

Albisser, Stefan

Lehrerbildung als Teil einer konsequenten Doppelqualifizierung. Stichworte zu einer allmählichen Entwicklung im Sinne einer Synthese

Beiträge zur Lehrerbildung 3 (1985) 1, S. 55-62



Quellenangabe/ Reference:

Albisser, Stefan: Lehrerbildung als Teil einer konsequenten Doppelqualifizierung. Stichworte zu einer allmählichen Entwicklung im Sinne einer Synthese - In: Beiträge zur Lehrerbildung 3 (1985) 1, S. 55-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130859 - DOI: 10.25656/01:13085

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130859>

<https://doi.org/10.25656/01:13085>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

LEHRERBILDUNG ALS TEIL EINER KONSEQUENTEN 'DOPPELQUALIFIZIERUNG'

Stichworte zu einer allmählichen Entwicklung im Sinne einer Synthese

Stefan Albisser

EINLEITUNG

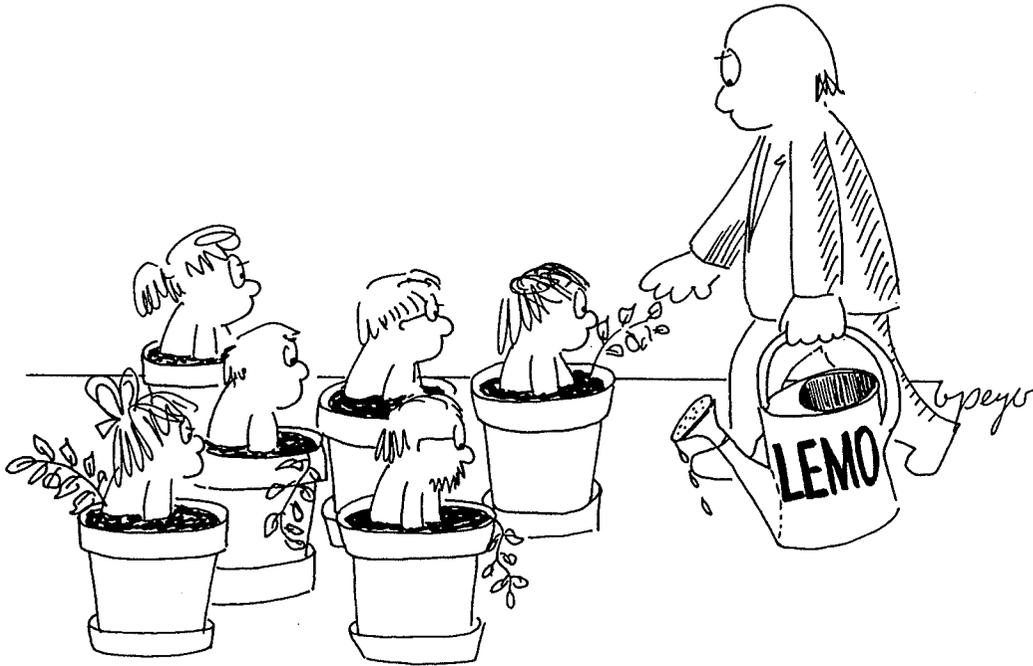
In den vergangenen rund zehn bis fünfzehn Jahren wurde die Lehrer(innen)bildung¹ in den meisten Schweizer Kantonen reformiert. Nach einer Zeit der Hochkonjunktur, hoher Reproduktionsquote und damit einhergehendem Lehrermangel wurden bildungspolitische Massnahmen weniger quantitativ (Absolventenzahl), dafür vermehrt curricular artikuliert. Denn Erdölkrise, Konjunkturerinbruch und 'Pillenknick' haben den Stellenmarkt zu Beginn der Siebzigerjahre entscheidend verändert. Qualitative Reformvorhaben hatten eine Chance, realisiert zu werden: eine nicht lediglich verlängerte, sondern vor allem eine verbesserte Lehrerbildung sollte eingerichtet werden. Dieses Vorhaben führte zu Fragen nach der optimalen Dauer der Ausbildung, ihrer Untergliederung, der wünschbaren Fachanteile und der Inhalte sowie Organisation der berufspraktischen Ausbildung. Auf's Ganze des Bildungswesens bezogen berührte somit jede Diskussion der Lehrerbildungsreform drei grundsätzliche Problemstellungen:

