit- und Feriengruppen"
- "Übertrittsverfahren und Anschluss-Schulen"
- "Zusammenarbeit mit Schularzt und Schulpsychologe"
- usw.

Solche Inhalte oder Kurse können entweder stark pragmatisch-einübend oder aber in einer Synthese von systematisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen und problemorientierter Pragmatik angegangen werden. Mit letzterem ist gemeint, dass zum gestellten Anwendungsproblem die relevanten Erkenntnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beigezogen, unter dieser besonderen Optik beleuchtet und auf ihre Anwendbarkeit hin praktisch überprüft werden. Für die durchwegs interdisziplinär angelegten Kurse ergeben sich allerdings praktische Schwierigkeiten beim Personaleinsatz. Im idealtypischen Fall wäre wahrscheinlich die gesamte Ausbildung in Form des Team-Teachings anzulegen.

Die anwendungsbezogenen Lernbereiche können nach folgenden übergeordneten Gesichtspunkten gruppiert werden:

- (1) Unterrichtsvorbereitung
- (2) Unterrichtsgestaltung
- (3) Beurteilung des Unterrichts und des Unterrichtserfolgs
- (4) Erziehungsfunktionen außerhalb des Unterrichts
- (5) Kontakte und Zusammenarbeit mit anderen institutionellen Trägern des Schulsystems
- (6) Ausserschulische Kontakte
- (7) Planung der Schule
- (8) Ueberdauernde Verhaltensweisen des Lehrers

3.2. Die Gliederung nach wissenschaftlichen Disziplinen und Anwendungsbereichen

Die kurze Auseinandersetzung mit drei Möglichkeiten der inhaltlichen Strukturierung der berufsbildenden Fächer hatte den Zweck, das Problem der Auswahl und Anordnung der Inhalte nicht nach ausschliesslich traditionellen oder subjektiven Kriterien, sondern in Kenntnis der sich anbietenden Möglichkeiten vorzunehmen. Denn es stellt sich uns die Aufgabe der bewussten Eingrenzung und Bescheidung auf das tatsächlich Realisierbare.

Die im Rahmen der Grundbildung zur Verfügung stehende Zeit darf nicht dazu führen, dass in allen Gebieten blos oberflächliche Halbbildung resultiert. In der

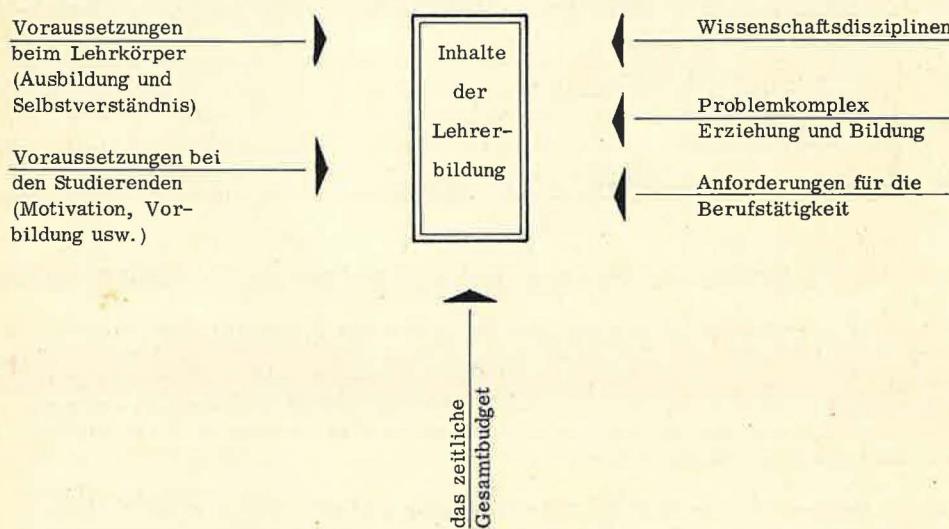
Auswahl der Inhalte wird der Praxisrelevanz entscheidende Bedeutung zukommen müssen. Auf der anderen Seite ist der Gefahr der "Atomisierung" praxisrelevanter Einzelteile dadurch zu entgehen, dass die je besondere Fragestellung, das 'System' und die Methoden einzelner Wissenschaftsdisziplinen exemplarisch aufzuzeigen sind. Im Sinne exemplarischen und genetischen Lernens soll angestrebt werden, notwendige Grundkategorien in spezifischen Anwendungsbezügen zu erarbeiten.

Sowohl für eine strenge Wissenschaftsorientierung als auch für eine reine Orientierung an Tätigkeits- oder Anwendungsbereichen (i. S. ausschliesslicher "interdisziplinärer" Kurseinheiten) ergeben sich also Begrenzungen und Gefahren, und zwar in zeitlicher, in personeller und in inhaltlicher Hinsicht.

Im Rahmen unserer Konzeption kommt eine reine Wissenschaftsorientierung schon aus zeitlichen Gründen nicht in Frage. Die Zielsetzungen bei der Ausbildung von Wissenschaftern in Bildungsforschungs-Institutionen sind andere als jene der Lehrerbildung, die eine Berufsausbildung im engen Sinne sein soll. Ebenso unrealistisch wäre eine reine Tätigkeitsorientierung des Curriculums, weil dies zu einer unerwünschten pragmatischen Einengung der Lehrerbildung führen müsste, zu einem Substanzerlust an theoretischem Hintergrund und nicht zuletzt weil sie dem Selbstverständnis des anspruchsvollen Theorielehrers in der Lehrerbildung widerspricht, der sich eben doch auch als Vertreter einer Wissenschaftsdisziplin versteht und verstehen soll.

Für die Organisation der berufsbildenden Fächer sind somit folgende Komponenten zu beachten:

Abb. 6: Determinanten eines Curriculums der Lehrerbildung



Solche Ueberlegungen inhaltlicher, studienorganisatorischer und auch personeller Art führten in der Arbeit der Curriculum-Kommission zunächst zu einer Gliederung, die im wesentlichen den klassischen Disziplinen folgt. Vor allem im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Fächer im engeren Sinn soll aber eine gewisse Klärung durch präzisere Ziel- und Inhaltsbeschreibungen herbeigeführt werden. Einen eigenständigen Beitrag liefert dieses Dokument dann in einem zweiten Ansatz mit der Aufführung eines "Inventars" von Anwendungsbereichen. Es ist abgestützt auf Forschungsarbeiten, die in der Schweiz durchgeführt worden sind (vgl. Kapitel 4. 2.).

Die Ausbildung des Lehrers umfasst zunächst die folgenden Bereiche oder Fachgruppen:

- (1) Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und Anwendungsbereiche)
- (2) Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Anwendungsbereiche)
- (3) Unterrichtspraxis
- (4) Kunstfächer (persönliche Ausbildung und Ausübung)
- (5) Fachstudien (persönliche Schwerpunktbildung im Wahlfachbereich)

Eine detaillierte Aufschlüsselung dieser Bereiche findet sich im Kapitel "Die Modellpensen" (4. 3.).

Im Rahmen dieser allgemeinen Erörterungen drängt sich vorerst eine Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Bereich auf.

3. 2. 1. Pädagogik

Als Ausgangspunkt sei die Feststellung gemacht, dass man im Bereich der Pädagogik zwischen wissenschaftlichen und praktischen Theorien der Erziehung unterscheiden kann. Dabei ist der Wissenschaftscharakter der Pädagogik bis heute umstritten, ebenso die Frage, ob in der Ausbildung angehender Lehrer Erziehungswissenschaft im strengen Sinn zu betreiben sei, oder ob eine praktische Pädagogik, die "zugleich mehr und weniger" als Erziehungswissenschaft ist, den Möglichkeiten und Bedürfnissen einer pädagogischen Berufsbildung angemessen sei.

Jedenfalls schliesst die Pädagogik eine anthropologisch-philosophische, eine historiographische und eine systematisch-praktische Betrachtungsweise ein. In neuester Zeit hat u. a. Brenzka (1971) auf die Verschiedenartigkeit pädagogischer Aussagensysteme hingewiesen. Vom methodologischen Gesichtspunkt aus lassen sich unterscheiden:

- (1) Die Erziehungswissenschaft (theoretische und historiographische)

(2) die Philosophie der Erziehung (Erkenntnistheorie pädagogischer Aussagen und Moralphilosophie der Erziehung)

(3) die praktische (oder "systematische") Pädagogik

An das Aussagensystem "Erziehungswissenschaft" im engeren Sinn werden hohe empirisch-methodologische Ansprüche gestellt, was unweigerlich eine Verengung der Fragestellung und in praktischer Hinsicht einen gewissen Verlust an Problemen und Inhalt nach sich zieht. Mit anderen Worten: Auf dem derzeitigen Stand der Forschung reichen die Ergebnisse der Erziehungswissenschaft nicht aus, alle Informationsbedürfnisse des Praktikers zu befriedigen, bzw. alle seine Entscheide, die er im täglichen Handlungsfeld treffen muss, zu begründen und zu rechtfertigen. Es gehört aber zu den Zielen einer Lehrerbildung, dass sie eine Erziehungslehre anbieten muss. Eine Erziehungslehre, die als praktische bzw. "systematische" Pädagogik entworfen wird, begnügt sich nicht mit der blossem Feststellung der Seinsgegebenheiten, sie versucht auch Antwort zu geben auf die Frage: Was sollen wir tun?

Einer solchen praktischen bzw. "systematischen" Pädagogik können im Rahmen der Lehrerbildung vier Funktionen zugeschrieben werden:

- Sie soll Auseinandersetzung mit den Zielen der Erziehung sein, einerseits bezogen auf individuelle Ziele der Persönlichkeitsentwicklung, andererseits auf erwünschte Änderungen im sozialen System, die durch Erziehung erreicht werden sollen.
- Sie soll eine Analyse der aktuellen pädagogischen Situation darbieten und hier auch zu bestimmten Wertungen kommen.
- Sie soll die Erarbeitung praktischer Gesichtspunkte, Regeln, Empfehlungen und Anweisungen für das erzieherische Handeln wie auch für die Gestaltung von Erziehungseinrichtungen ermöglichen.
- Sie soll die Motivation, die Wertorientierung, die Disposition zum verantwortlichen Handeln als Erzieher wecken und fördern.

Das Ziel ist nicht ein "pädagogisches Gesamtwissen", vielmehr die erziehungs-praktische Urteilsfähigkeit. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Erzieher das, was er über die Aufgaben und Tatsachen der Erziehung weiß, im Hinblick auf sein Handeln in konkreten Situationen zu ordnen und auszuwerten im Stande ist. Die erziehungspraktische Urteilsfähigkeit beruht zu einem grossen Teil auf der Beobachtung der konkreten Situation, auf Kenntnissen der in ihr zu berücksichtigenden Beziehung zwischen Ursachen und Wirkungen, Mitteln und Zwecken, sowie auf Werturteilen.

Im Zentrum der praktischen Pädagogik wird deshalb die anthropologische Betrachtungsweise stehen, deren wesentliches Anliegen die Zusammenschau ist. Zu dieser Frage ist bereits 1969 anlässlich einer Arbeitstagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes im folgenden Sinn Stellung genommen worden (Gehrig 1970, 83): Auch wenn in der praktischen Pädagogik "Aussagen zu machen sind, die prinzipiell oder gemäss dem derzeitigen Stand der Forschung noch nicht empirisch fundiert sind, finden doch viele pädagogische Aussagen ihr Korrelat in

exakten sozial- und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen. In diesen Fällen vermag die Erhellung ein und desselben Tatbestandes unter anthropologischen und erfahrungswissenschaftlichen Gesichtspunkten den inneren Zusammenhalt pädagogischen Denkens zu begründen".

Die pädagogische Anthropologie versteht sich somit als Denkform, welche alle Bereiche der Pädagogik durchdringt. Sie muss daher nicht unbedingt als gesondertes Fach ausgewiesen werden.

Ahnliches ist zu sagen, wenn die Frage zu beantworten ist, welche Stellung und Bedeutung der Geschichte der Pädagogik oder der Soziologie (Soziologische Pädagogik, Sozialkunde) zuzuschreiben sei.

Die Erziehungs- und Bildungsgeschichte soll im allgemeinen nicht historische Erkenntnisse um ihrer selbst willen vermitteln. Vielmehr weist sie die historische Dimension aller jener Ideen und Realitäten auf, welche die pädagogische Situation des Lehrers bestimmen und die in den systematischen erziehungswissenschaftlichen Fächern (also auch der Psychologie, der Schultheorie und der Didaktik) behandelt werden. Diese Betrachtungen können ihren Platz sowohl im Anschluss an die einzelnen Abschnitte der systematischen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen als auch als gesondertes Fach finden.

Der Unterricht in soziologischer Pädagogik bzw. Sozialkunde kann in die Systematische Pädagogik integriert oder als gesondertes Gebiet behandelt werden, je nach den personellen Möglichkeiten der Lehrerbildungsanstalt.

Als wohl wichtigster Grundsatz muss auch für die Sozialkunde gelten, dass sie problemzentriert erteilt wird. Ihr Bildungswert erweist sich darin, dass sie dem jungen Lehrer hilft, die aktuellen gesellschaftlichen Probleme besser zu verstehen und zu bewältigen. In der bisherigen Lehrerbildung fehlte oft der Kontakt zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wirklichkeit, welche die Schule umgibt.

Nun ergibt sich aus der Struktur dieser Wissenschaften das Problem, "dass die Soziologie, die Politologie und die Oekonomie abstrakte und zum Teil ideologiegeladene Wissenschaften sind" (Aebli 1970, 32).

Die wissenschaftlichen Systematiken, die hinter einer soziologischen Pädagogik stehen, können in diesem Unterricht wohl für das Problemverständnis förderlich sein, abstrakte Systematik darf aber niemals Selbstzweck werden, sondern soll gewissermassen instrumentell bezogen sein auf die Problembewältigung. Es kann sich in diesem Fach nicht darum handeln, eine systematische Uebersicht über die Entwicklung, den begrifflichen Aufbau und die Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften zu vermitteln.

Vielmehr muss versucht werden, die Betrachtungsweisen, die wissenschaftlichen Ansätze und Befunde der Sozialwissenschaften gleichsam um bestimmte ausgewählte Problembereiche zu "bündeln" (Vontobel 1971). Ein solches Lernen ist ein exemplarisches Lernen: wenn ich nachvollziehe, wie ein bestimmter Problemkreis sozialwissenschaftlich angegangen, strukturiert und erklärt wird, so

hilft mir das in hohem Masse auch für das Verständnis und die Bewältigung mancher anderer Problembereiche.

Ein Sozialkunde-Unterricht, der seinem Bildungsauftrag als Orientierungshilfe in einer sich rasch wandelnden Welt gerecht werden will, kann von den verschiedensten sozialwissenschaftlichen Problembereichen ausgehen, sofern es ihm gelingt, daraus wesentliche Einsichten über den Aufbau der Gesellschaft und ihren Wandel abzuleiten.

"Ein weiteres methodisches Mittel zur Förderung der persönlichen Integration sozialwissenschaftlicher Einsichten ist die Veranschaulichung durch Beispiele und persönliche Begegnungen" (Vontobel 1971). "So kann man sich vorstellen, dass Gemeindepräsidenten, Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre, Fürsorger und Jugendleiter, Vertreter aus Gewerbe, Handel und Industrie, Kenner der Massenmedien, der Werbung usw. herangezogen und dass anderseits Besuche und möglicherweise Praktika in entsprechenden Betrieben durchgeführt werden" (Aebli 1970, 33).

3.2. Pädagogische Psychologie

Das Fach Pädagogische Psychologie hat bereits anlässlich der erwähnten Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (Gehrig 1970) eine differenzierte Umschreibung erfahren. Wir geben nachfolgend den damals von Aebli (1970, 28-29) formulierten Text wieder:

"Unter Pädagogischer Psychologie verstehen wir jene Teile der Allgemeinen Psychologie, welche für den Erzieher und Lehrer wichtig sind. Es handelt sich, wie schon festgestellt, um eine empirische Wissenschaft, die nach objektiven, d.h. kontrollierbaren, Aussagen strebt. Indem die Psychologie diese strengen Regeln auf sich nimmt, schränkt sie den Bereich der möglichen Aussagen sehr stark ein. Vor vielen pädagogisch und menschlich wichtigen Problemen muss sie ihre Ohnmacht bekennen und feststellen, dass sie darüber keinen Aufschluss geben kann. Zudem sind ihre Aussagen häufig sehr speziell, und es gelingt ihr nicht, diese zu einem integrierten gedanklichen System, d.h. zu einem Menschenbild, zu vereinigen. Daher die Wichtigkeit der Anthropologie. Schliesslich stellen wir noch einmal fest, dass die Psychologie keine normativen Aussagen macht. Sie beschreibt und erklärt vorgefundene Tatbestände. Was sein soll, vermag sie nicht zu sagen. Anderseits liefert die Psychologie in ihrem eigenen Bereich wichtige und anwendungsfähige Erkenntnisse, die der werdende Lehrer kennenzulernen sollte. Die Lehre der Psychologie hat in der Lehrerbildung mehrere Funktionen, die man folgendermassen umschreiben könnte:

- Sie fördert das Selbstverständnis des Lehrers, d.h. das Verständnis seiner Rolle in der Klasse, seines Verhältnisses zum Schüler und der Genese seiner eigenen Reaktionen. Damit gibt sie ihm Mittel in die Hand, das Problem der Autorität zu reflektieren, und bei ihrer Ausübung die geeigneten Mittel zu wählen. Sie sensibilisiert ihn für seine eigenen Reaktionstendenzen und hilft ihm, adäquat zu reagieren.

- Die Psychologie hilft dem Lehrer, das schwierige und wichtige Problem der Motivierung der Schularbeit richtig anzugehen und an geeignete Motive im Schüler zu appellieren.
- Die Psychologie der höheren Lernprozesse befähigt den Lehrer, diese in geeigneter Weise zu leiten. Aus diesen Erkenntnissen ergibt sich eine allgemeine Theorie über die Grundformen des Lehrens.
- Die Psychologie befähigt den Lehrer, den Schüler richtig zu beurteilen und zu prüfen. Im wichtigen Teilgebiet der Psychologie, das man die 'Psychologische Diagnostik' nennt, steht eine Fülle von Methoden und Betrachtungsweisen zur Verfügung, die die Schülerbeurteilung und das Prüfungswesen gegenüber der gängigen Praxis entscheidend zu verbessern vermag.
- In ihren Untersuchungen zum Anlage-Umwelt-Problem vermittelt die Psychologie dem Lehrer die rechte Einstellung zu diesem wichtigen pädagogischen Problemkreis. Sie hindert ihn auf der einen Seite daran, mit einem illusionären Optimismus an seine Arbeit zu gehen, anderseits aber auch, vorzeitig zu resignieren und dem Schüler Schwächen der Anlage zuzuschreiben, welche in Wirklichkeit auf die Wirkungen seiner erziehlichen Umwelt zurückgehen. Der Lehrer lernt damit, sein eigenes Wirken im Gesamtrahmen der geistigen Entwicklung zu sehen und ihm darin den rechten Stellenwert zuzuschreiben.
- Schliesslich befähigen die psychologischen Grundkenntnisse den Lehrer, mit dem Schulpsychologen zusammenzuarbeiten, ihm die geeigneten Informationen zu liefern, seine Befunde zu verstehen und bei der Therapie mitzuwirken."

3.2.3. Schultheorie

Das Fach Schultheorie (Schulkunde) ist gesondert aufzuführen. Es stellt an den Dozenten spezifische Anforderungen: Umfassende Kenntnis und Erfahrung im Bereich der gesetzlichen und administrativen Regelungen des Schulsystems und darüber hinaus Kenntnis anderer schweizerischer und ausländischer Systeme. Damit ist angedeutet, dass das Fach einerseits Einführung in die Schulgesetzkunde und anderseits eine Schulsystemkunde darstellt.

Der junge Lehrer ist sich oft nicht bewusst, in welcher Weise seine eigene Klasse auch Bestandteil einer umfassenden Schulorganisation ist und im Rahmen des Bildungssystems einen bestimmten Stellenwert einnimmt. Er sollte sich der Eigenart des kantonalen und schweizerischen Schulsystems bewusst sein. Die Schultheorie befasst sich deshalb auch mit dem Vergleich schweizerischer und ausländischer Schulsysteme.

Schultheorie umfasst auch die Diskussion der Stellung des Lehrers im Schulwesen. Sie befähigt den Lehrer, seine soziale Stellung im allgemeinen und seinen Status als gewählter Beamter im besonderen zu reflektieren. Sie macht ihn mit den auf ihn zukommenden beruflichen Problemen vertraut und lässt ihn die Möglichkeiten erkennen, welche sich durch Teilnahme in den Lehrerorganisationen bieten. (Vgl. auch das Sammelreferat "Theorie der Schule" im Band "Kind, Schule und Unterricht".)

3.2.4. Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie

Unter "Allgemeiner Didaktik" verstehen wir in Anlehnung an Heimann (1968⁹) die "Theorie des Unterrichts". Eine solche Theorie aber umfasst Inhalte, die auf sehr verschiedenen Abstraktionsebenen und in verschiedenen Dimensionen liegen. Eine idealtypisch ausgearbeitete "Theorie des Unterrichts" müsste alle Elemente enthalten, die Unterricht konstituieren und die Pädagogik, die Psychologie, die Soziologie des Unterrichts usw. miteinschliessen.

Die Eingrenzung der "Allgemeinen Didaktik" als Lehrgebiet in der Lehrerbildung kann vorgenommen werden unter der Fragestellung, was aus dem umfassenden "idealtypischen Erkenntnisbestand der bekannten didaktischen Modelle und Theorien" (Lattmann 1970, 38) für die praktische Unterrichtsarbeit relevant und was lehr- und lernbar ist.

So wird in einer Allgemeinen Didaktik sicher die bekannte "WAS"-Frage angegangen. Neben inhaltlichen Fragestellungen wird die Allgemeine Didaktik aber auch prozessuale bzw. unterrichtstechnologische Fragen behandeln.

Unter praktischen und studienökonomischen Gesichtspunkten kann man fragen, wieweit andere "allgemeine Elemente", die "Unterricht konstituieren", also anthropologische, kultur- und gesellschaftspolitische Fragen usw. zu integrieren wären.

Unter dem Gesichtspunkt der praktischen Relevanz des Faches kann festgestellt werden, dass die folgenden vier Fragestellungen als allgemeine und durchgehende Strukturierungselemente von Unterricht aufgefasst werden können:

- Unterricht setzt die Frage nach dem Ziel, der Absicht, der Intention voraus.
- Unterricht ist immer gegenstands- oder inhaltsbezogen und setzt die Frage nach den jeweiligen zentralen Elementen und Aspekten des Gegenstandes voraus (WAS-Frage).
- Unterricht ist immer Aktion, Interaktion und Geschehen und setzt die Frage nach der Aktionsform (des Lehrers und der Schüler), die Frage nach dem "WIE" voraus.
- Unterricht ist immer auf Medien der Kommunikation, auf Zeichensysteme und entsprechende Hilfsmittel angewiesen und setzt die Frage nach deren optimaler Wirkung (in organisatorischer, technischer, psychologischer Hinsicht) voraus.

In der Curriculumtheorie werden diese Fragen in Hinsicht auf die Entwicklung, Erprobung, Revision und Verwendung von Lehrplänen (Curricula) angegangen. Elemente der Curriculumtheorie sind im entsprechenden Sammelreferat im Band "Kind, Schule und Unterricht" aufgezeigt.

Während in einer umfassenderen Curriculumtheorie weitere Zusammenhänge wieder aufgegriffen werden (z. B. in schulorganisatorischer und schulplanerischer Hinsicht), beschränkt sich die Allgemeine Didaktik als Unterrichtsfach in erster Linie auf praktische Handlungsabläufe im Sinne der Mikro-Planung und der

Mikro-Unterweisung. Sie ermöglicht in diesem Sinne in intensiver Weise die Bewältigung der Theorie-Praxis-Bezugs. Die Allgemeine Didaktik muss in enger Kooperation mit der Uebungsschule stehen.

Ein nicht ungewichtiges Problem scheint immer noch die Abgrenzung der Begriffe Didaktik und Methodik einerseits, Allgemeine Didaktik und Fach-Didaktik anderseits zu sein.

Hierzu ist zu bemerken: Unter der Voraussetzung, dass die WIE-Frage (Frage nach dem methodischen Vorgehen) nicht nur im Sinne von "So-macht-man-das" angegangen wird, sondern im Zusammenhang einer kritischen Ziel- und Stoffanalyse gestellt und begründet wird, darf im oben erwähnten Sinn von Didaktik gesprochen werden. Die Methodik wäre somit integrierter Bestandteil der Didaktik.

Die Trennung von Allgemeiner und Fach-Didaktik kann wiederum aus studienökonomischen und praktischen Erwägungen heraus gerechtfertigt werden.

Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass Konflikte auftreten können, weil der Allgemein-Didaktiker immer auf einen Stoff aus einem Unterrichtsfach angewiesen ist. Anderseits wird der Fachdidaktiker im Zusammenhang seines Faches erneut prozessuale und technologisch-methodische Probleme im Sinne der Allgemeinen Didaktik aufgreifen müssen.

"Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtstechnologie zur Fachdidaktik ist ein kooperatives, indem die Aussagen der ersteren in der Fachdidaktik verifiziert werden, die letzteren aber regulierend und modifizierend auf die Allgemeine Didaktik und Unterrichtstechnologie zurückwirken" (Lattmann 1970, 46).

3.2.5. Die Fachdidaktiken

Im Unterschied zur Allgemeinen Didaktik beschäftigt sich die Fachdidaktik mit der Didaktik eines einzelnen Schulfaches oder einer relativ eng umgrenzten Fächergruppe. Entsprechend der verschiedenen Breite der Fächerdefinition auf der Primarschul- und auf der Sekundar- bzw. Gymnasialstufe, sind auch die entsprechenden Didaktiken verschieden weit zu fassen. Für die Primarschule sehen wir die folgenden Fächer, welche Gegenstand einer Fachdidaktik in der Lehrerbildung sein können:

1. Muttersprache
2. Gesellschaftswissenschaftlicher Sachunterricht (Realien), also Geschichte, Geographie und "social studies"
3. Mathematik
4. Naturwissenschaftlicher Sachunterricht (Realien) also Biologie, Chemie, Physik in ihrer möglichen Verbindung im Sachunterricht der Unterstufe und

im Heimatkundeunterricht, mit Verbindung zum handwerklich-technischen Elementarunterricht

5. Schulmusik

6. Zeichnen und Gestalten

7. Turnen und Sport

8. Fremdsprachunterricht für die Primarschulstufe

In kleineren Lehrerbildungsinstituten können die Didaktiken der Fachgruppen 1 und 2 (Muttersprache und gesellschaftswissenschaftliche Realien) und evtl. auch 8 (Fremdspracheunterricht für die Primarschulstufe) zusammengefasst werden. Eine entsprechende Zusammenfassung kann für die Fachgruppen 3 und 4 (Mathematik und naturwissenschaftliche Realien) erfolgen. Im Bereich der Kunstfächer ist eine Zusammenlegung kaum möglich.

Eine solche Zusammenfassung hat nicht nur Nachteile. Die Fachdidaktiken laufen immer wieder Gefahr, sich allzusehr aufzusplittern und damit den Blick für die Beziehungen zu den benachbarten Fachbereichen und für die allgemeine pädagogische Bedeutung des Fachunterrichtes zu verlieren. Eine solche Entwicklung ist bei aller Anerkennung der Notwendigkeit und der Wünschbarkeit einer Orientierung der Fachdidaktiken an den Fachwissenschaften unerwünscht. So sollte sich ein Didaktiker des Mutterspracheunterrichts nicht ausschliesslich an der Linguistik oder an der Literaturwissenschaft orientieren: Für ihn ist Einsicht in die Soziolinguistik oder in die pragmatischen und kommunikativen Aspekte der Sprache ebenso wichtig. Versteht sich eine Didaktik des Mutterspracheunterrichts in dieser breiten Weise, so läuft sie auch nicht Gefahr, den von ihr behandelten Sprachunterricht einseitig als Sprachbetrachtung (Grammatik) oder als ästhetisierende Rezeption von Literatur zu verstehen. Aehnliches gilt für die anderen Fachdidaktiken.

Die Fachdidaktik untersucht den Unterricht eines Schulfaches unter vier Gesichtspunkten:

- einmal unter demjenigen der Strukturen, Betrachtungsweisen und Methoden, die dem betreffenden Fach in seiner wissenschaftlichen Ausprägung zugrunde liegen, einschliesslich der Anwendung und der handelnden Verwirklichungen der theoretischen Grundstrukturen;
- zum zweiten unter demjenigen des Lernens und Erkennens und der psychologischen Verwirklichung der materiellen Gehalte durch den individuell oder in der Gruppe lernenden Schüler;
- zum dritten unter dem Gesichtspunkt der curricularen Anordnung der Stoffe, des Faches und seiner Verbindung mit den Nachbarfächern und
- zum vierten unter demjenigen der Bedeutung des Faches im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft.

4. Inhalte und didaktische Grundstrukturen der berufsbildenden Fächer

4.1. Didaktische Grundstrukturen

Die Erörterung der Zielsetzung der berufsbildenden Fächer und die Frage nach begründeter Auswahl und Anordnung hat ergeben, dass in didaktischer Hinsicht eigentlich zwei fundamentale Prinzipien zu beachten sind. Es sind dies:

- (1) das Prinzip eines wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftlichbezogenen Unterrichts
- (2) das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs

Wir gehen kurz auf die beiden Prinzipien ein, da sie in den folgenden Curriculum-Teilen zur Wirkung gelangen bzw. zu verwirklichen versucht werden. Das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs diskutieren wir allerdings nur soweit, wie dies zur Begründung und Erläuterung der Idee der Anwendungsbereiche notwendig ist. Die unterrichtsorganisatorischen Konsequenzen werden dann in Kapitel 6 aufgezeigt.

4.1.1. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung

Bereits im Jahre 1969 formulierte der Schweizerische Pädagogische Verband in Zusammenarbeit mit der Konferenz der Leiter Schweizerischer Lehrerbildungsanstalten in der Form von "Richtlinien" den Grundsatz: "Die pädagogisch-schulpraktische Grundausbildung muss auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhen" (Gehriger 1970, 80).

Wie soll der Grundsatz der Wissenschaftlichkeit verstanden werden?

Wissenschaftlichkeit bedeutet zunächst, dass die Ausbildung in den erziehungs-wissenschaftlichen Fächern und auch in den Fach-Didaktiken durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu vermitteln ist.

Unter wissenschaftlich vertretbarem Unterricht verstehen wir einen Unterricht, welcher einerseits dem Wahrheitsanspruch genügt, d.h. nicht Dinge vermittelt, welche vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen, und welcher anderseits versucht, den neueren Stand der wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse zu integrieren.

Die Forderung nach einem wissenschaftsbezogenen Unterricht meint, dass der Unterricht versuchen sollte,

- über die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden die kritische Selbstreflexion beim Lehrer zu fördern;
- beim Lehrer das Verstehen grundlegender Begriffe der Wissenschaft zu erzielen

- (z.B. für die Lektüre wissenschaftlicher Publikationen);
 - den Lehrer auf die Zusammenarbeit mit Wissenschaftern in der Schulreform vorzubereiten;
 - beim Lehrer die Motivation zu wecken bzw. zu fördern, sich mit den Methoden und den Ergebnissen der Wissenschaften auseinanderzusetzen.

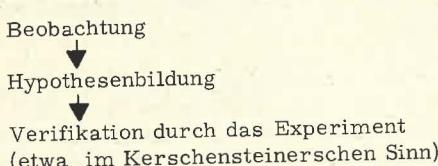
Damit ist auch anerkannt, dass der Lehrerberuf ein auf Wissenschaft angewiesener Beruf ist. Wissenschaftlichkeit bedeutet Besitz von Grundbegriffen und grundlegenden Konzepten, bedeutet ferner systematische, selbständige und kritische Arbeit, methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein. Mit Wissenschaftlichkeit ist weniger ein statischer Besitz bestimmter Kenntnisse oder Techniken gemeint, als vielmehr dynamischer Vollzug oder Prozess des Nachdenkens und Erforschens.

Im Gegensatz etwa zum deutschen Konzept der Pädagogischen Hochschule verstehen wir die Institution der Lehrerbildung nicht auch als Ort der wissenschaftlichen Forschung. Dazu sind im Rahmen einer zweijährigen Grundausbildung zeitlich, institutionell und personell die Voraussetzungen nicht gegeben. Hingegen gehört das Prinzip des "forschenden Lernens" zum didaktischen Selbstverständnis der Lehrerbildung. Unter "forschendem Lernen" verstehen wir weniger die eigenständige Produktion von neuen Forschungsergebnissen, als vielmehr die Durchführung von theoriebegleitenden, praxisorientierten und praxisrelevanten Projekten im Rahmen der schulpraktischen Übungen.

Bei diesen Projekten geht es um die theoriebegleitende empirische Erschliessung von Praxisproblemen, indem der Weg der Forschung in reduziertem Umfange im Sinne des genetischen Lernens nachvollzogen wird. Der Wert dieses Vorgehens ist mehrfach ausgewiesen:

- Die sonst isoliert vermittelten Kenntnisse und Methoden werden in einen Arbeitsprozess integriert.
 - Der Reiz des Neuen und der offenen Fragestellung erzeugt eine hohe Motivation, vor allem dann, wenn die Arbeit als Gruppenaufgabe geplant und durchgeführt wird.

Der Lehramtsstudent nimmt aktiv am Dreischritt der Erkenntnisfindung teil:



Er hat dabei die Möglichkeit zu Versuchen und Variationen, zur Ueberprüfung von Alternativen, zu kritischer Prüfung der Ergebnisse, zur Selbständigkeit im Entwerfen von Arbeitsschritten.

- Im Rahmen solcher Projekte können Möglichkeiten und Grenzen empirischer Methoden (der Statistik z. B.) anschaulich aufgezeigt werden.

Solche Projektarbeiten können z. B. im Rahmen der schulpraktischen Übungen oder auch während der Praktika gelöst werden.

Größere Arbeiten und Vorhaben können auch dem Wahlfachbereich zugeordnet werden. In jedem Fall ist zu bedenken, dass für Planung, Durchführung und Auswertung auch einfacher und bescheidener Vorhaben genügend Zeit aufgewendet werden muss.

Die Disziplinen der Erziehungswissenschaft sollen in einer so konzipierten Lehrerbildung weder als Wissenschaft mit primärem Anspruch auf systematische Uebersicht noch als reine Forschungsgebiete behandelt werden. Der Theorielehrer in der Lehrerbildung ist nicht primär Diener (er darf dies zwar auch sein) der Wissenschaft; vielmehr hat er auf die theoretisch geklärte Praxis des Lehrers vorzubereiten. Er muss deshalb in der pädagogischen Theorie von der Erziehungs- und Schulwirklichkeit ausgehen und in enger Verbindung mit ihr stehen. Dies bedingt, dass der Theorielehrer einerseits fachlich-wissenschaftlich qualifiziert ist, an der Entwicklung und Forschung seines Faches zumindest nachgehend partizipieren kann, anderseits die künftige Praxis des Lehrerstudenten kennt und immer wieder studiert. Er ist in Motivation und Habitus mehr auf die Verwirklichung und Anwendung der Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung im praktischen Leben und in der Schule ausgerichtet, als auf reines Forschen.

4.1.2. Das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs (vgl. Kapitel IV.6.)

Ein didaktisches Grundproblem der Lehrerbildung besteht darin, dass das Theoriefeld (systematisch, an Fachstrukturen orientiert, wissenschaftsorientiert) und das Handlungsfeld (Praxis, Anwendung) oft als verschiedene Dinge empfunden werden. Es ist bekannt, dass der Junglehrer in der Praxis zur erhaltenen theoretischen Ausbildung sehr oft schon nach kurzer Zeit ein "gebrochenes Verhältnis" hat. Man stellt die Frage nach dem "Nutzen" und direkten Effekt der Theorie. Dem Theorie-Praxis-Problem, das hier angesprochen ist, muss deshalb im Rahmen des Lehrplans und der Unterrichtsorganisation grösste Beachtung geschenkt werden und zwar im Sinne der Ueberwindung einer eigentlichen Kluft.

Die Notwendigkeit der gleichzeitigen theoretischen und praktischen Ausbildung in der Lehrerbildung kann auf verschiedene Weise begründet werden.

Erziehen und Unterrichten bedeuten Handlung und Kontakt. Eine nur auf Theorie abgestützte Ausbildung vermag niemals das ganze komplexe Handlungsfeld zu berücksichtigen. Bis zu einem gewissen Grad ist die Lehrerbildung auf das Beobachtungs- und Erfahrungslernen angewiesen, welches nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam wird.

Das Beziehungsgefüge von Theorie und Praxis ergibt eine Wechselwirkung: Einerseits ist die Theorie durch die empirische Erschließung von Praxisproblemen zu konkretisieren, andererseits sind die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie über die Praxis zu analysieren und durchschaubar zu machen.

Dem Problem der schulpraktischen Uebungen, der Gestaltung von Uebungsschule und Praktika messen wir daher grosse Bedeutung zu; es wird im Kapitel 6 ausführlich dargestellt.

Im Rahmen dieses Kapitels, das sich auch mit den inhaltlichen Strukturen befasst, soll gezeigt werden, in welcher Weise der grundsätzlich disziplinorientierte, theoretische Unterricht durch den Einbezug von sogenannten Anwendungsbereichen praxisrelevanter gestaltet werden kann.

Obwohl die Kommission eine ausschliesslich tätigkeitsorientierte Gestaltung des Curriculums als nicht wünschenswert erachtet, schenkte sie dem Problem der Erschliessung des konkreten Tätigkeitsfeldes des Lehrers grosse Beachtung und erarbeitete ein "Inventar" von Anwendungsbereichen, die in der Berufsausübung des Lehrers eine gewichtige Rolle spielen.

4.2. Die Anwendungsbereiche

Die Liste der Anwendungsbereiche ist auf Grund eingehender Analysen entstanden. Sie beruht einerseits auf empirischen Untersuchungen ("The Teaching Day Project", NFER England; Projekt "Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer", Zürich) sowie auf der Konsensbildung von Experten (Abteilung Pädagogische Psychologie, Bern; Forschungszentrum FAL, Freiburg; Autoren der Sammelreferate).

Hauptmerkmal dieser Anwendungsbereiche ist, dass sie gewissermassen multi-disziplinär strukturiert sind, d.h. zu ihrer Behandlung Erkenntnisse aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen um das Problem gebündelt werden müssen. Als eine Quelle solcher disziplinorientierter wissenschaftlicher Erkenntnisse liegen die Bände der Sammelreferate vor. Diese haben auch bei der Erstellung des am Schlusse dieses Abschnittes angeführten Beispiels gedient. Wir nennen im folgenden die Anwendungsbereiche, wobei ähnliche Bereiche zu Gruppen zusammengefasst sind.

Die Anwendungsbereiche sind:

- Uebertritts- und Selektionsprobleme, Chancengleichheit, Differenzierung, Laufbahnberatung in der Schule
- Schulzeugnisse
Notengebung
Schülerbeurteilung
- Schulprüfungen
Schulversagen
Bedingungen der Schulleistung, der Arbeitshaltung
Hausaufgaben
- Lügen und Stehlen

Rauchen
Rauschgift

- Sexualprobleme, Aufklärung
- Disziplin
Verstärkung, Strafen
- Bedingungen von Interesse, Motivation
Unaufmerksamkeit, Stören
Interpretation von Symptomen wie Flüchtigkeit, Konzentrationsschwäche, Vergesslichkeit, Aggressivität, Schüchternheit usw.
- Lehrstile
- Vorschulerziehung und kompensatorische Erziehung
- Fremdarbeiterkinder, Integrationsprobleme
Scheidungskinder
- Elternkontakte, Hausbesuche des Lehrers
Behördenkontakt (Inspektor, Schulkommision usw.)
Kontakte mit Vertretern der Berufswelt
Mitwirkung an institutionellen Prozessen, z.B. Vernehmlassung, Schulplanung
- Rolle des Lehrers bei schulpsychologischer Diagnose und Therapie
- Gruppendynamik, Zusammenarbeit mit Kollegen, Fachgruppen
- Television und Schule
Vulgärpresse und Schule
- Schulhausbau
Rolle des Lehrers in der Gemeinde
- Probleme der Gesamtschule
Teamteaching
Schülermitverantwortung und -mitverwaltung
- Innovationsprozesse im Bereich der Unterrichtsstoffe, z.B. Neue Mathematik, Transformationsgrammatik
- Kreativität als didaktisches Problem
Soziales Lernen und soziale Entwicklung in der Schule

Die Arbeit mit Anwendungsbereichen stellt inhaltlich und didaktisch hohe Anforderungen an die beteiligten Lehrer. Dies mag am nachfolgenden ausgearbeiteten Beispiel deutlich werden. Weitere Beispiele finden sich im Sammelreferate-Band "Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften".

Beispiel eines Anwendungsbereiches: Hausaufgaben

Am Beispiel "Hausaufgaben" soll gezeigt werden, wie die Anwendungsbereiche inhaltlich und didaktisch strukturiert sind. Das Beispiel wird hier stark gekürzt wiedergegeben: wir verweisen auf den Sammelreferate-Band, wo dieser Anwendungsbereich und andere Beispiele ausführlich dargestellt sind.

Das Kennzeichen eines Anwendungsbereiches besteht darin, dass ein zentrales schulpraktisches Problem, das in der Regel "mehrdimensional" gelagert ist, von verschiedenen Aspekten aus angeleuchtet wird. Die Meisterung solcher Situationen und Aufgaben verlangt vom Lehrer gewissermassen die Bündelung einer Reihe von Kenntnissen und Ueberlegungen zu einer interdisziplinären anwendungsbezogenen Leistung.

Am Beispiel Hausaufgaben zeigt sich, dass

- lerntheoretische,
- kognitionspsychologische,
- soziologische und sozialpsychologische,
- schultheoretische und
- pädagogische

Aspekte zu erörtern sind.

Zum inhaltlichen Aufbau des Anwendungsbereiches "Hausaufgaben"

1. Allgemeine Problemstellung

Den Ausgangspunkt bilden einige Problemsituationen bzw. "kritische Entscheidungssituationen" (vgl. auch Roth, Schellhammer 1974), wie zum Beispiel:

- "Unser Kind kommt vor lauter Hausaufgaben kaum mehr zum Spielen."
- "Neuerdings sind unsere Wochenenden blockiert, weil unser Sohn stets eine solche Menge zu arbeiten hat."
- "Ein Schüler entschuldigt nicht gemachte Hausaufgaben immer wieder mit lägenhaften Ausreden."
- "Ein Primarschüler weiss oft bei den Hausaufgaben nicht mehr, wie es geht."
- "Ein Erstklässler bringt regelmässig seine Hausaufgabenblätter verschmiert und mit Fettflecken versehen zur Schule."

2. Genauere Eingrenzung des Problems

Hinweis auf das Dreieck Schüler-Eltern-Lehrer (Schule) und die Stellung der Hausaufgaben in diesem Dreieck, die in neuester Zeit umfassend erforscht worden sind, und zwar vor allem im Hinblick

- (1) auf die Belastbarkeit von Schülern und Eltern,
- (2) auf die Wirksamkeit von Hausaufgaben im Lernprozess,
- (3) auf ihre Bedeutung im Hinblick auf eine soziale Chancengleichheit.

3. Der lerntheoretische Aspekt: Hausaufgaben als Teil des gesamten Unterrichts

- Hinweis auf die sechs Schritte des Lernprozesses nach Roth (1957, 228ff) und Frage, welcher Art Hausaufgaben überhaupt sein können? (Mechanisches Ausmalen von vorgedruckten Blättern, Verbesserungen, Ueben im Sinne eines reinen Wiederholens, Auswendiglernen, operatives Ueben, Anwendungsaufgaben, Problemlösen, Systematisieren, kreatives Planen und Entwerfen usw.).
- Welche Leistung muss ein Schüler beim Erledigen seiner Hausaufgaben erbringen? Versuch, mit Hilfe der Bloomschen Taxonomie (1970) kognitive Lernziele zu beschreiben. Seine Zielkategorien sind:
 - (1) Wissen
 - (2) Begreifen
 - (3) Anwenden
 - (4) Analysieren
 - (5) Synthetisieren
 - (6) Evaluieren (Beurteilen, Bewerten)
- Selbst wenn man vereinfachend die Hausaufgaben auf bloss zwei Typen, nämlich Ueben und Anwenden reduziert, wobei der erste Typ aus kognitiver Sicht den Aufbau, der zweite die Uebertragung kognitiver Strukturen betrifft, zeigt sich in jedem Falle, dass der Teil des gesamten unterrichtlichen Lernprozesses, der herausgelöst wird, kein peripherer, sondern ein zentraler Teil ist. Das Elternhaus ist auf die Uebernahme solcher Lehrfunktionen, wie sie sich in diesem Fall ergeben, nicht mit Selbstverständlichkeit vorbereitet.

4.' Der kognitionspsychologische Aspekt: Das strukturelle Niveau einer Hausaufgabe

Problematisch und schwierig für den Schüler sind Hausaufgaben immer dann, wenn das Niveau der kognitiven Struktur einer Hausaufgabe höher ist als das des vorangegangenen Unterrichts. Konkret heisst dies, dass vom Schüler beispielsweise die Anwendung einer Regel verlangt wird, wo er noch Mühe hat, sie überhaupt zu begreifen.

Hinweise auf die Aufbauprozesse kognitiver Strukturen und die Notwendigkeit ihrer Mobilität bzw. der Automatisierung von Operationen. Erst wenn ein solches Uebungsverfahren eingeführt ist, sind die Voraussetzungen für weiteres Ueben - jetzt auch als Hausarbeit - gegeben. Die Hausaufgabe erfüllt dabei insofern eine günstige Funktion, als sie dem Kind statt gehäufter Uebung, wie sie in den Uebungsstunden oft auftritt, verteilte Uebung ermöglicht (Aebli 1961, S. 164-168), sofern die Aufgabenmenge nicht zu gross ist.

Wesentlich komplexer liegen die Verhältnisse hinsichtlich der kognitiven Strukturen bei den Anwendungsaufgaben.

Hinweise auf die Transferproblematik und die Bedeutung von "Algorithmen" und "beweglichen Verfahren". Hausaufgaben zu stellen, heisst für den Lehrer, eine strukturelle Analyse des gesamten Unterrichtsabschnittes vorzunehmen, von dem die geplanten Hausaufgaben einen Teil darstellen sollen, heisst ferner in den meisten Fällen, Hausaufgaben selber zu kreieren und nicht erst bei Stundenschluss mit Hilfe von Lehrmitteln zu improvisieren, und heisst schliesslich, sich darüber klar werden, dass Gesichtspunkte, die in die Frage- oder Aufgabenstellung, d. h. in die Formulierung der Aufgabe, eingehen, die Antwort bzw. den Lösungsweg vorstrukturieren helfen.

5. Soziologische und sozialpsychologische Aspekte: Gestörte Chancengleichheit durch Hausaufgaben?

Es zeigt sich ein eigenartiges Problem: Einerseits heben einige Untersuchungen den geringen Nutzen der Hausaufgaben im herkömmlichen Sinne für die Verbesserungen der Schulleistungen hervor, anderseits aber äußern sich auf Befragen hin die meisten Schüler, Eltern und Lehrer positiv zur Einrichtung der Hausaufgaben.

- Vom Nutzen elterlicher Mitarbeit:

Ein allfälliger Nutzen elterlicher Mitarbeit ist nicht so sehr in der intellektuellen Hilfeleistung zu suchen als vielmehr in ihrer leistungsmotivierenden Wirkung: Die Eltern interessieren sich für die Arbeit des Kindes, lassen es nicht allein, stützen seine Hoffnung auf Erfolg und helfen Misserfolge zu vermeiden; kurz: ihr Einfluss richtet sich auf die Motivationslage.

Nicht des kognitiven Verhaltens, sondern der sozialen Interaktion wegen ist die elterliche Mithilfe bei den Hausaufgaben zu empfehlen.

- Schichtspezifische und nicht schichtspezifische Merkmale des Verhaltens:

Der üblichen soziologischen Interpretation schichtspezifischer Verhaltensweisen gegenüber ist Vorsicht am Platz: Es sind nicht so sehr die Merkmale einer sozio-oekonomischen Schicht (berufliche Stellung und Einkommen des Vaters usw.), sondern die spezifischen Verhaltensweisen der familiären Umwelt, die mit der Schulleistung in einem unmittelbaren Verhältnis stehen. Daneben gibt es zahlreiche schichtspezifische Momente (vor allem oekonomische), die einen recht unmittelbaren Einfluss auf das Erledigen der Hausaufgaben haben: die Grösse des Arbeitsplatzes des Schülers, die Sauberkeit dieses Platzes, dessen mehr oder weniger ruhige Lage in der Wohnung, die häuslichen Verpflichtungen eines Kindes und der Zeitpunkt der Arbeit.

6. Schultheoretische Aspekte: "Schafft die Hausaufgaben ab!"

Was hätte eine Abschaffung der Hausaufgaben in der herkömmlichen Art zur Folge?

Für Kinder, denen niemand hilft oder Interesse entgegenbringt, könnte sich die Entmutigung wegen ihres relativ häufigen schlechten Abschneidens bei Hausaufgaben reduzieren. Unter anderen Voraussetzungen aber könnten Hausaufgaben durchaus ihre Funktion im Rahmen des gesamten Unterrichts erfüllen.

Schultheoretiker schlagen z. B. eine Ganztagesschule vor, in der die Hausaufgaben voll in den Schulbetrieb integriert sind (vgl. Sammelreferat "Theorie der Schule" im Band "Kind, Schule und Unterricht"). Damit werden sie im didaktischen Sinne Teil des Unterrichts, und die ungleichen Lernbedingungen fallen als mögliche Hemmfaktoren für den Schulerfolg weg. Nachteile einer solchen Lösung: Impulse aus dem am schulischen Leben engagierten Elternhaus gehen dabei allerdings verloren; das gesamte Interesse der Eltern am Schulbetrieb müsste anderswie hochgehalten werden.

7. Der pädagogische Aspekt: Der erzieherische Wert der Hausaufgaben

Hausaufgaben sollten nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Schulleistung bzw. der schulischen Lernprozesse betrachtet werden. Hausaufgaben, so wurde schon behauptet, stellen eine sinnvolle Ausfüllung der Freizeit dar, seien ein Mittel gegen die spielerische und sportliche Entleerung des geistigen Lebens und gäben den Eltern Gelegenheit zum Kontakt mit ihren Kindern.

Das Spektrum von erzieherischen Möglichkeiten ist ebenso weit wie problematisch oder gar unglaublich, zumal dann, wenn der bejahende Entscheid des Einzelnen zur Hausarbeit fehlt. Aber, so muss betont werden, viele Verhaltensweisen, die sich ein Kind im Zusammenhang mit der Erledigung von Hausaufgaben erwirbt, sind Teile eines umfassenden Soialisierungsprozesses. So verbinden sich die Erziehung zum Pflichtbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein oder zur Gewissenhaftigkeit mit Normen und Werten, die aus dem sozialen Gefüge unserer Gesellschaft nicht wegzudenken sind. Eine sehr unmittelbare pädagogische Aufgabe für den Lehrer ist es, dem Schüler den Sinn einer Hausaufgabe, ihre Bedeutung innerhalb des Lernprozesses, klar zu machen und, wo dies aus sachlichen Gründen nicht möglich ist, keine Aufgaben zu erteilen. Dazu gehört auch, dass nebst dem jeweils aktuellen Inhalt die Verfahrensweisen bei der Lösung von Hausaufgaben betrachtet werden, da ihnen eine allgemeinere Bedeutung zukommt als den spezifischen Inhalten.

Im Rahmen des Anwendungsbereiches "Hausaufgaben" können in der Lehrerbildung etwa folgende Miniprojekte bearbeitet werden:

Der Problembereich Hausaufgaben, in dem sich Schule und Elternhaus berühren, bietet den Studenten und Lehramtskandidaten etliche Möglichkeiten zu eigenen kleinen Untersuchungen (Miniprojekte). Es geht dabei nicht um wissenschaftliche und vor allem methodische Perfection des Versuchs oder der Befragung, sondern viel wesentlicher darum, dass die Studenten mit pädagogisch und soziologisch relevanten Situationen konfrontiert werden. Beispiele:

(1) Die Lehramtskandidaten stellen bei etwa 10 Schülern einer Klasse genau fest, unter welchen Bedingungen (Ort, Zeit, besondere Umstände wie Raumnot, Lärm, Radio, TV usw.) sie die Hausaufgaben erledigen. Falls es sich um Schüler einer bekannten Uebungsklasse handelt, lassen sich Beziehungen zwischen Arbeitsbedingungen und kontrolliertem Erfolg bei den Hausaufgaben herstellen.

Dieses Miniprojekt macht Hausbesuche, Eltern- und Schülergespräch nötig, die entsprechend vorbereitet werden müssen.

(2) Ueber die Dauer eines Monats hinweg sollen die Hausaufgaben, die die Schüler einer bestimmten Klasse erhalten, notiert und nach bestimmten Gesichtspunkten katalogisiert werden. Dabei sollen Aussagen über die thematische und didaktische Vielfalt oder Eintönigkeit der Aufgaben gemacht und allenfalls Verbesserungsvorschläge diskutiert werden.

(3) Die Kandidaten planen Unterrichtssequenzen mit besonderer Berücksichtigung der Hausaufgaben (im Sinne von Heimann, Otto, Schulz 1970).

(4) Bei den Erziehungsdirektionen verschiedener Kantone werden Schulgesetz und Vollzugsverordnungen zum Schulbetrieb angefordert und die Aussagen über die Hausarbeiten miteinander verglichen.

Vorschläge für operationalisierte Lernziele und für Lektionen zum Thema Hausaufgaben

(1) Eine gegebene Hausaufgabe in der Bloomschen Taxonomie lokalisieren und deren Voraussetzungen im Unterricht angeben können.

Anmerkung: Die Lektion setzt die Kenntnis der Bloomschen Taxonomie im Bereich der kognitiven Lernziele voraus. Für die verschiedenen Niveaus sollen vorgängig entsprechende Aufgaben und die jeweils notwendigen Voraussetzungen konzipiert werden.

(2) Eine Serie von Arithmetikübungsaufgaben zusammenstellen, die dem strukturellen Niveau einer vorangegangenen Lektion entsprechen.

Anmerkung: Die Lektion soll an die Präparationsübung der betreffenden Arithmetiklektion anschliessen.

(3) Die folgenden kritischen Entscheidungssituationen nach relevanten Gesichtspunkten schriftlich interpretieren:

- Erika kann das Gedicht nicht rezitieren, das sie zuhause fehlerfrei hat vortragen können.
- Max entschuldigt unsorgfältig ausgeführte Hausaufgaben mit der Ausrede, er habe noch Einkäufe besorgen müssen.
- Der kleine Konrad wusste daheim nicht mehr, was als Hausaufgabe zu tun war.
- Herr und Frau Schaffner wünschen, dass ihr Sohn Roland mehr Hausaufgaben bekommt.
- Alle Kinder einer Abteilung (halbe Klasse) ausser zwei Mädchen haben die Geschichte abgeschrieben anstatt sie in die Vergangenheit zu übertragen.
- Georg darf in der Schule schon mit seinen Hausarbeiten beginnen, weil er mit allen anderen Pflichten fertig ist.

(4) Der Kandidat soll zu einem Lesetext der 2. Klasse differenzierte Hausaufgaben für verschiedene Leseleistungsniveaus formulieren und entsprechende Kontrollmöglichkeiten angeben.

Anmerkung: Oft wird nicht beachtet, welche Möglichkeiten der Differenzierung in Lesehausaufgaben stecken. Die Hausaufgabenproblematik wird hier ins Feld der Lesedidaktik übertragen.

Literatur

Zur Problemübersicht

EIGLER, G., KRUMM, V.: Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim 1972
WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Neuwied 1970

Zitierte Literatur

AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961

BLOOM, B. S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972

HEIMANN, P., OTTO, G., SCHULZ, W.: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1969

ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957

ROTH, P., SCHELLHAMMER, E.: Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Band 1 der Reihe "Forschungsberichte zur Lehrerbildung - BIVO-Projekt" herausgegeben von H. Gehrig. Basel 1974

4. 3. Erziehungswissenschaftliche und didaktische Modellpensen

Im folgenden legen wir Modellpensen zur Pädagogik, zur Pädagogischen Psychologie, zur Schultheorie, zur allgemeinen Didaktik und zu den wichtigsten Fachdidaktiken vor. Sie sollen zeigen, welche Ausbildungsbürfnisse des werdenden Lehrers durch eine moderne Lehrerbildung befriedigt werden müssen. Sie rechtfertigen zugleich die zeitlichen Ansätze, welche man im "Zeitbudget" und in den entsprechenden Studententafeln (Kapitel 5) findet. Die dort ausgewiesenen Stundenzahlen sind notwendig, um die hier formulierten Pensen zu erfüllen. Um dies zu begründen, war eine gewisse Präzision der Aussage erforderlich. Aus der allgemeinen Formulierung der Ausbildungsziele wäre keineswegs klar geworden, welche Zeit zu ihrer Freichung zur Verfügung stehen muss. (Natürlich ist auch so noch eine summarischere oder detailliertere Behandlung der betreffenden Stoffe denkbar. Doch sollte bei der gewählten Ausführlichkeit der Beschreibung eine Verständigung unter Fachleuten möglich sein.)

Die Aussageform dieser Pensen bedarf indessen einer Deutung. Es ist nicht die Meinung der Autoren, dass die hier genannten Pensen Lehrpläne darstellen. Würden sie als verbindliche Lehrpläne verstanden, wären sie zu detailliert und ließen dem Dozenten nicht jene Freiheit der Auswahl und der in den kommenden Jahren sicherlich weiterhin notwendigen Anpassung an die Entwicklungen in den Wissenschaften und in der Lehrerbildung. Zugleich lassen mehrere Pensen, so zum Beispiel dasjenige für die Pädagogische Psychologie, die Reihenfolge der Behandlung der einzelnen Einheiten offen. Der Dozent wird sie gemäss seinen didaktischen und praktischen Ueberlegungen selbst wählen. Wir sprechen daher von Modellpensen. Damit soll gesagt sein, dass sie den verantwortlichen Fachdozenten als bedenkenswerte Modelle, also als mögliche Realisierungen ihres Auftrags vorgelegt werden. Wo gute Gründe vorliegen, werden sie von unseren Vorschlägen abweichen. Der Dozent, der neu in die Lehrerbildung eintritt, hat in der Regel ein grösseres Bedürfnis nach Orientierung, nach Uebersicht über die Ausbildungsbürfnisse seiner Schüler und nach einer Zusammenschau über das Angebot der Wissenschaft. Die vorliegenden Pensen sind aus solchen Ueberlegungen entstanden.

Ausser dieser Hauptfunktion könnten die Modellpensen eine Reihe weiterer Funktionen erfüllen. Innerhalb grösserer Lehrerbildungsanstalten besteht ein starkes Bedürfnis nach Koordination unter den Dozenten der verschiedenen Fachrichtungen. Ueberschneidungen und Lücken sind wohl in jeder Schule vorhanden. Koordination aber erfordert eine gemeinsame Diskussionsgrundlage. Die vorliegenden Pensen könnten sie liefern. Auch zwischen den Schulen eines Kantons und zwischen den Kantonen selber bestehen Probleme der Koordination, teilweise der Angleichung. Auch hierzu könnten unsere Modelle beitragen.

Bei der Berufung und Wahl von Dozenten bestehen Probleme der Beurteilung der Qualifikation von Bewerbern. Nicht in jedem Falle verfügen die Wahlbehörden - in der Schweiz häufig Laiengremien - über die notwendigen Beurteilungskriterien. Die vorliegenden Pensen können helfen, diese zu formulieren.

Schliesslich ist in der Schweiz die Ausbildung und Fortbildung von Dozenten in der Lehrerbildung im Ausbau begriffen. Auch diesen Bemühungen, und natürlich auch dem Ausbau der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung selbst, können unsere Modelle dienen, sei es, dass sie direkt als Ausbildungsrichtlinien übernommen werden, oder dass Alternativprogramme entwickelt werden.

Bemühungen dieser Art könnten dazu führen, dass sich Lehrerbildungsanstalten bestimmter Regionen zusammentreten, um - ähnlich den Schulleistungstests für die Primarschulstufe - Leistungstests für angehende Lehrer zu entwickeln, und damit Instrumente der Selbstkontrolle und der objektiven Evaluation des "Rendements" der Lehrerbildung zu gewinnen. Eine solche Selbstkontrolle der Institutionen der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung steckt ja leider noch in den Anfängen. Bevor man das ausserordentlich schwierige Problem der Beurteilung des Lehrerverhaltens vor der Klasse zu lösen sucht, wäre es wohl angezeigt, einmal das theoretische Wissen der Lehramtskandidaten in dieser Weise zu prüfen. Im Bereich der Haltungen haben die Untersuchungen der Konstanzer Bildungsforscher (Berhard Cloetta, Gisela Müller-Fohrbrodt, J.-J. Koch) schon gewisse Ansätze geliefert.

Ausserdem betrachten wir die Modellpensen und den Fächerkatalog als bedeutsame Vorarbeit für eine anzustrebende baldige Einigung auf Minimalpensen und gegenseitige Anerkennung der Lehrerdiplome. Wir möchten auch an dieser Stelle in Erinnerung rufen, dass man den Lehrermangel niemals dadurch bekämpft, dass man die Lehrerbildung auf einem bescheidenen Niveau belässt und sie daher "billig" anbietet. Der Lehrerberuf wird attraktiv, wenn die Lehrerbildung etwas wert ist und wenn sie sich mit der Ausbildung zu vergleichbaren Berufen messen kann, nicht, wenn man diese Ausbildung auch mit schlechter Begabung und bei geringerer Anstrengung durchlaufen kann.

Schliesslich ein Wort zur Formulierung der Lernziele in diesen Modellpensen. In der überwiegenden Zahl der Fälle formulieren wir sie nicht als Verhaltensweisen, sondern als Themen oder Problemkreise. Die Verfasser dieser Pensen sind keine Behavioristen. Ihnen geht es nicht darum, die Dutzende und Hunderte von einzelnen Verhaltensweisen zu schildern, die ein kompetenter Lehrer vor der Klasse ausführt, sondern vielmehr die Vorstellungen, Begriffe und theoretischen Konzepte zu nennen, aus denen heraus der Lehrer handelt. Die hier genannten Lernziele stellen - mit anderen Worten - die inneren, begrifflichen Strukturen dar, die jedem äusseren Handeln zugrunde liegen.

Die vorliegenden Modellpensen sollen vor allem eine "moralische" Wirkung entfalten. Sie sollen den Ausbildnern von Lehrern ein Stück Besinnung und Selbstkontrolle ermöglichen, und sie gegebenenfalls anreizen, begründete Alternativen zu formulieren. Den verantwortlichen Instanzen aber sollen sie zeigen, dass der quantitative und qualitative Ausbau der Lehrerbildung von der Nachfrage, das heisst den Ausbildungsbedürfnissen der werdenden Lehrer her notwendig und vom Angebot der Wissenschaft her möglich ist.

Die zeitliche Dotierung der Stoffe der einzelnen Modellpensen nimmt Bezug auf das Gesamt-Zeitbudget der Lehrer-Grundausbildung, wie es in Kapitel 5 dargestellt ist. Die Bestimmung der Zeitbedarfs für die einzelnen Modellpensen und

die Entwicklung des Gesamt-Zeitbudgets (Fächerkatalog mit den Zeitanteilen) sind nicht blosse Konsequenzen arbiträrer Vorentscheidung beim einen oder beim andern, sondern sind in einem Prozess wechselseitiger Beeinflussung entstanden.

Die teilweise erfolgte Unterteilung der Stundenzahlen in "N" und "H" besitzt folgende Bedeutung: Mit "N" sind sogenannte "Normalkursstunden" gemeint, d.h. Lehrveranstaltungen im Rahmen des ordentlichen Stundenplanes an der Lehrerbildungsinstitution. "H" bedeutet "Hausarbeitsstunden", d.h. Stunden, welche ausserhalb der organisierten Lehrveranstaltungen vom Lehrerstudenten persönlich gestaltet werden, mit denen aber im Rahmen des Curriculums gerechnet werden kann und muss. Weiteres dazu findet sich im Kapitel 5.1.

4.3.1. Systematische Pädagogik

Einleitung

Wir gehen von der Voraussetzung aus, dass die systematische, praktische oder allgemeine Pädagogik nicht mehr Sammelbegriff für alle möglichen Inhalte der Lehrerbildung ist. Was ihr früher oft auch noch zugeordnet war, wird heute in verschiedenen Disziplinen dargestellt, vor allem in der Pädagogischen Psychologie und in der Schultheorie. Auch die Allgemeine Didaktik übernimmt im Ansatz Fragen der systematischen Pädagogik.

Dass wir dem Fach in inhaltlicher Hinsicht nach wie vor grosse Bedeutung zumessen, ergibt sich aus der Stundendotation.

Anzahl der Normalkursstunden	126 N
Anzahl der Hausarbeitsstunden (dazu ca. 40 Stunden Anwendungsbereiche)	100 N

Von den 126 N weisen wir ca. 50 N der Geschichte der Pädagogik zu. Die verbleibenden 76 N gliedern wir in 12 Unterrichtseinheiten zu je ca. 6 Stunden auf. Die Abfolge der Einheiten ist nicht verbindlich. Auch sind Akzentverschiebungen denkbar. In didaktischer Hinsicht wird in der Pädagogik der Lektüre (als Hausarbeit), der Interpretation und der Diskussion Bedeutung zukommen. Es ist möglich, die Geschichte der Pädagogik in die allgemeine Pädagogik zu integrieren oder als eigenständiges Fach zu führen.

1. Einheit (6 N)

Was ist und was will Systematische Pädagogik? Die Systematische Pädagogik im Verhältnis zu den anderen erziehungswissenschaftlichen Fächern (Psychologie, Didaktik, Soziologie, Politologie, Oekonomie). Bildung und Erziehung - begriffsgeschichtliche Darstellung.

2. Einheit (6 N)

Pädagogik als Wissenschaft, Pädagogik als Kunst. Das Verhältnis von Theorie und Praxis. Der durchgängige dialektische Prozess in der Erziehung (s. auch 7.). Die geisteswissenschaftlich-philosophische Richtung der Systematischen Pädagogik (vorwiegend hermeneutisch) mit ideengeschichtlichen Beispielen (Spranger, Litt, W. Flitner). Die empirisch-experimentelle Richtung (z.B. die pädagogische Tatsachenforschung bei P. Petersen, die Entstehung der Pädagogischen Psychologie).

3. Einheit (6 N)

Schulpädagogik als Theorie und Praxis, verstanden als ein bestimmter Anwendungsbereich der Systematischen Pädagogik neben andern Anwendungsbereichen wie z.B. Familienerziehung, Vorschulerziehung, Heimerziehung, Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik, Sozialpädagogik, Sondererziehung, Erwachsenenbildung.

4. Einheit (6 N)

Voraussetzungen der Erziehung. Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen. Anlage- und Umwelttheorien in ihren geschichtlichen Relationen. Der Stand der gegenwärtigen Forschung, Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung. Bedeutung der

Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung.

Was will die kompensatorische, was will die emanzipatorische Erziehung?

5./6. Einheit (12 N)

Das Problem der Bildsamkeit und die Frage nach dem Wesen des Menschen. Anthropologische Fragestellungen und Hypothesen mit verschiedenen Schwerpunkten, z.B. biologisch-basale Anthropologie (Portmann). Pädagogische Anthropologie auf psychologischer Grundlage, dialogische Anthropologie (Buber), kosmologische Anthropologie (Teilhard de Charlin), philosophische Anthropologie (Scheler), theologische Anthropologie (das biblische Menschenbild).

Die grundsätzliche Offenheit jedes Menschenbildes: Chance und Verantwortung der Erziehung.

7. Einheit (6 N)

Die pädagogischen Antinomien. Polarität als Grundvoraussetzung aller Erziehung: Natur-Kultur, Individuum-Gemeinschaft, Autorität-Freiheit ("Führen oder Wachsen lassen"), Organisation-Improvisation, Anpassung-Widerstand, Heimatverbundenheit-Weltoffenheit.

8./9. Einheit (12 N)

Zielsetzung in der Pädagogik. Erziehung als fortwährende personale Entscheidung, mitbedingt von ausserpersonalen Faktoren (Raum und Zeit: Gesellschafts- und Staatsform, Kulturbereich, Geschichte, Landschaft).

Bedeutung der Normen und Werte. Gewissens- und Gesinnungserziehung (Bildung der normativen Instanz, die zur persönlichen Entscheidung und zum Vollzug des als richtig Erkannten heranreifen soll). Sittliche Verhaltensformen gegenüber sich und andern auf emotional-affektivem Grund mit voluntativ-kognitivem Ueberbau. Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Sorgfalt für alles vom Menschen sinnreich Geschaffene.

Ideologiekritische Betrachtung

Bedeutung der ästhetischen Erziehung ("interesseloses Wohlgefallen" an Farbe und Form durch Anschauung und eigenes Werk). Die anthropologische Bedeutung der Kreativität.

Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die Bewertung der kognitiven Kräfte heute und ihre Problematik.

10. Einheit (8 N)

Der pädagogische Bezug. Von der Fremd- zur Selbsterziehung. Erziehungsstile (autoritär, autoritativ, sozial-integrativ, laisser-faire). Pädagogischer Takt. Begegnung. Die unbeabsichtigte Nebenwirkung. Pädagogik als Wagnis.

Erziehung als Beruf. Voraussetzungen, Ausbildung und Glaubwürdigkeit des Erziehers. Psychohygiene des Lehrberufes (Einengung).

Das Kind (den andern) verstehen, ernstnehmen und lieben können.

11. Einheit (8 N)

Erziehungsmethoden und -massnahmen. Funktionale und intentionale Erziehung. Fördernde und hemmende, "unterstützende und gegenwirkende" Massnahmen (Schleiermacher). Die pädagogische Atmosphäre (Bollnow). Verschiedene "Erziehungsmittel" (z.B. Gewöhnung, Beispiel, Lob, Erlebnis, Spiel, Arbeit) mit Hinweisen auf die anthropologische Bedeutung des Spiels (Huizinga, Caillois) und die geschichtliche Bedeutung der Arbeit (19. Jh.,

Kerschensteiner, Gaudig). Das Problem des Wettbewerbs und der Strafe.

12. Einheit (8 N)

Die Erziehungsfelder und pädagogischen Institutionen. Ausserfamiliäre und ausserschulische Möglichkeiten der Erziehung, z. B. Jugendgruppen (Jugendbewegung), Wohngemeinschaften und andere Sozialisationsformen, die nicht im Bereich der Soziologie besprochen werden, z. B. Boys-town von Flanagan oder die Muchachos de Bemposta von Méndez. Freire, Illich u. a., Freizeitgestaltung.

Die Bedeutung der Kirchen als Erziehungsträger in der pluralistischen Gesellschaft. Die Verbindung der Erziehung mit der Wirtschaft (polytechnische Erziehung in den kommunistischen Staaten).

4. 3. 2. Geschichte der Pädagogik

Einleitung

Es stehen 50 N zur Verfügung. Wir gehen davon aus, dass hier etwa 50% der Zeit zur Darstellung der einzelnen Epochen und Persönlichkeiten eingesetzt werden und dass weitere 50% für Lektüre und Diskussion zur Verfügung stehen. Weiter sollen etwa bis 1800 die ideengeschichtlichen Kapitel durch Abschnitte ergänzt werden, welche die lokale Schulgeschichte behandeln. Von 1800 an soll die lokale Schulgeschichte im Zusammenhang behandelt werden, wobei der Schwerpunkt auf den Volksschulen liegt, die höheren Schulen jedoch nicht völlig übergangen werden. Zur Begründung der Auswahl, siehe Aebl H.: Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In: Gehrig H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970, 25-36.

1. Einheit (4 N)

Was ist Geschichte der Pädagogik und warum studieren wir sie? Ortsbestimmung der geistigen Gegenwart. Die Pädagogik des Mittelalters. Christliches und antikes Kulturgut. Die sieben freien Künste. Erziehungs- und Unterrichtsmethoden im Mittelalter. Hierarchisches Denken in Kosmologie, Staat, Kirche und Gesellschaft.

2. Einheit (5 N)

Renaissance, Humanismus, Reformation und Gegenreformation. Inhalte und Leben der Renaissance-Kultur, Humanismus und Gymnasium. Exemplarisch: Rabelais, Montaigne. Die Anliegen der Reformation: unmittelbares Verhältnis zu Gott, Glaube. Wichtigkeit der Schulung und Erziehung: Idee der Volksschule. Gegenreformation: ihre Anliegen, ihre Orden. Schulgründungen dieser Zeit (Calvin, Zwingli, Carlo Borromeo).

¹ Wir haben darauf verzichtet, die Behandlung der philosophischen und pädagogischen Gedankengutes der Antike in einem gesonderten Kapitel an den Anfang dieses Curriculums zu stellen. Es ist jedoch denkbar und in vielen Verhältnissen angezeigt, im Zusammenhang mit der Behandlung von Renaissance und Humanismus einen ausführlichen Ausblick auf die philosophischen und pädagogischen Traditionen der Antike zu geben.

3. Einheit (5 N)

Das 17. Jahrhundert. Barock. Aufschwung der Naturwissenschaften. Rationalismus unter christlichem Vorzeichen. Beginn der Aufklärung. Deismus. Idee der Toleranz. Die Rechte des Staatsbürgers. Philosophischer Empirismus. Beispiele von Naturwissenschaftern: Kepler, Galilei, Newton. Comenius, seine Didaktik, Idee der Pansophie.

4. Einheit (5 N)

Das 18. Jahrhundert. Aufklärung und Aufklärungsliteratur. Robinson Crusoe. Rousseau. Seine Kulturphilosophie. Seine Entwicklungspsychologie. Seine Pädagogik. Die Idee der Kindsgemässheit, der Freiheit. Die Anfänge der antiautoritären Erziehung.

5. Einheit (6 N)

Pestalozzi. Sein Menschenbild. Seine Entwicklungstheorie. Seine Sozialpsychologie und Sozialphilosophie: Staat und Gesellschaft. Die Methode. Idee des Elementarisierens, der Anschauung. Pestalozzis Biographie.

6. Einheit (3 N)

Herbart. Seine Psychologie und die daraus folgende Methode. Sein Bildungsziel (Vielseitigkeit des Interesses), sein Erziehungsziel (Charakterstärke der Sittlichkeit), erziehender Unterricht.

7. Einheit (5 N)

Das 19. Jahrhundert. Der Liberalismus. Soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Karl Marx. Die Entwicklung der Naturwissenschaften und der Philosophie. Der Positivismus. Darwin. Philosophische Kritik: Nietzsche.

8. Einheit (6 N)

Kantonale und schweizerische Schulgeschichte im 19. Jahrhundert. Gründung und Ausbau der öffentlichen Schulen. Entwicklung der Lehrerbildung. Die politische Rolle der Lehrerschaft. Augustin Keller, Thomas Scherr, Stefano Franscini, Père Grégoire Girard usw.

9. Einheit (4 N)

Psychologie und Reformpädagogik der Jahrhundertwende. Sigmund Freud und die psychoanalytische Pädagogik. Die Jugendbewegung. Die Reformpädagogik: John Dewey, Ellen Key, H. Gaudig, Ferrière, M. Montessori usw. Landerziehungsheime.

10. Einheit (2 N)

Die objektive Wende. Kerschensteiner. In der Deutschschweiz: Spranger. Der Faschismus als Perversion des Rufs nach Ordnung.

11. Einheit (5 N)

Die Pädagogik nach 1945. Wirtschaftliche Entwicklung, Ausdehnung des Schulwesens. Zuwendung zur Didaktik. Unterrichtstechnologie. Sozialpolitische Fragestellungen: Chancengleichheit usw. Progressive Pädagogik.

4.3.3. Pädagogische Psychologie

Einleitung

Das folgenden Modellpensum ist so eingeteilt, dass die Allgemeine Psychologie, die Persönlichkeits- und Sozialpsychologie und die Entwicklungspsychologie gleichgewichtig berücksichtigt sind. Hinzu kommen zwei Einheiten zur Statistik, Methodologie und Wissenschaftstheorie und zwei Einheiten zur Psychopathologie, Psychodiagnose und Psychotherapie. Die Gleichbehandlung der drei grossen Abschnitte scheint uns wichtig. Die Ueberbetonung der Entwicklungspsychologie in der Lehrerbildung muss rückgängig gemacht werden, einmal weil die hergebrachte Entwicklungspsychologie in einer Krise steht und zum andern, weil sie in der Praxis von Erziehung und Unterricht nie gehalten hat, was man sich von ihr versprach. Die Abfolge der drei grossen Abschnitte kann beliebig gewählt werden. Die Statistik, Methodologie und Wissenschaftstheorie darf jedoch keinesfalls an den Anfang gestellt werden. Sie sollte nicht einmal zusammenhängend, sondern abschnittweise mit Bezug zu den entsprechenden Sachproblemen vermittelt werden. Der Abschnitt "Psychopathologie ..." kann in der Grundausbildung des Lehrers nicht genügend vertieft werden; er muss in der Lehrerfortbildung wieder aufgenommen werden.

Anzahl der Normalstunden	125 N
Anzahl der Hausarbeitsstunden (dazu ca. 40 Stunden Anwendungsbereiche)	100 N

Im folgenden rechnen wir mit Einheiten von durchschnittlich 5 Stunden, die sich folgendermassen verteilen können:

- 1 Stunde Exposé des Dozenten
- 2 Stunden Diskussion und/oder Lektüre
- 2 Stunden Beobachtungen und kleine Erhebungen durch die Lehramtskandidaten

1. Statistik, Methodologie und Wissenschaftstheorie

1.1. (Erste Einheit) Qualität und Quantität im Verhalten und Erleben des Menschen. Messtheorie: nominale Kategorisierungen, Rangreihen, Intervallskalen. Testtheorie und ihre Anwendung auf Schulprüfungen: Objektivität, Validität, Reliabilität von Prüfungen. Die Notengebung unter statistischen Gesichtspunkten.

1.2. (Zweite Einheit) Statistische Grundbegriffe: Mittelwert, Zentralwert, Verteilungen, Prozentrang, Streuungsmasse. Der Begriff der Stichprobe. Korrelationen.

2. Kognitive Psychologie

2.1. Psychologische Grundfunktionen

2.1.1. (Dritte Einheit) Wahrnehmung, Assimilation (Piaget) und das Problem der anschaulichkeit. Sinnesdefekte. Sensomotorisches Verhalten und praktische Fähigkeiten (skills). Automatismen. TOTE-Einheit (Miller, Galanter und Pribram).

2.1.2. (Vierte Einheit) Denken. Problemlösen und Begriffsbildung. Operationen und kognitive Systeme. Die Dimensionen (Medien) des Denkens: konkret-abstrakt, anschaulich-

sprachlich, erkennend-erfindend, problemlösend-schöpferisch. Intelligenz (siehe Entwicklungsprädispositionen).

2.1.3. (Fünfte Einheit) Sprache. Die Symbolfunktion: Zeichen und Bedeutung, der Prozess des Kodierens und des Repräsentierens. Die Sprache als Medium des Denkens. Lesen und Lesenlernen: Psychologische Hypothesen, die dem ganzheitlichen und dem synthetischen Lesenlernen zugrunde liegen. Neue psychologische Forschungen zum Leseprozess (Neisser). Verbindungen zur Didaktik der Muttersprache.

2.2. Lernen und Gedächtnis

2.2.1. (Sechste Einheit) Klassisches und operantes Konditionieren. Auf- und Abbau von Hemmungen. Das Löschen von Reaktionstendenzen. Die Desensibilisierung (Eysenck). Höhere Lernprozesse und ihre Beziehung zum Problemlösen und zur Begriffsbildung. Aufbau und Differenzierung. Strukturieren und Umstrukturieren.

2.2.2. (Siebente Einheit) Motivation (Bedürfnis, Intention), Effekt und Verstärkung im Lernprozess. Versuch und Irrtum. Transfer und Anwendung.

2.2.3. (Achte Einheit) Beobachtungslernen (Bandura). Nachahmung, Einfühlung, Identifikation. Stellvertretende Erfahrung (vicarious experience). Beobachtungslernen im sozialen Verhalten: Aggression; im Bereich des kognitiven Verhaltens: kognitive Stile. Unbeabsichtigtes Beobachtungslernen vom Erzieher: Wichtigkeit des Vorbildes.

2.2.4. (Neunte Einheit) Gedächtnis. Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis. Aufmerksamkeit. Wiedererkennen und Reproduzieren. Das Vergessen: Zerfall von Spuren und Interferenz. Die Kurve des Vergessens. Die Verdrängung (Freud).

3. Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie

3.1. (Zehnte Einheit) Der Begriff der Persönlichkeit: Die stabilen Motivstrukturen, die Eigenart der Gefühlsreaktionen und der Temperamente (Kretschmer, Sheldon) und der sozialen Haltung. Die Rolle des ästhetischen Gestaltens und Erlebens im Haushalt der Persönlichkeit.

3.2. (Elfte Einheit) Motivation: Intrinsische und extrinsische Motivation. Funktionelle Autonomie (Allport). Die Vornahme (Lewin). Hierarchien von Motiven (z. B. Maslow). Defizittheorien der Motivation. Aktivationstheorien. Die Neugier als Motiv. Taxonomien der Motive: monistische, dualistische und pluralistische Theorien. Bewusste und unbewusste Motive.

3.3. (Zwölften Einheit) Interesse, Werte und Normen. Das Gewissen und das Ueberich (Freud). Das ideale Selbst. Moralisches Verhalten und moralisches Urteil: Wesen und Entwicklung. Normtransgression, Schuldgefühl, Scham, Reue.

3.4. (Dreizehnte Einheit) Selbstbild und Selbstattributen. Das Selbst und das Selbstbild. Haltungen zu sich selbst: Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbstachtung. Konsistenz-Inkonsistenz des Selbstbildes. Der Pygmalion-Effekt, "Sich-selbst-erfüllende-Voraussagen" (Rosenthal und Jacobson). Unterleistung und Ueberleistung (underachievement, overachievement). Leistungsmotivation und Anspruchsniveau, Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg (Heckhausen).

3.5. (Vierzehnte Einheit) Die Psychologie der Schulkasse und des Lehrers. Die Schulkasse als soziales System. Aktivität und Interaktionen in der Schulkasse. Das Klassen-

klima (Lippitt und White). Lehrer-Schüler-Interaktionen (Tausch). Forderung-Bewährung als Erziehungsform. Prüfungsangst (Sarason). Asymmetrische (Kompetenzgefäß und symmetrische Aspekte der Beziehung von Lehrer und Schüler. Die Autorität der Erziehers (weitergehende Behandlung in der Pädagogik).

3. 6. (Fünzehnte Einheit) Rollen und Positionen in der Gruppe der Gleichaltrigen (peer group). Interpersonale Anziehung und Popularität, bzw. Ablehnung und Ausschließung in der Gruppe der Gleichaltrigen. Ihre Messung im Soziogramm. Die Beeinflussung dieser Prozesse durch den Lehrer.

