

Wyss, Heinz

Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10 (1992) 2, S. 141-151



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Wyss, Heinz: Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10 (1992) 2, S. 141-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132326

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

NEUSTRUKTURIERUNG DER AUSBILDUNG VON LEHRERN UND LEHRERINNEN

Leitvorstellungen zur Weiterentwicklung der Lehrer(innen)bildung in ihrer zweifachen Abstützung: Einerseits auf die in ihren Zielen, Inhalten und Lernformen zu erneuernden Maturitätsschulen; andererseits auf eine Berufslehre, die durch allgemeinbildende Studien ergänzt ist und zu einer Berufsmatur führt

Heinz Wyss

Ausgehend von (i) einem veränderten Berufsbild der Lehrerin und des Lehrers, (ii) den gegenwärtigen Bemühungen um die strukturelle und curriculare Reform der gymnasialen Allgemeinbildung sowie (iii) den Bestrebungen um die Einführung einer Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen legt Heinz Wyss die Konsequenzen und Leitplanken für eine neuzugestaltende, künftig im Tertiärbereich (Fachhochschulen) angesiedelte Lehrer- und Lehrerinnenbildung dar. Durch die angestrebte Entflechtung von Allgemeinbildung und Berufsbildung werden langfristig die heutigen Mittelschulseminare verschwinden. Künftig werden zwei Wege zur Berufsbildung der Lehrerin und des Lehrers führen: der schulische Weg über eine reformierte gymnasiale Allgemeinbildung - auch die umzuwandelnden Mittelschulseminare werden dabei zu den Maturitätsschulen gehören - und der Weg über eine Berufsmaturität.

EINIGE FAKTEN UND PERSPEKTIVEN

Ein verändertes Berufsbild der Lehrerin/des Lehrers und die Umgestaltung der Ausbildung

25.2.1992

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) zeichnet ein *neues Berufsbild für die Lehrerschaft aller Stufen*¹ und fordert im Zusammenhang mit dessen Entwicklung eine Allgemeinbildung auf Maturitätsniveau, eine für alle Lehrkräfte aller Stufen gleichwertige Grundausbildung sowie eine stufengerechte Fachausbildung, beides auf Hochschul- bzw. Fachhochschulniveau.

Der Entscheid, wer Lehrerin oder Lehrer werden will, ist hinfort auch für künftige KindergärtnerInnen und für VolksschullehrerInnen nicht mehr verfrüht, d.h. nicht schon bei Entlassung aus der obligatorischen Schulpflicht zu treffen, sondern im Erwachsenenalter, was eine von der beruflichen LehrerInnenausbildung institutionell abgetrennte *Vorbildung* bedingt, sei dies ein schulischer Bildungsweg (Mittelschule, eidgenössisch anerkannte, allgemeine

¹ Lehrerin/Lehrer sein. Entwurf zu einem Berufsleitbild. Zürich: LCH, 1992.

Maturität), oder sei es eine im Rahmen der erweiterten Berufsbildung erworbene eidgenössisch anerkannte Fachhochschulreife.

"Die Berufsausbildungsgänge für alle Lehrkräfte haben in der Regel die Anerkennungsnormen der Europäischen Gemeinschaft zu erfüllen. Dazu gehört die mindestens dreijährige Ausbildungsdauer nach Abschluss der Sekundarstufe II" (LCH).

"Alle Lehrkräfte der Volksschule werden künftig für eine bestimmte Fächergruppe besonders ausgebildet und unterrichten je nach Stufe und lokaler Situation unterschiedlich breite Fächergruppen" (LCH).

Eine revidierte eidgenössische Anerkennungsverordnung (MAV) verändert das Profil der Maturitätsschulen und fördert mit der Neudefinition der Ziele und Anforderungen eine Entwicklung, die aufgrund eines gewandelten Verständnisses der "Hochschulreife" das Spektrum der zu erbringenden Lernleistungen erweitert

20.11.1992

Die Eidgenössische Maturitätskommission (EMK) legt einen Neuentwurf der *Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV)* vor, eine zukunftsweisende Regelung der eidgenössischen Anerkennungsbedingungen, die auf die Zielsetzung des Berichtes "Mittelschule von morgen" (1972) zurückgreift. Damals sind die längst fälligen Bemühungen um eine innere und strukturelle Erneuerung der Gymnasien am Widerstand der Verfechter eines traditionellen Verständnisses der Maturitätsschulen gescheitert. Desgleichen die Bemühungen um eine Reduktion der Anzahl der Fächer und der Maturitätstypen (1976-1986).

