

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 4 (1982)

Heft: 3

Artikel: Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I : gleich oder verschiedenartig?

Autor: Hedinger, Urs K.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786505>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I: gleich oder verschiedenartig?

Urs K. Hedinger

Eine kritische Auseinandersetzung mit gängigen Begründungen für die bestehenden Unterschiede zwischen Reallehrer- und Sekundarlehrerausbildung führt zum Schluss, dass diese Unterschiede nicht durch Unterschiede zwischen den Schülern der entsprechenden Schultypen zu rechtfertigen sind und dass auch curriculare Ueberlegungen zur Sekundarstufe I sie nur bedingt begründen. Der Versuch, wichtige Qualifikationen von Lehrern auf der Sekundarstufe I zu umschreiben, zeigt wesentliche Gemeinsamkeiten in den Anforderungen an die Lehrer dieser Stufe auf. Als Konsequenz wird eine für alle Lehrkräfte dieser Stufe im Prinzip gleichartige Ausbildung gefordert, die sich einerseits am Ist-Zustand der Sekundarstufe I orientiert, andererseits aber auch die in ihr nötigen Reformen erleichtert.

1. Zur Problemstellung

Im folgenden stelle ich einige Ueberlegungen zur Frage an, ob für die Sekundarstufe I, d. h. für die Schulen der Volksschuloberstufe, alle Lehrkräfte im Prinzip gleichartig oder ob verschiedene Kategorien von Lehrern unterschiedlich ausgebildet werden sollen.

Die Ausbildungen für verschiedene Lehrerkategorien, so wie sie heute bestehen, sind das Ergebnis von historischen Entwicklungsprozessen. Dabei haben sich die einzelnen Ausbildungen weitgehend unabhängig voneinander, «eigendynamisch» entwickelt, d. h. ohne ausdrücklichen gegenseitigen Bezug aufeinander. Der daraus resultierende Ist-Zustand ist unter anderem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die verschiedenen Lehrerausbildungen sind institutionell voneinander getrennt, d. h. für jede ist eine andere Ausbildungsinstitution zuständig.
- In vielen wichtigen Punkten unterscheiden sich die Ausbildungen voneinander, z.B. bezüglich der Zulassungsbedingungen (Art der Vorbildung), des Eintrittsalters, des Curriculums (Ziele und Inhalte der Ausbildung, Lernbereiche, Verhältnis zwischen fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung etc.), der Ausbildungsdauer, der institutionellen Eingliederung (im sekundären oder tertiären Bildungsbereich, in der Hochschule oder ausserhalb), der Qualifikationen der in der Lehrerbildungsanstalt tätigen Dozenten.
- Unter den Lehrerausbildungen besteht eine Hierarchie, die derjenigen unter den Schultypen entspricht, für die die Lehrkräfte ausgebildet werden.

Es stellt sich die Aufgabe, die Zielsetzungen, die Programme und die Organisation der Lehrerbildung systematisch neu zu überdenken, um zu Leitvorstellungen für die künftige Entwicklung zu gelangen. Dabei ist es besonders wichtig, die verschiedenen Lehrerkategorien und ihre Ausbildungen im gegenseitigen Bezug zueinander und im Bezug zu den Schulstufen und -typen, an denen die Lehrkräfte unterrichten werden, zu sehen. Es geht nicht zuletzt um die Beantwortung der Frage, wie weit Lehrkräfte, die an verschiedenen Schultypen und -stufen wirken, gleich auszubilden sind bzw. welche Lehrerkategorien in welcher Weise unterschiedlich qualifiziert werden sollen und wie die entsprechenden Unterschiede sachlich begründet sind.

Die Frage nach Gleichheit oder Verschiedenheit der Ausbildung der Lehrer stellt sich heute mit besonderer Schärfe und Dringlichkeit im Hinblick auf die Sekundarstufe I. Dieser Schulbereich umfasst verschiedenartige Schultypen, die im Sinne der oft zitierten vertikalen Gliederung des Schulwesens säulenartig nebeneinander stehen, sich curricular voneinander unterscheiden und institutionell getrennt sind. Wir beziehen unsere Ueberlegungen auf die Realschule (Zweig der Volksschuloberstufe mit Grundanforderungen) und die Sekundarschule (Zweig mit erweiterten Anforderungen, selektive Oberstufenschule). Manche Kantone kennen Differenzierungen der Oberstufe, die über diese Zweiteilung hinausgehen. Die folgenden Ueberlegungen und die Schlussfolgerungen daraus

gelten grundsätzlich auch für die entsprechenden weiteren Schultypen. Im Bereich der Sekundarstufe I sind gesamtschweizerisch, ähnlich wie auch international, Entwicklungen festzustellen, die eine bestimmte Tendenz aufweisen: Die verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I werden zunehmend als Teile einer in sich differenzierten Gesamtheit aufgefasst und gestaltet. Die Entwicklung kann als ein «differenziertes Zusammenführen» bisher getrennter Schulzweige charakterisiert werden. Konkret manifestiert sie sich in der Einführung von Orientierungsstufenschulen, kooperativen oder integriert-differenzierten Oberstufen und ähnlichen Schulformen (vgl. dazu z. B. Egger und Blanc 1977; Hedinger 1982; Amt für Unterrichtsforschung und -planung 1982). Es stellt sich die Frage, ob nicht durch «differenziertes Zusammenführen» auch der entsprechenden Lehrerbildungen den Entwicklungen in den Zielsetzungen, Inhalten und Strukturen der Volksschule vermehrt Rechnung getragen werden müsste.

Die folgenden Ueberlegungen wollen einen Beitrag zur Diskussion über diese Problematik darstellen. (1) Ein erster Teil setzt sich kritisch mit gängigen Begründungen für die heute bestehenden Unterschiede und Trennungen zwischen Lehrerausbildungen auseinander. In einem zweiten Teil wird versucht, wichtige Arten von Qualifikationen von Lehrern auf der Sekundarstufe I auszumachen und abzuschätzen, ob verschiedene Gruppen von Lehrern auf dieser Stufe, insbesondere Real- und Sekundarlehrer, diese Qualifikationen in gleicher Art und in gleichem Masse aufweisen sollten oder nicht. Als Schlussfolgerung werden einige allgemeine Anforderungen an eine zukunftsorientierte Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I formuliert.