3. 7. (Sechzehnte Einheit) Schulische Sozialisation in einer geschichteten Gesellschaft. Selektionsprozesse in der Schule. Psychologische Faktoren der Laufbahnwahl. Der Begriff der "Ungleichheit der Bildungschancen". (Fortsetzung und Erweiterung dieser Fragestellung in der Schultheorie und als Anwendungsbereich.)

4. Entwicklungspsychologie

4. 1. (Siebzehnte Einheit) Entwicklung und systematisches (schulisches) Lernen. Entwicklung als Lernen in der sozio-kulturellen Umwelt. Teilhabe des Kindes an deren Tätigkeiten, gelebten Ordnungen, Interessen, Werten, Normen. Einfluss der Erziehungsstile und der Sprache der Umwelt des Kindes.

Die Schule und das schulische Lernen in der Kultur einer Gesellschaft. Kulturen und Sozialisation ohne Schule. Schulisches Lernen und Lernen im Alltag: Vergleich und Zusammenhänge.

4. 2. (Achtzehnte Einheit) Intelligenz und Intelligenzentwicklung. Das Lernen von Intelligenzleistungen im soziokulturellen Kontext. Die Erfassung von Intelligenz durch Intelligenztests. Stabilität und Validität von Intelligenztests. Voraussagemöglichkeiten der Erwachsenenintelligenz. Der Begabungsbegriff. Inwiefern erfassen Intelligenztests die Begabung? Begabung und Lernen in der Entwicklung der Intelligenz. Vorschulerziehung und kompensatorische Erziehung.

4. 3. (Neunzehnte Einheit) Anlage und Umwelt, Reifung und Lernen in der kindlichen Entwicklung. Anlagen als Erleichterer/Erschwerer des Lernens in der Entwicklung des Kindes. Anlage- und Entfaltungstheorien, Umwelt- und Lerntheorien der geistigen Entwicklung: ihre Einseitigkeit. Das Verhältnis von Anlage-Reifung und von Umwelt-Lernen in der Entwicklung des Kindes. Familien- und Zwillingsuntersuchungen.

4. 4. (Zwanzigste Einheit) Phasen der Entwicklung. Die Problematik der Phasen- oder Stufentheorien. Das Genfer Konzept (Piaget) und die Genfer Versuche: Sensomotorische Entwicklung, anschauliches Denken, die konkreten Operationen, die formalen Operationen.

4. 5. (Einundzwanzigste Einheit) Die Sprachentwicklung. Vorsprachliches, sensomotorisches Verhalten. Die Entwicklung der Aussprache. Stottern und Stammeln. Die Entwicklung des Vokabulars. Sprachverständnis und Sprachproduktion. Einwortsätze. Die Syntax der ersten Sätze. Die Rolle der Erwachsenen-Umwelt. Nachahmung. Das "Expandieren" der kindlichen Ausdrücke durch die erwachsene Umwelt. Der Anregungsgehalt der sozio-kulturellen Umwelt des Kindes (Sozio-Linguistik). Verbindungen zur Didaktik der Muttersprache.

4. 6. (Zweiundzwanzigste Einheit) Entwicklungsmechanismen. Die Mechanismen des Aufbaus (Konstruktion), der Differenzierung, der Mobilisierung (Reversibilität) und der Verinnerlichung (Interiorisation, Piaget). Die Rolle der Medien (Bruner, Verbindung zu 2.1.1.) in der Entwicklung: Enaktives, ikonisches und symbolisches Medium.

4. 7. (Dreiundzwanzigste Einheit) Die Psychologie des Jugendalters. Die anatomisch-physiologischen Veränderungen und ihre hormonale Steuerung. Das Auslaufen der Intelligenz-entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter. Die Entwicklung des sozialen Verhaltens und der sozialen Beziehungen: Wandel des Verhältnisses zu den Eltern, Eintritt in weitere "Kreise" der sozialen Umwelt. Die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. Ideales und reales Selbst. Interessen, Normen und Werte im Jugendalter. Geschichte und Problematik der Krisentheorien über das Jugendalter: die Kulturabhängigkeit dieser Prozesse. Das Problem der "Jugendkultur".

5. Psychopathologie, Psychodiagnose, Psychotherapie und Heilpädagogik

5. 1. (Vierundzwanzigste Einheit) Psychopathologie. Organische Störungen und Schwächen: Schwachsinn, Syndrome der Hirnschädigung, Epilepsien. Psychogene Störungen: Verwahrlosung, Neurosen. Psychosen im Kindes- und Jugendalter: Schizophrenie, Depression, Manie. Einzelne psychische Symptome: Bettlägerigkeit, Störungen der Nahrungsaufnahme, Ticks, Feuerlegen usw.

5. 2. (Fünfundzwanzigste Einheit) Psychodiagnostik und Psychotherapie. Die Anamnese und die Exploration. Leistungstests und Persönlichkeitstests. Projektive Verfahren. Psychotherapie mit Kindern. Psychoanalytische Therapien. Spieltherapie, Gruppenpsychotherapie. Verhaltenstherapie. Heilpädagogik als Theorie der heilenden Erziehung in speziellen Institutionen. Behinderten-Pädagogik (Seh-, Hör-, Sprach-, Intelligenzschädigte, Körperbehinderte, verhaltengestörte Kinder).

(Der Themenkreis 5 sollte im Wahlfachbereich vertieft behandelt werden.)

4. 3. 4. Schultheorie

Einleitung

Das hier dargestellte Modellpensum für die Theorie der Schule ist in zwei Teile gegliedert. Ein erster Teil nennt Themenkreise zu einer Theorie der Schule im weiteren Sinn. In einem zweiten Teil werden jene Themen genannt, die zu einer Schulgesetzkunde im engeren Sinn gehören.

Die Themen des ersten Teiles sollen den Studenten die historischen, pädagogischen und sozialen Hintergründe gegebener Schulsysteme aufzeigen. Er soll einen Ueberblick über kantonale Schulsysteme sowie über nationale und internationale Tendenzen der Schulentwicklung und Schulreform gewinnen. Das Ziel ist die Befähigung, zu Schulproblemen Stellung zu beziehen und in Fragen der Schulreform sachangemessen mitzuarbeiten.

Neben diesen umfassenden Gesichtspunkten soll aber auch die je gültige Schulgesetzgebung behandelt werden. Der angehende Lehrer soll eine solide Einführung in den Umgang mit dieser Gesetzgebung erhalten. Es ist wesentlich, dass vor allem auch der gesetzeskundliche Teil der Schulkunde praxisbezogen unterrichtet wird. Der grössere Teil des Unterrichts wird sich in Form von Anwendungsbereichen abspielen.

Theorie der Schule

I. Allgemeiner Teil	Anzahl der Normalkursstunden	18
	Anwendungsbereiche	12
II. Gesetzeskundlicher Teil	Anzahl der Normalkursstunden (davon ca. 12 im Sinne von Uebungen und Anwendungsbereichen)	18
	Hausarbeitsstunden total	28

I. Allgemeiner Teil

1. Welche Bedeutung hat die Theorie der Schule für den angehenden Lehrer? (2 N)

Anforderungen an den Lehrer als Träger von Schulreformen, als Berater in Fragen der Schul- und Berufslaufbahn, als Experte für Bildungs- und Schulfragen.

Die Schule als soziale Organisation

Das allgemeinbildende und berufsbildende Schulwesen als Bestandteil des Bildungssystems. Institutionelle Komponenten der Schule: Zielsetzung, Organisation (Aufbau, Lehrpläne, Prüfungsordnungen usw.), materielle Grundlagen, Rollenträger, Administration.

2. Aufgaben und Ziele der Schule (2 N)

Offizielle Schulverfassungen und tatsächlich verfolgte Ziele der Schule. Zielebenen und Zielkonflikte. Schule als Lernorganisation: Erziehung, Bildung, Ausbildung. Schule als soziales Erfahrungsfeld: schulische Sozialisation. Der gesellschaftliche Auftrag der Schule: sozialisierende und allokativen Funktion. Der pädagogische Auftrag der Schule: Individuelle Förderung und Erziehung zur Mündigkeit.

3. Die Binnengliederung der Schule (6 N)

3.1. Aufbau und Gliederung des Schulsystems. Vertikaler vs. horizontaler Schulaufbau. Innere und äussere Differenzierung. Schulpolitische und pädagogische Leitbilder verschiedener Aufbau- und Differenzierungsformen der Schule. Gegenüberstellung Einheitsschule, Gesamtschule, traditionelles Schulsystem.

3.2. Schülergruppierung und zeitlicher Rahmen des Unterrichts. Gruppengrösse. Gruppierung nach Alter, Leistungsfähigkeit und Interesse. Stufenlose Unterrichtsorganisation. Einschulungsalter. Stundenplangestaltung: gleichmässige Verteilung der Unterrichtsfächer, Epochalunterricht, Kursformen. Der Einfluss sozialer, räumlicher und zeitlicher Bedingungen der Schulorganisation auf Lehr- und Lernformen.

4. Die Verankerung des Schulwesens in der staatlichen Organisation (3 N)

Der Bildungsartikel in der Bundesverfassung. Schulhoheit, Schulverwaltung, Schulträgerschaft, Schulaufsicht und Schulpflege. Privates und öffentliches Schulwesen. Verhältnis von Schule und Kirche. Elternrecht. Probleme der Schulkoordination.

5. Die Rolle des Lehrers (3 N)

Das Berufsbild des Lehrers aus der Sicht der Wissenschaft. Idealbild und Realbild (Verbindung mit Pädagogik und Pädagogischer Psychologie). Oekonomische und soziale Faktoren der Rekrutierung. Die Feminisierung des Lehrberufs. Die soziale Stellung des Volkschullehrers. Der Lehrer als Experte für Bildungs- und Schulprobleme. Die pädagogische Verantwortung und gesellschaftliche Bedeutung des Lehrers. Verschiedene Lehrerkategorien und unterschiedliche Ausbildungsgänge. Die rechtliche Stellung des Lehrers.

6. Die Rolle des Schülers (2 N)

Die Schulpflicht und das Recht auf Bildung. Rechte und Pflichten der Schüler innerhalb der Schulordnung. Pädagogische und sozial-politische Aspekte der Schülermitsprache. Mögliche Formen der Institutionalisierung der Schülernmitverantwortung. Der Schüler im Klassenverband. Sozialpsychologische Auswirkungen von Schulerfolg und Schulversagen (Grenzbereich zur Sozialpsychologie).

II. Gesetzeskundlicher Teil

Vorbemerkung

Es handelt sich hier um eine grobe Stoffaufteilung, die auch in Gewichtung und Reihenfolge nicht verbindlich sein kann. Eine differenziertere Aufteilung ist problematisch, da die kantonalen Bedürfnisse stark voneinander abweichen können; schon deshalb sind andere Schwerpunkte möglich.

Die Stundenzahl ist sehr knapp bemessen und bedingt ein sehr konzentriertes Vorgehen. Es kann aber erwartet werden, dass einige Aspekte auch in andern Fächern beleuchtet werden.

1. Einheit (3 N)

Historischer Abriss der Schulentwicklung (ev. als Repetition der Geschichte der Pädagogik) Schulartikel der BV Aufbau des kantonalen Schulsystems

Kanton und Gemeinden als Träger der Schule
Behördenorganisation und Mitbeteiligung der Lehrer

2. Einheit (2 N)

Uebersicht über die Gesetzgebung
Wichtigste juristische Grundregeln
Handhabung der Gesetzeserlasse

3. Einheit (7 N)

Promotion
Zeugnis
Sonderschulung
Stundenplan

4. Einheit (2 N)

Rechtsmittel
Verwaltungs- und Disziplinarmassnahmen
Personalrecht, Stellung und Pflichten des Lehrers
Lehrerorganisationen

5. Einheit (3 N)

Alltägliche Schulfragen (Absenzen, Strafen, Schulbesuche, Fürsorge, Gesundheit, Klassenlager, Eltern, Konflikte mit Behörden, Eltern und Schülern)

6. Einheit (2 N)

Aktuelle Schulfragen
Kantonale Besonderheiten

4. 3. 5. Allgemeine Didaktik

Einleitung

Wir gehen davon aus, dass vor der Behandlung der speziellen Didaktiken das vorliegende Propädeutikum in allgemeiner Didaktik vermittelt wird. Es hat das Ziel, den Lehrerstudenten eine Reihe von grundlegenden Prozessen des Lernens und der Erfahrungsbildung vorzuführen, und sie die entsprechenden didaktischen Grundtätigkeiten lernen zu lassen. Die normale didaktische Einheit in diesem Kurs umfasst die folgenden Teile: zwei Stunden Besprechung des psychologisch-didaktischen Problems, eine Stunde gemeinsame Vorbereitung einer Lektion oder eines Lektionsteiles, in der die vermittelten didaktischen Begriffe angewendet werden, sodann, ausserhalb des Unterrichts, die detaillierte Vorbereitung und Beschaffung der Materialien für die Lektion durch einzelne Lehrerstudenten oder durch Gruppen, Durchführung der Lektion oder mehrerer Lektionsteile durch die Lehrerstudenten in Gegenwart ihrer Kameraden und des Didaktiklehrers (im Grenzfall im Sinne des micro-teaching), eine Stunde Besprechung und Diskussion der Uebungslektion(en). Der Dozent spricht das Thema mit dem Lehrer der Uebungsklasse ab, bereitet die Lektion mit den Lehrerstudenten zusammen vor, wobei er die Teile oder Aspekte der Arbeit definiert, welche in der persönlichen Vorbereitung der Kandidaten ergänzt werden müssen, und leitet die nachbereitende Besprechung und Diskussion. Variationen innerhalb dieser mindestens fünfstündigen Einheit sind, gemäss der Eigenart des Themas und auch der Neigung des Dozenten, selbstverständlich möglich beziehungsweise erforderlich.

Die psychologischen Grundlagen vieler der hier genannten didaktischen Grundtätigkeiten sollten im Fache Psychologie und Pädagogik gelegt werden. Hier handelt es sich vor allem um deren Anwendung auf das jeweilige didaktische Problem. Durch eine solche Koordination kann nicht nur Zeit gewonnen, sondern eine starke Vertiefung und Koordination von Theorie und Praxis erreicht werden. Eine ganze Reihe von hier genannten Problemen kommt in den anderen Bänden des Kommissionsberichts (Sammelreferate) zur Sprache, auf die hier generell verwiesen sein soll. Viele hier genannte Einheiten entsprechen Kapiteln, die der Verfasser in seinen "Grundformen des Lehrens"¹ breiter ausgeführt hat. Die Behandlung dieses Modellpensums ist relativ ausführlich gehalten, weil es das praktische Gegenstück zum relativ abstrakten Kapitel über Didaktik in den Sammelreferatebänden darstellt.

Zahl der Normalkursstunden, inkl. Demonstrationen und
Übungen in der Uebungsschule

94 N

Anzahl der Hausarbeitsstunden

64 H

1. Einheit (5 N) Erzählen und Referieren

Psychologische Grundlagen: Sprachliche Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern. Zeichen und Bedeutung im Sprecher und im Hörer. Die Anpassung an das kognitive und affektive Repertoire des Schülers.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Anpassung an die Entwicklungsstufe des Schülers, an seine individuelle Eigenart im Prozesse des Erzählens und Referierens. Der Kontakt mit der Klasse. Die Mitarbeit der Klasse im Rahmen einer Erzählung. Freies Sprechen

1 Aebli H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett, 1969

und Vorlesen. Die Vorbereitung von Erzählungen und Referaten.

Beispiele von Uebungslektionen: Ein Märchen, eine Sage erzählen. Eine historische Erzählung oder einen Reisebericht, als Ergänzung des Geographieunterrichts vortragen.

2. Einheit (5 N) Vorzeigen und Nachmachen

Psychologische Grundlagen: Nachahmung. Beobachtungslernen. Innerer Nachvollzug. Identifikation.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Demonstrieren von Bewegungen und von praktischen Handlungen. Sprachliche Hinweise zur Steuerung der Aufmerksamkeit. Die Zerlegung der Demonstration in Teile. Die Aufstellung der Schüler. Anleitung der Schüler zur Selbstkontrolle. Das nachahmende Ueben.

Beispiele von Uebungslektionen: Teile einer Turnstunde. Einführung einer neuen Technik im Zeichenunterricht. Durchführung einer einfachen Bastelarbeit.

3. Einheit (5 N) Der Aufbau eines Handlungsschemas und eines Werkes (Arbeitsschule, Projektunterricht)

Psychologische Grundlagen: Der Begriff des Handlungsschemas. Das Werk als Ergebnis der Handlung. Elemente, die Zusammenhänge unter diesen. Aufbau und Differenzierung eines Handlungsschemas und des entsprechenden Werkes. Verinnerlichung der Handlung. Ihre sprachliche Fassung.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Die Problemstellung als Projekt einer Handlung. Die Durchführung einer Handlung. Die Rolle des Lehrers darin, die Aktivität der Schüler. Effektive Durchführung der Handlung, Arbeitsrückschau, bloses Vorstellen der Handlung.

Beispiele von Uebungslektionen: "Bauen" im Sandkasten: z. B. eines Kraftwerks, einer Lawinenverbauung, der mittelalterlichen Stadtbefestigung unserer Stadt. Auf der Post eine Einzahlung tätigen. Eine Reise planen.

4. + 5. Einheit (10 N) Der Aufbau einer neuen Operation

Psychologische Grundlagen: Handlung und Operation. Die inhärente Struktur einer Handlung. Ihr Aufbau als progressive Verknüpfung von Elementen, als Differenzierung des Problems und des allgemeinen Lösungsgedankens. Klarheit, Einsicht, Evidenz. Die Verinnerlichung einer Operation. Die Übersetzung einer Operation in ein Zeichensystem.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Die Vorbereitung der Lektion: Auffinden der operativen Bedeutung eines mathematischen Verfahrens. Die Klärung seiner Struktur. Die Einkleidung in einen lebenspraktischen Zusammenhang. Die Findung von Möglichkeiten einer konkreten Durchführung durch die Schüler. Die Findung eines Problems, dessen Lösung die angezielte Operation erfordert. Die Operation aufbauen. Von der effektiven Ausführung zur Vorstellung. Die ziffernmässige, algebraische und sprachliche Fassung einer Operation.

Beispiele von Uebungslektionen: Das Ueberschreiten des ersten Zehners. Das Ergänzen. Das Vermindern. Eine einfache geometrische Konstruktion durchführen. Die Berechnung des Umfangs des Rechtecks. Die Verwandlung eines Dreiecks in ein Rechteck. Die Multiplikation einer Gleichung mit einer ganzen Zahl. Die Quadrierung einer Summe.

6. Einheit (5 N) Begriffsbildung und exemplarisches Lernen

Psychologische Grundlagen: Die Struktur des Begriffsinhaltes: Elemente und Beziehungen. Elemente der Elemente usw. Der Begriffsumfang als die Menge der "Exemplare", welche die im Begriffsinhalt zusammengefasste Struktur aufweisen. Der Aufbau eines Begriffs,

ausgehend von den begrifflichen Elementen, über die der Schüler verfügt. Der Sonderfall der Gewinnung eines Begriffs durch Abstraktion. Begriffsbildung als Nachkonstruktion einer Erscheinung. Begriffsinhalt und Name.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Das Erklären. Exemplarisches Vorgehen. Appell an das im Schüler vorhandene Repertoire an Vorstellungen und Begriffen. Aufbau der neuen begrifflichen Struktur. Das Problem als Rahmen des Aufbaus. Die Leitung des Nachdenkens und Suchens durch den Lehrer. Abstraktion. Die sprachliche Fassung des Ergebnisses. Begriffsbildung im Sprachunterricht, in den Sozialwissenschaften, in den Naturwissenschaften.

Beispiele von Uebungslektionen: Neid und Eifersucht unter Geschwistern (Lebenskunde). Der Kreislauf des Wassers. Der Werfall und der Wenfall. Die Passivtransformation. Die Ballade. Die Schutzfarbe. Die Schwerkraft. Die Verbrennung.

7. Einheit (5 N) Durcharbeiten, Wiederholen und Ueben: Operatorische Didaktik

Psychologische Grundlagen: Die Beweglichkeit einer Operation und einer begrifflichen Struktur. Das Durchlaufen eines begrifflichen Systems in verschiedenen Richtungen. Die Folgen: Elimination unwesentlicher Elemente, Transparenz. Fertigkeiten als Automatismen. Die Stellvertretung eines Begriffsinhaltes durch seinen Namen im Denken. Bedingungen des Lernens: Motivation, Verstärkung, sichtbare Ergebnisse. Besondere Probleme: verteilte versus gehäufte Uebung usw.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Das Durcharbeiten einer Operation. Die Beleuchtung eines begrifflichen Zusammenhangs unter verschiedenen Gesichtspunkten. Das Ueben einer Operation, die Wiederholung eines begrifflichen Zusammenhangs. Die Organisation und der Ablauf von Uebungslektionen. Ihre Einkleidung. Abwechslung im Ueben und Wiederholen. Das Problem des wettbewerbartigen Uebens. Die zeitliche Verteilung von Uebungen und Wiederholungen. Gefahren und Nutzen der Bildung von Automatismen.

Beispiele von Uebungslektionen: Den Begriff des Rechtecksumfanges durcharbeiten: Variationen der Bestimmung der Fläche eines Rechtecks bzw. seiner Seiten. Eine Operation, ein Rechenverfahren, eine geomatriische Konstruktion üben. Sprachübungen: der Akkusativ männlicher Substantive. Besondere Mehrzahlformen. Ueben im Turnen, im Singen.

8. Einheit (5 N) Die Verbindung von Sachunterricht und Sprachunterricht

Psychologische Grundlagen: Handlung, Anschauung und Sprache als Medien des geistigen Lebens (Bruner). Handlungsvorstellung und Vorstellungsbilder. Die Übersetzung von bildhaften Vorstellungen in das Zeichensystem Sprache. Innersprachliche und aussersprachliche Bedeutung von Worten. Ein Vokabular aufbauen heißt Bedeutungen erwerben und sie benennen.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Jeder Sachunterricht ein Sprachunterricht, jeder Sprachunterricht ein Sachunterricht! Lesen und erklären. Die Vorbesprechung von Aufsätzen: sachliche Klärung und Einführung von Begriffen und Ausdrücken. Beobachten und formulieren. Die sprachliche Gestaltung sachkundlicher Texte.

Beispiele von Uebungslektionen: Die Behandlung eines Lesestücks mit sachlichen Problemen. Vorbesprechung eines Aufsatzes. Wir beschreiben das Verhalten von Kaulquappen im Aquarium. Wir beschreiben, wie man mit Zirkel und Massstab ein Quadrat konstruiert.

9. Einheit (5 N) Anschauungsunterricht

Psychologische Grundlagen: Das Vorliegen des Anschauungsgegenstands als notwendige aber nicht genügende Bedingung der Bildung von Vorstellungen und Begriffen. Anschauen

als Tätigkeit (Assimilation). Ohne Gesichtspunkte und Auffassungstätigkeiten sieht man nichts. Die Lehrerfrage und die Aufforderung als Mittel der Lenkung des Beobachtens. Enge und weite Fragen und Hinweise.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Natur in der Schule: Sammlungen, Aquarium, Terrarium. Versuche. Der Unterrichtsgang. Modelle und Bilder als Vertreter des Gegenstandes. Die Erfassung von Gegenständen. Anleitung durch den Lehrer. Anschauen und reproduzieren. Beobachtungsschulung. Frage, Aufforderung, Denkanstoss. Regeln des fragend-entwickelnden Unterrichtsverfahrens.

Beispiele von Uebungslektionen: Betrachtung eines geographischen, eines historischen Schulwandbildes. Unterrichtsgang auf eine Baustelle, in ein (natur-) historisches Museum. Besuch einer Töpferei.

10. Einheit (5 N) Geleitete und ungeleitete Anwendung von Operationen und Begriffen ("freie geistige Schularbeit" Gaudigs).

Psychologische Grundlagen: Das Wesen der Anwendung (des Transfers): Wiederentdecken oder Wiederherstellen einer bekannten Struktur in einer neuen Situation. Die selbständige Erfassung eines Gegenstandes als Anwendung bekannter Verfahren und Gesichtspunkte.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Das Ziel: geistige Mündigkeit. Die Vorbereitung der selbständigen Anwendung: geleitete Anwendung von Begriffen und Operationen. Die Arbeitsrückschau. Transferschritte verschiedener Weite. Klassengespräch und Gruppenunterricht. Soziale Aspekte der Gruppenarbeit.

Beispiele von Uebungslektionen: Lösen von Anwendungsaufgaben im Mathematikunterricht. Nach der Behandlung von Luzern: Klassengespräch über Genf (See-Endstädte). Nach der Behandlung der Flugfrucht des Löwenzahns: selbständiges Studium der Frucht des Storchen schnabels in Gruppen oder individuell.

11. Einheit (5 N) Problemlösen und Kreativität im Unterricht

Psychologische Grundlagen: Das Problem als schematische Vorausnahme der Lösung. Motivierende und steuernde Funktion des Problems. Das Problem als kognitive Struktur mit Lücke. Das Problem als Projekt. Das "Ziehen" der Lösungsgedanken aus dem Repertoire. Das Problemlösen als struktureller Brückenschlag zwischen dem Gegebenen und dem Gesuchten. Kreativität als Lösen selbstgestellter Probleme. Künstlerische und intellektuelle Kreativität. Individualpsychologische und sozialpsychologische Bedingungen der Kreativität.

Didaktische Verhaltensweisen und Regeln: Zu einem angestrebten Begriff das Problem finden, dessen Lösung den Begriff erfordert. Selbstverständliches Problematisieren. Sich über etwas wundern. Nachdenken, Suchen, Forschen. Lösungsvorschläge zusammentragen. Schüler aufeinander hinweisen. Zu Vorschlägen von Kameraden Stellung beziehen lassen. Verschiedene Lösungen vergleichen. Lösungsstrukturen herausstellen, auf neue Probleme anwenden.

Beispiele von Uebungslektionen: Wie haben wohl die Steinzeitmenschen ihre Nahrungsmittelvorräte aufbewahrt? Wie sich die Schweizer gegen Ritterheere verteidigt haben. Zahlenreihen fortsetzen. Geometrische Beweise suchen. Mit Schülern einen freien Aufsatz schreiben lassen und nach einer Viertelstunde des Nachdenkens mit einzelnen Schülern über ihren Plan sprechen. Eine freie Zeichnung ausführen lassen und dabei den einzelnen Schülern helfen.

12. Einheit (5 N) Formen der Lehrer-Schüler Interaktion

Psychologische Grundlagen: Die Reaktion des Lehrers als Verstärkung (reinforcement) des kindlichen Verhaltens. Ihre Rolle in den Lernprozessen. Die Übernahme sozialer Haltungen durch Identifikation. Unterrichts- und Erziehungsstile: Aktives und passives, aggressives und submissives, autoritäres und sozialintegratives, reflexives und impulsives Verhalten. Erzieherverhalten, das Abhängigkeit oder Unabhängigkeit, Hoffnung auf Erfolg oder Angst vor Misserfolg fördert. Unterschiede des Anspruchsniveaus und der Leistungsmotivation. Dimensionen des Lehrerverhaltens: emotionale Wärme, Achtung vor der Würde des Schülers, ermutigende und entmutigende Kritik.

Beispiele von praktischen Uebungen: In Lektionen mit beliebigen Themen kann das Verhalten des Lehramtskandidaten unter den genannten Gesichtspunkten betrachtet werden. Der Video Recorder oder auch nur ein Bandgerät leisten hier wertvolle Dienste.

13. Einheit (5 N) Ziele des Unterrichts

Psychologische und curriculumtheoretische Grundlagen: Eingangsverhalten, Lernziele, Lernprozesse, Kriterien der Auswahl von Lernzielen: ihre wissenschaftliche Bedeutung, ihre Bedeutung für Selbst- und Weltverständnis. Ihre Bedeutung im gegenwärtigen Leben des Schülers und im Erwachsenenleben. Begründungsprobleme: die Mittelfunktion gewisser Lernziele, intrinsisch interessante Lernziele.

Beispiele von praktischen Uebungen: Zu breit und allgemein definierte Richtziele Feinziele und Lerninhalte bestimmen bzw. beurteilen und begründen. Beispiele von Richtzielen: Bewusstsein für Umweltprobleme wecken. Das Mittelalter behandeln. Elektrizitätslehre für Mädchen des 9. Schuljahres planen. Den Kanton Tessin behandeln.

14. Einheit (5 N) Die Formulierung von Lernzielen

Psychologische und curriculumtheoretische Grundlagen: Psychologische Konstrukte und beobachtbares Verhalten. Die Operationalisierung innerer Zustände und Prozesse. Kognitive Strukturen (Begriffe, operative Systeme) und kognitive Pläne (Tolman) als Lernziele. Spezifische Verhaltensweisen als Lernziele. Gefahren eines oberflächlichen und atomistischen Lernzielbehaviorismus. Taxonomien von Lernzielen.

Beispiele von praktischen Uebungen: Gegebene Begriffe und Operationen bezüglich ihrer inneren Zusammenhänge analysieren (z. B.: Schutzfarbe, Kolonialmacht, Beschleunigung). Operationalisierungen dieser Begriffe nennen: Anwendungen, Darstellungen in verschiedenen Medien, in verschiedener sprachlicher Form, unter verschiedenen Gesichtspunkten.

15. Einheit (5 N) Die Prüfung der Unterrichtsergebnisse

Psychologische Grundlagen: Testtheoretische Anforderungen an eine Prüfung: Lernzielorientierung, Objektivität, Reliabilität, Validität. Teilaspekte und Teilfunktionen einer Prüfung und ihre unabhängige Erfassung und Beurteilung. Die Prüfung von Einsicht und Verständnis: Reproduktion in veränderter Form, in einem anderen Medium, Anwendung.

Beispiele von praktischen Uebungen: Zu den Lektionen, die im Verlaufe des Kurses gehalten werden, Prüfungen entwickeln. Gegebene Prüfungen unter den oben genannten Gesichtspunkten analysieren. Schülerarbeiten beurteilen und benoten.

15 a. Einheit (5 N) Die Statistik der Notengebung

(Nur zu behandeln, wenn dies im Rahmen der Psychologie nicht geschieht.)

Statistische und psychologische Grundlagen: Die Verteilungskurse und die Ogive. Der Prozentrang. Die Zuordnung von Noten zu Prozentrangbereichen. Die Klasse als Stichprobe aus einer (häufig unbekannten) Bezugspopulation. Der Zusammenhang von Steigungsrate und Notengebung (siehe "Statistik und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Forschung" im Band 3 der Sammelreferate "Sprache und soziales Verhalten"). Lernzielorientierte Prüfungen. Die psychologischen Auswirkungen der Prüfungspraxis auf das Verhalten von Lehrern und von verschiedenen Schülern. Verzicht auf Benotung? Verbale Kennzeichnung von Schülerleistungen.

Beispiele von praktischen Uebungen: Klassenarbeiten korrigieren. Verteilung der Rohwerte aufzeichnen. Noten zuordnen. Schulleistungstests anwenden, Klassenleistung in der Eichpopulation situieren. Steigungsichten von gegebenen Klassen über mehrere Jahre erheben. Elterninterviews über Zeugnisse und Schulprüfungen führen. Einzelne Schüler während schriftlichen Prüfungen, im Diktat beobachten. Über einen Mitstudenten ein Zeugnis in Wörtern abfassen. Dieses dem Betreffenden zu lesen geben und ihn darüber befragen. Daselbe nach einem Praktikum mit Schülern versuchen.

16. Einheit (8 N) Aufbauprinzipien eines Curriculums ("Sequenzierung")

Curriculumtheoretische Grundlagen: Der Aufbau gemäss dem "Eigengesetz des Bildungsfaches" (Wichmann). Hierarchische Mikro- und Makrostrukturen. Horizontale Koordination und vertikaler Aufbau. Das Rekapitulationskonzept von Ziller. Stufengemässheit des vertikalen Aufbaus. Gesamtunterricht, Projektunterricht als horizontale Koordination zwischen den Fächern.

Beispiele von praktischen Uebungen: Historische, z.B. Zillersche, Lehrpläne analysieren. Moderne Curriculumprojekte untersuchen. Teilcurricula für verschiedene Fächer ausarbeiten. Alle diese Arbeiten unter besonderer Berücksichtigung des Makroaufbaus. Die gültigen Lehrpläne analysieren.

17. Einheit (2 N) Entstehung und Anwendung von Curricula

Curriculumtheoretische Grundlagen: Das Zusammenwirken von Experten, Didaktikern, Vertretern der Schulverwaltung, der abnehmenden Schulstufe bzw. der Berufe, der Lehrer bei der Konstruktion eines Curriculums. Zeitliche Planung. Flussdiagramme. Die Rolle des Lehrer bei der Realisierung von Unterricht. Geschlossene und offene Curricula. Curriculumreform.

Praktische Uebungen sind hierzu wohl erst in der Lehrerfortbildung angezeigt. Dieses Thema sollte hier im Sinne eines Ausblicks und einer Orientierung behandelt werden.

18. Reserve: 9 N für Wiederholung und Vertiefung.

4.3.6. Didaktik der Muttersprache

Einleitung

Der Unterricht in Didaktik der Muttersprache beschränkt sich nicht auf ausschliesslich didaktisch-methodische Betrachtungsweisen; er befasst sich auch mit den Voraussetzungen (Sprachpsychologie, Soziolinguistik), den formalen Strukturen (Stilistik, Syntax, Grammatik, Orthographie) und den Zielsetzungen (Bedeutung der Sprache in anthropologischer Sicht).

Die hier dargestellte Abfolge von Themen ist nicht verbindlich. Die Gliederung entspricht einer viersemestrigen Ausbildung, in der das erste Jahr im Sinne der gemeinsamen Grundbildung, das zweite Jahr stufenspezifisch für die Primarstufe konzipiert ist. Wesentlich ist, dass auch die allgemeinen, stufenübergreifenden Themen im ersten Jahr praxisbezogen unterrichtet werden und dauernd von Uebungen begleitet sind: Untersuchungen an Texten, Aufsätzen, Schülerarbeiten, Beobachtung von Sprachverhalten, Analyse von Sprach- und Lesebüchern.

Anzahl der Normalkursstunden

Theorie

78 N

Demonstrationen in der Uebungsschule

16 N

Anzahl der Hausarbeitsstunden

64 H

(Im weiteren ist zu berücksichtigen, dass im Zeitbudget 48 N und 38 H für Muttersprache und Jugendliteratur im Fachstudienbereich vorgesehen sind.)

1. Themen einer stufenübergreifenden Didaktik (1. und 2. Semester)

1.1. Wesen und Begriff der Sprache (4 N)

Linguistische Grundbegriffe. Sprache und Denken. Sprache: Sprechen, Schreiben. Grundzüge der Entwicklung der Sprache: etymologische, semantische, grammatische, phonetische Aspekte.

1.2. Sprachpsychologische und soziolinguistische Aspekte (8 N)

Beobachtungen und Uebungen zur Entwicklung der Sprache des Kindes. Sprachfähigkeit und ihre Bedeutung für die Schulleistung. Umwelt, Erfahrung und Sprachverhalten: Sprachverhalten als Aspekt des Gesamtverhaltens. Die schichtspezifische Sprache (Bernstein). Sprache und Kommunikation: Sprache der Massenmedien (Ueberleitung zu 3).

1.3. Kinder- und Jugendliteratur (8 N)

Kind und Buch. Gattungen (Märchenbuch, Sachbuch, Mädchenbuch, Abenteuerbuch, Krimi usw.). Bilderbücher. Schundliteratur, Comics, Trivialliteratur. Zeitungen, Zeitschriften. Jugendbibliotheken, Schulbibliotheken.

1.4. Grundbegriffe der Stilistik (4 N)

Stilarten, Stilistika. Beurteilungsprobleme. Wegweiser zu gutem Deutsch. Rede- und Schreibübungen.

1. 5. "Sprachlandschaften" der Schweiz (und des Kantons) (4 N)

Mundart und Schriftsprache. Die vier Sprachkreise. Merkmale der Mundarten. Mundartliteratur. Sprachlandschaften im eigenen Kanton.

1. 6. Sprachdidaktische Grundlagen (12 N)

Das Lesen Leselehre; Interpretationen von Prosa und Gedichten; Grundbegriffe der Interpretation.

Das Sprechen Aussprachelehre (mit Uebungen), die Bedeutung des mündlichen Unterrichts.

Das Schreiben "Geschriebene Sprache", fächerübergreifender Sprachunterricht; Schulgrammatik, Rechtschreiblehre.

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Zielsetzungen. Hilfsmittel für den Sprachunterricht (Medien). Beurteilung und Bewertung. Besondere Probleme der Legasthenie. Elemente der Unterrichtsplanung unter besonderer Berücksichtigung des sprachlichen Bereiches (Verbindung zur Allgemeinen Didaktik).

2. Themen einer stufenspezifischen Didaktik (3. und 4. Semester)

2.1. Sprachlehre (6 N)

Grammatik der Gegenwartssprache. Sprachlehre und Sprachbetrachtung. Richtungen und Strömungen im Sprachlehrunterricht. Sprachlehre auf der Unterstufe. Sprachlehre auf der Mittelstufe.

2.2. Leseunterricht (6 N)

Lesevorgang: Ueberblick. Erstleseunterricht: Methoden. Weiterführendes Lesen.

2.3. Literarischer Unterricht (4 N)

Interpretationsübungen. Gedichte und Lesestücke auf der Unter- und Mittelstufe. Sachlesestücke. Literarische Gattungen in den verschiedenen Klassen.

2.4. Sprechen, Aussprache (4 N)

Sprechunterricht in den verschiedenen Klassen. Erzählen, Erzählungen.

2.5. Aufsatzunterricht (6 N)

Theorie des Aufsatzunterrichts in der Unter- und Mittelstufe. Korrektur- und Bewertungsübungen an Aufsätzen. Bildbesprechungen (Kunst- und Sachbild).

2.6. Rechtschreibeunterricht (6 N)

Fehlerlehre. Arbeitsmöglichkeiten im Rechtschreibeunterricht. Diktate (Sinn und "Unsinn").

2.7. Weiterführende Gebiete (6 N)

Verbindung zu andern Fächern (z. B. Realien). Sprachunterricht an Gesamtschulen. Probleme der fremdsprachigen Kinder. Schulspiel.

4. 3. 7. Didaktik des Mathematikunterrichts

Einleitung

Der vorliegende Entwurf wurde im vollen Bewusstsein verfasst, dass es in einer Zeit des raschen Wandels im Bereich des Mathematikunterrichts außerordentlich schwierig ist, ein Modellpensum zu definieren, das sowohl die Reformer als auch die Traditionalisten befriedigt. Hier wird ein mittlerer Weg angedeutet, der davon ausgeht, dass die neue Mathematik vor allem dazu dienen soll, die bisherigen Operationen in tieferer und allgemeinerer Weise zu verstehen. Prinzipien der operativen Didaktik kommen ebenfalls zur Geltung. Bei alledem geht dieses Programm davon aus, dass es auch heute noch absolut notwendig ist, dass der Lehrer und der Schüler die Natur der numerischen Operationen verstehen, die ihnen entsprechenden Automatismen durch Uebung schulen und lehren bzw. lernen, sie in konkreten Situationen sinnvoll anzuwenden. Im Hinblick darauf, dass der Geometrieunterricht z. T. in Verbindung mit dem Rechenunterricht erteilt wird (Flächenberechnung) und im übrigen nur etwa einen Zwölftel der Rechenstunden in den ersten sechs Schuljahren umfasst, kommt er hier nur kurz - mit 8 N - zur Sprache.

Anzahl der Normalkursstunden	78 N
Demonstrationen in der Uebungsschule	16 N
Anzahl der Hausarbeitsstunden	64 H

1. Wesen und Aufgabe der Didaktik der Mathematik (2 N)

Die Grundlagen: Mathematische, logische und erkenntnistheoretische Analyse der im Unterricht zu behandelnden mathematischen Begriffe und Operationen, psychologische Analyse des Aufbaus und der Konsolidierung, des Funktionierens und der Anwendung von mathematischen Operationen und Strukturen.

Didaktik: Theorie des mathematischen Unterrichts als durch Lehren ausgelöstes und gesteuertes Lernen.

Ziel: Einsicht in die Struktur der mathematischen Begriffe und Operationen, Folgerichtigkeit, Beweglichkeit und Anwendungsfähigkeit derselben, Rechenfertigkeit.

2. Die wesentlichen Lerngegenstände (10 N)

Menge und Relation als Grundlage der natürlichen Zahlen. Grundbegriffe der Mengenlehre und der Relationenlogik. Die Mächtigkeit von Mengen, Mengenvergleiche. Unbestimmte Zahlbegriffe: viel, wenig, mehr, weniger. Die Grundeinheit, Abstraktion von qualitativen Verschiedenheiten, Äquivalenz. Die Kardinalzahl und die Ordinalzahl. Das Aufbauprinzip "eins mehr" (Iteration), die Zahlenreihe. Einsichtiges Zählen als Fortschreiten in der Zahlenreihe, Aufbau und Abbau von Zahlen.

3. Das Problem einer nicht-numerischen Propädeutik zum Rechnen (6 N)

Mathematische und lerntheoretische Grundannahmen, die zur Forderung einer mengentheoretischen und relationenlogischen Propädeutik des Zahlenrechnens führen. Analyse entsprechender Programme.

4. Wesen und Einführung der arithmetischen Grundoperationen (8 N)

Propädeutisches Rechnen im Bereiche der anschaulich erfassbaren Zahlen 1 - 6. Handelndes

Rechnen mit wirklichen Dingen und dinglichen Symbolen. Ihre Darstellung durch Zahlwörter und Ziffern. Die psychologische Bedeutung der Operation: Verinnerlichtes, bewegliches und systematisches Handeln. Arithmetische Operationen als "Denkhandlungen" im System der Zahlenreihe. Der allgemeine Operationsbegriff. Operatoren und deren Zusammensetzung. Gruppen und Körper. Addition - Subtraktion, Multiplikation - Division in dieser Deutung. Die Beweglichkeit der Operationen, der Begriff des operatorischen Rechnens. Mathematischer Symbolismus und Zahlsystem, Nutzung der inhärenten Beziehungen im Rechnen. Operationen mit den Grundzahlen des dekadischen Zahlsystems 1 - 10, Erweiterung des Zahlenraums auf 20, auf 100 und Uebertragung der Operationen mit den Grundzahlen.

5. Zahlsysteme und ihr Symbolismus (4 N)

Zahlsysteme mit verschiedenen Basen und ihr Symbolismus. Bedeutung der Positionen (Stellenwerte) in denselben. Gliederung der Zahlenreihe nach Potenzen der Basis, Einheiten verschieden Niveaus.

6. Das Kopfrechnen (3 N)

Von der Einsicht (Verständnis, Beweglichkeit) zur Fertigkeit (Geläufigkeit, Sicherheit). Das Durcharbeiten der Operationen als Zwischenstufe. Die Beziehung von Kopfrechnen und schriftlichem Rechnen.

7. Das schriftliche Rechnen (3 N)

Das Rechnen "nach Stellenwert". Das Umwechseln der Einheiten. Die Rolle der Notierung von Zwischenergebnissen. Der Übergang vom Kopfrechnen zum schriftlichen Rechnen. Darstellen der neuen Operationsform mit dinglichen Zahlsymbolen (z. B. Würfelchen, Stäbe, Platten). Normalverfahren und deren Uebung.

8. Das Messen, Zahlen als Masszahlen (2 N)

Messen als Vergleichen. Transitivität von Gleichheiten und Ungleichheiten. Die Masseneinheit. Zahlen als Masszahlen bei der wiederholten Anwendung einer Masseneinheit. Massensysteme, Sorten. Dezimale Sorten und ihr Zusammenhang mit dem dekadischen System.

9. Operation mit gewöhnlichen Brüchen (3 N)

Vom Ganzen zu einer Vielheit identischer Teile, von der ganzen zur gebrochenen Zahl. Beziehung zur Division. Das Rechnen mit gleichnamigen und ungleichnamigen Brüchen. Der grösste gemeinsame Teiler als Schnittmenge (Venn-Diagramme). Die anschauliche Einführung des Bruchs. Baumschemata und Graphen zur Darstellung der Beziehungen von Brüchen.

10. Operation mit Dezimalbrüchen (2 N)

Dezimalbruch und gewöhnlicher Bruch: Beziehungen, Verwandlungen. Die Beziehung zum dekadischen Positionssystem. Operationen mit Dezimalbrüchen.

11. Funktionen: Zweisatz und Dreisatz (4 N)

Der Funktionsbegriff: Zuordnung (Abbildung) von Zahlenreihen. Die invariante Beziehung zwischen den Zahlenpaaren: $y = x \cdot a$. Darstellung der Zuordnung im Koordinatensystem:

$y = ax$ eine lineare Beziehung, $y = \frac{a}{x}$ eine nicht-lineare Beziehung. Der Dreisatz: Findung von y_2 aus x_1, y_1 und x_2 .

Direkte Verhältnisse im Dreisatz: $\frac{y}{x} = a$, "umgekehrte Verhältnisse" $y \cdot x = a$.

Proportionalität. Die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke wie "n-mal so viel", "gleichviel-mal so viel". Die Darstellung des Dreisatzes. Verifikationen.

12. Zur Didaktik der Aufgabe (3 N)

Einführungsaufgaben als Vermittler zwischen bisherigem Denken und einem neuen mathematischen Problem. Aufgaben mit unbenannten Zahlen zur Uebung. Anwendungsaufgaben erfordern die mathematische Strukturierung eines konkret dargestellten Sachverhaltes. Das Bilden von Aufgaben durch den Schüler. Die Einschulung von Arbeitsweisen und Darstellungsformen. Selbstprüfung von Lösungen durch den Schüler.

13. Zur didaktischen Gestaltung des Unterrichts (8 N)

Der Begriff des Unterrichts: siehe oben unter 1. (Lehren als Hilfe zum Lernen). Voraussetzungen im Lehrenden: Einsicht in das Wesen des Gegenstandes und in den Lernprozess. Der Begriff der Methode: Bestimmung der Formen und Schritte des Lernens gemäss den Aspekten und Phasen der Lernprozesse. Die Problemstellung, ihre steuernde und motivierende Funktion. Das Suchen und Forschen nach Lösungen. Die mathematische Kodierung konkreter Sachverhalte. Der Aufbau neuer Operationen im konkreten Kontext. Die Verinnerlichung von Operationen. Abstraktion und Verallgemeinerung. Die Bedeutungen der Anschauung im Rechenunterricht. Die Uebung und die Automatisierung. Die optimale Schwierigkeit von Ubungsaufgaben. Abwechslung gegen Sättigungserscheinungen. Die Anwendung. Indem der Schüler mathematische Begriffe und Operationen auf konkrete Sachverhalte anwendet, werden diese durchsichtig. Implizite Beziehungen treten hervor und erlauben die Bestimmung fehlender Grössen. Anwendungsaufgaben als Verständnisprüfungen.

14. Mathematische Curricula (6 N)

Der Lehrplan des eigenen Kantons. Kurzer Vergleich mit anderen Lehrplänen. Das Problem der Bestimmung und Begründung der Ziele des mathematischen Unterrichts. Zielorientierte Wahl der Stoffe. Deren konstruktiver Aufbau. Kerngebiete und Zusatzstoffe. Leistungsdifferenzierung und Individualisierung. Schwerpunkte im Stoffprogramm. Querverbindungen innerhalb des mathematischen Curriculums, mit anderen Fächern. Unterrichtsformen, Arbeitsmittel im Aufbau des Fachs. Die Evaluation der Ergebnisse. Selbstkontrolle durch den Schüler. Prüfungen und andere Evaluationsformen. Die Konstruktion, Durchführung und Auswertung von Prüfungen. Differenzierende und lernzielorientierte Tests. Mathematische Schulleistungstests. Die Aufnahmeprüfungen in die folgenden Schulstufen.

15. Die Lehrmittel (4 N)

Das Schulbuch mit Einführungs-, Uebungs-, Anwendungs- und Zusatzaufgaben. Vermittlung von Aufgaben durch Bild, Schema, Tabelle, Ziffern und sprachlicher Darstellung. Das Lehrerbuch: Wegleitende Gesichtspunkte, Hinweise auf die Natur, die Grundlagen und den Aufbau der Bildungsinhalte, lernpsychologische und didaktische Hinweise. Das offizielle Lehrmittel und der Lehrplan. Die Planung der Jahresarbeit. Langfristige und kurzfristige Präparationen. Zusätzliche Lehr- und Hilfsmittel, z.B. Profax.

1. Ziel einer Didaktik des Geometrieunterrichts (1 N)

- Analyse elementarer geometrischer Operationen und Begriffe aus der topologischen, der projektiven und der euklidischen Geometrie
- Analyse einer gelenkten Begegnung des Kindes mit dem Raum und mit räumlichen Operationen

2. Grundlage (1 N)

- Ueber die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde; die Idee der kognitiven Konstruktion des Raumes

3. Topologie

- Linientopologie: Einführung in das Lösen von Wegeproblemen, Darstellungen von Netzen (Bäumen) und Labyrinthen, Probleme mit Knoten
- Färbungsprobleme

4. Geometrische Ordnungsbeziehungen (1 N)

- Darstellungen in Quadratfeldern (Matrizen)
- Lesen und Aufzeichnen von Relationsgraphen
- Umgang mit Gitterpunktmenzen (Wittmanns mengengeometrisches Rechnen)

5. Symmetrien (1 N)

- Einführung in das Aufbauen von spiegel- und drehsymmetrischen Darstellungen

6. Geometrische Körper (1 N)

- Sammeln von Modellen von geometrischen Grundkörpern (Würfel, Zylinder) im Alltag
- Abwicklungen von Körpern (am Beispiel von Verpackungen), Konstruktion von Netzen
- Formenfalten

7. Gruppentheorie (1 N)

- Dreh- und Wendespiele an geometrischen Figuren (Zustände, Operatoren)
- Aufzeichnen von Operationsverknüpfungen in der Gruppentafel
- Lesen der Gruppentafel

8. Flächenprobleme (1 N)

- Parkettierungen und Auslegungen
- Berechnungen von Flächen

Die Lehrmittel

Die thematischen Bereiche werden jeweils anhand von Lehrmittelbeispielen erörtert.

4. 3. 8. Didaktik der Realien (naturwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Sachunterricht)

Einleitung

In praktisch allen Fächern an der Volksschule zeichnen sich Veränderungen und Neuerungen ab. Es betrifft dies neben der Mathematik und dem Sprachunterricht auch den Realienunterricht. Während sich in den beiden erstgenannten Fächern Neuerungen bald einmal in den Lehrmitteln niederschlagen, ist dies im Bereich des Realienunterrichts weniger der Fall. Hier existieren kaum allgemein verbindliche Lehrmittel; der Lehrer verfügt über einen grossen Freiheitsraum in inhaltlicher und methodischer Hinsicht.

Da der Realienunterricht in neuerer Zeit immer mehr im Sinne eines naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Sachunterrichts an Bedeutung gewinnt, ist das vorliegende Modellpensum sehr ausführlich dargestellt.

Der Entwurf für die Didaktik des naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Sachunterrichts steht im Spannungsfeld zwischen dem mehr erlebnisorientierten Heimatkundeunterricht und dem stärker wissenschaftsorientierten Sachunterricht. Der eher episodenhaften Behandlung natur-, sozial- und erdkundlicher Themen im Heimatkundeunterricht steht eine eher systematische Vermittlung fachspezifischer Inhalte im Sachunterricht gegenüber.

Hier wird ein mittlerer Weg angedeutet, der davon ausgeht, dass der Realien- und Sozialkundeunterricht in der Volksschule vor allem dazu dienen soll, die Gegebenheiten der physischen und sozio-kulturellen Umwelt in tiefer und allgemeiner Weise verständlich zu machen. Ein differenzierteres Verständnis des eigenen Lebensraumes setzt voraus, dass man über grundlegende fachspezifische Begriffe, Theorien und Methoden der Erkenntnisgewinnung verfügt und diese anzuwenden in der Lage ist. Der Aufbau dieser geistigen Instrumente kann an exemplarischen Ausschnitten (Gegenständen, Lebewesen, Vorgängen, Erscheinungen) des Lebensraumes der Schüler erfolgen. Durch das Herausarbeiten prinzipieller Züge einzelner Erscheinungen und deren begrifflicher Fassung soll der Schüler befähigt werden, ähnliche Erscheinungen selbständig wahrzunehmen und zu deuten.

Zeitbudget

Vorgesehene Normalkursstunden für Didaktik	48 N
Demonstrationen in der Uebungsschule	16 N

Anzahl der Hausarbeitsstunden	40 H
-------------------------------	------

(Im weiteren ist zu berücksichtigen, dass im Zeitbudget 126 N und 100 H für Heimatkunde/ Realien im Fachstudienbereich vorgesehen sind.)

1. Fächerübergreifende Ziele und Gegenstände im Sachunterricht (3 N)

Allgemeine Ziele

- Elementare Umweltkunde
- Förderung des Verständnisses natürlicher, technischer und sozio-kultureller Gegebenheiten des Lebensraumes der Schüler
- Weckung und Förderung heimatkundlicher und naturwissenschaftlicher Interessen und Haltungen

- Vermittlung eines geschichtlichen Bewusstseins
- Förderung umweltfreundlicher Einstellungen (Landschaftsschutz, Denkmalschutz)
- Fachwissenschaftliche Propädeutik

Allgemeine Gegenstände

- Erscheinungsformen und Vorgänge der natürlichen und technischen Umwelt (Analyse ihrer Funktionen, Ursachen und Folgen)
- Erscheinungsformen der sozio-kulturellen Umwelt (Analyse ihrer Entstehung, ihrer Voraussetzungen und Folgen)
- Soziales Handeln in der sozio-kulturellen Umwelt und seine Reflexion (Medienerziehung, Verkehrserziehung, Konsumerziehung, Politische Bildung)

2. Curriculumtheoretische Gesichtspunkte (6 N)

Auswahl und Begründung der Lerninhalte und Unterrichtsthemen

Lerninhalte als kognitive Strukturen. Das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsthemen. Lernzielorientierte Auswahl von Unterrichtsthemen bzw. -gegenständen. Exemplarische Auswahl von Unterrichtsthemen. Behandlung einzelner Phänomene vs. Untersuchung komplexer Strukturen (z.B. Lebensgemeinschaften, Verkehrsnetz des Landes). Auffächерung des Sachunterrichts oder fächerübergreifender mehrperspektivischer Unterricht.

Auswahlkriterien

Kindbezug: Entwicklungs- und Altersgemässheit von Lerninhalten.

Gibt es ein Realienalter? Erfahrungshintergrund der Kinder.

Lebens- und Gesellschaftsbezug: Der Begriff der "Lebenssituation" (Robinson)

Wissenschaftsbezug: Die "Struktur der Disziplin" (Bruner) als Leitidee des "Spiralcurriculums". Wissenschaftliche Begriffe und Methoden als Instrumente der Erfassung und Strukturierung der Wirklichkeit im Sinne der Satzes von Kant "Anschauung ohne Begriffe ist blind.".

Reihung und zeitliche Verteilung von Lerninhalten

Stoffverteilungspläne. Bruners Idee des "Spiralcurriculums". Pestalozzis Prinzip der "konzentrischen Kreise". Psychologische Interpretation des Prinzips "Vom Nahen zum Fernen". Gelegenheitsunterricht vs. systematischer Aufbau (Lehrgänge). Chronologischer vs. problemzentrierter Geschichtsunterricht.

Zur didaktischen Gestaltung in der Lehrerbildung

Analyse des Lehrplans des eigenen Kantons unter diesen Gesichtspunkten. Kurzer Vergleich mit anderen Lehrplänen. Analyse und Evaluation von Schulbüchern (Curricula) zum Sachunterricht.

3. Spezielle Lerninhalte des Sachunterrichtes (18 N)

In diesem Abschnitt werden fachbezogene Begriffe, Betrachtungsweisen und Methoden behandelt, welche als Lerninhalte für den naturwissenschaftlichen und gesellschaftlichen Sachunterricht in der Volksschule wichtig sind. Die folgende Gliederung unterscheidet prozessuale und fachspezifische Lerninhalte. Prozessuale und fachliche Inhalte sind stufen-

übergreifend: Auf der Unterstufe integriert in umfassende Einheiten (Gesamtunterricht), weiter oben abstrakter und losgelöst von diesen Einheiten.

Didaktischer Hinweis für den Seminarlehrer

Es wäre didaktisch nicht vertretbar, die einzelnen Lernbereiche Punkt für Punkt zu behandeln. Es empfiehlt sich, einige jeweils typische Lerninhalte exemplarisch an einzelnen Unterrichtsbeispielen oder Ausschnitten aus Grundschulcurricula zu illustrieren.

3.1. Prozess- oder Verfahrensziele im Sachunterricht (3 N)

- Fähigkeit zur Reflexion eigener Erfahrungen
- Fähigkeit, Fragen zu stellen und Probleme zu sehen
- Forschungsmethode: Erfassen eines Problems, Hypothesenbildung, Datenerhebung durch gezielte Beobachtung, Erstellen experimenteller Versuchspläne, Interpretation von systematisch gewonnenen Beobachtungen
- Benutzung von Quellenmaterial (Nachschlagewerke, statistische Jahrbücher, Urkunden usw.)
- Fähigkeit zur offenen Diskussion: einen eigenen Standpunkt formulieren, anderen zuhören können, abweichende Meinungen tolerieren

Die Förderung einer Frage- und Denkhaltung sowie die Befähigung zu selbständiger Erkenntnisgewinnung und Informationsverarbeitung (Lernen des Lernens) liegen diesen Leitideen zugrunde.

3.2. Fachspezifische Lerninhalte (15 N)

3.2.1. Lernbereich Biologie (3 N)

Die Lerninhalte sind hier nach biologischen Problemkreisen geordnet, die unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten (Morphologie, Biochemie, Verhaltenslehre, Systematik der Arten, Ökologie) behandelt werden.

Wachstum und Entwicklung (Abstammung): Die Entwicklung der Arten in bezug auf Körperbau und Verhalten: Anpassung an Umweltbedingungen, natürliche Auslese. Die Entwicklung des Individuums: Lebenszyklen, elementare Wachstumsbedingungen, Metamorphose. Phänotyp und Genotyp, Reifungs- und Lernprozesse in der Entwicklung. Angeborenes und gelerntes Verhalten, Instinkt, Nesthocker und Nestflüchter, Brutpflege. Verschiedene Formen der Geburt (bei Säugern, Vögeln, Fischen). Einkeimblätterige und zweikeimblätterige Pflanzen.

Erhaltung des Lebens (Energieversorgung und -haushalt, Schutz vor Feinden): Biotische und abiotische Lebensbedingungen. Nahrungsbeschaffung bei Fleisch- und Pflanzenfressern, Wildwechsel, Winterschlaf. Kalt-, Warm- und Wechselblüter, Stoffwechsel, Photosynthese, Assimilation, Verdauung. Regelung der Körpertemperatur als Beispiel für die Steuerung organischer Funktionen in Regelkreisen. Schutzfarbe und Totstellreflex. Das ökologische Gleichgewicht. Störung des ökologischen Gleichgewichtes und Umweltzerstörung.

Vermehrung und Fortpflanzung: Geschlechtliche und vegetative Vermehrung im Pflanzenreich. Fortpflanzung bei Tieren. Samenverbreitung. Bedecksamer und Nacktsamer. Balzverhalten bei Vögeln und Fischen, Brunst, natürliche Auslese, Laichplätze. Vererbung: dominante und rezessive Merkmale.

Zusammenleben im Pflanzen- und Tierreich: Biotop und Lebensgemeinschaften bei den Pflanzen, Habitat und Tierpopulationen. Territorialverhalten bei Tieren, Reviere. Hackordnungen, Staatenbildung bei Tieren. Raub- und Beutetiere, Schmarotzer, Produzenten

und Konsumenten im Pflanzen- und Tierreich. Oekosysteme - Beispiel Wald.

Kultivierung durch den Menschen: Natur- und Kulturlandschaft. Züchtung von Nutz- und Zierpflanzen sowie von Haustieren. Dressur von "wilden" Tieren (Zirkus).

Gesundheit und ihre Bedingungen. Naturschutzgedanke, Umweltschutz, Achtung vor dem Leben (sozialerzieherische Aspekte).

3.2.2. Lernbereich Geographie (3 N)

Gegenstand des Geographieunterrichts sind räumliche Aspekte natürlicher, sozio-ökonomischer und politischer Gegebenheiten. Um räumliche Erscheinungen und Vorgänge zu verstehen und in bezug auf geographisch relevante Entscheidungen (Raumordnung, Ortsplanung, Standortplanung, Orientierung u. a. m.) sinnvoll handeln zu können, muss der Schüler grundlegende Begriffe, Gesetze und Theorien sowie wichtige Denk- und Arbeitsmethoden der Geographie erwerben. Anstelle einer regionalen Geographie ("Länderkunde"), in der die Beschreibung regionaler Strukturen vorherrscht, wird hier die Allgemeine Geographie in den Vordergrund gerückt, die eine Erklärung räumlicher Erscheinungen anstrebt. Die Vermittlung geographischer Begriffe, Gesetze und Methoden der Erkenntnisgewinnung erfolgt an ausgewählten Beispielen, die jeweils unter strukturellen, genetischen (Entstehung) und funktionalen Gesichtspunkten analysiert werden.

Natürliche Raumstrukturen: Die Erde als Element des Sonnensystems. Gestalt und Bewegungen der Erde. Entstehung und Veränderung der Erde in geologischen Zeiträumen, Jahreszeiten. Landschaftsformen: Erosions- und Sedimentationserscheinungen. Determinanten des Klimas. Der Kreislauf des Wassers. Zirkulation der Atmosphäre und des Weltmeeres. Abhängigkeiten zwischen Relief, Klima, Boden und Vegetation. Wetterkarte und Wettervorhersage.

Sozio-ökonomische Raumstrukturen: Wechselwirkung zwischen Mensch und Natur: Kulturpflanzen in verschiedenen Klimazonen, Rohstoffgewinnung, Kulturlandschaften, Veränderungen des Naturhaushalts aufgrund menschlicher Eingriffe (Verlandung, Erosion, Versteppung), Schutz vor Naturkatastrophen. Statische und dynamische sozio-ökonomische Räume. Faktoren der Standortwahl und Entwicklung von Siedlungen. Voraussetzungen und Folgen von Industriestandorten in bezug auf die natürliche und soziale Umwelt. Verkehrsverbindungen. Funktionale Abhängigkeit von Stadt und Land. Landflucht: Ursachen und Folgen für die betroffenen Regionen. Fremdarbeiter: Hintergründe und Folgen in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht. Soziale Entmischung von Städten (Arbeiterquartiere). Funktionale Differenzierung von Städten (Wohnquartiere, Geschäfts- und Verwaltungsviertel). Wirtschaftsformen: Agrarwirtschaft, Fremdenverkehr, Industrie, Gewerbe. Planung und Veränderung sozio-ökonomischer Raumstrukturen: Ortsplanung, Raumordnung, Flurbereinigung.

Politische Raumstrukturen: Die politische Gliederung der Schweiz und ihrer Nachbarländer. Lage der verschiedenen Hauptstädte.

Kartographische Erfassung räumlicher Strukturen: Topographie am Beispiel einzelner Regionen. Sozial- und wirtschaftsgeographische Karten. Kartenlesen: Höhenkurven, Massstab, geographisches Koordinatensystem, Symbole. Das Grundbuch.

3.2.3. Physikalisch-technischer Lernbereich (3 N)

Dieser Lernbereich umfasst physikalisch-technische Sachverhalte, die für das Verständnis natürlicher Erscheinungen und technischer Gegebenheiten wichtig sind. Die hier angeführten Lerninhalte für die Volksschule sind nicht nach der üblichen Einteilung der Naturlehre in

Mechanik, Akustik, Optik usw. gegliedert, sondern gruppieren sich um grundlegende physikalische Konzepte und Betrachtungsweisen.

Stoffe und ihre Eigenschaften: Zustandsformen von Stoffen. Transformationsbedingungen und -vorgänge. Schwimmen und Sinken von Gegenständen (Archimedisches Prinzip). Ausdehnung fester und flüssiger Körper beim Erwärmen. Wärmeerzeugung. Entstehung und Ausdehnung des Schalls.

Technische Anwendungen: Das Thermometer. Destillations- und Schmelzverfahren. Schwimmreifen und Schwimmweste. Das Streichholz. Schallisolierung bei Wohnbauten.

Wechselwirkungen in der Natur: Wirkung von Kräften, Kraft und Gegenkraft. Wechselwirkung verschiedener Kräfte bei einfachen Maschinen wie Rolle, Hebel. Kraftübertragung. Ruhe und Bewegung von Körpern: Druck und Zug. Prinzip der Trägheit. Geschwindigkeit, Weg und Zeit. Wärmeaustausch: Abkühlung, Erwärmung, Druckausgleich. Magnetische Wechselwirkungen: Anziehen und Abstoßen magnetischer Pole. Der Stromkreis. Magnetische Wirkung des elektrischen Stromes (Induktionsprinzip).

Technische Anwendung: Die Wippe auf dem Kinderspielplatz. Die Dezimalwaage. Kraftübertragung beim Fahrrad, beim Auto. Last- und Hebekräne auf dem Bauplatz oder im Hafengelände. Schleudergefahr in Kurven. Druckleitung für die Wasserversorgung. Abkühlen von Getränken an heißen Sommertagen. Der Kompass. Magnettafeln.

Veränderung und Erhaltung (Invarianz) in der Natur: Invarianz der Menge, des Gewichts und des Volumens bei Formveränderung. Gewichtserhaltung bei chemischen Reaktionen. Der energetische Kreislauf in der Natur. Bestimmung des Volumens eines Körpers durch Wasserverdrängung. Konstanz des Produkts bei komplementärer Veränderung zweier physikalischer Größen (Dichte x Volumen = Gewicht). Messen und Maßeinheiten (MKS-System).

3.2.4. Lernbereich Geschichte (3 N)

Der Bildungsauftrag der Geschichte: Förderung der Einsicht in die historische Bedingtheit der Gegenwart. Die Gegenwart als vorläufiger Endpunkt einer langen historischen Entwicklungsreihe. Faktoren der geschichtlichen Entwicklung. Der "Geist" verschiedener Epochen und seine Auseinerung in kulturellen, sozialen und politischen Erscheinungen. Aufzeigen und Abfolge historischer Epochen (chronologischer Aspekt) und der Veränderung der sozialen Wirklichkeit an einzelnen Beispielen, die auf den einzelnen Stufen in zunehmend differenzierter Weise behandelt werden (Idee des Spiralcirculums), wie z. B.

- Der "soziale Gedanke" und seine Entwicklung
- Die technisch-industrielle Entwicklung am Beispiel einiger Erfindungen und ihrer Folgen
- Die Veränderung sozialer Strukturen und Verhaltensweisen im Laufe der Geschichte
- Die Entstehung politisch-administrativer Strukturen (Städte, Kantone, Eidgenossenschaft) und ihre Verteidigung
- Die Idee der Unabhängigkeit bzw. Freiheit und ihre Verteidigung im Wandel der Zeit

3.2.5. Soziale und politische Elementarbildung (3 N)

In diesem Lernbereich können Themen wie die folgenden aufgegriffen werden:

- Familie als Lebensgemeinschaft
- Berufs- und Sozialstruktur der Bevölkerung
- Massenmedien
- Sexualerziehung

Da solche Themenbereiche heute vielenorts unter dem Titel "Lebenskunde" ausgearbeitet werden, verzichten wir an dieser Stelle auf nähere Darstellung. Das Problem der Integration dieser "Fächer" (z. B. Sexualkunde) in den "Realien"-Unterricht bzw. gesamten Unterricht ist allerdings noch nicht gelöst. Am ehesten trifft dies bisher für die "Verkehrserziehung" zu.

4. Stufenspezifische Probleme des Sachunterrichts (15 N)

Die unter Punkt 3 aufgeführten Lerninhalte des Sachunterrichts in der Volksschule werden hier unter dem Gesichtspunkt ihrer stufengemäßen Einführung behandelt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, welche Themen und Beispiele sich zur Einführung und **Vermittlung angestrebter Lernziele auf den verschiedenen Stufen der Volksschule eignen**.

4.1. Sachunterricht auf der Unterstufe (4 N) (*Gesamtunterricht auf der U.S.*)

Gesamtunterrichtliche Behandlung und Analyse von Problemen und Themen, die in der Folge in den verschiedenen Teilstücken des Sachunterrichts gesondert behandelt werden.

Beispiele von Unterrichtsthemen: Besorgungen mit den Eltern. Berufe der Väter und Mütter der Schüler. Auf dem Kinderspielplatz (Kinderspiele). Die vier Jahreszeiten. Bräuche und Feste im Jahreslauf. Lebensrhythmus und Gewohnheiten bekannter Tiere und Pflanzen. Unsere Klasse. Auf dem Schulweg. Ereignisse und Tätigkeiten aus dem familiären Leben.

Didaktischer Hinweis: Es wird empfohlen, gemeinsam oder in Gruppenarbeit eine Unterrichtseinheit zu erarbeiten (Lernziele, Methodischer Aufbau, Unterrichtsmittel).

4.2. Heimatkundlicher Unterricht auf der Mittelstufe (4 N)

Exemplarische Behandlung von Gegenständen, Erscheinungen und Vorgängen der belebten und unbelebten Natur (einschliesslich der technischen Umwelt), von sozialen Situationen und Vorgängen sowie von kulturellen Schöpfungen aus dem Lebensraum der Schüler. Die Behandlung heimatkundlicher Themen erfolgt unter historischen, geographischen, sozialwissenschaftlichen, ökonomischen und naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten.

Beispiele heimatkundlicher Unterrichtsthemen: Die Sonnenbahnen zu verschiedenen Jahreszeiten. Wir entwerfen einen Werbeprospekt für unser Dorf (unsere Stadt). Einführung in das Lesen von Plänen und Karten. Woher stammen unsere Eltern, Grosseltern? Eine Fahrt nach Zürich (Bern, Basel, Luzern).

Der Kreislauf des Wassers. Schwimmen und Sinken von Gegenständen. Die Wasserversorgung der Gemeinde. Der Stromkreis am Beispiel elektrischer Installationen in der Wohnung. Nestbau und Brutpflege. Samenverbreitung. Vorsicht Steinschlag. Beobachtungen im Aquarium.

Wie unsere Grosseltern reisten. Woran ein Denkmal erinnert. Hausbau und Einrichtungen im Wandel der Zeit. Seltsame Beobachtungen in der Kiesgrube. Die Geschichte unseres Dorfes (unseres Schulhauses).

Wie ein Gericht entsteht. Andere Völker – andere Sitten am Beispiel der Eskimos. Auf dem Markt. Im Warenhaus.

Didaktischer Hinweis: Gemeinsame oder gruppenweise Erarbeitung von Unterrichtseinheiten zu solchen oder ähnlichen Themen (Lernziele, Methodischer Aufbau, Unterrichtsmittel).

4.3. Fachunterricht (Geschichte, Geographie, Naturlehre) auf der Mittel- und Oberstufe (7 N)

Die Auswahl und Behandlung von Unterrichtsthemen orientiert sich in stärkerem Massse an den Fachwissenschaften. Der Akzent liegt auf dem Herausarbeiten der komplexen Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Erscheinungen und Vorgängen der natürlichen und sozio-kulturellen Umwelt:

Biologische Erscheinungsformen (Tiere, Pflanzen) und ökologischer Hintergrund. Lage und Entwicklung von Siedlungen auf dem Hintergrund wirtschaftlicher, historischer und ökologischer Bedingungen. Wirtschafts- und Erwerbsformen auf dem Hintergrund vorhandener Ressourcen sowie sozio-kultureller Faktoren. Entwicklungsgeschichte politischer Institutionen unter dem Gesichtspunkt sozialer Interessen.

Beispiele von Unterrichtsthemen für den Fachunterricht

Geschichte und Sozialkunde

- Die politische Geschichte des Kantons und des Landes
- Zunftwesen und Gewerbefreiheit
- Die Entstehungsgeschichte der Einwohner- und Bürgergemeinden
- Verkehrssysteme im Wandel der Zeit (Verkehrsmittel und -wege)
- Die Entwicklung des Nachrichtenwesens (Post, Telefon, Zeitung)
- Wie wir andere sehen (Vorurteile, Stereotype)
- Objektivität und Tendenz in Massenmedien
- Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Aspekte am Beispiel der Textilindustrie in der Ostschweiz

Geographie

Ausser den Regionen und Landesteilen werden einzelne typisch geographische Erscheinungen behandelt:

- Das Verkehrsnetz des Landes (Infrastruktur, Verkehrsknotenpunkt)
- Wir erstellen eine Sprachenkarte unseres Landes
- Berggebiete – gefährdete Regionen unseres Landes (Landflucht)
- Standorte wichtiger Städte und Siedlungen
- Ortsplanung und Raumordnung: Zielsetzungen und Massnahmen
- Das Grundbuchamt (Grundbücher)
- Energieversorgung des Landes (Produktion, Verteilung, Bedarf)
- Der erdgeschichtliche Hintergrund verschiedener Landschaftsformen

Naturlehre und Biologie

- Wie sich Tiere von Feinden schützen (Schutzfarbe, Verhalten)
- Die Fliehkraft und ihre Anwendungen
- Last- und Hebekräne an Baustellen
- Ein See stirbt
- Der Wald als Ökosystem (Nahrungsketten, Lebensgemeinschaften)
- Vergleich eines Raubtieres mit einem Pflanzenfresser
- Eine Tiergemeinschaft: Hackordnung, Leittiere, Aggressionen und Bindemotive
- Flora auf Kalkböden und sumpfigem Gelände

Die aufgeführten Themen eignen sich vorzüglich für einen Projektunterricht. Die exemplarische Entwicklung einer projektorientierten Unterrichtsreihe für den Unterricht auf der Volksschuloberstufe ist ein wichtiger Bestandteil in der Ausbildung des Volksschullehrers.

Dazu ein Beispiel (inhaltliche Analyse)

Unterrichtsthemen: Berggebiete – gefährdete Regionen unseres Landes. Das Phänomen der Landflucht: Ausmass, Ursachen, Folgen.

Analyse statistischer Daten. Erhebung der Einkommensverhältnisse, der Arbeitsverhältnisse und der Berufsstruktur eines ausgewählten Berggebietes. Analyse der Altersstruktur der Bevölkerung. Erhebung der politischen Einstellungen. Berufs- und Bildungsziele der Eltern für ihre Kinder. Der Bauer als Landschaftsgärtner. Politische Aspekte (Lastenausgleich).

5. Zur didaktischen Gestaltung des Sachunterrichts (6 N)

Der Sachunterricht ist das ideale Anwendungsgebiet der Allgemeinen Didaktik. Folgende Gesichtspunkte sind nur zu behandeln, wenn sie nicht in der Allgemeinen Didaktik eingeführt wurden. Andernfalls handelt es sich um eine Wiederholung und Anwendung.

Begriff des Unterrichts: planmässiges Auslösen und Steuern von Lern- bzw. Aufbauprozessen bei Schülern.

Welcher Art sind die Lernprozesse im Sachunterricht?

- Begriffslernen: Instrumenteller Charakter (Werkzeugcharakter) von Begriffen und Theorien. Begriffslernen als Differenzierungs- und Aufbauprozess. Lernhilfen: Problemstellungen, "Advance organizers"(Ausubel), Veranschaulichung, Wiederholung, Anwendung.
- Das Erfassen von Gegenständen: Geistige Assimilation von Vorgängen
- Der Erwerb von Problemlösestrategien

Unterrichtsgrundsätze im Sachunterricht: Das Prinzip der Selbsttätigkeit, der Anschaulichkeit und der Kontinuität im Unterricht.

Lehrverfahren (Methoden) im Sachunterricht: Bestimmung der Formen und Schritte schulischen Lehrens gemäss den Zielen und Phasen (Motivierung, Aufbau, Konsolidierung) der Lernprozesse der Schüler.

Darbierte vs. entdeckende oder heuristische Lehrverfahren (genetischer Unterricht nach Wagensein, Projektmethode, sokratische Methode). Der Vergleich als didaktisches Hilfsmittel.

Das Problem der Anwendung (des Transfers) im Sachunterricht. Die Anwendung erworbeiner Begriffe und Methoden auf neue Fälle als Voraussetzung für die Konsolidierung und Transferierbarkeit dieser kognitiven Strukturen. Arbeitsbesinnung und Arbeitsrückschau.

Erfolgskontrolle im Realienunterricht: Diagnostischer und evaluativer Aspekt von Prüfungen. Konstruktion, Durchführung und Auswertung von Prüfungen im Bereich des Sachunterrichts. Intendierte und nicht-intendierte Wirkungen des Unterrichts. Sozialisationseffekte im Sachunterricht.

Nachbereitung und Reflexion des Unterrichts.

Didaktische Hilfsmittel im Sachunterricht: Audio-visuelle Hilfsmittel (Dias, Tonbildreihen, Filme, Modelle...), Versuchsanordnungen, Sandkasten. Kriterien für deren Auswahl und Einsatz.

4.3.9. Didaktik des Turn- und Sportunterrichts

Einleitung

- Die Problemkreise der Kapitel 1, 2 und 3 behandeln allgemeine Fragen des Turn- und Sportunterrichts. Sie sind deshalb den ersten zwei Semestern der Grundausbildung zuzuweisen.
- Die praktischen Beispiele sollen exemplarischen Charakter aufweisen und verschiedenen Schuljahren entnommen sein.
- Mangelnde persönliche Fertigkeiten bei den Studenten müssen in zusätzlichem Ergänzungsunterricht verbessert werden.
- Der Unterricht soll nach Möglichkeit verschiedene Formen der aktiven Lehrtätigkeit mit Schülergruppen enthalten. (Die 48 Stunden für Didaktik verstehen sich als Minimum für die eigentliche didaktische Theorie).
- Den Studenten sollte zudem Gelegenheit geboten werden, im Rahmen eines Pflichtwahlfaches oder einer Studienwoche Einblick in die didaktischen und methodischen Möglichkeiten eines speziellen Sportfaches zu erhalten.

Anzahl der Normalkursstunden 110 N

Demonstrationen in der Uebungsschule 16 N

(Im weiteren ist zu berücksichtigen, dass Skilager, Sporttage usw. dazu kommen und Turnstunden auch im Rahmen der Uebungsschule und Praktika zu erteilen sind.)

1. Allgemeine Grundlagen (3 N)

- 1.1. Bereiche des Sports
 - Schulturnen und Schulsport im Rahmen des Sports
 - Gesetzliche Grundlagen

- 1.2. Ziele von Schulturnen und Schulsport
 - im pädagogisch-sozialen Bereich
 - im biologischen Bereich

2. Humanbiologische Grundlagen (12 N)

- 2.1. Humanbiologische Kenntnisse (2 N)
 - Aufbau des menschlichen Körpers
 - Stoffwechsel und Energieumsatz
 - Alter, Geschlecht und Konstitution

- 2.2. Grundlagen der Trainingslehre (4 N)
 - Belastbarkeit und Training des Herz-Kreislaufsystems
 - Belastbarkeit und Training des Bewegungsapparates

- 2.3. Gesundheitliche Prävention (6 N)
 - Zivilisationsschäden und -krankheiten
 - Konsequenzen für den Sportunterricht

3. Didaktisch-methodische Grundlagen (45 N)

- 3.1. Die Lektionsstruktur (6 N)
 - Elemente der Lektion
 - Didaktisch-methodische Analyse der Elemente

- 3.2. Elemente des Unterrichtens (8 N)
 - Organisatorische Anordnungen
 - Helfen und Sichern
 - Rhythmisches - melodische Gestaltung
 - Kontrolle des Lernerfolges
- 3.3. Unterrichtsformen (4 N)
 - Klassenunterricht
 - Gruppenunterricht, Einzelunterricht
- 3.4. Methodische Hilfsmittel (3 N)
 - Verbale Hilfsmittel
 - Visuelle Hilfsmittel
 - Auditiv Hilfsmittel
- 3.5. Vermittlung motorischer Fertigkeiten (12 N)
 - Definition und Uebersicht
 - Analyse der Stoffgebiete
 - Förderung der persönlichen Fertigkeiten
- 3.6. Förderung der Konditions-Faktoren (12 N)
 - Definition und Uebersicht
 - Analyse der Stoffgebiete
 - Persönliche Förderung

4. Pädagogisch-psychologische Grundlagen (8 N)

- 4.1. Entwicklungsbedingte Voraussetzungen der Schüler (2 N)
 - Gestaltwandel im Ueberblick
 - Entwicklung der Motorik
- 4.2. Der motorische Lernprozess (6 N)
 - Probleme der Motivation
 - Das reproduktive Lernen
 - Das kreative Lernen
 - Probleme des Transfers

5. Planung und Gestaltung der Unterrichts, stufenbezogen (50 N)

- Pädagogische und biologische Wertung
 - Stoffliche Zielsetzung
 - Methodische Aspekte
 - Organisatorische Grundsätze
- bezogen auf:
- | | |
|-------------------------------------|--------|
| 5.1. Bereich des Spiels | (12 N) |
| 5.2. Bereich der Leichtathletik | (10 N) |
| 5.3. Bereich des Geräteturnens | (10 N) |
| 5.4. Bereich der Gymnastik und Tanz | (8 N) |
| 5.5. Bereich des Schwimmens | (6 N) |
| 5.6. Bereich des Geländesports | (4 N) |

(Reserve 4 N)

4.3.10. Didaktik der Schulmusik

Einleitung

Wir gehen von der Voraussetzung aus, dass die Didaktik der Schulmusik vom gleichen Lehrer erteilt wird, der auch die persönliche Ausbildung und Ausübung im Fach Singen bzw. Musizieren leitet.

Gemäss Zeitbudget stehen für die Didaktik und Singen/Stimmhygiene 48 + 62 Stunden also total 110 Stunden zur Verfügung. Je nach dem ob das Chorsingen als obligatorisches Fach auch noch dazugezählt werden kann, ergeben sich für eine viersemestrige Ausbildung durchgehend zwei bzw. drei Wochenstunden.

Der Didaktikunterricht soll erst einsetzen, wenn folgende fachtechnische Grundlagen gegeben sind:

Gehörschulung, allgemeine Musiklehre, natürliche gesunde Singstimme, Uebersicht über die Erscheinungsformen der Musik. Der Musikunterricht soll den Lehrer zum Erteilen von Gesangunterricht befähigen. Für Studenten mit ungenügender musikalischer Vorbildung sind Ergänzungskurse in "Musiklehre und Gesang" vorzusehen. Für Studenten, welche auf Grund beschränkter gesanglicher Fähigkeiten voraussichtlich nicht in der Lage sein werden, Gesangunterricht ohne Hilfe eines Instrumentes zu erteilen, ist Instrumentalunterricht obligatorisch, falls nicht bereits ein Instrument beherrscht wird. Für die gesanglich gut qualifizierten Studenten ist Instrumentalunterricht fakultativ. Diese Regelung bedingt allerdings eine entsprechende Eignungsabklärung.

Wenn diese Grundlagen fehlen, sollte die notwendige Zeit zur Verfügung gestellt werden, um die "Defizite" in der Vorbildung nachzuholen.

Die didaktische Theorie sollte wenn immer möglich durchsetzt sein mit praktischen Übungen, welche sich direkt auf den Unterrichtsstoff beziehen.