Die zur Stellungnahme vorgelegte, neugefasste MAV soll nach dem Willen der EMK "nicht Bremsklotz und Hemmschuh gymnasialer Reformen" sein, vielmehr Instrument der Erneuerung. Sie will unter Wahrung der Gleichwertigkeit "zu differenzierten Lösungen animieren".

Anzustreben ist eine breitgefächerte Allgemeinbildung, die dem Umstand Rechnung trägt, dass das Gymnasium auch einen persönlichkeitsbildenden, nicht einen spezialisiert wissenschaftspropädeutischen Auftrag hat. Als Mittelschule soll es auf das selbst zu gestaltende Leben vorbereiten und zu weiterführenden Hochschulstudien und anderen anspruchsvollen Ausbildungen befähigen.

Die EMK unterstützt eine Entwicklung, die dahin geht, "dass man auf unterschiedlichen Wegen den Zugang zur Universität finden kann".

Die Maturitätsschulen können und sollen nicht mehr wie einst für sich bestehende Bildungsinstitutionen sein, nicht "pädagogische Provinzen, die sich selber definieren", nicht isolierte Schulen, sondern eingebettet in das Umfeld aller postobligatorischen Bildungseinrichtungen.

Dabei bleibt freilich der Auftrag, zur allgemeinen Hochschulreife zu führen, erhalten. Es wird verschiedentlich betont, dass mit der "Revitalisierung, Öffnung und Modernisierung" der Gymnasien keine Senkung des Niveaus verbunden sein darf. Die gymnasiale Bildung soll sich nicht zum "Mittelmass" hin verflachen. Demzufolge wird die Gesamtzahl derer, die eine Maturitätsschule besuchen, "einen Fünftel der Jugendlichen eines Jahrganges nicht übersteigen".

Der Rahmenlehrplan: Nicht Stoffliste, sondern erstmals eine ganzheitliche Sicht des Bildungsauftrags der Maturitätsschulen und der den einzelnen Lehr- und Lernbereichen zugeordneten Ziele

25.2.1992

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) stellt die *Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen (RLP)* in einer Medienkonferenz vor. Es ist dies ein in langer Arbeit unter Mitbeteiligung vieler GymnasiallehrerInnen entwickeltes Grundlagendokument zur inhaltlichen Neuausrichtung der Gymnasien. Dies mit dem Ziel, die einzelnen Fächer und Lernbereiche enger in den ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Gymnasien einzubinden. Die Besinnung auf das Wesentliche führt zur Elimination des Unnötigen und Ueberholten. Dies und die Wahrnehmung fächerübergreifender Anliegen wird unter Einbezug zeitgemässer, zur Selbständigkeit anleitender Lernformen eine Erneuerung und Belebung der Didaktik des gymnasialen Unterrichts erwirken.

Mit den Lernbereichen der Philosophie und der Pädagogik/Psychologie wird die Palette der gymnasialen Lerninhalte erweitert.

EDK und EMK sind sich darin einig, dass sich die neue MAV, die RLP sowie die je schulbezogenen Reformarbeiten und Innovationen von der *Leitidee* und dem *Grundanliegen* bestimmen lassen, dass

- die bisher vereinzelt und auseinanderstrebenden Fächer zu bündeln und miteinander zu vernetzen sind,
- die Vielfalt der Lerninhalte zugunsten eines exemplarisch vertieften Arbeitens an repräsentativen Stoffen abzubauen ist (Motto: "weniger ist mehr"),
- die gymnasiale Bildung zu Schlüsselqualifikationen und bezüglich der Methoden und der Arbeitsweise zu instrumentalen Schlüsseltechniken führen muss,
- der Interdisziplinarität der Inhalte, dem themenbezogenen, fächerübergreifenden und projektorientierten Lernen in zunehmendem Ausmass Bedeutung zukommt,
- neben den kognitiven Lernanforderungen den ästhetischen, sozialen und emotionalen Aspekten vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken ist,