2. Kritik an Begründungen für Unterschiede zwischen Lehrerausbildungen

Eine gängige Art, die bestehenden Unterschiede und Trennungen zwischen Lehrerbildungen zu begründen, besteht aus einer Kette von expliziten oder impliziten Ueberlegungen und Argumentationen, die grob gesagt folgende Elemente enthält:

1. Schüler unterscheiden sich schon früh in ausgeprägter und typischer Weise in ihren Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen in der Schule (Art und Höhe der Intelligenz, andere bedeutsame Fähigkeiten, Motivationen, Bildungsfähigkeit u.ä.m). Die meisten lassen sich deshalb in «typische Realschüler», «typische Sekundarschüler» etc. gruppieren.
2. Für die Schule ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die entsprechenden Gruppen schon während der obligatorischen Schulzeit unterschiedlich zu bilden. Dies geschieht am besten, in dem diese Gruppen in getrennten Schultypen verschiedenartige Bildungsgänge absolvieren. Die bisherigen Schulstrukturen der Sekundarstufe I und die entsprechenden Bildungsprogramme, die sich in Zielsetzungen, Inhalten, Methodik, Anspruchsniveau etc. voneinander unterscheiden, sind auf die genannten Schülergruppen zugeschnitten und ermöglichen je deren optimale Förderung.
3. Die curricularen und organisatorischen Unterschiede zwischen den Bildungsgängen auf der Sekundarstufe I verlangen nach verschiedenartigen Qualifikationen der Lehrkräfte, somit nach unterschiedlichen Lehrerausbildungen.

Zweifellos unterscheiden sich Schüler in Merkmalen, die für ihr Lernen und ihren Schulerfolg bedeutsam sind, beträchtlich voneinander. Die Annahme, dass es Schülertypen im angedeuteten Sinne gibt, ist allerdings im Lichte der heute verfügbaren Erkenntnisse über die Bedingungen von Lern- und Schulerfolg und über die Verteilung entsprechender Merkmale nicht mehr haltbar. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es eine Vielzahl von Bedingungen für erfolgreiches schulisches Lernen gibt. Neben persönlichen Merkmalen der Schüler, wie z. B. verschiedenen Fähigkeiten und Motivationen, gehören dazu auch

verschiedenartige Bedingungen in der schulischen und ausserschulischen Umwelt des Schülers und Interaktionen zwischen Schüler- und Umweltmerkmalen. Diese Merkmale variieren mehr oder weniger unabhängig voneinander. Viele Schüler sind deshalb eher durch ein Profil unterschiedlich ausgeprägter lern- und schulerfolgsrelevanter Merkmale charakterisiert als durch eine «typische» Bündelung bestimmter Ausprägungsgrade dieser Merkmale oder durch eine einheitliche allgemeine Schulleistungsfähigkeit. Auch die Vorstellung von inhaltlich unterschiedlich ausgerichteten «Intelligenztypen», z. B. einem «anschaulich-praktischen» und einem «begrifflich-theoretisch-sprachlichen Typ», die unterschiedliche Bildungsbedürfnisse und -möglichkeiten begründen könnten, wird durch die Begabungsforschung kaum gestützt. Es kommt noch dazu, dass sich die hier angesprochenen Schülermerkmale als in der Zeit mehr oder weniger veränderlich erweisen. Dies ist ein weiterer Grund dafür, dass es in den meisten Fällen nicht möglich ist, Schüler einem bestimmten Typus im erwähnten Sinne zuzuordnen.

In unserem Zusammenhang scheinen mir die Ergebnisse einer Untersuchung im Kanton Baselland interessant (Halbherr 1980), weil sie diesen Sachverhalt drastisch illustrieren. Sie zeigen nämlich, dass sich die Schüler der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I (Realschüler, Sekundarschüler, Progymnasiasten) in Leistungsmerkmalen (Intelligenz und Schulleistungsfähigkeiten) nicht in klarer Weise voneinander unterscheiden. Dies, obwohl ja die vorher erfolgte Selektion in die verschiedenen Oberstufenzüge eine Gruppierung der Schüler gerade nach Leistungsmerkmalen angestrebt hat. Es ergeben sich für die drei untersuchten Schülergruppen stark überlappende Leistungsverteilungen. Konkret heisst dies z. B.: Die Realschüler erreichen zwar als Gruppe nicht den gleich hohen Durchschnittswert wie die Sekundarschüler, aber die Mehrzahl von ihnen liegt doch im Bereich des Leistungsspektrums der Sekundarschüler. Die schlechtesten Sekundarschüler liegen deutlich unter dem mittleren Wert der Realschüler. Die besten Realschüler erreichen in gewissen Leistungsbereichen fast die gleichen Resultate wie die besten Sekundarschüler. Ähnliches gilt für das Verhältnis zwischen Progymnasiasten und Sekundarschülern. Es besteht kaum Grund zur Annahme, dass die Verhältnisse andernorts grundsätzlich anders liegen. Viele Erfahrungen zeigen auch, dass durch Änderungen im Ausleseverfahren – z. B. den Einbezug von Tests – diese Situation nicht grundlegend zu ändern ist. Damit stellt sich aber die Frage, ob im breiten Ueberlappungsbereich, innerhalb dessen die Mehrheit der Schüler liegt, die Zuordnung zum einen oder anderen Schultyp nicht als weitgehend willkürlich zu beurteilen ist; sie kann jedenfalls nur bedingt durch unterschiedliche Leistungen und Fähigkeiten erklärt und gerechtfertigt werden.

Widersprechen diese Feststellungen nicht Erfahrungen, die im Schulalltag gemacht werden? Dies mag teilweise der Fall sein, was aber nicht schon gegen die Richtigkeit der erwähnten Befunde spricht. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass durch das Schulsystem, so wie es ist und funktioniert, Unterschiede, die zunächst (z. B. vor dem Zeitpunkt der Selektion) in dieser Weise nicht bestanden haben, erst verursacht werden:

- Schüler, die unterschiedlichen Schultypen zugewiesen werden, erhalten einen bezüglich Zielen, Inhalten und Anforderungen verschiedenartigen Unterricht und damit unterschiedliche Bedingungen für ihre weitere Entwicklung.
- Mit der Zuweisung der Schüler zu den verschiedenen Schultypen entstehen wichtige Gemeinsamkeiten in der Situation der entsprechenden Schülergruppen, die z. B. zu tun haben mit der Zukunftsperspektive, den offenen bzw. verschlossenen Berufs- und Sozialchancen, die Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen können.
- Mit den genannten Zuweisungen verbinden sich Vorstellungen über die Merkmale und die Entwicklungsmöglichkeiten der entsprechenden Schüler, denen sie sich in ihrem

Verhalten oft anpassen. Die Erwartungen wirken im Sinne von «sich selbst erfüllenden Prophezeiungen» (Pygmalion-Effekt, vgl. Rosenthal und Jacobson 1971).