Die Reihenfolge der Themenkreise ist nicht verbindlich. Das Fixieren einer Stundenzahl soll nicht zu einer starren Auslegung führen. In der Praxis sollen die Themen auch kombiniert behandelt werden können.

Der Stoff der ersten beiden Semester ist nicht gebunden an eine Stufe. Im dritten Semester kann eine Stufe im Vordergrund stehen und 2/3 der zur Verfügung stehenden Zeit beanspruchen.

Singen, Musizieren

Von der für Musikkidaktik zur Verfügung stehenden Zeit (110 Stunden) sollte ein Teil eingesetzt werden für Singen und Musizieren. Die Literatur für diese Stunden soll der Altersstufe der Studenten entsprechen und keinen direkten Bezug nehmen zur Didaktik der Volkschule. Der Student sollte zudem Gelegenheit haben, während ein bis zwei Semestern eine Doppelchorstunde oder ein anderes musikalisches Wahlfach zu besuchen.

Wahlfächer

Ein Wahlfachangebot könnte umfassen: Chor, Orchester, Kammermusik, Einzelunterricht

am Instrument, Sologesang, Gruppenmusizieren (Klangexperimente, Improvisation), Uebungen mit Schallplatten und Tonbandgeräten, Werkbetrachtung.

Zahl der Normalkursstunden (Chorsingen und Instrumentalspiel hier nicht eingerechnet)	110 N
Demonstrationen in der Uebungsschule	16 N

Der folgende Stoffplan geht davon aus, dass im Zusammenhang mit der Didaktik laufend auch praktische Uebungen durchgeführt werden und didaktische Theorie und Schulung der Fertigkeit sich durchdringen.

1. und 2. Semester

1. Zielsetzung des Musikunterrichts in der Schule (2 N)

Stellenwert der musischen Erziehung im gesamten Unterricht, Lehrplan, Stoffkreise (Liedgut, Musiklehre, Musik hören, Musik und Bewegung, Arbeit mit Instrumenten)

2. Liedgut, Singbegleitung (10 N)

Lieder und Kanons aus den offiziellen Lehrmitteln, zusätzliche geeignete Literatur, praktische Uebungen in Singbegleitung, selbständiges Singen innerhalb einer Kleingruppe.

3. Stimmpflege (6 N)

Physiologische Zusammenhänge (Stimmlippen, Atem, Resonanz), Pflege der Kinderstimme, Uebungsformen, Arbeit am Lied.

4. Methodische Grundlagen für Musikhören und Musiklehre (6 N)

Elementare Hörübungen mit Geräuschen, Klängen, Tonfolgen und Rhythmen, relative Tonbezeichnung (Uebungen, Hilfsmittel), Taksprache und andere rhythmische Hilfsmittel.

5. Arbeit am Lied (6 N)

Verschiedene Einführungsmöglichkeiten: Vor- und Nachmachen (singen, spielen, sprechen usw.), selbständig erarbeiten, Fehlendes ergänzen, durch Vergleich erkennen usw.

Gestalten (technisch und musikalisch): Sprache, Rhythmus, Intonation, Phrasierung, Dynamik usw.

6. Einbeziehen von Instrumenten (8 N)

Klangexperimente und Gestaltungsversuche. Einführung in das Orff-Schlagwerk, rhythmische Uebungen mit Instrumenten, einfache Liedbegleitung mit Rhythmus- und Melodieinstrumenten.

7. Musikhören (8 N)

Ausführliche Präparationen von Einzellectionen mit konkreter Zielsetzung unter Berücksichtigung realer Verhältnisse. Demonstrationsbeispiele (Aufzeichnungen oder live). Lektionen in Uebungs- oder Praktikumsklassen.

3. Semester: Stufendidaktik

1. Unterstufe

1. 1. Einige Aspekte der musikalischen Entwicklung des Kleinkindes von der Geburt bis zur Schulreife, musikalische Früherziehung und Grundschulung (Arbeit an den Jugendmusikschulen) (6 N)

1. 2. Zielsetzung der ersten Klasse, stufengemäße Uebungsformen, Massnahmen für Brummer, Arbeit mit den Lehrmitteln (Handbuch) (6 N)

1. 3. 2. / 3. Klasse: Einführung in die Musiklehre anhand des Lehrmittels, stufengemäße Beispiele für Musikhören, Stoffplanung, Liederzyklus, kleine Schulkantate (6 N)

2. Mittelstufe

2. 1. Repetition und Neuaufbau in einer neugebildeten Mittelstufenklasse, Zielsetzung, Einführung in Lehrmittel der Mittelstufe, Stoffplanung (6 N)

2. 2. Stufengemäßer Einsatz der Instrumente, Liederzyklus, Schulkantate (6 N)

2. 3. Stufengerechte Beispiele für Musikhören erarbeiten. (6 N)

4.3.11. Didaktik des Zeichnens und Gestaltens

Einleitung

Die Fächer Werken, Wandtafelschreiben und Schreiben sind im folgenden Plan unberücksichtigt.

Die Zeitangaben entsprechen dem Minimalaufwand. Die Idealzahlen liegen wesentlich höher. (Obwohl dies im Zeitbudget nicht vorgesehen ist, sollten pro Woche ca. 1-2 Stunden Hausarbeit eingesetzt werden).

Angesichts des grossen Nachholbedürfnisses im Bereich der Fächer, die sich mit bildenden, ästhetischen Objekten und visueller Erziehung befassen, ist eine Erhöhung der geplanten Stundenzahlen um mindestens eine Wochenstunde wünschenswert.

Neben Wahlfächern müssen genügend Freifächer auf dem Gebiete der bildenden Kunst angeboten werden. Die Lerninhalte der Wahl- und Freifächer sind in der folgenden Zusammenstellung nicht berücksichtigt.

Im Fach Zeichnen und Gestalten (auch im Werken) empfiehlt sich die Zusammenlegung der verfügbaren Stunden zu "grossen Blöcken".

In den nachfolgend aufgeführten Themeneinheiten werden die minimal benötigten Stundenzahlen differenziert nach N. prakt. (vorwiegend praktische Arbeit) und N did. (didaktische Theorie) angegeben. Die didaktische Umsetzung ist aber ein durchgehendes Prinzip in diesem Fachbereich, sie gilt also auch bei den Theorieeinheiten.

Im Gegensatz etwa zu den Fächern Turnen/Sport und Gesang/Musik gibt es für Zeichnen/Gestalten keine offiziellen Lehrmittel. Es empfiehlt sich deshalb, über die gesamte Ausbildung in diesem Bereich, durch die Studenten eine Dokumentationsmappe anlegen zu lassen.

Anzahl der Normalkursstunden	112 N
Didaktische Theorie (N did.)	48 N did.
Praktische Arbeit, Schulung der Fertigkeiten (N prakt.)	64 N prakt.
Demonstrationen in der Uebungsschule	16 N

Die Abfolge der Inhalte ist so vorgenommen, dass sie Rücksicht nimmt auf eine mögliche Gliederung der Ausbildung in zwei Semester Grundausbildung und zwei Semester mehr stufenspezifische Ausbildung. Die Abfolge muss aber nicht als verbindlich betrachtet werden.

1. Semester (28 N prakt.)

1. Themenkreis: "Farbe" (8 N prakt.)

Farbtheorie: Uebungen und Experimente. Haupt- und Nebenfarben (Spektralfarben), Komplementärpaare, Farbveränderungen (Aufhellen, Verdunkeln, Vergrauen, Brechen), Farbtreffen (Nachmischen), Farbkontraste. Additive und subtraktive Farbmischung. Farbe und Persönlichkeit (typologische Aspekte). Farbe und Material. Kunstbetrachtung (vgl. Themenkreis 4).

2. Themenkreis: Sehschulung und Vorstellungsbildung (10 N prakt.)

Der Sehvorgang, bewusstes Sehen, Experimente zur Vorstellungsbildung. Haptisches, motorisches und visuelles Erfassen von Objekten. Erarbeiten der perspektivischen Gesetzmäßigkeiten. Bereiche: Pflanze, Tier, Mensch, Gerät, Architektur, Landschaft. Kunstbetrachtung.

3. Themenkreis: Elementare Techniken (8 N prakt.)

Grafische Techniken, linear und flächig (Bleistift, Farbstift, Kreiden, Feder, Kratztechnik usw.).

Maltechniken (Wasserfarbe, Dispersionsfarbe, farbige Kreiden, Farbstifte usw.) Deckender und lasierender Farbauftrag.

Plastisches Gestalten (Plastillin, Ton, Draht usw.) Synthetisches und analytisches Vorgehen. Gestalten mit verschiedenen Materialien (Collagen, Transparentbilder, Mosaik, Mischtechniken).

4. Themenkreis: Kunstbetrachtung (2 N prakt.)

2 Stunden für prinzipielle Aspekte, sonst mit den übrigen Bereichen verbunden. Förderung des Empfindens für den künstlerischen Ausdruck der Zeichnung, Malerei und Plastik. Hinführen von der rein gegenständlichen Bildaussage zum umfassenden Bildgehalt. Erfassen und Erkennen von Gesetzmäßigkeiten und Kompositionsmitteln in der Bildsprache. Künstler und Kunstwerk als Zeugen einer Zeit und einer geistigen Haltung. Überblick über die bedeutendsten Kunst- und Kulturepochen. Die Funktion der Kunst in der Gesellschaft. Ausstellungsbesuche.

2. Semester (16 N did. / 12 N prakt.)

5. Themenkreis: Aspekte der Entwicklung des bildhaften Gestaltens beim Kind (8 N did.)

Entwicklung des bildhaften Gestaltens beim Kind. Entwicklungsreihen. Die Bedeutung des bildnerischen Gestaltens für die seelisch-geistige Entwicklung des Kindes. Die Vorstellungsbildung beim Kind im Rahmen der visuellen Erziehung. (Beziehung zum Psychologieunterricht).

6. Themenkreis: Aesthetische Aspekte im Rahmen der visuellen Erziehung (6 N prakt.)

Visuelle Aspekte der Massenmedien und der gestalteten Umwelt. Bewusstes und unbewusstes Wahrnehmen. Visuelle Manipulationen. Motivationen, Absichten, Wirkungen. Kunst und Kitsch.

7. Themenkreis: Kompositionslehre Farbe und Form (6 N prakt.)

Schulung des Empfindens für optische Ordnungen (rhythmisches und farbklangliche Erscheinungen, Form- und Farbkombinationen).

Praktische Versuche: Ordnungsmöglichkeiten (Streuung, Reihung, Gruppierung), Flächen gliederung mit Horizontalen, Vertikalen, Diagonalen.

Formkontraste (gross-klein / dick-dünn / voll-leer / geometrisch-organisch / rund-spitzig / statisch-dynamisch usw.)

Wechselwirkung Farbe-Form (siehe auch 1. Semester), Strukturen

8. Themenkreis: Allgemeine didaktische Grundlagen (10 N did.)

Vorbereiten und Durchführen von Unterrichtseinheiten. Zielsetzung, Thematik und Gliederung der Lektionen. Didaktische Mittel: geführte Beobachtung, Unterrichtsgespräch, erläuternde Wandtafelkizze, technische Demonstration usw.

Beurteilen und Besprechen von Schüler- bzw. Klassenarbeiten. Thematisch oder technisch gebundenes Arbeiten und freies Gestalten. Gemeinschaftsarbeiten. Stufengemässes Anwenden von Techniken, Materialien und Werkzeugen. Beurteilungskriterien und Bewertung. (Beziehung zur Allgemeinen Didaktik).

Lehrplan und Stoffplan.

Langfristige Arbeitsprogramme im Zusammenhang mit dem gesamten Unterricht. Koordination mit anderen Fächern.

3. Semester (18 N did. / 10 N prakt.)

9. Themenkreis: Schwierige Techniken (10 N prakt.)

Drucktechniken, Schablonieren, Absprengtechniken, Mischtechniken. Kreatives Arbeiten mit neuen, unbekannten Materialien.

10. Themenkreis: Differenzierung der didaktischen Formen (12 N prakt.)

Arbeitsreihen. Planung, Vorbereiten und praktisches Durchführen von Lektionen. Gruppenuntersuchungen, Gemeinschaftsarbeiten. Zeichnen im Freien mit einer Klasse. Freie Unterrichtsformen (individuelle Wahl von Themen und Techniken).

Individualisierung. Bildhaftes Gestalten unter therapeutischen Aspekten.

11. Themenkreis: Uebungen in Kunstbetrachtung (4 N did.)

Zur Didaktik der Kunstbetrachtung mit Schülern.

4. Semester (12 N did. / 16 N prakt.)

12. Themenkreis: Persönliche Schulung (16 N prakt.)

Dieser Themenkreis dient im Sinne der Differenzierung und Schwerpunktbildung der persönlichen Schulung. Aus den folgenden Themen können Auswahlen getroffen werden:

Malen mit Aquarellfarben, Gouache, Acrylfarben, Collagen, Fotomontagen, Mischtechniken.

Grafische Techniken wie Bleistift, Feder, Kohle, Kreide. Drucktechniken (Linol- und Holzschnitt, Radierung).

Plastisches Gestalten (Ton, Gips, Stein, Holz, Metall, Kunststoff usw.)

Fotografie und Film (Betrachtung, praktische Uebungen)

Schultheater, Puppenspiel: Herstellung von Handpuppen, Marionetten, Kostümen, Kulissen und Requisiten. Praktische Uebungen.

Umweltgestaltung (Raumgestaltung, Pausenhofgestaltung, Ausstellungsplanung usw.).

Entwicklung von realisierbaren Projekten. Praktische Uebungen.

Kunstbetrachtung Planung und Durchführung von Atelier- und Ausstellungsbesuchen. Zusammenstellung eigener Dokumentationsreihen.

13. Themenkreis: Uebersicht über verschiedene Richtungen in der Kunsterziehung im In- und Ausland. Diskussion über aktuelle Strömungen. (6 N did.)

14. Themenkreis: Literatur und Unterrichtshilfen (Uebersicht und Kommentar).
Stufenspezifische Probleme (6 N did.)

Weitere Bemerkungen

Für "Grafische Unterrichtsgestaltung" müsste während eines Semesters eine eigene Wochenstunde oder eventuell ein mehrtagiger Intensivkurs zur Verfügung stehen.

Lerninhalte:

- Wandtafel, Heft, Arbeitsblätter, Folien, Haftwand usw.
- Didaktische sinnvolle Darstellungsmöglichkeiten
- Verhältnis Text und Bild (Beziehung zur Unterrichtstechnologie bzw. Allgemeinen Didaktik)

Thesen

(1) Das Curriculum der Grundausbildung geht von der Voraussetzung aus, dass Lehrerbildung Berufsbildung ist. Unter Einbezug des Aspekts der Berufssozialisation ist Lehrerbildung nicht nur ein Problem der Lehrinhalte und der formellen Ausbildungsprogramme; bedeutsame Aspekte sind auch das soziale Leben an der Ausbildungsstätte, die Art und Weise, wie sich Lehrende und Lernende verhalten und begegnen, sowie die persönliche Lehrererfahrung der Studenten die nicht bis ins Detail programmiert werden kann.

(2) Bei jeder Ausarbeitung von Curricula wird implizit oder explizit von Zielvorstellungen ausgegangen. Solche stellen letztlich Entscheide bzw. normative Setzungen dar und sind weltanschaulich begründet. Anderseits stellen auch sogenannte "objektive Mächte" (bestehende Schulstrukturen, Staat usw.) Anforderungen an eine Berufsausbildung. Sie ergeben sich aus der Analyse des Berufsfeldes des Lehrers.

(3) In der Curriculumentwicklung für die Lehrerbildung ist die Auswahl und Anordnung der Lehrinhalte nach zwei Gesichtspunkten vorzunehmen:

- nach Bedeutung und Relevanz des Stoffes im Gefüge der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen (im Sinne von grundlegenden Ideen, Begriffen, Konzepten usw.);
- nach Bedeutung und Relevanz des Stoffes im Hinblick auf konkrete Anwendungssituationen und Tätigkeitsbereiche des Lehrers.

(4) In didaktischer Hinsicht müssen zwei fundamentale Prinzipien beachtet werden:

- das Prinzip der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts
- das Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs

(5) Unter dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit verstehen wir einen wissenschaftlich vertretbaren und wissenschaftsbezogenen Unterricht. Dies heisst, dass die Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Fächern und auch in den Fachdidaktiken durch wissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte zu vermitteln ist. Wissenschaftsbezogener Unterricht meint, dass der Unterricht versuchen sollte,

- über die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und wissenschaftlichen Methoden die kritische Reflexion beim Lehrer zu fördern;
- beim Lehrer das Verstehen grundlegender Begriffe der Wissenschaft zu fördern (z. B. für die Lektüre wissenschaftlicher Publikationen);
- den Lehrer auf die Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten des Erziehungs- und Bildungswesens vorzubereiten (Partizipation an Reformen);
- beim Lehrer die Motivation zu wecken bzw. zu fördern, sich mit den Methoden und Ergebnissen der Wissenschaft auseinanderzusetzen.

Die wissenschaftlich orientierte Lehrerbildung und die damit verbundene Intellektualisierung der Lehrerbildung bedeutet nicht, dass der künftige Unterricht des Schülers unter Verzicht auf das Gemüthafte einseitig intellektualisiert werden soll.

(6) Unter dem Prinzip des Theorie-Praxis-Bezugs verstehen wir eine Ausbildungsform, in der theoretische und unterrichtspraktische Tätigkeiten parallel verlaufen und ineinander greifen.

Eine nur auf Theorie abgestützte Lehrerausbildung vermag niemals das ganze komplexe und je individuelle Handlungsfeld zu berücksichtigen. Bis zu einem gewissen Grad ist die Lehrerausbildung auf jenes Beobachtungs- und Erfahrungslernen angewiesen, welches nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam wird.

Die Theorie ist immer wieder durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen zu konkretisieren, anderseits sind die erlebten Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie zu analysieren und durchschaubar zu machen.

Der grundsätzlich disziplinorientierte theoretische Unterricht soll deshalb durch den Einbezug von Anwendungsbereichen, Projektarbeiten, einfachen Fall- und Feldstudien praxisrelevant gestaltet werden.

Literatur

- AEBLI, H.: Die erziehungswissenschaftlichen Fächer in der Lehrerbildung. In: Gehrig, H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970, 25-36
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1970
- BLESI, P.: Evaluation von Lernen und Lehren an der Hochschule. Studie im Auftrag der Kommission für Studienreform. Zürich 1973 (Zusammenfassung in: Wissenschaftspolitik. 4. Jg. Bern 1/1975, 34 - 38)
- BOKELMANN, M., SCHEUERL, M. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg 1970
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FUER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim 1968
- DOERING, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1972
- GEHRIG, H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970
- HEIMANN, P.: Didaktik 1965. In: Heimann, P., Otto, G., Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1969, 7-12
- HILSUM, S., CANE, B. S.: The Teacher's Day. NFER London 1971
- HUEBNER, H., RAUH, Chr.: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses. In: Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II. Weinheim 1970, 1981-2254
- LATTMANN, U. P.: Didaktik und Methodik als Forschungsobjekte und Unterrichtsgegenstände. In: Gehrig, H. (Hrsg.): Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Basel 1970, 37-49
- VONTOBEL, J.: Sozialwissenschaften als Bildungsfach. In: Psychologie in Betrieb, Schule, Berufsberatung und Umwelt. Festschrift zum 70. Geburtstag von Professor H. Biäsch. Bern 1971

5. Das Zeitbudget der Berufsbildung des Lehrers

5.1. Vorüberlegungen und Vorentscheidungen

5.1.1. Zum Gesamt-Zeitrahmen

Im folgenden soll gezeigt werden, wie nach der Meinung der Kommission eine zweijährige Berufsbildung des Primarlehrers nach der Matur oder eine anderthalbjährige Berufsbildung im Rahmen eines fünf- oder sechsjährigen Lehrerseminars aussehen sollte. Die Tabelle 1 (Kapitel 5.2.) gibt dazu ein Zeitbudget, ohne auf das Problem der zeitlichen Abfolge der Unterrichtsstunden einzugehen. Die Tabelle 2 (Kapitel 5.3.1.) zeigt - als Beispiel - die Verteilung dieser Stunden auf die zwei Jahre eines Instituts für Lehrerbildung, die Tabelle 3 (Kapitel 5.3.1.) die Verteilung der erziehungswissenschaftlichen Fächer, der Didaktik und der Unterrichtspraxis (die Dreiviertel des Zeitbudgets in Anspruch nehmen), auf die drei letzten Jahre eines Mittelschulseminars.

Wie man aus den genannten Tabellen ersieht, enthalten unsere Vorschläge genaue Stundenzahlen für ein jedes Fach. In den Tafeln zur zeitlichen Verteilung machen wir spezifische Vorschläge zur Ansetzung der einzelnen Fächer. Wir tun dies nicht deshalb, weil wir meinen, dass unsere Lösungen in der vorliegenden Form allgemein übernommen werden sollten. Lokale Verhältnisse machen selbstverständlich vielfältige Anpassungen notwendig. Anderseits haben spezifische Vorschläge den grossen Vorteil, im einzelnen zu zeigen, wie Lösungen aussehen könnten. Ausserdem ist es leichter, einen präzisen Vorschlag gemäß örtlichen Bedingungen sinngemäß abzuwandeln, als aus allgemeinen Prinzipien erst eine konkrete Lösung zu entwickeln.

Im übrigen stecken auch in unserer Werten Zufälligkeiten, welche mit der personalen Zusammensetzung und der Arbeitsweise der Kommission zusammenhängen, eine Tatsache, die denjenigen beruhigen sollte, der unsere Vorschläge gemäß seinen Auffassungen und Verhältnissen adaptiert.

Wir kommentieren als erstes das Zeitbudget. Zum Verständnis der Zahlen in der Tabelle 1 sind einige Vorbemerkungen am Platz. Die in der ersten Zahlenspalte angegebenen Zahlen stellen 45- oder 50-minütige Lerneinheiten dar. Wir nennen sie "Normalstunden" (N). Wenn wir von Stunden sprechen, so ist die Meinung, dass wir jeweilen die notwendigen Erholungspausen dazu rechnen. In Spalte "N" ist die Summe der Unterrichtsstunden, die in einem Stundenplan geeignet verteilt werden müssen, angegeben. In der folgenden mit "H" überschriebenen Spalte geben wir die Anzahl Stunden für Hausarbeit an, die wir vom Lehrerstudenten erwarten. Die Spalte "A" gibt die gesamten Arbeitsstunden, also die Summe der Normalkursstunden und der Hausarbeitsstunden, an. In der mit "%N" überschrie-

benen Spalte geben wir für jede Position an, welchen Prozentsatz aller Normalkursstunden sie ausmacht. Die Spalte "%A" schliesslich macht dieselben Angaben für die Arbeitsstunden überhaupt. Die beiden Zahlen unterscheiden sich darum, weil wir nicht für alle Unterrichtsveranstaltungen Hausarbeiten annehmen.

Die Kommission hat von erfahrenen Seminarlehrern inhaltlich bestimmte Modellpensen ausarbeiten lassen (Kapitel 4.3.). Eine besondere Kommission von Seminarlehrern und Erziehungswissenschaftlern hat sie dann untersucht, gegeneinander abgewogen und bereinigt. Es wurde dabei geprüft, ob in einer anderthalbjährigen Berufsausbildung im Rahmen eines fünf- bis sechsjährigen Mittelschulseminars das heute zu fordernde Wissen und Können vermittelt werden kann. Dies erscheint möglich, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Wenn man zwei Ausbildungsjahre von 36 Wochen annimmt, muss der Lehrerstudent je 45 Wochenstunden der vorgeschriebenen Arbeit widmen. Er wird dabei Zeit zu einiger Besinnung und zu zusätzlichem freiwilligem Kursbesuch und zu freiwilliger Arbeit finden.

Die 45 Wochenstunden verteilen sich im Durchschnitt im Verhältnis 2 : 1 auf Normalkursstunden und auf Hausarbeit. Wir nehmen mit anderen Worten an, dass der Lehrerstudent etwa 30 Wochenstunden obligatorischen Unterricht besucht und 15 Stunden Hausarbeit leistet. Betrachtet man die theoretischen Fächer allein, ist der Anteil der Hausarbeit höher: Wir rechnen hier mit einem Verhältnis von 5 : 4.

Bei der Konstruktion des Zeitbudgets war zu entscheiden, in welchem Verhältnis die Zeit und die Kraft des Seminaristen den verschiedenen Ausbildungsbereichen gewidmet sein müsste. Ursprünglich erschien eine 4/4 Lösung angezeigt: 1/4 erziehungswissenschaftliche Fächer, 1/4 Didaktik, 1/4 Unterrichtspraxis, und 1/4 Kunstmächer.

Heute schlagen wir fünf Kategorien vor: die vier genannten Kategorien und eine fünfte, relativ heterogene Gruppe, die wir "Fachstudien" nennen, im vollen Bewusstsein, dass es sich hier nicht um ein Studium handelt, welches dem Fachstudium des deutschen Primarlehrers an seiner drei Jahre dauernden Pädagogischen Hochschule entspricht. Die Anteile der erziehungswissenschaftlichen Fächer umfassen etwa 20 Prozent, diejenigen der Didaktik und der Unterrichtspraxis je etwa 25 Prozent, die Kunstmächer bezüglich der Normalkursstunden etwa 15 Prozent und auch die Fachstudien etwa 15 Prozent.

Wir gehen davon aus, dass ein Lehrerstudent in einer Nachmaturitätsschule etwa 2000 obligatorische Unterrichtsstunden absolviert. Dazu kommen etwa 1100 Stunden Hausarbeit, so dass sich ein Total von etwa 3100 Stunden geplante Tätigkeit ergibt.

Für die Mittelschulseminare gehen wir - wie gesagt - davon aus, dass die Kunstmächer und das, was hier "Fachstudium" genannt wird, im Rahmen der Allgemeinbildung vermittelt wird: Das ist ja das Wesen des seminaristischen Weges. Die genannten Zahlen reduzieren sich also auf 1500 Normalkursstunden bzw. um etwa 750 Arbeitsstunden, also um ein Viertel. Wir kommen so auf etwa 1500 Normalkursstunden bzw. 2250 Arbeitsstunden. Diese sind gemäß dem Grundgedanken des seminaristischen Weges auf die drei letzten Studienjahre vor der Fähigkeitsprüfung zu verteilen, wobei bis zum Schluss, wenn auch mit abnehmendem Gewicht, die Allgemeinbildung nebenher läuft.

5.1.2. Zu den einzelnen Fächern und Fächergruppen

Die erziehungswissenschaftlichen Fächer

Wir sehen 126 Stunden Pädagogik und 126 Stunden Pädagogische Psychologie vor. Das sind pro Fach etwa 2 Wochenstunden über zwei Jahre. Hinzu kommen 36 Stunden Schultheorie, jenes in seiner Zusammensetzung neue Fach, das die frühere Schulgesetzkunde mit einer pädagogischen, sozialpsychologischen und soziologischen Reflexion der Schulsysteme als Ganze verbindet. Im weiteren kommen hinzu fast 100 Stunden "Anwendungen".

Innerhalb dieser vier grossen Abteilungen der Erziehungswissenschaften scheiden wir kleine Teilgebiete aus. Die Modellpensen geben mögliche Inhalte an. Gerade in der Pädagogik können diese jedoch innerhalb weiter Grenzen variiieren, werden verschiedene Dozenten doch der geschichtlichen und der systematischen Darstellung verschiedene relative Gewichte zuweisen.

Die Didaktik

Hier treten einerseits die Allgemeine Didaktik auf, anderseits die Fachdidaktiken, unter denen wir die beiden "grossen", die Didaktik der Muttersprache und der Mathematik und die vier "kleinen", diejenigen der "Realien" (Anschaungsunterricht der Unterstufe, Heimatkunde, Geschichte, Geographie und Naturkunde) und der drei Kunstfächer Turnen, Singen und Zeichnen zählen. Es mag erstaunen, dass wir der Didaktik der Realien keine grössere Stundenzahl zuteilen. Die Meinung ist, dass im Rahmen der Allgemeinen Didaktik viele Probleme zur Sprache kommen, welche in der Didaktik der Realfächer ihre unmittelbare und wenig problematische Anwendung finden. In der eigentlichen Realdiakritik sind somit vor allem die besonderen Probleme, welche mit der Struktur der entsprechenden Wissenschaften zusammenhängen, zu behandeln. Die Didaktik des Schreibens und des Werkens ist noch geringer dotiert. Wir meinen, dass sie im Zusammenhang mit der Schulung der entsprechenden Fertigkeiten vermittelt werden könne und dass die Frage, ob die jungen Lehrer einen guten Schreibunterricht erteilen, viel eher von der Wertung dieser Fertigkeit und der Ueberzeugung, dass sie auch heute noch wesentlich sei, als von der Behandlung komplexer didaktischer Verfahren abhänge. Anderseits weisen wir 42 Normalkursstunden für eine kurze Einführung in den audiovisuellen Fremdsprachunterricht aus.

Sie dienen einer ersten Orientierung, die einerseits im Wahlfach, anderseits in der Fortbildung ihre Ergänzung und Fortsetzung finden muss. Die Summe dieser Stunden ist genau 500, also ziemlich genau ein Viertel der Arbeit eines Institutes für Lehrerbildung oder ein Drittel der Berufsbildung an einem Seminar. Hinzu kommen allerdings bei allen Didaktiken noch einige Stunden "Demonstrationen und Uebungen". Die Meinung ist hier, dass diese Demonstrationen und Uebungen in engem Zusammenhang mit dem theoretischen Didaktikunterricht stehen und vom Lehrer der didaktischen Theorie in eigener Verantwortung durchgeführt werden. In der Allgemeinen Didaktik handelt es sich um Lektionen, welche im Rahmen des Didaktikunterrichts vorbesprochen, durch Seminaristen durchgeführt und unter der Leitung des Didaktiklehrers nachbesprochen werden. Bei den Fachdidaktiken denken wir vor allem an Demonstrationen durch den Didaktiklehrer und an gezielte Beobachtungen und kleine Erhebungen, welche der Didaktiklehrer

veranlasst und leitet. Auf diese Weise realisiert sich die Verzahnung von Theorie und Praxis im Didaktikunterricht (vgl. Kapitel 6).

Die Unterrichtspraxis

Auch die Unterrichtspraxis beansprucht etwa einen Viertel der Zeit und Energie des Lehramtskandidaten. Wir sehen als Leitvorstellung etwa 9 Wochen zusammenhängende Praktika vor, die verschieden verteilt werden können. Die folgenden Stundentafeln geben mögliche Verteilungen an. Für die organisatorische Differenzierung der Praktika und Uebungen verweisen wir auf das nachfolgende Kapitel 6. Je 68 Stunden, das sind je 17 Vormittage zu 4 Stunden, also etwa ein halbes Jahr lang wöchentlich ein Vormittag, verbringt der Lehrerstudent in der Uebungsschule. Je nach örtlichen und personellen Gegebenheiten und als Zwischenlösung zwischen Uebungsschule und zusammenhängenden Praktika sind wöchentlich halbtägige Praktika denkbar.

Wie im Falle des "Didaktischen Repetitoriums" sehen wir unter dem Titel der "Praxisreserve" eine freie Manöveriermasse von einigen Stunden vor, die entsprechend den besonderen Bedürfnissen der Schule und des Seminaristen eingesetzt werden können.

Kunstfächer: Persönliche Ausbildung und Ausübung

Die persönliche Ausbildung und Ausübung der Kunstfächer nimmt an einer Nachmaturitätsschule etwa 15 Prozent der zur Verfügung stehenden Normalkursstunden ein. Das Fach Turnen erfordert eine besondere Bemerkung: In unserem Zeitbudget weisen wir 62 Stunden aus, das ist etwa eine Wochenstunde über zwei Jahre. Dazu kommt jedoch die Didaktik des Turnens, die in diesem Fache so erteilt wird, dass auch hier die behandelten Uebungen und Lektionsteile durch die Lehrerstudenten durchgeführt werden, so dass also auch hier die Turnfertigkeit mitgeschult wird. Damit steigt die Zahl der Turnstunden schon auf 126 oder etwa auf zwei Wochenstunden über zwei Jahre. Hinzu kommen mindestens zwei Sport- oder Skiwochen, für die in einem bloss 36 Schulwochen zählenden Schuljahr reichlich Raum ist: Dies sind bei bescheidener Schätzung noch einmal etwa 80 Stunden. Sodann denken wir an besondere Kurse wie Lebensretterkurse usw. Schlüsslich ist nicht zu vergessen, dass der Lehrerstudent in den 9 Wochen der zusammenhängenden Praxis 3 Wochenstunden Turnen, also 27 Stunden Turnen selbst erteilt, und dass er auch in der Uebungsschule und in den verteilten Praktika Turnstunden erteilen muss. Auf diese Weise entsteht eine Gesamtstundenzahl, die weit über 200 liegt, womit auch der Student am Institut für Lehrerbildung, im Gegensatz etwa zum Sekundarlehrerstudent an der Universität, wöchentlich mehr als drei Stunden Turnunterricht erhält oder erteilt und damit die Anforderungen des Bundes voll erfüllt. In den Mittelschulseminarien sind die drei Turnstunden im Rahmen der Allgemeinbildung ohnehin vorgesehen, und die Didaktik des Turnens und die Unterrichtspraxis ebenso wie die Sportwochen vermitteln hier noch zusätzliche Gelegenheit zur gymnastischen Betätigung.

Für Singen und Musik weisen wir 62 Stunden aus. Im Rahmen dieses Faches soll auch Stimmhygiene getrieben werden. Chor, Instrumentalspiel und Orchester erscheinen nicht im obligatorischen Pensum. Immerhin ist die Kommission der

Meinung, dass die Lehrerbildungsanstalten die schöne Tradition einer intensiven Pflege dieser künstlerischen Tätigkeiten weiterführen sollten. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass in der Didaktik des Gesangunterrichtes Gelegenheit zur eigenen Betätigung besteht, soll sich diese Didaktik doch wie bei allen Kunstfächern nicht in reiner Theorie erschöpfen.

Aehnliches ist vom Zeichnen zu sagen. Hier erscheint es besonders wichtig, dass der Lehramtskandidat die Gestaltungsaufgaben, die er seinen Schülern stellen wird, gerade selbst löst, und dass er die verschiedenen Techniken selber ausübt. Umgekehrt ist es in den Mittelschulseminarien sehr gut möglich, schon im Rahmen des Kunstunterrichtes auf die Didaktik dieser Fächer hinzuweisen.

16 Stunden Wandtafelzeichnen sollten ihrerseits genügen, bieten Praktika doch vielfältige Uebungsgelegenheiten für die hier vermittelnden Techniken. Entsprechendes ist vom Schreiben zu sagen.

Fachstudien

Wir sehen 92 Stunden, also etwa 3 Wochenstunden über ein Jahr, für Pflichtwahlfächer vor. Sie werden vor allem Fächer betreffen, die der Lehrerstudent später lehren muss. Sie dienen also z.B. der vertieften Kenntnis der Muttersprache oder der Mathematik. Hier ist Gelegenheit zu persönlichen Arbeiten gegeben: darum sehen wir 76 Stunden Hausarbeit vor. Es ist aber auch denkbar, dass der Lehrerstudent unter diesem Titel an einer Arbeitsgemeinschaft in Psychologie oder Politologie teilnimmt oder ein Problem der Pädagogik oder der Schultheorie vertieft behandelt.

Die Heimatkunde und die schulgemässe Behandlung der Realien, welche an vielen Mittelschulen zu kurz kommen, ist mit 126 Stunden eingesetzt. Ebenso die Muttersprache, die auch hier unter Gesichtspunkten zu behandeln ist, welche mit den besonderen Problemen ihrer Unterrichtung in der Volksschule zusammenhängen. Es wären unter anderem Probleme der Jugendliteratur zu nennen.

Schliesslich gibt es gewisse Probleme der Gesundheitslehre, der Schulhygiene und der Sexualerziehung, die - wenn auch kurz - in jeder Lehrerbildung zur Sprache kommen sollten. Wir weisen sie mit 12 Stunden aus. In der Regel aber wird man solche Veranstaltungen mit Vorteil in Form von Konzentrationswochen oder Studentagen anbieten und eine Vertiefung in der Lehrerfortbildung anstreben.

Als letzte Position erwähnen wir die Oekonomie und die Politologie. Die Meinung ist hier, dass die Lehramtskandidaten mit Politikern und mit Behördenmitgliedern zusammengeführt werden. In ähnlicher Weise soll die Oekonomie den Lehrerstudenten mit Wirtschaftsfachleuten und Wirtschaftsproblemen konfrontieren. Diese Diskussionen sollten dem Lehrerstudenten ein vertieftes Verständnis dieses in unseren Schulen bisher sehr stiefmütterlich behandelten Ausschnittes unserer Wirklichkeit vermitteln. Es ist auch zu erwägen, ob mit der Zeit nicht ausserhalb der 36 Schulwochen Industriepraktika eingeführt werden sollten, so wie sie der Kanton Basel für seine Lehramtskandidaten seit längerer Zeit kennt.

5.2. Der Fächerkatalog mit den Zeitanteilen (Tabelle 1)

N bedeutet Normalkurstunden (45–50 Minuten, plus Pausen von 15 – 10 Min.),
 H Hausarbeitsstunden und A Arbeitsstunden, nämlich die Summe der Normalkurs- und
 Hausarbeitsstunden.

Fächer	Stundenzahlen für eine 2-jährige Berufs-Grund-Ausbildung				
	N	H	A	%N	%A
1. Erziehungswissenschaftliche Fächer					
1.1. Pädagogik	126	100	226	6,4	7,3
1.1.1. Systematische Pädagogik					
1.1.2. Geschichte der Pädagogik					
1.2. Pädagogische Psychologie	126	100	226	6,4	7,3
1.2.1. Statistik, Methodologie, Wissenschaftstheorie					
1.2.2. Kognitive Psychologie					
1.2.3. Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie/ Soziologie					
1.2.4. Entwicklungspsychologie					
1.2.5. Psychopathologie, Psychodiagnose, Psychotherapie und Heilpädagogik					
1.3. Schultheorie, einschl. Schulgesetzkunde	36	28	64	1,8	2,1
1.4. Anwendungsbereiche Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie	92	76	168	4,7	5,5
Total Erziehungswissenschaften	380	304	684	19,3	22,2
2. Didaktik					
2.1. Allgemeine Didaktik	78	64	142	4	4,6
2.2. Didaktik der Muttersprache	78	64	142	4	4,6
2.3. Didaktik der Mathematik	78	64	142	4	4,6
2.4. Didaktik der Realien	48	40	88	2,4	2,9
2.5. Didaktik des Turnens*	48	0	48	2,4	1,6
2.6. Didaktik der Schulmusik*	48	0	48	2,4	1,6
2.7. Didaktik des Zeichnens und Gestaltens*	48	0	48	2,4	1,6
2.8. Didaktik des Schreibens*	6	0	6	0,3	0,2
2.9. Didaktik des Werkens*	6	0	6	0,3	0,2
2.10. Didaktik des audiovisuellen Fremdspracheunterrichts	42	32	74	2,1	2,4
2.11. Didaktik Repetitorium	20	15	35	1	1,1
Total Didaktik	500	279	779	25,3	25,4
Uebertrag	880	583	1463	44,6	47,6

Fächer	Stundenzahlen für eine zweijährige Berufs-Grundausbildung				
	N	H	A	%N	%A
Uebertrag	880	583	1463	44,6	47,6
3. Unterrichtspraxis					
3.1. Zusammenhängende Praktika (9 Wochen)	225	180	405	11,4	13,2
3.2. Uebungsschule	68	56	124	3,5	4
3.3. Verteilte Praktika	68	56	124	3,5	4
3.4. Demonstrationen und Uebungen im Rahmen des Didaktik-Unterrichts	16	0	16	0,8	0,5
3.4.1. Allgemeine Didaktik	16	0	16	0,8	0,5
3.4.2. Didaktik der Muttersprache	16	0	16	0,8	0,5
3.4.3. Didaktik der Mathematik	16	0	16	0,8	0,5
3.4.4. Didaktik der Realien	16	0	16	0,8	0,5
3.4.5. Didaktik des Turnens	16	0	16	0,8	0,5
3.4.6. Didaktik der Schulmusik	16	0	16	0,8	0,5
3.4.7. Didaktik des Zeichnens und Gestaltens	16	0	16	0,8	0,5
3.4.8. Didaktik des Schreibens	4	0	4	0,2	0,1
3.4.9. Didaktik des Werkens	4	0	4	0,2	0,1
3.5. Praxisreserve	24	16	40	1,2	1,3
Total Unterrichtspraxis	505	308	813	25,6	26,2
4. Kunstoffächer					
4.1. Turnen und Sport (inkl. Skilager, Lebensrettungskurs)	62	0	62	3,1	2
4.2. Singen, Stimmhygiene	62	0	62	3,1	2
4.3. Zeichnen und Gestalten	62	0	62	3,1	2
4.4. Wandtafelzeichnen	16	0	16	0,8	0,5
4.5. Werken	50	0	50	2,5	1,6
4.6. Schreiben	25	0	25	1,3	0,8
Total Kunstoffächer	277	0	277	13,9	9
5. Fachstudien					
5.1. Pflichtwahlfächer	92	76	168	4,7	5,5
5.2. Heimatkunde/Realien	126	100	226	6,4	7,3
5.3. Muttersprache/Jugendliteratur	48	38	86	2,4	2,8
5.4. Gesundheitslehre; Hygiene und Sexualerziehung	12	10	22	0,6	0,7
5.5. Oekonomie und Politologie	30	14	44	1,5	0,8
Total Fachstudien	308	238	546	15,6	17,1
Gesamttotal	1970	1129	3099	100	100

5.3. Vorschläge für die zeitliche Abfolge der Inhalte

5.3.1. Die Stundentafel für ein zweijähriges Institut für Lehrerbildung

In der Folge stellen wir eine mögliche Verteilung der im "Zeitbudget" genannten Lehrveranstaltungen auf ein zweijähriges Institut für Lehrerbildung dar. Man erkennt in der Tabelle 2 die Einteilung in vier Semester zu 18 Wochen. Hinzu kommt in jedem Jahr eine Ski- oder Sportwoche, über deren zeitliche Ansetzung wir nichts sagen.

Als erstes stellen wir fest, dass die insgesamt neun Wochen umfassenden, zusammenhängenden Praktika derart verteilt sind, dass eine erste Woche ins erste und zwei weitere Wochen ins zweite Semester fallen. Im dritten liegen so dann sechs Praktikumswochen. Diese Verteilung ermöglicht es, den ersten kürzeren Praktika einen einführenden Charakter zu geben, und den Kandidaten jene ersten Beobachtungs- und Unterrichtsversuche anstellen zu lassen, die der theoretischen Didaktik und den erziehungswissenschaftlichen Fächern als Problemhorizont dienen. Es ist auch denkbar, dass das zweite Praktikum der Orientierung über die Oberstufe oder die Sekundarschule dient, wobei die Lehrerstudenten, welche nach dem ersten gemeinsamen Jahr in die entsprechende Ausbildung abzweigen wollen, hier die Grundlagen für eine Entscheidung finden können. Entsprechend ist es denkbar, dass andere Kandidaten dieses Praktikum in einer Spezialklasse absolvieren. Die sechs Wochen, die wir im dritten Semester vorsehen, entsprechen dem klassischen Stadt- und Landpraktikum, die man auf je drei Wochen ansetzen wird, wobei darauf geachtet werden sollte, dass der Kandidat zugleich die Stufe wechselt, also beispielsweise das Landpraktikum auf der Unterstufe und das Stadtpraktikum auf der Mittelstufe absolviert.

Nun zu den Aufbauprinzipien der übrigen Teile des Lehrplans. Man erkennt, dass wir die Pädagogik mit zwei Wochenstunden über die ganzen zwei Jahre erstrecken. In der Pädagogischen Psychologie legen wir einen gewissen Akzent auf die ersten Semester. Die Meinung ist, dass hier sehr viele theoretische Grundlagen gelegt werden, die in den Didaktiken angewendet werden. Die "Anwendungsbereiche" werden aus den gleichen Gründen erst vom zweiten Semester an bearbeitet. Die Schultheorie, welche für den Lehramtskandidaten weniger unmittelbare praktische Auswirkungen hat, sondern vielmehr der Reflexion über die systemhaften Zusammenhänge innerhalb der schulischen, staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen dient, liegt im vierten Semester.

Die "grossen" Didaktiken konzentrieren wir in den ersten Semestern. Was hier zur Sprache kommt, dient auch dem Kandidaten, der das Institut für Lehrerbildung nach einem Jahr verlässt, um in den Oberstufen- oder Sekundarweg einzutreten. Die Didaktik der Kunstfächer sehen wir in enger Verbindung mit den Stunden, die ihrer Ausübung dienen. Wir verteilen sie über alle vier Jahre, denn es ist eine bekannte lernpsychologische Tatsache, dass man Fertigkeiten nicht massiert, sondern verteilt üben sollte. Zudem sind die Stoffe hier in höherem Massse stufenspezifisch, was seinerseits ihre teilweise Ansiedlung im zweiten Ausbildungsjahr nahe legt. Man mag sich fragen, ob es zulässig ist, die Didaktik

der Realien ihrerseits in die letzten beiden Semester zu verlegen, insbesondere, ob die Kandidaten nicht darauf angewiesen wären, auch diese Didaktik vor den grossen Praktika zu absolvieren. Immerhin vermittelt die allgemeine Didaktik so viele Regeln und Gesetze des Verfahrens im Realienunterricht, dass die Kandidaten mit ihrer Hilfe die Praktika durchaus bestehen können. In der Didaktik der Realien wird man ja, wie oben ausgeführt, viel eher die curricularen Aspekte des Faches betonen, und diese Probleme stellen sich dem Lehrer in einem geleiteten Praktikum weniger, ist doch der grosse Rahmen des Unterrichts hier durch den betreffenden Praxislehrer bestimmt.

Die zusammenhängenden Praktika sind schon besprochen worden. Bleiben die Uebungsschule und die Einzelpraxis. Wir legen sie in die ersten beiden Semester, denn sie vermitteln dem ganzen übrigen Unterricht eine wertvolle Anschauungsgrundlage. Zudem erwirbt der Lehramtskandidat hier jene grundlegenden Fertigkeiten, auf die er in den zusammenhängenden Praktika des dritten Semesters angewiesen ist. Im vierten Semester liegen zudem die in dieser Stundentafel nicht angegebenen Prüfungslektionen, welche in der Regel in der Uebungsschule stattfinden. Im Interesse einer gleichmässigen Belastung der Uebungsschule ist es notwendig, dass sie in dieser Zeit nicht noch von den Studenten des vierten Semesters beansprucht wird.

	1. Semester		18 Wo		2. Semester	18 Wo	
1. Erziehung- wissen- schaftliche Fächer	1. 1. Pädagogik	34	1. 1. Pädagogik	32	2. Semester	18 Wo	
	1. 2. Pädag. Psychologie	51	1. 2. Pädagog. Psychologie	32			
						1. 4. Anwendungsbereiche	
	2. 1. Allgemeine Didaktik + Curriculumtheorie	34	2. 1. Allgemeine Didaktik + Curriculumtheorie	32			
	2. 2. Didaktik der Muttersprache	34	2. 2. Didaktik der Muttersprache	32			
	2. 3. Didaktik der Mathematik	34	2. 3. Didaktik der Mathematik	32			
2. Didaktik	3. 2. Uebungsschule bzw.		3. 2. Uebungsschule bzw.		3. 1. Zusammenhängende Praktika	1 Woche	
	3. 3. Verteilte Praktika	68	3. 3. Verteilte Praktika	68			
	3. 4. Dem. + Ueb. zu allg. Did., Muttersp., Math., Real.	34	3. 4. Dem. + Ueb. zur Did.	16			
3. Unter- richts- praxis	4. 1. Turnen und		4. 1. Turnen und		3. 1. Zusammehängende Praktika	1 Woche	
	2. 5. Didaktik des Turnens	34	2. 5. Didaktik des Turnens	32			
	4. 2. Singen, Stimmhygiene		4. 2. Singen, Stimmhygiene				
	2. 6. Did. der Schulmusik	34	2. 6. Did. der Schulmusik	32			
	4. 3. Zeichnen und		4. 3. Zeichnen und				
	2. 7. Didaktik des Zeichnens	34	2. 7. Didaktik des Zeichnens	32			
	4. 6. Schreiben und		4. 4. Wandtafelzeichnen	32			
4. Kunst- fächer	2. 8. Did. des Schreibunterr.	34	5. 1. Wahlfächer	32	3. 1. Skri- oder Sportwoche	1 Woche	
			5. 2. Heimatkd. /Realien	32			
5. Fach- studien	5. 2. Heimatkd. /Realien	34			3. 1. Zusammenhängende Praktika	2 Wochen	

Tab. 2:

Studententafel für ein zweijähriges Institut für Lehrerbildung. Die Ordnungs-
zahlen beziehen sich auf das Zeitbudget. Hinter jedem Eintrag ist die abso-
lute Normalstundenzahl angegeben. Die Breite der Balken entspricht der
Wochenstundenzahl.

5.3.2. Die Stundentafel für die letzten drei Jahre eines Seminars

In der Tabelle 3 geben wir das Beispiel einer Verteilung der Lehrveranstaltungen des Zeitbudgets auf die letzten drei Jahre eines Mittelschulseminars. Auch hier rechnen wir mit insgesamt 72 Unterrichtswochen. Damit ist Raum für die Ski- und Sportwochen und eine Reserve für hier nicht berücksichtigte besondere Bedürfnisse geschaffen.

Die insgesamt neun Wochen dauernden zusammenhängenden Praktika verteilen wir so, dass in das drittletzte Jahr zwei, in das zweitletzte Jahr zwei und in das letzte Jahr vier Wochen zu liegen kommen. Dies entspricht dem Gedanken einer frühen Kontaktnahme mit der Schulwirklichkeit. Die Zweckbestimmung der einzelnen Praxisabschnitte ist ähnlich zu sehen wie in den zweijährigen Instituten für Lehrerbildung. (Die entsprechenden senkrechten Balken sind völlig schematisch am Ende des Schuljahres aufgezeichnet. Selbstverständlich wird man sie in der Praxis dorthin legen, wo sie - gemäss den lokalen Verhältnissen - am günstigsten liegen.)

In das erste Jahr der Berufsbildung legen wir die Allgemeine Didaktik mit den sie begleitenden Demonstrationen und Uebungen. Hier ist Gelegenheit zu einem ersten Kontakt mit den Problemen von Schule und Unterricht gegeben. Die Didaktik des audio-visuellen Unterrichts siedeln wir ihrerseits in diesem Jahre an und hoffen dabei, dass der Seminarist, der selber noch im Begriffe ist, seine Fremdsprachen zu lernen, nicht nur einen guten Zugang zu dieser Materie hat, sondern aus den hier gewonnenen Einsichten auch für sein eigenes Lernen Gewinn ziehen kann.

Schliesslich lassen wir hier die Pädagogische Psychologie beginnen.

An ihre Stelle könnte auch die Pädagogik treten. Vielleicht sind aber die Probleme der Pädagogischen Psychologie im Durchschnitt ein wenig konkreter und daher für den jungen Seminaristen etwas leichter zugänglich. Im zweiten Jahr setzt dann auch die Pädagogik ein. Sie läuft, zusammen mit der Pädagogischen Psychologie bis zum Ende der Seminarzeit. Die Schultheorie liegt im letzten Jahr, die Anwendungsbereiche in den beiden letzten Jahren, wobei das letzte Halbjahr im Hinblick auf die Schlussprüfung entlastet ist. Im zweiten Jahr treten an die Stelle der allgemeinen Didaktik die Didaktik der Muttersprache, der Mathematik und der Realien, wobei die ersteren zusammen mit Demonstrationen und Uebungen bis ans Ende des letzten Jahres laufen.

Die Didaktik der "grossen" Kunstoffächer Turnen, Schulmusik und Zeichnen und Gestalten laufen im zweitletzten und letzten Jahr, wobei wir Schulmusik und Zeichnen und Gestalten vorgezogen haben. Die Didaktik des Schreibens und Werkens weisen wir wegen ihrer kleinen Stundenzahl hier nicht aus. Wir meinen, dass sie im Umkreis der Stunden angesiedelt werden sollten, in denen die entsprechenden Fertigkeiten vermittelt werden. Diese aber gehören in einem Seminar zu der Allgemeinbildung, welche in diesem Schema nicht auftritt, sondern mit abnehmendem Gewicht bis zum Schluss neben der Berufsbildung einhergeht. Dasselbe ist von Turnen, Schulmusik und Zeichnen zu sagen, insofern es die Fertigkeiten vermittelt: diese Fächer sind an einem Seminar Teil der Allgemeinbildung.

Somit bleibt die Unterrichtspraxis. Wir fassen die Uebungsschule und die verteilten Praktika zusammen und teilen ihnen im mittleren Jahr zwei Wochenstunden und im letzten Jahr, während 24 Wochen drei Stunden zu. Die Meinung ist hier, dass wahrscheinlich die Praktika zwischen dem dritten und vierten Viertel des Schuljahres durchgeführt werden und dass die Uebungsschule/Einzelpraktika bis zum Beginn der zusammenhängenden Praktika abgeschlossen sein sollten, einen teils weil der Seminarist die hier vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten in den Praktika braucht, andernteils, weil das Ende des Schuljahres die Prüfungslektionen bringt, die in der Uebungsschule stattfinden.

Betrachtet man die Stundenzahl, welche die Berufsbildung in den drei letzten Jahren eines Mittelschulseminars einnimmt, so findet man für das drittletzte Jahr fünf Wochenstunden, für das zweitletzte Jahr 17 Wochenstunden und für das letzte Jahr etwa 13 Wochenstunden. Die Meinung ist nicht, dass im letzten Jahr der Anteil der Allgemeinbildung wieder zunehmen sollte, sondern dass in dieser Zeit Hausarbeiten geschrieben werden, welche Teil der Schlussprüfung sind, und der Seminarist sich auf die Schlussprüfung, die für ihn zugleich Maturitätsprüfung ist, vorbereitet.

Die Fachstudien schliesslich sind mit Ausnahme der Heimatkunde auf das dritte und vierte Semester konzentriert. Dies ist aus Gründen der gleichmässigen Belastung der Kandidaten notwendig. Man könnte höchstens anstreben, jenen Teil der Fachstudien, in dem gewichtige Diplomarbeiten verfasst werden, etwas vorzuverlegen.

Drittletztes Seminarjahr	36 Wochen	Zweitletztes Seminarjahr	36 Wochen	Letztes Seminarjahr	36 Wochen
1.					
Erziehungswissenschaftliche Fächer					
1. Pädagogische Psychologie	34	1. 1. Pädagogik	66	1. 1. Pädagogik	64
		1. 2. Pädagogische Psychologie	66	1. 2. Pädagogische Psychologie	32
		1. 3. Schultheorie	30	1. 3. Schultheorie	30
		1. 4. Anwendungsberei.	30	1. 4. Anwendungsberei.	30
2.					
Didaktik		2. 1. Allgemeine Didaktik mit Demonstr. + Uebungen	93	2. 1. /2. 6. Did. /Schulmusik m. De/Ue	17
		2. 2. Didaktik d. Mutterspr. + Den.	99	2. 2. Didaktik d. Muttersprache	96
		2. 3. Didaktik d. Mathematik + Ue	99	2. 3. Didaktik d. Mathematik	96
		2. 4. Didaktik d. Realien mit Demonstr. + Uebungen	66	2. 4. Didaktik des Turnens m. Demonstr. + Uebungen	64
		2. 10. Didaktik d. audio- visuellen Fremdspracheunterr.	34	2. 5. Didaktik des Turnens m. Demonstr. + Uebungen	64
3.					
Unterrichtspraxis		2. 6. Didaktik der Schulmusik m. Demonstr. +Uebungen	66	3. 2. Übungsschule bzw. 3. 3. Verteilte Praktika	96
		2. 7. Didaktik des Zeichnens m. Demonstr. + Uebungen	66	(Total 16 - 11 Wochenstunden)	

Tab. 3:

Skundentafel für die drei letzten Jahre eines Mittelschulseminars. Die Ordnungszahlen beziehen sich auf das Zeitbudget. Hinter jedem Eintrag ist die absolute Normalstundenzahl angegeben. Die Breite der Balken entspricht

Thesen

- (1) Die Berufsbildung des Primarlehrers entspricht der Dauer von zwei Jahren. In dieser Zeit soll der Anwärter auf das Primarlehramt 2000 Unterrichtslektionen von 45 - 50 Minuten Dauer und 1000 Stunden Hausarbeit absolvieren.
 - (2) Wenn in einem Mittelschulseminar dafür gesorgt ist, dass die Kunstfächer, die Muttersprache und die Heimatkunde im Rahmen der Allgemeinbildung in einer Weise gepflegt werden, die den Erfordernissen des Primarlehrers entspricht, so kann in anderthalb Jahren eine Berufsbildung vermittelt werden, die derjenigen einer Nachmaturitätsschule entspricht. Gemäss dem Grundgedanken des seminaristischen Weges ist dieses Penum jedoch auf drei Jahre zu verteilen und die Allgemeinbildung daneben weiterzuführen.
 - (3) Im seminaristischen Ausbildungsweg erreicht die Allgemeinbildung (eine neunjährige Volksschulzeit vorausgesetzt) frühestens nach viereinhalb Jahren Maturitätsniveau.
 - (4) Daraus ergibt sich längerfristig eine Tendenz zur Verlängerung auf sechs Jahre. Fünfjährige Lösungen sind Uebergangslösungen.
 - (5) In einer zweijährigen Berufsbildung nach der Maturität sollen die Erziehungswissenschaften 20 Prozent, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je 25 Prozent und die Kunstfächer und die Fachstudien je 15 Prozent der Unterrichtszeit umfassen. In der Berufsbildung an einem Mittelschulseminar sollen die Erziehungswissenschaften knapp 30 Prozent, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je 35 Prozent der Unterrichtszeit umfassen.

6. Die Organisation des Theorie-Praxis-Bezugs

6.1. Einleitung

Wir erleben gegenwärtig auf allen Gebieten des Unterrichts und auf allen Stufen des Bildungswesens ein starkes Bedürfnis nach "praktischer Relevanz der Ausbildung". Diese Entwicklung hat auch vor der Universität nicht Halt gemacht, wo man z. B. im Bereich der Medizin in den letzten Jahren die Tendenz beobachten konnte, die Konfrontation mit der Praxis so früh als möglich in die Ausbildungspläne aufzunehmen. Das "klinische Prinzip" meint aber nicht nur einen frühen Einbezug der Praxis in die Ausbildung, sondern auch eine Ausbildungsstruktur, in der sich Theorie und Praxis als kontinuierlicher Prozess durchdringen. In diesem Kapitel soll versucht werden, das "klinische Prinzip" für die Lehrerbildung darzustellen, also aufzuzeigen, durch welche Massnahmen Theorie und Praxis miteinander verflochten werden können.

Nun darf man allerdings von der Voraussetzung ausgehen, dass der praktischen Ausbildung in der Lehrerbildung, etwa durch die Einrichtung der Uebungsschulen und der Praktika, seit jeher eine grosse Bedeutung beigemessen wird. Wenn man aber die an den mehr als fünfzig schweizerischen Lehrerbildungsanstalten praktizierten Formen genauer ansieht, stellt man fest, dass insbesondere über die Zielsetzung, die Verbindung mit der theoretischen Ausbildung und die verantwortliche Personalstruktur erhebliche Unterschiede und Unsicherheiten bestehen. Gesamtschweizerisch wird das Problem noch dadurch erschwert, dass eine wenig einheitliche Terminologie verwendet wird. Eine blosse Uebersicht über die zur Zeit praktizierten Formen schulpraktischer Uebungen zu vermitteln, wäre deshalb wenig sinnvoll. Die Verfasser stellten sich vielmehr die Aufgabe, zunächst eine Vereinheitlichung der Terminologie in den Landessprachen deutsch und französisch zu entwickeln und sodann eine Zusammenstellung der Grundformen zu versuchen. Dabei sollte eine gewisse Klärung bezüglich der Zielsetzungen, der Dauer, der Anzahl, der Organisationsmodi, der Abfolge sowie der Zuweisung von Verantwortlichkeiten angestrebt werden.

6.2. Das Grundprinzip des Theorie-Praxis-Bezugs (klinisches Prinzip)

Die Notwendigkeit der gleichzeitigen theoretischen und praktischen Ausbildung in der Lehrerbildung kann auf verschiedene Weise begründet werden. Wir haben bereits im Kapitel 4.1.2. darauf hingewiesen: "Erziehung und Unterricht bedeuten Handlung und Kontakt. Eine nur auf Theorie abgestützte Ausbildung vermag niemals das ganze komplexe Handlungsfeld zu berücksichtigen. Bis zu einem gewissen Grad ist die Lehrerbildung auf das Beobachtungs- und Erfahrungslernen angewiesen, welches nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam wird."

Praxis ist einerseits Anwendungsfeld der Theorie, darüber hinaus ist sie aber auch Gegenstand der Theorie und somit Teil wissenschaftlicher Betrachtung. Im Handlungsfeld der Praxis können Gesetzmässigkeiten (psychologische Gesetze, soziologische Gesetze) entdeckt werden. In diesem Beziehungsgefüge von Theorie und Praxis gibt es somit zwei Schwerpunkte:

"Einerseits ist die Theorie durch die empirische Erschliessung von Praxisproblemen zu konkretisieren, anderseits sind die Zusammenhänge und Bedingungen der pädagogischen Schulwirklichkeit in der Theorie zu analysieren und durchschaubar zu machen." (Vgl. Kapitel 4.1.2.)

Die beiden Gesichtspunkte können verschiedenen Ausbildungsphasen oder Veranstaltungen schwerpunktmaessig zugeordnet werden:

"Theoriebewährung im praktischen Versuch" kennzeichnet die theoriebegleitenden schulpraktischen Uebungen.

Teil- und schliesslich vollverantwortliche Lehrtätigkeit charakterisieren die Praktika, die der "Einübung in den Beruf" dienen.

Der Ort, wo beide Aspekte zur Anwendung kommen, ist die Uebungsschule. Während in einer ersten Phase die schulpraktische Uebung im Vordergrund steht, kann die Uebungsschule zunehmend zum selbstverantwortlichen Praktizieren als Vorbereitung für Praktika überleiten.

Es können die folgenden Einrichtungen resp. Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Praxis unterschieden werden:

- Informationspraktikum (Hospitum)
 - schulpraktische Uebungen
 - Lehrübungen ("Uebungsschule")
 - Praktikum
 - selbständiges Praktikum (Lehrvikariat)
 - Berufseinführung (erste Lehrtätigkeit, Vikariatsdienst)
- (Vgl. dazu auch die zusammenfassende Tabelle 4 unter 6.5.)

6.3. Von der Theorie zur Praxis - von der Praxis zur Theorie

6.3.1. Das Informationspraktikum

Wenn wir dem Begriff "Informationspraktikum" jenen des "Beobachtungspraktikums" beifügen, ist das Ziel schon weitgehend definiert. Das Informationspraktikum dient dem ersten Kontakt mit der Schulwirklichkeit, der allgemeinen Orientierung im "breiten Berufsfeld" des Lehrers. Es ist deshalb wünschenswert, dass vor allem im Rahmen der Grundbildung Informationspraktika auf verschiedenen Schulstufen und eventuell in verschiedenen Schultypen durchgeführt werden können. Sie sollen aber nicht von langer Dauer sein, da ein nur passives Verhalten

der Lehrerstudenten nicht ertragreich ist. Es ist deshalb wichtig, dass im Rahmen solcher Praktika Gelegenheit für kleinere Übungen ("selber probieren") gegeben wird, der Student also sporadisch den Unterricht, vorzugsweise mit einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen, selber übernimmt.

Informationspraktika sollen ihrerseits den Theorie-Unterricht befruchten. Es ist deshalb wichtig, dass im Theorie-Unterricht (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) einfache Aufgaben und Problemstellungen als Fragen an die Praxis formuliert werden. Im Informationspraktikum soll also nicht passiv betrachtet, sondern mit Hilfe von Beobachtungsanleitungen das gelernt werden, was man als Anfänger noch nicht unbedingt sieht, aber sehen lernen sollte.

6.3.2. Die schulpraktischen Übungen

Das wichtigste Kennzeichen der schulpraktischen Übung besteht darin, dass sie unter dem Verantwortungsbereich des Theorielehrers stehen; hier geht es gewissermaßen um die "Theoriebewährung im praktischen Versuch". Das methodische Vorgehen ist im Kapitel "Micro-Teaching" (7.1.) ausführlich dargestellt. An dieser Stelle sei nur auf das Grundprinzip verwiesen: Die schulpraktischen Übungen gehen aus von gezielten Aufgabenstellungen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Fächer und der Fachdidaktik. Aus diesem Grunde finden sich im Zeitbudget (Kapitel IV.5.) Einheiten für Demonstrationen und Übungen im Rahmen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik (Ziffer 3.4.).

Zu den schulpraktischen Übungen zählen wir neben den Formen des "Micro-Teaching" auch Übungen im Sinne des themenzentrierten "Verhaltenstrainings", das unter Leitung des Allgemeindidaktikers oder des Pädagogen/Psychologen steht.

Für die schulpraktischen Übungen ist eine enge Zusammenarbeit mit Übungslernern, die ihre Klassen zur Verfügung stellen, Voraussetzung. An den Lehrerbildungsanstalten wird man deshalb mit Vorteil nebst den dezentralisierten Übungsklassen (für die Lehrübungen) eine zusätzliche institutseigene Übungsschule einrichten.

Zusammengefasst kann man sagen, dass in den schulpraktischen Übungen der Akzent auf dem Verhaltens- bzw. dem didaktischen Aspekt liegt. Daneben beinhaltet sie einfache Beobachtungsübungen und kleinere Fall- oder Feldstudien. In der Verhaltensschulung und im didaktischen Training versucht man einerseits Teilaspekte und Elemente zu isolieren, andererseits auch durch den Einsatz des Video-Recorders (oder der Mitschauanlage) die Selbstbeobachtung des angehenden Lehrers zu realisieren. Dass der Einsatz solcher technischer Hilfsmittel pädagogische Probleme (Diskretion, Takt, Persönlichkeitsschutz) stellt, soll nicht verschwiegen werden. Dem Studenten sollte deshalb auch das Recht eingeräumt werden, seine Aufzeichnung allein und ohne Kommentar von Drittpersonen zu visionieren.

Wesentlich ist, dass auch die schulpraktischen Übungen im Sinne des Micro-Teaching in den Zusammenhang einer umfassenden Theorie des Unterrichts ge-

stellt werden, aus der erst die Kriterien zur Analyse gewonnen werden können. Solche Hilfsmittel sind in den letzten Jahren, etwa seit 1960, entwickelt worden. Erwähnt seien jene von De Landesheere (Lüttich), von Postic (Nantes), von Flanders (Michigan), Tausch (Hamburg), Zifreund (Tübingen).

Einige der Verfahren werden näher im Kapitel IV.7. beschrieben.

6.3.3. Lehrübungen (Übungsschule)

Die Lehrübungen bilden zusammen mit den schulpraktischen Übungen die "Nahtstelle" zwischen Theorie und Praxis. Während aber die schulpraktischen Übungen mehr von der Theorie her konzipiert sind, bedeutet die Übungsschule auch Öffnung in Richtung ganzheitlichen Praktizierens. Mit der Einrichtung der Übungsschule wird von Anfang an der distanzierten, auf abgegrenzte Experimente bezogenen analytischen Haltung ein synthetisch-konstruktives Ausbildungselement beigeordnet. Die Übungsschule soll wöchentlich einmal Gelegenheit zur "Einführung" in das Berufsfeld sein. Selbstverständlich soll auch dieser Ausbildungsteil didaktisch strukturiert sein. Diese Strukturierung ergibt sich aus der Zusammenarbeit der Theorielehrer (insbesondere der Didaktiker) mit den Übungslehrern. Die Konzeption der Übungsschularbeit ist in ständiger Abstimmung der Übungsformen auf die Programme der Allgemeinen Didaktik sowie der Fachdidaktik zu entwickeln. In der Übungsschule wird über eine längere erste Phase die Ausarbeitung und Durchführung von Lektionen und Lektionsteilen im Vordergrund stehen.

In den Lehrübungen kann auch das Prinzip des "Team-Teaching" in einem begrenzten Umfang gepflegt werden; denn auch diese Unterrichtsform soll ja in der späteren Praxis des Lehrers nicht improvisiert werden. Es kann auf drei Arten geübt werden:

- Zwei Studenten teilen sich in den Aufgaben bei der Durchführung von Gruppenunterricht mit der Schulkasse; einer davon nimmt sich vor allem der schwächeren Schüler an.
- Zwei Schüler erarbeiten gemeinsam eine Unterrichtseinheit; jeder "spezialisiert" sich für einen bestimmten Abschnitt im Rahmen dieser Einheit.
- "interdisziplinäre Zusammenarbeit": Zu einem bestimmten Thema steuert der eine den Standpunkt z.B. des "Geographen", der andere den Standpunkt des "Biologen" bei usw.

Es ist wünschenswert, wenn diese Übungen in ihren theoretischen und praktischen Teilen von derselben Person begleitet werden, z.B. vom Methodiklehrer, oder vom Lehrer der Übungsschule in Verbindung mit dem Didaktiker. Die Diskussionen vor und nach der Lektion müssen im Stundenplan des Klassenlehrers vorgesehen werden. Dieser muss über den Stand der Ausbildung der Studenten und die Konzeption der Lehrerbildungsanstalt genau orientiert sein:

Der Übungsschullehrer vertritt denselben Standpunkt wie die Dozenten der Erziehungswissenschaften und der Allgemeinen Didaktik und steht in enger Bezie-

hung zu ihnen; er hält sie auf dem Laufenden über die Leistungen der Lehrerstudenten in der Schulkasse sowie über die Probleme, welche sich aus der Umsetzung der Theorie in die Praxis ergeben können.

6.3.4. Die Praktika

"Die eigentliche Ausbildung geschieht 'an der Front'. Der Lehrer erlernt seinen Beruf nur dann wirklich, wenn er die - kontrollierte - Verantwortung für eine Klasse übernehmen kann. 'Kontrolliert' heisst hier, sich abstützen können auf Ratschläge und Hilfe von Seiten erfahrener Lehrer und Kollegen. Ich selbst habe meinen Beruf gelernt, indem ich Lehrern bei der Arbeit in der Klasse zuschaute. Nichts ist wertvoller als eine Konfrontation der Ideen nach gemachter Erfahrung unter Leuten, die 'zusammen vorwärts kommen' wollen." Dieser Auszug aus "Vers l'école idéale" von Hacquart (1971) vermittelt die Grundidee des Praktikums.

Nach den schulpraktischen Uebungen, bei denen die Schwierigkeiten aus dem Zusammenhang herausgenommen worden sind, nach den Lehrübungen, die noch keine allgemeine und erzieherische Verantwortung einschliessen, drängt sich die Einübung in die Führung einer Klasse auf. Der Kandidat soll einerseits seine theoretischen Kenntnisse unter kundiger Oberaufsicht in die Praxis umsetzen, anderseits aber auch Gelegenheit erhalten, diese Kenntnisse und sich selber wirklich zu prüfen. Er übernimmt ein Stück Verantwortung für die Klasse, indem er sich auch an längerfristigen erzieherischen Aufgaben engagiert, Begleitarbeiten, wie Korrekturen und administrative Arbeiten, übernimmt.

Die Gestaltung eines Praktikums kann verschieden sein. Die folgende Lösung, die sich in den meisten Kantonen bewährt hat, ist befriedigend: Zu Beginn eine kurze Zeit der Beobachtung und des Einlebens; dann eine Uebergangsphase, in der sich Lehrer und Lehrerstudent bei der Führung der Klasse abwechseln; schliesslich die eigentliche Praktikumsphase, in welcher der Student den Unterricht ganz übernimmt. Im Anschluss an die Praktikumsphase sollen zwei bis drei Halbtage freigehalten werden, damit der Praktikumslehrer Gelegenheit hat, zu zeigen, wie er einzelne Probleme, die sich während des Praktikums gestellt haben, löst. Den Abschluss bildet ein eingehendes Beurteilungsgespräch, in dessen Verlauf auch der Student zu seinen Erfahrungen und Leistungen Stellung beziehen soll.

Ueber die Anzahl und die Dauer der Praktika bestehen unterschiedliche Auffassungen. Wir sind der Ansicht, dass der Lehrerstudent auch in den Praktika verschiedene Klassen, bzw. Schulstufen kennen lernen sollte. Die Praktika sollen zudem auf die Ausbildung verteilt angelegt werden und vor allem in Hinsicht auf die Dauer gegen den Schluss der Ausbildung hin anspruchsvoller werden. Gesamthaft sollten diese Praktika etwa zwei Monate umfassen (9 Wochen, vgl. Kapitel IV.5.).

Dass zwei oder drei Kandidaten zusammen ein Praktikum absolvieren, ist weniger vorteilhaft, da der Einsatz jedes einzelnen zeitlich gekürzt und die volle Verantwortung dem einzelnen abgenommen wird. Die zwar nützliche Gelegenheit, sich gegenseitig bei der Unterrichtsarbeit zu beobachten, bietet sich ja schon während der schulpraktischen Uebungen und Lehrübungen. Einen Vorteil bietet jedoch eine

doppelte Praktikumsbesetzung: jenen des "Team-Teaching". Nach den ersten Versuchen in den Lehrübungen böten sich in den Praktika neue Möglichkeiten an.

Selbstverständlich müssen sich die Praktikumslehrer als Mitarbeiter der Schulleitung verstehen und in einem ständigen Kontakt mit ihr stehen.

6.3.5. Das selbständige Praktikum

Unter selbständigem Praktikum verstehen wir ein Praktikum ohne Beisein des Klassenlehrers. Solche Praktika werden zur Zeit unter ziemlich verschiedenen Bedingungen durchgeführt. In Genf beispielsweise übernehmen die Kandidaten "Vikariate" probeweise bereits zu Beginn der Ausbildung; in Frankreich ist ein selbständiges Praktikum zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres vorgesehen, das drei Monate bzw. zwei Abschnitte zu je sechs Wochen umfasst. Im Rahmen einer zweijährigen Ausbildung sollte einem solchen Praktikum eine Zeitspanne von etwa einem Monat eingeräumt werden.

Eine zentrale Frage lautet immer wieder: Soll das selbständige Praktikum (Vikariat) zu Beginn, während oder eher am Schluss der Ausbildung angesetzt werden? In Frankreich wird das selbständige Praktikum folgendermassen begründet: "Das Praktikum soll den Kandidaten in die schulische Wirklichkeit versetzen unter Bedingungen, die der zukünftigen Berufsausübung am nächsten kommen, und zwar in Bezug auf die Organisation der Klasse, die Konzeption und Durchführung des Unterrichts, die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, die Initiativen und die verschiedenen Tätigkeiten, auf das Leben in der Klasse und die Leistungen der Schüler und schliesslich auf die Beziehungen mit der sozio-beruflichen Umgebung (Eltern, Kollegen, Behörden usw.)." (Instructions 1969)

Walter (1969), der Autor von "Rebâtit l'école" (1967 zusammen mit Berge und Bataillon) fügt folgendes hinzu: "So wie das Anfangsstadium nach der Berufsaufnahme beim Junglehrer oft einen 'Berufsschock' auslöst, gibt ihm das selbständige Praktikum einen entscheidenden Anstoß, sich auf Grund der Erfahrungen engagiert mit der Theorie zu befassen. Es gibt keinen günstigeren Moment für das Einsetzen der theoretischen Ausbildung als im Anschluss an ein solches Praktikum, wenn unter Anleitung von Experten zunächst die erlebten Schwierigkeiten und Probleme bewusst gemacht worden sind. Erst danach kann zu vertiefteren Studien und zu methodischen Uebungen übergegangen werden."

Demnach scheint es sinnvoll, ein solches Praktikum an den Anfang der Ausbildung zu setzen. Eine solche Lösung ist probeweise in Genf von Dottrens im Jahre 1933 eingeführt und seither beibehalten worden. Man kann sich aber auch fragen, ob ein solches Vorgehen nicht Nachteile mit sich bringe, ob die Lehrerkandidaten nicht Gefahr laufen, Fehler zu machen, diese zu wiederholen und sich damit schlechte Eigenschaften anzugewöhnen. Die Gefahr besteht, sie wird aber praktisch aus der Welt geschafft, wenn die Kandidaten eine Vorschulung geniessen und wenn sie während des Praktikums von pädagogischen Beratern angeleitet werden. So können sich die Genfer Studenten während zweier Beobachtungspraktika von etwas weniger als zwei Wochen Dauer gesamthaft in die Klassenatmosphäre

einleben, sie können Kenntnisse sammeln und ein- oder zweimal selber unter Anleitung die Klassenführung übernehmen. Auf diese zwei Praktika folgen zwei Kurswochen, in denen eine allgemeine pädagogische Einführung gegeben wird, Seminarien zu verschiedenen Sachgebieten abgehalten werden und erste Lehrübungen stattfinden.

Darauf folgt ein selbständiges Praktikum von 16 Wochen Dauer. Die Kandidaten vertreten abwesende Lehrer während unterschiedlich langer Zeit (von einem Halbtag bis zu mehreren Monaten). Während dieser eigentlichen "Vikariate" sind sie jedoch nicht ihrem Schicksal überlassen. Neben den Schulbesuchen der Regionalberater (inspecteur de circonscription) sind sechs Besuche der Studienleiter vorgesehen (alle zwei bis drei Wochen ein Besuch). Anschliessend an die Besuche finden Gespräche statt, in denen man die positiven und negativen Punkte erörtert und sie nachher in einem schriftlichen Bericht festhält. Jede Woche finden sich die Vikariatskandidaten im pädagogischen Zentrum zu allgemeinen und Gruppenseminarien ein. Die Erfahrungen, die Erfolge und Schwierigkeiten der einzelnen Kandidaten werden mitgeteilt und diskutiert. Die Erfahrung zeigt, dass die Mehrheit der Kandidaten ihre Klassen befriedigend führt. Vereinzelte scheitern, andere werden sich sehr schnell ihrer Schwierigkeiten oder Fehler bewusst und können sich einem andern Beruf zuwenden.

Einige Ausschnitte aus den Akten des Kolloquiums von Amiens (Association d'études 1968) verdienen in diesem Zusammenhang Erwähnung: "Man erfasst das Ausmass der Schwierigkeiten und der Probleme erst beim eigenen Tun... Man kann das wirkliche Leben mit seinen Schwierigkeiten nicht simulieren; man muss ihnen selbst begegnen in einer verantwortlichen Stellung, um sich zu messen und sie meistern zu lernen... Die psycho-pädagogische Ausbildung kann nicht abstrakt und am Anfang der Ausbildung erteilt werden... Der junge Lehrer kann erst dann, wenn er mit "Schulegeben" begonnen hat, genaue Fragen über die Schüler und die einzelnen Fachgebiete stellen, auf denen ein psycho-pädagogischer Lehrgang aufgebaut werden kann."

Auch im Bericht der schweizerischen Delegierten Hans Aebli und Samuel Roller über das vor kurzem durchgeföhrte europäische Symposium von Bristol über Forschung und Reform der Lehrerbildung finden wir einen analogen Gesichtspunkt: "Die Erziehungswissenschaften sind wertlos für den Praktiker zu Beginn seiner Karriere. Die Erziehungswissenschaften sollen erst dann einsetzen, wenn sie dem Kandidaten eine wirkliche und konkrete Hilfe sind." (Aebli, Roller 1973)

6.3.6. Die Berufseinführung

Der Zeitabschnitt, der auf die Schlussprüfung (Fähigkeitsprüfung) folgt, kann im Rahmen der Grundausbildung als nochmaliger und letzter Uebergang von der Theorie zur Praxis aufgefasst werden. Es ist dies die Zeit, in der der Junglehrer eine besondere Stütze braucht, sei es durch einen erfahrenen Lehrer, der diese Funktion nebenamtlich ausübt oder durch einen Berater. In dieser Zeit sollten die verbleibenden Probleme, die der Uebergang vom Studium auf die berufliche Ausbildung mit sich bringt, bewältigt werden. Der Junglehrer, der zum ersten Mal die volle Verantwortung für eine Klasse übernimmt, kann jetzt seinen persönlichen

Unterrichtsstil pflegen und entsprechende Initiativen entwickeln. Als entscheidende Aufgabe dieser Phase ist auch die Integration in den Lehrkörper anzusehen. Anlässlich erwähnten Symposiums von Bristol hat Hans Aebli in seinem Exposé festgehalten, "was getan werden könnte, damit der Junglehrer besseren Zugang findet zu seinem Beruf, dass er seine neuen Kenntnisse nicht fallen lässt, die ihm in der Grundausbildung vermittelt wurden, sondern dass er sie erfolgreich anwendet: Man muss ihm einen guten Kontakt mit den älteren Lehrern ermöglichen; ihm zu Beginn nicht eine allzu schwierige Klasse anzuvertrauen; ihm die Möglichkeit der Selbstbeurteilung geben; eine Zusammenarbeit aufzubauen, in der sich die alten und die neuen Ideen über das Schulegeben treffen." (Aebli, Roller 1973)

Dieser Zeitabschnitt hat also zwei Funktionen: Es ist eine Phase des Sich-Einlebens und des Sich-Bewährens. Sie bildet das Bindeglied zwischen Grundausbildung und Berufsleben. Der berufseinführenden Phase kommt die gleich wichtige Bedeutung wie der Grundausbildung zu; in Kapitel V.2. wird näher darauf eingegangen.

6.4. Die Verbindungen und Kontakte

Alle Massnahmen zur Verbindung von Theorie und Praxis sind mehr oder weniger wertlos, wenn nicht zwischen den verschiedenen Trägern der Ausbildung dauernde Verbindungen hergestellt werden, die eine Zusammenschau der Gesichtspunkte durch freie und institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit gewährleisten. Im ersten Augenblick scheint das Problem leicht lösbar zu sein. Doch ist es nicht einfach, zwischen Leuten mit verschiedenartiger Ausbildung, mit manchmal divergierenden Interessen und ohne institutionalisierte Formen zu einer Zusammenarbeit zu kommen.

Der Praktiker, der an neuen Erfahrungen und Erkenntnissen interessiert ist, sollte sich an den Theoretiker wenden können, der ihn unterstützt und orientiert. Der Theoretiker anderseits sollte Interesse daran haben, auf welche Art seine Ideen zu verwirklichen sind und sich deshalb an den Praktiker wenden, der damit experimentiert. In einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens und gegenseitiger Unterstützung sollten diese Beziehungen für alle Beteiligten nur gewinnbringend sein.

Es fragt sich auch, ob es nicht angebracht wäre, ein Gremium ins Leben zu rufen, das an einzelnen grossen Institutionen oder kantonal und regional die Vertreter der Theorie und der Praxis, die Schulbehörden, die Theorielehrer, die Forscher, die Allgemein- und die Fachdidaktiker, die Uebungsschullehrer und die Praktikumslehrer vereinigen würde. Diese Organisation würde sich mit den allgemeinen Problemen bezüglich der Lehrerbildung befassen, sie würde gewisse Gruppen mit der Bearbeitung eines Problems beauftragen, sie würde die erhaltenen Resultate prüfen und allgemein die Tätigkeit aller koordinieren und in Einklang bringen.