- die individuelle Befähigung zur selbständigen Beschaffung, Klärung, kritischen Würdigung, Einordnung und Nutzung von Informationen zu fördern ist und in gleichem Masse die Fähigkeit zu sozialem Lernen und zu kooperativem Verhalten (Teamarbeit),
- die Lernziele offengelegt und im einzelnen mit den Lernenden vereinbart werden, und das so, dass die Lernergebnisse an definierten Kriterien gemessen werden können,
- das Lernangebot im übrigen so gestaltet ist, dass individuelle Schwerpunktsetzungen aufgrund von Wahl- und Abwahlmöglichkeiten gegeben sind,
- Arbeitsformen entwickelt und Lernsituationen geschaffen werden, die selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, und das in einem fördernden und stützenden Lernklima der offenen Kommunikation,
- so eine Lernkultur gepflegt wird, die motivierend ist und die eine unverstelte Begegnung von Lernenden und Lehrenden untereinander und mit den Bildungsgegenständen ermöglicht.

Der Beruf der Lehrerin/des Lehrers als Zweitberuf: Die Berufsmaturität als der andere Zugang zur Lehrerbildung an Fachhochschulen

7.5.1992

Ueber die *Einführung der Berufsmaturität und die Schaffung von Fachhochschulen* orientieren das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (Biga) und die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Die höheren Fachschulen sollen zu Fachhochschulen aufgewertet werden, was bedingt, dass sie nicht allein Institutionen der Ausbildung, sondern vermehrt auch Orte der angewandten Forschung und Entwicklung sind. Parallel zu den Arbeiten an der Erneuerung der Maturitätsschulen sollen die Berufsbildungen an die zeitgemässen gesellschaftlichen Anforderungen und an die europäischen Normen angepasst werden.

Es ist allgemein bekannt, dass die Schweiz im internationalen Vergleich den geringsten Prozentanteil von Jugendlichen in der gymnasialen Vollzeitausbildung aufweist. Anspruchsvolle berufliche Kompetenzen setzen indessen in weit grösserem Ausmass eine Fähigkeit zu analytischem und intuitivem Denken, das Verstehen von Zusammenhängen und die Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden voraus.

Um diesem erhöhten Bedarf gerecht zu werden, gilt es nun aber nicht, die Gymnasien und Universitäten zu öffnen, sondern gleichwertige komplementäre Ausbildungen zu schaffen, die ein *berufliches Können mit theoretischem, wissenschaftsbezogenem Arbeiten* verbinden.

Dies ist der Fall mit der Erweiterung des Leistungsauftrages der Berufsmittelschule, die in ihrer Ausprägung als Technische, Kaufmännische, Gestalterische, Landwirtschaftliche und als Allgemeine BMS zu einem Abschluss führt, der als *Berufsmatur* internationale Anerkennung findet und den prüfungsfreien Zugang zu *Fachhochschulen* erschliesst.

Diesem ist - es sei nochmals hervorgehoben - neben der Lehre ein Forschungs- und Entwicklungsauftrag im Bereiche der angewandten Wissenschaften überbunden. Vorgesehen sind drei Typen von Fachhochschulen, darunter auch der Typus der *Pädagogischen Fachhochschule*, die künftige Institution zur praxisnahen und zugleich wissenschaftsbezogenen, professionalisierten Ausbildung der LehrerInnen.

10.4.1992

In die gleiche Richtung weisen die *13 Thesen zur Reform des Bildungswesens* des Schweizerischen Wissenschaftsrates.

Die Sekundarstufe II soll hinfort zwei Hauptzweige aufweisen: den Zweig der zur "allgemeinen Maturität" führenden Mittelschulen und jenen andern der Berufsbildung, die zu einem Diplom (Fähigkeitszeugnis), aufgrund des Besuches der Berufsmittelschule mit erweitertem allgemeinbildendem Lernangebot zu einer *Berufsmatur* führt.

Darauf aufbauend, jedoch auch zugänglich für Mittelschulabsolventen mit einer allgemeinen Maturität, freilich erst nach einem "zusätzlichen Praxisjahr", einem Zwischenjahr der ausserschulischen Arbeit und Erfahrung, vermitteln die *Fachhochschulen* eine an den Qualifikationsanforderungen des Berufes orientierte theoretisch-wissenschaftliche und zugleich praxisnahe Ausbildung.