Daraus folgt, dass später allenfalls festzustellende Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schultypen unter Umständen ebensosehr als Folgen der Zuteilung zu verschiedenen Bildungswegen zu interpretieren sind und nur teilweise als Gegebenheiten, die dieser Zuweisung vorausgehen und sie begründen. So wurde z. B. nachgewiesen, dass die weitere Entwicklung der Intelligenz von der Art und der Dauer der absolvierten Schulbildung beeinflusst wird (Langenfeldt-Nagel 1982).

Die hier in sehr verkürzter Form dargestellten Feststellungen und Ueberlegungen zeigen, dass innerhalb der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I die Schüler sich in ähnlicher Weise in Merkmalen, die für den Lehr/Lernprozess bedeutsam sind, voneinander unterscheiden und dass die Merkmalsverteilungen der Schülergruppen sich stark überschneiden. Das bedeutet aber, dass in den verschiedenen Schultypen die Lehrkräfte es mit Schülern zu tun haben, die in der Mehrzahl der Fälle Eigenschaften (auch Fähigkeiten) aufweisen, die auch Schüler der andern Schultypen charakterisieren. Ferner, dass innerhalb jedes Schultyps die Schüler beträchtliche Unterschiede in Merkmalen aufweisen, die wichtige Voraussetzungen für das Lernen darstellen. Daraus ergibt sich aber offensichtlich, dass es nicht möglich ist, Unterschiede in der Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I, wie sie heute bestehen, durch Unterschiede zwischen Schülergruppen zu begründen.

Es stellt sich damit die Frage, ob jene Unterschiede in der Ausbildung der Lehrer in anderer Weise sachlich begründet sind. Sie sind es offenbar insofern, als die faktisch bestehenden Unterschiede zwischen den Bildungsgängen der Sekundarstufe I andersartige Lehraufträge und unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der Lehrkräfte zur Folge haben und damit zu anderen Qualifikationsanforderungen führen. Bedeutsam scheint in diesem Zusammenhang vor allem die Tatsache, dass an der Realschule die Lehrkräfte im Prinzip als Allround-Lehrer wirken, an den anderen Schultypen dieser Stufe als Fachgruppenlehrer. Aber mit dieser Antwort wird man sich kaum zufrieden geben wollen, sondern weiter fragen, ob und wie denn diese Unterschiede zwischen den Bildungsgängen ihrerseits begründbar sind – anders als durch Schülermerkmale.

Man muss davon ausgehen, dass sich die Strukturen und die Bildungsgänge der Sekundarstufe I ohnehin nicht primär unter dem Einfluss pädagogischer Ideen und Erkenntnisse entwickelt haben; andere gesellschaftliche Kräfte dürften weit wirksamer gewesen sein, z. B. die Berufsstruktur und damit zusammenhängende Vorstellungen über den gesellschaftlichen Qualifikationsbedarf. Mindestens historisch stehen hinter den Differenzierungen auf der Sekundarstufe I unterschiedliche Bildungskonzeptionen, die sich u. a. an verschiedenen Berufsfeldern und ihren Anforderungen orientieren. Es wäre wahrscheinlich nicht gerechtfertigt zu behaupten, die heutigen Ausbildungskonzepte, wie sie in Lehrplänen für die verschiedenen Schulen zum Ausdruck kommen, würden sich noch ausdrücklich an Vorstellungen wie sie mit den Begriffen der volkstümlichen oder praktisch orientierten Bildung einerseits, der theoretischen oder wissenschaftsorientierten Bildung andererseits umrissen werden, orientieren und entsprechende grundsätzliche Unterschiede postulieren und anstreben. Andererseits dürfte es doch nicht schwer fallen nachzuweisen, dass solche Vorstellungen auch in den heutigen Lehrplänen noch nachwirken. Die neuere Curriculumforschung und -entwicklung hat zweifellos dazu beigetragen, Unterschiede der erwähnten Art abzubauen, nicht zuletzt als Ergebnis der intensiven Auseinandersetzung mit der Frage, welche Anforderungen das Leben in der stark unter dem Einfluss von Wissenschaft und Technik stehenden Welt in beruflichen und in ausserberuf-

lichen Bereichen an den Einzelnen stellt. Dies hat dazu geführt, das Grundlegende und Gemeinsame in den Bildungszielen zu betonen, die in der Volksschule mit allen Schülern anzustreben sind. Es wurde etwa eine «wissenschaftsorientierte Bildung für alle» gefordert. Der Begriff der Wissenschaftsorientierung ist vieldeutig und interpretationsbedürftig. Die Frage, ob Wissenschaftsorientierung überhaupt bzw. in welchem Sinne sie ein didaktisches Prinzip in der Volksschule sein kann und soll, wäre ausführlich zu diskutieren (siehe z. B. Messner 1978). Wichtig scheint mir, dass die Frage nach der grundsätzlichen Art und Ausrichtung der in der Volksschule vermittelten Bildung heute für die Oberstufe als ganzes einheitlich beantwortet werden muss. Die Aufteilung der Sekundarstufe I in getrennte Züge durch Berufs- und Qualifikationsstrukturen zu rechtfertigen, ist schon allein deshalb nicht möglich, weil es ja keine klare Entsprechung zwischen Schul- und Berufsstrukturen gibt. In vielen Sektoren der Berufsbildung werden Absolventen der Real- und der Sekundarschule wieder zusammengeführt.

Die heutigen Lehrerausbildungen für die Sekundarstufe I unterscheiden sich deutlich in der Art der fachwissenschaftlichen Qualifizierung; sie bewirken damit unterschiedliche Grade der fachlichen Spezialisierung der Lehrkräfte. Man muss annehmen, dass sie dadurch zur Erhaltung und zur Verstärkung unterschiedlicher Ausrichtungen der Bildungsprogramme, wie sie oben angedeutet wurden, beitragen; wahrscheinlich tun sie dies über das Mass hinaus, in welchem von den Bildungskonzeptionen und Lehrplänen selbst solche Unterschiede angezielt werden.

Somit scheinen auch curriculare Ueberlegungen zur Sekundarstufe I wenig zur Begründung von Unterschieden in der Qualifizierung von Lehrkräften beizutragen; sie führen vielmehr dazu, jene Unterschiede auch von dieser Seite her in Frage zu stellen. Auf die Frage, was angesichts von Diskrepanzen zwischen prospektiven Ueberlegungen zur Sekundarstufe I und dem Ist-Zustand für die Lehrerbildung und ihre weitere Entwicklung für Folgerungen zu ziehen sind, wird im letzten Abschnitt zurückzukommen sein.