Tab. 4: Formen des Theorie - Praxis - Bezuges

	Intentionen
<u>Informations-Praktikum</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Erster Kontakt mit der Schulwirklichkeit, Beobachten und Kennenlernen - Nur sporadische Uebernahme des Unterrichts
Hospitum Beobachtungs-Praktikum	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht "passives Betrachten", vielmehr mit Hilfe von Beobachtungsanleitungen das sehen lernen, was man als Anfänger noch nicht sieht, aber sehen lernen sollte
<u>Schul-praktische Uebungen</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Gezielte Aufgabenstellung aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik) als Anwendung und Erprobung der erziehungswissenschaftlichen und der didaktischen Theorie - "Verhaltenstraining" - Schulung des problemlösenden Verhaltens
<u>Lehrlübungen</u> Uebungsschule	<ul style="list-style-type: none"> - Während bei den schulpraktischen Uebungen eher das theoretische (analysierende) Element im Vordergrund steht, geht es hier um die praxisbezogene "Einiübung in berufliche Verhaltensweisen" auf der Ebene der Lektion und des Lektionsausschnittes, bzw. der Unterrichtseinheit. - Zusammenhang mit Allgemeiner-Didaktik und Fachdidaktik
<u>Praktikum geführtes Praktikum</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Konfrontation mit der Schulwirklichkeit - Erstes Erlebnis der Verantwortung für eine Klasse; Einbezug erzieherischer Fragen, die über die Unterrichtssituation hinausgehen - Arbeit in Anwesenheit des Praktikumslehrers
<u>Selbständiges Praktikum</u> Lehrvikariat	<ul style="list-style-type: none"> - Anstelle "kontrollierter Verantwortung" (wie im geführten Praktikum) wird im selbständigen Praktikum eigene Verantwortung übernommen. - Selbständiges Lösen von Problemen - Bedeutet die "echteste Art" der praktischen Erfahrung - Starke Motivierung für die anschliessende Theorie
<u>Berufseinführung</u> erste Lehr-tätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Uebernahme der vollen Verantwortung in allen Bereichen für eine längere Zeitspanne - Integration in den Lehrkörper der Volksschule - Entfaltung persönlicher Initiative in allen Bereichen

Inhalt	Organisation	Leitung	
<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Orientierung im "breiten Berufsfeld des Lehrers" - Problem- und Aufgabenstellung aus dem Theorieunterricht: Gezielte Untersuchungen, Berichte usw. als Anschauungsgrundlage für die Theorie 	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtungspraktika sollten nicht zu lange dauern, max. 1 Woche, je nach Zielsetzung. - Auf versch. Stufen und ev. in versch. Typen - Beobachtungspraktika ev. mit 2-3 Kandidaten 	<u>Praxis-lehrer</u> Praktikumsleiter Hospitiumslehrer	
<p>Theorie und Praxis ("Nahstelle")</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Isolierung" von Teilespekten und didaktischen Elementen - Analyse und Demonstration - Micro-Teaching 	<ul style="list-style-type: none"> - An den "seminareigenen" Uebungsschulen - mit + o. audiovis. Mittel - Demonstrat.: Grossgruppen - Uebungen: Kleingruppen - Individuelle Selbstkontrolle 	<u>Theorie-lehrer</u> (In Zus.-arbeit mit Ue.-lehrer a. d. "sem.-eig." Ueb.-S bzw. Ueb.-klassen)	
<p>intensive Kontaktzone zwischen Theorie und Praxis ("Nahstelle")</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Ausschnitte aus der Schulprax." - Lektionsteile - Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten und von Lektionen (als Einzel- und als Gruppenarbeit) 	<ul style="list-style-type: none"> - An "sem.-eigenen" und dezentralisierten (kommunalen) Uebungsschulen - Ausschliesslich in Kleingruppen 4-6 Studenten (um intensive Uebungsgelegenheiten sicherzustellen) 	<u>Uebungsklassen-lehrer</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Eine erste Phase dient dem Hospitieren. - Vorbereiten und Halten einzelner Lektionen bis zur Uebernahme der Tagesarbeit (Wochenarbeit), angeleitet und teilweise auch selbstständig - Begleitarbeiten (Korr., Noten, Ausleihe) 	<ul style="list-style-type: none"> - Variable Dauer (Optimum: 3 Wochen) - Total: ca. 2 Monate - Verteilung auf versch. Stufen - Im Prinzip 1 Kandidat pro Praktikumslehrer 	<u>Praktikums-lehrer</u> in Verbindung mit der Schulleitung	
<ul style="list-style-type: none"> - Planung und Führung d. Unterrichts im Rahmen kürzerer Zeiteinheiten in weitgehend selbstständiger Form - Uebernahme aller Begleitarbeiten (Korrekturen, Noten, Bibliothek, Schulanlässe, usw.) während des Praktikums 	<ul style="list-style-type: none"> - Dauer + Anzahl variabel je nach Typus der Lehrerbildungsanstalt - Optimum im Rahmen einer zweijährigen Berufsausbildung: 1 Monat 	<u>Schulleitung</u> in Verbindung mit Behörden, Bätern, Inspektoren	
<p>Zeiteinheit: Jahr</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planung und Führung des Unterrichts im Rahmen längerer Zeiteinheiten - Uebernahme der Verantwortung für alle erzieherischen und unterrichtlichen Belange - Ausdehnung der Tätigkeit auf ausserunterrichtliche Belange, wie Konferenzen, Elternabend, Schulanlässe, Fortbildung usw. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer, die in der Fortbildung stehen, können vertreten werden - Zeitpunkt muss durch Schulleitung bestimmt werden können - Dauer: 1-2 Jahre - Individuelle Beratung - Gezielte Fortbildungsveranstaltungen f. Junglehrer 	<u>Berater</u> in Haupt- und Nebenamt, Inspektoren	

Koordination durch Kooperation der Verantwortlichen

6. 5. Zusammenfassung

Die Tabelle 4 fasst die verschiedenen grundsätzlich möglichen Formen schulpraktischer bzw. praxisbezogener Veranstaltungen in der Lehrerbildung zusammen.

Die verwendete Fachterminologie entspricht vielleicht nicht jener, die in den einzelnen Kantonen gebräuchlich ist. Die gängigen Bezeichnungen haben oft nicht denselben Sinn, decken auch nicht dieselben Gegebenheiten ab. Um diese Verwirrung etwas zu lösen, ist der Versuch unternommen worden, eine einheitliche Terminologie zu entwickeln.

Es ist auch möglich, dass an einzelnen Lehrerbildungsanstalten gewisse Funktionen oder Einrichtungen, die in der Uebersicht aufgeführt werden, nicht (oder noch nicht) existieren, oder dass derselben Person zwei bis mehrere Funktionen zukommen.

Thesen

(1) Die Organisation des Theorie-Praxis-Bezuges versteht sich insofern als "klinisches Prinzip", als sich Theorie und Praxis im Sinne eines kontinuierlichen Prozesses durchdringen.

(2) "Theoriebewährung im praktischen Versuch" kennzeichnet die theoriebegleitenden schulpraktischen Übungen. Teil- und schliesslich vollverantwortliche Lehrtätigkeit charakterisiert die Praktika, die der "Eintübung in den Beruf" dienen. Der Ort, wo beide Aspekte zur Anwendung kommen, ist die Uebungsschule. Während in einer ersten Phase die schulpraktische Uebung im Vordergrund steht, kann die Uebungsschule zunehmend zum selbstverantwortlichen Praktizieren als Vorbereitung für die Praktika überleiten.

(3) Die Organisation des Theorie-Praxis-Bezuges umfasst die folgenden Formen:

- Informationspraktikum (Hospitium, Beobachtungs-Praktikum)
- Schulpraktische Uebungen
- Lehrübungen (Uebungsschule)
- Praktikum (geführtes Praktikum)
- Selbständiges Praktikum (Lehrvikariat)
- Berufseinführung (erste Lehrtätigkeit)

(4) Alle organisatorischen Massnahmen zur Verbindung von Theorie und Praxis sind wertlos, wenn nicht zwischen den verschiedenen Trägern der Ausbildung dauernde Verbindungen hergestellt werden, die eine Zusammenschau der Gesichtspunkte gewährleisten.

Literatur

- AEBLI, H., ROLLER, S.: Symposium européen sur la recherche et la réforme concernant la formation des enseignants (Bristol). Berne et Neuchâtel 1973.
AEBLI, H.: From studying education to teaching a class: problems of transition. In: Council of Europe, Information Bulletin. 3, 1973, 63-71
ALLEN, D., RYAN, K.: Le micro-enseignement. Paris 1972.
ASSOCIATION D'ETUDES pour l'expansion de la recherche scientifique: Pour une école nouvelle - Formation du maître et recherche en éducation - Actes du colloque d'Amiens. Paris 1968
BATAILLON, M., BERGE, A., WALTER, F.: Rebâtir l'école. Paris 1967
BLOOM, B.: Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tomme I, Domaine cognitif. Montréal 1969
BLOOM, B., KRATHWOHL, D., MASIA, B.: Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tomme II, Domaine affectif. Montréal 1970
ETUDES PEDAGOGIQUES: Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Mehu-Hensler Hélène: L'analyse des interactions maître-élèves. Lausanne 1970
HACQUART, G.: Vers une école idéale. Paris 1971
INSTRUCTIONS pour la formation pédagogique des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses (1969). Circulaire no IV - 69 - 1087 - Annexe 2. Paris: Ministère de l'éducation nationale 1969
DE LANDSHEERE, G.: Introduction à la recherche en éducation. Paris 1970
WALTER, F.: Apprendre à enseigner. L'éducation du 27.11.1969, 15.

7. Neue Methoden in der Lehrerbildung

Neben vielen organisatorischen, institutionellen und inhaltlichen Verbesserungen der Lehrerbildung sind in den letzten Jahren auch neue Ausbildungsmethoden vorgeschlagen worden. Sie basieren auf zwei unterschiedlichen Gruppen von psychologischen Ideen. Die einen sind formaler und methodologischer, die anderen inhaltlicher Natur.

Die erste Gruppe inspiriert sich von den Begriffen einer behavioristischen und empirischen Psychologie. Die Ideen der Verhaltensanalyse, des Aufbaus von komplexen Verhaltensabläufen aus einfachen Elementen und diejenige ihrer objektiven Erfassung stehen hier im Zentrum. Sie führen zu den Techniken des Micro-Teaching, zu gewissen Formen des Lehrverhaltenstrainings und zur objektiven Beurteilung des Lehrerverhaltens mittels standardisierter Beurteilungsinstrumente.

Die zweite Gruppe geht von Einsichten der Sozialpsychologie und der Psychoanalyse aus und bezieht diese auf den Lehrerberuf. Sie weist auf die Tatsache hin, dass sich der Lehrer dauernd mit Menschen auseinandersetzen und in der sozialen Interaktion bewähren muss. Er sollte sich in seinem Handeln gegenüber dem einzelnen Kind und der Klasse als Gruppe laufend richtig einstellen, ihre Bedürfnisse, Widerstände und Ängste wahrnehmen und ihnen Rechnung tragen. Dabei spielen sich im Lehrer selbst vielfältige und komplexe, z.T. unbewusste Prozesse ab, welche tiefe Schichten seiner Persönlichkeit berühren. Die Techniken, die aus diesen Konzeptionen hervorgegangen sind, kursieren unter den verschiedensten Bezeichnungen. Sie können unter den Stichworten Verhaltenstraining, Gruppendynamik und Selbsterfahrung zusammengefasst werden.

Beide Gruppen von Techniken können für sich in Anspruch nehmen, einer falsch verstandenen "Theoretisierung" der Lehrerbildung entgegenzuwirken. Diese trate dann ein, wenn man die verlängerte Ausbildungszeit nur dazu benützen würde, den theoretischen Unterricht auszudehnen.

7.1. Das Micro-Teaching (oder Lehrverhaltenstraining)

Schulunterricht unterscheidet sich von vielen anderen sozialen Umgangssituationen durch einen hohen Grad an Komplexität. Die Idee des Lehrverhaltenstrainings (oder des Micro-Teaching) besteht darin, dass der Praktikant vorerst nur mit Teilespekten des Unterrichts in Berührung gebracht wird.

Wodurch ist die Komplexität des Unterrichts bestimmt? Zum Beispiel durch

- unterschiedliche Strukturen der Unterrichtsinhalte,
- unterschiedliche Strukturen des Lernprogrammes und der Erfahrungsbildung,
- unterschiedliche Strukturen didaktischer Grundformen (Lehrformen),

- unterschiedliche Altersstufen der Schüler,
- unterschiedliche Begabung der Schüler,
- unterschiedliche soziale Herkunft der Schüler,
- unterschiedliches Arbeitstempo der Schüler,
- unterschiedliche Klassengrößen/Gruppengrößen,
- Mannigfaltigkeit von Lernhilfen und Materialien,
- unterschiedliche Qualifikationen des Lehrers,
- usw.

Die Komplexität kann nach Gesichtspunkten aufgelöst werden, so dass einzelne Schwierigkeiten bis zu einem gewissen Grad ausgeklammert oder isoliert und bewusst kontrolliert werden. So kann man z.B. folgende graduelle Stufungen im Sinne zunehmender Komplexität vorsehen:

- Leitung von Gruppenarbeiten mit zunehmend mehr Gruppenmitgliedern,
- Unterricht mit begrenzter Schülerzahl, begrenzter Aufgabenstellung (Lektions-teile) und begrenzter Zeit (15-20-Minuten-Aufgaben),
- Unterricht mit zunehmender zeitlicher Ausdehnung und komplexen zusammengesetzten Schülergruppen.

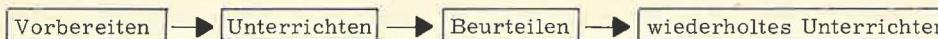
Hinter dem Begriff "Micro-Teaching" steht also ein Konzept der praxisorientierten Lehrerbildung, das als Gegenmodell zur herkömmlichen Standardform der Hospitation und der Lektionerteilung entwickelt wurde. Es ist darauf angelegt, das komplexe Unterrichtsgeschehen, das den Anfänger vor zu viele Schwierigkeiten stellt, so zu reduzieren, dass Einzelsequenzen erkennbar und übbar werden. Durch das Training isolierter Lehrfertigkeiten (skills) in zunächst vereinfachten Unterrichtssituationen soll das Unterrichten bewusster gestaltet und der Aufbau eines sicheren Verhaltensrepertoires gefördert werden.

Micro-Teaching oder Lehrverhaltenstraining geht mehr von didaktischen Problemen aus, ohne aber psychologische Dimensionen des Lehrerverhaltens völlig auszuklammern, während das Lehrverhaltenstraining mehr von psychologischen Dimensionen ausgeht, ohne die didaktischen Momente ganz auszuschalten.

In der Standardform dauert das Micro-Teaching nur zehn bis dreissig Minuten und wendet sich an eine Gruppe von vier bis zehn Schülern. In einer Micro-Teaching-Einheit wird im Prinzip ein normaler Unterrichtsabschnitt einer Klasse "nachgeahmt", nur werden die Bedingungen erleichtert, die Zeit verkürzt, die Zahl der Schüler verringert, der Stoff entsprechend ausgewählt. Alle Elemente eines guten Unterrichts werden in die Übung eingebaut, also Überlegungen über:

- die Ziele, die die zu unterrichtenden Schüler erreichen sollen,
- den Inhalt, der als relevant bezeichnet wird, um die angestrebten Ziele zu erreichen,
- die Methoden, die eingesetzt werden können,
- die Bewertung, die Kriterien, um beurteilen zu können, in welchem Ausmass die Schüler die angestrebten Ziele erreicht haben.

Ein weiteres Merkmal des Micro-Teaching besteht darin, dass es dem folgenden Ablaufschema folgt:



Im Rahmen der Vorbereitung werden nicht nur die oben erwähnten Elemente überlegt und festgehalten, es wird auch möglichst genau bestimmt, welche Verhaltensweisen in der nachfolgenden Uebung beurteilt und allenfalls bewertet werden. Die Ziele für die Unterrichtseinheit, aber auch die Ziele in Hinblick auf das Verhalten des Lehrerstudenten sollen vorgängig klar herausgearbeitet werden, damit konstruktive Besprechung (Kritik) und eine sinnvolle Wiederholung möglich wird.

Das skizzierte Verlaufsschema kann beliebig ausgebaut und modifiziert werden. Zifreund (1971, 317) beschreibt folgendes Ablaufschema:

"1. Zur Vorbereitung des Versuchs wird eine Themenliste mit Vorbereitungsmaterialien bereitgestellt; 2. Der Erstversuch wird aufgezeichnet, die Trainingsgruppe (ca. 5 Studierende) beobachtet gleichzeitig live; 3. Der Trainierende spielt ein Videoband ab und wird in der Rolle des Beobachters mit dem eigenen Lehrverhalten konfrontiert; 4. Die Trainingsgruppe diskutiert inzwischen Alternativen bzw. Varianten für den Zweitversuch; 5. Eine oder mehrere Varianten werden dem Trainierenden als besonderer Versuch vorgeführt, der u. U. auch aufgezeichnet wird; 6. Der Trainierende erhält Gelegenheit, diese Vorschläge zu diskutieren und die ihm am plausibelsten erscheinende Variante einzuführen; 7. Der Zweitversuch wird ebenfalls aufgezeichnet und von der Trainingsgruppe live beobachtet; 8. Die beiden Versuche werden übersichtlich protokolliert und verglichen."

Das schrittweise Annähern an die gesteckten Lernziele im Micro-Teaching und die Methode des systematischen feed-back stellen die Frage nach einem möglichst objektiven Erfassen des Lehrerverhaltens und nach der Entwicklung von Beurteilungskriterien. Die Schwierigkeiten, die sich auf dem heutigen Stand der Forschung noch ergeben, werden z. B. dargelegt im "Handbuch der Unterrichtsforschung" (Ingenkamp 1970/71). Am meisten entwickelt sind bisher Verfahren zur Erfassung des Verbalverhaltens des Lehrers, welches mittels Interaktionsanalysen erfasst werden kann. Es gilt aber auch, genauere Bestimmungen anderer Verhaltensformen sowie der Planungs-, Vorbereitungs- und Darbietungsmethoden zu entwickeln und entsprechende Instrumente bereitzustellen. Solche Instrumente müssen zwei Bedingungen erfüllen: Sie sollten grundlegenden didaktischen Anforderungen an eine Prüfung genügen, also möglichst objektiv sein und einer didaktischen Theorie entsprechen. Im weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Auswahl der Beurteilungskriterien oder Dimensionen sich an den Ausbildungszügen und Inhalten der effektiv vermittelten pädagogisch-didaktischen Ausbildung der Lehrerstudenten orientieren muss.

Bekannt geworden ist in den letzten Jahren z. B. der "Stanford-Bewertungsbogen zur Erfassung der Lehrfähigkeit" (vgl. Olivero, Brunner 1973), der 17 Beurteilungspunkte umfasst. In seinem methodischen Aufbau arbeitet er mit Schätzskalen (rating scales). Auf diesen kann die positive oder negative Ausprägung von Merkmalen des Verhaltens oder von Eigenschaften aufgezeichnet werden. Um eine optimale Objektivität und Reliabilität zu gewährleisten, ist aber eine möglichst operationale Definition der einzelnen Unterteilungen auf der Skala notwendig. In

dieser Hinsicht vermag der Stanford-Bogen nicht zu befriedigen. In neuester Zeit ist von Messner und Füglister (1973) ein Beurteilungsinstrument entwickelt worden, das diese methodischen Mängel zu beheben versucht und in der Auswahl der Beurteilungsdimensionen eine didaktische Theorie als Bezugspunkt zugrunde legt. An die Stelle der Schätzskalen treten hier sogenannte Prüflisten (check-lists), also eine einfache Form des Fragebogens; die einzelnen Aussagen (Items) werden auf ihr Zutreffen oder Nichtzutreffen überprüft, angekreuzt und hernach noch gewichtet. Auf die Einzelheiten soll hier nicht eingegangen werden, hingegen soll abschliessend die Übersicht über die in diesem Instrument ausgewählten Beurteilungsbereiche und -dimensionen aufgeführt werden:

Übersicht über die Beurteilungsbereiche und -dimensionen

1. Unterrichtsinhalt (Stoff)
 - 1.1. Aufbau der Lektion
 - 1.2. Richtigkeit und Relevanz des Lehrstoffes
2. Psychologisch-didaktisches Vorgehen
 - 2.1. Anpassung der Informationsdarbietung an die Voraussetzungen des Schülers
 - 2.2. Motivierung / Aktivierung
 - 2.3. Aufbauprozesse
 - 2.3.1. Lehr- und Arbeitsformen
 - 2.3.2. Veranschaulichung
 - 2.4. Konsolidierung
3. Organisatorisch-technische Aspekte des Unterrichts
 - 3.1. Soziale Organisation des Unterrichts
 - 3.2. Übersicht im Unterrichtsgeschehen
 - 3.3. Zielstrebigkeit und Flüssigkeit der didaktischen Organisation
 - 3.4. Schriftliche, mündliche und zeichnerische Darstellungen
4. Aspekte der Lehrerpersönlichkeit
 - 4.1. Führungsstil: Lehrer-Schüler-Interaktion
 - 4.2. Flexibilität in didaktischer und sozialer Hinsicht
 - 4.3. Berufsbezogene Haltungen
5. Schülerverhalten
 - 5.1. Beteiligung am Unterricht
 - 5.2. Informationsaufnahme und -verarbeitung/Verständnis
 - 5.3. Disziplin und Klassenklima
 - 5.4. Unterrichtsbezogene Arbeitsprodukte

Ein schon erwähntes zentrales Problem stellt die Auswahl der Lehrfertigkeiten oder Lehrformen zur "Reduktion der komplexen Situation Unterricht" dar. Die Reduktion bezieht sich nicht nur auf die Lehrform des Unterrichts. Es kann im Micro-Teaching nicht nur um den Erwerb bestimmter Unterrichtstechniken gehen, es soll auch eine exakte Analyse des unterrichtlichen Geschehens unter ausgewählten Aspekten ermöglichen. Es ist dies übrigens eine Forderung, die nicht erst mit der "Erfindung" des Micro-Teaching im Jahre 1961 an der Stanford-Universität erhoben wurde (vgl. Olivero, Brunner 1973). So legte im gleichen Jahr Aeblis seine "Grundformen des Lehrens" vor. Aeblis Grundformen

stellen immer noch einen bisher einmaligen Versuch dar, die im Unterricht sich abspielenden Lehr- und Lernprozesse in einer konsequenten Systematik darzustellen und auch dem Anfänger zugänglich zu machen. Den Bezugsrahmen bilden die Erkenntnisse und Einsichten in das Wesen der Lernvorgänge und in die psychischen Funktionen, welche durch den Unterricht angesprochen werden. (Funktion der Sprache im Vorgang Lehrer-Schüler-Kommunikation, Aufbau von Operationen, das Ueber usw.). (Vgl. dazu auch das Modellpensum "Allgemeine Didaktik" im Kapitel 4.3.)

Andere Konzepte gehen in der Einführung von Lehrfertigkeiten im Sinne der "basic teaching skills" noch einen Schritt weiter und formulieren etwa folgende Ziele:

- eine Tafelschrift anfertigen
- aus einem Buch vorlesen
- nicht-verbale Rückmeldungen erstatten
- ein Kreisgespräch organisieren
- einen Arbeitsauftrag erteilen

Oder eine Stufe komplexer:

- eine Motivationsphase zu Beginn der Stunde gestalten
- eine Gruppenarbeit auswerten
- einen Lehrausgang vorbesprechen

In dieser Weise wird zur Zeit z. B. am Seminar in Liestal (Osswald 1973) gearbeitet, wobei solche skills auch innerhalb der Studentengruppen (ohne Schüler) geübt werden. Zu solchen Basic teaching skills sind auch Evaluationsbogen ausgearbeitet worden. Ein solcher Bogen für die Trainingsarbeit "Vortragen/Darbeiten" umfasst z. B. 16 Punkte. Zur Veranschaulichung seien die ersten fünf aufgeführt:

- (1) Die Zuhörer sind richtig plaziert. Alle sehen zur Wandtafel. Der Vortragende ordnet das, wenn nötig, an.
- (2) Der Vortragende beginnt, sobald die Aufmerksamkeit hergestellt ist.
- (3) Die Sprache ist deutlich, nicht zu schnell und nicht zu langsam.
- (4) Die Dynamik ist vorhanden. Der Vortragende kann je nach Situation vor- und nachgeben. Er spricht frei, also aufgrund von Gedächtnis- und Denkvorgängen, mit viel stimmlicher Variabilität und Lebhaftigkeit. Die Pausen sind richtig gesetzt.
- (5) Der Vortragende spricht alle Zuhörer an. Der Augenkontakt ist abwechselnd mit allen Zuhörern sichergestellt.

Ein Vorgehen allerdings, das sich ausschliesslich auf das Training von basic teaching skills beschränkt, ist ergänzungsbefürftig. Denn es müssen ständig Vorentscheidungen über das, was Unterricht eigentlich ist, übernommen werden, ohne dass sie thematisiert werden (vgl. Olivero, Brunner 1973, 68). Der Vorwurf, Micro-Teaching sei nichts anderes als eine behavioristisch inspirierte Methode der Sozialtechnologie, kann nur entkräftet werden, wenn die Uebungen in eine umfassende Unterrichtstheorie eingebettet sind. Am Oberseminar des

Kantons Zürich ist in den letzten Jahren im Rahmen des Faches "Allgemeine Didaktik" eine Konzeption entwickelt worden, die die Uebungen in eine umfassendere Unterrichtstheorie einbettet. Dabei sind Ergebnisse der neueren Curriculumtheorie und Didaktik, der "Grundformen" von Aebl und die Erfahrungen mit Micro-Teaching aufgenommen worden. Angestrebt wird nicht nur eine Verzahnung mit dem Fach Allgemeine Didaktik, sondern auch mit der Pädagogik, der Psychologie, der Uebungsschule und den Lehrpraktika (vgl. dazu auch Kapitel 6). Die nachfolgende Abbildung 7 zeigt den grundsätzlichen Aufbau des Programms (sechs Wochenstunden während eines Semesters inkl. praktische Uebungen) und gibt zugleich eine Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte wieder. Es ist auch hier so, dass zunächst mit relativ "isolierten" Einzelübungen begonnen wird. Der Lehrerstudent soll aber stufenweise dazu geführt werden, die Einzelaktivitäten immer auch in einen umfassenderen Unterrichtszusammenhang einzuordnen.

Bei der Darstellung des Micro-Teaching muss auch kurz auf das Problem des Einbezug von Medien (Video-Recorder, Mitschauanlage, Tonband, Film) eingegangen werden. Welches sind die Möglichkeiten und die Grenzen dieser Medien? Unterricht kann heute durch Film, Fernsehen und Video-Recorder aufgenommen und übertragen werden. Durch diese neuen Möglichkeiten wird ein Aspekt der praktischen Ausbildung, nämlich die Unterrichtsbeobachtung, unabhängiger von Ort, Raum und Zeit. Der in entfernten Schulen stattfindende Unterricht kann in den Hörsaal übertragen werden; der Demonstration kann gleichzeitig eine Anzahl von Studenten beiwohnen, die in einem Klassenraum der Volksschule nicht Platz hätten. Auf diese Weise entfallen zahlreiche bisherige organisatorische Einschränkungen des Praxisbezugs. Die Koordination der Theorie mit der Praxis kann, wenn die technischen Mittel zur Verfügung stehen, entscheidend verstärkt und intensiviert werden. Die Darbietung kann beliebig eingebendet, unterbrochen, wiederholt, in Ausschnitten selektiv gezeigt werden; es sind aber auch Zusammenraffungen längerer unterrichtlicher Zeitabläufe möglich.

Man darf freilich auch die Einschränkungen, die zu machen sind, nicht übersehen. Die durch Medien bedingte Lösung von zeitlichen und räumlichen Bedingungen ermöglicht zwar eine gezieltere Verbindung von Theorie und Praxis, schränkt jedoch den Praxisbezug auch ein. Der Lehrerstudent begegnet auf diese Weise der Praxis nicht mehr als "atmosphärischer Realität". Die Komplexität der gesamten Unterrichtsrealität ist eingeschränkt. Eine handelnde Aktivität der beobachtenden und analysierenden Lehrerstudenten ist nur beschränkt möglich. Aus diesem Grunde wird die Arbeit mit Medien die praktische Uebung nicht verdrängen, sondern ergänzen und bis zu einem gewissen Grad entlasten.

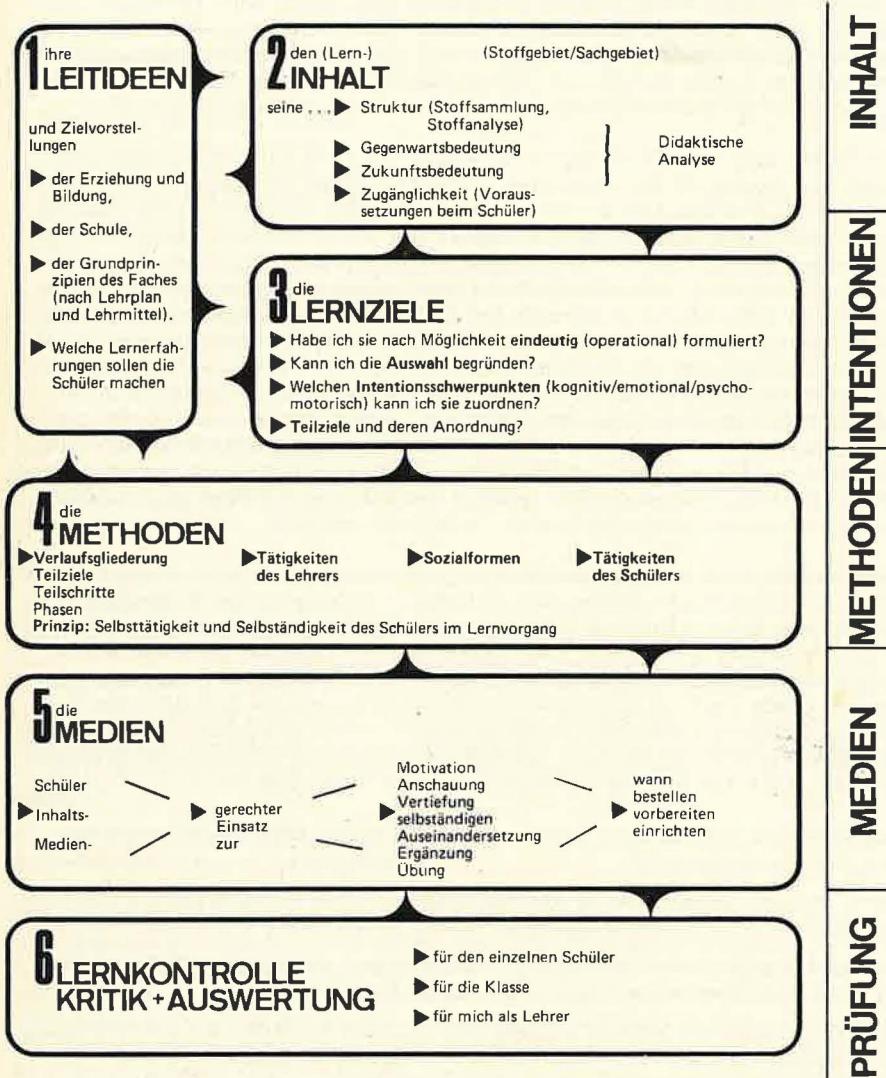
Die Möglichkeiten und Vorteile des Praxisbezugs durch Medien werden heute etwa wie folgt herausgestellt:

- Gezielte und präzis vermittelte Anschauung, die unter systematischen und theoretischen Gesichtspunkten ausgewählt und analysiert wird.
- Anregung der praktischen Phantasie, Erhöhung des Niveaus der Reflexion und Verstärkung des kontrollierten und bewussten Verhaltens.
- Durch den Einsatz von Medien werden drei Vorteile erreicht: die Uebertragung von Unterricht, die Wiederholung und nachträgliche Strukturierung sowie die Konfrontation mit dem eigenen Unterrichtsverhalten.

Abb. 7: Elemente der Unterrichtsvorbereitung

(Aus: Oberseminar des Kantons Zürich: Arbeitsunterlagen Allgemeine Didaktik
WS 72/73)

Sie überlegen sich...



Inwiefern sich diese Vorteile auch "auf die Dauer" herausstellen werden, ist eine Frage, die noch offen ist. Es wird sich aber lohnen, in dieser Richtung weitere eigenständige Wege zu suchen und die Auswirkungen solcher Methoden auch wissenschaftlich zu prüfen.

Abschliessend sollen nochmals die wesentlichen Dimensionen des Micro-Teaching herausgestellt werden, die dieses Verfahren von anderen "Trainingsverfahren" unterscheiden (nach Olivero, Brunner 1973):

- Reduktion der komplexen Situation Unterricht
- Lernen am Modell
- Wiederholte Uebung
- Unmittelbare Rückmeldung
- Selbstwahrnehmung
- Objektive Erfassung des Lehrerverhaltens
- Gruppendynamische Momente

Von gruppendynamischen Momenten kann insofern gesprochen werden, als dem "Kritik geben" und "Kritik ertragen können" Bedeutung zukommt. Die Art der Kritik wird wesentlich die Wirkung der Rückmeldung, des "feed-back", beeinflussen. Es kann sinnvoll sein, das Verhalten der Teilnehmer in dieser Beziehung auch einmal zu thematisieren. Die Art und Weise, wie Uebende in einer solchen Gruppe Kritik geben und auf Kritik reagieren, kann Rückschlüsse zulassen sowohl auf gruppeninterne als auch individualpsychologische Momente, die die Arbeit hemmen oder fördern können. Es ist aber wesentlich, dass sich die Diskussion auf die Verhaltensweisen der Uebenden in der jeweiligen Situation beziehen und es nicht zu einer Vermengung von Zielen kommt, die allein schon wegen organisatorisch technischer Gründe besser getrennt (in gruppendynamischen Seminarien) verfolgt werden.

7.2. Lehrerverhaltenstraining, Gruppendynamik, Selbsterfahrung

7.2.1. Das Lehrerverhaltenstraining

Begriff und Idee des Verhaltenstrainings sind im deutschen Sprachgebiet mit den Namen Tausch und Zifreund verknüpft. Ausgehend von amerikanischen, behavioristisch orientierten Auffassungen über die Lehrerbildung wurden Trainingsverfahren zur Verbesserung der erzieherischen und unterrichtlichen Qualitäten der Lehrer entwickelt. Bei R. u. A.-M. Tausch geht es in erster Linie um das psychologische und erzieherische Verhalten. Als globale Zielsetzung des Verhaltenstrainings sehen die Autoren "Befähigung von Lehrern-Erziehern, die während der Erziehung und Unterrichtung gegebenen wesentlichen psychologischen Vorgänge bei Jugendlichen sowie bei sich selbst wahrzunehmen, einschliesslich der bestehenden Zusammenhänge." (Tausch, Tausch 1971, 6)

Gegenstand des Lehrerverhaltenstraining sind die zwischenmenschlichen Beziehungsverhältnisse im Schulbereich resp. Schulalltag. Die Verbesserung dieser

Verhältnisse ist - und dies darf nicht übersehen werden - bei den Tauschs auf dem Hintergrund ihrer Erziehungstheorie zu sehen, welche u. a. die folgenden Resultate umfasst:

- "Hohes Ausmass an Selbstbestimmung und individueller Freiheit... . In der Erziehung muss die Nutzung des Spielraums möglicher Freiheit und Selbstbestimmung eigens erlernt werden"
- "Achtung und Unantastbarkeit der Würde der Person und ihrer Selbstachtung"
- "Förderung der seelischen Funktionsfähigkeit"
- "Transparenz der wesentlichen Entscheidungsvorgänge"
- "Grosses Ausmass sozialer Ordnung im Zusammenleben mit anderen"
(Tausch, Tausch 1971)

Die Notwendigkeit des Verhaltenstrainings als Voraussetzung für die Verhaltensmodifikation begründen Tausch/Tausch damit, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion in der Regel durch eine strikte Lenkung der Schüler sowie geringer Förderung sozialer Haltungen und Verhaltensweisen gekennzeichnet sei. Als Folge davon sei festzustellen, dass Lehrer oft emotional unzufrieden mit ihrem eigenen Verhalten (und jenem der Schüler) seien.

Lehrer empfinden es immer wieder als Mangel, wenig oder keine wissenschaftlich geprüften Informationen über die Bedingungen oder Zusammenhänge verschiedener seelischer Vorgänge im schulischen Zusammenleben erhalten zu haben. Dabei wird stets die Notwendigkeit "praxisrelevanter" Informationen und Ausbildungsfomren betont. Das Positive bei Verhaltenstraining-Kursen ist darin zu sehen, dass hier der Versuch gemacht wird, nicht nur über Haltungen und angemessenes Erzieher- und Lehrerverhalten zu sprechen, sondern einzuüben und kontrolliert zu praktizieren.

Das Verhaltenstraining kann als zweistündige Veranstaltung für 16 bis 20 Lehramtskandidaten über ein bis mehrere Semester geführt werden. In der von Tausch/Tausch geschilderten Formen (1971, 449) geht es zur Hauptsache um die Erarbeitung verbalen Verhaltens und die Einübung einer bestimmten Art der Gesprächsführung.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es oft zu sehr verschiedenartigen Verhaltensäusserungen kommt und im Zusammenhang mit der Verschiedenheit nicht selten auch zu stark gefühlsmässigen Auseinandersetzungen u. a. in den Kleingruppen. Dort erlebt der Einzelne die Konfrontation der von ihm konkret geäussernen Form des Verhaltens mit zum Teil gegensätzlichen Verhaltensmöglichkeiten anderer. Die Diskussion in der Kleingruppe hat den Vorteil, dass sie dem Einzelnen das Gefühl der "Bedrohung" durch den Leiter nimmt. Sachliche Distanz kann insofern aufrechterhalten bleiben, als die Lösungen des einzelnen Teilnehmers, je nach Wunsch der Gruppe, anonym bleiben können.

Die Ausarbeitung von Einzel- und Gruppenlösungen ist ein wichtiges Prinzip dieser Trainingsverfahren, da auf diese Weise vom Einzelnen immer wieder persönliche Entscheidungen gefordert werden. Ein weiteres Prinzip ist dies, dass sich der Leiter so lange als möglich lenkender und wertender Eingriffe enthält.

Während sich die bisher geschilderte Form der Uebungen in erster Linie auf Situationen des Schulalltags beziehen, kann das Training bis zur Uebung in der therapeutisch orientierten Gesprächsführung geführt werden. Hierbei geht es eigentlich um die Uebung einfühlenden Verständnisses vor allem im Umgang mit schwierigen und behinderten Schülern. Im Gegensatz zu einer laienhaften Vorstellung von Verständnis definieren Tausch/Tausch (1971, 349) in enger Anlehnung an Rogers, den Begründer der client-centered Psychotherapie, Verständnis wie folgt:

"Verstehen ist die Wahrnehmung bzw. vorstellungsmässige Vergegenwärtigung der subjektiven Welt eines anderen Individuums, also der Art und des Inhalts seiner bewussten Erlebnisse, d. h. seiner Empfindungen, Gefühle, Wahrnehmungen mitsamt den Bedeutungen, Strebungen, Wünschen und Vorstellungen, die von ihm in bestimmter Situation erlebt werden."

Das Prinzip besteht darin, dass der Lehrer versucht, die emotionalen Erlebnis-inhalte des Schülers zu verbalisieren, d. h. sich diese so präzise wie möglich vorstellungsmässig zu vergegenwärtigen.

Bei den Erlebnissen, die sich der Lehrer zu vergegenwärtigen sucht, steht nicht primär eine psycho-diagnostische Absicht, stehen nicht die sachlichen Gegebenheiten oder Inhalte der Äusserungen, sondern das spezifisch-individuelle Fühlen des Kindes im Vordergrund. Dies ist ein Aspekt des Lehrerverhaltens, der in stärkerem Ausmass, als man zunächst annimmt, übbar ist. Von psychotherapeutischer Wirkung solcher Gesprächsführung kann insofern gesprochen werden, als die Erfahrung des Schülers, vom erwachsenen Partner in tiefer und wertschätzender Weise verstanden zu werden, zu emotionaler Ruhe und innerer Entspannung führt.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass sogenanntes Lehrerverhaltens-training in der Lehrerbildung im Rahmen folgender Zielsetzungen seinen Platz haben kann:

- durch den Einsatz dieser Technik - immer basierend auf entsprechenden Haltungen und Einstellungen - bewusste, kontrollierte und konstruktive Verhaltensweisen zu praktizieren und befriedigende seelische Prozesse bei sich selber und den Schülern hervorzurufen und zu erhalten;
- die Lehrer-Schüler-Beziehung dort zu entspannen, wo sich sonst als Folge verfestigter Haltungen (autoritärer und antiautoritärer Natur) und unangemessener Erzieherverhaltensweisen unnötige Konflikte und Auseinandersetzungen ergeben;
- bewusst zu machen, dass Lehrer oft unbewusst Modelle, die sie in ihrer eigenen Erziehung erfahren haben, kopieren und damit nicht echt sind;
- dem Lehrer beim Aufbau von Verhaltenssicherheit zu helfen, insbesondere auch in der Auseinandersetzung mit oft wenig differenzierten und wenig begründeten Äusserungen in populärwissenschaftlichen Publikationen, wo Verständnis und Anteilnahme für Kinder gleichgesetzt oder verwechselt wird mit passiver, nachgiebiger Haltung.

7.2.2. Gruppendynamik in der Lehrerbildung

Wenn von Gruppendynamik gesprochen wird, können damit die systematisierte Theorie, die praktische Methode oder das psychodynamische Geschehen in einer Gruppe gemeint sein.

Die Gruppendynamik als wissenschaftliches System wurde im deutschen Sprachgebiet vor allem durch das Buch "Gruppendynamik" von Hofstätter (1957) bekannt.

Der Begriff Gruppendynamik ist von Kurt Lewin geprägt worden. Lewin und seine Mitarbeiter untersuchten die Gruppenbeziehungen empirisch-experimentell; sie gingen etwa folgenden Fragestellungen nach: Wie entstehen Kooperation und Feindseligkeit in einer Gruppe? Welche Rollen gibt es in der Gruppe? Sind Gruppen oder Einzelne leistungsfähiger? Wie wird man ein Aussenseiter? Wie wird man ein Führer? Unter welchen Voraussetzungen können verschiedene Gruppen gut oder schlecht zusammenarbeiten?

Der Beitrag von Lewin ist für die Schule und den Unterricht insofern bedeutsam geworden, als er nachwies, dass neben Begabung und Sozialbedingungen auch das Führungsverhalten des Lehrers für den Unterrichtserfolg ausschlaggebend ist. Die Leistungsfähigkeit und das soziale Klima einer Gruppe erwies sich in seinen Untersuchungen dann am besten, wenn der Lehrer einen freiheitlich-demokratischen Stil praktizierte. Von dieser Zielsetzung gingen in der Folge die amerikanischen National Training Laboratories (NTL) aus, die im Jahre 1947 begannen (vgl. Bradford, Gibb, Benne 1972).

Die Beobachtung, dass sehr oft eine tiefe Kluft besteht zwischen dem, was Menschen bewusst und willentlich anstreben und dem, was sie tatsächlich tun, wurde nicht nur in der Sozialpsychologie, sondern auch in der Tiefenpsychologie (Psychoanalyse) immer wieder gemacht. Es handelt sich hier offenbar nicht um ein Informationsproblem, sondern um die Tatsache, dass intellektuelles Erkennen eines Prinzips gar nicht immer zur Folge hat, dass dieses Prinzip im eigenen Verhalten wirksam werden kann. Gruppendynamik und Gruppenanalyse haben daraus die Konsequenzen gezogen und neue Lern- und Lehrformen entwickelt, in der der Lernende nicht nur intellektuell, sondern auch emotionell aktiv sein muss. Er muss auch emotionell lernen können, sonst kann die Verwirklichung neuer intellektueller Erkenntnisse durch emotionelles Stagnieren verunmöglicht werden. Die Gruppendynamik erhebt (wie die Psychoanalyse) also den Anspruch, ein verhaltenswirksames Lernen zu ermöglichen.

Die Arbeitsmethoden, die in den NTL angewandt wurden, haben sich seither weiter entwickelt. Was heute bei uns als gruppendynamisches Seminar oder Sensitivity Training bezeichnet wird, geht in der Grundkonzeption auf NTL zurück. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Gruppendynamik in der Lehrerausbildung anzuwenden. Im folgenden sollen drei Formen kurz dargestellt werden.

7.2.2.1. Das gruppendynamische Seminar

Das Konzept des gruppendynamischen Seminars geht von der Voraussetzung aus, dass Gruppen systematisch eingesetzt werden können, um die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit von Menschen zu verbessern. Nach Bradford (1972) u. a.

verfolgt das gruppendynamische Seminar folgende Hauptziele:

- Vermehrte Bewusstheit und Sensibilität gegenüber den eigenen emotionalen Reaktionen und Ausdrucksweisen und denjenigen von andern.
- Größere Fähigkeit, durch Aufmerksamkeit gegenüber eigenen und fremden Gefühlen die Konsequenzen von Handlungen wahrzunehmen und aus ihnen zu lernen.
- Entwicklung von Vorstellungen und theoretischen Einsichten, die dazu dienen, persönliche Werte, Ziele, Absichten und Handlungen, die diesen inneren Faktoren entsprechen, den Anforderungen der jeweiligen Situation zu verbinden. usw.

Das Zentrum des gruppendynamischen Seminars ist die sogenannte Trainingsgruppe (T-Gruppe). Der Trainer bietet eine Einführung in die Arbeit, indem er an die Ziele erinnert. Im Erleben dessen, was in der Gruppe (hic et nunc) passiert, sollen die Gruppenteilnehmer über sich selber, über die andern und über die Gruppenprozesse Erfahrungen machen und lernen. Die Teilnehmer beobachten, dass in der Diskussion nicht nur sachliche, rationale Auseinandersetzungen passieren, sondern dass Gefühle auftreten, wie Angstlichkeit und Ärger, dass Geltungs- und Machtstreben eine Rolle spielen, dass es nicht leicht ist, sich zu verstehen und zu kooperieren usw. Die Diskrepanz zwischen dem Zusammenarbeitenwollen und -können wird in der Gruppe spannungsvoll erlebt und soll zum Bedürfnis führen, die Ursache dieser Schwierigkeiten zu eruieren.

Durch das gegenseitige Geben von Rückmeldungen lernen die Gruppenmitglieder sich realistischer zu sehen und ihr Verhalten zu modifizieren, dass wirksamere Kommunikations- und Kooperationsformen gefunden werden können. Durch die Technik des "feed-back" können positive Verhaltensweisen gestützt und entwickelt werden, Verhaltensweisen, die dem Betreffenden und der Gruppe nicht weiterhelfen, oder die den eigentlichen Intentionen zuwiderlaufen, können korrigiert werden.

7.2.2.2. Die gruppendynamische Uebung

Die gruppendynamischen Uebungen sind Bestandteil eines bestimmten Unterrichtsprogramms. Sie dienen in erster Linie dazu, in jene Bereiche der Sozialpsychologie einzuführen, die für das Kommunikations- und Interaktionsverhalten besonders wichtig sind. Solche Uebungen vermitteln bestimmte Erlebnisse und Erkenntnisse, ohne dass Gruppenarbeit im Sinne der T-Gruppe geleistet wird. So kann z. B. die Bedeutung der Kommunikation für Einzel- bzw. Gruppenleistungen demonstriert werden. Solche gruppendynamische Uebungen ermöglichen eine emotional unmittelbare Verhaltenserfahrung, die gleichzeitig rational kontrollierbar ist. Im Gegensatz zur T-Gruppenarbeit werden hier die Lernziele und Lerntechniken systematisiert (vgl. Muccielli 1972, 76).

7.2.2.3. Gruppendynamik als methodisches Prinzip

Schon in den schulreformerischen Ansätzen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts sind mit den Konzeptionen des "Gruppenunterrichts" und des "Schülergesprächs" gruppendynamische Vorstellungen und Erkenntnisse in den Unterricht aufgenommen worden.

Auch in diesen Konzeptionen werden, wie dies heute wieder der Fall ist, Autonomie, Kommunikation, Kooperationsfähigkeit, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, aber auch Kreativität und Kritikfähigkeit als Unterrichtsziele begriffen, die neben den fachspezifischen Kenntnissen zu erreichen sind. Solche Zielsetzungen spielen heute im Rahmen der Volksschulreform erneut eine zentrale Rolle. Seit den Studentenunruhen der 60er Jahre hat überdies eine intensive Diskussion über die Didaktik an den Hochschulen eingesetzt, die sich zum Teil ebenfalls an gruppendynamischen Konzepten orientiert. So wird gefordert, dass der Vorlesungsbetrieb durch Gruppenarbeiten aufgelockert und zum Teil ersetzt werde. Eine partnerschaftliche Gestaltung des Lernens an der Hochschule wird angestrebt. Verantwortung und Initiative sollen nicht allein bei den Professoren liegen, sondern von den Studentengruppen mitgetragen werden; die bei Prüfungen angewendeten Bewertungskriterien sollten transparent werden.

Ein konsequenter Versuch in dieser Richtung ist der Fortbildungskurs für Gymnasiallehrer, den der Kanton Luzern seit 1972 in Zusammenarbeit mit der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer durchführt. Die sechs Stunden pädagogisch-psychologischer Weiterbildung, die eine Gruppe von Gymnasiallehrern während eines Jahres geniesst, werden wie folgt verwendet: eineinhalb Stunden Arbeit in Selbsterfahrungsgruppen; dreieinhalb Stunden Werkstattseminar, d.h. gruppenweises Lernen nach selbstgesetzten Zielen; gegenseitiges Informieren der Gruppen; fortlaufendes Studium der gruppendifamatischen Prozesse der einzelnen Gruppen und des ganzen Fortbildungskurses. Ziele dieses Unterrichtes sind: Erwerb schülerzentrierter, partnerschaftlicher Erziehungs- und Unterrichtsverhaltensweisen; Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit der Lehrer; Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Mitmenschen; Stärkung des Selbstvertrauens und der Durchsetzungsfähigkeit; Förderung des emotionalen Gleichgewichtes; Erwerb von pädagogischem und psychologischem Wissen.

Eine Variante gruppendifamatischer Didaktik, die auch in der Lehrerbildung Beachtung verdient, ist der themenzentrierte interaktionelle Ansatz, der von Ruth Cohn (1970) vertreten wird.

7.2.3. Die Selbsterfahrungsgruppen

Begründungen und Zielsetzungen der Selbsterfahrungsgruppen beruhen auf Erkenntnissen und Hypothesen, die vor allem durch Freud und seine Schüler entwickelt worden sind. Sie gehen von der Annahme aus, dass günstigeres Lehr- und Sozialverhalten und sogar Persönlichkeitsumstrukturierungen durch Einzel- und Gruppentherapie erreicht werden können, wenn von geschulten Therapeuten mit richtigen Methoden gearbeitet wird. Aus diesen Erfahrungen heraus hat man angefangen, auch gesunde Personen, deren Verhalten für einen bestimmten Zweck, z.B. für die Betreuung von Gefangenen, ungünstig war, in psychotherapeutische Behandlung zu nehmen. Sozialarbeiter, Psychologen, Psychiater und auch Lehrer unterziehen sich einer Analyse, um ihre Selbsteinsicht, ihre Arbeits- und Glücksfähigkeit, ihre Kontaktfähigkeit zu verbessern. So hat sich aus der Psychotherapie heraus eine Methode entwickelt, mit seelisch relativ gesunden Menschen auf tiefenpsychologischer Grundlage an der Persönlichkeitsreifung zu arbeiten. Wenn

diese Arbeit in Gruppen geschieht, spricht man heute von Selbsterfahrungsgruppen oder auch von analytischen Selbsterfahrungsgruppen.

Die äussere Form der Selbsterfahrungsgruppe gleicht der T-Gruppe sehr stark. Es handelt sich auch um Gruppen von etwa zehn Leuten, die sich selber, die Gruppe und die einzelnen Mitglieder zum Gesprächsthema haben. Im Gegensatz zu den T-Gruppen spielt in der Selbsterfahrungsgruppe der Leiter eine stärker führende Rolle, und es wird nicht nur die gegenwärtige Soziodynamik beachtet. Die Probleme der Gruppenmitglieder werden auch in ihren lebensgeschichtlichen Entstehungsbedingungen verfolgt. Tiefenpsychologische Interpretationen von Lebenslauf, Träumen und Verhalten gehören zur Methode.

Von der analytischen Selbsterfahrungsgruppe unterscheidet sich das Sensitivity-Training dadurch, dass die Selbstantdeckung und Selbstantwicklung in erster Linie durch die Konfrontation innerhalb der Gruppe im Hier und Jetzt geschieht und weniger durch die Durcharbeitung der Lebensgeschichte. Im deutschen Sprachraum werden die Unterscheidungen "Gruppendifamatisches Seminar", "Selbsterfahrungsgruppe" und "Sensitivity-Training" oft nicht gemacht, und es wird für alles der Name "Sensitivity-Training" gebraucht.

Eine weitere Form von Selbsterfahrungsgruppen, die auch schon in der Lehrerfortbildung Eingang gefunden hat, ist die sogenannte "Balint-Gruppe". In regelmässigen Besprechungen werden von Lehrern unter Anleitung eines gruppendifamatisch ausgebildeten Psychologen berufliche Schwierigkeiten besprochen. Nicht nur der Leiter, sondern auch die Gruppenteilnehmer bringen zu diesen Schwierigkeiten nun ihre Gedanken, Einfälle, Ueberlegungen und Beobachtungen. Diese Form von Selbsterfahrung ist in erster Linie berufsbezogen und persönlichkeitsoorientiert.

Thesen

(1) Die neuen methodischen Ansätze gehen von der Voraussetzung aus, dass die Ziele der Lehrerbildung nicht ausschliesslich über den Weg der Wissensvermittlung erreicht werden können.

(2) Zu den Methoden, die ihren Platz in der Lehrergrundausbildung haben, gehören in erster Linie das Micro-Teaching (oder Lehrverhaltenstraining) und das Lehrverhaltenstraining, soweit dieses themazentriert auf Unterrichtssituationen bezogen ist. Beide Formen sollten von Pädagogen, Psychologen und Didaktikern durchgeführt werden können.

(3) Auch die Durchführung gruppendifamatischer Übungen und die methodische Gestaltung des Unterrichts nach bewährten gruppendifamatischen Prinzipien sollen in den Pädagogik-, Psychologie- und Didaktikunterricht integriert werden. In diesem Fall stehen diese Methoden nicht isoliert neben dem stoff- und inhaltsbezogenen Unterricht, sie werden als Mittel zur Erreichung bestimmter Ausbildungsziele verstanden.

(4) Die Durchführung gruppendifnamischer Seminare (im Sinne von T-Gruppen) und von Selbsterfahrungsgruppen stellt an die Leiter bestimmte Anforderungen. Es muss auf die Gefahren hingewiesen werden, die sich einstellen, wenn ungenügend geschulte Leiter laienhafte Experimente in Gang setzen.

(5) Da es in der Schweiz keine Ausbildungsvorschriften und Praxisbedingungen für psychologische Tätigkeit gibt, sollten die Leiter von Lehrerbildungsinstitutionen zusammen mit Fachleuten Qualifikationsvorschriften für Leiter von gruppendifnamischen Seminaren (T-Gruppen) und von Selbsterfahrungsgruppen ausarbeiten. Unabdingbar erscheint eine anerkannte psychologische Ausbildung mit Lehranalyse und eine Ausbildung in Psychopathologie einschliesslich klinischer Erfahrung.

(6) Gruppendifnamische Seminare und Selbsterfahrungsgruppen können nur im Wahlfach angeboten werden.

Literatur

- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961
BATTEGAY, R.: Der Mensch in der Gruppe. 3 Bde. Bern 1970-1971
BRADFORD, L. P., GIBB, I. R., BENNE, K. D.: Gruppentraining. Stuttgart 1972
BROCHER, T.: Gruppendifnamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
COHN, R.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. In: Zeitschrift für Gruppenpsychotherapie und Gruppendifnamik 3(1970) Heft 2
GEHRIG, H. (Hrsg.): Forschungsberichte zur Lehrerbildung. BIVO-Projekt.
Band I: Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Von P. Roth und E. Schellhammer. Zürich/Basel 1974
Band III: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Von H. Gehrig und M. Gepert. Zürich/Basel 1975
HOFSTAETTER, P. R.: Gruppendifnamik. Hamburg 1957
INGENKAMP, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. 3. Bd. Weinheim 1970-1971
OLIVERO, J. L., BRUNNER, R.: Microteaching. Ein neues Verfahren zum Training des Lehrerverhaltens. Basel/München 1973
OSSWALD, E.: Lehr- /Lernverhaltenstraining. Manuskript. Seminar Liestal 1972
MESSNER, H., FUEGLISTER, P.: Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung. In: Schweizer Schule 60 (1973), Heft 20, 877-896
MUCCIELLI, R.: Gruppendifnamik. Salzburg 1972
SCHULLER, H.: Lehrerrolle im Wandel. Weinheim 1971
TAUSCH, R., TAUSCH, A. - M.: Erziehungspychologie. Göttingen 1971
WINTSCH, H. U.: Selbsterfahrungsgruppen in der Lehrerbildung (Zielsetzungen, Methoden und bisherige Erfahrungen). In: Jahresbericht des Kantonalen Oberseminars. Zürich 1974, 76 - 83
ZIFREUND, W.: Training des Lehrerverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen (Micro-Teaching). In Heinrichs, H. (Hrsg.): Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel. München 1971, 316-318

8. Die Fähigkeitsprüfung für Lehrer

In den folgenden Ausführungen soll das Problem der Prüfungen 1. unter inhaltlichem und 2. unter organisatorischem Gesichtspunkt kurz betrachtet werden.

8.1. Inhalte der Prüfung

Auf die kürzeste Formel gebracht kann man zunächst sagen: Die Abschlussprüfungen haben festzustellen, ob der Lehrerstudent theoretisch und praktisch zur selbständigen Erteilung des Unterrichts befähigt ist. Dabei wird von der Voraussetzung ausgegangen, dass die charakterliche Eignung für den Beruf - vor allem im Sinne der Studienberatung - während der Ausbildungszeit abgeklärt wurde (vgl. Kapitel V. 1.).

Die eigentlichen Prüfungen werden sich auf einen Kern vorwiegend professioneller Kenntnisse und Verhaltensweisen konzentrieren. Aber auch in diesem Bereich wird es sich vor allem darum handeln, gewissermassen eine "Prognose für den Start" des Junglehrers zu stellen.

Im weiteren ist zu berücksichtigen, dass sich die Ausbildung des Lehrers in zwei Phasen vollzieht:

- die Lehrergrundausbildung, die zum Erwerb des Fähigkeitszeugnisses führt
- die Phase der betreuten Junglehrertätigkeit, an deren Schluss (1 - 2 Jahren) der Erwerb des Wahlfähigkeitszeugnisses steht (vgl. Kapitel V. 2.)

Dieses Kapitel beschäftigt sich nur mit den Problemen der Fähigkeitsprüfung im Rahmen der Berufsbildung. Die allgemeinbildenden Fächer im Rahmen des seminaristischen Weges werden nicht behandelt, da sie im Zusammenhang der Mittelschuldiskussion zu erörtern sind.

Das Curriculum der Berufsbildung des Lehrers umfasst die Bereiche:

- (1) Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie)
- (2) Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken)
- (3) Unterrichtspraxis
- (4) Kunstfächer (Beherrschung der Grundlagen in Sinne der Fertigkeiten)
- (5) Fachstudien

In jedem Ausbildungsbereich sind spezifische Qualifikationen zu erwerben; eine Prüfung hat somit alle Bereiche zu berücksichtigen.

Im Bereich der Erziehungswissenschaften soll der Lehrerstudent zeigen, dass er einige wesentliche Grundbegriffe und grundlegende Konzepte kennt und über die

Fähigkeit zum systematischen, selbständigen und kritischen Denken verfügt. Insbesondere soll er an exemplarischen Beispielen aufweisen, dass er auch Fragen der aktuellen pädagogischen Situation beschreiben und kritisch erörtern kann (z. B. Anlage-Umwelt-Problem; Autoritätsproblematik usw.). In diesem Zusammenhang werden vor allem Theorie-Praxis-Probleme und Fragen der Erziehungsziele eine zentrale Rolle spielen.

Ebenfalls im exemplarischen Sinn soll er in der Lage sein, praktische Gesichtspunkte (Regeln, Empfehlungen, Anweisungen) für das erzieherische Handeln und für die Gestaltung erzieherischer und unterrichtlicher Einrichtungen zu erörtern. Dabei geht es weniger um ein "pädagogisches Gesamtwissen" als vielmehr um erziehungspraktische Urteilsfähigkeit auf der Basis eines verarbeiteten und disponiblen Grundwissens.

In den Darstellungen, Erörterungen und Tätigkeiten des Lehrerstudenten soll die Disposition zum besonnenen, begründeten und verantwortlichen Handeln zum Ausdruck kommen.

In der Prüfung in pädagogischer Psychologie soll sich der Lehrerstudent über angebahnnte Fähigkeiten in der Selbst- und Fremdbeobachtung ausweisen. Dazu gehören Grundkenntnisse über psychologische (individualpsychologische und sozialpsychologische) Voraussetzungen und Bedingungen des Erziehens und Unterrichtens (bei sich selber und bei den Schülern).

In der Prüfungssituation sollte einerseits die Praxisrelevanz theoretischer Grundkenntnisse ausgewiesen werden, anderseits sollten praktische Probleme mit Hilfe theoretischer Begriffe und Konzepte analytisch dargestellt werden können.

Im Bereich der Didaktik haben wir von der Voraussetzung auszugehen, dass die Lehrer der Volksschule eine grosse Zahl von Fächern zu erteilen haben. Für jedes Unterrichtsfach ist er auf spezifische didaktische Grundkenntnisse und die Beherrschung fachspezifischer Methoden angewiesen.

In der Prüfung, die zur Erlangung des Fähigkeitszeugnisses führt, kann es sich für den Lehrerstudenten nur darum handeln, in den einzelnen Didaktiken exemplarisch den Ausweis zu erbringen, dass er in der Lage ist, am Beispiel eines ausgewählten Fachs die Grundfragen der Didaktik und Curriculumtheorie darzustellen:

- fachspezifische Ziele
- Inhalte (Auswahl, Begründung, Anordnung)
- fachspezifische Methoden
- Medien
- anthropologisch-psychologische Voraussetzungen und Bedingungen
- soziokulturelle Voraussetzungen und Bedingungen

(Zum Problem von Didaktikprüfungen in Sinne "anrechenbarer Einheiten" oder "unités capitalisables" siehe weiter unten.)

Die praktische Prüfung ist notwendige Ergänzung zur theoretischen. Dies auch deshalb, weil eine nur auf Theorie abgestützte Lehrerbildung niemals das ganze

komplexe Berufsfeld des Lehrers zu berücksichtigen vermag. Die Lehrerbildung ist zum Teil auch auf das "Beobachtungs- und Erfahrungslernen" angewiesen, welches nur in der direkten Teilnahme an der Praxis wirksam wird (vgl. Kapitel 6).

In der praktischen Ausbildung und somit auch in der praktischen Prüfung eröffnen sich spezielle Chancen insbesondere für jene Lehrerstudenten, deren besondere Befähigung weniger im theoretischen Analysieren als vielmehr im praktischen Gestalten liegt.

Eine praktische Prüfung kann sich z. B. aus drei Teilen zusammensetzen, wobei schwerpunktmaßig die folgenden Befähigungen auszuweisen sind:

- Unterrichtsvorbereitung und Gestaltung auf der Ebene der Unterrichtseinheit (Lektion oder eine bis drei Unterrichtsstunden)
- Führen des Unterrichts und der Klasse über eine längere Zeiteinheit (Praktikum vgl. Kapitel 6)
- Planung des Unterrichts im Sinne längerfristiger Unterrichtseinheiten (didaktische Hausarbeit)

Diese drei Aspekte für die praktische Prüfung können in organisatorischer Hinsicht selbstverständlich verschiedenartig angelegt werden. So kann z. B. die Planungsaufgabe (didaktische Hausarbeit) in enge Beziehung mit einem Praktikum gebracht werden, und auch der Aspekt Lektionsgestaltung muss nicht unbedingt als eigentliche Prüfungsveranstaltung am Schluss der Ausbildungszeit aufgefasst werden, sondern kann auf die Ausbildungszeit verteilt angelegt werden.

In der Prüfung in Unterrichtsgestaltung (zwei bis drei Lektionen) weist sich der Lehrerstudent aus über die Fähigkeit, einzelne Lektionen (kleinere, in sich abgerundete Unterrichtseinheiten) vorbereiten und durchführen zu können. In der Beurteilung ist wesentlich, dass unterschieden wird zwischen einer Beurteilung in Hinsicht auf die durch den Lehrerstudent selbst bestimmten Zielsetzungen und einer Beurteilung in Hinsicht auf eine Zielsetzung, die in der Aufgabenstellung gegeben wird. Im weiteren wird sich die Beurteilung auf die Aspekte Inhalt (Begründung, Auswahl, Durchdringung), Methode, Medien, Berücksichtigung der durch die Klasse gegebenen Voraussetzungen erstrecken (vgl. dazu den Abschnitt Micro-Teaching in Kapitel 7).

In der Beurteilung der Klassenführung werden die Berichtsergebnisse über das längerfristige Praktizieren im Rahmen der Praktika zusammengefasst. Hier weist sich der Lehrerstudent darüber aus, dass er in der Lage ist, Unterricht längerfristig zu planen und durchzuführen, d. h. dass er

- lehrmethodische Entscheid treffe kann;
- Massnahmen sowohl zur Individualisierung wie auch zur Sozialisierung der Unterrichtsarbeit ergreifen kann;
- Unterrichtswerke, Lehrmittel und Medien im Sinne der längerfristigen Arbeit beurteilen, auswählen und einsetzen kann;

- erzieherische und psychologische Probleme erkennen und entsprechende Massnahmen ergreifen kann;
- "Randbedingungen" wie zeitliche und räumliche Organisation, Klassenfrequenz, Promotions- und Prüfungsordnungen in ihrer Bedeutung erkennen und berücksichtigen kann.

Die Beurteilung erfolgt nach einem Kriterienkatalog, der in der Grundkonzeption sowohl in der Grundausbildung wie auch in der Beratung gültig ist. Ferner sollen die Beurteilungskriterien dem Kandidaten bekannt sein.

Die Arbeit in Unterrichtsplanung erbringt den Ausweis, dass der Lehrerstudent in der Lage ist, im Sinne einer gedanklichen Durchdringung pädagogische, psychologische, didaktische und praktische Aspekte praxisrelevant zu integrieren. In diesem Prüfungsteil geht es primär um die Fähigkeit zur gedanklichen Auseinandersetzung mit pädagogischen Ideen, Lehrplänen, Curricula, Lehr- und Unterrichtswerken, Medien, ohne gleichzeitig auch dem "Druck zur prüfungsreifen Realisierung" ausgesetzt zu sein. Die Arbeit wird mit Vorteil als längerfristige Hausarbeit ausgeführt.

Das Fachstudium soll im Rahmen der Lehrergrundausbildung eine Schwerpunkt-ausbildung in einzelnen Fächern der Fachrichtungen ermöglichen (erziehungs-wissenschaftliche Fächer, Unterrichtsfächer, Kunstfächer).

Die künftigen Lehrer aller Stufen sollen mindestens in einem Fach bereits während der Grundausbildung das fachspezifische und fachwissenschaftliche Arbeiten, die selbständige Stoffbearbeitung und inhaltliche Vertiefung exemplarisch erfahren. Da es sich bei diesem Lehrangebot um ein sehr breites Spektrum handelt, sind kaum allgemeinverbindliche Aussagen über Prüfungsziele und Prüfungsformen zu machen. Wir beschränken uns deshalb auf die eine wichtige Forderung:

Obwohl das Fachstudium grundsätzlich zum Wahlfachbereich gehört, sollte die Möglichkeit bestehen, dass diese Fachstudien im Sinne von "anrechenbaren Einheiten" ("unités capitalisables") bei einer nachfolgenden Spezialisierung (etwa zum Oberstufenlehrer) berücksichtigt werden (vgl. Kapitel V. 4.).

Zur Ausbildung in den Kunstfächern ist zunächst festzuhalten, dass die Berufsausübung des Lehrers auch die Beherrschung unterrichtsspezifischer Fertigkeiten voraussetzt und zwar in:

- Zeichnen
- Werken
- Schrift und Wandtafelgestaltung
- Gesang/Instrument
- Turnen/Schwimmen

im Sinne von

- Beherrschung der entsprechenden Grundtechniken oder technischen Grundlagen;
- Fähigkeiten, in den einzelnen Fächern selbständig einfache Gestaltungsaufgaben zu lösen und Uebungsformen zu praktizieren;

- über psychomotorische Dispositionen und körperliche Leistungsfähigkeit verfügen.

Solche Anforderungen sind auch als Voraussetzung für einen fruchtbaren theorie-praxis-bezogenen Didaktikunterricht zu verstehen.

Da von der Annahme auszugehen ist, dass im Bereich dieser Fächer bei Beginn der Berufsbildung (vor allem beim maturitätsgebundenen Weg) die Voraussetzungen unterschiedlich sind, wird in diesem Unterricht und im Prüfungsverfahren eine gewisse Flexibilität anzustreben sein.

Dabei können die folgenden formalen Grundsätze zur Anwendung kommen:

Die Qualifikation "erfüllt" kann in folgender Stufung erworben werden:

- Aufgrund der Qualifikation im Maturitäts- oder Abschlusszeugnis der vorbereitenden Mittelschule (bzw. aufgrund von Zwischenprüfungen im seminaristischen Weg);
- Aufgrund einer Prüfung zu Beginn der Berufsausbildung;
- Aufgrund der Beurteilung durch den zuständigen Fachlehrer im Verlauf der Berufsausbildung;
- Aufgrund einer Prüfung unter Mitwirkung eines Experten am Ende der Berufsausbildung.

8.2. Organisatorische und methodische Fragen der Prüfung

Im inhaltlichen Bereich konnte in der Kommissionsarbeit weitgehend Konsens erreicht werden. In organisatorischer und prüfungsmethodischer Hinsicht sind verschiedene Formen und Verfahren denkbar. Im maturitätsgebundenen Weg und wo die Lehrerbildung universitätsverbunden ist (GE) oder eine Gesamtkonzeption zwischen Primar- und Oberstufenlehrerausbildung angestrebt wird (ZH), stellen sich andere Probleme als im seminaristischen Weg. In jedem Fall aber sind bei der Ausarbeitung von Prüfungsreglementen die folgenden Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

- a) Die Prüfungen sollen so angelegt werden, dass sie auf dem heutigen Stand von Forschung und Erfahrung grundlegenden prüfungstheoretischen Anforderungen genügen. Sie sollen erstens dem Kriterium der Objektivität entsprechen und zweitens lernzielorientiert sein, d.h. dass die Beurteilungskriterien mit den Ausbildungszügen und Inhalten der theoretischen und praktischen Ausbildung übereinstimmen. Aus diesem Grund ist zu fordern, dass Prüfungen intern abgenommen werden, also durch die jeweiligen verantwortlichen Fachlehrer (Aspekt der Lernzielorientierung).

Um eine minimale "Beurteilerunabhängigkeit" zu gewährleisten, werden Prüfungen immer in Anwesenheit eines Experten abgenommen. Dabei gilt der Grundsatz, dass der Bewertungsantrag durch den Examinator gestellt wird.

b) Objektivität¹, Gültigkeit² und Verlässlichkeit³ werden erhöht, wenn die Prüfung entsprechend dem breiten Qualifikationsspektrum, das der Lehrer erreichen soll, differenziert wird und die Anforderungen operationalisiert werden. Eine Lehrerprüfung sollte demnach alle Bereiche - nämlich: Erziehungswissenschaften, Didaktik, Lehrpraxis, Fachstudien - umfassen und innerhalb dieser Bereiche nochmals differenzieren, so dass etwa das folgende System entsteht:

I. Erziehungswissenschaften

1. Pädagogik
2. Pädagogische Psychologie
3. Schultheorie

In diesem Bereich sollten nicht mehr als zwei Fächer vom gleichen Fachlehrer (Examinator) geprüft werden.

II. Didaktik

4. Allgemeine Didaktik
5. Muttersprache, Rechnen, Realien
6. Zeichnen, Musik, Schulturnen
7. Eventuell Einbezug der Beurteilung aus der Erfahrung (Erfahrungsnote) der nicht geprüften Fächer

Im Sinne einer Entlastung der Prüfungsorganisation und des "Prüfungsdrucks" kann innerhalb der Fächer unter Ziff. 5 und 6 auch alternativ geprüft werden; in diesem Fall werden die Erfahrungswerte bzw. Erfahrungsnoten in den Fähigkeitsausweis aufgenommen.

III. Lehrpraxis

8. Unterrichtsgestaltung (Uebungsschule)
9. Klassenführung (Praktika)

-
- 1 Unter der Objektivität einer Prüfung versteht man die Tatsache, dass die gestellten Anforderungen definiert und die Beurteilungskriterien explizit gemacht sind. Dies erleichtert die Vorbereitung des Kandidaten auf die Prüfung und die Überprüfung der Durchführung von Prüfungen.
 - 2 Unter der Gültigkeit (Validität) einer Prüfung versteht man die Tatsache, dass sie misst, was sie messen soll. Bei Lehrerprüfungen ist vor allem die "Voraussagegültigkeit" von höchster Bedeutung: dass nämlich jene Fähigkeiten des Kandidaten beurteilt werden, die auch seine Bewährung in der Schulpraxis bedingen. Wenn dies geschieht, so "sagt" das Prüfungsergebnis die Bewährung in der Praxis "voraus".
 - 3 Unter der Verlässlichkeit (Reliabilität) einer Prüfung versteht man die Tatsache, dass das Ergebnis von der (zufälligen) Wahl des Beurteilers und den äusseren Umständen der Durchführung unabhängig ist, dass der Prüfling also auch bei einem anderen kompetenten Prüfer und zu einem anderen Zeitpunkt das gleiche Ergebnis erreicht hätte.

10. Unterrichtsplanung (didaktische Hausarbeit)

In dieser Differenzierung der schulpraktischen Prüfung wird das Prinzip der minimalen Operationalisierung und das Prinzip der Beurteilung durch verschiedene unabhängige Beurteiler gewährleistet.

IV. Fachstudien

11. Prüfung in mindestens einem Fach im Sinne einer "anrechenbaren Einheit".

- c) Die Frage, ob die Bewertung in Noten oder in Worten erfolgen solle, ist zweitrangig, wenn die obenstehenden Bedingungen erfüllt sind (Lernzielorientierung, Differenzierung, Operationalisierung, intersubjektive Überprüfbarkeit). Beide Systeme sind anspruchsvoll und haben ihre Vor- und Nachteile.
- d) Die Frage, ob die punktuelle Evaluation (einmalige Schlussprüfung) durch eine studienbegleitende, fortlaufende zu ersetzen sei, kann nicht endgültig beantwortet werden. Das eine wie das andere Verfahren hat seine Befürworter und seine Gegner. Die Unterschiede der Ansichten gründen z. T. in Unterschieden der Dauer und der Organisationsformen der Lehrerbildungsinstitutionen, an denen die Meinungsträger tätig sind.

Die Gegner einer fortlaufenden Evaluation weisen darauf hin,

- dass ein solches Verfahren den Studenten statt einer einmaligen einer andauernden Belastung aussetzt und ihn damit in eine wenig wünschbare Schülerrolle drängt;
- dass der Student im Zuge der Vorbereitung auf eine Schlussprüfung einen Überblick und eine auf hohem Niveau stehende Verarbeitung des Stoffes erreichen kann, die durch das Lernen "von Tag zu Tag" nicht gesichert ist;
- dass eine korrekte, objektive (und damit auch "rekursichere") Beurteilung von Probelektionen und theoretischen Prüfungen nur möglich ist, wenn a) die Bedingungen für alle Prüflinge gleich sind - was in den Praktika nicht zutrifft - und wenn b) jede Prüfung im Beisein eines Experten (Beisitzers) durchgeführt wird - was bei fortlaufenden informellen Prüfungen oft nicht möglich ist.

Die Befürworter der fortlaufenden Evaluation sehen darin zumindest drei Vorteile:

- Man vermeidet es, die ein Semester, ein Jahr oder länger dauernde Anstrengung eines Individuums aufgrund einer kurzzeitig erbrachten Leistung zu beurteilen, welche stark von der momentanen physischen Verfassung, seiner Fähigkeit, kurzzeitigen, hohen Stress zu ertragen und der Präsenz eines willkürlichen Ausschnittes an Kenntnissen abhängig ist.
- Fortlaufende Prüfungen halten den Studenten dazu an, den Lehrstoff laufend zu verarbeiten.
- Die Prüfung der Unterrichtspraxis im Rahmen von Praktika erfolgt unter wirklichkeitsnahen Verhältnissen und gestattet daher eine sicherere Voraussage über die Bewährung des Kandidaten in der Praxis.

Die fortlaufende Evaluation müsste daher die folgenden Prinzipien beachten:

- (1) Es sollten möglichst viele Evaluationen durchgeführt werden.
- (2) Die Beurteilungssituationen bzw. die beurteilten Leistungen sollten sich über einen möglichst grossen Zeitraum ausdehnen.
- (3) Die Evaluationen sollten durch möglichst viele verschiedene Personen durchgeführt werden.
- (4) Die Evaluationen sollten sich über alle Aspekte der Unterrichtspraxis erstrecken.

Was die theoretischen Kenntnisse anbelangt, sind im Rahmen der fortlaufenden Evaluation mehrere Möglichkeiten gegeben: Häufige Kontrollen in Form schriftlicher und mündlicher Befragungen, welche ihrerseits wieder Lernanreize geben, oder Durchführung von Projekten, in welchen der Lehrerstudent seine Kenntnisse für kleinere Forschungen, Erhebungen oder andere Studien im Rahmen der gesteckten Lernziele anwenden kann, oder auch durch Fachlehrer beurteilte Darbietung eines Stoffes in den Uebungsschulen.

Verschiedene Lehrerbildungsinstitute verwenden seit Jahren ein gemischtes Verfahren, bei dem in der Schlussprüfung die Resultate der fortlaufenden Evaluation (sogenannte Erfahrungswerte) mitberücksichtigt werden. Die Vorteile der beiden Verfahren können auf diese Weise kumuliert, die unerwünschten Nebenwirkungen verringert bzw. besser kontrolliert werden.

- e) Da der Junglehrer nicht durch die in der Ausbildung erreichten Qualifikationen (Noten z. B.) gewissermassen "für's Leben" gestempelt werden soll, sondern diese Qualifikationen lediglich der Orientierung im Rahmen der Ausbildung dienen, sollen am Schluss der Ausbildung zwei Dokumente abgegeben werden:
- 1) das Fähigkeitszeugnis (oder provisorisches Diplom), das die Legitimation zur Berufsausübung bescheinigt;
 - 2) ein Qualifikations- oder Notenausweis (als separate und lose Beilage), der die Prüfungsergebnisse ausweist.

Thesen

- (1) Mit der Fähigkeitsprüfung wird festgestellt, ob der Lehrerstudent theoretisch und praktisch zur selbständigen Erteilung des Unterrichts befähigt ist; sie ist "Prognose für den Start".
- (2) Die Prüfung nach Abschluss der Grundausbildung (bzw. Stufenausbildung) umfasst grundsätzlich alle Ausbildungsbereiche, da je spezifische Qualifikationen zu erwerben sind:
 - Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Schultheorie)
 - Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktiken)
 - Unterrichtspraxis
 - Fachstudium (Schwerpunkt)
 - Fertigkeiten (im Bereich Gestalten, Sport, Musik)

(3) Die Prüfungen an Lehrerbildungsinstitutionen sollten so angelegt werden, dass sie auf dem heutigen Stand von Forschung und Erfahrung grundlegenden prüfungstheoretischen Anforderungen genügen. Sie sollten objektiv, gültig und verlässlich sowie mindestens insofern lernzielorientiert sein, als sie intern, d.h. durch den jeweiligen verantwortlichen Fachlehrer (in Anwesenheit eines Experten) abgenommen werden.

(4) Die beiden extremen Formen der umfassenden Schlussprüfung einerseits und der laufenden Evaluation anderseits sollen sinnvoll kombiniert werden.

V. Besondere Struktur-Probleme

1. Eignung — Beratung — Selektion

1.1. Problemstellung

1.1.1. Die Frage nach der Berufseignung ist bei angehenden Lehrern wichtiger als bei den Anwärtern für die meisten anderen Berufe. Ein ungeeigneter Lehrer kann schweren, nicht wiedergutzumachenden Schaden stiften. Die Notwendigkeit einer Auslese wird noch dringlicher durch die Tatsache, dass der Lehrerberuf häufig Menschen anzieht, die den Schwierigkeiten im Leben der Erwachsenen auszuweichen suchen und im Zusammenleben mit Kindern eine Möglichkeit sehen, ihre ungestillten Macht- oder Liebesbedürfnisse zu befriedigen. Es gibt sogar Autoren, die ausdrücklich warnen vor Kandidaten, die extrem für den Lehrerberuf motiviert sind (Evans 1957, 132). Dass unbefriedigte Machtbedürfnisse für die Berufsmotivation eine Rolle spielen können, lässt sich auch ableiten aus einer Untersuchung von Tausch, Köhler und Fittkau (1966), nach welcher Schüler sehr autoritärer Lehrer sich gegen ihre Klassenkameraden eher undemokratisch verhalten, hingegen vermehrt den Wunsch äußern, Lehrer zu werden.

Während Lehrer, die aus den beschriebenen Beweggründen ihren Beruf ergriffen haben, meistens keine Einsicht in ihre persönlichen Schwierigkeiten zeigen und in Konfliktfällen die Schuld abwälzen, gibt es Lehrer, die subjektiv unter den Belastungen ihres Berufes leiden. Nach Tochtermann steht in der psychotherapeutischen Praxis von allen Berufszweigen mit Abstand der Lehrerberuf im Vordergrund (zit. aus Doerig 1972, 167). Mit dieser Feststellung sind auch andere Freienkreise des Lehrerberufs berührt, doch ist sie bei der Auslese und der Beratung mitzuberücksichtigen.