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

Zu einem Zeitpunkt, wo viele dazu neigen, eher in Reformmüdigkeit zu resignieren denn im steten Wandel etwas - a posteriori! - wesentlich Pädagogisches zu erkennen, ist es schwierig, von (Miss-)Erfolgen eines Reformwerkes bzw. dem von diesem (mit-)verursachten Fortschritt zu sprechen. Dabei beginnt die Schwierigkeit bereits bei der Definition von Fortschritt, das heisst beim Festlegen von Kriterien für das Erfassen von beabsichtigten und unerwarteten Wirkungen und Nebenwirkungen. Im folgenden Gedankengang wird der Fortschrittsaspekt im evaluativen Sinne praktisch ausgeklammert; anhand der drei oben angeführten Problemperspektiven sollen aber Argumente der gut zehn Jahre alten Reformdiskussion² aufgegriffen und erfahrungsbezogen³ die Aktualität einzelner Reformanliegen wiederhergestellt bzw. deren Notwendigkeit verdeutlicht werden. Im vorangestellten Leitgedanken wird der zugrundegelegte Orientierungsraster skizziert.

LEITGEDANKE

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



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

Schulung, Bildung - so wird gesagt - sei Lebensvorbereitung, also etwas auf die Zukunft Ausgerichtetes. Oder weniger positiv habend und mehr subjektbezogen ausgedrückt: Bilden ist beschreibbar als Herstellen von Zukunft, ein Entwickeln von Zukunftsmöglichkeiten in sich selbst. Bildung ist somit zu verstehen als "stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen" (Heydorn⁴). Diese zukunftsgerichtete Verwirklichung seiner selbst offenbart zweierlei: *Bildung wird evident als Prozess der stetigen Veränderung und damit als Prozess des Mündigwerdens*. Mündigkeit als pädagogische Kategorie gibt hierbei die Zielrichtung menschlicher Entwicklung an - einer Entwicklung, in der der Mensch grundsätzlich umweltungebunden, weltoffen agieren lernen kann, deren Beginn sich aber vor allem durch Schutz- und Hilfslosigkeit auszeichnet. Von der ersten beim Säugling ansetzenden Hilfeleistung bis zur Belehrung des Lehrlings / der Lehrtöchter und zur kritischen Auseinandersetzung mit jungen Erwachsenen erfolgt Erziehung. Ihr (pädagogisches) Ziel ist die *Veränderung des bisherigen, vergleichsweise unselbständigeren Zustandes in eine vermehrt selbständige Zustandsweise des Individuums: Erziehung muss Zustände verändern, "aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Massstab für Mündigkeit?"*⁵

Der Massstab für Mündigkeit - so Blankertz⁶ - ist nicht willkürlich zu setzen, sondern er ist in der *Eigenstruktur der Erziehung* enthalten. Also keine normative Setzung, keine Proklamation eines alltagsnah formulierten Zieles, aber der Rückbezug auf die europäische Geschichte der Pädagogik, die Erinnerung an die durch Rousseau (1762) eingebrachte Frage nach dem der Erziehung eigenen Ziele, das den Nachfahrenden ermöglicht, das Ueberlieferte "selbständig, *in eigener Verantwortung* und unter Berücksichtigung im einzelnen *nicht vorhersehbarer Situationen* (zu) verwalten, (zu) interpretieren und (zu) verteidigen. Wie die kommende Generation *ihren Auftrag erfüllen* und (sich dabei) bewähren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorweggenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar" (Blankertz⁷).