3. Qualifikationsanforderungen an Lehrer der Sekundarstufe I

Im folgenden wird versucht, wichtige Aspekte der Qualifikationen zu identifizieren, die von Lehrkräften auf der Sekundarstufe I zu fordern sind. Der Qualifikationsbegriff (und als mit ihm praktisch synonym der Kompetenzbegriff) wird dabei in einem weiten Sinne verwendet zur Bezeichnung verschiedener Arten von Voraussetzungen für die Ausübung des Lehrerberufs, nämlich von Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten, Wertorientierungen, Motivationen, Einstellungen u. ä. Die normativen Aussagen zeichnen ein idealtypisches Qualifikationsprofil des Lehrers, das der Ausbildung als Zielvorgabe dienen kann, im konkreten Falle aber immer nur annäherungsweise erreicht wird. Für die Umschreibung von Lehrerqualifikationen sind verschiedenartige Kategoriensysteme vorgeschlagen worden. Der LEMO-Bericht (Müller et al. 1975) unterscheidet wissenschaftliche, didaktische, erzieherische und gesellschaftlich-politische Qualifikationen. Aussagen des Deutschen Bildungsrates (1970) zur Lehrerrolle gehen von Tätigkeits- bzw. Aufgabenfeldern des Lehrers aus: unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren. Dem komplexen Gegenstand Lehrerqualifikationen am angemessensten scheint mir ein differenzierteres Kategoriensystem, das diese Ansätze kombiniert, das im Zusammenhang mit den Arbeiten zur Lehrerbildungsreform im Kanton Bern entstanden ist (vgl. Wyss 1977; Egger 1978). Es unterscheidet auf einer Dimension Typen von allgemeinen Qualifikationen oder Kompetenzen, auf einer zweiten – in Anlehnung an den Deutschen Bildungsrat – Tätigkeitsfelder, auf die sich diese Kompetenzen beziehen. Das zweidimensionale Schema erlaubt in seinen Feldern eine relativ konkrete Umschreibung einzelner Qualifikationen,

wie die Darstellung von Egger (1978) zeigt. Folgende Modifikation dieses Schemas scheint für den vorliegenden Zweck geeignet:

Kompetenzen

<i>Handlungsfelder</i>	Ich-Kompetenzen	Sach-Kompetenzen	kommunikativ-soziale Komp.	innovative Kompetenzen	gesellsch.-polit. Komp.
Unterrichten					
Erziehen					
Beurteilen					
Beraten					
Organisieren, Verwalten					

Hier kann es nicht darum gehen, die zwanzig Felder in systematischer und differenzierter Weise zu füllen. Vielmehr sollen die Kategorien des Schemas grob umrissen und auf ihre besondere Bedeutung für die Sekundarstufe I hin befragt werden. Damit sollte es möglich werden, Qualifikationsschwerpunkte für diese Schulstufe festzustellen und zu begründen. Es wird nicht versucht, explizit zwischen Aussagen über Tätigkeiten des Lehrers, Anforderungen, die sich daraus ergeben, und Qualifikationen im Sinne von persönlichen Merkmalen, die Voraussetzungen entsprechender Tätigkeiten sind, zu unterscheiden; solche Aussagen stützen sich gegenseitig. Bei der Umschreibung wichtiger Typen von Qualifikationen folgen wir weitgehend Wyss (1977).

3.1 Ich-Kompetenzen

Es handelt sich hier im wesentlichen um Persönlichkeitsmerkmale, die zu tun haben mit persönlicher Reife und mit Haltungen zu sich selbst, zu seinem Beruf, zu seinen Mitmenschen und zu Lebensproblemen. Es gehören dazu das allgemeine und berufliche Selbstvertrauen, psychische Stabilität, Belastbarkeit, Ambiguitäts- und Konflikttoleranz. Zur Fähigkeit und Bereitschaft, sich selbst und seine Situation kritisch zu reflektieren, muss die Offenheit gegenüber der Umwelt und ihren Problemen treten. Der Lehrer sollte aus einer positiven Grundhaltung heraus sein eigenes Leben bewusst und sinnvoll gestalten können.

Da der Lehrer in seine beruflichen Tätigkeiten meist seine ganze Persönlichkeit einbringt, sind die genannten Kompetenzen für alle Lehrer wichtig. Sie gewinnen auf der Sekundarstufe I besondere Bedeutung, weil der Lehrer es hier mit älteren Schülern zu tun hat, die ihn als Persönlichkeit bewusster wahrnehmen und kritischer beurteilen. Der Lehrer als positives oder negatives Vorbild und als Bezugsperson wird besonders wichtig für den Jugendlichen in einer Entwicklungsphase, in der u. a. eine zunehmende Ablösung von den Eltern erfolgt, die konflikthaft verlaufen kann. Von der Persönlichkeit des Lehrers hängt es wesentlich ab, ob er seine Schüler gegenüber der Umwelt und ihren Problemen öffnen kann, ob er ihnen Wert- und Normvorstellungen vermitteln und sie im Prozess der Selbstfindung und Sinnfindung unterstützen kann.

3. 2 Sach-Kompetenzen

Gemeint sind Qualifikationen im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Sach- und Methodenkenntnissen, die Voraussetzungen darstellen für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben in den Tätigkeitsfeldern unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten und innovieren. Dazu gehören neben fachwissenschaftlichen, allgemeindidaktischen und fachdidaktischen auch fundierte psychologische, pädagogische und schultheoretische Kenntnisse und praktische Handlungsfähigkeiten.

Im Vergleich zu den vorangehenden Stufen ist der Unterricht auf der Sekundarstufe I durch eine stärkere Ausdifferenzierung in einzelne Fächer gekennzeichnet, die sich an wissenschaftlichen Disziplinen orientieren. Auch in den Zielsetzungen und Inhalten ist nun der Unterricht stärker wissenschaftsorientiert. Dies erfordert vom Lehrer vertiefte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikationen. Es gilt dies grundsätzlich für alle Lehrer dieser Stufe. Hier stellt sich allerdings die Frage, in welcher Weise die Ausbildung heute bestehenden Unterschieden in den Lehraufträgen von Lehrern der Sekundarstufe I (Reallehrer versus Sekundarlehrer; Allrounder versus Fachgruppenlehrer) Rechnung zu tragen hat. Diese Problematik wird in späteren Abschnitten aufgegriffen.

Spezifische Akzente ergeben sich auf der Sekundarstufe I ferner in den Tätigkeitsfeldern Beurteilen und Beraten. Es folgt daraus, dass Sachkompetenzen (theoretische Kenntnisse, praktische Fähigkeiten und Erfahrungen), die sich auf diese Tätigkeiten beziehen, einen Schwerpunkt in den Qualifikationen von Lehrern dieser Stufe darstellen.