ABSCHIED VOM MITTELSCHULSEMINAR

Zuordnung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Schultypen (auch der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner) zum tertiären Bereich

Die Lehrerbildung in der Schweiz ist vielgestaltig. Sie unterscheidet sich je nach Alter der SchülerInnen, die zu unterrichten sind, und ihrem intellektuellen Anspruchsniveau und differiert je nach Schultypus und LehrerInnenkategorie erheblich. Vier Ausbildungsstrukturtypen herrschen vor:

Die LehrerInnen "höherer" oder "spezialisierter" Schulen werden an der *Universität* ausgebildet, einzelne an Fachschulen (Schule für Gestaltung, Konservatorium u.a.a.O.). Wer es in Erziehung und Lehre mit vorschulpflichtigen Kindern oder mit Schülerinnen und Schülern der Primarstufe zu tun haben wird, in einigen Kantonen selbst mit denjenigen der Sekundarstufe I, wird vielerorts an *Mittelschulseminaren* auf die Berufsaufgabe vorbereitet, an

Lehrerbildungsinstitutionen oder Seminaren für KindergärtnerInnen, die ihre SchülerInnen im Alter von 16 oder 17 Jahren aufnehmen.

Neben dieser Lehrerbildung, die in die Sekundarstufe II einbezogen ist - den prestigeträchtigen Gymnasien nachgeordnet -, gibt es jene andere *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule auf der Grundlage der Maturität*.

Und in Ansätzen gibt es den Weg der *Ausbildung von Berufsleuten zu Lehrerinnen und Lehrern* - einst konzipiert als "Sonderkurse" zur Behebung des Mangels an Lehrkräften - jetzt als reguläre Zweitberufsbildung (vgl. BzL 1/91).

Die einstige Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" hat zwei Wege zum Lehrerberuf beschrieben und die beiden gleichwertig nebeneinander stehen lassen: den "seminaristischen" und den "maturitätsgebundenen". Wiederholt sind die beiden vergleichend beurteilt worden (u.a. von Willi EUGSTER; Diss.phil.-hist., Zürich 1984). Wenn die verschiedenen Analysen auch zeigen, "dass sich die Seminarist(inn)en weder in den Herkunftsvariablen noch in den Leistungsvariablen von den (SchülerInnen der) Maturitätsabteilungen unterscheiden" (EUGSTER), ist nicht zu übersehen, dass sich die nachmaturitäre Lehrerbildung in ihrer didaktischen Gestaltung merkmalhaft von der seminaristischen abhebt.

Die Mittelschulseminare tun sich schwer, die angehenden LehrerInnen aus einem Verhalten herauszulösen, das sie sich als SchülerInnen der selben Institution - des öfters der selben LehrerInnen - mit 16 oder 17 Jahren angeeignet haben. Es ist dies die Auswirkung einer schulischen Sozialisation, der wir trotz aller Veränderung des Ausbildungsstils während der Phase der Berufsbildung nicht beikommen. Dies nicht zuletzt wegen des Umstandes, dass gleichzeitig der allgemeinbildende Unterricht weitergeführt wird.

Anders die nachmaturitäre Lehrerbildung. Sie steht nicht unter dem zeitlich langgespannten Spannungsbogen des seminaristischen Bildungsweges. Sie kann sich bewusst von der Mittelschule und den ihr eigenen Mustern des SchülerInnenverhaltens absetzen und als Ausbildung im universitätsnahen Tertiärbereich ein erwachsenengerechtes, stärker auf Eigenständigkeit und Selbstverantwortung bezogenes Lehren und Lernen praktizieren.

Es ist davon auszugehen, dass in absehbarer Zeit die professionelle Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer *aller* Stufen und Schultypen auf die Ebene der Erwachsenenbildung resp. auf das Hochschul- und Fachhochschulniveau angehoben wird.

Von dieser Entwicklung sind die bisherigen *Mittelschulseminare* am meisten betroffen. Sie haben sich als Institutionen, an denen sich die Mittelschulbildung mit der Berufsausbildung verbunden hat, *aufzuspalten*. Einerseits werden die Seminare zu Maturitätsschulen, andererseits werden sie als Stätten einer wissenschaftsbezogenen und zugleich praxisnahen Berufsbildung zu Pädagogischen Fachhochschulen. In dieser Aufgliederung müssen sich die Seminare in ihren Teilen verselbständigen und sich in ihrem Umfeld - der eine Teil der Se-

kundarstufe II zugehörig, der andere dem tertiären Sektor - je einen eigenen Auftrag geben.