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

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

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

Was bedeutet dies *institutionell* gewendet? Das curriculare setting (die Gesamtheit von Inhalt und Realisationsumfeld) der Lehrerbildungsgänge muss auf die angesprochene Problematik hin überprüft und neu bewertet werden. Bernstein⁸ hat dafür eine analytische Begrifflichkeit entwickelt. Bildungsgänge können bezüglich Inhalt und Beziehungen unter den Lehrenden/Lernenden (soziale Hierarchie) stark oder schwach gegliedert sein; sie können also ein Mehr oder Weniger an Freiräumen in inhaltlicher und sozialer Hinsicht enthalten. Die Stärke *inhaltlicher Klassifikation* und die Stärke der *sozialen Rahmung* bzw. Beschränkung der Entscheidungsspielräume von Lehrenden und Lernenden beschreiben das Ausmass von Machtausübung und sozialer Kontrolle in einem (Teil des) Bildungswesens. Klassifikation und Rahmung stellen demnach Indikatoren zur Typisierung von Bildungsinstitutionen dar; es lässt sich nämlich herausfinden, ob in diesen Institutionen eine *Sammlung spezieller, hierarchisch geordneter Kenntnisse* und spezifisch angepasster Handlungsweisen und Fertigkeiten erworben werden oder ob flexible *integrative* und auch sozial bedeutsame Handlungs- und *Problemlösefähigkeiten* als Grundfigur, als "pädagogischer Code"⁹ der Bildungsarbeit

gelten sollen.

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

LEHRERBILDUNGS-GEDANKENGANG

1. Zur Konzeption der Berufsbildung

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

1.1 Allgemeinbildung als Voraussetzung

Die schweizerischen Lehrerbildungskonzepte wurzeln in der Regel auf einer - historisch betrachtet - kaum zweifelsfrei zurückverfolgbaren Unterscheidung von *allgemeiner* und *beruflicher Bildung*; diese Unterscheidung wurde zumeist in Verbindung gesehen oder gebracht mit der (*neu-*)*humanistischen Bildungstheorie* (W.v.Humboldt), die eine neue "*Elementarschule*" ermöglichte¹⁰, welche - und dadurch geeignet zur Etablierung als Volksschule - bestehende religiöse Armen- und aufklärerische Industrieschulen abzulösen vermochte. Humboldt versuchte, anlässlich der Reform des preussischen Unterrichtswesens von 1810, die Lehrtätigkeit in der Elementarschule auf Pestalozzis Methode (Erkenntnisbereiche Zahl/Form/Wort) zu verpflichten und hat damit auf eine Konzeption *formaler Bildung* zurückgegriffen¹¹. Formales Bildungsprinzip und die Tradition religiöser oder 'humanistischer Mittelschul-Bildung' sind - einschliesslich einer davon mehr oder weniger abgetrennten Berufsbildung - auch für die gestrige "Lehrerbildung von morgen"¹² Grundlage geblieben: Die heutige Lehrerbildung baut darauf auf.

Was soll daran problematisch sein? Eine kritische Deutung des Neuhumanismus durch Blankertz/Matthiessen¹³ erbringt, dass die Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller bzw. beruflicher Bildung keine die Problemstellung kennzeichnende sei. Vielmehr haben sich die Vertreter des Neuhumanismus gegen eine Vermengung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Sinne der damaligen aufklärungspädagogischen Gleichsetzung von Erziehung und Berufserziehung gewandt. *Bildung* sollte zum *Widerstand* "gegen die Unterwerfung unter die sozialen Mechanismen" befähigen, somit also den Menschen ausrüsten, "sich als Subjekt seiner Taten erfahren und behaupten zu können auch innerhalb einer fremdbestimmten Welt"¹⁴. Blankertz/Matthiessen erkennen darin zugleich ein konservatives (*Einweisen der Heranwachsenden in die Tradition*) und ein revolutionäres Moment (*in Frage stellen der gegenwärtigen Lebenszusammenhänge und Zustände um der Zukunft willen*): "Ausserhalb des unmittelbaren Zugriffs der Herrschenden konnte über die Versenkung in die Exempla unbedeuter Geschichte eine Dialektik der Befreiung thematisch bleiben"¹⁵ und somit eine aufklärerische Aufgabe (nämlich Mündigkeit zu erhalten) weitergeführt werden.