3. 3 Kommunikativ-soziale Kompetenzen

Gemeint sind Fähigkeiten und Haltungen bezüglich des Umgangs mit Mitmenschen. Da Lehrer ihre beruflichen Aufgaben primär in direkter Interaktion mit Menschen (vor allem mit ihren Schülern, aber auch mit Eltern, Kollegen, Behörden etc.) erfüllen, sind solche Qualifikationen für alle Lehrer von grosser Bedeutung. Unterrichten, Erziehen und Beraten sind Kommunikationsprozesse im weiten Sinne. Entsprechende Fähigkeiten und Haltungen sind: Einfühlung, Zuhören-können, Gesprächsfähigkeit. Lehrer müssen fähig sein, sowohl Zweierbeziehungen als auch Gruppensituationen zu verstehen, an ihnen aktiv zu partizipieren und sie unter pädagogischen Zielsetzungen zu gestalten. Sie müssen nicht nur selbst über solche Kompetenzen verfügen und sie in Interaktionssituationen realisieren, sondern sie sollten zudem entsprechende Fähigkeiten und Haltungen bei ihren Schülern fördern.

Auf der Unterstufe wirkt die Lehrkraft erzieherisch und die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit fördernd vor allem durch einen angemessenen sozialen Stil. Dies gilt auch für den Lehrer auf der Oberstufe. Dieser hat sich aber darüber hinaus vermehrt in indirekter und bewusster Weise zusammen mit den Schülern mit deren persönlichen Problemen, deren Beziehungen untereinander und mit der Lehrer-Schüler-Beziehung zu befassen. In diesem Alter haben die Schüler eine eigene Identität entwickelt, sie erleben Interaktionen bewusster und kritischer und stellen an ihre erwachsenen Partner höhere Anforderungen hinsichtlich der Konsistenz zwischen proklamierten Werten und Normen und tatsächlichem Verhalten und hinsichtlich der Begründung von Forderungen und Erwartungen. Die Beziehungen der Jugendlichen zu Erwachsenen sind in dieser Entwicklungsphase oft konflikthaft und widersprüchlich. Der Lehrer kann sich hier in einem Konflikt zwischen verschiedenen Rollenverständnissen finden: Der Rolle der leitenden Autorität und des überlegenen Vorbildes einerseits, derjenigen eines zur Selbstfindung und Selbständigkeit führenden Begleiters und Partners andererseits.

3. 4 Innovative Kompetenzen

Vom Lehrer muss die Fähigkeit und die Bereitschaft erwartet werden, Situationen und Verhaltensweisen sowie Probleme und deren Lösungen stets neu zu überdenken und gegebenenfalls neue Wege einzuschlagen. Entsprechende allgemeine Qualifikationen beziehen sich auf sämtliche Tätigkeitsfelder des Lehrers. Daneben kann die Mitarbeit des Lehrers bei Entwicklungsarbeiten und Reformen im Schulwesen (Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung, Unterrichts- und Schulversuche, Strukturreformen etc.) als eigenes Tätigkeitsfeld des «Innovierens» verstanden werden. Jeder Lehrer wird «innovierend» zumindest in dem Sinne tätig, als er neue pädagogisch-didaktische oder organisatorische Entwicklungen in der Schule mitvollziehen muss. Im günstigen Falle wird er solche Entwicklungen und Veränderungen nicht nur passiv mitvollziehen und sich ihnen anpassen, sondern sie, aufgrund entsprechender Kompetenzen, aktiv mitgestalten helfen. Dies ist ein wesentlicher Aspekt der Professionalisierung des Lehrerberufs.

Zu den innovativen Kompetenzen gehören auch Offenheit und Flexibilität, die Fähigkeit sich angstfrei auf Veränderungen und Versuche einzulassen, die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung und zum eigenen lebenslangen Weiterlernen.

Die Innovationskapazität des Schulwesens, d. h. seine Möglichkeiten (und Grenzen), notwendige Anpassungen und erwünschte Weiterentwicklungen in sinnvoller und wirksamer Weise vorzunehmen und zu verkraften (Belastung der betroffenen Person!), hängt zwar nicht allein, aber doch wesentlich von den innovativen Kompetenzen der Lehrerschaft ab.

3. 5 Gesellschaftlich-politische Kompetenzen

Mindestens seit dem LEMO-Bericht (vgl. Müller u. a. 1975, S. 36ff) werden auch bei uns vom Lehrer gesellschaftlich-politische Qualifikationen gefordert. Faktisch handelt es sich dabei jedoch um eher noch vernachlässigte Qualifikationen, auf die die Ausbildungsprogramme wenig ausgerichtet sind. Die Bedeutung dieses Typs von Qualifikationen soll im folgenden durch drei Arten von Ueberlegungen umschrieben und begründet werden:

- Die Institution Schule ist Teil des umfassenderen gesellschaftlichen Systems und erfüllt in dessen Rahmen bestimmte Funktionen. Die Bedeutung dessen, was im Sinne von unterrichten, erziehen etc. in der Schule geschieht, erschliesst sich voll erst einer Analyse, die neben pädagogischen und psychologischen auch gesellschaftliche Perspektiven einbezieht. Einsichten in die Funktionen der Schule (die deklarierten und die «heimlichen») im Sinne des Qualifizierens für berufliche und ausserberufliche Rollen, das Tradierens wichtiger Elemente der Kultur (Kenntnisse, Deutungsmuster, Wert- und Normvorstellungen) auf die heranwachsenden Generationen, der Integration nachrückender Individuen in die bestehende Gesellschaft und Kultur, schliesslich der Selektion und der Zuweisung von sozialen Chancen, sind Voraussetzungen für ein vertieftes Verständnis der Schule, ihrer Aufgaben und Probleme, ihrer historischen Entwicklung sowie auch der Lehrerrolle. Der Lehrer muss die vielfältigen kulturellen, politischen und ökonomischen Einwirkungen auf sein berufliches Tätigkeitsfeld erkennen lernen. Die Tatsache, dass die Institution Schule und die Tätigkeiten des Unterrichtens und Erziehens im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation stehen, verleihen der Rolle und der Tätigkeit des Lehrers eine eminent gesellschaftspolitische Bedeutung und machen sie besonders konfliktträchtig. Der Lehrer sollte, um seine schwierige Rolle mit Umsicht und Verantwortungsbewusstsein ausüben und ihre Belastungen ertragen zu können, die Hintergründe dieser Rolle und die damit zusammenhängenden Konflikte verstehen.

