

W. Busch, Friedrich

## Der Theorie-Praxis-Bezug: Thesen aufgrund von Erfahrungen mit der veränderten Ausbildungsstruktur einphasiger Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 8 (1990) 1, S. 44-57



Quellenangabe/ Reference:

W. Busch, Friedrich: Der Theorie-Praxis-Bezug: Thesen aufgrund von Erfahrungen mit der veränderten Ausbildungsstruktur einphasiger Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 8 (1990) 1, S. 44-57  
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131832 - DOI: 10.25656/01:13183

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131832>

<https://doi.org/10.25656/01:13183>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Am Prinzip der Einphasigkeit festhalten!** d.h.
  - Aufhebung der zeitlichen und räumlichen Trennung von fachwissenschaftlich-theoretischer und berufspraktischer Ausbildung,
  - einen berufsfertigen Lehrer an einer wissenschaftlichen Hochschule im Zusammenwirken mit den Schulen ausbilden.
- **Berufs- und Erziehungspraxis frühzeitig integrieren!** d.h. Praxisanteile
  - für alle Lehrer bzw. Lehrämter
  - in allen Ausbildungsabschnitten,
  - mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen,
  - zusammen mit der Schule planen, durchführen und auswerten,
  - in speziellen Lehrveranstaltungen (Projekten) vorbereiten.
- **In Projekten lehren und lernen!** d.h.
  - gemeinsam Problemstellungen erarbeiten,
  - an möglichst realistischen Problemen der Praxis,
  - unter partnerschaftlichen Bedingungen und
  - in einem längeren zeitlichen Arbeitszusammenhang
- **Mit der Schule eng zusammenarbeiten!** d.h.
  - neue Formen der Zusammenarbeit entwickeln,
  - Lehrer an der didaktischen Ausbildung beteiligen,
  - den alltäglichen Unterricht für innovatorische Ansätze nutzen.
- **Beratungs- und Servicegremien vorsehen!** d.h.
  - einen Gesprächskreis Schule-Universität schaffen,
  - eine gemeinsame Kommission für Lehrerausbildung einsetzen,
  - ein Zentrum für pädagogische Berufspraxis einrichten.

### Literaturhinweise

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

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

## LEHRERBILDUNG SUCHT INSTITUTION ANMERKUNGEN ZU (INSTITUTIONELLEN) PROBLEMEN DER LEHRERBILDUNG

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

### 1.

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

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

### 2.

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

### 3.

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

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

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

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

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

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

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

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

4.

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

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

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

5.

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

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

Schluss Seite 57

Schluss von Seite 48

## 6.

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

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

*Literaturhinweise*

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

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 8  
HEFT 1  
FEBRUAR 1990

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober  
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

## HERAUSGEBER

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

## REDAKTION

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

## INSERTATE UND STELLENANZEIGEN

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

## REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

## NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

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

## ABONNEMENTSPREISE

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

## ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG", c/o SIBP,  
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.- bestellt werden (solange Vorrat)

## DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/25 87 67

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

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