1.1.2. Die als notwendig aufgezeigte Abklärung der Berufseignung stösst auf folgende Schwierigkeit: weil in der neueren Persönlichkeitspsychologie die Persönlichkeit nicht als statische Größe, sondern in ihrem dynamischen Verlauf betrachtet wird, ist man in bezug auf Prognosen vorsichtig geworden. Eine Eignungsauslese für den Lehrerberuf wird unter anderem die Einstellungen eines Kandidaten erfassen wollen, d. h. seine latenten Verhaltensbereitschaften und seine bewussten Überzeugungen. Gerade sie sind aber das Resultat von Lernprozessen und infolgedessen veränderbar. So zeigt z. B. die Konstanzer Untersuchung über Entstehung und Veränderung von Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen bei Lehrerstudenten (Müller-Fohrbrodt 1972), dass bedeutende

Veränderungen von Persönlichkeitsmerkmalen im Verlaufe der Ausbildung auftreten, und zwar auch von solchen Merkmalen, die bisher als relativ früh fixiert und danach als stabil galten. Verschiedene Autoren kommen darum zum Schluss, wichtiger als die Beschäftigung mit Selektionskriterien sei die genaue Erforschung der durch die Ausbildung möglichen, bisher weitgehend dem Zufall überlassenen charakterlichen Veränderungsprozesse (Cope 1970, 89). Damit würde sich das Schwergewicht der Beratung und der Selektion vom Aufnahmehentscheid in die Berufsbildung verschieben, d. h. in jene Phase der Lehrerbildung, in welcher gezielt Möglichkeiten angeboten werden, die für den Lehrerberuf relevanten Einstellungen und Verhaltensweisen zu erlernen. Liegt diese Phase am Ende der Gesamtausbildung, dann empfiehlt sich der maturitätsgebundene Weg; denn es geht wohl nicht an, nach mehrjähriger Ausbildung einschneidend zu selektieren, ohne dass die Betroffenen andere Berufe offen haben, zumal Klassenrepetition bei mangelnder Berufseignung keine Lösung bedeutet.

Beim seminaristischen Weg wäre es möglich, bei jüngeren und entsprechend lernfähigen Schülern soziale Haltungen und Verhaltensweisen zu trainieren und auf Grund von Beobachtungen in diesen Kursen eine Weiterführung der Lehrerausbildung zu empfehlen oder von ihr abzuraten.

1.1.3. Die Einsicht in die Veränderbarkeit vieler für den Lehrerberuf wesentlicher Eigenschaften zeigt zwar die Bedeutung gezielter Lernprozesse auch im affektiven und sozialen Bereich auf (vgl. Kapitel IV. 7.2.), lässt aber wichtige Fragen der Eignung für den Lehrerberuf unbeantwortet.

1.1.3.1. Vor allem ist für die Prognose im kritischen Einzelfall noch wenig ausgesagt. Es ist aber ein Gebot pädagogischer Verantwortung, einzelne Kandidaten, die von ihrer gegenwärtigen Persönlichkeitsstruktur her für den berufsmässigen Umgang mit Kindern ungeeignet sind, vom Lehrerberuf fernzuhalten, auch auf die Gefahr hin, sich bei der Diagnose einer anfechtbaren statischen Persönlichkeitstheorie zu bedienen. Es ist in diesem Zusammenhang etwa zu denken an Kandidaten mit Neigung zu Sadismus oder anderen Perversionen bei mangelnder Triebkontrolle, ferner an Persönlichkeiten, wie sie Adorno und seine Mitarbeiter unter dem Begriff "autoritäre Persönlichkeit" zusammenfassen. Sie bezeichnen damit eine nach ihren Untersuchungen ziemlich konstante Persönlichkeitsstruktur, die charakterisiert ist durch starke Aggressivität gegenüber den Mitmenschen, stereotype Denkschemata, Neigung zu Schwarz-Weiss-Urteilen, Abneigung gegenüber wissenschaftlich-kritischem Denken, durch Ethnozentrismus, Antisemitismus und ganz allgemein irrationale, untolerante Haltungen andersgearteten Menschen gegenüber (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford 1950).

1.1.3.2. Die Einsicht in die Veränderbarkeit vieler Charaktermerkmale dispensiert nicht davon, die für den Lehrerberuf erwünschten Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten genau zu definieren und nach geeigneten Messinstrumenten umschau zu halten. Schon die Werbung für den Lehrerberuf und die Berufsberatung sind auf diesen Katalog angewiesen. Prestige und Attraktivität eines Berufes scheinen mit der Höhe der Anforderungen und dem Schwierigkeitsgrad des betreffenden Berufes zu steigen.

1.2. Eignungsmerkmale

1.2.1. Im Kapitel "Berufsbild und Selbstverständnis des Lehrers" sind normative Qualifikationen des Lehrers zusammengestellt. Der Verfasser folgt dabei der z. B. von Doerig eingeschlagenen Tendenz, von einem idealisierenden Lehrerverständnis, mit dem man nur zu oft eine unzureichende Praxis verdeckt, wegzukommen und in die Vielfalt jener Qualifikationen Klarheit zu bringen, die sich in einem beobachtbaren Verhalten manifestieren. Es entspricht einem modernen Unterrichtsverständnis, dass im Bereich der didaktischen Qualifikationen das Gewicht verlagert ist vom blossen Lektionen-Erteilen zur Unterrichtsplanung, Unterrichtskontrolle und zur Fähigkeit, Alternativen zu entwickeln, flexibel zu sein. Im erzieherischen Bereich ist die Fähigkeit, Kommunikation und Kooperation zu fördern, gruppendifferentielle Prozesse zu erkennen und zu steuern, wichtig geworden. Im Gebiet der gesellschaftlich-politischen Qualifikationen wird ein Lehrer gewünscht, der bereit und fähig ist, öffentlichkeitsorientiert zu arbeiten, dabei die Zukunft aktiv mitzugestalten, anstatt sie nur passiv hinzunehmen, und in gleicher Richtung auch die Schüler zu aktivieren. Zweifelsohne verlangen diese Qualifikationen eine etwas anders geartete Persönlichkeit, als sie in einer geschlossenen, wenig dynamischen und eher hierarchisch gegliederten Gesellschaft wünschenswert sein mag. Zwangshafte Persönlichkeiten mit einer starken Angst vor Neuem und Unvorhergesehenem, die sich zur Aufrechterhaltung ihres psychischen Gleichgewichtes an eine feste, pedantisch eingehaltene Ordnung halten, werden es schwerer haben als früher, ebenso Lehrer mit einer geringen Frustrationstoleranz, die auf Kritik mit subjektiven Schuldgefühlen, Ängsten und entsprechenden Abwehrhaltungen, mit Selbstverteidigung oder Machtdemonstration reagieren statt mit einer sach- und situationsbezogenen Erweiterung der Verhaltensmuster.

1.2.2. Zur Frage, was für Persönlichkeitsmerkmale mit Unterrichtserfolg korrelieren, gibt es eine Reihe von empirischen Untersuchungen. Eine Zusammenstellung aller wissenschaftlichen Arbeiten über Eignungsmerkmale für den Lehrerberuf und ihre Erfassung, die bis zum Jahre 1965 (in der deutschen Bearbeitung bis zum Jahre 1968) veröffentlicht wurden, findet sich im Handbook of Research on Teaching (Gage 1965; deutsch: Ingenkamp 1970). Im folgenden sind jene Untersuchungen herausgegriffen, die für die Eignungsauslese von praktischem Nutzen sind.

1.2.2.1. Intelligenz und Unterrichtserfolg: Hilbig (1963) untersuchte eine Gruppe von Absolventen der Pädagogischen Hochschule Braunschweig, die sich als Lehrer gut bewährten und parallel dazu eine Gruppe, die sich als Lehrer weniger bewährten, auf bestimmte Eigenschaften hin in der Annahme, dass sich beim Vergleich Variablen, die für den Berufserfolg bedeutsam sind, erkennen lassen. Den Unterrichtserfolg der Lehrer ermittelte er durch Schätzurteile und zwei schulpraktische Prüfungen. Es wurden drei Gruppen gebildet: eine +Gruppe (eindeutig positiv beurteilte Lehrer), eine -Gruppe (eindeutig negativ beurteilte Lehrer) und eine mittlere oder O-Gruppe. Die Untersuchung kommt zum Ergebnis, dass nur ein überdurchschnittlich intelligenter Lehrer sehr Gutes leisten kann. Für eine Bestauslese hat darum die Intelligenzmessung einen praktischen Wert. Die verwendeten Intelligenztests dienen nicht nur der Bestimmung des Intelligenzniveaus,

sondern auch der besonders gearteten Struktur der Intelligenz. Die Gipfel der Intelligenzleistung liegen bei allen drei von Hilbig untersuchten Gruppen im Bereich "Analogiebildung" (Kombinationsfähigkeit, Beweglichkeit des Denkens, Erfassen von Beziehungen) und im Bereich "Gemeinsamkeiten finden" (Abstraktionsfähigkeit, Begriffsbildung, sprachliche Ausdrucksfähigkeit), also im sprachlich-begrifflichen Teil des Tests. In der am besten beurteilten Lehrergruppe sind nur Individuen mit hoher Intelligenz zu finden; umgekehrt aber gibt es einzelne Kandidaten, die trotz hoher Intelligenz wenig Unterrichtserfolg haben. Überdurchschnittliche Intelligenz ist also eine notwendige, aber keine zureichende Bedingung für hohe Leistung im Lehrerberuf. Darum ermittelte Hilbig mit Hilfe des Maudsley-Persönlichkeitsfragebogens (MMQ) die Neurosenwerte der in die Untersuchung einbezogenen Lehrer. Es ergibt sich eine deutliche Differenzierung zwischen Lehrern der +Gruppe und Lehrern der -Gruppe; die Neurosenwerte der -Gruppe bewegen sich im Rahmen einer Durchschnittspopulation, diejenigen der +Gruppe liegen deutlich darunter.

Praktische Überlegungen zur Verwendung des IST und des MMQ:
Es wäre relativ einfach, die beiden Tests an schweizerischen Lehrerbildungsinstituten zu verwenden, vorerst zur Kontrolle der Resultate Hilbigs und später zu Selektionszwecken. Eine Auslese auf Grund der beiden angegebenen Tests wird dadurch erschwert, dass es offenbar leichter ist, hervorragende Lehrer von mittleren und ungeeigneten zu trennen, als zwischen mittleren und ungeeigneten zu differenzieren. Sollte der in letzter Zeit feststellbare Zudrang zum Lehrerberuf anhalten, so könnten die von Hilbig für die +Gruppe charakteristischen Eigenschaften (IST-IQ > 115, tiefe Neurosenwerte) bei der Auslese voll berücksichtigt werden.

1.2.2.2. Untersuchungen mit dem Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI): Es ist in Amerika das verbreitetste Instrument zur Erfassung von Lehrereinstellungen. Die Autoren des MTAI (Cook, Leeds, Callis 1951) stellten eine grosse Anzahl von Aussagen über Kinder und über Erziehung zusammen und legten sie tüchtigen und weniger tüchtigen Lehrern zur Stellungnahme vor. Mit Hilfe statistischer Prüfverfahren stellte man die Trennschärfe für jede Einzelaussage fest. 150 genügend trennscharfe Aussagen wurden für insgesamt 9 verschiedene Lehrergruppen normiert. Bewährungskontrollen (Korrelation mit der Beurteilung des Unterrichts durch neutrale Beobachter, durch Fachberater und durch Schüler) waren positiv und ließen das MTAI als guten Eignungstest für Lehramtskandidaten erscheinen. Amerikanische Untersuchungen weisen ferner auf einen Zusammenhang hin zwischen hoher Punktzahl im MTAI und der Beliebtheit eines Lehrers bei den Schülern sowie auf eine geringere Anzahl von Schulversagern in den Klassen des betreffenden Lehrers (vgl. Pause 1970, 1439-1470). 1965 unterzog ein Forscherteam das MTAI einer Faktorenanalyse und stellte fest, dass es 5 verschiedene Faktoren erfasst, nämlich 1. moderne Erziehungshaltung gegenüber traditioneller, 2. optimistisch-akzeptierende Einstellung zum Kind gegenüber pessimistisch-ablehnender, 3. tolerante Einstellung gegenüber opponierenden Schülern versus einer strafend-restriktiven, 4. Fähigkeit gegenüber Unfähigkeit, sich innerlich auf ein Kind einzustellen, 5. Lenkung des Kindes gegenüber reinem Gewöhrenlassen.

Praktische Ueberlegungen zur Verwendung des MTAI: Eine deutsche Adaptation des MTAI eignete sich zu Beratungszwecken und zur Werbung für den Lehrerberuf, etwa in Maturaklassen, unter anderem auch darum, weil in den USA eine hohe Korrelation der MTAI-Werte mit der späteren Berufsbefriedigung festgestellt wurde. Da das MTAI lediglich die Kontaktseite des Lehrerberufs berücksichtigt, müssen die anderen für erfolgreiches Lehrerverhalten massgebenden Eigenschaften mit zusätzlichen Hilfsmitteln erfasst werden. Zu Selektionszwecken käme das MTAI nur im Rahmen einer umfangreichen Testbatterie in Frage.

1.2.2.3. Die Teacher Characteristic Study von Ryans (1960) ist die umfassendste amerikanische Untersuchung über die Lehrerpersönlichkeit. Es wurden 1700 Schulen aus 450 verschiedenen Schulsystemen und über 6000 Lehrer in die Untersuchung einbezogen. Sie ergab, dass folgende Merkmale sich für die Bewertung eines Lehrers eignen: 1. herzliches, verständnisvolles Verhalten in der Klasse gegenüber abweisendem, egozentrischem, 2. zielgerichtetes, systematisches Unterrichtsverhalten gegenüber ungeplantem, nachlässigen, 3. anregendes, phantasievolles Lehrerverhalten gegenüber langweiligem, routinemässigem, 4. günstige gegenüber ungünstigen Meinungen über die Schüler, 5. günstige gegenüber ungünstigen Meinungen über demokratisches Verhalten in der Klasse, 6. günstige gegenüber ungünstigen Meinungen über administratives und anderes Schulpersonal, 7. arbeitszentrierter gegenüber kindzentriertem pädagogischem Standpunkt, 8. überlegenes gegenüber geringem Sprachverständnis, 9. emotionale Stabilität gegenüber emotionaler Instabilität. Punkte 1 - 3 wurden durch Unterrichtsbeobachtungen, Punkte 3 - 9 mittels Fragebogen gewonnen.

Lehrer, deren Unterrichtsverhalten gemäss den Punkten 1 - 3 hoch eingestuft war, beurteilten das Verhalten und die Motive anderer Menschen grosszügig, zeigten Interesse an Literatur, Musik und Kunst, nahmen aktiv am Leben sozialer Gruppen teil, beurteilten gewährende Unterrichtshaltungen positiv, besasssen eine hohe Intelligenz und waren in der emotionalen Anpassung andern überlegen. Praktische Anwendungsmöglichkeiten: Punkte 4 - 7 könnten bei dem unter 3.2. vorgeschlagenen Ausleseverfahren dazu dienen, freie Meinungsäusserungen zu Erziehungs- und Unterrichtssituationen zu klassifizieren und zu bewerten. Punkt 7 legt nahe, der Muttersprache, vor allem dem Sprachverständnis, ein besonderes Gewicht zu geben. Ferner zeigt die Untersuchung die Bedeutung des Persönlichkeitsmerkmals emotionale Stabilität gegenüber emotionaler Instabilität auf. (Dieses Merkmal kann mit zuverlässigen Persönlichkeitstests, z.B. FPI oder MMPI erfasst werden.

1.3. Die Auslese beim maturitätsgebundenen Ausbildungsweg

Die Auslese der Lehramtskandidaten, welche die Allgemeinbildung mit einer Matura abgeschlossen haben, muss neben den sprachlichen Fähigkeiten zusätzlich zwei Gebiete berücksichtigen, nämlich die charakterliche Eignung und die Lehrbefähigung, die weitgehend erlernbar ist. Eher fragwürdig ist die Abstützung der Auslese auf die musischen und turnerischen Fähigkeiten; zwar sollen diese Fähigkeiten optimal gefördert werden, doch liefern sie kaum die wesentlichsten Kriterien für die Berufseignung des Lehrers.

1.3.1. Hingegen wäre es zu vertreten, dass von allen Kandidaten eine Aufnahmeprüfung im Fache Muttersprache verlangt wird. Geprüft würde mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit sowie das Sprachverständnis, auch in bezug auf die emotionalen Faktoren in Texten und in Gesprächen.

1.3.2. Die charakterologische Eignungsprüfung: Wie schon in der Einleitung erwähnt, sollte es vor allem darum gehen, von ihrer Charakterstruktur her hochgradig ungeeignete Kandidaten vom Lehrerberuf fernzuhalten, z.B. Personen mit Neigung zu Sadismus oder anderen Perversionen bei gleichzeitiger Schwäche der Kontrollfunktionen, Personen mit starker emotionaler Instabilität oder deutlich neurotische Persönlichkeiten vor allem in Richtung zwangsneurotischer Charakterstruktur. Zur Grobselektion käme beim gegenwärtigen Testangebot etwa eine Testbatterie in Frage, bestehend aus einem Intelligenztest (z.B. IST), einem objektivierten Persönlichkeitstest in Form eines Fragebogens (z.B. FBI oder MMPI) einem projektiven Persönlichkeitstest (z.B. Dia-Z-Test) und freien Meinungsäusserungen zu Berufssituationen; die angegebenen Tests lassen sich alle als Kollektivtests durchführen. Kandidaten mit auffälligen Testprofilen würden einer Einzelabklärung zugewiesen. Auf die Bedeutung des Intelligenzniveaus und der Intelligenzstruktur für die Lehrerauslese wurde unter 1.2.2.1. hingewiesen. Die objektivierten Persönlichkeitstests erfassen verschiedene Persönlichkeitsfaktoren, die für den Lehrerberuf von Bedeutung sind. So macht der Auswertungsbogen des FPI Aussagen über die Persönlichkeitsfaktoren Nervosität, Aggressivität, Depressivität, Erregbarkeit, Geselligkeit, Gelassenheit, Dominanzstreben, Gehemmtheit, Offenheit, wobei erst die Interpretation der verschiedenen Faktoren ein Urteil über die betreffende Person erlaubt, weshalb die Deutung durch einen Psychologen erfolgen muss. Ebenfalls von einem Psychologen auszuwerten sind projektive Persönlichkeitstests. Der Dia-Z-Test hat sich bereits in einigen Lehrerbildungsinstituten eingebürgert; er ermöglicht unter anderem Aussagen über emotionale Angepasstheit, Fähigkeit zur Realitätskontrolle, Einfühlungsvermögen sowie über kreative Eigenschaften; die Freiburger Diplomarbeit von Flückiger (1967), die auf Erhebungen am Lehrerseminar Muristalden basiert, zeigt anhand zweier signifikanter Resultate auf, dass dieser Test ein geeignetes Instrument ist, um "schöpferische Phantasie" zu erfassen. Bei den freien Meinungsäusserungen zu Berufs- und Erziehungssituationen geht es darum, Einstellungen dem Lehrerberuf, Erziehungsfragen und dem Kind gegenüber zu erfassen; sie sind ein vorläufiger Ersatz für die Einstellungsmessungen mit dem MTAI. Die Äusserungen können geordnet und beurteilt werden nach den unter 1.2.2.2. und 1.2.2.3. aufgeführten Kriterien oder nach den Variablen von Tausch/Tausch: Verständnis für Kinder versus Verständnislosigkeit; Wertschätzung anderen Menschen gegenüber versus Geringschätzung; Ausmass an Dirigismus; Ausmass an Aktivität, die Lernprozesse fördert, wie: ermutigen, bestätigen, Klarheit schaffen (Tausch, Tausch 1971). An einigen Lehrerbildungsinstituten wird über die Berufseignung eines Lehramtskandidaten entschieden auf Grund eines Gesprächs mit dem Schulleiter oder/und dem Psychologielehrer. Es gibt Untersuchungen, wonach die Korrelation zwischen unabhängig voneinander gefällten Eindrucksurteilen, wenn auch nicht hoch, so doch immerhin positiv ist (Guilford 1971, 147-148). Solche Globalurteile können als zusätzliches Gewicht zu einer Testbatterie in Frage kommen, nicht aber als alleiniges Selektionsmittel. Globalurteile werden beeinträchtigt durch den sogenannten Hof-Effekt (halo-effect), der darin besteht, dass eine hervortretende positive oder negative Eigenschaft den Beurteiler beeinflusst, die andern Eigenschaften oder Verhaltensweisen im Sinne dieser Eigenschaft zu interpretieren.

1.3.3. Die Beurteilung der Lehrbefähigung. Nachdem die charakterliche Eignung für den Lehrerberuf beim Eintritt mit Sorgfalt abgeklärt worden ist, soll während einer ersten Phase der Lehrerausbildung festgestellt werden, ob der Kandidat genügend motiviert und fähig ist, die für den Lehrerberuf nötigen Kenntnisse und Verhaltensweisen zu erlernen. Eine günstige Möglichkeit, die einzelnen vom Lehrer geforderten Verhaltensweisen isoliert zu erlernen, bietet das Micro-Teaching (vgl. Kapitel IV. 7.1.). Beim Micro-Teaching ist nicht nur der Lerneffekt grösser, sondern auch die psychische Belastung des Kandidaten geringer (Zifreund 1967; 1968); zudem lassen sich isolierte Leistungen besser bewerten als komplexe, so dass der Lernzuwachs bei einem Kandidaten genauer ermittelt werden kann. Sofern ausgebildete Leiter zur Verfügung stehen, können auch in gruppendifamischen Uebungen Einsichten in Bezug auf die Berufseignung gewonnen werden. Wer im Rahmen dieser Seminarien ausschliesslich negative Rollen einnimmt (Arbeiten für den eigenen Status, indem man andere kritisiert oder blamiert; Herabsetzen des Selbstwertes anderer Mitglieder; Versuch, ständig zu dominieren; Angebot persönlicher Erfahrungen, die nichts mit den vorliegenden Problemen zu tun haben; Abweisung anderer Ideen aus affektiven Vorurteilen; überwiegend indifferentes, passives Verhalten usw.), müsste einer psychotherapeutischen Beratung zugeführt werden, wo die Eignung für den Lehrerberuf individuell überdacht wird. Nach theoretischer Instruktion und genügend langem praktischem Training, das immer wieder Möglichkeiten bietet, aus Fehlern zu lernen, werden auch Einzellectionen bewertet, und zwar nach standardisiertem Schema, das eine gewisse Intersubjektivität der Beurteilung gewährleistet und dem Kandidaten selbstverständlich bekannt sein muss. Die Speicherung mittels Fernsehaufzeichnung bietet die Möglichkeit, das Urteil des Begutachters zu überprüfen und dadurch bei einer zweiten Beurteilung den Hof-Effekt zu vermeiden. Weibel (1973) hat in seiner Arbeit "Unterrichtsbeurteilung" Schemata ausgearbeitet, mit deren Hilfe der Begutachter 1. die Unterrichtsvorbereitung, 2. die Wahl der Sozialformen, 3. die Erziehungsmassnahmen und Erziehungsstile, 4. die Lernarten, 5. den Einsatz der Unterrichtsmedien und 6. das Lehrer-Schülerverhalten nach genau formulierten Kriterien erfassen kann (vgl. auch Kapitel IV. 7.1.).

Im ersten Semester des maturitätsgebundenen Weges sollten ein Informationspraktikum und Gelegenheiten für schulpraktische Uebungen eingebaut werden. Wenn dabei auch selektioniert wird, kann allerdings folgendes Problem akut werden: Praktika dienen der Orientierung, der Anpassung und der Konfliktbewältigung in der komplexen Situation des Schulalltags mit seinen widersprüchlichen Rollenerwartungen an den Lehrer, die eine grosse Ambiguitätstoleranz verlangen. Nun kann es geschehen, dass besonders intelligente und differenzierte Kandidaten, die sich sträuben, Konflikte durch geistige Verengung zu lösen, negativ beurteilt werden oder aber sich subjektiv als für den Lehrerberuf ungeeignet erleben. Dadurch können wertvollste Kandidaten dem Lehrerberuf verloren gehen. Einer auch vom psychohygienischen Standpunkt aus fachkundigen Betreuung der Kandidaten während der Praktika durch Seminarlehrer sowie der sorgfältigen Auslese und Ausbildung der Praktikumsleiter ist grösste Aufmerksamkeit zu schenken. Im Handbuch der Unterrichtsforschung (Ingenkamp 1970) ist aus amerikanischen Untersuchungen aufgezeigt, was auch die Konstanzer-Arbeiten bestätigt haben, dass sich die meisten Lehrer während ihrer ersten Berufsjahre verändern in Richtung einer mehr restriktiven, pessimistischen, wenig reformfreudigen Haltung. Die Lehrerbildungsinstitute müssen gezielt der Tendenz entgegenwirken, dass Unter-

richtspraktiker die Lehrerstudenten in der genannten Richtung beeinflussen und Anpassung in diesem Sinne mit positiven Zensuren honorieren.

1.3.4. Zusammenfassung

Die Auslese der Lehramtskandidaten beim maturitätsgebundenen Ausbildungsweg berücksichtigt die Auslesekriterien: intellektuelle Fähigkeiten, charakterliche Eignung, Lehrbefähigung. Die unabhängig von einander eingesetzten Selektionsmittel sind in Tabelle 5 (siehe folgende Seite) zusammengestellt.

Die sorgfältig vorgenommene Beurteilung der Kandidaten dient neben der Selektion ungeeigneter Anwärter auch als Grundlage für eine differenzierte Beratung und für die Zuweisung zu Spezialkursen (Trainingskurse im Fach Muttersprache, gezielte Kurse in Micro-Teaching, Sensitivity-Training (vgl. Kapitel IV. 7.), Uebungen in Gesprächsführung usw.), damit die Möglichkeiten der Lehrerbildungsinstitute, Lernprozesse systematisch zu fördern, auch im affektiven und sozialen Bereich voll ausgenutzt werden.

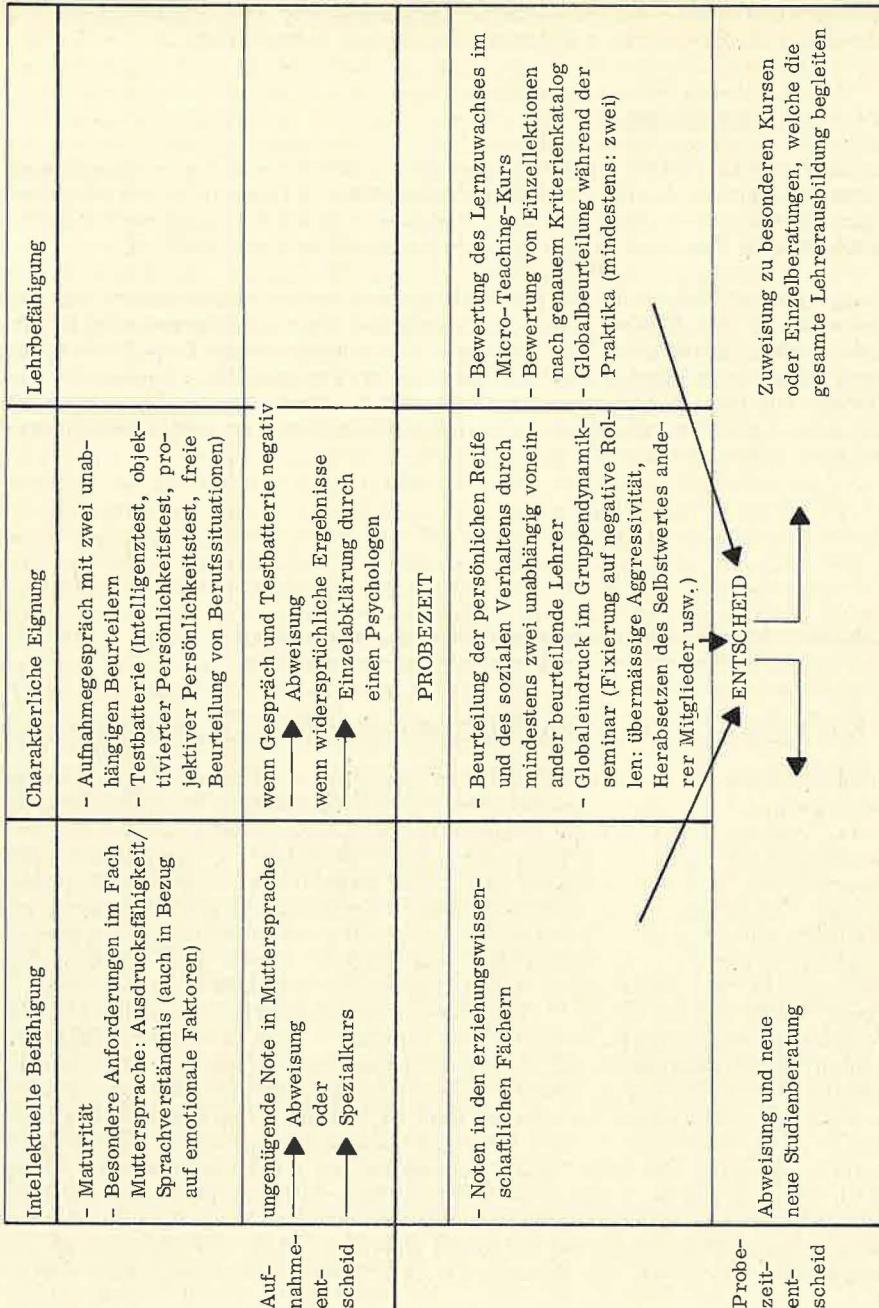
1.4. Die Auslese beim seminaristischen Ausbildungsweg

1.4.1. Kritik an den herkömmlichen Aufnahmeprüfungen in die Mittelschulen

In den meisten Lehrerbildungsinstituten des seminaristischen Weges wird beim Uebergang von der allgemeinbildenden zur berufsbildenden Phase kaum selektiert. Dadurch deckt sich die Auslese für den Lehrerberuf praktisch mit der Aufnahmeselektion nach dem achten oder neunten Schuljahr. Diese Aufnahmeprüfung unterscheidet sich nur wenig von den Aufnahmeprüfungen in andere Mittelschulzweige. Die Kritik an den herkömmlichen Aufnahmeprüfungen geht darum auch die Seminare an. Zahlreiche Untersuchungen der letzten Jahre haben den geringen Grad an Objektivität, Zuverlässigkeit und prognostischem Wert dieser Aufnahmeprüfungen in die Mittelschulen nachgewiesen (Ingenkamp 1972; Trier 1970). Die Frage "Kann mit den bis jetzt verwendeten Aufnahmeprüfungen eine befriedigende Vorhersage des Schulerfolges getroffen werden?" wird von Trier anhand der im Kanton Zürich durchgeföhrten Untersuchung verneint. "Von den 20% schlechtesten Schülern bei der Aufnahmeprüfung (vom Total aller Schüler, die die Aufnahmeprüfung bestanden haben) schliessen zwei Drittel die Mittelschule erfolgreich ab. Von den 20% der besten Schüler (Bezugsgrösse wie oben: alle Schüler, die die Aufnahmeprüfung bestanden haben) schliessen 90% die Mittelschule ab" (Trier 1970, 38). Daraus kann abgeleitet werden, dass Aufnahmeprüfungen im Durchschnitt brauchbar selektionieren, für den individuellen Einzelfall jedoch, insofern beim Uebertrittsentscheid auf sie allein abgestellt wird, nur geringen prognostischen Wert haben. Wo man durch Einsicht in diesen Sachverhalt dazu überge-

Tabelle 5: Ausleseverfahren beim maturitätsgebundenen Ausbildungsweg

Es beruht auf den folgenden voneinander unabhängig eingesetzten Selektionsmittel:



gangen ist, in erster Linie Empfehlungen und Zeugnisnoten der vorausgehenden Schule zur Selektionsgrundlage zu machen, hat man sich in ein nicht minder schwieriges Dilemma begeben. Für die Empfehlungen gilt dasselbe, was für die Aufnahmeprüfung gesagt wurde: Sie sind im einzelnen konkreten Fall unzuverlässig und subjektiv; ihr geringer prognostischer Wert für den Einzelfall macht sie als alleiniges Selektionsmittel ungeeignet. Was die Zeugnisnoten betrifft, so orientieren sie sich am Bezugssystem der Klasse, zu der der einzelne Schüler gehört, bleiben aber über diesen Bezugsrahmen hinaus unvergleichbar. Es könnte also von der zufälligen Klassenzugehörigkeit abhängen, ob ein Schüler in die höhere Schulstufe aufsteigen kann oder nicht. Dazu kommt, dass verschiedene Fächer unterschiedlich streng zensieren, d.h. verschiedene arithmetische Mittel aufweisen und die Noten über die Skala 1 - 6 unterschiedlich breit gestreut sind. Schon darum ist die Berechnung von Gesamtdurchschnitten und Promotionsnoten fragwürdig. Ein Selektionsentscheid sollte darum nicht nur von einer Durchschnittsnote abhängig gemacht werden, sondern auch von zusätzlichen Informationen und Methoden der Schülerbeurteilung.

1.4.2. Zuverlässigeres Ausleseverfahren für den Uebertritt in die Mittelschulen (nach dem achten bzw. neunten Schuljahr) - Beurteilung der Mittelschulfähigkeit

Der fragliche prognostische Wert isolierter Selektionsmittel (Aufnahmeprüfung, Lehrerempfehlung, frühere Zeugnisnoten) für den Einzelfall sowie der Sachverhalt, dass zeitlich punktuell angesetzte Prüfungsleistungen von allzu vielen Zufälligkeiten (Krankheit, familiäre Ereignisse, vorübergehende Entwicklungskrisen) abhängen, lassen eine Verbesserung und Erweiterung des bisherigen Ausleseverfahrens in dem Sinne als notwendig erscheinen, dass erstens verschiedene voneinander unabhängige Selektionsmittel miteinander kombiniert und zweitens die entsprechenden Erhebungen auf eine längere Zeitspanne verteilt werden. Als Selektionsmittel kommen in Frage: 1. Leistungsbeurteilung durch die vorausgehende Schulstufe (Erfahrungsnoten und standardisierte Schultests), 2. das Gutachten der früheren Lehrer, das auf einem Schülerbeobachtungsbogen basiert, 3. die Aufnahmeprüfung, 4. Leistungsbeurteilung innerhalb der Probezeit (vor allem den Lernzuwachs betreffend), 5. individuelle Abklärung durch einen auf psychologische Diagnostik spezialisierten Psychologen (Berufsberater). Dabei sind zwei Modelle für eine Aufnahmeselektion vertretbar, die sich beide auf verschiedene unabhängige Selektionsmittel abstützen. Beim ersten wird der Aufnahmevertrag nach der Aufnahmeprüfung gefällt, beim zweiten nach einem Probejahr. Die zusätzliche Beurteilung der Schüler während eines Probejahres hat den Vorteil, dass in einem ersten Teil des Probejahres Ungleichheiten der Vorbildung durch Stütz- und Niveakurse ausgeglichen werden können, wobei für die affektive und soziale Anpassung an die neue Situation der Mittelschule genügend Zeit eingeräumt ist, und erst in einem zweiten Teil des Probejahres die Beurteilung der Kandidaten nach Kriterien der Mittelschulfähigkeit erfolgt. Die Lösung mit dem Probejahr bietet einige organisatorische Schwierigkeiten, da unter Umständen nach dem ersten Jahr die Klassen, die nur noch reduzierte Schülerzahlen aufweisen, neu gebildet werden müssen. Beide Lösungen sehen Schulleistungstests auf der vorausgehenden Schulstufe und Aufnahmeprüfungen vor. Diese sollen wenn möglich den Anforderungen genügen, die an einen geeichten Schultest gestellt

werden: Analyse der Aufgaben in Bezug auf Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad, vorausgehende Erprobung und Normierung an einer repräsentativen Stichprobe. Da bei beiden Lösungen auch das Lehrerurteil berücksichtigt wird, ist es nötig, die Lehrer durch obligatorische Kurse in Theorie und Methode der Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung einzuführen, so dass sich die Wirkung stereotyper Vorurteile, des Hof-Effektes und anderer das Lehrerurteil verzerrender Faktoren so weit wie möglich ausschalten lässt. Verschiedene Mittelschulen haben selber Beobachtungs- und Beurteilungsbogen zu Handen der Lehrer der vorausgehenden Schulstufe entwickelt¹.

1. 4. 3. Spezielle Probleme der Auslese beim seminaristischen Weg - Beurteilung der charakterlichen Eignung

Die Aufnahmeselektion in ein Lehrerseminar nach dem neunten Schuljahr basiert zunächst auf den Kriterien der Mittelschulfähigkeit. Die charakterliche Eignung ist damit noch nicht abgeklärt. Beim seminaristischen Weg ist der Uebergang zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Phase fliessend. Die fehlende Zäsur hat zur Folge, dass zu jenem Zeitpunkt, da man die Lehrbefähigung beurteilen könnte, nicht mehr einschneidend selektiert wird; denn es ist praktisch unmöglich, Schüler mit guten Noten in den allgemeinbildenden Fächern, deren Berufseignung man anzweifelt, ohne Abschlusszeugnis, das ihnen andere Studienmöglichkeiten eröffnete, kurz vor dem Abschluss von der Schule zu weisen. Darum muss die Berufseignung schon bei der Auslese am Anfang der Ausbildung mitberücksichtigt werden sowohl in Bezug auf die charakterliche Eignung als auch im Sinne einer Prognose für späteres erfolgreiches Lehrerverhalten. Die Beantwortung der Frage, wie zuverlässig eine solche Abklärung bei ca. 16-jährigen Schülern ist, kann sich auf keine grösseren wissenschaftlichen Arbeiten abstützen, sondern höchstens auf die mehr oder weniger systematisch gesammelten Erfahrungen der verschiedenen Seminarien. Es ist anzunehmen, dass für Prognosen im Bereich sozialen Verhaltens Aehnliches gilt wie für Schulprognosen im allgemeinen: Sie sind umso zuverlässiger, je mehr unabhängige Informationsquellen zur Verfügung stehen und je mehr sich die Erhebungen und Beobachtungen auf eine längere Zeitspanne erstrecken. Schon aus diesem Grunde empfiehlt es sich, für die Auslese zukünftiger Seminaristen von den unter 1. 4. 2. beschriebenen Modellen jenes mit dem Probejahr zu wählen. Allerdings dient das Probejahr nur dann der Eignungsabklärung, wenn genügend Situationen geschaffen werden, die das Erlernen eines für den zukünftigen Lehrer erwünschten sozialen Verhaltens ermöglichen und nach einer Lernphase eine Beurteilung der Kandidaten zulassen.

¹ Für die Erfassung der Mittelschulfähigkeit eignete sich z. B. der Schülerbeurteilungsbogen des "Zuger Modells" (Schweizer Schule 1972, Heft 14/15), erweitert durch eine Rubrik für Besonderheiten, die beim Aufnahmeentscheid zu berücksichtigen sind, wie: körperlich-seelische Auffälligkeiten, spezielle Begabungen und Hobbies, besondere Vorkommnisse in der Familie, ungewöhnliche sprachliche Situationen - z. B. Uebersiedlung aus einem fremdsprachigen Gebiet, Mutter/Vater fremdsprachig -, Schulortwechsel, irregularer Ausbildungsweg.

Die Beobachtung und Beurteilung der Seminaristen während des Probejahres wird ergänzt durch das Lehrerurteil der vorausgehenden Schule¹ und durch das Resultat einer Testbatterie, wie sie unter 1. 3. 2. auch für den maturitätsgebundenen Weg vorgeschlagen wurde. Die Kombination unabhängiger Schülerbeurteilung durch verschiedene Personen mit einer Testbatterie dient dazu, deutlich geeignete und deutlich ungeeignete Kandidaten voneinander zu trennen. Für die Grenzfälle ist das Gutachten eines auf Eignungsabklärung spezialisierten Psychologen einzuholen. Das Aufnahmereglement sollte es zulassen, Schüler abzuweisen, die auf Grund eines solchen kombinierten Ausleseverfahrens ungeeignet erscheinen, abgesehen von den in Schulleistungstests und Aufnahmeprüfung erzielten Noten.

Es kann also Schüler geben, die zwar mittelschulfähig wären, aber von ihrer Charakterstruktur her für den Lehrerberuf wenig geeignet sind; sie sollen nicht in ein Lehrerseminar aufgenommen werden. Gibt es umgekehrt Schüler, die an einem anderen Mittelschulzweig scheiterten, sich aber gut für die Ausbildung zum Lehrer eignen? Bei zwei Gruppen von Schülern ist diese Frage unter Umständen zu bejahen. Durch verschiedene wissenschaftliche Arbeiten bekannt geworden ist die Problematik der Kinder aus bildungsarmem Milieu, die trotz hoher Intelligenz an den Mittelschulen versagen, vor allem wegen der Beeinträchtigung in den sprachlichen Fächern. Da die Beherrschung der Muttersprache für den Lehrerberuf sehr wichtig ist, sollte solchen Kindern die Möglichkeit geboten werden, durch intensive Stützkurse im ersten Seminarjahr das Defizit aufzuholen. Eine andere Gruppe betrifft besonders kreative introvertierte Schüler, die gerade wegen der Originalität ihres Denkens oft trotz genügender Intelligenz zu Schulversagern werden. Schöpferische Phantasie gehört zu den für den Lehrerberuf besonders erwünschten Eigenschaften; es wäre nun verfehlt, gerade Schüler mit dieser Eigenschaft vom Lehrerberuf fernzuhalten. Die erwähnten zwei Problemkreise, mögliches Scheitern von intelligenten Kindern aus bildungsarmem Milieu und mögliches Scheitern von besonders kreativen Schülern beim herkömmlichen Ausleseverfahren, lassen die zusätzliche Verwendung einer Testbatterie, in welcher Intelligenz- und Persönlichkeitstests vorkommen, als wünschenswert erscheinen.

¹ Der Beurteilungsbogen für das Lehrerseminar sollte, abgesehen von Fragen, welche die Mittelschulfähigkeit betreffen, folgende Punkte enthalten: menschliche Aufgeschlossenheit; Kontaktfähigkeit; Liebenswürdigkeit; Wärme; konstruktive Mitarbeit in Gruppen; Fähigkeit zum Teamwork; Fähigkeit, andere Menschen gelten zu lassen; Kameradschaftlichkeit; Hilfsbereitschaft; konstruktive Einstellung gegenüber Autoritäten; Fähigkeit, zwischenmenschliche Konflikte demokratisch zu lösen; Sensibilität für Probleme anderer Menschen; Einfühlungsvermögen; Anpassungsfähigkeit; Fähigkeit, auf Kritik konstruktiv zu reagieren; soziale Lernfähigkeit; realistische Selbsteinschätzung; Selbstvertrauen; Durchsetzungsfähigkeit; Freiheit von Ängsten und Hemmungen; emotionale Stabilität; Verantwortungsbewusstsein; ethischer Rückhalt.

1.4.4. Zusammenfassung

Die Auslese der Anwärter für den Lehrerberuf basieren beim seminaristischen Weg auf der Beurteilung der Mittelschulfähigkeit und der charakterlichen Eignung. Tabelle 6 zeigt, welche voneinander unabhängig eingesetzten Selektionsmittel in Frage kommen.

1.5. Probleme, die sich durch die Verwendung von Tests ergeben

Es wurden einige Tests angegeben, bei denen ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen Testresultat und Unterrichtserfolg. Selbst wo der Korrelationskoeffizient hoch ist, also z. B. 0,8 beträgt, lassen sich zwar Aussagen von ziemlich hoher Gültigkeit machen in Bezug auf eine Durchschnittstendenz; eine sichere Voraussage für den Einzelfall ist aber nicht möglich. Immerhin ist der Voraussagewert geeichter Tests im allgemeinen höher als der Voraussagewert nicht überprüfter Messverfahren, wie Noten, Lehrerurteil usw., was wiederum nicht ausschliesst, dass einzelne Lehrer Schätzurteile von recht gutem prognostischem Wert abgeben. Weil die Sicherheit eines einzelnen Selektionsmittels nicht so gross ist, dass man sich im Einzelfall darauf abstützen könnte, wurde empfohlen, kombinierte Ausleseverfahren zu verwenden, und jedes Mess- und Beurteilungsverfahren unabhängig vom andern einzusetzen. In diesem kombinierten Verfahren haben sowohl objektive Tests als auch subjektive Urteile ihren berechtigten Platz. Allerdings hängt die Güte des ganzen Selektionsverfahrens ab von der Qualität der einzelnen Selektionsmittel, wie das Abbildung 8 deutlich macht. Die Darstellung zeigt auch, wie jedes Selektionsmittel in Frage gestellt wird durch dem Umstand, dass menschliche Eigenschaften sich verändern. Es lässt sich darum nicht vermeiden, dass diejenigen Personen, welche z. B. durch Mehrheitsentscheid bei der Aufnahme oder nach der Probezeit entscheiden müssen, ein ungutes Gefühl haben.

In Bezug auf Persönlichkeits- und Einstellungstests wurde das Bedenken laut, ob nicht intelligente Kandidaten merken, worauf der Test hinaus will, und entsprechende Antworten gäben. Im Handbuch für Unterrichtsforschung (Pause 1970, 1390-1393) wird berichtet, wie man fast zufällig auf einen Faktor gekommen ist, der mehr als die meisten Testaufgaben mit späterem Unterrichtserfolg übereinstimmt; dieser Faktor betrifft das Bemühen, sich in Testsituationen so zu verhalten, wie der Testautor es als wünschenswert betrachtet. Offenbar kommt diese Anpassungsfähigkeit dem betreffenden Lehrer auch in verschiedenen Unterrichtssituationen zugute.

Weitere Einwände betreffen die Frage, ob die Aufwendigkeit des vorgeschlagenen Ausleseverfahrens und die Erhöhung der Voraussagesicherheit gegenüber den jetzt angewendeten einfacheren Verfahren in einem vertretbaren Verhältnis stehen und die andere Frage, ob nicht ein Test bald seine Brauchbarkeit einbüsst, weil die Testlösungen bekannt geworden sind. Diesen beiden Problemen kann nur dann begegnet werden, wenn die Aufgabe, Paralleltests zu entwickeln und neue psychodiagnostische Hilfsmittel auf ihre Brauchbarkeit für die Auslese von Lehr-

Tabelle 6: Ausleseverfahren beim seminaristischen Ausbildungsweg
Es beruht auf den folgenden voneinander unabhängig eingesetzten Selektionsmitteln:

Mittelschulfähigkeit	Eignung für den Lehrerberuf
<u>Beurteilung durch die vorausgehende Schule</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Schulleistungstests ^{a)} - Erfahrungsnoten - Beurteilungsbogen betr. Mittelschulfähigkeit (Arbeitsverhalten, Durchhaltewille usw.) ^{b)} 	<ul style="list-style-type: none"> - Beurteilungsbogen ^{b)} betr. soziales Verhalten
<u>Aufnahmeprüfung</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Leistungsprüfung ^{a)} (Muttersprache, Mathematik, 1. Fremdsprache, Musik oder Zeichnen nach Wahl des Schülers) 	<ul style="list-style-type: none"> - Testbatterie (Intelligenztest, objektivierter Persönlichkeitstest, projektiver Persönlichkeitstest, Erfassen der Einstellung zu Kindern und Erziehungsfragen)
<u>Probejahr</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Noten (Lernzuwachs) - Schülerbeurteilung betr. Mittelschulfähigkeit ^{b)} 	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtung und Beurteilung ^{b)} des sozialen Verhaltens (Training und Beobachtung in der Gruppe Gleichaltriger)

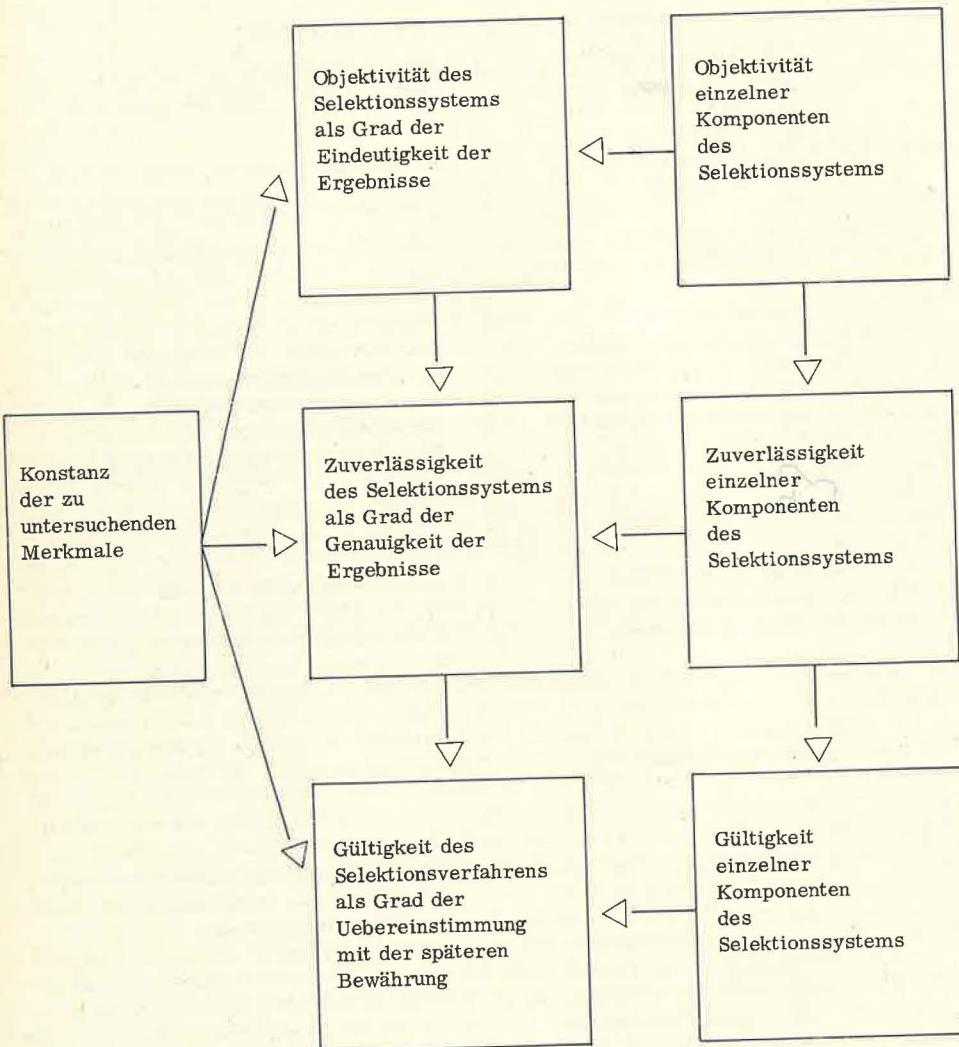
Entscheid:
Mittelschulfähigkeit

Entscheid:
Berufseignung

a) Möglichst viele voneinander unabhängige Aufgaben, die das messen, was sie messen sollen; sie sind auf Schwierigkeitsgrad und Trennschärfe untersucht und vorgängig an einer Stichprobe genormt worden.

b) Die Beurteilung soll durch mindestens zwei voneinander unabhängig beurteilende Lehrer erfolgen.

Abb. 8: Die Wechselbeziehungen zwischen den Gütekriterien eines Selektionssystems



amtskandidaten hin zu überprüfen, von einem wissenschaftlichen Institut, das eng mit den Lehrerbildungsinstituten zusammenarbeitet, übernommen wird. Dadurch, dass nicht mehr jedes Lehrerbildungsinstitut jährlich neue Selektionsmittel ausarbeiten muss, würde die Aufwendigkeit eines kombinierten Verfahrens aufgewogen. Dieses Institut würde laufend die Ausleseverfahren für den Lehrerberuf verbessern auf Grund von Vergleichen zwischen den Test- und Prüfungsergebnissen beim Eintritt und dem späteren Berufserfolg. Auch die Beantwortung anderer nicht geklärter Fragen sollte sich auf wissenschaftliche Untersuchungen, die in der Schweiz durchgeführt wurden, abstützen können, z. B. der Frage, ob es sinnvoll sei, bereits im Alter von 16 Jahren charakterliche Eignung für den Lehrerberuf abzuklären und in welchem Ausmass Veränderungen wichtiger Eigenschaften erzielt werden können.

1. 6. Die Schülerberatung an den Lehrerbildungsinstituten

Unter Schülerberatung wird im folgenden eine schulinterne oder schulexterne Einrichtung verstanden, die dem einzelnen Schüler bei Schul- und anderen Problemen zur Verfügung steht. Die Schüler suchen diese Beratung freiwillig auf; die Berater (Beratungslehrer, Psychologen) sind Vertrauenspersonen der sie aufsuchenden Schüler und ihnen gegenüber zu Diskretion verpflichtet. Nicht vereinbar mit der Rolle des Schülerberaters im obigen Sinn ist Eignungsabklärung im Auftrag der Schulleitung. Es wäre denkbar, dass derselbe Psychologe an einer Schule als Schülerberater tätig ist und an einer anderen Schule mithilft bei der individuellen Eignungsabklärung. Es muss aber im konkreten Einzelfall eindeutig sein, ob der Berater die Interessen der Lehrerbildungsinstitution, die ungeeignete Kandidaten auszuscheiden sucht, vertritt, oder ob er das Vertrauen eines einzelnen Schülers mit seinen individuellen Voraussetzungen und seinen besonderen Grenzen gewinnen will. Im zweiten Fall geht es darum, Lernprozesse in Gang zu bringen, die es dem betreffenden Menschen erlauben, mit weniger Abwehrmechanismen, weniger Selbstverteidigung und Einengung der Wahrnehmungsfähigkeit zu leben. Das Aufgeben solcher Abwehrhaltungen und das Erleben neuer Verhaltensmöglichkeiten setzt eine Beziehung voraus, in welcher man sich von seinem Gesprächspartner bedingungslos angenommen fühlt.

An Schulen, an denen bereits eine Schülerberatung institutionalisiert ist, hat es sich gezeigt, dass der Einwand gegen die Schülerberatung, man wolle künstlich ungeeignete Kandidaten doch noch durch die Schule bringen, nur für einen verschwindend kleinen Prozentsatz von Schülern seine Berechtigung hat; in der Regel suchen besonders intelligente, differenzierte Schüler, die sich den Problemen stellen und nicht irgendwelche Fluchtwege einschlagen wollen, eine freiwillige Beratung auf. In diesem Zusammenhang muss gesagt werden, dass die Bezeichnung "Schülerberatung" nur einen Teil des Anliegens trifft, um das es einer Schülerbetreuung im dargestellten Sinne zu tun ist; denn der beratende Psychologe ist nicht in erster Linie Ratgeber, er muss sich vielmehr äußerste Zurückhaltung auferlegen, um nicht eigene Vorstellungen und Werturteile dem Schüler aufzudrängen; eher hat er die Funktion eines Spiegels. Therapeutische Gespräche,

vor allem mit Jugendlichen, verlangen eine strenge Selbstkontrolle und sollten von Zeit zu Zeit durch einen Co-Therapeuten überprüft werden.

Im folgenden seien einige Gründe dafür aufgezählt, warum eine Schülerberatung vor allem für eine Lehrerbildungsinstitution von besonderer Dringlichkeit ist:

a) In der Lehrerausbildung nimmt das Fach Psychologie eine zentrale Stellung ein. Das Ziel des Psychologieunterrichtes an einer Lehrerbildungsinstitution besteht nicht nur darin, Wissen zu erwerben, sondern auch darin, für seelische Vorgänge sensibel zu werden. Das zumeist auf Verallgemeinerungen und damit Simplifizierung beruhende Wissen führt nicht selten dazu, dass man eigene und fremde Gefühle abwehrt und darum gegenüber unterschwelligen Kommunikationsvorgängen in einer Gruppe, wie sie eine Schulklass darstellt, eigentlich taub ist. Noch unheilvoller als diese mangelnde Sensibilität ist für einen angehenden Lehrer, dem einmal junge, leicht beeinflussbare Menschen anvertraut sind, jene Verwechslung von eigenen und fremden Problemen, die in der Tiefenpsychologie als Projektion bezeichnet wird. Wer eigene Probleme ungelöst wegschiebt, liest sie ungewollt in andere Menschen hinein, verzerrt dadurch die mitmenschliche Wirklichkeit und agiert in entsprechend unangemessener Weise. Darum ist für einen angehenden Lehrer eine gründliche Auseinandersetzung mit sich selber nicht eine überflüssige Selbstbespiegelung, sondern die Voraussetzung für einen realitätsgerechten Umgang mit Kindern.

b) Die bereits zitierte Konstanzer Untersuchung zeigt, wie junge Lehrer in den ersten Jahren Praxis dazu neigen, die Rollenkonflikte ihres Berufes durch psychische Verhärtung und Verengung ihres Horizontes zu lösen und dadurch jene Eigenschaften, die man im negativen Sinne als für den Lehrer typisch betrachtet, zu entwickeln. Eine Schülerberatung in der berufsbildenden Phase könnte dem Einzelnen helfen, mit Rollenambiguitäten in anderer Weise fertig zu werden. Das Bedürfnis nach rationaleren Lösungen der Berufskonflikte mag mit ein Grund dafür sein, warum gerade intelligente und reife Kandidaten die Beratung aufsuchen. Es ist besonders zu bedauern, wenn diese Lehreranwärter aus dem Beruf abwandern, weil sie zu viele unlösbare Probleme in ihrem Beruf sehen und deshalb unter ständigem Stress leiden. Die Schülerberatung ist ein Ort, wo man gesellschaftliche Probleme, denen der Lehrer notwendig begegnet, und persönliche Probleme entflechten und sich dadurch von jenen Schuldgefühlen befreien kann, die nicht von persönlichem Versagen, sondern von Widersprüchen in der Position des Lehrers herrühren.

c) Zu den wichtigsten Tätigkeiten des Lehrers gehören Unterrichten, Planen, Beurteilen und Beraten. Da in allen diesen Gebieten das Imitationslernen eine wesentliche Rolle spielt und auch der junge Lehrer dazu neigt, das aktiv weiterzugeben, was er früher passiv erlebt hat, ist es wichtig, dass der zukünftige Lehrer auch ein Modell für die beratende Tätigkeit des Lehrers erlebt.

Thesen

- (1) Bei der Auslese für den Lehrerberuf ist der charakterlichen Eignung der Kandidaten dieselbe Aufmerksamkeit zu schenken wie den intellektuellen Fähigkeiten. Die Auslese muss sich auf verschiedene, voneinander unabhängig eingesetzte Selektionsmittel abstützen.
- (2) Die Ueberprüfung der bereits angewendeten Ausleseverfahren in Bezug auf ihre Gültigkeit und die Entwicklung von neuen Selektionsmitteln muss von einem wissenschaftlichen Institut übernommen werden.
- (3) Die Schülerberatung durch geeignete Lehrer und Psychologen ist an allen Lehrerbildungsinstitutionen auszubauen. Die bewusste Verarbeitung der eigenen Probleme erhöht die psychische Gesundheit und Tragfähigkeit des zukünftigen Lehrers. Er erlebt zudem ein Modell für die immer wichtiger werdende Lehrerrolle "der Lehrer als Berater seiner Schüler".

Literatur

- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVISON, D. J., SANFORD, R. N.: *The Authoritarian Personality*. New York, Evanston, London 1950
ANTONS, K.: *Praxis der Gruppendynamik*. Göttingen 1973
BOSSART, K.: Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Uebertritt in weiterführende Schulen. In: *Schweizer Schule* 59 (1972) Heft 13, 528-534
COOK, W. W., LEEDS, C. H., CALLIS, R.: *The Minnesota Teacher Attitude Inventory*. New York 1951
COPE, E.: *Teacher Training and School Practice*. In: *Educational Research* 12 (1970) No. 2, 87-98
DOERIG, K. W.: *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*. Weinheim 1972
EVANS, K. M.: *Is the Concept of Interest of Significance to Success in a Teacher Training Course?* In: *Educational Revue* (1957), 205-211
FLAMMER, A.: *Sukzessiveichung von Prüfungen*. In: *Schweizer Schule* 59 (1972) Heft 13, 544-554
FLAMMER, A.: *Leistungsmessung in der Schule*. Hitzkirch 1971
FLÜCKIGER, M. L.: *Der Dia-Z-Test als Mittel für die Lehrerauswahl*. Diplomarbeit Heilpädagogisches Institut der Universität Fribourg 1967
GUILFORD, J. P.: *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Weinheim 1971
HERRMANN, Th. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Göttingen 1966
HILBIG, O.: *Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf*. Braunschweig (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule) 1963
INGENKAMP, K. (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. 3 Bde. Weinheim 1970-1971 (Deutsche Bearbeitung des "Handbook of Research on Teaching", ed. by N. L. Gage, Chicago 1963, 1965)
INGENKAMP, K.: *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim 1972
LANG, H.: *Psychologische Schülerberatung an der Mittelschule*. In: *Gymnasium helvetica* 25 (1971) Heft 1, 28-45
LEEDS, C. H.: *A Scale for Measuring Teacher-Pupil Attitudes and Teacher-Pupil Rapport*. In: *Psychological Monographs* 64 (1950) No. 6

- MESSNER, R.: Die Messung schulischen Erfolgs. In: Schweizer Schule 57 (1970) Heft 16, 566-581
- MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Entstehung und Veränderung von Einstellungen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen bei angehenden Lehrern. Konstanz (Universität) 1972
- PAUSE, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Band I. Weinheim 1970, 1352-1526
- SCHMID, F. W. u. Mitarbeiter: Die Auslese der Mittelschüler. In: Schweizer Schule 59 (1972) Heft 13, 534-542
- SCHILLING, G.: Zur Auswahl von Liniensiloten. Bern 1968
- Studienkommission für bildungspsychologische Fragen: Erster und zweiter Bericht der Arbeitsgruppe 3. Verbesserung der traditionellen Aufnahmeprüfungen. Die Verbesserung von Aufnahmeprüfungen durch Mitberücksichtigung von Beurteilungen auf der Vorstufe. In: Gymnasium helveticum 26 (1972) Heft 2, 102-107 und 28 (1974) Heft 1, 7-10
- TAUSCH, R., KÖHLER, H., FITTKAU, B.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 13 (1966), Heft 2, 345-365
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1971
- TENGER, E. u. Mitarbeiter: Was muss bei der Anlage von Aufnahmeprüfungen beachtet werden. In: Schweizer Schule 59 (1972) Heft 13, 542-544
- TRIER, U.P.: Zum Aufnahmeverfahren beim Uebertritt von der Sekundarschule in weiterführende Schulen. Zürich (Erziehungsdirektion) 1970
- WENDELER, J.: Standardarbeiten - Verfahren zur Objektivierung der Notengabe. Weinheim 1971
- WEIBEL, W.: Unterrichtsbeurteilung. Lizziatsarbeit an der Universität Fribourg 1973

2. Die Berufseinführung

2.1. Zur aktuellen Situation der Berufseinführung

Die Phase des Übergangs von der theoretischen und schulpraktischen Grundausbildung zur selbständigen Berufsausübung kann als entscheidende Phase im Prozess der beruflichen Sozialisation bezeichnet werden. Darunter verstehen wir alle Lernprozesse, durch welche die Berufsrolle und die zu ihrer Ausübung notwendigen Qualifikationen erworben werden.

Unter Beratung der Junglehrer verstehen wir die institutionalisierte Form der Betreuung junger Lehrkräfte an der Volksschule während der Berufseinführung.

Eine Reihe einschlägiger Untersuchungen kommt zum übereinstimmenden Ergebnis, dass die in der Grundausbildung angestrebten theoretisch fundierten und differenzierten Einstellungen und Verhaltensdispositionen schon in den ersten Monaten der Berufstätigkeit wieder abgebaut werden. Mit andern Worten: die Lehrerbildung erbringt kaum dauerhafte Ergebnisse in allen Bereichen, in denen sie sich um eine Erneuerung gängiger, auf "bewährter Erfahrung" beruhender Praxis bemüht.

Ursachen für diesen Tatbestand können in drei Bereichen gefunden werden:

- In der Grundausbildung gelingt es nicht, die erwünschten Einstellungen hinreichend zu sichern und einen entsprechenden Verhaltensstil aufzubauen. Dafür gibt es mehrere Gründe:
 - zu kurze Dauer der Grundausbildung
 - ausschliesslich wissenschaftssystem- statt berufsfeldorientierte Curricula
 - ungenügende Gewährleistung des Theorie-Praxis-Bezuges
 - wenig Gelegenheit zu Selbst- und Gruppenerfahrung
 - keine Konfliktantizipation, d. h. keine Vorwegnahme vorauszusehender Berufsprobleme
 - u. a.
- Die im sozialen Feld, in welchem die praktische Berufstätigkeit aufgenommen wird, herrschenden Verhältnisse lassen dem Junglehrer kaum eine andere Wahl als eine möglichst schnelle Revision seiner Einstellungen und Anpassung an die schulische Realität. Diese Verhältnisse lassen sich etwa so charakterisieren:
 - Ueber die Aufgaben und Ziele der Institution Schule herrscht Unklarheit. Diese beruht auf dem schnellen soziokulturellen und technischen Wandel und einem weitgehenden Wertpluralismus.

- Die Berufsrolle des Lehrers ist daher kaum eindeutig definiert. Sie umfasst eine grosse Zahl von Verpflichtungen in einem breiten Tätigkeitsbereich, die z.T. schwer vereinbar sind. Zwischen verschiedenen Bezugspersonen und -gruppen besteht kaum Uebereinstimmung bezüglich der an den Lehrer gestellten Rollenerwartungen.
 - Weil die verschiedenen Bezugspersonen und -gruppen dem Junglehrer gegenüber ausgeprägte Sanktionsmöglichkeiten haben (wie z.B. Isolierung im Lehrerkollegium, Widerstand von Eltern u. ä.), sind die Junglehrer stärker als andere Lehrergruppen einem dichten Netz sozialer Kontrollen ausgesetzt.
 - Die Anpassung an diese Rollenerwartungen und die Uebernahme der damit verbundenen Verhaltensmuster wird in vielfältiger Weise bekräftigt: volle Zugehörigkeit zum Lehrerkollegium, Lob von Eltern, Behörden usw., Reduktion von Konflikten mit Schülern, die auf die gewohnten Verhaltensmuster in gewohnter Weise reagieren.
 - Junge Lehrer können sich aber häufig nicht mit den an sie gestellten Rollenerwartungen identifizieren, d.h. die im Laufe ihrer bisherigen Lebensgeschichte aufgebaute Weltanschauung kann mit den an die Berufsrolle geknüpften Erwartungen nicht vereinbart werden.
- c) Die Ursachen für negative Sozialisationseffekte kann auch in der Art des Ueberganges von der Grundausbildungssphase zur Berufstätigkeit liegen:
- Der Uebergang erfolgt unvermittelt. Eine Angewöhnung mit teilweiser Verpflichtung und reduzierter Verantwortung wird dem Junglehrer nicht zugestanden.
 - Er ist meist verbunden mit einem umfassenden Milieuwechsel (Weggang vom Elternhaus, Trennung von Schulkollegen).

2.2. Notwendige Qualifikationen des Junglehrers

Die Qualifikationen, welche zur Ausübung dieser Berufsrolle nötig sind, und welche im Verlaufe dieser Phase aufzubauen oder zu vertiefen sind, lassen sich in zwei Gruppen aufteilen:

- a) Uebergreifende Qualifikationen, die zur Bewältigung einer so umfassenden und diffusen Berufsrolle, wie sie die Lehrerrolle darstellt, und zur angemessenen Lösung der unterschiedlichen Konflikte nötig sind. Dazu gehören u.a. folgende Qualifikationen (auch Kapitel II.1.):
- Fähigkeit, unterschiedliche Rollenerwartungen wahrzunehmen und zu interpretieren, sowie die eigenen Bedürfnisse festzustellen;
 - eine Rollendistanz, die es in bestimmten Situationen erlaubt, über die Anwendung verschiedener Rollennormen zu entscheiden;
 - eine Frustrationstoleranz, die es erlaubt, auch bei nur teilweiser Befriedigung der eigenen Bedürfnisse in angemessener Weise zu interagieren;

- eine Fähigkeit, die es erlaubt, auch angesichts unvereinbarer Rollenerwartungen handlungsfähig zu bleiben (Ambiguitätstoleranz);
- eine Motivation, die dazu befähigt, auch bei Ausbleiben externer Bekräftigung (Anerkennung, Prestige, hoher Lohn) nicht zu resignieren (intrinsische Berufsmotivation);
- Fähigkeit, Situationen und ihre Bedingungen differenziert zu analysieren;
- Fähigkeit zur angemessenen Bewältigung sozialer Konflikte;
- aufbauend auf diese Faktoren: eine optimale Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.

b) Qualifikationen zur Bewältigung der spezifischen Berufsaufgaben in den Tätigkeitsbereichen Unterrichten/Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen.

Selbstverständlich ist es unmöglich, auch alle Teilqualifikationen in diesem Rahmen anzuführen. Sie dürften sich aber etwa aus der Konkretisierung nachstehender formaler Anforderungen ergeben:

- Fähigkeit über Ziele (mit)zuentscheiden;
- Fähigkeiten soziale und anthropologische Bedingungen zu erkennen und zu berücksichtigen;
- Fähigkeit einen Unterrichts- und Erziehungsstil zu praktizieren, der Bedingungen und Zielen entspricht;
- Fähigkeit zur gerechten und objektiven Beurteilung.

Beide Gruppen von Qualifikationen stehen in engem Zusammenhang und in mehrfacher Wechselwirkung. Sie auseinanderzuhalten scheint uns jedoch angemessen, da im komplexen Prozess der beruflichen Sozialisation des Lehrers die erste Gruppe u.E. zuwenig berücksichtigt wird. Bei der Beschränkung der Sicht auf das im Unterricht manifeste Verhalten erfolgt häufig parallel eine Reduktion auf die Qualifikationen der zweiten Gruppe als einzige berufsrelevante Fähigkeiten. Durch entzieht sich vieles dem Verständnis und damit der bewussten Beeinflussung.

2.3. Aufgaben und Ziele der Beratung der Junglehrer

Der Institution der Junglehrerberatung kommt primär die Aufgabe der eigentlichen Beratung oder Betreuung zu. Wird die Beurteilung und Antragstellung (Wählbarkeit) am Ende der Berufseinführung auch dem Berater übertragen, so ist in zweifelhaften Fällen ein zweiter Berater zuzuziehen.

- a) Wie in jeder Beratung kann auch für die Junglehrerberatung als allgemeinstes Ziel formuliert werden:

"Beratung hat zum Ziel, kritisches Selbst- und Weltverständnis zu fördern und den Ratsuchenden zu befähigen, sich selbst zu helfen" (Küchenhoff 1970, 144).

Dabei ist ein partnerschaftliches Verhältnis zugleich Voraussetzung und Ziel.

Als Leitideen können die vorstehenden Qualifikationen gelten bzw. deren Konkretisierung. Auf jeden Fall scheint uns eine Beschränkung auf den zweiten Qualifikationskomplex oder gar auf einzelne Verhaltensweisen im Unterricht wie Unterrichtsform, Tafelgestaltung, Korrekturen, usw. unzulässig. Zweifellos können solche Einzelheiten Symptome wesentlicher Probleme sein. Die Beratung darf sich aber nicht auf Symptombekämpfung beschränken, sondern sie hat deren Ursachen mit einzubeziehen.

b) Es ergeben sich somit drei grundsätzliche Funktionen des Beraters:

- Er hilft bei der Analyse von Situationen, Problemen und Konflikten auf ihre möglichen Ursachen und Auswirkungen hin.
- Er hilft bei der Umstrukturierung der in der Grundausbildung erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Denkweisen auf unterrichtliches und erzieherisches Handeln hin.
- Als feed-back-Instanz gibt er seine Erfahrungen und Beobachtungen einerseits dem Junglehrer zum Aufbau seines beruflichen Selbstbildes weiter, anderseits aber auch den betreffenden Lehrerbildungsanstalten für die rollende Reform ihrer Ziele, Inhalte und Methoden.

c) Die Beurteilung des Junglehrers hat nach möglichst objektiven Kriterien zu erfolgen. Die Fragestellung lautet: Sind die genannten Qualifikationen befriedigend oder ungenügend erreicht?

- Es ist ein möglichst objektives Beurteilungsinstrument zu entwickeln, das beide Qualifikationskomplexe umfasst.
- Dieses soll dem Junglehrer bekannt sein und während der ganzen Ausbildungszeit (Grundbildung, Fortbildung, Weiterbildung) Gültigkeit haben.
- Ist mit der Beurteilung eine Entscheidung (Wählbarkeit usw.) verbunden, scheint es wesentlich, dass die Beurteilung im Zweifelsfall mit einem zweiten, neutralen Berater (Inspektor o. ä.) erfolgt.

2.4. Methoden der Beratung

Organisationsform: Die Junglehrer werden nach den Gesichtspunkten Region und Schulstufe in Arbeitsgruppen eingeteilt. Leiter einer solchen Gruppe ist ein Regionalberater. Dieser gehört seinerseits der Beraterarbeitsgruppe an, die unter Leitung eines hauptamtlichen Beraters besteht. Es ist günstig, wenn die Gruppe nicht nur aus Junglehrern zusammengesetzt ist, sondern auch ältere Lehrer einschliess-

Arbeitsformen:

- a) Hospitalisationen durch den Berater und die Mitglieder der Arbeitsgruppe bei einzelnen Junglehrern (bzw. beim Berater) mit gezielter Beobachtung oder Aufzeichnung und anschliessender Auswertung. Dafür ist wöchentlich ein halber Unterrichtstag vorzusehen.
- b) Arbeitsgruppensitzungen der Junglehrer zusammen auch mit älteren Kollegen mit folgenden Möglichkeiten:
 - gruppenzentrierte Gespräche zur Situations- und Problemanalyse;
 - gemeinsame Planung und Auswertung von Unterrichtseinheiten, Exkursionen, Elternabenden usw.;
 - Information durch Berater, Teilnehmer oder beigezogene Referenten über Inhalte, die einem allgemeinen Bedürfnis entsprechen.

Dafür ist monatlich mindestens ein schulfreier Halbtag einzusetzen.

c) Seminare zur Fortbildung der Junglehrer, die zentral organisiert und von einem hauptamtlichen Berater in Zusammenarbeit mit einer Beraterarbeitsgruppe vorbereitet und geleitet werden. Jeder Junglehrer macht jährlich zwei einwöchige Seminare mit. In intensiver und konzentrierter Form bieten sich die gleichen Arbeitsmöglichkeiten wie in den Junglehrerarbeitsgruppen. Die Teilnahme erfahrener Kollegen soll ermöglicht und gefördert werden.

d) Arbeitsgruppensitzungen der Berater dienen der Fortbildung und der Organisation von Veranstaltungen mit den Junglehrern.

Die Fortbildung umfasst zwei Komponenten:

- Aufarbeitung jener fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalte, welche an der Grundausbildungs-Institution vermittelt wurden, in Zusammenarbeit mit Dozenten der Lehrerbildung.
- gruppendynamisch orientierte Veranstaltung zur Klärung des beruflichen Selbstverständnisses und zum Aufbau eines gruppenzentrierten Führungsstils.

2.5. Organisatorische und personelle Voraussetzungen

Die hauptamtlichen Berater sind organisatorisch und personell in die Lehrerbildungsanstalten oder Fortbildungsinstitutionen integriert. Sie handeln in Kenntnis von deren Lehrangebot und sorgen für die Rückmeldung ihrer Beobachtungen in die Lehrerbildung.

Um die Beratung der Junglehrer in der skizzierten Form aufzubauen, wären folgende Probleme zu lösen:

- a) In organisatorischer Hinsicht zu trennen ist die Beratung von
 - gewählten Junglehrern,
 - Junglehrern in Stellvertretungen,
 - Stellvertretern ohne Fähigkeitsausweis (soweit sie nicht Studenten einer Lehrerbildungsinstitution sind).

Die hier dargelegte Form der Beratung ist auf die drei erstgenannten Junglehrergruppen ausgerichtet. Stellvertreter ohne Lehrerpatent würden durch einen Mentoren aus dem betreffenden Schulort betreut.

b) Genügende Zahl der Berater:

Regionalberater: ca. einer für 5-8 Junglehrer
 Hauptamtliche Berater: ca. einer für 50-80 Junglehrer

c) Entlastung der Regionalberater um einen Halbtag pro Woche und ein bis zwei Wochen pro Jahr

d) Die angemessene Entschädigung der Regionalberater

e) Die intensive Fortbildung der Berater ist vor Ausbau der Beratung zu konzipieren.

f) Junglehrern ist durch Reduktion der Pflichtstundenzahl um mindestens zwei Wochenstunden und durch die Erlaubnis zur Umstellung des Stundenplanes die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zu ermöglichen.

g) Die Fortbildungsseminarien sind zeitlich mit der Grundausbildung so zu koordinieren, dass die Klassen der Regionalberater und der Junglehrer während dieser Zeit durch Studierende der Lehrerbildungsinstitutionen übernommen werden können (Praktika) und gleichzeitig ein Teil der Dozenten für Fortbildungsveranstaltungen verfügbar wird.

Thesen

- (1) Der Übergang von der Grundausbildung zur Berufstätigkeit darf nicht abrupt sein. Es ist eine ein- bis zweijährige berufseinführende Phase vorzusehen, in der dem Junglehrer ein Berater zur Seite gestellt wird.
- (2) Der Junglehrerberater hat nicht nur auf die Bewältigung der spezifischen Berufsaufgaben zu achten, sondern ebenso sehr auf die Bewältigung der für den Junglehrer typischen menschlichen Problematik.
- (3) Die Berater (vor allem die hauptamtlichen) sollten eine ihren Aufgaben entsprechende Ausbildung (Weiterbildung) aufweisen. Auch ihrer Fortbildung kommt hohe Bedeutung zu.

(4) Der Junglehrerberater ist selbst Lehrer. Er betreut ca. fünf bis acht Junglehrer und wird dafür einen Halbtag pro Woche und ein bis zwei Wochen pro Jahr entlastet und angemessen entschädigt.

(5) Die (regionalen) Junglehrerberater unterstehen einem hauptamtlichen Berater, der organisatorisch und personell in die Lehrerbildungsanstalt oder Fortbildungsinstitution integriert ist. Ein hauptamtlicher Berater ist für ca. 50-80 Junglehrer verantwortlich.

(6) Formen der Betreuung und Fortbildung sind: Hospitationen (wöchentlich ein Halbtag), Arbeitsgruppensitzungen der Junglehrer (monatlich mindestens ein schulfreier Halbtag), Seminare zur Fortbildung (jährlich zweimal eine Woche), Arbeitsgruppensitzungen der Berater.

(7) Es ist sehr wesentlich, dass der Betreuer die Junglehrer nicht als Gruppe isoliert, sondern sie auch zu Kontakt und Zusammenarbeit mit älteren Kollegen führt.

(8) Junglehrern ist mit Rücksicht auf die Fortbildungsverpflichtungen das Wochenspessum um mindestens zwei Stunden zu reduzieren.

Literatur

BECKMANN, H. K.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft 1971, 167-177

BETZEN, K., NIPKOW, K. E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971

DOERIG, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1972

FREY, K. und Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim 1969

HORN, H. A.: Funktion und Ziele des Referendariats. In: Beckmann, H. K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerausbildung. Weinheim 1968, 293-301

HÜBNER, H., RAUH, Ch.: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses. In: Ingenkamp, K., Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II. Weinheim 1970, 1981-2254

JOST, L.: Wie wird man Primarlehrer? In: Schweizerische Lehrerzeitung 116 (1971), Heft 51/52

KOCH, J.: Lehrer-Studium und Beruf. Ulm 1972

KÜCHENHOFF, W.: Beratung. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Freiburg 1970

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1972

MOLLENHAUER, K., MÜLLER, C. W.: "Führung" und "Beratung" in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965

WANZENRIED, P.: Die Beratung der Junglehrer. BIVO-Arbeitsbericht Nr. 9. Zürich 1974

3. Die Lehrerfortbildung

3.1. Zur Problematik der heutigen Lehrerfortbildung

Während bis in die späten Sechzigerjahre Lehrerfortbildung vor allem von den verschiedenen Berufsverbänden betrieben wurde, hat sich seit ca. 1970 die Situation geändert, indem die meisten Kantone daneben noch hauptamtliche, staatliche Leiter der Lehrerfortbildung einsetzen, die mit den Vereinen zusammenarbeiten. Diese überaus rasche Entwicklung ist auf die zunehmenden Reformbestrebungen inhaltlicher und struktureller Art zurückzuführen. 1973 haben sich die deutsch-schweizerischen Leiter zu einer formellen Organisation mit eigenem Statut zusammengeschlossen. Ein verbindliches gesamtschweizerisches Fortbildungskonzept, das im kooperativen Föderalismus realisiert werden könnte, fehlt zur Zeit noch. Im Prinzip werden heute zwischen den Kantonen zwar Informationen ausgetauscht, eine Zusammenarbeit ist erst im Aufbau begriffen. In den Regionen sind bereits effiziente Ansätze realisiert. Eine gemeinsame Kursleiterausbildung ist bereits im regionalen Rahmen verwirklicht. Es soll das Ziel dieses Textes sein, die wesentlichsten Forderungen für eine Weiterentwicklung darzustellen.

3.2. Die aktuelle Situation

In fast allen Kantonen ist die Lehrerfortbildung im Ausbau begriffen, staatliche und berufsständische Organisationen kooperieren. Curriculare Entscheidungen werden von Fall zu Fall und von Jahr zu Jahr in den einzelnen Kantonen getroffen.

Das tradierte Vermittlungssystem in der Form von Direktkursen (Wochenkurse, Tageskurse, Abendkurse, Vorträge usw.) herrscht vor. Einzig mit dem aus der BRD übernommenen "Funkkolleg Erziehungswissenschaft" wurde ein Grossversuch mit Fernkursen im Medienverbund realisiert. Von 2400 Teilnehmern schlossen 1973 50 % dieses Studium mit einem Zertifikat ab. (Weitere Projekte sind in Vorbereitung.) Im übrigen verweisen wir auf die Publikation "Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz" (Kaiser 1970) sowie auf die im Literaturverzeichnis angeführten Titel, insbesondere auf die Erhebungen des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau und auf die Umfragen des Schweizerischen Lehrervereins.

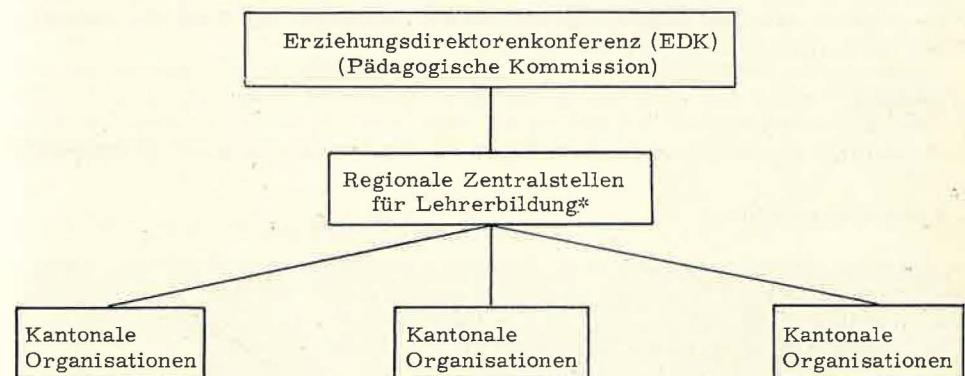
International gesehen zeigen sich ähnliche Probleme wie in der Schweiz, doch versuchen die grossen und zentral regierten Länder die Fortbildung zunehmend über Fernstudien im Medienverbund zu organisieren.

3.3. Modell der Lehrerfortbildung für die Schweiz

3.3.1. Verwaltungsstruktur und allgemeine Organisation

Wenn der bisherige Trend, Lehrerfortbildungsinhalte auf kantonaler Basis zu bestimmen, anhält, dürfte sich in der Schweiz das Koordinationsproblem (Lehrplan) verschärfen. Es ist deshalb für wichtige Reformprojekte wie Neue Mathematik, neue Sprachbetrachtung usw. eine mindestens sprachregionale Zusammenarbeit zu fordern, die auch in Ansätzen bereits verwirklicht ist. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die kantonalen Organisationen überfordert sind, wenn nicht mindestens regionale Dienstleistungsstellen für Lehrerfortbildung zur Verfügung stehen. Deshalb könnte der Verwaltungs- und Entscheidungsapparat so aufgebaut werden:

Abb. 9: Organisation der Lehrerfortbildung



*Vgl. dazu auch Kapitel VI. "Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform".