- Voraussetzungen für ein Verständnis der Situation der Jugendlichen, ihrer Probleme und Zukunftsperspektiven, sind nicht allein entwicklungspsychologische Kenntnisse, sondern ebenso sehr Einsichten soziologischer Natur in die Bedingungen, unter denen die Jugendlichen aufgewachsen sind, in die besondere Rolle der Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft, in die Chancen, Probleme und Bedrohungen der Welt, in die sie hineinwachsen. Vom Lehrer wird deshalb ein feines Sensorium für soziale Phänomene, Prozesse und Veränderungen erwartet, die weltweit und im engeren Lebenskreis festzustellen sind; ferner die Fähigkeit, solche Prozesse rational zu analysieren und ihre Bedeutung für die Jugendlichen abzuschätzen. Hilfreich ist dabei ein Verständnis für die historischen Dimensionen der heutigen Situation und für Prozesse des sozialen Wandels.
- Gesellschaftlich-politische Kompetenzen sind schliesslich zu fordern als spezifische Voraussetzungen für den Unterricht im engeren Sinne. Zu denken ist hier an Lernbereiche, die durch Stichworte wie soziales Lernen, politische Bildung, Umwelterziehung, Konsumentenerziehung u. ä. bezeichnet werden.

Auf der Sekundarstufe I kommt diesem Typ von Qualifikationen deshalb grösseres Gewicht zu als auf den unteren Stufen, weil die im letzten Punkt angesprochenen Lernbereiche grössere Bedeutung erhalten (oder überhaupt erst in Erscheinung treten) und weil die Jugendlichen sich in diesem Alter bewusster mit ihrer sozialen Umwelt auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung muss vom Unterricht aufgenommen und weitergeführt werden.

Im folgenden sei noch auf einige Besonderheiten hingewiesen, die sich in einzelnen Tätigkeitsfeldern auf der Sekundarstufe I ergeben.

3. 6 Unterrichten

Auf die grössere Fächerdifferenzierung und die verstärkte Wissenschaftsorientierung des Unterrichts wurde bereits hingewiesen. Dieser Spezialisierung auf der einen Seite muss als Gegengewicht eine problemorientierte, fächerübergreifende Integration von Themen und Problembearbeitungen entgegengesetzt werden. Dies setzt vom Lehrer die Fähigkeit zu integrativem und interdisziplinärem Denken und Arbeiten voraus.

Trotz der erfolgten Selektion hat der Lehrer faktisch Schülergruppen zu unterrichten, die bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen heterogen zusammengesetzt sind. Um seine Schüler im Lernprozess individuell optimal zu fördern, muss der Lehrer Formen der inneren Differenzierung und der Individualisierung kennen und sinnvoll einsetzen können.

Auf der Sekundarstufe I ist es oft schwieriger als auf unteren Stufen, die Schüler für das Lernen in der Schule zu motivieren. Das Motivationsproblem lässt sich nicht durch methodische Tricks lösen; dazu ist es zu sehr mit der schulischen und ausserschulischen Situation des Jugendlichen, mit seiner Zukunftsperspektive und mit der Bedeutung (bzw. der fehlenden Bedeutung) des schulischen Lernens für ihn verbunden. Viele Jugendliche lassen sich nur motivieren, wenn es dem Lehrer gelingt, selbst ein echtes Interesse für die Unterrichtsthemen zu entwickeln und den Unterricht in überzeugender Weise in einen Lebensbezug zu stellen. Dies setzt vom Lehrer u. a. gute Kenntnisse ausserschulischer Lebensbereiche voraus.

3. 7 Erziehen

In dieser kritischen Entwicklungsphase hat die Schule wesentliche Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers zu leisten. Aregger (1977) fordert in diesem Zusammenhang ein «stufenspezifisches Erziehungsverständnis». Dieses ist u. a. dadurch charak-

terisiert, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung von einer solchen der «Führung» zunehmend in eine der «Partnerschaft» überzuführen sei. Dem Jugendlichen ist zunehmend mehr freier Gestaltungsraum zu gewähren und er soll befähigt werden, diesen sinnvoll zu nutzen. Vom Lehrer wird die Fähigkeit und Bereitschaft erwartet, auf Interaktions- und Beziehungsprobleme der Schüler einzugehen und sie im Sinne des «sozialen Lernens» fruchtbar zu machen.

3. 8 Beurteilen

Beurteilung des Verhaltens und der Leistungen des Schülers ist eine Aufgabe des Lehrers auf allen Stufen. Die Schülerbeurteilung erhält jedoch gegen Ende der Sekundarstufe I eine besondere Bedeutung: Sie steht primär im Dienste der Laufbahnwahlvorbereitung und der Laufbahnberatung. Sie darf sich deshalb nicht auf eine Bewertung von Leistungen beschränken, sondern hat zu einer umfassenden Einschätzung der Persönlichkeit des Schülers zu führen (inkl. Interessen, Intelligenz, Emotionalität etc.). Angesichts der Tragweite der Laufbahnentscheidungen für den Jugendlichen ist vom Lehrer zu fordern, dass er auf der Grundlage entsprechender solider Kenntnisse und Erfahrungen kompetent an solchen Entscheidungen mitwirken kann, in Zusammenarbeit mit den Eltern und mit spezialisierten Beratungsinstanzen (z. B. Berufsberatung). Dies gilt auch ausserhalb des besonderen Unterrichtsbereichs «Berufswahlvorbereitung».

3. 9 Beraten

Die Unterstützung bei der Laufbahnwahl durch den Lehrer soll wesentlich in Form individueller Beratung des Jugendlichen und seiner Eltern geschehen. Diese beratende Tätigkeit setzt spezielle Qualifikationen des Lehrers voraus: Kenntnisse über weiterführende Bildungsmöglichkeiten, entsprechende Anforderungen und Eintrittsbedingungen; Kenntnisse der Berufswelt und der Berufsbildung; Erfahrungen mit Methoden der Beratung und der Gesprächsführung; Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Beratungsspezialisten; Kenntnis von Beratungsstellen.

Wenn man, entsprechend den voranstehenden Überlegungen, davon ausgeht, dass

- die Schüler, die die verschiedenen Zweige der Sekundarstufe I besuchen, sich nicht in grundsätzlicher Weise voneinander unterscheiden, vielmehr innerhalb jedes Zweiges beträchtliche Variationen in verhaltens- und leistungsbezogenen Schülermerkmalen vorkommen, auf die der Unterricht in differenzierender Weise einzugehen hat.
- wesentliche Zielsetzungen den verschiedenen Zweigen der Volksschuloberstufe gemeinsam sind, insbesondere jene im erzieherischen Bereich.

so scheint es einleuchtend, dass von allen Lehrkräften dieser Stufe im wesentlichen die gleichen Qualifikationen zu fordern sind. Dies gilt besonders für die oben skizzierten Ich-Kompetenzen, die kommunikativ-sozialen Kompetenzen, die gesellschaftlich-politischen Kompetenzen und die innovativen Kompetenzen. Es ist schwer vorstellbar, wie sich überzeugend begründen liesse, warum in diesen Hinsichten von den einen Lehrkräften mehr oder anders geartete Qualifikationen verlangt werden als von den anderen. Auch die Tätigkeiten des Erziehens, Beurteilens und Beraten sind für alle Lehrkräfte dieser Stufe gleicher Art und stellen gleiche Anforderungen.