Die Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Fachhochschule werden sich auf unterschiedlichen Bildungswegen den Zugang zum Lehrerstudium erschliessen: durch den Besuch eines Gymnasiums oder einer anderen Mittelschule, die zur allgemeinen Maturität führt. Allfällig werden sie auch aufgrund eines qualifizierten Diplommittelschulabschlusses studieren können. Sicher werden manche den LehrerInnenberuf als Zweitberuf wählen und eine Berufsmatur ausweisen.

Günstige Studienvoraussetzungen wird die Vorbildung dann schaffen, wenn sie sich als breit gefächerte, musische Aktivitäten fördernde Allgemeinbildung erweist. Zudem sollten Lehramtskandidaten mit schulischer Vorbildung über einen ausreichenden ausserschulischen Erfahrungshorizont verfügen.

Als allgemeinbildende Maturitätsschulen werden sich die Seminare nicht auf ein einzelnes Berufsfeld propädeutisch ausrichten können. Sie können sich somit nicht einseitig als Zubringerschulen zur Lehrerbildung verstehen.

Dadurch, dass die Mittelschulseminare den musischen und den sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Lernbereichen viel Raum geben und in dieser Akzentsetzung ihre eigene Identität finden, sind sie freilich besonders geeignete Schulen im Hinblick auf ein LehrerInnenstudium. Sie werden es insbesondere dann sein, wenn sie im Zuge ihrer Umwandlung zu Maturitätsschulen nicht aufgeben, was sie bislang zu Orten gelebter Reformpädagogik gemacht hat: ihre reich entwickelte, auf Kreativität, Kommunikation, selbständiges wie kooperatives Arbeiten und Selbstbeurteilung hin gerichtete Lernkultur!

Den Mittelschulseminaren kommt das Verdienst zu, in den Jahren seit 1975 (Reform der Lehrerbildung aufgrund des Berichtes "Lehrerbildung von morgen") prozesshaft eine innere und äussere Erneuerung realisiert zu haben, die weit über das hinausgeht, was an den *Gymnasien* in den Jahren seiner strukturellen Stagnation an didaktischen Reformen möglich war.

Von den Universitäten und der Eidgenössischen Maturitätskommission müssen sich die Gymnasien heute sagen lassen, dass sie einen erheblichen "Modernisierungsrückstand" (Moritz ARNET) aufweisen und dass "die Schulentwicklung und die Bildungsforschung, bezogen auf das Gymnasium (im Gegensatz zu der Volksschule und der Lehrerbildung), sehr wenig entwickelt" ist. Immer noch sind die Gymnasien in ihrem Elitebewusstsein zu sehr auf eine Wissenschaftspropädeutik in beziehungslos nebeneinander unterrichteten Einzelfächern ausgerichtet. So kommt es denn, dass "Schüler vor dem Uebertritt ins Gymnasium anders, moderner, zeitgemässer unterrichtet (worden) sind als am Gymnasium selbst" (EDK: Medienkonferenz zur Einführung der Rahmenlehrpläne). Die Universität beanstandet, dass der gymnasiale Unterricht "auf einem dem Entwicklungsalter der Schüler nicht entsprechenden Abstraktionsniveau" erteilt wird, dass "eine Fülle von abfragbarem Tatsachenwissen in

einer oft wenig zu eigenem Denken anregenden Art gelehrt wird" (Universität Basel: Phil.-nat. Fakultät 14.6.1988).

Diese Wiedergabe geäusselter Kritik am Gymnasium heisst nicht, dass es an diesen Mittelschulen nicht auch schulinterne Innovationen gäbe. Gesagt sei damit lediglich, dass wir uns von der grundlegend veränderten, die Schulentwicklung stützenden MAV und von den Rahmenlehrplänen Impulse für eine didaktische Erneuerung des gymnasialen Unterrichts im ganzen versprechen und dass die Seminare in ihrem Wandel zu Maturitätsschulen ihren reformpädagogischen Impetus nicht ablegen oder gar verleugnen müssen. Das Repertoire ihrer Lehr- und Lernformen soll nicht geschmälert und nicht beschnitten, die selbstgelenkte Arbeit im Team, das Verweben der Einzelfächer zu Lernbereichen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit in Projekten und im themenbezogenen Lernen nicht rückgängig gemacht werden.