Gemäss dem Grundsatz, dass im Institutionellen und Organisatorischen grosse Flexibilität herrschen soll, im Inhaltlichen aber überall gleiche oder gleichwertige Anforderungen zu stellen sind, bleibt die kantonale oder regionale Organisation den Kantonen (Regionen) überlassen. Die wichtigen Reforminhalte aber sollten gesamtschweizerisch durch Zusammenarbeit der regionalen Zentralstellen koordiniert werden (z. B. Neue Mathematik, Französischunterricht in der Primarschule usw.).

3.3.2. Gliederung der Fortbildungsarten

Weiterhin soll zwischen obligatorischer und fakultativer Fortbildung unterschieden werden.

Obligatorisch

Ein Obligatorium drängt sich dort auf, wo alle Lehrer einer bestimmten Schulstufe mit Reformen vertraut gemacht werden müssen, z. B.:

- Veranstaltungen zur Einführung neuer Lehrmittel, allgemeinverbindlicher Inhalte und von Reformen;
- Berufseinführung im ersten Dienstjahr
- Delegation von Grundbildungsinhalten an die Fortbildung, wenn Praxis vorausgesetzt werden muss;
- Wiederaufnahme der Lehrtätigkeit nach längerem Unterbruch.

Innerhalb des Obligatoriums können Freiräume angelegt werden, z. B. durch Wahlpflichtfächer, und innerhalb bestimmter Grenzen können Zeitpunkt und Dauer der obligatorischen Fortbildung individuell bestimmt werden.

Unterrichtsberater und Inspektoren beraten die Lehrer bei der Wahl der freiwilligen Fortbildung oder der Pflichtwahlkurse.

Fakultativ

- Freiwillige Kursangebote der kantonalen wie der berufsständischen Organisationen
- Kursleiterausbildung

In einzelnen Kantonen ist bereits ein Fortbildungsobligatorium eingeführt. Wenn Reformen auf breiter Grundlage realisiert werden sollen, so lässt sich ein minimales Obligatorium von ca. einer Woche Dauer pro Jahr nicht umgehen. Die Fortbildung wird so zu einem Instrument der "rollenden Reform". (Vgl. das Kapitel "Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform"!)

3. 3. 3. Zeitliche Ansetzung der Lehrerfortbildungskurse

Fortbildungsveranstaltungen fakultativer wie obligatorischer Art können während der Schulferien angesetzt werden. Untersuchungen haben ergeben (Kaiser 1970; Erziehungsdepartement Aargau 1973), dass die Lehrerschaft mehrheitlich eine Ansetzung des Obligatoriums teilweise in der Schulzeit und teilweise in den Ferien begrüssen würde.

Beurlaubungen (Sabatayear usw.) sind in den Zeiten des akuten Lehrermangels schwierig zu verwirklichen. Als grundsätzliche Forderung ist der Anspruch jedoch zu postulieren, wenn zugleich eine Beratung und die nötigen Bildungsgelegenheiten angeboten werden (Kaiser 1971).

3. 3. 4. Die Fortbildungsinhalte

Auf Grund der Bildungshoheit der Kantone werden inhaltliche Entscheidungen kantonal gefällt. Das führt langfristig zu einem noch grösseren Koordinationsbedürfnis, als es im Institutionellen schon vorhanden ist. Für wichtige Reformprojekte von nationalem Ausmass sind deshalb Empfehlungen der EDK notwendig (Konkordat).

Bei der Auswahl aller übrigen Stoffprogramme, die mehr individuellen Bedürfnissen und nicht gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen generellen Forderungen an die Schule entsprechen, richten sich die Kantone nach ihren jeweiligen Bedürfnissen. Es liegt in der Natur der Lehrerfortbildung, dass keine länger gültigen Curricula geschaffen werden können. Als Reforminstrument einerseits und als Möglichkeit zur Deckung von individuellen und kollektiven Bildungsdefiziten anderseits, sind die Inhalte der Lehrerfortbildung zu einem grossen Teil nur kurzfristig planbar. Insofern längerfristige Reformmodelle bestehen und bestimmte, zeitlich relativ stabil bleibende Inhalte aus der Grundausbildung an die Fortbildung delegiert werden, ist Fortbildung auch mittel- oder langfristig planbar.

Für die inhaltliche Zielfindung und Abklärung der Fortbildungsbedürfnisse sind Lehrer, Behörden, Inspektoren, Berater, Wissenschaftler und ausserschulische Instanzen verantwortlich, die in Kommissionsarbeit Prioritäten gemeinsam vorschlagen.

3. 3. 5. Methodik der Lehrerfortbildung

Während bis anhin traditionelle Vermittlungsmethoden den grössten Raum einnahmen, werden in Zukunft auch geeignete Massenkommunikationsmittel im Medienverbund eingesetzt werden müssen. Die Zahl geeigneter Kursleiter ist heute viel zu gering, um ein optimales Kurssystem zu garantieren. Die deutschschweizerischen Stellen können beispielsweise vom DIFF (Deutsches Institut für Fernstudien) geeignete Programme übernehmen, bzw. für die Schweiz adaptieren. Die andern Sprachregionen können mit Italien und Frankreich zusammenarbeiten. Es müsste überlegt werden, ob nicht sogar ein gesamtschweizerisches Organ im Bereich Lehrerbildung solche Auslandkontakte zweckmässig herstellen könnte.

Selbstverständlich werden alle bisher erprobten didaktischen Formen weiterhin eine grosse Rolle spielen. So werden insbesondere von privaten Studien (Bücher, Zeitschriften usw.) auch in Zukunft entscheidende Impulse ausgehen. Aber auch traditionelle Kurse, Arbeitsgruppen (im Schulhaus; regional; stufen- und fachbezogen usw.), Kommissionsarbeit (z. B. bei der Entwicklung von Lehrmitteln und Curricula), Kontakte mit andern Berufsgattungen, Universitäten, Volkshochschulen usw. werden ihre Bedeutung beibehalten.

3. 3. 6. Trägerschaft

Die Lehrerschaft als eigentlicher Träger jeglicher Reform muss in den verschiedenen Gremien mit Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung für die Ziel-

formulierung beteiligt werden. Es sind dabei die verschiedenen formellen Lehrerorganisationen angemessen zu berücksichtigen.

Als institutionelle Träger kommen in kooperierender Weise in Frage:

- Lehrerverbände
- Kantonale Fortbildungs-Institute
- Lehrerbildungsinstitutionen
- Universitäten (Kontaktstudium)

Die Lehrerbildungsinstitutionen (Seminarien, Universitäten usw.) tragen eine teilweise Verantwortung für die Fortbildung. Lehrerbildner sollten verpflichtet werden, Fortbildungsveranstaltungen zu leiten, um dadurch Rückmeldungen für ihre Tätigkeit in der Grundbildung zu erhalten. Viele Lehrerbildungsinstitutionen erfüllen z. T. bereits diese Forderungen, während die dringend benötigten Kontaktstudien an den Universitäten in der Schweiz noch nicht realisiert sind.

Auch die Junglehrerberatung soll zu einer feed-back-Instanz für die Grundbildung werden.

Thesen

- (1) Eine für die Schweiz resp. für Sprachregionen befriedigende Lösung kann nur gefunden werden, wenn von der EDK regionale bzw. gesamtschweizerische Organe geschaffen oder gefördert werden, welche u. a. im Bereich Fortbildung Dienstleistungen von allgemeinem Interesse übernehmen können: Dokumentation, Fernstudien, Vorbereitung curricularer Entscheidungen, Kursleiterausbildung, Übernahme und Adaptation ausländischer Programme usw.
- (2) Wichtige und gesamtschweizerische bedeutende curriculare Entscheidungen sind letztlich durch die EDK zu koordinieren (z. B. Fremdsprachunterricht in der Primarschule).
- (3) Für grosse Reformanliegen ist überall ein minimales Obligatorium zu verwirklichen (ca. eine Woche pro Jahr), denn es hat sich gezeigt, dass über nur fakultative Kurse keine Reform in allen Schulen rasch realisiert werden kann.
- (4) Die Lehrerschaft ist in allen Gremien als mitbestimmende und mitverantwortliche Gruppe massgebend zu beteiligen.
- (5) Die freiwillige Fortbildung ist überall auszubauen und zu fördern, da sie für die individuelle Fortbildung entscheidend ist.

Literatur

- AEBLI, H.: From Studying Education to Teaching a Class: Problems of Transition. Council of Europe. Information Bulletin 3, 1973, 63-71.
AEBLI, H., ROLLER, S.: Symposium européen sur la recherche et la réforme concernant la formation des enseignants. Bristol, 8.-13. avril 1973 (Rapport des délégués suisses).

BUCHER, Th.: Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung des Lehrers. In: 75 Jahre KLVS. Zug 1969, 83-93.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

ERZIEHUNGSDEPARTEMENT DES KANTONS AARGAU, Sektion Lehrerfortbildung: Ergebnisse der Umfrage 1972 zur Gestaltung der Lehrerfortbildung im Kanton Aargau. Aarau 1973 (polykopierte).

ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZUERICH, Pädagogische Abteilung, Bildungsplanung und Bildungsstatistik: Erhebung Lehrerrücktritte 1973. Erster Bericht auf der Grundlage der Randauszählung der Fragebogen (Bearbeitet von E. Herzig, L. Oertel, F. Seiler). Juli 1973

KAISER, L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim 1970
KAISER, L.: Zum Problem der Professionalisierung des Volksschullehrerberufes. In: Schweizer Schule 57 (1970) Heft 24, 918-921.

KAISER, L.: Bildungsurlaub für Lehrer. In: Schweizer Schule 58 (1971) Heft 5, 182-183.

MEILE, B. et al.: Die Fortbildungsbedürfnisse der Zürcher Volksschullehrer. In: Schulblatt des Kantons Zürich, 89. Jg., Nr. 12, Dezember 1974, 1073-1114.

SCHWEIZERISCHER LEHRERVEREIN: Umfrage zur Lehrerfortbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 118 (1973) Heft 2, 48-50.

SCHWEIZERISCHER LEHRERVEREIN: Thesen zur Lehrerfortbildung. In: Schweizerische Lehrerzeitung 118 (1973) Heft 39, 1419-1421.

TUGGENER, H.: Lehrerfortbildung gestern und heute. In: Schulblatt des Kantons Zürich 87 (1972) Heft 2, 170-195.

WIDMER, K.: Die Weiterbildung des Lehrers - eine dringliche Aufgabe unserer Zeit. In: Handarbeit und Schulreform 71 (1966) Heft 9, 459-476.

4. Die Lehrerweiterbildung

4.1. Grundtypen und institutionelle Formen der Weiterbildung

Die allgemeinen und grundsätzlichen Ueberlegungen zum Thema Weiterbildung finden sich im Kapitel II. 3. "Grundbildung und Spezialisierung". Hier sollen die Grundtypen und institutionellen Formen näher beschrieben werden.

4.1.1. Heutiger Stand der Lehrerweiterbildung

Wenn von Lehrerweiterbildung im Sinne des Erwerbs von neuen Qualifikationen die Rede ist, so meint man heute etwa den "Aufstieg" vom Primarlehrer zum Sekundarlehrer, zum Gymnasiallehrer usw. Damit ist Weiterbildung meistens mit Stufenwechsel verbunden, wobei im Prinzip lediglich irgendeine Form der Oberstufe als Ziel in Frage kommt, denn nur für die weiterführenden Schulen nach dem 5./6. Schuljahr werden heute verschiedene Ausbildungsgänge angeboten (vgl. Kapitel V. 4. 2.).

Wenn wir für alle Lehrer eine ungefähr gleichlange und eine gleichrangige Ausbildung verlangen, dann fällt sofort auf, dass für die Primarschule (1. bis 5./6. Schuljahr) bis heute fast keine Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen, die nicht zu einem Stufenwechsel führen. Allgemein lässt sich sagen, dass heute das Ausbildungsprofil eines Lehrers an der Volksschule bereits im Alter von 20, ev. 23 oder 25 Jahren für das ganze Berufsleben fixiert ist.

Die ausgeprägte Gliederung in "unten" und "oben" führt dazu, dass Aufstiegsmöglichkeiten nach prestigehöheren Stufen von Primarlehrern immer mehr gesucht werden, was eine unerwünschte, grosse Mobilität und eine Ausweitung der Primarschule, namentlich der Unter- und Mittelstufe, bedeutet. Der Primarlehrerberuf wird so immer mehr zum "Durchstiegberuf" (Tuggener 1966), der häufig als "Job" für die Finanzierung weiterer Studien dient.

Für Spezialfunktionen wie Schulleiter, Berater, Bibliothekare usw. gibt es noch keine eigentlichen Weiterbildungsveranstaltungen, die mit einem anerkannten Qualifikationsausweis enden. Spezialisierungen in diesen und ähnlichen Bereichen werden heute informell von den Fortbildungsinstitutionen übernommen.

Untersuchungen (Kaiser 1970) haben ergeben, dass rund 75 % aller Primarlehrer im Sinne der Weiterbildung aufstiegswillig sind. Auch bei den Erhebungen der Rücktrittsgründe im Kanton Zürich steht "Weiterbildung" an erster Stelle (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1973).

Status und soziales Prestige hängen in unserer Gesellschaft wesentlich von der Dauer einer qualifizierten Ausbildung und von der Besoldung ab (Kaiser 1970).

4.1.2. Grundsätze für die Spezialisierung

Aus den bisherigen Darlegungen des hier vorliegenden Kommissionsberichts ergeben sich folgende Prinzipien:

- a) Als Leitbild für die Bedürfnisanalyse und die Organisation gilt das Modell "Strukturierte Lehrerschaft" (vgl. Kapitel II. 3.).
- b) Für die verschiedenen Spezialisierungssangebote können im Institutionellen und Organisatorischen von Kantonen und/oder Regionen flexible Lösungen gesucht werden.
- c) Im Inhaltlichen sind interkantonal gleichwertige Anforderungen zu stellen.
- d) Alle Ausbildungsgänge der Lehrerweiterbildung werden mit einem Qualifikationsausweis abgeschlossen.
- e) Die Weiterbildung kann dem Lehrer nach der Grundausbildung auch berufsbegleitend oder in Studienurlauben angeboten werden.
- f) Weiterbildung wird im Baukastensystem organisiert und ist grundsätzlich mit der Grund- und Fortbildung zu koordinieren.
- g) Die Weiterbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I befindet sich im Auf- und Ausbau. Deshalb ist es notwendig, die noch nicht realisierten Weiterbildungsmöglichkeiten für die Unter- und Mittelstufe (Primarstufe I und II) mit Vorrang in Angriff zu nehmen.
- h) Jede Spezialisierung ist nur dann sinnvoll, wenn in gleicher Masse auch Kooperation und Koordination in der Lehrerschaft verstärkt werden (strukturierte Lehrerschaft).

4.1.3. Typen der Weiterbildung

Das Grundmodell der Lehrerbildung von morgen sieht drei Typen vor, die hier näher beschrieben werden.

4.1.3.1. Obligatorische, stufenspezifische Weiterbildung

Unter stufenspezifischer Weiterbildung verstehen wir eine systematische Einführung in die Pädagogik, Psychologie und Didaktik einer bestimmten Schulstufe. Bis anhin bestand ein Obligatorium vielerorts nur für Schultypen mit progymnasialem Charakter. Nach dem Grundsatz der Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit aller Ausbildungsgänge ist neu eine obligatorische Weiterbildung mit Abschluss für die Unter- und Mittelstufe zu fordern. Es ist im Vergleich mit der Oberstufe keinesfalls leichter, eine dieser beiden Stufen zu führen. Die Anforderungen sind nur anders akzentuiert. In den Weiterbildungslehrgängen müssten analog zur Sekundarstufe I die besondern Probleme in den stufenrelevanten Be-

reichen behandelt werden. Es könnte damit dem Stufenwechsel, der Abwanderung nach "oben", begegnet werden.

Die stufenspezifische Ausbildung ist an keinen festen Termin gebunden; sie kann nach freiem Entschluss des Lehrers irgend einmal im Verlaufe des Berufslebens eingeschaltet werden. Sie endet mit einem lohnwirksamen Abschlusssexamen.

4.1.3.2. Funktionsspezifische Weiterbildung

Die funktionellen Spezialistenrollen bestehen bereits, doch war es nur in wenigen Fällen möglich, auch qualifizierte Ausbildungen anzubieten. Von Fall zu Fall sind Kurse durch die verschiedensten Institutionen angeboten worden, die aber den Bedarf nicht decken konnten. Autodidaktische Studien vermitteln nicht die wünschbare Sicherheit und das notwendige Sozialprestige. Funktionen lassen sich von den Bedürfnissen der "Strukturierten Lehrerschaft" und von den bisherigen Rollenverteilungen her beschreiben. Die folgende Aufzählung ist nicht abschliessend, sie soll lediglich den Rahmen konkretisieren: Schulleiter, Berater, Inspektoren, Verwaltungsfachleute im erzieherischen Bereich, Sonderschullehrer, Legasthenie-therapeuten, Erziehungsberater, Uebungsschullehrer, Praxislehrer, Fachdidaktiker der verschiedenen Fächer, Kursleiter, Bibliothekare, Verantwortliche für technische Geräte wie Sprachlabor usw.

Es scheint uns auch in diesen Fällen grundsätzlich richtig, wenn der Absolvent entsprechender Kurse seine Kompetenz an einer Prüfung unter Beweis stellt und lohnmäßig für seine besonderen Anstrengungen honoriert wird.

4.1.3.3. Fachspezifische Weiterbildung

Eigentliche Fachstudien werden bereits für Oberstufenlehrer in verschiedenen Institutionen angeboten, vornehmlich an Universitäten, Kunstgewerbeschulen, Konservatorien usw.

Primarlehrer, die besondere fächerspezifische Interessen hatten, konnten sich wohl weiterbilden, fanden aber nachher keinen angemessenen Arbeitsplatz in der Primarschule.

Die zunehmende Ausweitung des Wissens und der Informationsandrang in allen Fächern verlangen, dass auch in der Primarschule die Lehrpläne dauernd von Fachleuten überprüft werden, die pädagogisch-didaktisch die Schulverhältnisse genau kennen und die notwendigen Fachkenntnisse besitzen. Diese Sachkenntnis ist für die Schaffung von Curricula, besonders aber für die Ausarbeitung der Lehrmittel, dringend nötig. Der "Fachlehrer" der Primarschule wirkt also weiterhin als Allroundlehrer in seiner Klasse und wendet seine Fachkenntnisse bei der Beratung der Kollegen, in Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen, als Kursleiter usw. an.

4.1.4. Institutionelle Formen der Weiterbildung

Bereits im Kapitel 2.3. "Grundbildung und Spezialisierung" wurde im Abschnitt "Verhältnis von Grund-, Weiter- und Fortbildung" gesagt, dass eine enge personelle Verflechtung das beste Mittel für die Koordination dieser drei Ausbildungsstufen ist. Administrativ sollten je eigene Körperschaften die Institutionen verwalten. Durch hauptamtliche Leiter ist Gewähr geboten, dass sich die Institutionen selbstständig weiterentwickeln, weil sich die jeweils Verantwortlichen mit ihrer Aufgabe identifizieren.

Grundsätzlich sind alle bisherigen Organisationen, Schulen, Institute, Akademien, Universitäten usw. für die Ausbildungsgänge herbeizuziehen. In Zusammenarbeit mit der Leitung der Weiterbildung werden die entsprechenden Studiengänge konzipiert und kantonal, regional oder gesamtschweizerisch angeboten. Die Institution Weiterbildung besteht im wesentlichen aus einem administrativen Apparat, der die Weiterbildungsmöglichkeiten konzipiert, ausschreibt und mit bestehenden Organisationen durchführt. Nur in wenigen Fällen wird es nötig sein, eigene und unabhängige Kurse zu schaffen.

4.1.5. Weiterbildung im Baukastensystem

Im Kapitel III.1. wurde unter den Leitideen der institutionellen Struktur der Lehrerbildung das Baukastensystem vorgestellt. Am Beispiel der Lehrerweiterbildung soll nun gezeigt werden, wie ein individuelles Ausbildungsprofil aussehen kann.

Beispiel eines Ausbildungsprofils

Ein Primarlehrer belegte bereits in der Grundausbildung im Rahmen der Wahlmöglichkeiten Lehrangebote für eine Spezialisierung auf der Mittelstufe. Zudem hat er die Wahlfächer Medienerziehung und Französischunterricht besucht.

Innerhalb der Weiterbildung absolvierte er die gesamte Spezialausbildung für Mittelstufenlehrer (Stufenausweis), ebenso eine kurze Ausbildung als Medienerzieher. Durch einen Aufenthalt in Frankreich und entsprechende Fachstudien an einer Universität erwarb er sich den "grossen Ausweis" für Französisch.

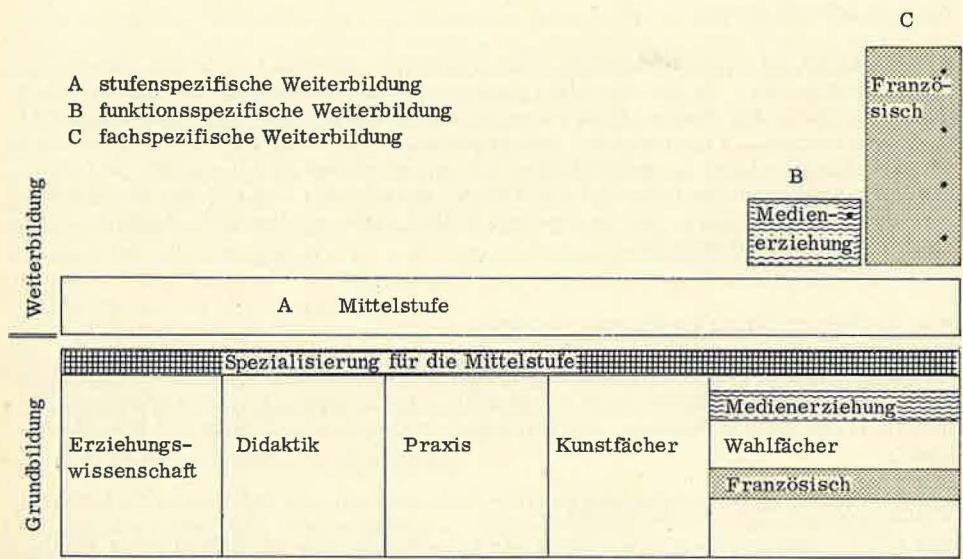
Abb. 10: Beispiel eines Ausbildungsprofils siehe folgende Seite

Für die besoldungsmässige Anrechnung der zusätzlich erworbenen Qualifikationen könnte beispielsweise ein einfach zu handhabendes Punktesystem entwickelt werden (vgl. Kapitel V.5.).

Die Weiterbildung im Baukastensystem kann den Bedürfnissen der jetzigen und künftigen Schule gerecht werden, weil sie auf der Seite der Lehrer individualisiert und damit einen differenzierten Unterricht für die Schüler vorbereitet und ermöglicht. Eine anspruchsvolle Weiterbildung mit den entsprechenden Abschlüssen weist gegenüber einer generellen Verlängerung der Grundausbildung noch zwei weitere Vorteile auf: Erstens hat die Erfahrung gezeigt, dass eine Weiterbildung

nach einigen Praxisjahren effizienter ist, und zweitens ist diese Lösung ökonomischer, weil nur jene weitergebildet werden, die tatsächlich im Schuldienst verbleiben. Die oft geforderte Durchlässigkeit im Schulsystem wird durch individuelle Ausbildungsprofile auch für die Lehrer ermöglicht, indem in bestimmten Fächern je nach Umständen auch auf anderen Schulstufen unterrichtet werden kann.

Abb. 10: Beispiel eines Ausbildungsprofils



Thesen

- (1) Die Weiterbildung ist für Lehrer der Primarschulstufe auf- und auszubauen, für Lehrer der Sekundarstufe I zu koordinieren und zu harmonisieren, gemäss Phasenplan im Kapitel V. 4. 2.
- (2) Die Weiterbildung soll durch Individualisierung und Differenzierung den Bedürfnissen des Lehrers Rechnung tragen.
- (3) Es sind drei Weiterbildungarten zu unterscheiden:
 - Obligatorische, stuifenspezifische Weiterbildung (Unter-, Mittel- und Oberstufe)
 - Funktionsspezifische Weiterbildung (Inspektoren, Berater, Schulleiter, Uebungsschullehrer, Bibliothekare usw.)
 - Fachspezifische Weiterbildung (Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Singen, Zeichnen, Turnen usw.)
- (4) Die Weiterbildung ist institutionell eigenständig, personell und inhaltlich jedoch eng mit der Grund- und Fortbildung verflochten und koordiniert.

- (5) Die Lernangebote werden im Baukastensystem geplant und realisiert.
- (6) Die Besoldung richtet sich auch nach dem Ausbildungsprofil und den speziellen beruflichen Funktionen.
- (7) Institutionen, die bisher schon Ausbildungsgänge der Weiterbildung angeboten haben, sind in das Konzept einzubeziehen. Die Universitäten müssten neu ein Angebot mit verschiedenen, didaktisch ausgerichteten Abschlüssen entwickeln.

Literatur

- DIECKMANN, J., LORENZ, P.: Spezialisierung im Lehrerberuf. Heidelberg 1968
 DÖRIG, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim 1972
 LANGE-GARRITSEN, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf 1972
 ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH, Pädagogische Abteilung,
 Bildungsplanung und Bildungsstatistik: Erhebung Lehrerrücktritte 1973.
 Erster Bericht auf der Grundlage der Randauszählung der Fragebogen
 (bearbeitet von Herzog, E., Oertel, L., Seiler, F.). Juli 1973
 KAISER, L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim 1970
 KAISER, L.: Die Rolle des Lehrers im Wandel. In: Schweizer Schule 58 (1971),
 Heft 23/24, 927-941
 NEUE ZÜRCHER ZEITUNG: Warum verlassen Lehrer den Schuldienst? Nr. 427
 vom 14.9.1973, 27
 TUGGENER, H.: Lehrerstand - Lehrermangel. Zürich 1966
 SCHNEIDER, L., SINGER, P.: Lehrerflucht von der Mittelstufe. Polykopiert.
 Olten 1972

4.2. Die Weiterbildung zum Lehrer für die Sekundarstufe I

4.2.1. Vorbemerkung

Hauptgegenstand dieses Berichts ist die Ausbildung des Lehrers für die Primarstufe I und II. Wenn wir im Rahmen dieses Kapitels über die Weiterbildung trotzdem auf die Sekundarstufe I eingehen, so u.a. darum, weil hier bereits viele Ausbildungsmöglichkeiten und Reformbestrebungen bestehen, die bei dem von der Kommission geforderten Aufbau einer Weiterbildung für Primarlehrer wegweisend aber auch blockierend sein können.

Die folgenden Ausführungen basieren im wesentlichen auf dem status quo. Eine umfassende Darstellung der auf dieser Schulstufe besonders grossen Vielfalt an kantonalen Ausbildungsregelungen schien uns in unserem Zusammenhang nicht opportun. Wir beschränken uns im wesentlichen auf die Hauptzüge und auf die hauptsächlichsten Tendenzen.

Die Entwicklung einer umfassenden Reformkonzeption für die Lehrerbildung der Sekundarstufe I wird - so hoffen wir - die Sache einer weiterführenden Kommission und eines späteren Berichtes sein. Eine Beschäftigung der Kommission mit den Problemen der Sekundarstufe I war trotz ihres auf die Primarstufe zugeschnittenen Auftrages aber unausweichlich. Die Ausbildungsgänge für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I sind eng miteinander verflochten. Der Verflechtung mit der Sekundarstufe II konnte die Kommission aus begreiflichen Gründen nicht im selben Massen Rechnung tragen.

Mit den hier dargestellten Leitideen versuchten wir die Anliegen der Sekundarstufe I in den Rahmen einer Gesamtkonzeption für die Lehrerbildung zu stellen. Es ging u.a. darum, den Grundsatz einer Ausbildung nach dem "Baukastensystem" (vgl. Kapitel III. 1.) unter Berücksichtigung bestehender Strukturen auf die Lehrerbildung der Sekundarstufe I zu übertragen. Bei diesem Unternehmen erhielt die Kommission eine sehr wertvolle Unterstützung von Vertretern von Berufsverbänden.

4.2.2. Der Ist-Zustand

4.2.2.1. Die heutigen Schultypen der Sekundarstufe I

Die nachstehende kurze Charakterisierung dient der Orientierung. Die grundsätzlichen Erziehungs- und Bildungsziele gelten selbstverständlich für alle Typen dieser Stufe. Die dargestellte Differenzierung in verschiedene Typen ist begründet durch die unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen, welche die Schüler am Ende der Primarschulzeit aufweisen. Dies bedingt eine unterschiedliche Gewichtung und Zielsetzung im Bereich der Unterrichtsinhalte und der Methoden.

Vom Gesichtspunkt der Schullaufbahn der Schüler aus ergibt sich eine relativ deutliche Charakterisierung. Die nachfolgend aufgeführten Formulierungen aus Lehrplänen der bestehenden Schultypen weisen deutlich sichtbare Ueberschneidungen und Ueberlappungen auf und erklären das Postulat nach vermehrter Durchlässigkeit. Zur Charakterisierung der verschiedenen Typen mag auch die folgende Tabelle 7 dienen.

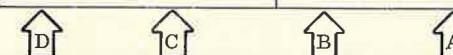
Typ A: Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit (neun Jahre) sollte es einem Grossteil der Schüler möglich sein, den Ausbildungsanforderungen einfacherer Berufslehren und der entsprechenden Gewerbeschulen zu genügen.

Festigen und vertiefen der in der Primarschule vermittelten Elemente. Vermehrte Pflege der manuellen Fähigkeiten. Erziehung zu Ordnung, Ausdauer und Zuverlässigkeit.

Vermitteln neuer Lernimpulse. Wecken von Selbstvertrauen und Arbeitsfreude. Darauf aufbauendes Erweitern von Wissen und Können. Vorbereitung auf den Eintritt in die Berufswelt.

Tab. 7: Die Verteilung der Schüler des 7. Schuljahres auf die verschiedenen Schulararten in den 25 Kantonen (Stand 1971/72)

	Typenbezeichnung / Anteil Schüler (1mm=1%)				Total	Abkürzungen
	Schüler				Schüler	
ZH	G	S	R	O	13109	A Abschlussklassen
BE		S	P		14460	B Bezirksschule
LU	G	S		O	5435	Bw Berufswahlklasse
UR	G R	S	A	P	714	Cg College secondeaire: section générale
SZ	G	S	R	P	1602	C1 section latine
OW	G	S	A-F		590	Cm section langues modernes
NW	G	S	R	A P	492	Cs section scientifique
GL	G	S	R	O	632	F Förderklassen
ZG	G	S		A	1167	G Gymnasium
FR	S1 it St-Sc	Sg-Sa	Or	P	3142	Glit Ginnasio lett.
SO	G	B	S	O	3670	Gsc Ginn. scientifico
BS	G	R		S	2380	O Oberschule
BL	PG	R		S	3005	Or Cl. d'orientation
SH		R		O	1059	P Primarschule
AR	G	S	A-Bw		752	Primaire
AI	G	S-R	A	P	323	Primaire supérieure
SG	SL	S1	A-P		6370	PG Progymnasium
GR	G	S	W	P	2851	R Realschule
AG	B	S		P	6604	S Sekundarschule/ Ecole secondaire: section
TG	G	S	A		3119	scientificifique
TI	Glit	Gsc	Sm		2805	Sp section pratique/ préprofessionnelle
VD	C1-Cs Cm-Cg	Ps	P		5538	SL Sekundarschule mit Latein
VS	S1t	Sg	P		3297	S1 Sekundarschule ohne Latein
NE	S1t	Ss	Sm	Sp	1962	W Werkschule
GE	S1t-Ss		Sg	Sp	3423	



Die Typenbezeichnungen A, B, C und D entsprechen keiner statistischen Gegebenheit. Sie sollen im folgenden lediglich als Orientierungshilfe dienen.
(Die Zahlen von FR beziehen sich auf das Schuljahr 1970/71.)

Quelle: Schweiz. Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen, Genf

Typ B: Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit sollte es jedem Schüler möglich sein, aus der breiten Auswahl aller "Lehrberufe" eine seinen Neigungen entsprechende Berufslehre erfolgreich zu bestehen. Leistungsfähigen Schülern sollte auch der Weg zur Berufsmittelschule und später zu höheren Berufsschulen offen stehen.

Erwerben eines sicheren, den Bedürfnissen des Lebens und der Berufsbildung dienenden allgemeinen Wissens.

Selbsttätige Erarbeitung von Lebens- und Wissenszusammenhängen durch Beobachtung, Versuch, grössere Vorhaben und Praktika. Neben den intellektuellen Fähigkeiten soll auch das Manuelle und das Musische gepflegt werden. Erziehung zur Selbstständigkeit im Denken und Sprechen, Gestalten und Handeln, zu Genauigkeit und Sorgfalt, Ausdauer und Pflichttreue. Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt.

Typ C: Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ist dem Schüler der Eintritt in eine Berufslehre oder der Besuch von Fach-, Berufs-, Diplom- und Maturitätsmittelschulen möglich.

Die Schule vermittelt eine breite Allgemeinbildung, den sicheren Besitz grundlegenden Wissens und schult das Können. Sie fördert das Beobachten, das Denken und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Sie lehrt die Schüler, sich sachlich und kritisch mit Problemen auseinanderzusetzen. Neben der Erziehung zur Selbstständigkeit stellen auch die Förderung des Gemeinschaftssinnes und der staatsbürgerlichen Erziehung ernsthafte Anliegen dar. In der Erledigung von Arbeiten aller Art sind die Schüler zu Konzentration, Ausdauer und guter Arbeitsdisziplin zu erziehen, die sich in Pflichtbewusstsein, Genauigkeit und Sorgfalt äussern.

Typ D: Gymnasium Unterstufe.

Das Untergymnasium ist Teil einer Maturitätsschule, welche in einem sechs- bis achtjährigen Lehrgang den Schüler auf den Eintritt in die Hochschule vorbereitet.

Neben der Vermittlung von Wissen geht es vor allem um die sichere Beherrschung intellektueller Arbeitsmethoden. Zentrales Anliegen bildet demnach die Entwicklung des Abstraktionsvermögens und die Schulung des Denkens. Im übrigen gelten auch die Zielsetzungen des Typus C.

4.2.2.2. Die heutige Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I

Für die Schultypen A und B

Die heutige Lehrerausbildung für die Typen A und B ist gekennzeichnet durch eine grosse Vielfalt an Formen und durch noch stark divergierende Auffassungen über Definition, Status und Auftrag dieses Teils der Sekundarstufe I. Diese Formen reichen vom Fehlen jeglicher stufenspezifischen Vorbereitung bis zur vierseitigen Ausbildung. Das unterschiedliche Gewicht, das in den einzelnen Kantonen

auf diese Ausbildung gelegt wird, entspricht der Verschiedenartigkeit der Auffassungen über die Zielsetzung der Typen A und B: geht es am einen Ort darum, jedem Kind nach der Primarschulzeit in den verschiedenen Zügen der Oberstufe einen Unterricht zu bieten, der auf seine Fähigkeiten und Neigungen eingeht, werden an einem anderen Ort einfach die leistungsfähigeren Schüler (30-70%) aus der Primarschule herausgenommen und speziell gefördert, während der Rest unter Betreuung des Primarlehrers bleibt.

Gemeinsam ist vielen Kantonen ein Mangel an voll ausgebildeten Lehrern, die den Erfordernissen der Sekundarstufe I genügen. Es ist deshalb für die nahe Zukunft interkantonal ein gewichtiger Einsatz für die qualifizierte Ausbildung von Lehrern für diesen Schultypus zu fordern.

Für die Schultypen C und D

Die heutige Lehrerausbildung für die Typen C und D heisst je nach Kanton Sekundar-, Mittel-, Bezirks- oder Gymnasiallehrerausbildung. Gemeinsam ist der "universitäre" Charakter der Ausbildung und die damit verbundene institutionelle Festlegung im Hochschulrahmen. Die Ausbildungsvorschriften (Reglemente) für die einzelnen Ausbildungswege weisen eine verwirrende Vielfalt auf (vgl. Horn u. a. 1969, Bohren u. Mitarbeiter 1972).

4.2.3. Entwicklungstendenzen der Sekundarstufe I

Da es für die Gestaltung der künftigen Ausbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I von entscheidender Bedeutung ist, in welcher Richtung sich diese Schulstufe entwickeln wird, seien nachstehend einige der wichtigsten Entwicklungstendenzen aufgeführt, die von der Kommission befürwortet werden. Diese Tendenzen beziehen sich auf die gesamte Sekundarstufe I, und die anschliessenden "Richtlinien für die Weiterbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I" gelten für alle Lehrer dieser Stufe. (Heutige Bezeichnungen: Primaroberorschule, Werkschule, Realschule, Abschlusssschule, Sekundarschule, Bezirksschule, Progymnasium, Orientierungsstufe, Cycle d'orientation et d'observation, Berufswahlschule usw.) Als Orientierungshilfe werden für die heute bestehenden Schultypen der Sekundarstufe I die Sammelbezeichnungen A, B, C, D verwendet (vgl. Tabelle 7 unter 4.2.2.1.).

Begriff

Unter "Sekundarstufe I" oder "Orientierungsstufe" (vgl. Bericht "Mittelschule von morgen") verstehen wir die drei bis vier letzten Jahre der obligatorischen Schulzeit, also 6. (bzw. 7.) bis 9. (bzw. 10.) Schuljahr. Sie umfasst alle Schüler der betreffenden Jahrgänge, mit Ausnahme der IV-berechtigten Sonderschüler.

4.2.3.1. Gemeinsame Grund-Bildung

Die Sekundarstufe I vermittelt ein für alle Begabungsstufen verbindliches gemeinsames Fundamentum, das allen Schülern und Schülerinnen aller Regionen bei gleicher Begabung gleiche Bildungschancen gewährt. "Die Unterrichtsmethoden und

das Unterrichtsangebot der Sekundarstufe I helfen den jungen Menschen, eigene Initiativen, Kreativität und Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln" (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire officiel/FIPESO, 1973).

4.2.3.2. Individualisierung und Differenzierung

Die Sekundarstufe I bietet spezielle Bildungsmöglichkeiten an, die den individuellen Voraussetzungen eines Schülers und seiner Orientierung auf die allgemeinen und beruflichen Bildungsgänge der weiterführenden Schulen und den Anforderungen des Lebens Rechnung tragen. Als organisatorische Konsequenz ergeben sich: Reduktion zu grosser Klassenbestände und innere und äussere Unterrichtsdifferenzierung im Dienste der Individualisierung. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass den Schülern Spielräume zur Entwicklung und Realisierung eigener Initiativen offen stehen.

4.2.3.3. Selektion

Durch die Individualisierung und Unterrichtsdifferenzierung, durch die Schülerbeobachtung und die permanente Schullaufbahnberatung ("Observation et orientation") wird die negative Selektion vermieden. Unwiderrufliche Entscheidungen in der Schullaufbahn sind möglichst spät zu treffen.

4.2.3.4. Durchlässigkeit

Die zunehmende Individualisierung verlangt vermehrte Unterrichtsdifferenzierung und die Möglichkeit des Schultypenwechsels (=Durchlässigkeit). Die Curricula der verschiedenen Ausbildungszüge müssen aufeinander bezogen und koordiniert werden, so dass eine bestmögliche Durchlässigkeit gewährleistet ist. Diese bedingt eine permanente Berufs- und Schullaufbahn-Beratung und in einer späteren Phase die Schaffung gemeinsamer Rahmen-Curricula.

4.2.3.5. Pädagogischer Bezug

Den menschlichen Beziehungen und den persönlichen Bedürfnissen des einzelnen Schülers wird grosse Aufmerksamkeit geschenkt. Die individuelle Betreuung geschieht u.a. auch dadurch, dass jedem Schüler ein für seine Schullaufbahn mitverantwortlicher Lehrer zur Seite steht. Je hilfsbedürftiger der Schüler ist, desto umfassender muss die Betreuung sein.

4.2.3.6. Sozialisierung

Das Schulleben und die Lernprozesse im besonderen sind so zu organisieren, dass sich die Schüler als interessierte Partner verstehen. Die Sekundarstufe I hat soziale Verhaltensweisen auszubilden, die zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen, schulischen und ausserschulischen Lebenssituationen befähigen. Dem Schüler der Sekundarstufe I ist eine angemessene Mitverantwortung einzuräumen.

4.2.3.7. Schulzentren

Schulen der Sekundarstufe I sind nach Möglichkeit in regionalen Zentren zu organisieren, die grössenmässig und strukturell überschaubar sein müssen. (Maximale Schülerzahl ca. 500; pro Jahrgang nicht mehr als 70-150 Schüler.) Diese Zentralisierung ist gerechtfertigt, wenn ihre Vorteile voll ausgenützt werden: Bessere Differenzierungsmöglichkeiten, erhöhtes Rendement der Schuleinrichtungen, wirkungsvoller und variabler Einsatz verschiedener Lehrkräfte und Spezialisten.

4.2.3.8. Berufs- und Berufswahlvorbereitung

Die gesamte Sekundarstufe I, besonders aber die beiden letzten Schuljahre sind so zu gestalten, dass sie ihre entscheidende Aufgabe für Berufswahl und Studienvorbereitung erfüllen kann. Berufsunentschlossene und berufswahlunreife Schüler, die die Schule nach der obligatorischen Schulzeit verlassen, sind in besonderen Klassen zusammenzufassen (Berufswahlklassen).

4.2.3.9. Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Die Sekundarstufe I soll mit einem Ausweis abschliessen, der auf Grund des allgemeinen Verhaltens und des speziellen Leistungsverhaltens abgegeben wird und die daraus resultierenden Berechtigungen angibt. Diese Ausweise sind nach gemeinsamen schweizerischen Richtlinien zu gestalten und sollten in der ganzen Schweiz anerkannt werden.

4.2.4. Richtlinien für die zukünftige Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe I

Da das Schulsystem der Sekundarstufe I in voller Entwicklung begriffen ist, brauchen wir Lehrer, die in einer sich wandelnden Schule einsetzbar sind. Die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe I ist künftig so anzulegen, dass sie den dargestellten Entwicklungstendenzen entspricht, für weitere künftige Entwicklungen offen bleibt, solche mitzugestalten vermag und nachfolgende Qualifikationen besonders fördert. Obwohl diese nachfolgende Liste grundsätzlich für die Lehrer aller Stufen gilt, drängt sich eine besondere Beleuchtung unter dem Gesichtspunkt der Sekundarstufe I auf.

4.2.4.1. Lehrer der Sekundarstufe I sollen in besonderer Art willens und fähig sein,

- die Lernmotivation ihrer Schüler zu wecken, zu fördern, zu erhalten und zu verstärken;
- die Schüler ihrer Begabungsstufe in ihrer Leistungsfähigkeit aufgrund der fundierten wissenschaftlichen Ausbildung bestmöglich zu fördern;
- jenen Schülern das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zurückzugeben, die es auf Grund negativer Schulerfahrungen und schlechter Leistungen verloren haben;

- sich Schülern mit unterschiedlichem Sozialverhalten und aus verschiedenen sozialen Milieus voll anzunehmen;
- sich besonders auch jener Schüler individuell anzunehmen, die Sonderbegabungen oder besondere Leistungsschwächen aufweisen;
- ihre Erziehungs- und Ausbildungsarbeit so zu gestalten, dass sie beiden Geschlechtern gerecht wird;
- auf Lebensprobleme einzugehen, die sich den ins Berufsleben übertretenden Schülern stellen und den Schülern bei der Planung und Gestaltung ihres weiteren Bildungsweges behilflich zu sein;
- mit Kollegen, Eltern, Berufsberatern, Schulpsychologen, Fachleuten der Wirtschaft und der weiterführenden Schulen zusammenzuarbeiten.

(Z. T. nach: Erziehungsrätliche Kommission für die Oberstufenreform im Kanton St. Gallen, 1973).

4.2.4.2. Voraussetzung für den Beginn des Studiums als Lehrer der Sekundarstufe I ist die Absolvierung einer gemeinsamen beruflichen Grundausbildung. Auch für Fachlehrer ist die gemeinsame Grundausbildung zu fordern.

4.2.4.3. Die Ausbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I umfasst eine gründliche erziehungs- und fachwissenschaftliche Ausbildung. Die Konzeption der Ausbildung soll die Umsetzung fachwissenschaftlicher Kenntnisse auf die didaktische Ebene ermöglichen; sie steht überdies in dauernder Wechselbeziehung zum fachwissenschaftlichen Studium, das selbst didaktisch modellhaft strukturiert und organisiert sein soll. Die Ausbildung in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Didaktik und den ihnen entsprechenden Praktika soll für alle Lehrer der Sekundarstufe I, ungeachtet deren spezifische Studienrichtung, qualitativ gleichwertig sein. Diese gleichwertige Ausbildung fördert u. a. das gleiche Rollenverständnis und erleichtert die notwendige Kooperation aller Lehrer dieser Stufe. Dieser erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildung ist grosses Gewicht beizumessen. Sie ist je nach Vorbildung zu differenzieren. Der Ausbildungsgang über die Universität wird verschieden sein müssen, je nachdem ob die vorausgehende Grundausbildung der Studenten zwei Jahre oder ein Jahr dauerte oder eventuell ganz fehlt. Im letzteren Fall müsste die Universität selbst Curriculum und Lernorganisation eines Instituts für Lehrerbildung übernehmen.

Für ausgebildete Primarlehrer, die an einer Universität nur ein Fachstudium durchlaufen haben, ist zusätzlich eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I zu vermitteln.

4.2.4.4. Die fachwissenschaftliche Ausbildung des Lehrers der Sekundarstufe I orientiert sich an der Differenzierung im Curriculum der Sekundarstufe I. Die Programme der einzelnen Fächer der Ausbildung sind inhaltlich und zeitlich so aufeinander abzustimmen, dass ihr Bildungswert, ihre wissenschaftliche Qualität und die fächerverbindenden Zusammenhänge wirksam werden können. Die

Bereitschaft der Lehrerbildner zur Zusammenarbeit im Interesse des Ganzen ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür (nach Roth o. J., 2).

Der Lehrerbildner ist sowohl seinem Fach wie der Persönlichkeit des zukünftigen Lehrers verpflichtet.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung umfasst neben den Kenntnissen hochschulmässigen Niveaus auch die wissenschaftlichen Problemstellungen. Das Fachstudium orientiert sich an den wissenschaftsimmanenten Prinzipien und Strukturen.

4.2.4.5. Jeder Lehrer der Sekundarstufe I ist so auszubilden, dass er die pädagogische Verantwortung auch als Klassenlehrer übernehmen kann. Als Fachgruppenlehrer muss er in mehr als einer Unterrichtsmaterie fachlich und fachdidaktisch kompetent sein.

4.2.4.6. Für die Schullaufbahn- und Studienberatung soll den Lehrern der Sekundarstufe I ein psychologisch ausgebildeter Fachmann zur Verfügung stehen.

4.2.4.7. Der Theorie-Praxis-Bezug soll in der gesamten Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe I nach den besonderen Möglichkeiten des Faches sichergestellt werden. Psychologische, pädagogische und didaktische Erkenntnisse sind nach Möglichkeit auf der Grundlage konkreter Erfahrungen und Beobachtungen in der Unterrichtswirklichkeit zu gewinnen. Der angehende Lehrer der Sekundarstufe I soll befähigt werden, die in seinem Ausbildungsgang erfahrenen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse, abgestützt auf Lehrpraktika, in die konkrete Unterrichtssituation zu übertragen.

4.2.4.8. Ausbildungsmöglichkeiten: Die Ausbildung erfolgt

- a) Im Normalfall an institutionalisierten kantonalen oder regionalen Ausbildungsstätten in Semester- und Jahreskursen ("full-time");
- b) in besonderen Fällen durch berufsbegleitende Ausbildungsgänge (Lehrkräfte, die sich auf diesem Wege weiterbilden, haben Anrecht auf eine angemessene Reduktion ihres Unterrichtspensums.);
- c) oder durch Kombination von a) und b).

4.2.5. Reformvorschläge

4.2.5.1. Varianten und Ausbauetappen der Lehrerbildung (insbesondere Sekundarstufe I)

Die nachfolgenden Abbildungen 11 und 12 basieren auf dem "Grundmodell der Lehrerbildung von morgen" (vgl. Kapitel III.1.). Sie zeigen, dass das Grundmodell je nach örtlichen und regionalen Gegebenheiten in zwei Varianten und in bezug auf die Realisierung in verschiedenen Ausbauetappen ausgestaltet werden kann. Die beiden Realisierungsvorschläge beruhen auf folgenden Überlegungen:

(1) Die Ausbildung zum Primar- und zum Oberstufenlehrer wird als ein Ganzes betrachtet. Innerhalb dieser Ausbildung unterscheiden wir Grundausbildung und stufen-, fach- und funktionsbezogene Spezialausbildung. Die berufliche Gesamtausbildung (Grundausbildung plus Stufenspezialisierung) dauert im Maximum vier Jahre. Die minimale Berufsbildung beträgt zwei Jahre.

(2) Die beiden Realisierungsvarianten tragen dem Umstand Rechnung, dass in einzelnen Kantonen die Institutionen für die Lehrerausbildung der Typen A und B erst zu schaffen sind, in anderen Kantonen aber relativ verfestigte Strukturen mit zum Teil bereits erreichter langer Ausbildungsdauer bestehen.

(3) Beide Varianten sollen mögliche Entwicklungstendenzen nicht verbauen. Solche Entwicklungstendenzen sind:

- "Durchbruch" durch die Vertikalgliederung der Sekundarstufe I;
- gleiche Ausbildungsdauer für alle Lehrer der Sekundarstufe I;
- Anerkennung der einzelnen Ausbildungspakete und damit Gewährung der "Durchlässigkeit" in diesem Ausbildungssystem;
- im Sinne des "Baukastenprinzips" sollen in allen Ausbildungsgängen fach- und funktionsspezifische Spezialisierungsmöglichkeiten angeboten werden (Wahlfachprinzip mit anrechenbaren Einheiten);
- Ausbau der Weiterbildung auch für Unter- und Mittelstufenlehrer.

(4) Im Endausbau sollen Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe I die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten haben. Dieses Ziel muss, gesamtschweizerisch gesehen, in Ausbauetappen erreicht werden. So wird die Spezialisierung zum Lehrer der Sekundarstufe I (Stufenausbildung) im Anschluss an eine zweijährige Grundausbildung (seminaristischer oder maturitätsgebundener Weg) zunächst in einem zusätzlichen Jahr bestehen und später auf zwei Jahre ausgebaut.

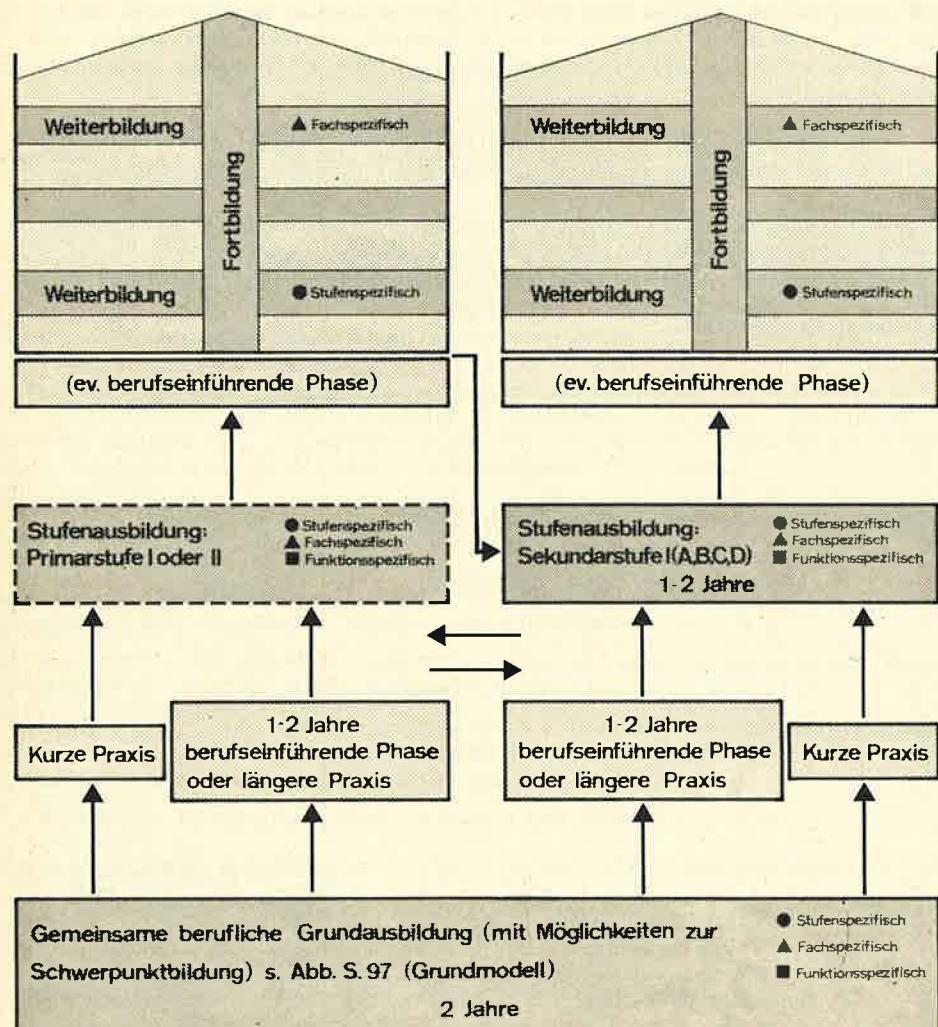
(5) Die Abbildung 12 zeigt, dass es auch denkbar ist, bereits nach dem ersten gemeinsamen Jahr eine stärkere institutionelle Gliederung nach Primar- und Sekundarstufenausbildung vorzunehmen. Dies ist sinnvoll in Kantonen, wo die Ausbildung für die Sekundarstufe I bereits stark ausgebaut ist. Auf diese Weise wird eine "endlose Aufstockung" von Ausbildungsgängen verhindert und dem früh entschlossenen Sekundarlehramtskandidaten eine günstige Gesamt-Ausbildungsdauer ermöglicht.

(6) Beide Konzepte (Abb. 11 und 12) sind als flexible Modelle zu verstehen. Für die Dauer der Praxisphasen, beispielsweise, sind viele Varianten denkbar.

(7) Um die Entwicklung zu einer "Gesamtkonzeption" der Lehrerbildung sicherzustellen, sind einerseits die gesetzlichen Grundlagen für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen in Rahmengesetzen zusammenzufassen und anderseits Rahmenlehrpläne zu entwickeln, um auch in inhaltlicher Hinsicht eine Koordination sicherzustellen.

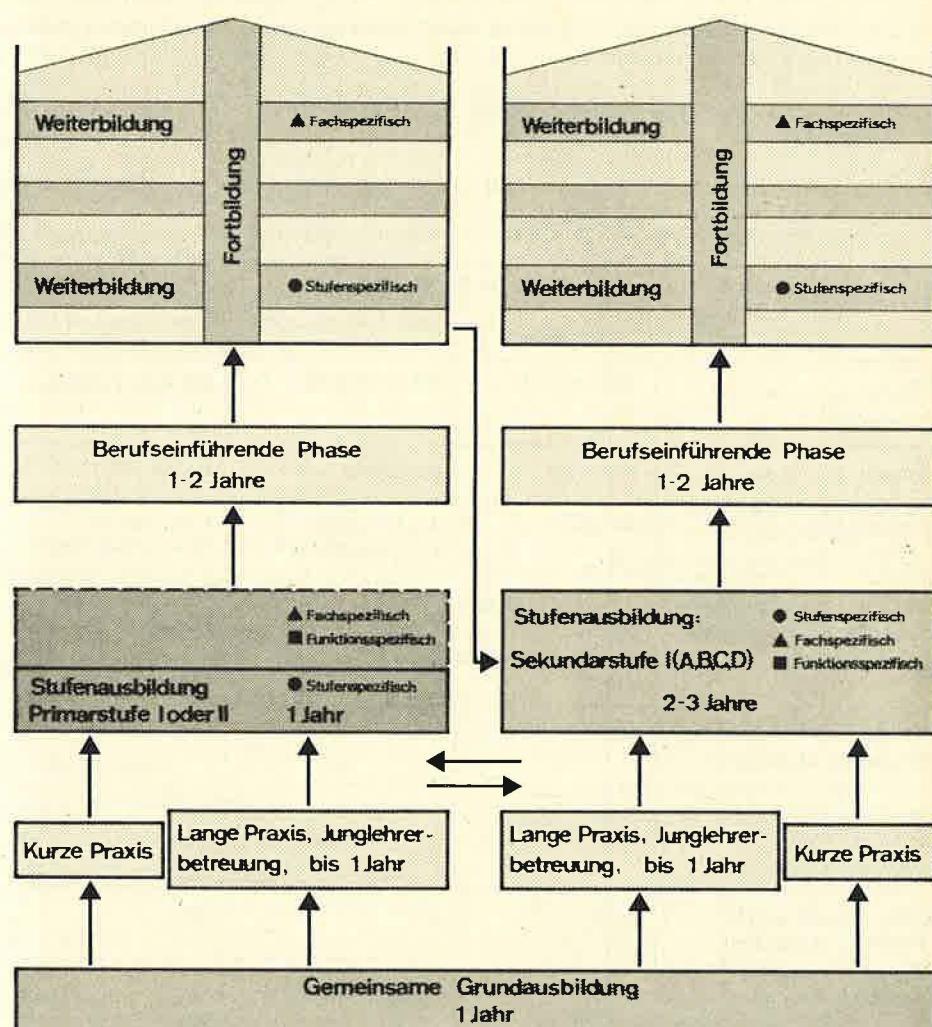
¹ Wenn die gemeinsame berufliche Grundausbildung in Jahren angegeben ist, so ist darin stets auch die Möglichkeit des seminaristischen Weges eingeschlossen, bei welchem die entsprechenden Inhalte auf eine längere Zeit zu verteilen sind.

Abb. 11: Abtrennung der stufenspezifischen Ausbildung nach 2 Jahren gemeinsamer Grundausbildung



- Berufsausbildung (kurz - und mittelfristige Realisierung)
- Berufsausbildung (mittel - und langfristige Realisierung)
- Praxis, Schuldienst
- Möglichkeit zum Erwerb von «anrechenbaren Einheiten»
- ▲
-

Abb. 12: Abtrennung der stufenspezifischen Ausbildung nach 1 Jahr gemeinsamer Grundausbildung



-  Berufsausbildung (kurz - und mittelfristige Realisierung)
-  Berufsausbildung (mittel - und langfristige Realisierung)
-  Praxis, Schuldienst

● ▲ ■ Möglichkeit zum Erwerb von «anrechenbaren Einheiten»

4.2.5.2. Inhaltliche Ausbildungs-Schwerpunkte

4.2.5.2.1. Die Anteile der verschiedenen Ausbildungsbereiche

In den nachstehenden Zeittabelle und in der Charakterisierung inhaltlicher Schwerpunkte (Tab. 8) gehen wir von folgenden Voraussetzungen aus:

1. In der gemeinsamen Grundausbildung werden Grundlagen für jeden Lehrerberuf gelegt.
2. Die Lehrerbildung der Sekundarstufe I gliedert sich in eine Ausbildung für den Typ A und B sowie für C und D.

Tab. 8: Die Dauer der Lehrerausbildung im Stufenvergleich
(vgl. auch Kapitel IV. 5.2.)

Stufe Komponenten	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
Allgemeine Bildung	Maturität	Maturität	Maturität
Fachstudium	300 Std.	3 - 5 Fächer 5 - 6 Semester	1 - 2 Fächer 10 - 12 Semester
Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Schultheorie)	Grundausbildung: 150 Std. stufentypische Ausbildung: 250	150 Std. 150	150 Std. 150
Allgemeine Didaktik mit prakt. Uebungen	100	100	100
Spezielle Didaktiken mit Uebungen (Uebungsschule)	700	300	200
Zusammenhängende Praktika (9 Wochen)	200	200	200
Kunstfächer	300	-	-
Total Berufsausbildung in Stunden	2000	900	800
in Jahren und Wochen	2 Jahre (80 Wochen)	1 Jahr (30 - 40 Wochen)	2 Semester (30 Wochen)
in Wochenstunden	25	25	26

Ohne die Arbeit einer noch zu schaffenden Kommission für die Curricula der Oberstufenlehrerausbildung präjudizieren zu wollen, möchten wir für die Bereiche

- der Erziehungswissenschaft
- des Fachstudiums und der Fachdidaktik sowie
- der Unterrichtspraxis

eine inhaltliche Schwerpunkte im Hinblick auf die besondere Problematik auf der Sekundarstufe I skizzieren. Der Rahmen dieser Arbeit erlaubt nur eine knappe Auflistung.

4.2.5.2.2. Erziehungswissenschaft

Im Rahmen dieser Ausbildung erhalten die nachfolgenden problem- und anwendungsorientierten Themen besonderes Gewicht für alle Typen der Sekundarstufe I:

- Die besondere Erziehungssituation und die besonderen Bedürfnisse des Schülers auf der Sekundarstufe I
- Beratung der Eltern
- Laufbahnberatung
- Förderung der Berufswahlreife
- Kontakte mit der Arbeitswelt
- Zusammenarbeit mit Berufsberatern
- Schulmüdigkeit und Schulversagen
- Sonderbegabungen
- Konzentrationsschwäche
- Entwicklungs- resp. milieubedingtes Fehlverhalten
- Störverhalten
- Pubertät und Sexualität
- Aggressivität und Autorität
- Ausserschulische Probleme

Pädagogik
Entwicklungspsychologie
Sozialpsychologie
Sonderpädagogik
Soziologie
Berufsberatung
Psychologische Diagnostik

- Ablösungs- und Identitätsprozesse
- Sucht- und Genussmittelprobleme
- Sprachverhalten
Verstärkung, Lob und Tadel
Motivation

Pädagogische
Psychologie
Entwicklungspsychologie
und Präventiv-Medizin

- Problemlösendes Denken
- Kreative und produktive Prozesse
- Gedächtnisleistung und Üben
- Selektions- und Übertrittsprobleme
- Prüfungen und Lernkontrollen
- Fähigkeitstests

- Lehrstile und Unterrichtsformen
- Soziale, emotionale und methodische Dimensionen des Lehrerverhaltens
- Unterrichtsvorbereitung und Planung
- Arbeitsmethodik
- Unterrichtstechnologie
- Lehrmittelanalyse

- Konsum, Freizeit- und Kulturangebot
- Gruppen- und Gemeinschaftsbildung
- Psychologie und Soziologie der Klasse der Sekundarstufe I
- Schulsysteme, Schulmodelle
- Schulplanung, Schule Reform
- Sozialpädagogische Einrichtungen und Institutionen (Jugendfürsorge)

4.2.5.2.3. Fachwissenschaftliches Studium und Fachdidaktik

Die Ausbildung erfolgt an einer Universität oder an kantonalen oder regionalen Ausbildungsstätten mit universitärem Charakter. Die jeweiligen Fähigkeitsausweise berechtigen zum Unterrichten an Schulen der Sekundarstufe I vom Typus A/B oder C/D (vgl. Tab. 7). In Wahl- und Freifächern kann eine Unterrichtsberechtigung an allen Typen erworben werden.

Für die einzelnen Studienfächer sind verbindliche Lehrgänge anstelle der bisherigen Wegleitungen zu erlassen, die sich auf ein detailliertes Curriculum abstützen. Die fachdidaktische Ausbildung umfasst neben den Studienfächern auch alle wissenschaftlichen Fächer, welche später im Schuldienst erteilt werden müssen.

Schultheorie
Lernpsychologie
Sozialpsychologie
Testpsychologie

Allgemeine Didaktik
Gruppendynamik
Curriculumtheorie
Fachdidaktik
Lernpsychologie

Medienpädagogik
Sozialpsychologie
Soziologie
Schultheorie

Typus A und B

Die fachwissenschaftliche Ausbildung nimmt ungefähr den gleichen Zeitanteil wie die fachdidaktische Ausbildung in Anspruch. Das Fachstudium umfasst die Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Geografie. Im Fachstudium geht es darum, den Lehrer das fachspezifische und fachwissenschaftliche Arbeiten, die selbständige Stofferarbeitung und inhaltliche Vertiefung exemplarisch erfahren zu lassen. Ein Fach ist mit wissenschaftlicher Gründlichkeit zu studieren.

Der angeführte Fächerkatalog muss ergänzt werden durch Berufsorientierung, Holz/Metallbearbeitung und im Bereich der Wahlfächer durch die 2. Fremdsprache, Turnen usw., im Bereich der Wahlpflichtfächer durch Staatskunde, Wirtschaftskunde, Lebenskunde, Medienkunde, Zeichnen, Gestalten, Musik, Singen, Schultheater usw.

Die breite fachdidaktische Ausbildung befasst sich mit der Entwicklung von kleinen und größeren Unterrichtseinheiten in enger Verbindung mit der Praxis. Im besonderen sind auch die für diesen Schülertyp wichtigen Lehr- und Lernhilfen (audiovisuell, PU, Sprachlabor usw.) in ihren Anwendungsfeldern genau zu konzipieren.

Spezialisierungsmöglichkeiten für Lehrer der Sekundarstufe I an Schulen des Typus A/B sollten in Richtung "Berufswahllehrer", "Heilpädagoge" und "Fachspezialist" entwickelt werden.

Typus C und D

Das fachwissenschaftliche Studium nimmt mit ca. 2/3 der zur Verfügung stehenden Zeit eine zentrale Stellung ein. Das Fachstudium umfasst, in zwei Studienrichtungen getrennt, zum Beispiel folgende Fächerkombinationen:

phil. I obligatorische Fächer: Deutsch, Französisch
 Kombination: 1 Hauptfach und 3 Nebenfächer
 Hauptfächer: Deutsch, Französisch, Geschichte, Italienisch, Englisch
 Nebenfächer: Deutsch, Französisch, Geschichte, Englisch, Italienisch, Latein
 Zusatzfächer: Religion, Philosophie, Sozialkunde, Zeichnen, Turnen, Musik usw.

phil. II obligatorische Fächer: Mathematik, Geographie
 Kombination: 1 Hauptfach und 3 Nebenfächer
 Hauptfächer: Mathematik, Geografie, Physik, Chemie, Biologie
 Nebenfächer: Mathematik, Geografie, Physik, Chemie, Botanik, Zoologie
 Zusatzfächer: Religion, Philosophie, Sozialkunde, Zeichnen, Turnen, Musik usw.

Fachlehrer für Turnen, für Zeichnen oder für Musik haben zusätzliche zwei Fächer aus dem Katalog der Fächer von phil. I und phil. II zu studieren. Im Fachstudium geht es darum, dem Lehrer die fachspezifischen Kenntnisse im Rahmen eines universitären Grundstudiums zu vermitteln, ihn mit den fachwissenschaftlichen Arbeitsmethoden vertraut zu machen und ihn die wissenschaftsimplizierten Prinzipien und Strukturen erfahren zu lassen. Im Hauptfach hat die Abschlussprüfung das Niveau eines ersten Hochschulabschlusses (grosser Fachausweis; vgl. Kapitel V. 4. 1.). Zur Funktion der Fachdidaktiken verweisen wir auf das Kapitel IV. 3. 2. 5.

4.2.5.2.4. Unterrichtspraxis

Im Rahmen der Ausbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I gelten für die praktische Ausbildung grundsätzlich die gleichen Prinzipien, wie sie im Kapitel IV. 6. dargestellt sind. In der Spezialisierung erhalten für diese Stufe Bedeutung: Fachpraktika, Industriepraktika, Praktika in sozialpädagogischen Institutionen und Heimen, sowie Fremdsprachenaufenthalte (vgl. auch Richtlinien 4. 2. 4. 3. und 4. 2. 4. 7.).

4.2.5.3. Besonderheiten der Ausbildung für die Schultypen A/B und C/D

An der Sekundarstufe I werden auch in naher Zukunft zwei verschiedene ausgebildete Lehrertypen unterrichten. Lehrer für die Schultypen A und B erhalten ihre stufenspezifische Ausbildung an einer gemeinsamen Ausbildungsstätte, ebenso die Lehrer für die Typen C und D.

Die skizzierte Ausbildungsstruktur stellt eine erste Etappe auf dem Wege zu dem in Kapitel V. 4. 1. dargestellten, langfristig zu realisierenden Baukastensystem dar.

Bei der Schaffung neuer Ausbildungsinstitute sollte die Möglichkeit geprüft werden, Lehrer für die Schultypen A, B, C und D mindestens zum Teil gemeinsam auszubilden.

4.2.5.3.1. Zur Ausbildung für die Schultypen A und B

Für die Ausbildung der Lehrer an den Schultypen A und B wird man grundsätzlich weiterhin vom Prinzip des Klassenlehrersystems ausgehen, da der Schüler dieser Abteilung einen für seine gesamte Entfaltung innerhalb der Schullaufbahn verantwortlichen Lehrer haben soll. Es sind also in allen für diese beiden Schultypen vorgesehenen Fächern die Grundlagen zu geben, welche für einen pädagogisch und fachlich wirkungsvollen Unterricht nötig sind. Wenn auch später - wo es im Interesse des Schülers, des Lehrers und der Schulorganisation liegt - ein massvoller Fächerabtausch und die Spezialisierung auf bestimmte Gebiete erwünscht sein werden, muss doch durch die Ausbildung die vielseitige Einsetzbarkeit und Wirkungsmöglichkeit des Lehrers gewahrt bleiben. Dies nicht zuletzt auch im Hinblick auf neue Unterrichtsformen (z. B. Team-Teaching) und neue Organisationsmodelle (z. B. Orientierungsstufe).

Phasenplan der Ausbildungsreform für die Schultypen A und B

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Ausbildungswege für die Schultypen A und B in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich ausgebaut sind (vgl. Abschnitt 4. 2. 2. 2.). Die Ausbildungswege für die Schultypen C und D weisen wesentlich weniger Unterschiede und z. T. weniger Ausbildungsdefizite auf.

Im folgenden sei daher der Versuch eines Phasenplanes der Ausbildungsreform für die Schultypen A und B unternommen. Ziel ist dabei eine Angleichung und gleichzeitig eine Verbesserung der Ausbildungsgänge in den einzelnen Kantonen. Wir können im wesentlichen drei "Ist-Zustände" unterscheiden:

"Ist-Zustand 1":

In diesem Fall kann der Primarlehrer ohne stufenspezifische Zusatzbildung den Unterricht an der Oberstufe der Volksschule erteilen. Der Besuch sporadischer Kurse oder eine Ausbildung zur Erteilung der 1. Fremdsprache, sind die höchsten Anforderungen, die der Kanton an diejenigen Lehrkräfte stellt, welche im 7. bis 9. Schuljahr unterrichten.

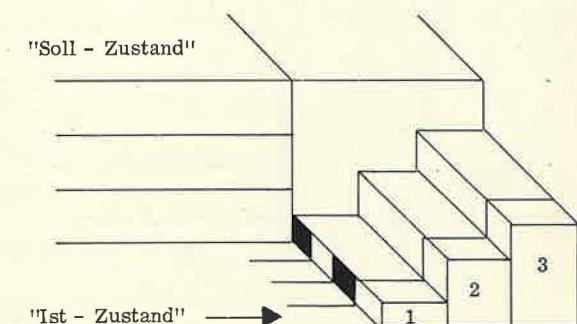
"Ist-Zustand 2":

Hier erfährt der fertig ausgebildete Primarlehrer eine zusätzliche Ausbildung von 20 - 34 Wochen. Erweitert wird die Ausbildung recht häufig noch durch Betriebspрактиka und Fremdsprachenaufenthalte. Die berufsbegleitende Ausbildung bedeutet für die Lehrer eine starke Belastung. Die dauernde Konfrontation mit der eigenen Unterrichtswirklichkeit bringt es mit sich, dass diese Kurse meistens mit besonderer Lernmotivation, mit grossem Arbeitseinsatz und mit gutem Lerneffekt absolviert werden.

"Ist-Zustand 3":

Patentierte Primarlehrer mit mindestens ein- bis zweijähriger Berufserfahrung werden in vier Semestern Vollstudium zum Lehrer der Schultypen A und B ausgebildet. In die Semesterferien fallen zudem Praktika, Betriebspрактиka und Sprachkurse im französischen Sprachgebiet.

Abb. 13: "Ist-Zustand"



"Soll-Zustand"

Wenn wir diese "Ist-Zustände" im Hinblick auf die in diesem Dokument dargestellten Modelle und Richtlinien betrachten, können für kurz- und mittelfristig zu realisierende Reformen folgende Empfehlungen formuliert werden:

Kantone mit dem "Ist-Zustand 1" sollten unverzüglich ein Ausbildungsprogramm einführen, in welchem etwa folgende Programmpunkte zu finden sind:

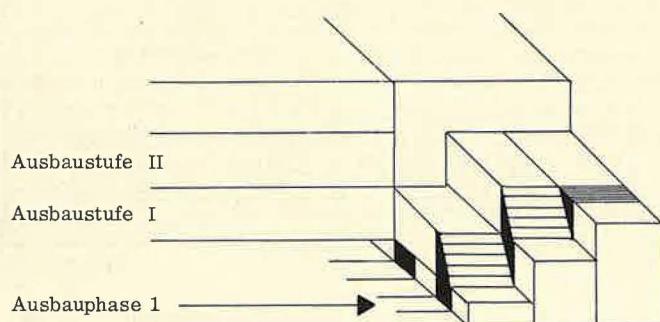
- Einführungskurs: Pädagogische Besinnung und didaktische Grundfragen (2 Wochen);
- Vollstudium: Erziehungswissenschaftliche Didaktik und Studienfächer (1/2 Schuljahr = ca. 20 Wochen);
- Ferien- oder Nachmittagskurse, Holz- und Metallbearbeitung (im Umfang von ca. 6 Wochen);
- Kurse im Gebiet der 1. Fremdsprache, z. T. in den Ferien (6-8 Wochen);
- Praktika bei ausgebildeten Praktikumsleitern (ca. 5 Wochen);
- Betriebspрактиkum (2 Wochen);
- Aktive Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft;
- Betreuung durch einen Berater in der eigenen Schule.

So würden sie einen Stand erreichen, der ungefähr dem heutigen "Ist-Zustand 2" entspricht (Ausbaustufe I).

Eine nächste Entwicklungsstufe besteht darin, dass Kantone mit dem "Ist-Zustand 1 oder 2 kantonale oder regionale Institute zur Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I planen. Parallel zur Planung und Realisierung dieser Ausbildungsstätte sollen Uebergangs- und Ergänzungskurse für schon amtierende Lehrer veranstaltet werden, damit die Breitenwirkung der verbesserten Ausbildung möglichst rasch in die ganze Schule ausstrahlt. Neue Formen wie Teilstudium, Wechsel von Studiums- mit Praxisperioden, berufsbegleitende Ausbildung usw. sollten in Anlehnung an die mittelfristig und langfristig prospektiven Modelle erprobt und im Vergleich mit den bestehenden Ausbildungsstätten einer Erfolgskontrolle unterzogen werden (Ausbaustufe II).

Gesamtschweizerisch gesehen ist jetzt die Ausbauphase 1 erreicht:

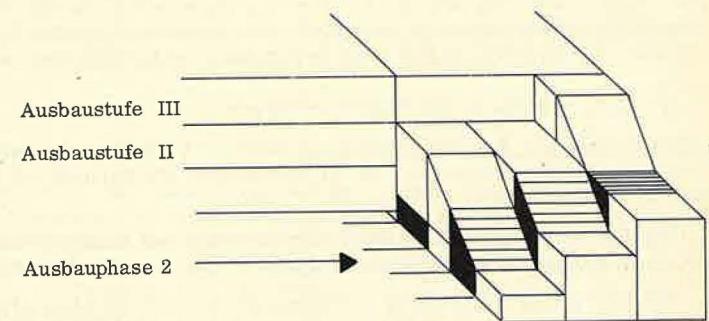
Abb. 14: Ausbauphase 1



Die zweite Ausbauphase bringt eine weitere Anstrengung für Kantone, die noch immer ein Ausbildungsdefizit aufweisen. Sie sollen jetzt auch den "Ist-Zustand 3" erreichen. Für die Kantone mit neu institutionalisierten Ausbildungsstätten findet eine Konsolidierungsphase statt.

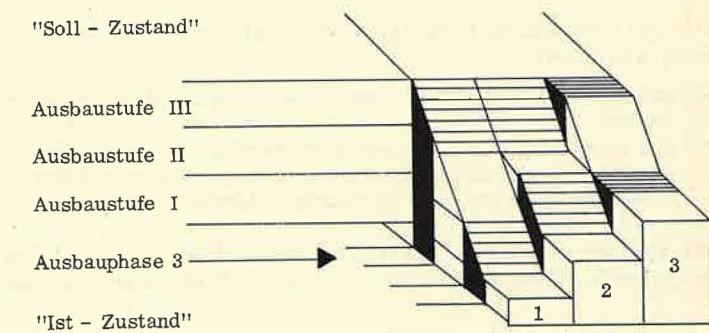
Gleichzeitig sollten an geeigneter Stelle erste Anstrengungen unternommen werden, um den heute skizzierten, bis dann hoffentlich gesamtschweizerischen "Soll-Zustand" zu erreichen. Dieser Vorstoß ist wichtig, weil er als Experimentierfeld Erfahrungsgrundlagen für den Ausbau in der übrigen Schweiz liefern soll.

Abb. 15: Ausbauphase 2



Im Endausbau (Soll-Zustand) ist auf der Basis einer zweijährigen gemeinsamen Grundausbildung eine ein- bis zweijährige, auf der Basis einer einjährigen gemeinsamen Grundausbildung eine zwei- bis dreijährige Ausbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I erreicht.

Abb. 16: Ausbauphase 3



4.2.5.3.2. Zur Ausbildung für die Schultypen C und D

Für die Ausbildung der Lehrer an den Schultypen C und D wird man vom Prinzip des Fachgruppenlehrersystems ausgehen, da die Schüler dieser Abteilung für ihre intellektuelle Entfaltung auf wissenschaftlich ausgebildete Lehrer angewiesen sind. Aus pädagogischen Gründen soll das Lehrpensum noch eine gewisse Breite (Fächerzahl, Stundenzahl an einer Klasse) aufweisen. Zudem hat die Schule im Rahmen einer Orientierungsstufe eine überschaubare Grösse beizubehalten. Fachlehrer sind auf dieser Stufe nur in Sonderfällen (etwa für musische Fächer) einzusetzen.

Ein Phasenplan, wie wir ihn für die Ausbildungsreform für die Schultypen A und B entworfen haben, erübrigत sich hier. Die Ausbildungsgänge für Lehrer an den Schulen der Typen C und D sind in der Dauer einander noch stärker anzugeleichen.

4.2.5.3.3. Wahlfachmöglichkeiten (Typen A, B, C und D)

Ein zusätzlicher Wahlfächerkatalog sollte in beiden Ausbildungswegen das obligatorische Pensum ergänzen. Dabei sollten den Studierenden die folgenden Möglichkeiten offen stehen:

- Studium eines Wahlfaches zur Vertiefung eines Studienfaches mit dem Ziel einer ersten Spezialisierung und der Förderung der individuellen Begabung.
- Studium eines Wahlfaches im pädagogischen, heilpädagogischen oder psychologischen Bereich als Ansatz für eine spätere Spezialisierung.
- Studium eines Wahlfaches aus dem Fächerkatalog des andern Ausbildungsweges im Interesse einen möglichen begrenzten Einsatzes in der Schule des nicht gewählten Ausbildungstypus (Typus A/B bzw. C/D).
- Studium eines Wahlfaches, um einer ausserhalb des Fächerkanons liegenden Begabung zu entsprechen.

Eine gegenseitige Abstimmung der Wahlfachkataloge zwischen den beiden Ausbildungsrichtungen (A/B, C/D) und auch zwischen den einzelnen Ausbildungsstätten erweist sich hier als notwendig.

Thesen

- (1) Die Lehrerausbildung für die Primarschule und für die Sekundarstufe I setzt sich zusammen
 - a) aus einer gemeinsamen beruflichen Grundausbildung von einem ev. zwei Jahren;
 - b) aus einer stufen-, bzw. schulartspezifischen Ausbildung;
 - c) aus einer fach- und funktionsspezifischen Weiterbildung im Sinne des Baukastensystems während des ganzen Berufslebens.
- (2) Für die Lehrer der Sekundarstufe I und der Primarstufen sind langfristig entsprechende Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung anzustreben.

(3) Für die Sekundarstufe I sind zwei Arten von Ausbildungswegen für Lehrer zu konzipieren:

- a) die Lehrerausbildung für die Schultypen A und B (Berufsleben);
- b) die Lehrerausbildung für die Schultypen C und D (weiterführende Schulen, anspruchsvolle Berufslehren).

(4) Die Ausbildung für beide Lehrertypen der Sekundarstufe I ist weiter auszubauen und interkantonal anzugeleichen. Priorität hat dabei in den meisten Kantonen die Verbesserung der Ausbildungswege für die nichtgymnasialen Schultypen (A und B).

(5) Die Ausbildungswege für Lehrer aller Stufen und Typen sind durch kantonale Rahmengesetze und Rahmenlehrpläne aufeinander abzustimmen.

Literatur

- BOHREN, A. u. Mitarbeiter: Die Ausbildung des Lehrers an der Sekundarstufe I in Basel, Bern, Fribourg, St. Gallen und Zürich. Zürich 1972
- Erziehungsräliche Kommission für die Oberstufenreform im Kanton St. Gallen (Kommission Pfiffner). Bericht und Anträge. St. Gallen 1973 (polykopierte)
- HORN, R., MORGER, S., REGLI, K., ZUMTHURM, J.: Ausbildung und Anstellung der Gymnasiallehrer. Pädagogisches Institut der Universität Fribourg, Arbeitspapiere und Kurzberichte 8. Fribourg 1969
- KÄLIN, A., ROHNER, P., SUTER, E.: 10 Jahre IOK (interkant. Oberstufenkonferenz). In: Schweizer Schule, Juni 75 und Sekretariat Oberwil / Zug (Jubiläumsschrift 1975)
- LATTMANN, U. P.: Schulnahe Lehrerbildung. Aarau 1975
- PIFFNER, L., WEISS, J., GABATHULER, O.: Probleme der Oberstufenreform. In: Rundschau Nr. 32, Febr. 1974, polykopiert, beziehbar bei Frick, W., St. Georgenstr. 218a, 9011 St. Gallen
- RICKENBACHER, I. und Mitarbeiter: Die Orientierungsstufe in kooperativen Schulzentren. Aarau 1975
- ROTH, H.: Studienplan SLS. St. Gallen o. J. (polykopiert)

5. Die Besoldung der Lehrer

5.1. Das Problem im Rahmen der Lehrerbildung von morgen

Es kann nicht die Aufgabe der Expertenkommission sein, detaillierte Besoldungsrevisionen vorzuschlagen. Zweifellos werden aber im Zuge der Realisierung der Lehrerbildungsreform auch die Lohnkonsequenzen zu behandeln sein. Die Kommission möchte deshalb allgemeine Richtlinien vorlegen, die als logische Konsequenz aus den andern Beiträgen dieses Bandes hervorgehen. Zu erinnern ist hier z.B. an das Berufsbild des Lehrers und sein Selbstverständnis, an die Kapitel Grundbildung, Fortbildung und Weiterbildung.