In zweidimensionalen Raster, das uns hier als Suchschema bei der Identifizierung von Lehrerqualifikationen diene, stellt sich eigentlich nur bei einem einzigen Feld ernsthaft die Frage, ob hier unterschiedliche Voraussetzungen von verschiedenen Lehrerkategorien zu verlangen sind: Bei den auf das Unterrichten im engeren Sinne bezogenen Sachqualifikationen, also vor allem den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kennt-

nissen und Fähigkeiten. Die vorangehenden Ueberlegungen zu den bestehenden curricularen Unterschieden auf der Sekundarstufe I haben gezeigt, dass diese in Frage zu stellen sind und ihr Abbau anzustreben ist. Aber selbst angesichts der noch bestehenden Unterschiede zwischen Oberstufenzweigen scheint es fraglich, ob die heutigen Unterschiede zwischen Real- und Sekundarlehrerausbildung gerechtfertigt sind, vorallem die Tatsache, dass die eine Lehrerkategorie eine fachwissenschaftliche Ausbildung auf Universitätsstufe erhält, die den grösseren Teil der Ausbildungszeit beansprucht, die andere Kategorie dagegen überhaupt keine derartige Ausbildung erhält. Ueberlegungen zu den Sachkompetenzen im Bereich des Unterrichtens und dazu, wie sie durch Ausbildung vermittelt werden können, scheinen im Gegenteil das Postulat nahezulegen, es sei in der Ausbildung aller Lehrkräfte für die Sekundarstufe I eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Schwerpunktbildung vorzusehen, d. h. eine Vertiefung in ausgewählten Fachbereichen. Als Prinzip gilt dies unabhängig davon, welche Anzahl von Fächern die Lehrer künftig voraussichtlich unterrichten werden. Zur Begründung folgende Hinweise:

- Die fachwissenschaftliche Ausbildung dient nicht nur der direkten inhaltlichen Vorbereitung des Unterrichtens in entsprechenden Schulfächern. In ihr wird der künftige Lehrer in wissenschaftliche Arbeits- und Denkweisen eingeführt. Er erwirbt sich dabei die Fähigkeit zur fachwissenschaftlichen Erarbeitung von Themen und Problemen. Man kann davon ausgehen, dass solche fachwissenschaftlichen Kenntnisse (bezogen auf Inhalte, Methoden etc.), die in einer bestimmten Disziplin erworben werden, im Sinne des Transfers auch in der Arbeit in anderen Inhaltsbereichen wirksam werden. Ähnliches gilt auch für fachdidaktische Qualifikationen.
- Ein vertiefendes Schwerpunkstudium trägt zweifellos mehr zum beruflichen Selbstbewusstsein des Lehrers bei als ein «oberflächliches» Breitenstudium. Es vermittelt dem Lehrer zudem spezielle Kompetenzen in bestimmten Fachbereichen, die ihn z. B. zur Mitwirkung bei entsprechenden didaktischen Entwicklungsarbeiten befähigen (Lehrplan-, Lehrmittelentwicklung; siehe innovative Kompetenzen).
- Auch wenn nicht alle Schüler der Sekundarstufe I einen inhaltlich und methodisch durchwegs gleichartigen Unterricht erhalten, folgt daraus nicht, dass dieser Unterricht auf wesentlich unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifikationen der Lehrer basieren soll und darf. Grundsätzlich unterschiedliche Zielsetzungen und Ausrichtungen der Bildungsprogramme der Sekundarstufe I (z. B. «wissenschaftsorientiert» versus «praktisch») sind nicht vertretbar. In diesem Zusammenhang wäre auch wieder auf die faktische Heterogenität und die weitgehenden Ueberlappungen zwischen den verschiedenen Schülergruppen dieser Stufe (bezüglich Intelligenz, anderer lernrelevanter Voraussetzungen, künftiger Laufbahnen etc.) zu erinnern.

Andererseits gilt das Prinzip, dass alle künftigen Lehrer auf alle ihre Aufgaben angemessen vorbereitet werden. Das bedeutet u. a., dass Allround-Lehrer, solange und wo es sie gibt, durch die Ausbildung in angemessener Weise auf ihre umfassende Unterrichtsaufgabe vorzubereiten sind. Das Postulat nach fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Schwerpunktbildung einerseits und dasjenige nach umfassender Vorbereitung des Allround-Lehrers andererseits sind schwierig zu vereinen und zugleich zu verwirklichen. Es wird hier kaum Lösungen geben, die in jeder Beziehung voll befriedigen und überzeugen. Sie werden in der Richtung liegen müssen, dass neben einem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Schwerpunkstudium («Hauptfächer») ein Ergänzungsstudium in einer kleineren oder grösseren Zahl von weiteren Disziplinen, die Schulfächern entsprechen, absolviert würde. Der Lehrerstudent hätte sich dabei zwischen verschiedenen Ausbildungsprofilen (Art und Anzahl der Fächer, die im Haupt- bzw. Ergänzungsstudium belegt werden)

zu entscheiden, die zu Differenzierungen im Qualifikationsprofil führen, die den Anforderungen des gewünschten Berufsfeldes entsprechen. (Es wäre ferner wichtig, dass die Lehrkräfte nicht für ihr ganzes Berufsleben auf das in der Grundausbildung erworbene Qualifikationsprofil fixiert blieben. Sie müssten die Möglichkeit haben, dieses später – im Sinne des Baukastenprinzips –, entsprechend neuen persönlichen Wünschen oder veränderten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, durch weitere Elemente zu erweitern, und zwar sowohl im Sinne der «Vertiefung» als auch der «Ergänzung».) Eine Konsequenz würde sich daraus wohl ergeben: Es würde kaum noch angehen, jene Lehrkräfte, die eine grössere Zahl von Fächern unterrichten werden, weniger lang und gründlich fachwissenschaftlich und -didaktisch auszubilden als die andern. Tatsächlich ist dies aber heute in der Regel der Fall.

4. Einige Schlussfolgerungen

Sowohl die kritische Auseinandersetzung mit gängigen Begründungen für die bestehenden Unterschiede zwischen Lehrerausbildungen als auch der Versuch, wichtige Qualifikationen zu identifizieren, die von Lehrkräften auf der Sekundarstufe I zu fordern sind, haben wesentliche Gemeinsamkeiten in den Aufgaben aller Lehrkräfte dieser Stufe und in den Anforderungen, die die Bewältigung dieser Aufgaben stellt, aufgezeigt. Diese Gemeinsamkeiten gründen nicht zuletzt in den allen Teilen der Volksschuloberstufe gemeinsamen pädagogischen Zielsetzungen.