Auch an den Gymnasien sollen, wenn sich der gegenwärtige Reformwille durchsetzt, die Zeiten des additiven Stoffanhäufens in Einzelfächern vorbei sein. Zumindest will die neue MAV die Maturitätsanforderungen so offen umschreiben - und die erarbeiteten Rahmenlehrpläne versuchen dem Rechnung zu tragen -, dass sie zu didaktischen Entwicklungen animieren. *In diesem Geiste können sich die Seminare sehr wohl als Maturitätsschulen zusammen mit den Gymnasien auf die gleichen Leitideen und Richtziele verpflichten lassen.*

LEITPLANKEN EINER NEUKONZEPTION DER LEHRER- UND LEHRERINNENBILDUNG

Zielperspektive

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag, den die Gesellschaft den Schulen überbindet, bedingt eine den Anforderungen entsprechende Ausbildung der LehrerInnen. Die Ansprüche an ihre Persönlichkeit und an ihre berufliche Kompetenz sind heute grösser denn je, und dies auf allen Stufen und in allen Typen.

Das Ziel der professionalisierten, verbesserten Ausbildung besteht darin, die LehrerInnen so auf ihren Beruf vorzubereiten, dass sie dank ihrer erzieherischen-didaktischen und sachbezogenen Kompetenzen und ihrer Urteilsfähigkeit, ihrer Einfühlungsgabe und ihrem Handlungsvermögen ihrer Aufgabe gewachsen sind.

Planungsprämissen

- Die erziehungswissenschaftliche, didaktische und schulpraktische Grundausbildung ist für alle LehrerInnenkategorien gleichwertig, d.h. gleich anspruchsvoll und gründlich und von gleicher Dauer.
- Sie gliedert sich in eine allgemeine und eine stufenbezogene Grundausbildung.

- Die Eingangsbedingungen sind für alle Studiengänge gleich. Wer LehrerIn werden will, hat sich über eine qualifizierte Allgemeinbildung auszuweisen (allgemeine Matur/Hochschulreife oder Berufsmatur/Fachhochschulreife, allf. DMS-Abschluss).
- Unterschiede in der zeitlichen Erstreckung des Studiums sind einzig bedingt durch den unterschiedlichen Anteil an fachwissenschaftlichen Studien.
- Diese werden von Kandidatinnen und Kandidaten für das Höhere Lehramt (Sekundarstufe II) mit einem Lizentiat, von Fachgruppenlehrern und -lehrerinnen der Sekundarstufe I mit einer Fachprüfung abgeschlossen. Die Fachstudien sind in der Regel zeitlich und institutionell von der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung getrennt zu absolvieren.
- Für LehrerInnen derselben Stufe ist die Gesamtdauer der Ausbildung gleich, und die Anforderungen sowie die Abschlussqualifikationen sind gleichwertig. Die StufenlehrerInnen sind an alle Schultypen ihrer Stufe wählbar.
- Eine typenspezifische Akzentuierung der Ausbildung, insbesondere der Fachdidaktiken und der Unterrichtspraktika, erwirkt eine massvolle Differenzierung der Grundausbildung, in der Absicht, den Einstieg in die selbstverantwortete Praxis zu erleichtern.
- Eine weiterführende Spezialisierung im Typenbezug ist nicht Sache der Grundausbildung, sondern der Fort- und Weiterbildung. Dagegen ist es Aufgabe der Erstausbildung, Einblicke in die vorangehende und die nachfolgende Stufe zu vermitteln.
- Alle Grundausbildungen unterscheiden zwischen einem Ueberblicks- oder Orientierungscurriculum und einem vertieften Zweifächer- resp. Fachgruppenstudium. Alle LehrerInnen der Volksschule werden als FachgruppenlehrerInnen ausgebildet, sind jedoch auf der Primarstufe auch als AllrounderInnen einsetzbar.

Wertorientierung

Die Ausbildung von Verantwortlichen für die Erziehung und den Unterricht darf auch an Universitäten und Fachhochschulen nicht wertneutral sein. Die Institution der Lehrerbildung ist nicht nur Lernort, er soll auch Ort des gestalteten Zusammenlebens sein: Ort einer pädagogischen Arbeitsgemeinschaft. Hier sollen sich Einstellungen und Haltungen aufbauen lassen, die im eigenen Sein und beruflichen Tun bestimmend sein werden: Toleranz, Achtung des andern, auch des Fremden, Offenheit, Empathie, Verantwortung für sich und für andere.