5.2. Trends heutiger Besoldungsverordnungen

Vereinfacht könnte man sagen, dass der Lehrer heute entsprechend dem Stand der Intellektualität und dem Alter seiner Schüler entlohnt wird. Dazu kommen noch persönliche Alterszulagen. Die grossen Prestigebarrieren zwischen den einzelnen Lehrergruppen werden vor allem auch durch die Besoldung verstärkt. Die Stufenverbände sind heute noch darauf bedacht, ihre erreichten Positionen zu halten. Das hat Rückwirkungen auf die Ausbildungsforderungen, welche gegenwärtig die gleiche hierarchische Stufung aufweisen. Ausserdem erhalten Lehrerinnen immer noch nicht in allen Kantonen den gleichen Lohn wie ihre Kollegen.

Die wichtigsten Kriterien für die Besoldung der Lehrer sind heute meistens die folgenden:

1. Schulstufe, Funktion (Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule, Gymnasium usw.)
2. Ausbildung, Qualifikation
3. Dienstalter

Die Lohnunterschiede in der "Hierarchie" sind dabei relativ gross.

5.3. Besoldungseinwirkende Vorschläge des Berichts

- Im Grundsatz stellt die Kommission fest, dass langfristig für alle Lehrer aller Schulstufen der obligatorischen Schulzeit eine gleich lange und gleichwertige pädagogische Grundausbildung zu fordern ist, weil die psychologisch-pädagogische und fachliche Kompetenz des Lehrers überall im Anspruch gleich und nur im Inhalt verschieden sein muss. Als besoldungspolitische Konsequenz folgt daraus, dass Unterschiede in der Grundbesoldung überhaupt wegfallen können, oder dass doch wenigstens die Löhne sehr nahe beisammen liegen.
- Die Weiterbildung der Lehrer soll im Baukastensystem angeboten werden, wobei stufen-, fach- und funktionsspezifische Spezialisierung durch Besoldungszulagen anerkannt werden (vgl. auch Kapitel V. 4.1.).
- Die Besoldung soll in Zukunft nicht mehr die heute noch zentrale Stellung für das Selbstverständnis und das Sozialprestige der verschiedenen Lehrerkategorien beibehalten. Vielmehr müsste der Lehrer die Qualifikation durch eine gute Grundausbildung als persönlichen Wert verstehen, und der Lohn wäre die entsprechende Anerkennung für seine Fachkompetenz. Das Selbstwertgefühl des Lehrers müsste mehr im Zentrum stehen. Das kann dadurch erreicht werden, dass der Lehrer für seine Aufgabe optimal vorbereitet wird.

Thesen

- (1) Die gleich lange Ausbildung und die Gleichwertigkeit der Grundbildung bedingen für alle Lehrerkategorien gleiche Grundlöhne.
- (2) Besoldungszulagen können durch qualifizierte Weiterbildung erworben werden.
- (3) Kriterien für die Besoldung sind demnach:
 - Qualifikationen (Grundbildung, Weiterbildung), Ausbildungsprofile
 - Erfahrung (Alter)
 - Funktion (Schulstufe)
 - Besondere Umstände (Arbeitsplatzbewertung)
- (4) Besoldungsunterschiede zwischen den verschiedenen Funktionen (Primarschule, Sekundarschule, Gymnasium usw.) werden allgemein kleiner. Es soll dabei nicht nivelliert, sondern vielmehr akzentuiert werden, wobei die heute extrem überhöhte Hierarchie umgeformt wird.

Literatur

- ALBRECHT, G.: Lehrereinkommen, Lehrerausbildung und Lehrermangel.
Weinheim 1969
- PLATTNER, G.: Leistungsentlohnung im öffentlichen Betrieb. Bern und Stuttgart
1965

6. Partizipation in der Schulleitung

Das Jahr 1968 erweist sich rückblickend immer deutlicher als Wendepunkt in der Geschichte der Schulführung und Schulorganisation. Zwar hatte die weltweite Protestwelle von Schülern und Studenten in der Schweiz nicht einen besonders virulenten Charakter, und auch die Folgen der Bewegung waren kaum direkt spürbar.

Was sich seit 1968 verändert hat, ist das soziale Klima. Man wurde sich bewusst, dass trotz des demokratischen Credos der Geist an unsren Schulen vielerorts noch recht autoritär war, und dass vielfach weder Lehrer noch Schüler in der Gestaltung des Schullebens beim Entscheidungsprozess irgendwie beteiligt waren. Aehnlich wie Angestellte und Arbeiter in den Betrieben begnügten sich Lehrer und Schüler nicht mehr damit, blos ausführende Organe zu sein. Die Partizipation, die initiative Mitarbeit in der Gestaltung des eigenen Arbeitsfeldes, scheint tatsächlich, wie Alvin Toffler (1971, 450) schreibt, eines der Hauptprobleme der nachindustriellen Gesellschaft zu werden.

In den Jahren nach 1968 haben zwei weitere Bewegungen wesentlich zur Entwicklung einer neuen Konzeption der Schulleitung beigetragen:

- a) die Bewegung der anti-autoritären Erziehung, die vor allem durch Neills Buch über Summerhill (1969) eine weitere Verbreitung fand (Auflage der deutschen Uebersetzung: 850'000 im Jahre 1971);
- b) die Bewegung der Gruppendynamik, deren Einfluss auf die Schule grosso modo auf das Jahr 1970 zurückgeht und vor allem mit den Namen Rogers und Tausch verhaftet ist (vgl. Kapitel IV. 7.).

Neu ist der Gedanke einer stärkeren Mitsprache und Mitbestimmung in der Schule nicht. Ansätze dazu finden wir in der Schweiz beispielsweise in dem 1761 von Martin von Planta und J. P. Nesemann gegründeten Seminarium von Haldenstein/Marschlins. Als Muster für die institutionelle Form diente hier die Republik des alten Rom.

Am Anfang unseres Jahrhunderts kam aus England und Amerika der Gedanke des "self government". Abbotsholme (Cecile Reddie) vor allem und die deutschen Landerziehungsheime dienten als Muster für die Gründung einer ganzen Reihe von Privatschulen, die heute internationales Ansehen geniessen.

In den letzten Jahrzehnten scheinen die Lehrerbildungsseminare die bevorzugtesten Pflanzstätten des Partizipationsgedankens gewesen zu sein.

In Anlehnung an englische Vorbilder führte z.B. die Evangelische Lehranstalt Schiers im Jahre 1927 die "Selbstregierung" ein. Die obersten Klassen von Gymnasium und Lehrerseminar sorgten für die Einhaltung der gemeinsam geschaffenen Hausordnung. Mit kleineren Modifikationen hat sich diese Form bis zur Gegenwart erhalten. Das Lehrerseminar Kreuzlingen (Thurgau) kennt ein Schülerparlament und eine Schülerregierung seit 1929; das Lehrerseminar von Zug

spielte die Rolle eines Pioniers in den 60er Jahren (vgl. Kunz 1968). Nach den Unruhen von 1968 ist es wiederum ein Lehrerseminar, welches mit der Mitbestimmung am weitesten zu gehen versucht: das Lehrerseminar von Locarno. Aber gerade das Beispiel von Locarno zeigt, dass die Partizipation von Schülern ihre natürlichen Grenzen hat und leicht in Konflikt mit der staatlichen Rechtsordnung gerät, wenn sie diese überschreitet.

Heute ist eine Schulleitung, die nicht in irgendeiner Weise mit der Mitwirkung zumindest der Lehrer und Schüler rechnete, kaum mehr denkbar. Ein Schulleiter ist auf das Engagement, die Verantwortungsfreudigkeit und die Entwicklung von eigenen Initiativen von Lehrern und Schülern angewiesen, wenn seine Schule dynamisch, lebendig und so auch durch das blosse Schulleben pädagogisch wirksam sein soll. Der Verzicht auf die Partizipation bringt bald einmal eine Aversion von Lehrern und Schülern gegenüber der Arbeit, in der Folge vermehrte Kontrolle, vermehrte Reglementierung, Drohung und Zwang (vgl. Mac Gregor 1969, 28, 40).

Man darf darum in der Partizipation eine neue Zielsetzung sehen, die es als nötig erscheinen lässt, die Aufgaben und Formen der Schulleitung neu zu überdenken.

6.1. Die Partizipation an der Schulgestaltung

6.1.1. Die Schulleitung

Die Aufgaben eines Schulleiters sind vielfältig, und sie sind es im Bereich der Lehrerbildung, wo verbindliche Richtlinien im Sinne der Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) fehlen, ganz besonders. Jeder Kanton hat heute seine eigene Konzeption der Lehrerbildung und seine eigene Unterrichtsorganisation in der Lehrerausbildung. Und beides trägt in der Regel sehr stark das Gepräge jener Persönlichkeiten, bei welchen die Interessen der Öffentlichkeit, der Behörden, der Lehrerschaft, der Schüler, der Verwaltung, der Eltern usw. konvergieren: der Schulleiter.

Die Aufgaben der Schulleitung sind grundsätzlich überall die gleichen. Sie betreffen vor allem:

- die Planung von Unterrichtsorganisation, Schulräumlichkeiten, Schulmaterial usw., und zwar teilweise mehrere Jahre voraus;
- die Organisation des Schulalltages: wer hat wo, wann und was zu tun?
- das Delegieren von Kompetenzen: wer ist wofür verantwortlich?
- die Kontrolle und die Auswertung der Erfahrungen;
- die Behandlung von Einzelfällen;
- die Ausbildung (Fortbildung) der Lehrer und des technischen Personals;
- die Information der Schüler, der Lehrer und des Personals einerseits, der Behörden und Aufsichtsorgane andererseits.

Entscheidungen aus diesem Aufgabenkreis dürfen nicht Sache des Schulleiters allein sein. Der Schulleiter muss sich, sofern das Verfahren nicht institutionell (Lehrerkonvent, Schülerräte usw.) geregelt ist, von Fall zu Fall überlegen, wie er alle am Entscheid Interessierten informieren, konsultieren, vielleicht auch mitreden und mitbestimmen lassen kann. Je grundsätzlicher eine Entscheidung, desto breiter die Basis und desto länger die Zeit der Meinungsbildung. Anders bei der Regelung von Details und im administrativen Alltag. Hier drängt sich eine vorausgehende und breit angelegte Absprache kaum mehr auf.

Mit der Partizipation von Lehrern, Schülern, vielleicht auch des technischen Personals, der Eltern und der ehemaligen Schüler an der Unterrichtsorganisation und der Gestaltung des Schullebens ist die Aufgabe der Schulleitung schwieriger geworden. Der Schulleiter hat zusätzlich die Rolle eines "facilitateur des relations" (Rapport général 1973) zu übernehmen. Mit einem gewissen Recht wird daher immer mehr eine spezifische Aus- und Weiterbildung für Schulleiter postuliert. Ob die Schulleitung in der Hand einer einzigen Person oder beispielsweise bei einem Rektor und Prorektor oder bei einem Rektor mit Rektoratskommission liegen soll, ist eine Frage der Schulgrösse. In kleinen Schulen mit leicht überblickbaren Strukturen genügt der enge Kontakt zwischen Schulleiter und Lehrerschaft und Schülerschaft, um die Verantwortungsfreude und die Mitarbeit zu gewährleisten. In Schulen mit komplexeren Strukturen und in solchen mit mehr als 400 Schülern lauert die Gefahr einer lähmenden Anonymität. Hier ist eine Delegation von Kompetenzen auf Mitverantwortliche unausweichlich.

6.1.2. Die Lehrerschaft

Die Hauptaufgabe des Lehrers ist der Unterricht. Darum befasst sich eine Resolution, die am 40. Kongress der "Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel" (FIPESO) über die "Demokratie auf der Sekundarstufe II" 1970 in Lausanne verabschiedet wurde, im Teil über die Lehrer richtigerweise in einem ersten Punkt mit dem Unterricht. Die FIPESO schreibt hier: "Es gehört zur beruflichen Verantwortung der Lehrer, im Rahmen der offiziellen Lehrpläne und nach Rücksprache mit der Schulverwaltung, den Eltern und den Schülern, die Inhalte, die Erziehungsmethoden, die Modalitäten des Unterrichts und der Disziplin zu bestimmen, die für die Schüler am geeignetsten sind." Auffallend an dieser Formulierung ist, dass die Entscheidung über die Gestaltung des Unterrichts eindeutig beim Lehrer gesehen wird, dass aber andererseits Rücksprachen mit den Schülern und sogar Eltern Voraussetzungen sind. In einem Nachsatz heisst es: "In der Ausübung dieser Verantwortungen sollen sie (die Lehrer) den Bedürfnissen der Schüler qua Individuen und qua Glieder der Gesellschaft, in der sie leben werden, Rechnung tragen." Damit appelliert die FIPESO an das, was man etwa die informelle Partizipation genannt hat: an eine natürliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern, wie sie sich überall und zwangsläufig ergibt, wo gegenseitiger Respekt und das Gefühl einer gemeinsamen Aufgabe das Unterrichtsklima bestimmen.

Eine Aufgabe des Lehrers, die sich aus der Unterrichtstätigkeit ergibt, ist seine Mitwirkung in Geschäften der Schulleitung. Der Lehrer hat ein Interesse daran, für möglichst günstige äussere Bedingungen für seinen Unterricht zu sorgen. An

einer kleinen Schule gelingt ihm das durch persönliche, informelle Kontakte mit dem Schulleiter leicht; an einer grösseren, schwer überblickbaren Schule hat der Lehrer mehr Mühe. Hier drängt sich die Konstituierung von Lehrerververtretungen auf, welche ihm als Sprechorgan und Informationsmedium dienen können. Wie die Lehrerververtretung ihrer Form nach auch immer sei, sie bringt, wie die Erfahrung zeigt, Schwierigkeiten. Formelle Partizipation bedeutet Verhandlungen, Sitzungen, zusätzliche Arbeit und oft Ueberlastung. Dazu kommt, dass die Lehrervertreter leicht die Verbindung zur Basis verlieren und dass damit ihre Kompetenz, im Namen ihrer Kollegen sprechen zu dürfen, in Frage gestellt ist. Nicht selten fehlen den Lehrervertretern - wie auch allen übrigen Partnern - die für die institutionalisierte Partizipation nötige Disposition und Fähigkeit.

Vielfach wird darum heute als Bestandteil der Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer eine Sensibilisierung für die Gruppendynamik vorgeschlagen (vgl. Kapitel IV. 7.).

Niveau und Dynamik einer Schule hängen ganz wesentlich vom Grad der Partizipationsmöglichkeit der Lehrerschaft ab.

6.1.3. Die Schülerschaft

Die Aufgabe des Schülers ist es zweifellos zu lernen, Lernen in einem weiten Sinne verstanden und nicht nur beschränkt auf fachspezifische Lerninhalte, wie sie etwa in Curricula umschrieben werden. Zum Lernen gehört darum auch der Erwerb von sozialen Verhaltensformen, wie sie sich in jedem Unterricht zwangsläufig, aber meist kaum reflektiert ergeben. Die sozialen Unterrichtsformen sind entscheidend: Es ist etwas anderes, ob ein Lehrstoff ex cathedra vermittelt wird, oder ob Schüler aus eigener Initiative mit andern zusammen an einem gemeinsamen Projekt arbeiten und sich unter Mithilfe des Lehrers die dazu nötige Dokumentation selber beschaffen. Im ersten Fall ist eine Partizipation der Schüler an der Gestaltung des Unterrichts kaum möglich; im zweiten kann die Mitsprache der Schüler bei ihrer Lernaktivität so weit gehen, dass sich gelegentlich die Grenzen zwischen Lehrendem und Lernendem verwischen, dass der Lehrer zu einem Lernenden und der Lernende zu einem Lehrenden wird. Es ist kein Zufall, dass gerade heute mit der Forderung nach vermehrter Partizipation der Schüler an der Unterrichtsgestaltung die Methoden des gegenseitigen Unterrichts (Bell und Lancaster), des Projekts und des "learning through teaching" (LTT) wieder aufleben.

Die Frage, wie weit die Mitwirkung der Schüler an der Gestaltung des Unterrichts gehen kann, ist umstritten. Sie muss sicher je nach Alter und Reife der Schüler verschieden beantwortet werden. Den extremen Befürwortern einer Schüler-Mitsprache ist entgegenzuhalten, dass zwischen Schülern und Lehrern natürliche Ungleichheiten bestehen, die dem Mitspracherecht Grenzen setzen:

1. Die Tatsache, dass Schulleiter und Lehrer gegenüber Behörden und Oeffentlichkeit juristisch Verantwortung tragen, wogegen dies bei Schülern nicht der Fall ist.

2. Die Tatsache, dass Lehrerbildner in der Regel langjährige Mitarbeiter der Lehrerbildungsstätten sind und so die Kontinuität garantieren, während sich die Lehrerstudenten in einer Durchgangsposition befinden, in der ihnen in der Regel die Uebersicht über die Bedürfnisse und Bedingungen an der Schule fehlt.

3. Die Tatsache, dass Lehrerbildner ihre Entscheide auf Grund ihrer Fachkompetenz und ev. langjährigen Lehrererfahrung fällen können. Beides geht Lehrerstudenten notwendigerweise ab.

Die gleichen Argumente sind auch in bezug auf extreme Formen der institutionalisierten Partizipation der Schüler an der Schulleitung geltend zu machen. Es ist beispielsweise in unserer Rechtsordnung nicht denkbar, dass unmündige Schüler bei Budgetberatungen der Schulleitung Sitz und Stimme hätten. Aber auch in andern Sektoren der Schulorganisation ist eine volle Mitsprache der Schüler bzw. Schülervertreter fraglich. Die Erfahrungen mit Schülerräten, Schülervertretungen usw. seit 1968 sind - auch international gesehen - nur teilweise positiv. Schülergremien zeichnen sich durch mangelnde Stabilität und Konstanz aus. Was in einem Jahr von Vertretern der Schülerschaft postuliert wurde, kann leicht im folgenden durch Vertreter der neuen Schülergeneration wieder revoziert werden.

Problematisch ist auch das Prinzip der Schülervertretung selbst. Für diese schwierigste der Partizipationsformen sind die Schüler im allgemeinen sozial überfordert. Den Schülervertretern fehlt in der Regel der Rückhalt in den eigenen Reihen. Schülerversammlungen sind schlecht besucht (oft nur wenige Prozent der Gesamtschülerschaft), und informelle Gespräche in ad-hoc gebildeten Gruppen - die unabdingbare Substruktur aller parlamentarischen Arbeit - kommen kaum zu stande. Dazu sind unsere öffentlichen Schulen zu sehr nur Arbeitsplatz, und zu wenig eigentlicher und engagierender Lebensraum. Internate haben mehr Chancen, aber auch mehr Probleme. Das Interesse an den Belangen der Schul- und Unterrichtsorganisation ist auf der Seite der Schüler offensichtlich nicht sehr gross. Der Enthusiasmus der ersten Jahre nach 1968 hat hier etwas getäuscht. Rückblickend müssen wir feststellen, dass es - von ländlichen Ausnahmen abgesehen - eigentlich doch immer einzelne Schüler oder Schülergruppen, immer Minoritäten waren, die das Image einer partizipationswilligen und partizipationsfähigen Jugend schufen. Wenn wir das Fazit aus den bisherigen Erfahrungen ziehen wollen, müssen wir festhalten, dass das Interesse des Schülers sich auf das Geschehen im konkreten Unterricht, und nicht auf die Unterrichtsorganisation und die organisatorischen Bedingungen des Schullebens konzentriert. Die Anstrengungen für eine sinnvolle und effektive Partizipation der Schüler werden sich daher in Zukunft mit Vorteil auf die informelle Partizipation im Unterricht und weniger auf die institutionelle Partizipation in der Schulleitung richten. Damit soll nicht gesagt sein, dass es nicht Sektoren im Aufgabenbereich der Schulleitung gäbe, in denen eine ständige Information, eine Mitberatung und vielleicht sogar eine Mitbestimmung oder Selbstbestimmung möglich wären. Diese Möglichkeiten gibt es, je nach Schule verschiedene, und sie sollen auch voll ausgeschöpft werden, weil sie ein Stück soziale und politische Erziehung bedeuten. Die institutionalisierten Formen der Schülernpartizipation, Schülerräte, Schülerdeputationen, Schülerversammlungen stellen ein gutes Übungsfeld für den Erwerb von sozialen und staatsbürgerlichen Fertigkeiten dar. Man wird aber nicht darum herum kommen, die für eine Schülernpartizipation in Frage kommenden Sektoren genau abzustecken und auch genau festzulegen, in welcher Weise eine Mitwirkung der Schülerschaft zu gestalten ist.

An Schulen, deren Aufgabe die Ausbildung von künftigen Lehrern ist, scheint uns - zumindest für die letzten Jahre der Ausbildung - eine Partizipation ganz besonders bedeutsam zu sein, und zwar sowohl eine informelle Partizipation im Unterricht wie eine formelle an der Schulleitung:

- Erstens, weil die Absolventen der Lehrerbildungsinstitute in der letzten Phase ihrer Ausbildung mündig sind und vom ersten Tag ihrer beruflichen Tätigkeit an die volle Verantwortung für ihre eigenen Schüler zu übernehmen haben. Sie sind im Gegensatz zu Absolventen von Schulen der gymnasialen Bildung nach Schulaustritt sogleich Schul-Meister und müssen sich als solche bewähren können. Es ist deshalb gut, wenn sie rechtzeitig lernen, ihren Schülern gegenüber weder mit einer Haltung des "laissez-faire" noch mit einem rigiden Autoritarismus aufzutreten, und wenn sie erfahren, dass weder eine konsequente Opposition noch eine blinde Konformität gegenüber den Behörden das ideale Verhaltensmuster ist.
- Zweitens, weiss man, dass der junge Lehrer, wenn er in Schwierigkeiten gerät, leicht Zuflucht bei den in seiner Jugend selbst erlebten autoritären Unterrichtsformen sucht. Eine bloss theoretische Einführung in die Methoden der "école active" und in andere Methoden, die eine Partizipation des Schülers an der Unterrichtsgestaltung erlauben, genügt nicht. Der künftige Lehrer muss zumindest in den letzten Jahren seiner Ausbildung diese Unterrichtsformen selbst intensiv erlebt haben.
- Drittens, darf nicht vergessen werden, dass sich die Arbeit eines Volksschullehrers nicht auf das rein Schulische beschränkt. Er hat Kontakte mit den Eltern zu pflegen, und oft übernimmt er leitende Funktionen in sportlichen Vereinigungen, in Chören, in politischen Gruppierungen, in der kommunalen Verwaltung usw. Besonders in ländlichen Gegenden hat er oft in vielerlei Hinsicht die Rolle eines "Animateur" zu übernehmen. Auch dafür muss der künftige Lehrer vorbereitet sein.

6.1.4. Weitere Beteiligte

6.1.4.1. Eltern

Von den Kontakten mit Eltern können wertvolle Impulse für das Schulleben ausgehen. Auf eine Schule mit erwachsenen Studenten wird der Einfluss der Eltern zwar gering sein. Für die Unterabteilung des Seminars aber, insbesondere für das Internat, können grundsätzlich die Forderungen der bereits erwähnten FIPESO-Resolution in Betracht fallen.

Diese spricht u.a.:

- von einer vollständigen Information der Eltern über die Schulleistungen ihrer Kinder;
- von der Möglichkeit, mit dem Schulleiter und den Lehrern in Kontakt zu treten.

Die Art und Weise und die Intensität der Kontakte zwischen Schule und Eltern werden natürlich wesentlich von den Bedingungen des lokalen Kontextes abhängen.

6.1.4.2. Ehemalige

Einen ebenso wertvollen "feed back" wie die Elternschaft könnten die ehemaligen Schüler des Lehrerbildungsinstitutes liefern. Sie sind nach ihren Erfahrungen in der Praxis des Lehrerberufes am besten situiert, um über positive Seiten und Mängel ihrer Initialausbildung Auskunft zu geben.

6.2. Strukturelle Reformen der Schulleitung

Wir verzichten darauf, ein Modell der Schulleitung und der Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer, Schüler, Personal, Eltern und ehemalige Schüler vorzustellen. Wir halten dafür, dass jedes Lehrerbildungsinstitut seine eigenen Strukturen entwickeln muss, Strukturen, die den örtlichen, gesetzlichen und personellen Gegebenheiten angepasst sind. Im übrigen halten wir es für utopisch, perfekte Modelle der Schulleitung und Partizipation realisieren zu wollen, die für Jahrzehnte Gültigkeit hätten. Jede Generation von Schülern, Lehrern und Schulleitern hat das Bedürfnis, bestehende Strukturen in Frage zu stellen, neue zu durchdenken und auch neu zu gestalten. Es wäre ein Verlust an Dynamik und ein Verlust eines Mittels staatsbürgerlicher Erziehung, wenn Schüler und Lehrer dies nicht mehr tun dürften. Jede Standardisierung und Zentralisierung auf überkantonaler oder eidgenössischer Ebene schiene uns falsch. Es stimmt zwar, dass die Dezentralisation, ein Hauptmerkmal unseres Schulsystems, sich sehr oft als Hindernis für Schulreformen erweist. Im Falle der inneren Schulorganisation bedeutet die Dezentralisation aber im Gegenteil eine Chance, um die uns unsere zentralisierten Nachbarländer beneiden. Zentrale Reglementierungen würden die Schulen um ihr Uebungsfeld einer effizienten sozialen und demokratischen Schulung bringen und ihnen so etwas vom Kostbarsten der Schweizer Schule nehmen.

In der folgenden Tafel (vgl. Ministère de l'Education 1972) führen wir links die wichtigsten Aufgaben der Schulleitung auf, in denen eine Partizipation durch Lehrer, Schüler, Personal, Eltern und ehemalige Schüler an sich möglich ist. Rechts ist mit den Zeichen E, B, I und (-) die Art und Weise einzutragen, in der die genannten Personengruppen an einer Schule partizipieren können oder sollen. Nach unserer Vorstellung müsste jedes Lehrerbildungsinstitut so sein eigenes "Gesicht" in Sachen Schulleitung und Partizipation haben können.

Tab. 9: Matrix zur Bestimmung der Entscheidungsgegenstände, der Instanzen und der Art der Partizipation in der Schulleitung

Legende: E = Entscheidungskompetenz

B = Mitberatung

I = Information

- = ausserhalb der Kompetenz

Instanz Gegenstand	1 Behörden	2 Schul- leiter	3 Lehrer	4 Schüler	5 Eltern	6 Lehrer- verbände
1. Schulordnung						
2. Wahl der Schüler- vertreter						
3. Wahl der Lehrer- vertreter						
4. Schulzeitung						
5. Schulhausbau						
6. Möbelierung des Schulhauses						
7. Künstlerischer Schmuck im Schulhaus						
8. Erarbeitung von Lehrplänen						
9. Lehrmittel						
10. Arbeitswochen						
11. Exkursionen						
12. Schulausflüge (Ski usw.)						
13. Schulbibliothek						
14. Notengebung						
15. Prüfungen						
16. Lehreranstellungen usw.						

Eine Schlussbemerkung drängt sich auf:

Wichtiger als das Organisationssystem und die Kompetenzausmarchungen in der Schulleitung ist der Geist an der Schule. Selbstverständlich können Lehrer- und Schülerräte, Deputationen, Versammlungen, Kommissionen usw. eine kräftige Stütze für eine wache Teilnahme am Geschick einer Schule sein. Aber alle diese institutionellen Formen sind für eine wirkliche Partizipation in einem demokratischen Geist noch keine Garantie. Wir haben historische Beispiele dafür, dass solche Institutionen sich ins Gegenteil verkehren können von dem, was sie eigentlich sein sollten. Sie können in der Tat ein Mittel werden, ein Mittel auch, mit dem sich politische Agitatoren, Minderheiten "von innen" und "von aussen" einen Einfluss verschaffen. Die Institutionen der Partizipation, wie wir sie verstehen, sind ein demokratisches Instrument, welches dazu verhelfen soll, die Meinungen aller an einem Entscheid Interessierten einzuhören und zu berücksichtigen.

Thesen

- (1) Die Partizipation (von Lehrern, Schülern, eventuell auch von Personal, Eltern und ehemaligen Schülern) an Entscheidungsprozessen ist eine Notwendigkeit geworden.
- (2) Für Lehrerstudenten in der letzten Phase der Ausbildung erweist sich die Partizipation an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens als besonders wertvoll. Für sie bedeutet die Partizipation eine Einführung in die bevorstehende eigene und selbständige Schulführung.
- (3) Im Zentrum der schulischen Aktivitäten steht der Unterricht, und darum ist es wesentlich, dass der Schüler hier die Möglichkeit der Mitwirkung hat. Wir sprachen von einer mehr "informellen" Partizipation, die sich in der Zusammenarbeit mit dem einzelnen Lehrer ergibt.
- (4) Der Lehrer am Lehrerbildungsinstitut muss Möglichkeiten haben, auf die Unterrichtsbedingungen Einfluss nehmen zu können. An einer grösseren Schule genügt das informelle Gespräch mit dem Schulleiter nicht mehr. Hier ist eine Institutionalisierung der Mitsprache (Lehrerververtretung) nötig. Niveau und Dynamik einer Schule hängen ganz wesentlich vom Grad der Partizipationsmöglichkeit der Lehrerschaft ab.
- (5) Eine Partizipation der Schüler an den Geschäften der Schulleitung ist an die Rechtsordnung gebunden, der die Institution untersteht. Die Kompetenzbereiche und die Art und Weise der Schülermitsprache sind darum genau festzulegen.
- (6) Jede Schule soll die Möglichkeit haben innerhalb des gesetzlichen Rahmens ihre eigenen Strukturen, Organisationsformen und Kompetenzabgrenzungen zu finden. Eine zentralistische Standardisierung würde eine gefährliche Einschränkung eines sehr wertvollen Uebungsfeldes für staatsbürgerliches Verhalten bedeuten.

Literatur

- Association européenne des enseignants: La Pédagogie de la participation. o.O. 1971 (polykopiert)
- Bulletin officiel de l'éducation: Conseil des établissements d'enseignement public du niveau du second degré. Paris, 21 octobre 1971
- Centre Suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation:
Synthèse de l'enquête sur la participation et la cogestion dans le domaine scolaire. Genève 1972
- Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire: De la participation au C.O.: Quelques réflexions. Document de travail pour le VIII^e Séminaire de Montana. Genève 1969
- Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel: 40^e Congrès International de l'Enseignement Secondaire. La Démocratie dans l'Enseignement Secondaire. Résolution, Lausanne, 27 - 30 juillet 1970

- GREGOR, Mac: La dimension humaine de l'entreprise. Paris 1969
- JENZER, C.: La participation dans l'éducation en Suisse. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 13 août 1972 (polykopiert)
- KLOSS, H.: Formen der Schulverwaltung in der Schweiz. Zürich 1964
- KUNZ, L.: Schülermitverantwortung. Solothurn 1968
- KUNZ, L.: Quand les élèves participent aux responsabilités. L'idée et sa réalisation dans un internat. Paris 1970
- KUNZ, L.: Corresponsabilità degli alunni nella vita dei collegi. Collana "il nostro tempo". Nr. 26, Milano 1972
- Ministère de l'Education nationale et de culture française: Circulaire ministériel le du 4 juin 1972 relative à la gestion associative. Annexe. Bruxelles 1972
- PERETTI de, M. A.: Conférence sur la participation dans l'enseignement. Approches sociologique, psychologique et pédagogique. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 24 octobre 1973 (polykopiert)
- Rapport général. Symposium sur "la participation dans l'enseignement et l'éducation à la participation". Bruxelles, 18 - 24 novembre 1973
- SCHNEIDER, W.: Elternbeiräte oder die ungenützte Chance des Mitspracherechts. In: Basler Schulblatt März 1970
- STUDER, E.: Ueber die Mitsprache der Schüler am Gymnasium. In: Gymnasium helveticum 28 (1973) Heft 3, 375-382
- TOFFLER, A.: Le choc du futur. Paris 1971
- Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer: Die menschlichen Beziehungen in der Schule. Les relations humaines à l'école. Tagungsbericht der Studienwoche 1971 in Interlaken. Sonderheft des Gymnasium helveticum. Aarau 1972
- Workdocument for the International Confederation of Parents (C.I.P.). Congress of Rome, 26. - 28. october 1973

7. Die Lehrerbildner: Aufgaben — Rekrutierung — Ausbildung — Anstellungsverhältnisse

Den Lehrerbildner (Seminarlehrer) gibt es nicht. In der Lehrerbildung muss eine Vielzahl von Funktionen erfüllt werden. Ihre Auswahl und Kombination konstituieren den Aufgabenkreis verschiedener Typen von Lehrern in der Lehrerbildung. Als erstes schildern wir diese Aufgaben, beziehungsweise die Gesichtspunkte, unter denen man sie sehen kann. In einem zweiten Schritt behandeln wir mögliche Gruppierungen von Teilaufgaben und damit die Aufgabenkreise verschiedener Typen von Lehrern der Lehrer. In ihrer konkreten Ausgestaltung ergeben sich daraus die entsprechenden Berufsbilder. Sodann fragen wir nach der Rekrutierung dieser Lehrer, den Kriterien oder Anforderungen, welche bei ihrer Auswahl anzulegen sind, ihrer Ausbildung und Fortbildung - und der Förderung derselben durch den Staat - und nach den Anstellungs- und Arbeitsbedingungen, die sie zur Lösung ihrer Aufgabe vorfinden sollten.

7.1. Die Aufgaben der Ausbildner von Lehrern

Wenn man das Berufsbild von Lehrerbildnern entwerfen will, ist es sinnvoll zu überlegen, welche Aufgaben sich an den werdenden Lehrern und - allgemeiner - im Leben der Schule, des Kantons oder des Landes erfüllen sollen, in dessen Dienst sie stehen. Wir sehen hier drei Hauptgruppen von Aufgaben:

- Ausbildungsaufgaben im engeren Sinn des Wortes;
- Entwicklungsaufgaben: Entwicklung von Lehrmitteln, Lehrplänen usw.;
- Bildungspolitische Aufgaben: Mitwirkung an der bildungspolitischen Meinungsbildung und an bildungspolitischen Entscheidungen.

Die Erfüllung aller drei Aufgaben erfordert einenteils Tätigkeiten der unmittelbaren und praktischen Realisierung von Lehre, Entwicklung und Bildungspolitik, andernteils aber auch grundlegende Vorbereitung auf diese Aufgabe, die sich aus der Teilnahme an der Forschung und an den grundsätzlichen und weltweiten Diskussionen im Bereich der Bildung und Erziehung, der Fachwissenschaften und - in allgemeinstem Sinne - in der Welt des Geistes abspielen. So muss ein Lehrerbildner - um ein Beispiel zu geben - wissen, was sich im Bereich der Forschung und der Diskussion über die Gesamtschulen tut, welche Wandlungen sich in dem Fache abspielen, dessen Didaktik er vertritt (Neue Mathematik, neue Grammatik); er muss als Vertreter der Psychologie z. B. wissen, dass sich in diesem Gebiete eine "kognitive Wende" abspielt und die Reiz-Reaktionspsychologie und die elementare Lerntheorie an Bedeutung einbüsst, und er muss wissen, welche Wandlungen sich in der Jugend und in der Gesellschaft des ausgehenden 20. Jahrhunderts vollziehen.

Konkret bedeutet dies: Lehrerbildner müssen ausgebildet sein und an ihrer Stelle Arbeitsbedingungen vorfinden, so dass sie

- in ihrem engeren Kompetenzbereich die Forschungsliteratur lesen und verstehen können;
- im weiteren Bereich der Schule, der Bildung und der Bildungspolitik die grossen Strömungen verfolgen können;
- die grossen geistigen und sozialen Bewegungen unserer Zeit zu deuten vermögen.

Gestützt auf diese Grundlagen erfüllt der Lehrerbildner die unmittelbaren Aufgaben der Lehre, der Entwicklung und der Mitwirkung an der Bildungspolitik. Unter diesem Gesichtspunkt erkennt man, dass die bisher verbreitete Auffassung von der Aufgabe der Seminarlehrer die unmittelbaren Aufgaben und unter diesen die Lehraufgaben einseitig betont hat. In der Zukunft muss den Lehrerbildnern die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgaben der Vorbereitung und Fundierung ihrer unmittelbaren Aufgaben vermehrt zu fördern. Zudem muss in ihrem Pflichtenpsum Raum für die Erfüllung der Entwicklungs- und der bildungspolitischen Aufgaben geschaffen werden. Bevor wir auf die Lehraufgabe der Lehrerbildner eingehen, kennzeichnen wir hier kurz die Entwicklungsaufgaben und die bildungspolitischen Aufgaben. Sie fallen insbesondere den Lehrerkategorien zu, welche wir in der Folge als "die Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Theorie" bezeichnen werden.

7.1.1. Die bildungspolitischen Aufgaben

In den letzten Jahren ist die bildungspolitische Szene in den meisten Ländern in Bewegung geraten. Neue Schultypen, wie zum Beispiel die Gesamtschulen, sind entstanden oder werden diskutiert. Es werden neue Anforderungen an die bestehenden Schulen formuliert (kompenatorische Erziehung, Chancengleichheit, Laufbahnberatung in der Schule), oder solche Anforderungen ergeben sich aus sozialen Veränderungen, wie z. B. der Gegenwart von Fremdarbeiterkindern. Schliesslich werden Forderungen nach einem Ausbau der Schulsysteme nach unten und nach oben erwogen, man denke an die Vorschulbewegung und an die In-Frage-Stellung der Berufslehre und die Vorschläge zu ihrer Ersetzung durch Berufsschulen. Von allen diesen Veränderungen ist die Lehrerbildung unmittelbar betroffen. Ihre Träger haben von ihnen daher mindestens Kenntnis zu nehmen und darauf zu reagieren. Sie sind darüber hinaus aber Experten im Bereich dieser Probleme - oder sollten es doch sein. Es ist daher zu fordern, dass sie in den Gremien, welche bildungspolitische Entscheidungen vorbereiten oder fällen, mitzuwirken vermögen. Dazu brauchen sie selbst Zeit und Kraft - und eine entsprechende Ausbildung und Fortbildung.

7.1.2. Die Entwicklungsaufgaben

Die bildungspolitischen Aufgaben setzen sich in der Regel in Entwicklungsaufgaben fort. Die Gesamtschule verlangt nach Lehrplänen, die Einführung der Neuen Mathematik oder neuer Unterrichtsmedien wie des Sprachlabors oder des audio-

visuellen Unterrichts ruft zudem nach neuen Lehrmitteln. Zwar kann man nicht verlangen, dass diese ganze Arbeit an den Stätten der Lehrerbildung geleistet werde. Dazu sind eigentliche Entwicklungszentren notwendig. Aber die Träger der Lehrerbildung müssen ihren Beitrag dazu leisten, einerseits, weil sie Experten in diesem Bereich sind, und andernteils, weil sie die hauptsächlichen und wirkungsvollsten Verbreiter der neuen Lehrpläne und Lehrmittel sind - und, wie wir weiter unten fordern werden - es in der Lehrerfortbildung werden müssen. Da nun die bildungspolitischen und die Entwicklungsaufgaben in gewissen Perioden und in bestimmten Bereichen massiert anzufallen pflegen, sind bei der Definition der Pflichtpensen der Ausbildner der Lehrer flexible Lösungen anzustreben. Einerseits sind diese Aufgaben als dauernde Positionen im Pflichtenheft der Lehrerbildner festzuhalten. Bei der Festsetzung der Lehrverpflichtungen ist ihnen Rechnung zu tragen. Andernteils muss die Möglichkeit bestehen, Lehrerbildner in gewissen Perioden zur Lösung dieser Aufgaben zu entlasten oder - im Grenzfall - für eine bestimmte Zeit zu beurlauben. Dies wiederum erfordert eine reichlichere personelle Dotierung der Lehrstellen, so dass Reserven für eine derartige Entlastung vorhanden sind. Bei der Auswahl der Anwärter auf Seminarlehrerstellen ist zudem diesen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen. Unter den Qualifikationen sind Beiträge im Bereich der Bildungspolitik und der Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung zu registrieren und in das Gesamturteil einzubeziehen.

Entscheidend ist die Forderung, dass der Lehrerbildner ein Lehrpensum hat, das ihn nicht ganz erfüllt. Seine Stundenverpflichtung (welche informelle Gruppenarbeit und persönliche Beratung der Studenten mit einschließt), darf daher 20 Stunden keinesfalls überschreiten. Wir kommen weiter unten auf dieses Problem zurück.

Aus dem Gesagten ergeben sich auch Forderungen für die Ausbildung und Fortbildung der Lehrerbildner. Diese muss einerseits die Breite und Weite haben, welche ihn befähigen, an den grossen bildungspolitischen Diskussionen teilzunehmen. Andernteils ist wissenschaftliche Vertiefung notwendig. Die Möglichkeit der Teilnahme an Forschung und Entwicklung erfordert eine solide methodologische und inhaltliche Ausbildung. Von den Vertretern der theoretischen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik, Schultheorie) ist ein mindestens vierjähriges Universitätsstudium mit einem Abschluss auf dem Niveau eines Lizentiaten zu fordern; wünschbar ist zudem, dass diese Lehrerbildner doktorieren und sich damit und durch ihre weitere publizistische Tätigkeit über eine selbständige wissenschaftliche Leistung ausweisen.

7.1.3. Die Ausbildungsaufgaben

In seiner Ausbildung muss der werdende Lehrer eine grosse Zahl verschiedener Lernprozesse durchlaufen. Ihnen entsprechen verschiedene Lehrfunktionen in der Lehrerbildung. Im Zusammenhang dieses Kapitels erscheinen die folgenden Unterscheidungen sinnvoll:

7.1.3.1. Die Allgemeinbildung des Seminaristen

Davon sprechen wir in diesem Dokument, das primär seiner Berufsbildung gewidmet ist, nur am Rande. Immerhin sei festgestellt, dass es an den Lehrerbildungsinstitutionen Lehrer für einzelne Schulfächer gibt, die im Rahmen von dessen Unterricht schon didaktische Gesichtspunkte zur Geltung bringen und daher die Berufsbildung auf wertvolle Weise vorbereiten und ergänzen. Sodann muss dem Lehrerstudenten an einem Institut für Lehrerbildung Gelegenheit zur Vertiefung seiner fachlichen Ausbildung gegeben werden. Von daher ist zu fordern, dass mindestens ein Teil der Lehrer der berufsbildenden Fächer, insbesondere die Didaktiklehrer, aber nicht nur diese, Kurse übernehmen, welche der fachlichen Ausbildung der Lehrerstudenten dienen. Dies ist schon heute im Bereich der Kunstoffächer gang und gäbe, es ist aber auch in Fächern wie Deutsch und Mathematik notwendig und in mehreren anderen Fächern denkbar. Allgemein kann gesagt werden, dass bei der Ausbildung und Anstellung von Lehrerbildnern ihr möglicher Beitrag zur Allgemeinbildung der Lehrerstudenten zu beachten ist.

7.1.3.2. Erziehungswissenschaftliche Theorie

Der werdende Lehrer muss die grossen Zusammenhänge in der Welt der Bildung und Erziehung kennen lernen. Dies erfordert eine solide Ausbildung in den Sozialwissenschaften, insbesondere in der Pädagogik und der Psychologie, und dies nicht nur in den individuellen sondern auch in den sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Bezügen.

7.1.3.3. Einführung in die Unterrichtspraxis

Hier sind folgende Lern- und Lehrprozesse notwendig:

a) Uebungen, welche die erziehungswissenschaftliche, insbesondere die didaktische Theorie, in der Praxis anwenden. Sie stehen unter der Verantwortung des Theorielehrers und werden vor allem in den Uebungsschulen und ihrem sozialen Umfeld realisiert.

b) Schulpraktische Uebungen mit theoretischem Bezug. Hier handelt es sich um Funktionen, welche bisher vor allem durch die sogenannten "Uebungsschulen" erfüllt werden. Verantwortlich für diese Uebungen sind die Uebungslehrer.

c) Praktika. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass einzelne oder höchstens ganz kleine Gruppen von Studenten an ihnen teilnehmen. Es sind daher viele Praxislehrer erforderlich, und es ist nicht möglich, die theoretischen Bezüge hier in gleicher Masse zu vermitteln, wie dies in der Uebungsschule geschieht. Auf der andern Seite bietet sich hier die Gelegenheit, den Lehrerstudenten in engen Kontakt mit den Problemen der Praxis zu bringen.

7.1.3.4. Beratung und Inspektion

Wenn der Lehrerstudent seine Praktika absolviert, ist Beratung notwendig. Damit wird gesichert, dass auch diese Arbeit im Geiste des "Mutterhauses" geschieht und die Prinzipien und Formen beachtet werden, die seinem Ausbildungskonzept zugrunde liegen. Zudem ist auch Beratung und Unterstützung der Praxislehrer notwendig. Da die Leistungen der Kandidaten in dieser Phase der Ausbildung

vielerorts und mit Recht in das Ergebnis der Schlussprüfung eingehen, ist hier ein Element der Kontrolle und der Evaluation, kurz der Inspektion, unerlässlich.

Dasselbe gilt auch für die frühe Phase der Berufsausübung. Insbesondere in den Kantonen, welche die definitive Wahlfähigkeit erst nach einer bestimmten Zeit der Bewährung erteilen, ist es notwendig und möglich, die Inspektion und Beratung mindestens zum Teil durch Vertreter der ausbildenden Institution ausführen zu lassen. Für diese ergeben sich daraus wertvolle Rückmeldungen über den Erfolg der Ausbildung. Zugleich bleibt der Lehrerbildner auf diese Weise im Kontakt mit der Schulwirklichkeit, was bei einer völligen Beschränkung seiner Aufgabe auf die Ausbildung an der Lehrerbildungsinstitution nicht selbstverständlich ist.

7.1.3.5. Innerbetriebliche Ausbildung

Eine Institution von der Komplexität eines Lehrerbildungsinstituts erfordert nicht nur Ausbildung an den Lehrerstudenten: Es stellen sich wichtige Probleme der innerbetrieblichen Ausbildung und des innerbetrieblichen Austausches. So ist es erforderlich, dass die Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Theorie mit den Uebungs- und Praxislehrern zusammenarbeiten und dass Vertreter verschiedener fachlicher Disziplinen unter sich jene Teile ihrer Wissenschaft austauschen, die für den Vertreter der Nachbarwissenschaft wichtig erscheinen oder die jedem Lehrerbildner bekannt sein müssen, der Beratungs- und Inspektionsaufgaben zu erfüllen hat.

7.1.3.6. Grundausbildung und Lehrerfortbildung

Die vier erstgenannten Funktionen kommen mit sinngemässen Abwandlungen nicht nur in der Grundausbildung, sondern auch in der Fortbildung des Lehrers zur Geltung. Wir werden in der Folge postulieren, dass der Lehrerbildner in beiden Phasen der Lehrerbildung tätig sei.

7.1.3.7. Lehrerweiterbildung

Schliesslich gibt es Lehrfunktionen in der Lehrerweiterbildung. Sie führt zu einer neuen Qualifikation, sei es zur Tätigkeit in einer höheren Schulstufe, sei es zur Wahrnehmung einer spezialisierten Funktion auf der Schulstufe, für die der Lehrer ausgebildet worden ist, im vorliegenden Falle also auf der Primarschulstufe. Ob nun die einzelnen Funktionen der Lehrerweiterbildung in den Institutionen der Lehrergrundausbildung oder aber in besonderen Institutionen verwirklicht werden - im Grenzfall an der Universität - man wird in ihr immer wieder auch Lehrer der Grundausbildung einsetzen. Zum Teil wird man dazu wiederum besondere Qualifikationen verlangen, Qualifikationen, welche einenteils in Selbststudium und anderenteils in der Fortbildung der Lehrerbildner erworben werden. Diese Fortbildung erscheint auch unter diesem Gesichtspunkt als ein wichtiges Desiderat.

7.2. Typen von Lehrerbildnern

Die Mitwirkung am bildungspolitischen Geschehen und an den aus ihm sich ergebenden Entwicklungsaufgaben fällt jedem Lehrerbildner zu. Typen von Lehrerbildnern ergeben sich aus der Kombination der verschiedenen Lehraufgaben, welche sie wahrnehmen. Diese kann man unter dem Gesichtspunkt der Fächer und der Praxisnähe betrachten. Folgende Fächer sind vor allem zu vertreten: Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie, allgemeine Didaktik, Didaktik der Muttersprache, der Mathematik, der Realien (Anschauungsunterricht der Unterstufe, Heimatkunde, Geschichte, Geographie und Naturkunde mit einem Ausblick auf den Physik- und Chemieunterricht der Oberstufe) und der Kunstoffächer (Musik, gestaltende Kunst, Leibesübungen, Schreiben und Werken).

Bei der Zusammenstellung der Pensen (und daher bei der Ausbildung) ist als erstes zu fordern, dass die durch den Lehrerbildner vertretene Fächergruppe nicht zu eng und nicht zu weit sei. Reine Psychologielehrer oder Spezialisten der Didaktik eines einzigen Faches sollte es unter den festangestellten Lehrern eines Seminars oder Instituts für Lehrerbildung in der Regel nicht geben: Wenn irgendwo, so hat das Spezialistentum im pädagogischen Bereich seine offensichtliche Schwäche. Aber auch zu viele Fächer sollte der Lehrerbildner nicht vertreten müssen. Insbesondere die Didaktiken stellen hohe Anforderungen an die inhaltliche ebenso wie an die pädagogische Kompetenz ihres Vertreters. Daher ist heute z. B. der "Methodiklehrer", der die Didaktik aller Schulfächer der Primarschule vertreten sollte, überlebt. Es ist vielmehr eine Schwerpunktbildung, entweder in den sprachlich-historischen oder in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Didaktiken anzustreben. Auch Pensen, welche nur die Erziehungswissenschaften im engen Sinne des Wortes (Pädagogik und Psychologie) betreffen, haben ihre Problematik. Mindestens ist es wünschbar, dass an jedem Institut Lehrerbildner vorhanden sind, welche sowohl in einer Erziehungswissenschaft als auch in einer Didaktik kompetent sind. Dies verhindert ein Auseinanderleben der beiden Fächer-Gruppen. Die allgemeine, psychologisch fundierte Didaktik kann hier verbindend wirken.

So sehen wir unter fachlichen Gesichtspunkten drei grosse Gruppen von Lehrern der erziehungswissenschaftlichen und der didaktischen Theorie: Der Pädagogik- und Psychologielehrer (oder Psychologie- und Pädagogiklehrer) der Lehrer der Allgemeinen Didaktik mit Schwerpunkt entweder in den sprachlich-historischen oder aber in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und den Fachdidaktiker, wobei der letztere vor allem an den grossen Instituten für Lehrerbildung (Oberseminaren) zu finden sein wird.

Pädagogik- und Psychologielehrer werden häufig auch Leitungsfunktionen in einer Lehrerbildungsinstitution innehaben. Schon aus diesem Grund, aber auch aus den oben genannten Gründen, sollten sie nicht reine Theoretiker sein, sondern auch ein didaktisches Fach vertreten können.

Der Lehrer der Allgemeinen Didaktik verfügt über eine gute psychologische Bildung, denn die Allgemeine Didaktik ist wesentlich psychologisch begründet. Anderseits erfordert der Unterricht der Didaktik auch ein solides Fachwissen, das der

Lehrer der Allgemeinen Didaktik im Rahmen seiner Nebenfachstudien an der Universität erwirbt.

An grossen Instituten für Lehrerbildung, an Reallehrer-Seminaren und an den Universitäten, wird es z.T. Stellen für Fachdidaktiker geben, wobei jedoch in der Primarlehrerausbildung eine allzu hohe Spezialisierung vermieden werden sollte. Der Fachdidaktiker hat ein Schulfach auf dem Niveau eines Hauptfaches im Mittelschullehrerstudium studiert und daneben eine psychologische, pädagogische und didaktische Ausbildung genossen, die ihn befähigt, sein Fach didaktisch zu deuten und diese Didaktik theoretisch und praktisch zu vertreten.

Unter dem Gesichtspunkt der Praxisnähe sind die folgenden Lehrertypen zu unterscheiden:

- der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie
- der Uebungslehrer
- der Praxislehrer

Der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und der didaktischen Theorie ist in der Regel (d.h. bei genügender Grösse der Schule) an der Institution hauptamtlich tätig. Sein Unterricht umfasst einen hohen Prozentsatz von theoretischen Stunden. Indessen ist auch hier der Praxisbezug wesentlich. Wir verweisen hierzu auf das Kapitel IV. 6., das die von den Lehrern der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie durchgeführten praktischen Uebungen charakterisiert.

Ausser ihrer Lehraufgabe sind aber auch die Beratungs- und Inspektionsaufgaben Teil des Pensums der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie. Aus diesem Grunde ist bei der Ansetzung der Praktika darauf zu achten, dass diese Lehrer über die Zeit verfügen, um diese Aufgaben wahrzunehmen. Es ist aus diesem Grunde unzulässig, dass ein Lehrer mit einem Lehrpensum ganz ausgelastet ist, während die Praktika laufen. Der Zeitaufwand für die Beratung der Praktikanten und ihrer Lehrer ist vielmehr genau zu berechnen und die Lehrpensum sind entsprechend zu reduzieren. Im Grenzfall ist der Lehrer während der Praxisperiode ausschliesslich für seine Besuchs- und Beratungstätigkeit eingesetzt.

Der Uebungslehrer ist hauptamtlicher Lehrer auf der Schulstufe, für die das Seminar vorbereitet. Er ist jedoch in einem gewissen Mass entlastet, um seine Ausbildungsaufgabe in der Lehrerbildung erfüllen zu können. Auch die Unterrichtsübungen, welche von den Uebungslehrern geleitet werden, sind im Kapitel IV. 6. im einzelnen beschrieben. Die Ausbildung der Uebungslehrer erfolgt in gezielten Veranstaltungen der Lehrerfortbildung, für die Konkordate der Kantone, die Erziehungsdirektorenkonferenz oder der Bund zu sorgen haben. Auch der Uebungslehrer kann während der Praktika für die Beratung von Kandidaten eingesetzt werden - wenn er in dieser Zeit nicht vorzieht, seine Klasse, ungestört durch die Uebungslektionen, zu führen. Er kann auch in der Lehrerfortbildung eingesetzt werden.

Die Praxislehrer sind bewährte Lehrer in Stadt- und Landschulen. Sie werden in regelmässigen Konferenzen am Seminar über Formen und Ziele der Praktika unterrichtet. Die hauptamtlichen Lehrer des Seminars halten mit ihnen anlässlich ihrer Besuche bei den Lehramtskandidaten regelmässigen Kontakt.

7.3. Die Rekrutierung der Lehrerbildner

Der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie in der Lehrerbildung sollte auf der Schulstufe, für die er Lehrer ausbildet, selber erfolgreich unterrichtet haben, und dies während mindestens zwei Jahren. Die Kantone sollten dafür sorgen, dass Lehrer, welche sich zum Lehrerbildner auszubilden gedenken, Gelegenheit haben, vor Antritt ihres Studiums noch jene Schulstufen und Schultypen kennenzulernen, in denen sie bisher nicht tätig gewesen sind (Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Stadt- und Landschulen, Normalklassen, Spezialklassen). Dies kann dadurch geschehen, dass sie im letzten Jahr vor ihrem Weiterstudium - bei gleichem Lohn - in dreimonatigem Turnus in den verschiedenen Schulstufen und Schultypen zu unterrichten Gelegenheit haben.

Da die universitären Studien der Lehrerbildner häufig von bewährten Lehrern angetreten werden, welche schon verheiratet sind und eine Familie haben, muss das Stipendienwesen für diese Studenten anders und grosszügiger konzipiert werden, als dies für die Maturanden der Fall ist. Dies ist auch darum gerechtfertigt, weil der Staat in viel direkterer und sicher voraussehbarer Weise vom Ertrag eines solchen Studiums profitieren wird, als dies im Normalfall bei irgendwie gearteten Universitätsstudien der Fall ist.

Wenn auch bei der Anstellung von Lehrerbildnern in der Zukunft das Vorliegen entsprechender akademischer Abschlüsse gefordert werden kann und muss, so ist die menschlich-erzieherische Qualifikation der Bewerber als notwendige (wenn auch nicht ausreichende) Bedingung weiterhin voll und ganz zu beachten. Gerade in der Lehrerbildung, die nicht nur Fachwissen und technisch-didaktische Fertigkeiten vermittelt, sondern die Formung der ganzen Persönlichkeit des Lehrers und der Lehrerin mit ihren ethischen, sozialen und staatsbürgerlichen ebenso wie intellektuellen und ästhetischen Aspekten zum Ziele hat, ist das Wirken entsprechender Lehrerpersönlichkeiten unabdingbare Notwendigkeit.

Uebungs- und Praxislehrer rekrutieren sich im Umkreis des Lehrerbildungsinstitutes. Es handelt sich um die bewährtesten Praktiker, von denen im Falle der Uebungslehrer Sinn und Offenheit für erziehungswissenschaftliche und didaktische Theorien zu fordern ist. Hinzu kommen innerbetriebliche Schulung und Austausch, wie oben geschildert.

7.4. Die universitäre Ausbildung von Lehrern der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie (mit einem Exkurs zu den Organisationsformen didaktischer Arbeit)

7.4.1. Lehrer der Pädagogik und Psychologie

Die Ausbildung von Lehrern der Pädagogik und der Psychologie stellt im Vergleich zu denjenigen der Didaktiker weniger Probleme. Sie erfolgt an den Universitäten, an denen Pädagogische und Psychologische Institute bestehen. Indessen ist es notwendig, dass für die Ausbildung von Lehrern der Pädagogik und der Psychologie eigene Studienprogramme entwickelt werden, die - gemäss ihrer Funktion jedoch nicht notwendigerweise gemäss ihrer Konzeption - den Ausbildungsordnungen der Gymnasiallehrer entsprechen. Diese Ordnungen müssen dafür sorgen, dass tüchtige Volksschul- und Gymnasiallehrer nach einigen Jahren des Schuldienstes noch einmal an die Universitäten aufgenommen und zu Lehrerbildnern ausgebildet werden können. Um den Kandidaten solche Pläne gangbar erscheinen zu lassen, muss das Lehrerbildner-Studium übersichtlich gegliedert und von optimaler zeitlicher Länge bzw. Kürze sein. Vier Jahre erscheinen für einen ersten akademischen Ausweis (Lizentiat oder Staatsexamen) als angezeigt. Das anschliessende Doktorat ist wünschbar.

Sodann stellt sich die Frage, ob man getrennte Ausbildungsgänge für Lehrer der Pädagogik und der Psychologie entwerfen sollte. Wir halten dies nicht für angezeigt, denn die Beziehungen zwischen den beiden Fächern sind so mannigfaltig, dass eine Integration dieses Unterrichtes auch in der Persönlichkeit der Dozenten stattfinden muss. Natürlich sind Schwerpunkte in der einen oder anderen Wissenschaft denkbar. Sie müsste jedoch ihre Grenze an der Anforderung finden, dass Lehrer der Psychologie und Pädagogik sowohl in die systematische und historische Betrachtungsweise erzieherischer Phänomene eingeführt werden, als auch die besondere, z.T. empirischen Methoden der Pädagogischen Psychologie und ihre Hauptergebnisse kennen.

An die pädagogische Gestaltung des Unterrichts sind hohe Anforderungen zu stellen: Der werdende Lehrerbildner soll hier Formen der Arbeit kennen lernen, die denjenigen gleichen, welche er mit den Lehrerstudenten selbst praktizieren wird, und die Anforderungen einer solchen Ausbildung sollten den Anforderungen gleichen, welche sich an einen guten Lehrerbildner richten: hohe theoretische Leistung und praktische Relevanz und Bewährung. Ein Geist der Menschlichkeit und des Dienstes sollte die Ausbildung des Lehrerbildners durchdringen. Die folgenden Fächerkombinationen erscheinen angezeigt. Für Lehrer mit Schwerpunkt in der Pädagogik: die Philosophie; liegt dieser in der Psychologie, so soll diese Hauptfach sein. Die übrigen Sozialwissenschaften und die zentralen Schulfächer wie Deutsch, Mathematik oder eine Naturwissenschaft stellen wertvolle Ergänzungen einer solchen Ausbildung dar.

Die Auffassungen darüber, welches der Kern eines Pädagogikstudiums sein sollte, wird gemäss der weltanschaulichen und kulturellen Orientierung der Universitäten und der Fachvertreter variieren. Die folgenden Ausführungen entsprechen der Sicht des Verfassers dieser Zeilen.

Den Kern eines Pädagogikstudiums sollte eine Anthropologie bilden. Die pädagogische Sozialpsychologie wird deren Aussagen empirisch beleuchten. Die Pädagogik wird darüber hinaus Zielvorstellungen über die Gestaltung der sozialen Gruppen, über das Verhältnis ihrer Glieder zueinander und das Verhältnis des Kindes zu ihnen entwickeln. Ein Pädagogikstudium umfasst sodann eine Darstellung der Grundprinzipien der Ethik, und es müsste mindestens zeigen, wie der Christ die Frage nach Ursprung und Bestimmung seines Lebens und der Welt zu verstehen sucht. Während die Pädagogische Psychologie viele Aussagen der Pädagogik im einzelnen untersucht, herrscht im Pädagogikstudium das Element der Zusammenschau vor. Die abstrakten Aussagen müssen jedoch in ein konkretes Menschenbild umgesetzt werden. Der Pädagoge muss - mit anderen Worten - eine exakte Vorstellung davon gewinnen, welches das Verhalten, die Interessen und die Werthaltung junger Menschen in ihrer konkreten sozialen, politischen und ökonomischen Situation, in der sie nach der Schulentlassung eintreten werden, sein kann.

Immer wieder wird sich die Pädagogik auch den Problemen der Schultheorie annehmen. Es geht einenteils um die Einbettung der Schulsysteme in der umfassenden gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wirklichkeit und andernenteils um die optimale Binnengliederung derselben (siehe Sammelreferate-Bände). Die Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist "Ortsbestimmung der pädagogischen Gegenwart". Sie ist einenteils pädagogische Ideengeschichte. Es ist aber auch zu zeigen, wie sich allgemeine Ideen und Grundhaltungen zu jeder Zeit in sozialen, politischen und wirtschaftlichen Ordnungen gestaltet haben, Ordnungen die ihre Ausläufer bis in die Gegenwart senden. Dies führt zur Forderung, den zukünftigen Seminarlehrer im Verlaufe seines Studiums auf gewisse schulgeschichtliche Projekte im Umkreis seines zukünftigen Tätigkeitsgebietes ausführen zu lassen. Die Zusammenarbeit mit den Historikern ist hier anzustreben.

Die Ausbildung in der Psychologie stellt schwierigere Probleme. Sie hängen vor allem damit zusammen, dass die wenigsten Psychologischen Institute an den Universitäten Europas die Ausbildung von Lehrern der Psychologie in der Lehrerbildung als ihrem zentralen Aufgabenbereich zugehörig empfinden. Es ist daher notwendig, dass Lehrstühle der Pädagogischen Psychologie geschaffen werden, welche sich dieser Aufgabe annehmen. Sie können, wie oben schon bemerkt, an den Psychologischen oder an den Pädagogischen Instituten angesiedelt sein. Die Tatsache, dass die Ausbildung der zukünftigen Lehrer der Psychologie einen engen Zusammenhang mit ihrer pädagogischen und didaktischen Ausbildung haben sollte, legt wohl eher die letztere Lösung nahe.

Pädagogische Psychologie ist einmal kognitive und Lernpsychologie, welche mit den Fachwissenschaften zusammen Grundlage der Didaktik ist, sodann pädagogische Sozialpsychologie. Sie ist keinesfalls nur "angewandte Psychologie".

Der Lehrer der Psychologie in der Lehrerbildung hat ein Anrecht darauf, eine hochwertige theoretische Psychologie kennen zu lernen, welche es ihm erlaubt, sich im Kosmos seiner Wissenschaft und in ihren säkularen Bewegungen zurecht zu finden und seine Stimme im Konzert der Psychologie mit Autorität vernehmen zu lassen. Die Ausbildung des Psychologen, ebenso wie diejenige des Pädagogen und des Didaktikers, soll zugleich praktische Tätigkeiten, Projekte und Praktika umfassen und eine enge Verzahnung von theoretischer Reflexion und von prakti-

scher Verwirklichung realisieren. Im Idealfall gelingt es dem angehenden Lehrerbildner, der selbst Lehrer gewesen sein muss, seine persönlichen Erfahrungen im Verlaufe des Studiums immer tiefer zu durchleuchten und die Triebfedern blosszulegen, die bestes erzieherisches Wirken bewegen.

Alles dies sind anspruchsvolle Ausbildungsaufgaben, welche einen entsprechenden Stab an den Pädagogischen Instituten erfordern. Der Staat, der bisher an den meisten Orten wenig für die Ausbildung der Lehrer der Lehrer getan hat, sollte sich der hohen Bedeutung dieser universitären Ausbildungsaufgaben für seine Lehrerbildung und für seine Schulen bewusst werden und hier bedeutende Ausgaben nicht scheuen. Sie sind gut angelegt.

7.4.2. Lehrer der Allgemeinen Didaktik

Die Allgemeine Didaktik untersucht den schulischen Unterricht unter Gesichtspunkten, die die Fachdidaktiken übergreifen. Die beschreibenden Aussagen und die Vorschläge zu seiner Planung, Entwicklung und Verwirklichung, welche die Allgemeine Didaktik macht, betreffen also Tatbestände und Prinzipien, die jedem unterrichtlichen Handeln, oder doch weiten Bereichen desselben, zugrundeliegen.

Die Allgemeine Didaktik macht Strukturen und Prozesse sichtbar, welche Unterricht in einer allgemeinen, dennoch aber tiefen und wahren Weise transparent machen. Woher bezieht die Allgemeine Didaktik ihre Gesichtspunkte? Einmal aus der kognitiven und der Lernpsychologie und aus der Erkenntnistheorie; sodann aus der Sozialpsychologie, der Soziolinguistik, der Soziologie und den übrigen Gesellschaftswissenschaften.

Die Allgemeine Didaktik darf keine blosse "Lektionendidaktik" sein. Vielmehr muss sie sich - sozusagen in der Zeit und in der stofflichen Breite - zur Curriculumtheorie erweitern, und sie muss offen für ihre Verknüpfungen mit der Schultheorie und der Gesellschaftslehre bleiben. Bei alledem muss der Allgemeindidaktiker in mindestens einem Bereich auch fachdidaktische Kenntnisse besitzen.

Sollen an den Universitäten Lehrstühle für Allgemeine Didaktik geschaffen werden? Die Frage ist zu bejahen, indessen müssen die Prioritäten klar gesehen werden. Es ist wichtiger, dass an einer Hochschule die Wissenschaften vertreten sind, welche der Allgemeinen Didaktik zugrundeliegen, als dass sie selbst vertreten ist. Die Pädagogischen Lehrstühle einer Universität sollten daher in der folgenden Reihenfolge geschaffen und besetzt werden:

1. Systematische und Historische Pädagogik, einschliesslich Schultheorie,
2. Pädagogische Psychologie,
3. Allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie.

Ist die Allgemeine Didaktik an einer Universität nicht vertreten, so sollte die Ausbildung der Allgemeindidaktiker die folgenden Elemente umfassen: 1. Psychologie: in ihrem Rahmen spielen die kognitiven Prozesse, die Lernpsychologie und die

Sozialpsychologie eine zentrale Rolle, wobei dies alles von einer guten Methodologie und auch Statistik erhellt sein muss. Ein entsprechendes Pensum wird an vielen Universitäten unter dem Namen der "Pädagogischen Psychologie" angeboten; es kann aber auch innerhalb einer psychologischen Ausbildung geholt werden. Im ganzen konstituiert die Psychologie etwa einen Drittels des prägraduierten Studiums des Allgemeindidaktikers. 2. Erziehungswissenschaften: Zu diesem Studium kommen die Anthropologie und/oder die Pädagogische Anthropologie, die Schultheorie, die Soziologie und die Politologie hinzu, sofern und soweit diese letzteren in einer Weise vertreten sind, welche der Erhellung didaktischer und curricularer Prozesse im weitesten Sinne dienen. Dieser Studienteil umfasst einen weiteren knappen Drittels des Studiums des Allgemeindidaktikers. 3. Ein Schulfach: Das letzte Drittel sollte dem Studium eines Schulfaches gewidmet sein, wobei darauf zu achten ist, dass dieses im Rahmen des fachlichen Kanons der Volksschule eine zentrale Stelle hat. Es wird sich also vor allem um die Muttersprache, die Geschichte, die Mathematik, die Biologie und die Geographie handeln. Die Physik kann, da sie ihrerseits eine gute mathematische Ausbildung umfasst, an die Stelle der Mathematik treten.

7.4.3. Der Fachdidaktiker

Die Grundsätze für die Ausbildung der Fachdidaktiker ergeben sich aus den inhaltlichen Leitideen, wie sie im Kapitel IV. 3.2.5. dargestellt sind.

Im Zentrum seines Studiums steht sein Fachstudium, das er als künftiger Lehrer an einem Primarlehrerseminar auf dem Niveau eines Lizentiats abschliessen muss. Innerhalb dieses Studiums wird er sich sowohl mit den abgeleiteten Prozessen und Strukturen als auch mit deren Grundlagen und den grundlegenden Anwendungen beschäftigen.

In der Volksschullehrerausbildung sehen wir die folgenden fachdidaktischen Pensum für den einzelnen Dozenten:

1. Muttersprache
2. Gesellschaftswissenschaftlicher Sachunterricht (Realien), also Geschichte, Geographie und "social studies"
3. Mathematik
4. Naturwissenschaftlicher Sachunterricht (Realien) also Biologie, Chemie, Physik in ihrer möglichen Verbindung im Sachunterricht der Unterstufe und im Heimatkundeunterricht, mit Verbindung zum handwerklich-technischen Elementarunterricht
5. Musik
6. Bildendes Gestalten
7. Turnen
8. Fremdspracheunterricht für die Primarschulstufe

In kleineren Lehrerbildungsanstalten können die Didaktiken der Fachgruppen 1 und 2 (Muttersprache und gesellschaftswissenschaftliche Realien) und eventuell auch 8 (Fremdspracheunterricht für die Primarschulstufe) in einer Hand zusammengefasst werden. Eine entsprechende Zusammenfassung kann für die Fachgruppen 3 und 4 (Mathematik und naturwissenschaftliche Realien) erfolgen.

Eine solche Zusammenfassung tritt der Gefahr der Aufsplitterung und Isolierung der Fachdidaktiken entgegen. Die besondere Blickrichtung des Fachdidaktikers ergibt sich aus der erziehungswissenschaftlichen Deutung des Lernens der Begriffe und Operationen der Fachwissenschaft und ihrer wissenschaftlichen Konkretionen. Hier stellen sich dem Fachdidaktiker auch Fragen der Auswahl der Stoffe und ihrer Begründung. Darum braucht der Fachdidaktiker auch eine fundierte Ausbildung in Allgemeiner Didaktik und Curriculumtheorie, in den Sozialwissenschaften, insbesondere der Psychologie. Diese eng auf das Lernen bezogenen Vertiefungen müssen sich aber erweitern in einem Studium der anthropologisch-pädagogischen, soziologischen und ökonomischen Bezüge des Lernens. Wenn auf diese Weise die fachwissenschaftliche Betrachtung einer Didaktik im weiteren Bezugsrahmen einer Erziehungswissenschaft verankert ist, so ist zu hoffen, dass die Fachdidaktiker der Versuchung nicht erliegen werden, die Behandlung ihres Faches in der Primarschule allein unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu sehen.

Aus diesen Gesichtspunkten ergibt sich auch die Form der institutionellen Ansiedlung der Fachdidaktik an den Hochschulen. In den grossen Schulfächern ist es denkbar, dass Lehrstühle mit fachdidaktischer Ausrichtung geschaffen werden. In der Praxis wird man die Fachdidaktik an den Instituten auf der Stufe des Mittelbaus (Lehrbeauftragte, Lektoren usw.) vertreten. Damit ist gesichert, dass der Fachdidaktiker seine Arbeit im ständigen Kontakt mit der betreffenden Wissenschaft leistet und dass er seine Stimme bei der Gestaltung der Lehrpläne eines Instituts geltend machen kann. Für den Studenten wird daraus das Bewusstsein resultieren, dass die Didaktik einer Wissenschaft einer ihrer wesentlichen Aspekte und integrierender Bestandteil des Wissenschaftsbetriebs eines Faches ist.

Nun ist aber dafür zu sorgen, dass die Vertreter der Fachdidaktik an einer Hochschule ihre Arbeit auch koordinieren. Zu diesem Zwecke sollten sie unter sich und mit den Pädagogen und Allgemeindidaktikern Arbeitskreise bilden. Die Initiative dazu könnte von den Lehrstühlen der Pädagogik oder den Leitern der gymnasialen Ausbildung ausgehen.

7.4.4. Organisationsformen didaktischer Arbeit

Wenn man an die berufliche Tätigkeit des Didaktikers in der Lehrergrundausbildung und in der Lehrerfortbildung denkt, so stellt sich die Frage nach ihren Formen. Wird sie sich auf die Übermittlung didaktischer Kenntnisse an werdende Lehrer beschränken, ergänzt durch gelegentliche "Wiederholungskurse" für amtierende Lehrer, also durch Lehrerfortbildung? Einem solchen Konzept liegt die Vorstellung zugrunde, dass die ganze Umsetzung didaktischer und curricularer Prinzipien in Unterricht durch den Lehrer selbst in einsamer Vorbereitungarbeit geschieht.

Dies ist heute nicht mehr möglich, denn die Erwartungen und die Ansprüche an die stoffliche und didaktische Güte des Unterrichts sind so gross geworden, dass die Lehrer einen guten Teil ihrer Arbeit in Arbeitsgruppen leisten sollten. Indessen hat diese Arbeitsform ihre Grenzen. Didaktische und curriculare Arbeit erfordert die Bereitstellung von Materialien, die Ausarbeitung von Unterrichtsreihen und deren Erprobung unter mannigfältigen sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Eine solche Arbeit muss zudem - mindestens an den Brennpunkten der Entwicklung - im ständigen Kontakt mit den Fachwissenschaften und mit den Erziehungswissenschaften geschehen. Die Initiatoren und Berater einer solchen Arbeit sind die Didaktiker an den Ausbildungszentren für Lehrer. Die Lehrerbildungsinstitutionen müssen daher, wie dies im Kapitel VI. ausgeführt wird, zu Zentren der didaktischen und der curricularen Arbeit werden. Indem sie amtierende Lehrer in diese Tätigkeit einbeziehen, werden sie nicht nur zu Stätten der Grundausbildung, sondern auch zu solchen der Lehrerfortbildung. Die Fachlehrer, die Psychologen und die Erziehungswissenschaftler dieser Institutionen können hier eine wichtige Rolle als Experten spielen.

Aber diese lokalen Zentren - man könnte auch von "Zentren erster Stufe" sprechen - sind ihrerseits darauf angewiesen, Orientierung und Impulse von regionalen Zentren "zweiter Stufe" zu erhalten, welche in direkter Beziehung zur internationalen Forschung und Entwicklung stehen. Hier wiederholt sich, unter Beteiligung nunmehr von Lehrern von der "Basis" und von Mitgliedern der Zentren erster Stufe, die oben beschriebene Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, diesmal aber mit höherem Anspruch auf Allgemeinheit der Erkenntnisse und auf ihre grundätzliche Vertiefung. Diese Arbeit ist zugleich Lehrer- und Lehrerbildner-Fortbildung.

Die erziehungswissenschaftlichen Universitätsinstitute können diese Arbeit wahrscheinlich nur zum Teil leisten. Es besteht auch immer die Gefahr, dass in ihrer Arbeit der hohe theoretische Anspruch die Anliegen der Praxis in den Hintergrund treten lässt. Daher sollten in der Schweiz zwei bis drei didaktische Entwicklungsinstitute (zweiter Stufe) geschaffen werden. Sie ständen in engem Kontakt mit den Universitäten. Sie wären getragen von einem relativ kleinen permanenten Stab von Didaktikern, Psychologen und Erziehungswissenschaftlern. Die Didaktiker aus der Lehrer-Grundausbildung wären hier nicht nur ständige Mitarbeiter, sondern Mitträger der Institution. Lehrer von der Basis wären in dieser Arbeit integriert. Fachwissenschaftler und Sozialwissenschaftler wären zur Mitarbeit aufgerufen, und zwar als Experten, denen Didaktiker präzise Fragen stellten, welche diese zu beantworten hätten und deren Beantwortung häufig zu einer zeitweiligen Mitarbeit an den Entwicklungs- und Forschungsarbeiten führte.

Die Produkte solcher Arbeit müssten als Lehrbücher, Curricula und andere didaktische Materialien in die Schulen hinaus gehen. Mannigfaltige Wechselbeziehungen müssten dafür sorgen, dass die Theorie von der Praxis ständig ihre Anstösse erhielt, und dass die Praxis ihrerseits durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Entwicklungsarbeiten ständig gespiesen und durchdrungen würde. Didaktische Arbeit wäre in dieser Sicht also ein kooperatives Unternehmen von Fachleuten aus den Universitäten, von didaktischen Experten der Entwicklungszentren, von amtierenden Lehrerbildnern und von Lehrern der Basis. Es ist zu hoffen, dass es auch in einem föderativ strukturierten Lande gelinge, eine solche Kooperation zu verwirklichen.

7.5. Anstellungs- und Arbeitsbedingungen

Die Stundenbelastung der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und der didaktischen Theorie soll dann, wenn der betreffende Lehrer ausschliesslich in der Lehre eingesetzt ist, (siehe oben: Sonderaufgaben im Rahmen der Bildungspolitik und der Entwicklung von Lehrmitteln, Lehrplänen usw.) 20 Wochenstunden betragen. Da aber in der Berufsbildung des Lehrers die persönlichen Arbeiten (Unterrichtsvorbereitung, Praxisberichte, Pädagogische und sozialpsychologische Untersuchungen im Umkreis der Schule, Diplomarbeiten) ein ungleich viel grösseres Gewicht als die persönlichen Arbeiten in der Mittelschule haben und die Lehrer der berufsbildenden Fächer ihre Kandidaten in der Regel in zwei Jahren schon zum Diplom führen, für das gewichtige Diplomarbeiten verfasst werden, so sind wöchentlich 5 Stunden für die persönliche Beratung und Betreuung der Lehrerstudenten, in Gruppen oder einzeln, einzusetzen. Die effektive Unterrichtszeit eines Lehrers der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorie ist somit auf 15 Wochenstunden festzusetzen. Diese 15 Stunden können anderseits ausser den Gruppenstunden auch Vorlesungen umfassen.

Für die Beratung und Inspektion von jungen Lehrern ist der Lehrerbildner entsprechend zu entlasten.

Es ist auch denkbar, dass Lehrer der Grundausbildung einen Teil ihres Lehrpensums in der Lehrerfortbildung erfüllen. Das Pflichtenheft eines Lehrerbildners könnte demzufolge beispielsweise folgendermassen aussehen:

	Wo. - Std.
Lehrpensum in der Lehrergrundausbildung	12
Besprechungsstunden mit Gruppen und einzelnen Lehrerstudenten (Praktikaberichte, Diplomarbeiten usw.)	4
Tätigkeit in der Lehrerfortbildung	2
Beratung und Inspektion	2
 Total Wochenstunden:	 20

Lehrer der erziehungswissenschaftlichen und der didaktischen Theorie sollten, so wie etwa Zürcher Gymnasiallehrer, alle 5 Jahre ein halbes Jahr Studienurlaub erhalten, wobei an die fachbezogene Zielsetzung und Gestaltung dieser Urlaube hohe Anforderungen zu richten sind und in der Regel eine Berichterstattung in der Form einer Veröffentlichung zu fordern ist.

Thesen

(1) Lehrerbildner erfüllen im Schulwesen und in der Lehrerbildung ihres Kantons die folgenden Aufgaben:

1. Bildungspolitische Aufgaben: Mitwirkung in den bildungspolitischen Gremien
2. Entwicklungsaufgaben: Uebernahme von Aufgaben in der Entwicklung von Curricula und Lehrmitteln
3. Ausbildungsaufgaben im engeren Sinne des Wortes:
 - Einführung in die erziehungswissenschaftliche Theorie
 - Einführung in die Unterrichtspraxis
 - Beratung und Inspektion der Lehramtskandidaten während der Praktika und während der berufseinführenden Phase
 - Fortbildung der Uebungs- und Praxislehrer
 - Besondere Aufgaben im Rahmen der Lehrerfortbildung

(2) Bei der Bestimmung der Pflichtpensen von Lehrerbildnern sind die Aufgaben 1 und 2 (bildungspolitische und Entwicklungsaufgaben) in Zukunft verstärkt zu gewichten. Bei der Uebernahme umfangreicher Aufgaben im Rahmen der Bildungspolitik und der Entwicklung sind die Lehrerbildner in ihren Lehrpensen zu entlasten und im Grenzfall ganz zu beurlauben.

(3) Wir unterscheiden die folgenden Typen von Lehrern in der Lehrerbildung:

1. Lehrer der allgemeinbildenden Fächer. In den Lehrerbildungsinstitutionen ist es wünschbar, dass sie mindestens teilweise die Didaktik des von ihnen vertretenen Faches unterrichten können. Mindestens sollte ihr eigener Unterricht in didaktischer und pädagogischer Hinsicht vorbildlich sein. Diesem Gesichtspunkt ist bei der Auswahl der Lehrer der allgemeinbildenden Fächer in den Lehrerbildungsinstitutionen Rechnung zu tragen.
2. Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Theorie. Wir unterscheiden die folgenden Subkategorien: "Lehrer der Pädagogik und Psychologie" (bzw. "der Psychologie und Pädagogik"), "Lehrer der Allgemeinen Didaktik" und "Fachdidaktiker". Sie verfügen mindestens über ein Staatsexamen oder über ein Lizentiat in dem von ihnen vertretenen Fachgebiet, haben aber auch auf der Schulstufe unterrichtet, für die sie Lehrer ausbilden. Die Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Theorie übernehmen auch Funktionen der Beratung und Inspektion, der Fortbildung der Uebungslehrer und der Lehrerfortbildung.
3. Uebungslehrer
4. Praxislehrer

(4) Bund und Kantone sollten die Weiterbildung von bewährten Lehrern aller Stufen zu Lehrern der erziehungswissenschaftlichen Theorie in der Lehrerbildung nachdrücklich unterstützen. Auf der institutionellen Ebene bedeutet dies die Förderung des materiellen und personellen Ausbaus der Universitäten und der Universitätsinstitute, welche für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern sorgen. Es müssen insbesondere Studienprogramme und Staatsexamina für Lehrerbildner geschaffen werden.

Auf der individuellen Ebene bedeutet es die Förderung weiterbildungswilliger Lehrer durch Stipendien, welche der besonderen Lage verheirateter und im Amt befindlicher Lehrer Rechnung tragen.