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

rung einerseits und *neue Anforderungen an die Lehrerbildung* andererseits.

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

Im Zuge dieser Professionalisierung ist zweierlei deutlich geworden:

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

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

1.2 Die Gliederung der Lehrerbildung

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

Unsere Lehrerbildungscurricula stellen weiterhin den Typ des *Samm-*

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

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

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

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

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

3. Die Lehrerstudenten und ihre Entwicklungsperspektive

Unter diesem Blickwinkel soll versucht werden, das Problematische der bisherigen frühen Entscheidung für den Lehrerberuf (vor allem beim seminaristischen Bildungsweg) auf dem Hintergrund einer radikalen bildungstheoretischen Position fruchtbar zu machen. Ein womöglich äquivalentes Neben- oder Nacheinander von Allgemein- und Berufsbildung ist aufgehoben in der Fortführung neuhumanistischer Tradition: dass nämlich "die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung" bestehe (Blankertz¹⁷). Denn: "Allgemeinbildung als

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

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

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

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

Eine Lehrerbildung als Teil eines konsequent doppeltqualifizierenden Bildungswesens im Bereiche der Sekundarstufe II/tertiäre Stufe ist auf dem Hintergrund der gegenwärtigen undurchsichtigen Berufsstruktur unserer Gesellschaft eine herausfordernde Antwort¹⁹ auf Fragen der heranwachsenden Generation.

SCHLUSSGEDANKE

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

ANMERKUNGEN:

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

LITERATURVERZEICHNIS

- ALBISSER, S. (1975) *Lehrerbildungsreform als Schlüsselproblem*. Berner Schulblatt 108, Nr. 3, 13-14. / ALBISSER, S. (1983) *Berufsfeldbezogene Fachdidaktik als Grundlage selbsttätigen Lernens und Studierens*. Münster/Westf.: Phil.-Diss. / BERNSTEIN, B. (1977) *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*. Frankfurt a/M.: edition suhrkamp. / BLANKERTZ, H. (1963) *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Schwann. / BLANKERTZ, H. (1982) *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora. / BLANKERTZ, H. (1983) *Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik*. In: ders. u.a. (Hg.) *Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Bd. 9.1 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hgg.v. D. LENZEN), Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 321-339. / BLANKERTZ, H. & MATTHIESSEN, K. (1983) *Neuhumanismus*. In: BLANKERTZ u.a. (Hg.) *Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Bd. 9.2 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hgg.v. D. LENZEN), Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 417-425. / HEYDORN, H. J. (1974) *Ueberleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht*. In: ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 3 (1980). Frankfurt a/M.: Syndikat, pp. 282-301. / MUELLER, F. (Hg.) (1975) *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius-Verlag. / MUELLER, S. F. & TENORTH, H.-E. (1984) *Professionalisierung der Lehrertätigkeit*. In: BAETHGE, M. & NEVERMANN, K. (Hg.): *Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens*. Bd. 5 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (hgg.v. D. LENZEN), Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 153.171. / ROUSSEAU, J. J. (1762) *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh, 1981. / SCHUETZ, H. u.a. (1975) *Lehrerbildungsreform. Ein Diskussionsbeitrag*. Schulpraxis (Bern) Heft Nr. 3/4. / WYSS, H. (1976, 1977) *Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung*. Teil I: *Entscheidungsgrundlagen*. Teil II: *Die fünfjährige Initialausbildung*. Bern: Haupt.

Herausgeber: Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
 Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
 Präsident: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
 4452 Itingen, 061/98 39 88

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

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

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

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

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

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

Erscheint 3mal jährlich: Februar, Juni, Oktober

Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

JAHRGANG 3
 NUMMER 1

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
 PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
 LEHRERBILDUNG

FEBRUAR 1985

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

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