Belastbarkeit

Die Grundausbildung muss so anfordernd sein, dass sie die Studierenden gelegentlich an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit führt. Nur so lernen die angehenden LehrerInnen ihre psychische und physische Belastbarkeit und ihre emotionale Stabilität resp. deren Grenzen kennen.

Ausbildungsfelder

Die Grundausbildung gliedert sich in die fachwissenschaftliche, die schulbezogen sachkundliche, die fachdidaktische, die erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische sowie in die schultheoretische und schulpraktische Vorbereitung auf Erziehung und Lehrtätigkeit. Dazu kommen Wahlangebote, die so zu nutzen sind, dass durch die Wahl individueller Schwerpunkte nicht nur im Hinblick auf die berufliche Funktion, sondern auch entsprechend den persönlichen Interessen und Befähigungen jede Ausbildung ein persönliches Profil bekommt.

Vom Phänomen zum Begriff

Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung schliesst nicht aus, dass die Studentinnen und Studenten an die Dinge herangeführt werden und dass sie elementare Erfahrungen machen. Diese Hinwendung zu den Phänomenen ist vielmehr Anstoss, dass sie Einsicht gewinnen in das, "was an Gegenständen und Verfahren eine Verallgemeinerung möglich oder nötig macht, was eine über den Einzelfall hinausgehende Bedeutung erschliesst" (Hartmut von HENTIG).

Lernorganisation

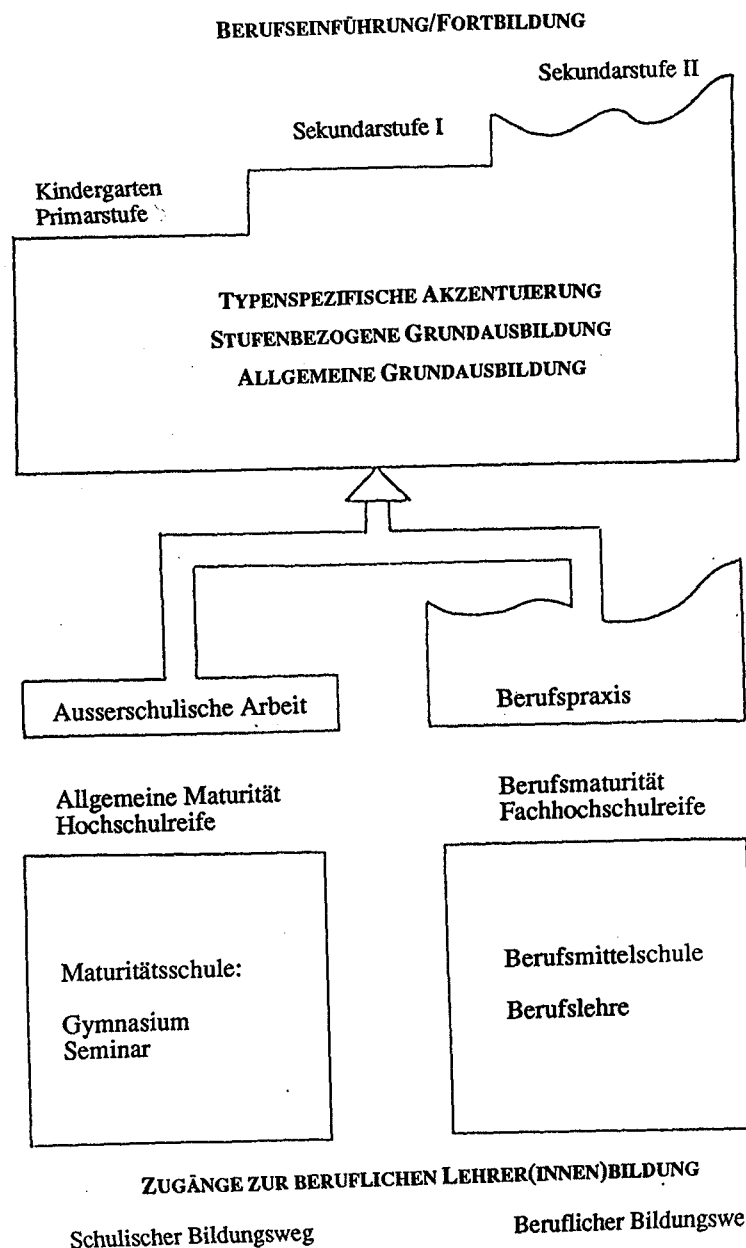
Auf erwachsenengerechte Weise sollen in der LehrerInnenbildung Lernformen praktiziert werden, wie sie später im eigenen Unterricht zu realisieren sind. Nur so lernen die angehenden LehrerInnen ein analog differenziertes Repertoire an Sozialformen nutzen und Lernsituationen aspektreich anlegen, Lernvorgänge animierend begleiten, sie nötigenfalls steuern und sie in Kenntnis der didaktischen Möglichkeiten auswerten.