(5) Getrennte Ausbildungsgänge für Psychologie- und Pädagogiklehrer in der Lehrerbildung sind nicht wünschbar. Das Studium der Pädagogik und der Pädagogischen Psychologie sollte zu einem einzigen Ausbildungsgang - mit Schwerpunkten - integriert werden.

(6) Lehrer der allgemeinen Didaktik sollten genau gleich wie die Lehrer der Pädagogik und der Psychologie ein mindestens vierjähriges akademisches Studium absolvieren und dieses mit einem Lizentiat oder Staatsexamen abschliessen.

(7) Die pädagogischen Lehrstühle einer Universität sollten in der folgenden Reihenfolge geschaffen bzw. ausgebaut werden:

1. ein Lehrstuhl für Systematische und Historische Pädagogik, einschliesslich der Schultheorie;
2. ein Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie;
3. ein Lehrstuhl für allgemeine Didaktik und Curriculumtheorie.

(8) An den universitären Instituten, welche Schulfächer vertreten, sind Mittelbaustellen für die Didaktik des betreffenden Faches zu schaffen (fachdidaktische Lektorate).

(9) Die Arbeitsbedingungen der Lehrerbildner sollen den Aufgaben angepasst sein, die sie im Rahmen der Lehrerbildung und des Schulwesens ihres Kantons übernehmen. Im Zuge dieser Veränderungen werden die Lehrerbildungsinstitute zu Zentren der Lehrerbildung, der Lehrerfortbildung, der Beratung der Junglehrer und der curricularen Entwicklungsarbeit. Die Uebernahme dieser neuen Aufgaben erfordert grössere, jedoch ertragreiche, Investitionen im Bildungssektor.

(10) Die wöchentliche Stundenbelastung der Lehrer der erziehungswissenschaftlichen Theorie soll in Anbetracht ihrer bildungspolitischen und Entwicklungsaufgaben 20 Wochenstunden nicht überschreiten. In diesem Pensum sind zudem für die persönliche Beratung und Betreuung der Lehrerstudenten in der Schlussphase ihrer Ausbildung, die einzeln und in Gruppen erfolgt, 5 Stunden einzusetzen. Für die Tätigkeit in der Lehrerfortbildung und für die Beratung und Inspektion der Praktikanten und der Junglehrer ist ebenfalls eine Reduktion des Lehpensums vorzusehen.

(11) Die bauliche Ausgestaltung, die materielle und die personelle Ausstattung der Lehrerbildungsinstitutionen sollen der Uebernahme der genannten zusätzlichen Aufgaben im Schulwesen eines Kantons Rechnung tragen.

(12) Die Lehrerbildungsinstitutionen müssen zu "didaktischen Zentren erster Stufe" ausgebaut werden. Diese leisten ihre Arbeit unter Einbezug amtierender Lehrer und dienen damit auch der Lehrerfortbildung.

(13) Zudem sind in der Schweiz zwei bis drei regionale "didaktische Zentren zweiter Stufe" zu schaffen, welche die Arbeit der Zentren erster Stufe unterstützen und zum Teil koordinieren und die Verbindung mit den Universitäten und der internationalen Forschung und Entwicklung pflegen. Sie dienen sowohl der Fortbildung der Lehrer als auch der Lehrerbildner.

VI. Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform

1. Zur Notwendigkeit eines fortlaufenden Reformprozesses

Den meisten heutigen Schulreformkonzepte ist die Forderung nach einem "permanen Reformprozess" gemeinsam. Dahinter steht die Einsicht, dass die anstehenden Aufgaben mit einmaligen Reformmassnahmen nicht zu lösen sind, allein schon deshalb nicht, weil das Schulsystem in enger Wechselwirkung mit der dynamischen gesamtgesellschaftlichen Entwicklung steht. Festlegungen, wie z.B. die Pflichtenhefte von Lehrern, Schulinspektoren, Schulpsychologen oder Erziehungsdirektoren können heute nicht mehr für Jahrzehnte gelten. Lehrmittel z.B. sollen in einem regelmässigen Turnus von wenigen Jahren in überarbeiteter Form vorliegen. Das setzt voraus, dass innerhalb der "Institution Schule" Organe tätig sind, die solche Reformarbeiten übernehmen. Der bisher schleppende Verlauf der Schulreform macht deutlich, dass das aktuelle Schulsystem über solche notwendigen Strukturelemente noch nicht verfügt.

Der Lehrer wird auch künftig die bedeutendste Person zur Vermittlung schulischer Lernprozesse sein. Wenn es stimmt, dass sein Verhalten in entscheidender Weise von seiner Ausbildung (Grundausbildung und Fortbildung) abhängt, so ist eine Reform der Lehrerbildung die logische Voraussetzung und Folge der Volksschulreform. Die Lehrerbildungsreform erhält ihre besondere Bedeutung aus der Tatsache, dass sich die Wirkungen der Lehrerbildung auf zwei Stufen erstrecken: Erstens auf die künftigen Lehrer und zweitens auf deren Schüler. Lehrerbildungsreform hat dadurch immer eine stark multiplikatorische Wirkung.

2. Tätigkeitsbereiche und Beteiligte in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform

Die Ziele der Bildungsreform können nicht autonom von den Repräsentanten des Bildungswesens gesetzt werden, sondern nehmen Bezug auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen, auf Grundströmungen, Grundideen der Zeit. Wenn wir im folgenden von den Bedingungen für das Funktionieren und von den Zielen einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform sprechen, so geschieht dies weitgehend unter Verzicht auf eine explizite Nennung dieses Bezuges. Diese Einschränkung ist notwendig, um den vorgesehenen Umfang der Ausführungen nicht zu sprengen, um durch Vereinfachung der Problematik mehr Raum für konkrete Vorschläge zu gewinnen. Selbstverständlich wird es bei der Bewertung unserer Überlegungen und Vorschläge und bei der praktischen Realisierung des hier skizzierten Reformsystems (z.B. bei der Schaffung neuer Institutionen) darum gehen müssen, unter Hinzunahme ähnlicher Forderungen aus anderen Bereichen des Bildungswesens Doppelsprüngigkeiten zu vermeiden, neue Prioritäten zu setzen bzw. verschiedene unserer Forderungen zu relativieren oder mit mehr Gewicht zu versehen.

Es geht uns in diesem Abschnitt nicht primär um inhaltliche Ziele der Lehrerbildungsreform (Dazu haben sich die vorhergehenden Kapitel geäussert.), sondern in erster Linie um die Fragen: Welche Stellen müssen zusammenarbeiten, damit überhaupt eine gesamtschweizerische Lehrerbildungsreform zustande kommen kann? Welche Rollen oder Aufgaben wären in einem System "Schweizerische Lehrerbildungsreform" zu erfüllen? Wie sieht eine notwendige Arbeitsteilung aus? Welche neuen Aufgaben müssten schon bestehende Organe übernehmen? Braucht es neue Organe? Kurz: Wie müsste eine leistungsfähige Infrastruktur einer permanenten schweizerischen Lehrerbildungsreform aussehen?

Mögliche Neuerungen (z.B. Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe oder Kooperative Schulzentren) müssen zuerst aufgrund bereits vorliegender wissenschaftlicher Kenntnisse beurteilt werden. Darauf gilt es, sie in der Praxis zu erproben und je nach Ergebnissen anzuerkennen und in grösserem Umfange anzuwenden. Anstösse zu Neuerungen kommen nicht nur aus der Forschung (Grundlagenforschung, schulpraktische Begleitforschung) sondern ebenso sehr aus der Schulpraxis, aus der Lehrerbildung selbst oder aus der Bildungspolitik. Wo alle diese Gruppen, etwa in Schulreformprojekten, kooperieren, können gemeinsame Lösungen verwirklicht werden.

Eine weitere Überlegung zeigt, dass neue Lernziele und -inhalte oder Methoden zuerst den Lehrenden zu vermitteln sind, bevor sie auf der Ebene der Lernenden wirksam werden können. Dieser Vermittlung dienen die Lehrergrundausbildung, -fortbildung und -weiterbildung sowie, auf einer höheren Ebene, die analoge Ausbildung der Lehrerbildner. Insbesondere Fort- und Weiterbildung unabdingbare institutionelle Voraussetzungen einer permanenten Bildungsreform.

Wenn Neuerungen in der Praxis erprobt werden, kommt den Rückmeldungen besondere Bedeutung zu. Die Rückmeldungen dienen der Verbesserung der Theorie, der Verbesserung der konkreten Instrumente (z.B. Lehrmittel) und praktischen Anleitungen (z.B. Anleitungen zur Bildung von Lerngruppen).

¹ Eine stark erweiterte Fassung dieses Kapitels ist erschienen in: Isenegger U., Rickenbacher I., Strittmatter A.: Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz. Basel 1974, 13-40. Das Buch enthält überdies einen Aufsatz zum Thema "Lehrer und Schulreform" sowie eine Studie "Der Beitrag der Hochschulen zur Lehrerbildung und deren Reform".

Ein weiterer Tätigkeitsbereich, der mit "Koordination" umschrieben werden kann, ergibt sich aus dem Wissen über die Bedeutung einer Zusammenarbeit der Kantone. Wie jede Organisation, welche an einer rationellen Zusammenarbeit ihrer Glieder interessiert ist, benötigt die Lehrerbildung leistungsfähige koordinierende Organe, um unnötige Doppelarbeiten zu vermeiden und Probleme, die das Ganze betreffen, zu erfassen und gemeinsam zu lösen.

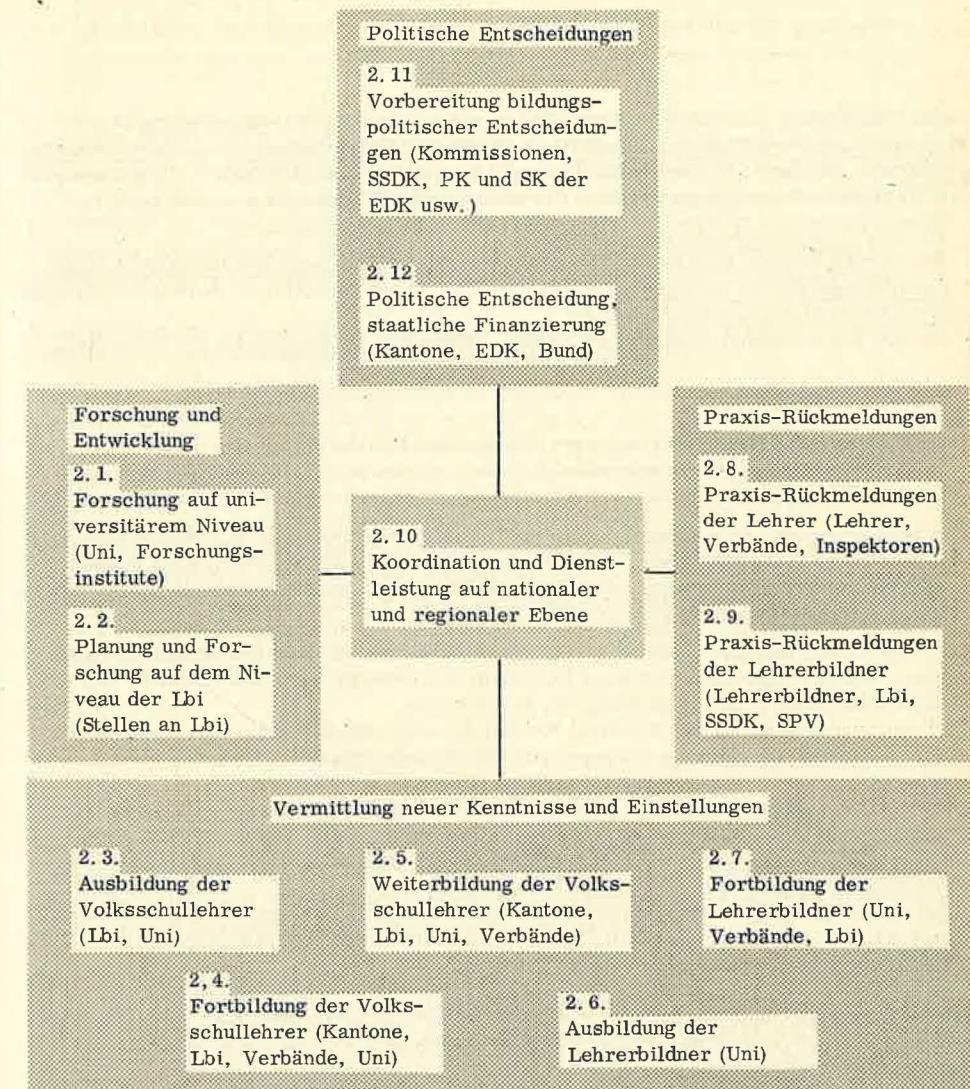
Neuerungsvorschläge können als Postulate Gegenstand eines politischen Entscheidungsprozesses werden. Z. B. ist über die erforderlichen finanziellen Mittel politisch zu entscheiden; ebenso bedürfen Bildungsziele einer politischen Anerkennung.

Die folgende Abbildung 17 zeigt die genannten Tätigkeitsbereiche in etwas differenzierterer Form auf. Sie beschreibt als Ganzes das wünschbare System einer permanenten Lehrerbildungsreform, wie es in vier bis fünf Jahren installiert sein könnte. Die einzelnen Subsysteme bezeichnen einen Tätigkeits- oder Aufgabenbereich, der von verschiedenen Institutionen wahrgenommen werden kann. Deshalb ist es auch möglich, dass eine bestimmte Institution mehrfach auftreten kann (siehe die Aufzählungen in Klammer).

Um das Schema einfach zu halten, sind nur die einfachsten Verbindungen eingezeichnet. Selbstverständlich sind beliebige Verbindungen unter den einzelnen Feldern denkbar.

In den nachfolgenden Kapiteln werden dann die einzelnen Felder der Abbildung kommentiert, die Reformhandlungen beschrieben, welche das jeweilige Subsystem zu leisten hat, die institutionellen Formen aufgezählt und die Verbindung zu anderen Subsystemen aufgezeigt.

Abb. 17: Aufgaben und Teilnehmer in der Lehrerbildungsreform



Abkürzungen: EDK Erziehungsdirektoren-Konferenz
 Lbi Lehrerbildungsinstitute (Seminarien, Institute für Lehrerbildung, Universitäten)
 PK Pädagogische Kommission der EDK
 SK Sekretären-Kommission der EDK
 SPV Schweizerischer Pädagogischer Verband
 SSDK Schweizerische Seminardirektoren-Konferenz

Bereich: Forschung und Entwicklung

2. 1. Forschung auf universitärem Niveau

Unter Forschung auf universitärem Niveau verstehen wir die Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Rahmen von Grundlagen- oder Entwicklungsprojekten. Es sind unterschiedliche Organisationsformen denkbar. Als gemeinsame Merkmale des angesprochenen Forschungstyps können genannt werden:

- Es wird Theoriebildung angestrebt.
- Es werden Fragen bearbeitet, welche explizit auf die Lehrerbildung bzw. Lehrerbildungsreform bezogen sind oder welche als unmittelbar relevant für Fragen der Lehrerbildung erkannt werden.
- An den Forschungen sind vollamtliche, graduierte Bildungsforscher beteiligt.

2. 2. Planung und Forschung auf dem Niveau der Lehrerbildungsinstitute

Wir schlagen vor, an grösseren Lehrerbildungsinstituten oder in Zusammenarbeit verschiedener Lehrerbildungsinstitute eines Kantons oder einer Region Planungs- und Forschungsstellen einzurichten. Diese Planungs- und Forschungsstellen hätten die folgenden Aufgaben zu erfüllen:

- Vorbereitung und Durchführung von Schulversuchen im Bereich der Lehrerbildung. Darin eingeschlossen sind Beratung der Seminardozenten und der Versuchsteilnehmer, Durchführung von Erhebungen.
- Pflege von Kontakten mit anderen Reformschulen und mit Koordinationsstellen. Dabei werden Anregungen entgegengenommen oder eigene Erfahrungen weitergeleitet.
- Durchführung von Entwicklungsarbeiten im Rahmen der Volksschule sowie der Lehrerbildung (z. B. Entwicklung von Teilcurricula oder Unterrichtsmaterialien).
- Mitwirkung bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Kursen der Lehrerfortbildung.
- Bearbeitung dringender Probleme der Volksschule (wie Lehrermangel, schwierige Kinder, Desinteresse von Eltern) in Zusammenarbeit mit Inspektoren, Schulpyschologen und Behörden.

Solche Planungs- und Forschungsstellen müssten durch mindestens zwei Dozenten mit erziehungswissenschaftlichen Qualifikationen und Projekterfahrung halbamtlich besetzt sein.

Es wäre sinnvoll, wenn diese Stellen mit den Personen, die bereits auf kantonaler Ebene mit Planungsaufgaben betraut sind (z. B. Inspektoren, Mitarbeiter didaktischer Zentren, Fortbildungsstellen oder pädagogischer Arbeitsstellen), eng zusammenarbeiten würden (vgl. auch Kapitel V. 7.).

Bereich: Vermittlung neuer Kenntnisse und Einstellungen

2. 3. Ausbildung der Volksschullehrer

Weiter oben haben wir gesagt, dass der praktizierende Lehrer durch Rückmeldung seiner Praxiserfahrungen zum Mitwirkenden in der Lehrerbildungsreform werden kann und soll. Daneben erachten wir es als wünschenswert und legitim, dass die Lehrer auch bei der Planung von Reformen mitwirken, sei es auf kantonaler oder auf schweizerischer Ebene (was z. B. in der Mitwirkung dreier Lehrervertreter in unserer Kommission realisiert wurde). Insbesondere sind die Lehrer dort direkt betroffen, wo es um die Reform der Fort- und Weiterbildung geht.

Der Beitrag der Lehrer-Grundausbildung an das Funktionieren der Lehrerbildungsreform kann somit kurz umrissen werden als Vermittlung der

- Fähigkeit, Erfolge und Misserfolge in der Unterrichtspraxis als durch die absolvierte Lehrerbildung mitverursacht zu erkennen;
- Bereitschaft, solche Wahrnehmungen oder vermutete Zusammenhänge an Lehrerbildungsinstitute oder Planungsstellen zurückzumelden;
- Fähigkeit und Bereitschaft, in Reformgremien sachkompetent mitzuarbeiten und die Interessen der Lehrerschaft zu vertreten;
- Fähigkeit, bildungspolitische Konzeptionen und Reformpläne kritisch zu beurteilen und sich an deren Diskussion zu beteiligen;
- Bereitschaft, sich an neuen Formen der Lehrerfortbildung und -weiterbildung als Teilnehmer vorurteilsfrei zu beteiligen und an der Kritik und Fortentwicklung solcher Formen mitzuarbeiten.

2. 4. Fortbildung der Volksschullehrer

Die Fortbildung kann ihren Beitrag durch Vermittlung bzw. Vertiefung derselben Lernziele leisten, wie sie in 2. 3. genannt wurden. Zudem können Fortbildungsveranstaltungen als "Sensoren" wirken, welche aufgrund geäusserter Lehrererfahrungen Rückmeldungen an die Grundausbildung abgeben.

Es wird eine vordringliche Aufgabe der Lehrerfortbildungs-Organisationen in den einzelnen Kantonen sein, das in diesem Bericht zu den Inhalten und Zielen der Lehrergrundausbildung Gesagte auf dem Hintergrund der Frage zu analysieren, inwiefern diese Anforderungen von der bisherigen Grundausbildung nicht erfüllt wurden, um daraus kurzfristige Konsequenzen für die Fortbildung als Ergänzung der Grundausbildung zu ziehen.

Als didaktische Form der Fortbildung sollte mit Blick auf den Reformgedanken vermehrt Entwicklungsarbeit geleistet werden.

Das geschieht z. B. dadurch, dass ausländische Curricula adaptiert oder Arbeitsblätter für individualisierten Unterricht hergestellt werden. Erfahrungen in Projekten zur Curriculumentwicklung haben gezeigt, dass die teilnehmenden Lehrer bei solchen Arbeitsformen ihre fachlichen Kenntnisse in theoretischer und praktischer Hinsicht erheblich vertieft konnten.

2.5. Weiterbildung der Volksschullehrer

Reformen durchführen bedeutet m. a. W., neue Aufgaben zu lösen. Will eine dynamische Organisation solche Aufgaben lösen, so wird sie dazu meistens neue Funktionen oder Berufsrollen schaffen sowie die entsprechenden Ausbildungsgänge bereitstellen.

In der Weiterbildung können Qualifikationen für neue Funktionen erworben werden, wie z. B. für Junglehrerberater, Spezialist für Prüfungsfragen, audiovisuellen Unterricht, Schulhausbau, Curriculumfragen. Die möglichen Auswirkungen eines Weiterbildungsangebots auf das berufliche Selbstverständnis sind in andern Kapiteln beschrieben worden. An dieser Stelle soll lediglich auf die besondere Bedeutung des Weiterbildungssystems für die Lehrerbildungsreform hingewiesen werden. Ueber Spezialisten können erhebliche Wirkungen auf die Fortbildung der Lehrer und die Intensität und Qualität von Neuerungen erzielt werden (vgl. Kapitel II. 3.).

2.6. Ausbildung der Lehrerbildner

Sollen Reformen an den Lehrerbildungsinstituten erfolgen, so ergeben sich spezifische Anforderungen an die Lehrerbildner, wie z. B.:

- Prinzipielle Offenheit für Reformen;
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Kollegen und spezialisierten Wissenschaftlern;
- Bereitschaft, Erfahrungen weiterzumelden;
- Verstehen und Verwenden einer geregelten Fachsprache;
- Kenntnisse in Versuchsplanung.

Erst wenn es gelingt, für die Lehrerbildungsinstitute solche "Reformdozenten" auszubilden, wird die Forderung nach "Reformlehrern" im Volksschulbereich glaubhaft und realisierbar sein.

2.7. Fortbildung der Lehrerbildner

Hat sich eine Region oder ein Land für neue Bildungsziele, -inhalte oder Methoden entschieden, so sind auf verschiedenen Ebenen neue Lernprozesse erforderlich. Einenteils wird die Lehrergrundausbildung Veränderungen erfahren, was eben nur möglich ist, wenn die betreffenden Lehrerbildner die entsprechenden Voraussetzungen (z. B. in Mengenlehre) mitbringen. Andernteils werden die neuen Bildungsziele durch die Lehrerfortbildung in die Schule hineingetragen. Dazu braucht es aber ein ausgebildetes Kader, das sich wohl aus Dozenten der Lehrerbildungsinstitute (vgl. Kapitel V. 7.) und Lehrern zusammensetzen wird, die durch Weiterbildung spezielle Qualifikationen erworben haben (vgl. Abschnitt V. 4. 1.).

Bereich: Praxis-Rückmeldungen

2.8. Praxis-Rückmeldungen der Lehrer

Letztlich muss die Reform der Lehrerbildung in eine Verbesserung der Unterrichtspraxis an den Volksschulen ausmünden. So gesehen, sind Rückmeldungen der Volksschullehrer auf die von ihnen durchlaufene Lehrerbildung für die Lehrerbildungsreform von grosser Bedeutung. Damit der im Beruf stehende Volksschullehrer seine Funktion im oben erwähnten Regelkreis wahrnehmen kann, müssen jedoch einige Bedingungen geschaffen werden, welche im Abschnitt 2.3. angetönt sind. Praxis-Rückmeldung umfasst aber nicht nur Kritik oder Bestätigung der bestehenden Lehrerbildung, sondern - in einem weiteren Sinne - auch direkte Anregungen für Neuerungen.

2.9. Praxis-Rückmeldungen der Lehrerbildner

Reformen an den einzelnen Lehrerbildungsinstituten sollten so geplant und durchgeführt werden, dass sie sowohl für die betreffende lokale Institution förderlich sind, als auch den anderen Lehrerbildungsinstituten zugute kommen. Das bedingt, dass Absprachen stattfinden. Werden geplante Schulversuche unter Zuzug von Spezialisten aus Forschungsinstituten koordiniert, so lassen sich Resultate gewinnen, die breitere Gültigkeit und Verwendung haben können. Der Informationsaustausch darf sich aber nicht auf die Planungsphase beschränken. Besonders bedeutsam sind die gemachten Erfahrungen beim praktischen Vollzug von Reformen. Wenn diese Erfahrungen systematisch ausgetauscht werden, lassen sich rascher und sicherer gute Lösungen finden.

Dieser Erfahrungsaustausch muss aber organisiert sein und stimuliert werden. Es braucht Stellen, die solche Erfahrungsmeldungen oder Rückmeldungen aus der

Praxis auffangen und verarbeiten. Das könnten Forschungsstellen, Zentren der Lehrerfortbildung oder bestimmte Koordinationsstellen sein. Wichtig dabei ist, dass die Rückmeldungen einem breiten Kreis zugänglich sind und die Rückmeldenden spüren, dass von ihren Beiträgen eine Wirkung ausgeht.

Bereich: Koordination und Dienstleistung auf nationaler und regionaler Ebene

2.10.

Wir gehen davon aus, dass einerseits die bisher beschriebenen Reformtätigkeiten einer Koordination bedürfen, und dass sich die Kantone durch Delegation verschiedener Aufgaben an ein oder mehrere (regionale) koordinierende Organe entlasten könnten.

Es stehen die folgenden Aufgaben an:

- Koordination und Beratung von Projekten und Reformen im Bereich Lehrerbildung;
- Anregung von wissenschaftlich begleiteten Reformen im Bereich Lehrerbildung;
- Beschaffung, Verarbeitung und Verbreitung von Rückmeldungen aus Reform- und Forschungsprojekten;
- Kontakte mit in- und ausländischen Forschungsinstituten, Reformorganisationen (z. B. Kommissionen des Deutschen Bildungsrates) und Lehrerbildungsinstitutionen;
- Anregung von und Beteiligung an Fortbildung für Kader des Bildungswesens (im Themenbereich "Lehrerbildung");
- Aufbau einer Dokumentation "Lehrerbildung" (Literatur, Kommissionsprotokolle, Gesetzestexte, statistische Daten usw.);
- Orientierung einer weiteren Öffentlichkeit über Probleme der Lehrerbildung durch Massenmedien mit nationaler oder sprachregionaler Ausdehnung;
- Analyse des Lehrerbedarfs auf nationaler Ebene und ev. Bereitstellen von Daten für eine Steuerung der Ausbildung und des Einsatzes von Spezialisten;
- Orientierung über den Lehrerberuf (im Sinne der Berufswerbung);
- Analyse und Adaptation von Unterrichtsmitteln, deren Anschaffung oder Aufbereitung sich nur bei breiter (nationaler oder sprachregionaler) Verwendung lohnt (z. B. Fernkurse, Teilcurricula, OECD-mini-courses).

Bereich: Politische Entscheidungen

2.11. Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen im Bereich "Lehrerbildungsreform"

Im Bereich "Reform der Lehrerbildung" werden solche Aufgaben zur Zeit der Abfassung dieses Berichts durch die Kommission "Lehrerbildung von morgen", durch die Seminardirektoren-Konferenz und die Pädagogische Kommission der

EDK als Zusammenarbeit von staatlichen Funktionären (z. B. Departementssekretäre), Interessenvertretern (z. B. Verbandsvertreter) und "freien Bildungssachverständigen" (z. B. Bildungsforscher) gelöst. Viele Aufgaben bedürfen aber einer genaueren Analyse, in deren Folge die institutionelle Form ihrer Lösung neu zu überdenken wäre.

Als Hauptaufgaben lassen sich nennen:

- Bearbeitung von Reformplänen unter gesamtschweizerischen bildungspolitischen Gesichtspunkten.
- Ausarbeiten von Mandaten für Entwicklungsarbeiten im Bereich der Lehrerbildung.
- Vorbereitung von bildungspolitischen Entscheidungen.

2.12. Politische Entscheidung, staatliche Finanzierung

(vgl. auch Kapitel VII.)

Unter dem Gesichtspunkt der Lehrerbildungsreform ergeben sich an die bildungspolitischen Instanzen (kantonale Regierungen, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bund) verschiedene Empfehlungen:

- Kantonale Reformtätigkeiten sollten stärker unter gesamtschweizerische Aspekte gestellt werden.
- Bildungspolitische Entscheide sollten in verstärktem Masse durch Bildungsfachleute mit vorbereitet werden, wobei wahrscheinlich neue Formen der Kommunikation und Kooperation zwischen den Bildungspolitikern und den Fachleuten der Unterrichtspraxis und Bildungsforschung gefunden werden müssen.
- Bildungspolitiker sollten vermehrt in Entwicklungsgruppen bzw. Expertenkommissionen aktiv mitarbeiten und dort als Experten der Bildungspolitik die spezifisch bildungspolitischen Aspekte vertreten.
- Die Gesetzgebung sollte Formen entwickeln, welche dem experimentellen, laufend in Revision stehenden Charakter von Reformprojekten des Bildungswesens vermehrt Rechnung tragen.

3. Mittelfristige Reformaufgaben

Die im Abschnitt 2. aufgezählten Reformaufgaben haben sich aus einer eher ideal-typischen Sicht des Systems "Schweizerische Lehrerbildungsreform" ergeben. Die einzelnen Aufgaben wurden in diesem Rahmen nicht gewichtet und nicht in einen zeitlichen Ablauf gestellt. Das soll nun geschehen, indem nachfolgend einige mittelfristig (nächste 5 Jahre) vordringliche gesamtschweizerische Aufgabenkomplexe genannt werden.

3.1. Fortführung der Curriculumentwicklung

Im Rahmen der Kommissionsarbeit "Lehrerbildung von morgen" konnten Vorarbeiten für eine künftige Curriculumentwicklung geleistet werden. Es wurde in der Form von Gutachten der Forschungsstand sozialwissenschaftlicher Disziplinen aufgearbeitet, welche für die Lehrerbildung relevant sind. Diese wissenschaftlichen Informationen orientieren sich aber vorwiegend an der Fachsystematik. Ihre Uebernahme in die Lehrerbildung setzt (mit Ausnahme der Didaktik) eine Umstrukturierung voraus, die sich an den Tätigkeiten des Lehrers (z. B. Unterrichtsvorbereitung, Schülerbeurteilung, Zusammenarbeit mit Kollegen usw.) orientiert. Es ist für den einzelnen Dozenten der Lehrerbildung schwierig, wenn er diese Aufgabe im Rahmen der üblichen Unterrichtsvorbereitung selber lösen soll.

In der Form von Arbeitswochen oder von regelmässigen Gruppenarbeiten in mindestens regionalem Rahmen müssen in gemeinsamer Arbeit durch Lehrerbildner und Wissenschaftler Grobstrukturen für Unterrichtseinheiten entwickelt werden. Diese Arbeit kann gleichzeitig als praxisbezogene Fortbildung der Lehrerbildner verstanden werden.

3.2. Intensivierung der Forschung im Bereich "Lehrerbildung/Lehrerrolle" und laufende Integration wissenschaftlicher Verfahren und Ergebnisse in die Lehrerbildung

Wir gehen von der Auffassung aus, dass Methoden und Ergebnisse der Sozialwissenschaften, insbesondere die zahlreichen Untersuchungen zum Lehrerverhalten, oder die Fortentwicklung der Fachwissenschaften und deren Didaktik für den Unterricht fruchtbar gemacht werden sollten. Zwischen der praktizierten Lehrerausbildung, dem Unterricht auf der Volksschulstufe und den Wissenschaften sollte eine dauerhafte Zusammenarbeit aufgebaut werden. Wichtig ist dabei, dass die Wissenschaftler selbst ihren Partnern gegenüber angemessenere Kommunikationsformen entwickeln. Da z. B. für die Sozialwissenschaftler die enge Zusammenarbeit mit der schulischen Praxis relativ neu ist, besteht ein Mangel an methodischen Kennt-

nissen. Formen der Zusammenarbeit für die sogenannte "pädagogische Begleitforschung" (action research) müssen erst entwickelt werden.

Wir wissen heute noch sehr wenig über die möglichen Wirkungen von Ausbildung, über die Beziehungen zwischen Rekrutierung (Merkmale eintretender Kandidaten), Ausbildung und beruflicher Situation. Deshalb wird sich die Begleitforschung in besonderem Masse mit Effizienzuntersuchungen befassen müssen, welche z. B. die Anordnung von Unterrichtsinhalten, die Effizienz von Unterrichtsmethoden wie Microteaching, Rollenspiel usw. betreffen.

Einen weiteren bedeutenden Untersuchungsbereich stellen die Reformvorgänge selber dar, da die Wahl von Planungstechniken, die Nutzung von Informationsquellen usw. die Resultate von Reformbemühungen stark beeinflussen.

Für die Notwendigkeit solcher Untersuchungen sprechen allein schon ökonomische Überlegungen. In diesem Zusammenhang ist die Schaffung von Planungsinstrumenten besonders dringlich. Voraussetzung ist u. a. eine interkantonale Bildungsstatistik zur Lehrerbildung, mit deren Hilfe längerfristige Bedarfsberechnungen angestellt werden könnten. Dieses Datenmaterial würde auch als Grundlage für die Schaffung einer gemeinsamen interkantonalen Politik zur Behebung des Lehrermangels, zum Austausch von Lehrkräften und zur Schaffung neuer Ausbildungsinstitutionen dienen.

3.3. Weiterentwicklung der Organisationsstruktur in Verbindung mit dem Hochschulwesen

Die Reform der Lehrerbildung berührt direkt Entwicklungspläne für den Ausbau der Hochschulen. Es stellt sich die Frage, welche pädagogischen Studiengänge an Hochschulen anzubieten sind, um das notwendige Kader für das Bildungssystem, hier insbesondere für die Lehrerbildung, zu gewinnen. Zur Zeit besteht diesbezüglich ein ausgesprochener Engpass. Erst eine Hochschule (Universität Bern, Abteilung für Pädagogische Psychologie) weist ein Studienprogramm auf, das explizit auf Tätigkeiten in der Lehrerbildung der Volksschule ausgerichtet ist. Abzuklären ist, welche weiteren Studiengänge zu planen sind (z. B. für Lehrerberater, Inspektoren, Schülerberater, Unterrichtstechnologen, Curriculumspezialisten, Schulleiter, Schuladministratoren, Bildungsplaner, Elternberater, Bildungsforscher und Bildungspolitiker). Eine besondere Aufgabe wird die hochschuldidaktische Konzeption dieser Studiengänge darstellen. Dieser Aufbau sollte in den nächsten 5 Jahren stattfinden, um das bestehende Defizit an Bildungssachverständigen einigermassen zu decken. Gleichzeitig könnte auch der heutigen grossen Nachfrage nach einem sozialwissenschaftlichen Studium im Rahmen des Ausbaues und der Reform des Bildungswesens entsprochen werden.

Unter organisationsstrukturellem Gesichtspunkt stellt sich weiterhin die Frage nach den Zielsetzungen, die von einer Stätte der Lehrerbildung verfolgt werden können. Untersuchungen zur Organisationssoziologie deuten darauf hin, dass Organisationen, die mehrere Ziele anstreben, aufs Ganze gesehen, leistungsfähiger

ger sind. Sie haben gegenüber dem Personal auch eine grössere Anziehungs Kraft. Denkbare Zielsetzungen für eine Stätte der Lehrerbildung wären (vgl. auch Kapitel V. 7.):

- Vermittlung theoretischer und praktischer Grundlagen für die Lehrertätigkeit;
- Vermittlung von Lehrerfortbildung;
- Durchführung von Lehrerberatung (Unterrichtsberatung);
- Curriculumentwicklung für Lehrerstudenten sowie für Volksschüler (inkl. Entwicklung von gewissen Unterrichtsmitteln);
- Begleitforschung zur Lehrerbildung, zum Unterricht an Volksschulen und zu Reformvorgängen.

Die enge Verbindung von Lehrerbildung und Forschung gibt dem Lehrerstudenten Gelegenheit, Einblick in den Forschungsprozess zu gewinnen. Die Zusammenarbeit von Wissenschaftern und Praktikern, die bereits während der Lehrerbildung aufgenommen wird, hat den Vorteil, dass man gegenseitige Erwartungshaltungen und Bedürfnisse kennenlernen. Ein objektives Bild über die Arbeit des andern dürfte dem weiteren Kontakt zwischen aktivem Lehrer und Spezialisten wohl förderlich sein und Vorurteile und falsches Prestige-Denken beiderseits abbauen.

Als Beispiel einer engen Verbindung von Forschung und Lehrerbildung kann die Lehrerhochschule von Malmö in Schweden genannt werden.

Die hier kurz geschilderten Problemfelder verstehen sich als Ausschnitt aus den auf uns zukommenden Aufgaben des gesamten Bildungswesens. Weitere Fragen werden sich in den nächsten Jahren ergeben, wenn mit der Reform des gesamten Bildungswesens ernst gemacht wird (Ausbau der Erwachsenenbildung, der Vorschulerziehung usw.). Reform- und Entwicklungsarbeiten können aber nur gelingen, wenn rechtzeitig die notwendige Infrastruktur aufgebaut wird. U.a. sind Planungszentren für die Reform der Volksschule an Hochschulen und im besonderen an den Stätten der Lehrerbildung aufzubauen. Da die Lösung aller anderen Probleme im Volksschulwesen von dieser Planungsarbeit stark abhängt, kommt der Schaffung solcher Stellen erste Dringlichkeit zu.

4. Zusammenfassung

Wir haben Überlegungen zur Reform und zu mittelfristigen Zielen des Ausbaus der Lehrerbildung angestellt. Diese Überlegungen mündeten aus in die Skizze eines Systems der Lehrerbildungsreform, wie sie uns wünschenswert erscheint. Es ging dabei vor allem darum zu zeigen, welches die tragenden Funktionen in diesem System sind, welche Aufgaben zu leisten sind, welche Kommunikationsflüsse notwendig sind und welches mögliche wünschenswerte Institutionen für die Verwirklichung der angestrebten Ziele sind. Dabei haben wir gesehen, dass für viele Aufgaben im Bereich "Koordination, Entwicklungsarbeit, Entscheidungsvorbereitung und Beratung auf nationaler und regionaler Ebene" die institutionellen Entsprechungen gegenwärtig fehlen. Durch zielstrebiges Ausfüllen dieser Lücke würden die Chancen zur Realisierung der "Lehrerbildung von morgen" entscheidend verbessert.

Thesen

- (1) Der Bereich Lehrerbildung benötigt - wie alle anderen Bereiche des Bildungswesens - spezielle Einrichtungen zur Gewährleistung einer dauernden Reform.
- (2) Die Aufgaben in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform können zu einem grossen Teil durch die bestehenden Institutionen erfüllt werden. Ein Teil der Aufgaben wird aber neu zu schaffenden Organen zu übertragen sein.
- (3) Die gestellten Aufgaben in den Bereichen "Forschung und Entwicklung", "Vermittlung neuer Kenntnisse und Einstellungen", "Rückmeldungen aus der Praxis" und "Politische Entscheidungen" können nur dann adäquat gelöst werden, wenn die verschiedenen beteiligten Organe eng zusammenarbeiten, und Elemente zur Koordination und Dienstleistung (im Sinne von Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung usw.) auf nationaler und regionaler Ebene vorhanden sind.
- (4) Vordringliche Aufgaben für die nächsten 5 Jahre sind:
 - a) die Fortführung der Curriculumentwicklung (Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission; Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftern und Lehrerbildnern);
 - b) Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrerbildungsreform (wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen; Erprobung alternativer Modelle);
 - c) Auf- und Ausbau der in diesem Kapitel skizzierten "Reform-Infrastruktur" (Überprüfung der Aufgaben bestehender Institutionen; Schaffung neuer Organe).
- (5) Im Rahmen der Bildungspolitik ist eine eigentliche Lehrerbildungspolitik stärker zu profilieren. Die Bildungspolitiker sollten sich stärker an Diskussionen und Entwicklungsarbeiten in der Lehrerbildungsreform beteiligen und durch Schaffung von Reformorganen und gesetzlichen Grundlagen (z.B. für Schulversuche) günstige Bedingungen für die Reform herstellen.

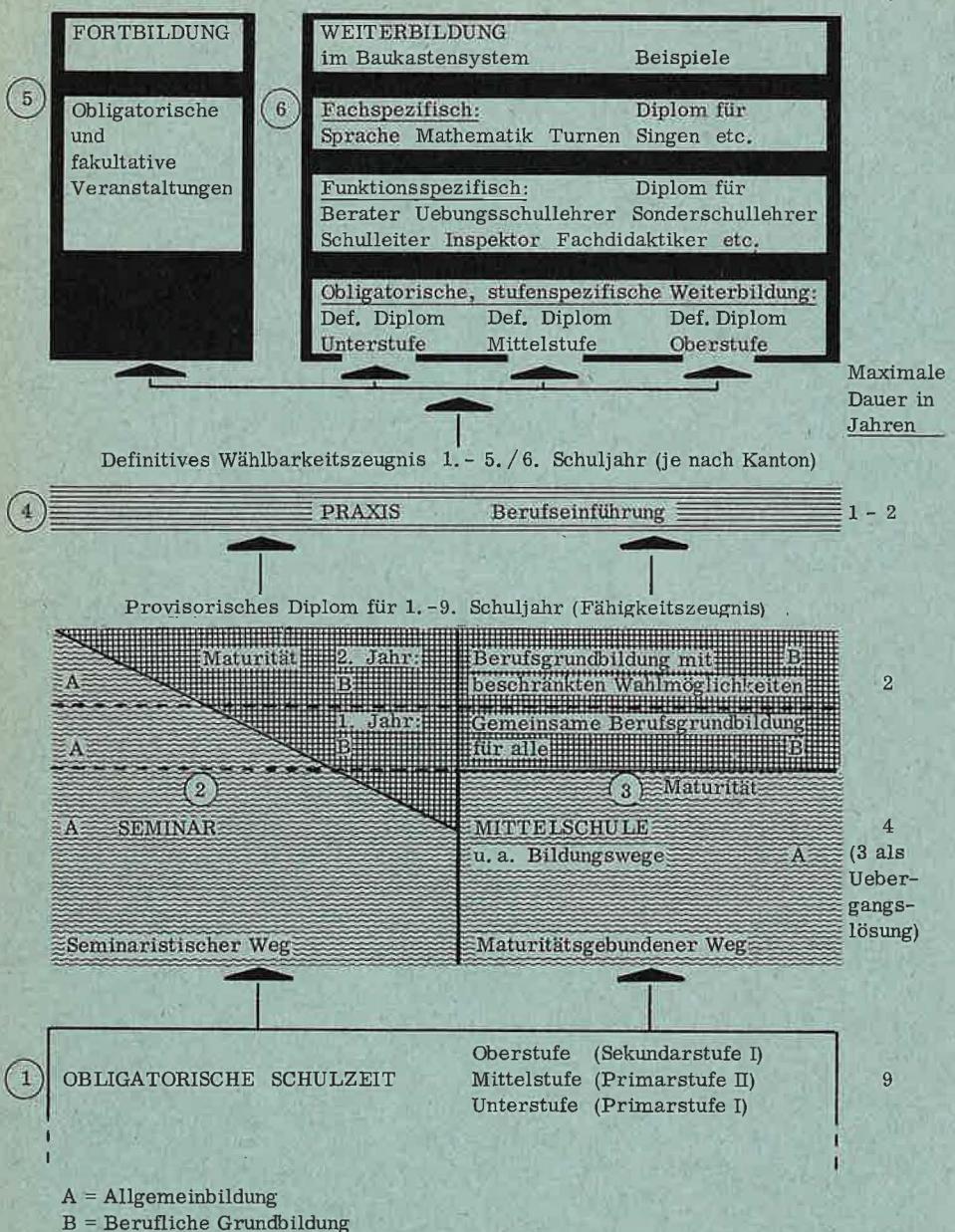
Literatur

Die nachstehend genannte verwendete Literatur ist hier nicht explizit eingearbeitet worden. Sie ist es jedoch im eingangs zitierten, erweiterten Aufsatz.

- BRUEGELMANN, H.: Die englischen Teachers'Centres. Dezentralisierung der Curriculum-Entwicklung auf lokaler Ebene. In: Die Deutsche Schule 64 (1972) Heft 9, 534-546.
- ETZIONI, A.: Soziologie der Organisationen. München 1969
- FREY, K. und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim 1969
- FREY, K. und Mitarbeiter: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform. Weinheim 1969
- GEHRIG, H., GEPPERT, M.: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Basel 1974 (im Druck).
- GERBAULET, S., HERZ, O., HUBER, L., NEVERMANN, K., PETRY, C., PISTOR, H.-H., RASCHERT, J., RICHTER, I., RIENITS, H.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972
- HAVELOCK, R. G.: The utilisation of educational research and development. In: British Journal of Educational Technology. 2 (1971) 84-98.
- HECKHAUSEN, H., ANWEILER, G., DIHLE, A., MENZL, PENSELIN, S.: Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970
- HERZ, O.: Ansätze und Beispiele für Innovationsstrategien in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) Heft 4, 583-601.
- ISENEGGER, U.: Lernzielerhebung zur Curriculumentstruktion. Weinheim 1972
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) Heft 4, 487-516.
- KROELL, U.: Die englischen Teachers'Centres - Curriculumentwicklung und Lehrerweiterbildung auf lokaler Ebene. D.I.P. - Information Nr. 3. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik. Münster 1973
- MILES, M. B. (Ed.): Innovation in Education. New York 1964
- OECD (DALIN, P.): Case studies of educational innovation IV: Strategies for innovation in education. OECD/CERI. Paris 1973
- RASMUSSEN, V.: Dänische Schulen als "Elternschulen"? In: Schweiz. Lehrerzeitung 118 (1973) Heft 21, 760-762
- ROTH, P., SCHELLHAMMER, E.: Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Basel 1974
- SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternhaus und Schule. Düsseldorf 1971
- TESCHNER, W.: Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö. Stuttgart 1972
- THOMAS, H.: Probleme der Lehrerbildung und der Forschung zur Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung 25 (1972) Heft 1, 30-40.
- WANZENRIED, P.: Die Beratung der Junglehrer. Kritische Entscheidungssituationen aus der Sicht der Junglehrer und ihrer Berater. Basel 1974
- WULF, Chr. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München 1972
- WULF, Chr.: Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung. In: Isenegger U., Santini B. (Hrsg.): Curriculum. Konzeptionen, Organisationsformen und institutionelle Bedingungen. Weinheim 1975, 131-159.

**VII. Zusammenstellung der Thesen und Empfehlungen
mit Grundschema und Terminologie**

Grundmodell der Lehrerbildung von morgen



Kommentar zu: Grundmodell der Lehrerbildung von morgen (Zielvorstellung)¹

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 Lehrergrundbildung:

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 die 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.

1 Vgl. auch die "Terminologie" am Ende dieses Bandes.

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 (strukturierter Lehrerschaft) konzipiert werden. Alle Abschlüsse sind besoldungswirksam.

Empfehlungen zur Lehrerbildung von morgen

Zusammengefasste Empfehlungen der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Die Bedeutung der Schule muss im Bezugsrahmen einer sich wandelnden Gesellschaft und der sich stets neu orientierenden Wissenschaften gesehen werden. Eine hochindustrialisierte und technologisch ausgerichtete Gesellschaft braucht ein wirkungsvolles Schulsystem von der Vorschule bis zur Universität. Es soll einerseits den gesteigerten Bedürfnissen Rechnung tragen können, und muss anderseits fähig und bereit sein, für eine Lerngesellschaft von morgen geistige und soziale Fertigkeiten einzubüren, die auf neue und andere Lebensformen ausgerichtet sind. Denn nur eine Gesellschaft, die sich aus sich selbst erneuert und ihre Zielsetzung und ihre Struktur bewusst und kritisch einer Prüfung unterzieht, wird in den zukünftigen Auseinandersetzungen Chancen haben zu bestehen.

Das Schulsystem kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Möglicherweise wird es sich im Zuge der gesamtschweizerischen Koordinationsbestrebungen noch stärker auf die Vereinheitlichung der Grundstrukturen hinbewegen. Eine zentrale Leitidee der Reformtendenzen ist auf allen Stufen die Einigung auf verbindliche Inhalte im Sinne der elementaren Grundbildung verbunden mit internen Differenzierungsmöglichkeiten, welche die Individualisierung des Unterrichts erlauben.

In diesem bereits einsetzenden und sich intensivierenden Lernprozess unserer Gesellschaft wird der Lehrer eine bedeutende Rolle zu übernehmen haben, und zwar gerade der Lehrer der Volksschule. Dass seine Ausbildung den gesteigerten Anforderungen angepasst werden muss, ist allgemein anerkannt. Dass es aber auch darum gehen muss, allen Lehrern in der ganzen Schweiz auf allen Stufen eine im Prinzip gleichwertige Ausbildung zu vermitteln, setzt sich allmählich als bildungspolitische Maxime durch. Das gemeinsame Anliegen aller Kantone, die für die Ausbildung von Lehrern verantwortlich sind, zeigt sich im Wunsch, qualifiziertere Ausbildungsgänge anzubieten. Dabei ist nicht der zumeist durch Tradition bestimmte strukturelle Aufbau der Lehrerbildung entscheidend, sondern die angestrebte bessere Qualifikation des Lehrers, die ihn zu einem neuen beruflichen Selbstverständnis und zu einer seiner Funktion entsprechenden persönlichen Selbsteinschätzung führen kann.

Auf diesem gesellschafts- und bildungspolitischen Hintergrund hat die von der EDK eingesetzte Kommission Lehrerbildung von morgen ihre Arbeit in Angriff genommen und durchgeführt. Sie fasst das Ergebnis ihrer vielseitigen Abklärungen in folgenden Thesen¹ zusammen:

1) Die Zahlen unter den Marginalien weisen auf die Textstellen bzw. Kapitel hin, welche die betreffende These grundlegen.

Qualifikationen
II. 1. 2.

1.

Lehrerbildung zielt auf den Erwerb von Qualifikationen im Sinne der Professionalisierung, und zwar in dreierlei Hinsicht:

- a) Ausbildung zur systematischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht (berufspraktisch-didaktische Qualifikation)
- b) Ausbildung zu begründeten sozial-integrativen Verhaltensformen bei sich und andern (erzieherische Qualifikation)
- c) Ausbildung zur kritischen Verantwortung gegenüber Gesellschaft und Staat (gesellschaftlich-politische Qualifikation).

2.

Voraussetzung für die geforderte Professionalisierung ist eine verbesserte Allgemeinbildung. Sie soll den Lehrer befähigen, durch ein individuell erarbeitetes Sachwissen in die mannigfaltigen Strukturen des Weltbezuges erkennend einzudringen. Es gilt, Sache und Mensch in ihrer geschichtlichen Bedingtheit zu sehen und zugleich die unmittelbare Lebensnähe zu berücksichtigen.

3.

Die theoretisch-praktische Berufsbildung ist die zweite unabdingbare Grundlage für die Qualifikation des Lehrers. Die berufliche Ausbildung gliedert sich in vier verschiedenen strukturierte Phasen, denen auch vier verschiedene Institutionen entsprechen:

- a) Grundausbildung
- b) Berufseinführung
- c) Lehrerfortbildung
- d) Lehrerweiterbildung

4.

Allgemeinbildung und berufliche Grundausbildung können gestaffelt nebeneinander oder nacheinander erworben werden. Wir unterscheiden demgemäß:

- a) den seminaristischen Weg
- b) den maturitätsgebundenen Weg

Die Berufsbildung im engeren Sinne entspricht bei beiden Ausbildungsmöglichkeiten einer Studienzeit von zwei Jahren.

5.

Beim seminaristischen Weg sind Allgemeinbildung und Berufsbildung organisch miteinander verbunden. Die frühe Ausrichtung auf die berufliche Tätigkeit kann motivierende Wirkungen auf das eigene Lernen haben, und der auf Schule und Erziehung ausgerichtete Fächerkanon schafft eine erwünschte Erweiterung der

Allgemeinbildung
II. 2.

Berufsbildung
III. 1. 3.-1. 4.

Alternative Wege
II. 1. 3.

Der seminaristische Weg
III. 2. 1.

Allgemeinbildung. Der schon im Jugendalter einsetzende Kontakt mit der Schulwirklichkeit ermöglicht eine Entfaltung sozialer und pädagogischer Begabungen.

Das sechsjährige Seminar führt alle Studenten zur Maturität. Dem fünfjährigen Seminar ist es freigestellt, sein Penum so zu gestalten, dass die Hochschulreife für alle gewährleistet ist, oder so, dass die Maturität nur in Kombination mit zusätzlichen Frei- und Wahlfächern abgegeben wird.

Sowohl das fünfjährige wie das sechsjährige Seminar können sich in eine Unterabteilung und in eine Oberabteilung gliedern.

6.

Der maturitätsgebundene Weg
III. 2. 2.

Beim maturitätsgebundenen Weg werden alle heute möglichen und auch künftigen Maturitätstypen als Vorbildung anerkannt. Ergänzungskurse beheben allfällige Vorbildungsdefizite. Das pädagogisch-sozialwissenschaftliche Gymnasium stellt eine wünschbare Ergänzung der bisherigen Maturitätstypen dar.

Am Institut für Lehrerbildung ist mindestens im ersten Jahr eine für Lehrer aller Stufen gemeinsame Berufsgrundausbildung vorgesehen. Damit wird eine gute Voraussetzung dafür geschaffen, dass die Lehrer aller Stufen eine gleichrangige optimale Berufsbildung erlangen. Im zweiten Jahr sind beschränkte Wahlmöglichkeiten nach Stufen und Fächern gegeben.

Der Unterricht auf der nachmaturitären Stufe erfordert einen intensiven Praxisbezug.

7.

Curriculum
IV. 3.

Bei beiden Wegen sind nicht die Organisationsformen entscheidend, sondern die curricularen Bestimmungen der Lehrergrundausbildung. Die Curriculumentwicklung für die Lehrerbildung orientiert sich einerseits am Stand der für die Lehrerbildung massgebenden wissenschaftlichen Disziplinen und anderseits an konkreten Anwendungssituationen und Tätigkeitsbereichen des Lehrers. So ergeben sich für die Grundausbildung fünf Fachgruppen:

- a) Erziehungswissenschaftliche Fächer (Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Schultheorie und entsprechende Anwendungsbereiche);
- b) Didaktik (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und entsprechende Anwendungsbereiche);
- c) Unterrichtspraxis;
- d) Kunstoffächer und Turnen (persönliche Ausbildung und Ausübung);
- e) Fachstudien (pers. Schwerpunktbildung im Wahlfachbereich).

8.

Zeitlicher Rahmen der Berufsbildung
IV. 5. Die Berufsgrundausbildung erfordert 2000 Unterrichtslektionen von 45-50 Min. Dauer und 1000 Stunden Hausarbeit. Im maturitätsgebundenen Weg sollen die Erziehungswissenschaften 20%, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je 25% und die Künftächer und die Fachstudien je 15% der Unterrichtszeit umfassen. Im berufsbildenden Teil des seminaristischen Weges sollen die Erziehungswissenschaft ungefähr 30%, die Didaktik und die Unterrichtspraxis je ungefähr 35% der Unterrichtszeit umfassen.

Damit der seminaristische Weg als gleichwertige Alternative neben dem maturitätsgebundenen bestehen kann, ist es unmöglich, die Ausbildung an den Seminaren zu verlängern, und zwar auf sechs Jahre, eine neunjährige Schulzeit vorausgesetzt.

Eine Ausbildungsdauer von 5 Jahren stellt eine Uebergangslösung dar. In diesem Falle verteilen sich Allgemeinbildung und Berufsbildung im Verhältnis 3 1/2:1 1/2.

Hervorzuheben ist, dass beide Wege das gleiche Curriculum der Berufsgrundausbildung anstreben, nur in anderer zeitlicher Verteilung.

9.

Didaktische Prinzipien der Grundausbildung
IV. 4. 1., 6. Zwei fundamentale didaktische Prinzipien für die Grundausbildung sind zu beachten:

- a) das durchgängige Prinzip eines wissenschaftlich einwandfreien und wissenschaftsbezogenen Unterrichts;
- b) das "klinische" Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges.

Das Prinzip der Wissenschaftsbezogenheit fordert die Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden in wissenschaftlichen Kategorien und Begriffen, die Weckung des Verständnisses für komplexe Sachzusammenhänge, die Erziehung zu einem kritischen Methodenbewusstsein und die Einsicht in Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis. Das "klinische" Prinzip des Theorie-Praxis-Bezuges fordert eine Ausbildungsform, in der theoretische Reflexion und unterrichtspraktische Tätigkeit ineinander greifen. Die Theorie entwirft Modelle und Systeme, die in der begleitenden und anschliessenden Praxis konkretisiert und beurteilt werden. Umgekehrt werden in der Praxis Zusammenhänge und Bedingungen der Schulerlwirklichkeit erlebt und Fragen aufgeworfen, welche in der Theorie sodann eine kritische Durchleuchtung bzw. Erklärung erfahren. Das Funktionieren dieses Prinzips bedingt eine enge Zusammenarbeit von Theorie-, Uebungsschul- und Praktikumslehrern sowie von Schulleitern und Behörden.

10.

Wirkungsvolle methodische Ansätze in der Lehrerbildung sind das Micro-Teaching oder Lehrverhaltenstraining sowie Uebungen, die den Zweck haben, sich selbst in der Wirkung auf andere besser zu verstehen und sich im Sozialgefüge einer Schulkasse erzieherisch adäquat zu verhalten (Lehrerverhaltenstraining). Gruppendynamische Uebungen verlangen entsprechend geschulte Fachleute und eine grundsätzliche Zurückhaltung, welche die persönliche Sphäre der Beteiligten achtet. Eigentliche Selbsterfahrungsgruppen dürfen nur auf freiwilliger Basis durchgeführt werden.

11.

Am Ende der Grundausbildung an einer Lehrerbildungsinstitution wird festgestellt, ob der Lehrerstudent theoretisch und praktisch zur selbständigen Erteilung des Unterrichts fähig ist. Die Prüfung umfasst alle Ausbildungsbereiche und ist so anzulegen, dass sie den Kriterien der Objektivität und der Lernzielorientiertheit entspricht und durch den Fachlehrer in Anwesenheit eines Experten abgenommen wird. Das erworbene Diplom (Fähigkeitszeugnis) ist provisorisch und gilt für die Zeit der Berufseinführung für das 1.-9. Schuljahr.

12.

Vor und während der Ausbildung für den Lehrerberuf ist die Eignungsabklärung, Beratung und Selektion sorgfältig und durch besonders ausgebildete Fachleute durchzuführen. Der charakterlichen Eignung ist die gleiche Aufmerksamkeit zu schenken wie den intellektuellen Fähigkeiten. Neben der gesonderten Beratung bei vereinzelt auftretenden Schwierigkeiten soll auch der gesamte Unterricht im Dienst der stetigen Verarbeitung auftauchender persönlicher Probleme stehen, damit der Lehrer psychisch gesund seinen erzieherischen Auftrag wahrnehmen kann. In keiner Weise dürfen Lehrerausbildung und Lehrerberuf als Therapiemöglichkeit für unbewältigte Lebensproblematik und neurotische Entwicklungsschwierigkeiten aufgefasst werden.

13.

Der Uebergang von der Grundausbildung zur eigenverantwortlichen Berufstätigkeit soll flüssig gestaltet werden und in einer ein- bis zweijährigen Berufseinführung mit leicht reduziertem Pensum bestehen. Ein für seine Aufgabe vorbereiteter, nebenamtlicher Berater betreut je 5-8 Junglehrer. Je ca. 10 Junglehrerberater unterstehen einem hauptamtlichen Berater, der organisatorisch und personell im Lehrerbildungsinstitut bzw. in der Fortbildung integriert ist. Bei der Beratungstätigkeit ist wesentlich, dass die Junglehrer nicht als Gruppe isoliert, sondern auch zu Kontakten und zur Zusammenarbeit mit älteren Kollegen angeregt werden.

Erst nach der Berufseinführung wird ein definitives Wählbarkeitszeugnis für die 1.-5. bzw. 6. Klasse abgegeben. Wer an der Oberstufe unterrichten will, braucht eine zusätzliche Ausbildung. In einer zweiten Ausbauphase ist auch für die Unter- und Mittelstufe eine obligatorische stufenspezifische Weiterbildung vorzusehen.

14.

Weiterführende Qualifizierung
II. 3.

Mit dem Beginn der Unterrichtszeit nach der berufseinführenden Phase setzt eine neue Form der Qualifizierung des Lehrers in Richtung auf intensivere persönliche Schwerpunktbildung ein (Individualisierung der Ausbildungsprofile). Wir unterscheiden zwei Formen weiterführender Qualifizierung:

- a) die Fortbildung
- b) die Weiterbildung

15.

Fortbildung
V. 3.

Die Fortbildung setzt die Grundausbildung fort und bietet dem amtierenden Lehrer Gelegenheit, sich vertiefte didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen zu erwerben. Die Fortbildung begleitet den Lehrer nach seiner definitiven Anstellung während seiner ganzen Amtszeit.

Neben dem Ausbau der kantonalen Fortbildungsorganisationen sind regionale und gesamtschweizerische Organe zu schaffen oder zu fördern. Diese haben vor allem Dienstleistungen von allgemeinem Interesse wie die Adaptation von Fernstudien, die Vorbereitung curricularer Entscheidungen oder die Ausbildung von Kursleitern zu übernehmen.

In allen vorbereitenden und entscheidenden Gremien sollen die Lehrerschaft und die Lehrerbildner repräsentativ vertreten sein.

Für gezielte Reformanliegen ist überall ein minimales Obligatorium anzustreben, denn über fakultative Kurse kann keine verbindliche Reform zustande kommen. Daneben ist jedoch auch die freiwillige und individuelle Fortbildung vermehrt zu fördern.

16.

Weiterbildung
V. 4. 1.

In der Weiterbildung, die zu einem grossen Teil im Baukastensystem organisiert wird, erwirbt sich der Lehrer neue Qualifikationen durch ein zusätzliches Studium. Es können stufen-, fach- und funktionspezifische Ausweise für Lehrer aller Stufen erworben werden; alle Abschlüsse sind besoldungswirksam.

Die Weiterbildung ist institutionell eigenständig, personell und curricular jedoch eng mit der Grund- und Fortbildung verflochten.

ten und koordiniert. Neue Aufgaben erwachsen den Universitäten, die sich fachlich und didaktisch der Lehrerbildung anpassen und bestehende Institute gezielt auszubauen bzw. neue Einrichtungen der auf die Lehrerbildung bezogenen Forschung und Lehre zu errichten haben. Insbesondere sind auch Weiterbildungsgänge als Kontaktstudien anzubieten.

17.

Lehrerbildung
für die
Sekundarstufe I
V. 4. 2.

Für die Weiterbildung zum Lehrer der Sekundarstufe I wird eine mit dem Lehrer der Primarstufe gemeinsam absolvierte Grundausbildung von ein bis zwei Jahren vorausgesetzt. Daran schliesst eine stufen- bzw. schulartspezifische Ausbildung an, nämlich

- a) für Lehrer der abschliessenden Schulen, die ihre Schüler ins Berufsleben entlassen;
- b) für Lehrer der weiterführenden Schulen, welche auf die Mittelschulen und anspruchsvollen Berufslehren vorbereiten.

Beide Ausbildungswege sollen einander durch gemeinsame Rahmenlehrpläne angeglichen werden. Besonders dringlich ist die Schaffung neuer Ausbildungsmöglichkeiten mit einem überregionalen Konzept für die Lehrer der abschliessenden Schulen.

Eine neu zu schaffende Studienkommission sollte die in diesem Bericht nur grob skizzierten Ausbau- und Koordinationspläne weiter entwickeln und spezifizieren.

18.

Besoldung
V. 5.

Die gleich lange Grundausbildung und die dadurch angestrebte Gleichwertigkeit bewirken für alle Lehrerkategorien gleiche Grundlöhne. Kriterien für die Besoldung sind: Erworbene Qualifikation in der Grund- und Weiterbildung, Erfahrung (Alter), Funktion.

19.

Mitverantwortung
in der Schul-
föhrung
V. 6.

Das Mitspracherecht von Lehrern und Schülern an der Schulleitung soll gewährleistet sein.

Die Lehrer an der Lehrerbildungsinstitution sollen direkt bzw. durch die Lehrerververtretung über grundsätzliche Probleme mitberaten und mitbestimmen können.

Für die Schüler ergibt sich je nach dem Grad der Betroffenheit und der Kompetenz das Recht auf Information, Mitberatung und Mitentscheidung. Diese Rechte sind zu institutionalisieren. Dabei sollen jedoch die Besonderheiten jeder Lehrerbildungsstätte beachtet werden.

Daneben ist die informelle Partizipation zwischen Schüler und Fachlehrer im Sinne der partnerschaftlichen Zusammenarbeit im Unterricht zu fördern. Wichtiger als ausgeklügelte Organisationssysteme ist der Wille zur Einübung grundlegender demokratischer Haltungen in gegenseitiger Achtung.

20.

Die Lehrerbildner
V. 7.

Bei der Verwirklichung der neuen Konzeption einer schweizerischen Lehrerbildung von morgen kommt dem Lehrerbildner eine erstrangige Bedeutung zu. Er trägt die Grundausbildung in der Allgemeinbildung, der weitgefächerten erziehungswissenschaftlichen Theorie und in der Unterrichtspraxis. Daneben beteiligt er sich je nach Neigung und Kompetenz an der Lehrerfort- und -weiterbildung, an der Beratung von Junglehrern, an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen, an Forschungsprojekten, an der Aufstellung von Curricula und an der Schaffung von Lehrmitteln. Bei der Festlegung des Pflicht-Lehrpensums von Lehrerbildnern soll diese anspruchsvolle Funktion berücksichtigt werden. Darin einzuschliessen sind auch die Beratungs- und Betreuungsfunktionen.

Es ist notwendig, dass Bund und Kantone die Weiterbildung von bewährten Lehrern aller Stufen zu Lehrern der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik) wirksam unterstützen durch materiellen und personellen Ausbau der Universitäten und ihrer Institute, welche für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerbildnern sorgen. Vordringlich sind mindestens vierjährige Studiengänge mit Diplomabschluss für Psychologie- und Pädagogiklehrer und für Lehrer der Didaktik.

21.

Permanente Reform
VI.

Damit in der Lehrerbildung eine dauernde Reform gewährleistet ist, sind - wie in jeder Institution des Bildungswesens - besondere Einrichtungen notwendig. Die Aufgaben in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform können teilweise durch schon bestehende Institutionen übernommen werden. Ein anderer Teil soll neu zu schaffenden Organen auf nationaler und regionaler Ebene übertragen werden. Zu den dringlichen Reformaufgaben gehören:

- a) Fortführung der Curriculumentwicklung (Kritik der curricularen Vorarbeiten der Kommission, Weiterentwicklung des Curriculums in Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Lehrerbildnern).
- b) Intensivierung der pädagogischen Begleitforschung im Bereich Lehrerbildungsreform (wissenschaftliche Begleitung von Reformen an Lehrerbildungsinstitutionen, Erprobung alternativer Modelle).

c) Errichtung eines Zentrums für Dokumentation, Informationsumsetzung, Beratung und Forschungskoordination in Verbindung mit den Hochschulen.

d) Profilierung der Lehrerbildungspolitik im Rahmen der nationalen Bildungspolitik (Wecken des Interesses der Bildungspolitiker für die Notwendigkeit einer permanenten Reform der Lehrerbildung).

Terminologie

Wir haben uns um neutrale Begriffe bemüht und auf Bezeichnungen verzichtet, die sich ideologisch mit bestimmten Konzeptionen der künftigen Schule verbinden. Die von uns verwendeten Begriffe decken sich z. T. nicht mit denjenigen der Kommission "Mittelschule von morgen".

Eine Präzisierung dieser Terminologie sowie terminologische Vorschläge zu Einzelfragen finden sich in verschiedenen folgenden Kapiteln dieses Berichts. Die Terminologie ist alphabetisch geordnet.

Allroundlehrer

Lehrer, der grundsätzlich alle Fächer unterrichtet.

Maitre généraliste

Berater

Haupt- oder nebenamtlicher Mitarbeiter im Beratungsdienst für Lehrer (v. a. Junglehrer). Betreut und beurteilt hauptsächlich Junglehrer in der Phase der Berufseinführung*.

Conseiller pédagogique

Berufseinführung

Période d'adaption à la profession
Erste, betreute Phase der Lehrtätigkeit (mindestens ein Jahr) nach Erwerb des Fähigkeitszeugnisses*.

Curriculum

Curriculum
Mit wissenschaftlichen Methoden entwickelter Lehrplan, welcher die Ziele, Inhalte, Methoden usw. des Unterrichts beschreibt.

Didaktiklehrer

Maitre de didactique
Lehrerbildner*, der die Allgemeine Didaktik und/oder die Didaktik mehrerer Schulfächer unterrichtet (mit oder ohne praktische Übungen).

Diplom

Diplôme
Ausweis, der nach Abschluss eines Ausbildungsganges der Weiterbildung* abgegeben wird (z. B. Diplom für Oberstufen-Lehrer, Diplom für Französischlehrer an der Primarstufe II, Diplom für Berater usw.).

Fachdidaktiker

Maitre de méthodologie (Maitre de didactique spéciale)
Lehrerbildner*, der die Didaktik eines Schulfaches unterrichtet.

Fachgruppenlehrer

Maitre spécialiste d'un groupe de disciplines
Lehrer, der eine Gruppe von Schulfächern unterrichtet, z.B. im sprachlich-historischen Bereich Deutsch, Französisch und Geschichte.

Fachlehrer

Maitre spécialiste d'une discipline
Lehrer, der ein einzelnes Schulfach unterrichtet.

Fähigkeitszeugnis (Primarlehrerdiplom)

Brevet d'enseignement (Certificat de capacité)
Ausweis, den der Lehrerstudent am Ende der Grundausbildung* am Seminar* oder am Institut für Lehrerbildung* erhält. Er berechtigt zur Führung einer Klasse während der Zeit der Berufseinführung*.

Fortbildung

Formation continue
Berufsbegleitende oder vollzeitliche obligatorische und fakultative Ausbildungsveranstaltungen zur Vermittlung von Neuerungen oder zur Ergänzung und Vertiefung der beruflichen Qualifikationen.

Gesamtschule

Ecole globale
Eine integriert-differenzierte Gesamtschule umfasst die gesamte Schülerschaft der Sekundarstufe I (oft auch II) eines Schulkreises (comprehensive school). Der Schüler wird teils in leistungsmässig sehr unausgeglichenen (heterogenen) Kerngruppen (z. B. die Realfächer), teils in (homogenen) Niveaukursen (sog. Leistungsfächer), teils in Wahl- und Freifächern unterrichtet. Hauptziel dieser Unterrichtsorganisation: die Individualisierung des Unterrichts.

Grundausbildung

Formation de base (Formation initiale)
Zusammenhängende Ausbildung an einer Institution der Lehrerbildung, welche zu einem ersten Abschluss (Fähigkeitszeugnis*) führt.

Informationspraktikum (Hospititium)

Stage d'information
Praktikum als erster Kontakt des Lehrerstudenten mit der Schulwirklichkeit. Gezieltes Beobachten des Unterrichts.

Institut für Lehrerbildung

Institut de formation des maitres
Maturitätsgebundener Typ der Lehrerbildung (anschliessend an die Maturität).

Junglehrerberatung

Service d'aide aux jeunes maitres
Aufgabe bzw. Institution der Beratung von Lehrerstudenten während der Berufseinführung* (durch haupt- und nebenamtliche Berater*).

Lehrerbildner

Formateur
Lehrer an einer Institution der Lehrerbildung.

Lehrerseminar (Mittelschulseminar)

Ecole normale
- Unter-Abteilung
- Ober-Abteilung
- section inférieure
- section supérieure
Seminaristischer Typ der Lehrerbildung (anschliessend an die obligatorische Volksschulzeit).

Lehrerstudent

Etudiant
Schüler an beiden Typen der Lehrer-Grundausbildung.

Praktikum

Stage
Zeitraum, während dem der Lehrerstudent in Anwesenheit des Praktikumslehrers* stufenweise die Verantwortung für eine Klasse übernimmt.

Praktikumslehrer

Maitre de stage
Erfahrener Lehrer, der seine Klasse Lehrerstudenten für das Praktikum* zur Verfügung stellt und den Lehrerstudenten berät und beurteilt. Er hält sich bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Theorie auf dem laufenden und steht mit der Lehrerbildungsinstitution in Verbindung.

Praktische Übungen

Exercice pratique
Praktische Übungen mit gezielten Aufgabenstellungen aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Fächer (Pädagogik, Psychologie, Didaktik usw.) als Ausgangspunkt, Anwendung und Erprobung der Theorie. Die Übungen umfassen meist nur kleine Ausschnitte bzw. Aspekte des Unterrichts und werden vom Theorielehrer in Zusammenarbeit mit dem Übungslehrer* geleitet.

Primarstufe I

Ecole primaire - degré inférieur
Volksschule-Unterstufe (1.-3. Schuljahr)

Primarstufe II

Ecole primaire - degré supérieur
Volksschul-Mittelstufe (4.-5./6. Schuljahr)

Sekundarstufe I

Ecole secondaire - degré inférieur
Volksschul-Oberstufe (6./7.-9. Schuljahr)

Sekundarstufe II

Ecole secondaire - degré supérieur
Mittelschule (10.-13. Schuljahr)

Selbständiges Praktikum (Lehrvikariat)

Stage en responsabilité
Der Lehrerstudent übernimmt voll verantwortlich eine Klasse (ohne Beisein eines Lehrers). Ein solches Praktikum dauert insgesamt ca. 1 Monat, setzt eine gute Vorbereitung von Seiten des Kandidaten voraus und wird in Zusammenarbeit von Schulleitung, Behörden, Beratern* und Inspektoren organisiert und betreut.

Seminarist

Schüler am seminaristischen Weg der Lehrerbildung.

NormalienUebungsklassenlehrer

Maitre (de classe) d'application
Lehrer, der die Uebungsklasse* leitet. Er organisiert die Arbeit, schlägt die Uebungen vor und diskutiert die Ergebnisse mit den anwesenden Lehrerstudenten.

Uebungslehrer

Maitre d'exercices
Lehrer, der an der Uebungsschule* und in Zusammenarbeit mit dem Theorielehrer mit Gruppen von Lehrerstudenten praktische Uebungen* durchführt.

Uebungsschule

Exercice d'application
Veranstaltung, bei der der Lehrerstudent berufliche Verhaltensweisen auf der Ebene von Lektionsteilen oder Unterrichtseinheiten praktisch einübt. Die Leitung liegt beim Uebungsklassenlehrer*. Es wird in Kleingruppen von 4-6 Studenten gearbeitet.

Volksschule

Scolarité obligatoire
Umfassender Begriff für die obligatorische Schulzeit (1.-9. Schuljahr).

Wahlfähigkeitszeugnis

Certificat de nomination (d'éligibilité)
Ausweis, den der Lehrerstudent am Ende der Berufseinführung* erhält. Er berechtigt zur Uebernahme einer Lehrstelle im Rahmen der Primarstufen I und II.

Weiterbildung

Formation complémentaire
Berufsbegleitende oder vollzeitliche Ausbildungsveranstaltungen mit dem Zweck der Spezialisierung oder der Uebernahme neuer Aufgaben (mit besoldungswirksamen Abschluss).

Verzeichnis der Bearbeiter**I. Einleitung - Auftrag und Arbeitsweise der Kommission**

Kapitel 1.-4. F. Müller

II. Allgemeine Ueberlegungen

- | | |
|------------|---|
| Kapitel 1. | T. Weisskopf (Kapitel 1.1.2. unter Mitarbeit von J. Eigenmann) |
| 2. | F. Müller |
| 3. | L. Kaiser unter Mitarbeit von H. Gehrig, C. Jenzer und P. Waldner |

III. Die Grundstrukturen der Lehrerbildung

- | | |
|------------|---|
| Kapitel 1. | P. Schaefer unter Mitarbeit von L. Kaiser (Grundschema) und A. Strittmatter |
| 2. 1. | Th. Bucher, F. Müller, P. Waldner |
| 2. 2. | P. Schaefer unter Mitarbeit von H. Gehrig & A. Strittmatter |
| 2. 3. | P. Schaefer |
| 2. 4. | P. Schaefer, A. Strittmatter |

IV. Das Curriculum der beruflichen Grundausbildung

- | | |
|---------------|--|
| Kapitel 1.-3. | H. Gehrig |
| 4. 1. | H. Gehrig |
| 4. 2. | Das Anwendungsbereich-Beispiel wurde von G. Steiner verfasst und von H. Gehrig als Kurzfassung redigiert |
| 4. 3. | Gesamtredaktion: H. Gehrig |
| 4. 3. 1. | T. Weisskopf |
| 4. 3. 2. | H. Aebli unter Mitarbeit von C. Jenzer |
| 4. 3. 3. | H. Aebli |
| 4. 3. 4. | P. Füglister, G. Keller, H. Messner |
| 4. 3. 5. | H. Aebli |
| 4. 3. 6. | H. Boxler, E. Müller, W. Vögeli |
| 4. 3. 7. | H. Aebli, R. Honegger (†), H. Wojcik, G. Steiner (Geometrie) |
| 4. 3. 8. | H. Messner |
| 4. 3. 9. | H. Futter unter Mitarbeit von H. Keller, H.-R. Pletscher und W. Kuhn |

- Kapitel 4.3.10. W. Gremlich unter Mitarbeit von P. Scheuch und U. Schmitt
- 4.3.11. W. Mosimann, K. Stöckli
5. H. Aebli, G. Steiner in Zusammenarbeit mit der Subkommission Curriculum
6. J. Eigenmann (übersetzt und bearbeitet von U. und H. Gehrig)
7. H. Gehrig, H. Näf
8. H. Gehrig

V. Besondere Struktur-Probleme

- Kapitel 1. U. Germann-Müller
2. P. Wanzenried unter Mitarbeit von L. Kaiser und M. Suter
3. L. Kaiser
- 4.1. L. Kaiser unter Mitarbeit von C. Jenzer und P. Waldner
- 4.2. P. Rohner unter Mitarbeit von A. Bohren, H. Gehrig, C. Jenzer, J. Perrenoud und F. Römer
5. L. Kaiser
6. C. Jenzer unter Mitarbeit von C. Marazzi, J. Perrenoud und P. Waldner
7. H. Aebli

VI. Aufgaben und Organisation in einer fortlaufenden Lehrerbildungsreform

- Kapitel 1.-4. U. Isenegger, A. Strittmatter

Verzeichnis der Kommissionsmitglieder

- Präsident * Müller, Fritz 1922
Dr. phil., Direktor staatliches Lehrerinnenseminar Thun
Aeussere Ringstrasse 7, 3600 Thun
- Vizepräsident Eigenmann, Jean 1921
Adj. direction Etudes pédagogiques Genève
rue de Lyon 58, 1203 Genève
- Wiss. Sekretär * Strittmatter, Anton 1948
Dr. phil., bis August 1975 Ko-Leiter des Forschungs-zentrums-FAL, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg; seit September 1975 Leiter des Zentral-schweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen Luzern
Guggistrasse 7, 6005 Luzern
(seit Sept. 1971)
- Lattmann, Urs Peter 1943.
Dr. phil., Lic. phil., Direktor Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, Direktor Lehramtsschule Windisch
(bis Sept. 1971)
- Mitglieder Aebli, Hans 1923
Prof., Dr. phil., M. A., ord. Professor der Pädagogischen Psychologie und Pädagogik, Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern
- ** Atzli, Vreni 1933
Bezirkslehrerin, Solothurn
- Bettex, François 1928
Lic. sc. biol., Directeur du CESSNOV Yverdon
(seit Febr. 1973)
- Biollaz, Leo 1924
Lic. sc. éduc., Professeur à l'Ecole normale des instituteurs Sion
- Bruppacher, Martin 1941
Dr. phil., Chef der Abteilung Hochschule des Erziehungsdepartements Aargau
(bis Sept. 1972)
- Bucher, Theodor 1921
Dr. theol., Lic. phil., bis März 1975 Direktor Lehrerseminar des Kantons Schwyz; seit April 1975 Studienleiter an der Paulus-Akademie Zürich

Dober, Sr. Iniga 1923
Sekundarlehrerin, bis 1971 Direktorin Lehrerinnenseminar
Menzingen; z. Z. Missionsprokuratorin am Institut
Menzingen
(bis April 1971)

Frey, Karl 1942
Prof., Dr. phil., geschäftsführender Direktor des Instituts
für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der
Universität Kiel BRD
(bis Juni 1971)

* Gehrig, Hans 1931
Dr. phil., Direktor Oberseminar des Kantons Zürich

Germann-Müller, Ursula 1937
Dr. phil., Seminarleiterin, Psychologielehrerin, Schüler-
beraterin an der Kantonsschule Sargans

Isenegger, Urs 1943
Dr. phil., Dipl. psych., bis Ende 1973 Ko-Leiter des
Forschungszentrums-FAL am Pädagogischen Institut der
Universität Freiburg; z. Z. Stipendiat des Schweizerischen
Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen
Forschung
(seit Juni 1971)

* Jenzer, Carlo 1937
Dr. phil., Pädagogischer Assistent des Erziehungsdeparte-
ments des Kantons Solothurn
(seit Nov. 1971)

* Kaiser, Lothar 1934
Dr. phil., Direktor Kantonales Lehrerseminar Hitzkirch

Marazzi, Guido 1928
Dr. phil., Direttore Scuola magistrale contonale Locarno

Perrenoud, Jean 1913
Dr. sc. écon., bis 1974 Directeur Ecole normale d'Yverdon;
z. Z. retraité

Rohner, Paul 1927
Seminarlehrer am Lehrerseminar St. Michael Zug,
fachlicher Leiter der Weiterbildungskurse der
Interkantonalen Oberstufenkongress (IOK)

Roller, Samuel 1912
Prof., Dr. phil., Directeur Institut romand de recherche et
documentation pédagogique (IRDP) Neuchâtel
(bis Sept. 1972)

** Salvisberg, Walter 1942
Instituteur, Cologny
(seit April 1971)

Schaefer, Paul 1904
Dr. phil., alt Seminardirektor, Wettingen

Suter, Louis-Marc 1928
Lic. lettres, bis 1974 Directeur Ecole normale de Bienné;
z. Z. Lecteur à l'Université de Berne

** Suter, Max 1918
Primarlehrer, Erziehungsrat, Zürich

Waldner, Peter 1916
Dr. phil., Direktor Kantonales Lehrerseminar Solothurn
(seit Sept. 1971)

Weisskopf, Traugott 1921
Dr. phil., stellvertr. Direktor Kantonales Lehrerseminar
Basel-Stadt

* Mitglieder der deutschsprachigen Redaktionskommission
** Vertreter der KOSLO

Inhaltsverzeichnis der Sammelreferat-Bände

Sammelreferate
herausgegeben von Hans Aebli

Band 1

Hans Aebli und Gerhard Steiner
Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften
Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder
(192 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920260-9)

Band 2

Hans Aebli, Leo Montada und Gerhard Steiner
Erkennen, Lernen, Wachsen
Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung
(133 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920270-6)

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
(ca. 160 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920280-3)

Band 4

Rudolf Messner, Urs Isenegger, Helmut Messner und Peter Füglistler
Kind, Schule, Unterricht
Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule
(ca. 190 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920290-0)

Band 5

Annemarie Aepli-Jomini und Hedi Peter-Lang
Psychosoziale Störungen beim Kinde
Eine Einführung in die Grundbegriffe der Psychotherapie für Lehrer und Erzieher
(ca. 140 Seiten, kartoniert, ISBN 3-12-920300-1)