Die Notwendigkeit von Differenzierungen im Unterricht auf der Sekundarstufe I wird damit keineswegs negiert. Welche Formen der Differenzierung jedoch angemessen sind und im Rahmen welcher Schulstrukturen sie verwirklicht werden können, wäre gründlich zu überdenken; die heutigen Formen sind in Frage gestellt. Im Hinblick auf die Qualifizierung von Lehrkräften ist die Tatsache wesentlich, dass in allen Schulen der Stufe die Schülermerkmale, die Bedingungen des Lehr- und Lernprozesses darstellen, beträchtlich variieren und an allen ähnliche Ausprägungen solcher Merkmale – wenn vielleicht auch mit unterschiedlicher Häufigkeit – auftreten. Neben solchen Unterschieden sind Schüler dieser Stufe, unabhängig vom besuchten Schultyp, durch manche Merkmale charakterisiert, die ihnen als Angehörigen der entsprechenden Altersgruppe gemeinsam sind und die ihrerseits wichtige Bedingung der Lehr- und Lernprozesse darstellen. Insgesamt ist es daher kaum möglich, durch den Rekurs auf Schülermerkmale Unterschiede in der Ausbildung der Lehrkräfte zu begründen.

Beim Versuch, die künftige Ausbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufe I zu konzipieren, findet man sich offensichtlich einer Schwierigkeit gegenüber, die für viele pädagogische Planungen typisch ist. Sie lässt sich in unserem Falle durch die Frage umschreiben, in welcher Art und in welchem Masse sich das Lehrerbildungskonzept am Ist-Zustand der Sekundarstufe I oder an einem wünschbaren und somit durch die künftige Entwicklung anzustrebenden Zustand dieser Stufe orientieren soll. Ein prospektiver und damit innovativer Ansatz scheint mir notwendig. Dies darf allerdings nicht bedeuten, dass Lehrer künftig «an der Schulrealität vorbei» ausgebildet werden. Vertretbar, wenn auch nicht unbedingt leicht realisierbar, scheint mir folgende Perspektive:

- Die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I hat sich soweit als möglich auf ein Qualifikationsprofil für Lehrer dieser Stufe auszurichten, das aufgrund einer kritischen Analyse der Situation der Jugendlichen in dieser Stufe, ihrer Bildungsbedürfnisse und -möglichkeiten, gemeinsame Anforderungen an die Lehrer der Stufe definiert.

- Die Ausbildung aller Lehrer für die Sekundarstufe I hat – bereits erfolgten und weiterhin anzustrebenden – Entwicklungen im Sinne des «differenzierten Zusammenführens» der bisher getrennten Schultypen dieser Stufe Rechnung zu tragen. Die Lehrer sind möglichst so zu qualifizieren, dass sie in der Lage sind, in denjenigen Schulen und Bedingungen zu unterrichten, die sie beim Eintritt in die Berufspraxis antreffen, dass sie aber auch im Uebergang zu neuen Formen der Sekundarstufe I (allenfalls nach Ergänzung ihrer Qualifikationen durch Fortbildung) flexibel eingesetzt werden können.
- Alle Lehrer für die Sekundarstufe I sind so auszubilden, dass sie strukturelle und inhaltliche Reformen auf ihrer Stufe mindestens in ihrer Unterrichtspraxis nachvollziehen, wenn möglich jedoch durch kompetente Mitarbeit (z. B. bei Lehrplanentwicklungen, Schulversuchen etc.) aktiv mitgestalten können.

Formation des enseignants pour le premier cycle secondaire section A (Sekundarschule) et section B (Realschule): Pareille ou différente?

Pour justifier les divergences entre les formations des enseignants du premier cycle secondaire on évoque souvent les différences entre les élèves de section A et ceux de section B. Cependant, l'existence de telles différences est, pour le moins, douteuse. Les divergences de formation ne peuvent pas non plus être justifiées par des raisonnements concernant le programme d'étude. Une analyse des qualifications d'enseignants requises pour le premier cycle secondaire (qui comprend la partie principale de l'article) met à jour des similarités plutôt que des différences, d'où la revendication d'une même formation pour les enseignants des deux sections.

A different training for teachers of different types of secondary schools?

The differences of training between the teachers of the Swiss «Sekundarschule» and those of the «Realschule» are usually justified by pointing out differences between the pupils of the two types of secondary schools. This reasoning is undermined in the present article. Evidence is cited against the a priori nature of such categorial differences between pupils. Also, curricular arguments are shown not to support the differentiation of teacher training. A main positive contribution of the paper consists in an analysis of the (common) qualifications required for teaching in secondary schools of either type. This supports the claim for a similar training for all secondary school teachers.

LITERATUR

- Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern: Strukturreformen und Schulversuche. GBG-Dokumentation, 1982.
- Aregger K.: Gibt es stufenspezifische Berufsqualifikationen für das Unterrichten im 6.-9. Schuljahr? In: Schweizer Schule 16, 1977, S. 501-502.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Egger E., Blanc E.: Neuerungen im schweizerischen Schulwesen. Besonderheiten und Tendenzen. Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informationsbulletin 9, Genf 1977.
- Egger H.: Berufliche Handlungsfelder des Lehrers: unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten, verwalten, erneuern. In: Schulpraxis 8, 1978.

- Halbherr P.*: Leistungsnormen im Uebergangsbereich Schule-Beruf. Bern 1980 (Europ. Hochschulschriften, Reihe VI, Bd. 70).
- Hedinger U. K.*: Volksschule – Problemanalyse und Lösungsvorschläge. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1982.
- Langfeldt-Nagel M.*: Der Einfluss der Schulbildung auf Intelligenzleistungen. Bern 1982 (Europ. Hochschulschriften, Reihe VI, Bd. 77).
- Messner R.*: Was heisst: Wissenschaftsorientierter Unterricht für alle? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 6/1978, S. 219-225.
- Müller F. et al.*: Lehrerbildung von morgen – Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch 1975.
- Rosenthal R., Jacobson, L.*: Pygmalion im Klassenzimmer. Weinheim 1971.
- Wyss H.*: Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerbildung, 2. Teil. Bern 1977.

1 Der Text stützt sich auf Arbeitspapiere, die der Verfasser im Auftrag der Arbeitsgruppe «Sekundarstufe I» des PK/MSK-Ausschusses «Lehrerbildung» der Erziehungsdirektorenkonferenz zum gleichen Thema ausgearbeitet hat.