Beurteilung und Selektion

Lernweise und Lernklima hängen weitgehend von der Art der Beurteilung von Lernergebnissen ab. Eine didaktisch transparent gestaltete Ausbildung legt die Ziele offen und vereinbart mit den Studierenden, welches die Kriterien der Leistungsbeurteilung sein werden. So lernen diese ihre eigenen Lernprozesse reflektieren und das Vorgehen ebenso wie die Lernergebnisse bewerten. Zugleich sollen sie sich offen und zugänglich erweisen für eine Fremdbeurteilung.

Die Abklärung der beruflichen Eignung und Befähigung sowie die darauf abgestützte Selektion ergeben sich nicht vor Beginn der Ausbildung, sondern prozesshaft in deren Verlauf.

DAS MODELL DER KÜNFTIGEN AUSBILDUNG DER LEHRERINNEN UND LEHRER



BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 2
JUNI 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

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, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schlössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Oberfeldweg 27, 3250 Lyss, 032 84 60 32. Für nicht angeforderte
Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei
Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Typskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli (Schreibbüro BzL, c/o Universität Bern, Abteilung
Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27/Postfach, 3000 Bern 9,
Tel. 031 65 82 75, Fax 031 65 37 73)

Inserate und Stellenanzeigen:

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen bei
Frau Heidi Lehmann (Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typskripte und Disketten können bei den
Redaktoren oder durch das Schreibbüro bezogen werden. Manuskripte bitte in
dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

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-Beck AG, Balgachstrasse 14, 3007 Bern, 031 65 82 62

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 2, 1992

Editorial	Kurt Reusser Peter Füglistner, Heinz Wyss	139
<hr/>		
SCHWERPUNKT:	NEUSTRUKTURIERUNG DER LEHRER(INNEN)BILDUNG	
	Heinz Wyss Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen	141
Pädagogik/ Psychologie am Gymnasium	Anton Strittmatter Ein Rahmenlehrplan Pädagogik/Psychologie für die Maturitätsschulen	152
Pädagogische Fachhochschule	Hans Jakob Streiff Modell einer Pädagogischen Fachhochschule	158
Ausbildung von Berufsschul- lehrer(inne)n	Martin Straumann Grundsätze für die Ausbildung der Lehrkräfte an der Berufsschule	167
<hr/>		
Pädagogikprofessor stellt sich vor	Walter Herzog Mein Weg zur Pädagogischen Psychologie	171
<hr/>		
Memorandum NWEDK	Pädagogische Kommission der NWEDK Memorandum zur Lehrerbildung Sekundarstufe I in den Kantonen der NWEDK	179
<hr/>		
Universität und Lehrerbildung	Jürgen Oelkers Universität und Lehrerbildung	185
<hr/>		
Lehrermangel und Lehrerüberfluss	Gottfried Hodel Lehrer(innen)mangel und Lehrer(innen)- arbeitslosigkeit in den Bernischen Primarschulen zwischen 1900 und 1945	197
<hr/>		
Veranstaltungs- berichte	Heinz Wyss Verstehen Lehren als Unterrichtsaufgabe: Vom Phänomen zum Begriff. WBZ-Kurs, 9.-13.3.1992 an der Universität Bern	206
	Beat Trottmann Was ist zu tun für ein positiveres Bild von Lehrer- beruf und Schule? Seminar der NW LCH, 20.-22.1.1992 in Matten/Interlaken	210