

Die Reform der Lehrerberufsbildung im Kanton Bern

Autor(en): **Reusser, Kurt**

Objektyp: **Article**

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**

Band (Jahr): **4 (1982)**

Heft 3

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786507>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Die Reform der Lehrerberufsbildung im Kanton Bern

Berufsbildungskonzept, Seminarlehrerauftrag und eine reformpsychologische Nachbesinnung

Kurt Reusser

In diesem Bericht zum neuen Berufsbildungskonzept für die deutschsprachigen Berner Lehrerseminarien werden Rahmenbedingungen, Prozess und Ergebnis einer langjährigen bildungspolitischen Reformarbeit beschrieben. Im Hauptteil wird dargestellt, wie das Anliegen der gegenseitigen Durchdringung von praktischer und theoretischer Lehrerbildung durch die Regelung von Ausrichtung, Umfang und gegenseitiger Beziehung der Berufsbildungsfächer institutionell verankert wurde. Wichtig in dieser Lehrorganisation ist u. a. die zentrale und praxisnahe Stellung der Allgemeinen Didaktik. Den Abschluss bildet eine Nachbesinnung oder Bilanz zum beschriebenen Innovationsprozess, in welchen breite Teile der Lehrerschaft einbezogen worden sind.

1. Rahmenbedingungen und Ablauf der Reform

1.1 Vorgeschichte

Seit 1900 dauerte die seminaristische Lehrerausbildung, seit 1937 auch die Lehrerinnen-ausbildung im Kanton Bern vier Jahre. Zu einer Verlängerung ist es zuerst infolge des zweiten Weltkrieges und dann später wegen des anhaltenden Lehrermangels bis in die 70er Jahre nie gekommen. Erst als sich hier eine Wende abzuzeichnen begann, beauftragte die Regierung die zuständige Erziehungsdirektion, die Planung einer Verlängerung der Primarlehrerausbildung in die Wege zu leiten. Etwa zur gleichen Zeit erarbeitete und veröffentlichte eine Expertengruppe im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz ihren Bericht «*Lehrerbildung von morgen*». Die bildungspolitischen Instanzen waren sich einig, dass am *seminaristischen Ausbildungsweg* festzuhalten sei. Die Frage des Aufbaus einer gleichwertigen maturitätsgebundenen (gebrochenen) Primarlehrerausbildung, das heisst die Strukturfrage, wurde kaum ernsthaft diskutiert, was von einem Teil der Seminarlehrerschaft auch heute noch bedauert wird. (1)

Die Erziehungsdirektion hielt in ihrer Vernehmlassung zum LEMO-Bericht daran fest, «dass die heutige Struktur der bernischen Lehrerbildung gekennzeichnet sei durch die Lehrerbildung an den Seminaren, durch die Institutionen einer regional ausgerichteten Lehrerbildung sowie durch die Ausbildung der Primarlehrer zum Schuldienst auf allen Stufen» (Vortrag der Erziehungsdirektion zuhanden des Grossen Rates, Seite 6). Die «strukturellen Weichen» wurden somit frühzeitig gestellt Richtung *Verlängerung der seminaristischen Ausbildung*. Dabei wurde von Anfang an gesagt, dass die Verlängerung um ein Jahr nicht genüge; man wollte aber weder das Seminar einfach um ein sechstes Jahr verlängern, noch erlaubten es die Planungsprämissen, die sechs Jahre in einem gebrochenen Ausbildungsgang zu planen. Die spezifische «Berner Formel», die sich allmählich herauskristallisierte, (Wyss 1976, 1977; Müller 1973), besteht in einer *fünffährigen seminaristischen Ausbildung*, welche nach ein bis zwei Jahren zu ergänzen sei durch eine *rekurrente Bildung* in Form einer Vertiefung der Allgemeinbildung und der Stufenspezialisierung dienenden *Weiterausbildungsjahres*. Nachteilig sollte sich die stufenweise politische Durchsetzung des Reformpaketes auswirken, indem das Jahr 1978 zwar die Einführung des fünften Seminarjahres brachte, ohne dass der Grosse Rat gleichzeitig auch der Weiterbildungsphase zugestimmt hätte. So bleibt die bernische Lehrerbildung vorerst ein *Torso*, und es scheint im Moment wenig realistisch, auf eine kurzfristige Realisierung des sechsten Ausbildungsjahres zu hoffen.

Auch wenn die Realisierung des sechsten Ausbildungsjahres noch völlig offen ist, ermöglichte die vollzogene Verlängerung um ein Jahr eine gründliche Besinnung über *Ziele und Struktur der Lehrerberufsbildung*. Die Darstellung des «*kantonalen Rahmens zu einem*

Berufsbildungskonzept» soll zeigen, dass die bernischen Seminare nach der Reform über wesentlich verbesserte Ausbildungsstrukturen im Berufsbildungsbereich verfügen. In einem partizipativ breit abgestützten Verfahren wurde die Berufsbildung in den Grundzügen neu überdacht und institutionell, unter Wahrung grosser Freiräume des Seminars und der Seminarlehrer, rechtswirksam abgesichert.

1.2 Die Reformorgane und der Reformprozess

Angesichts des Umstandes, dass es im Kanton Bern auf die verschiedenen Regionen verteilt *neun* deutschsprachige (davon ein städtisches und zwei private) und ein französischsprachiges Seminar gibt, vermochte man von Anfang an zu ermessen, dass es nicht leicht sein würde, in einem demokratischen, die Seminarlehrerschaft einbeziehenden Prozess Ueberstimmung zu erzielen über eine Rahmenstruktur zur Berufsbildung der Primarlehrer. (2)

Die Erziehungsdirektion setzte eine deutschsprachige (und eine französischsprachige) *Projektgruppe* ein, welche in der Mehrheit aus Seminarlehrern, Übungslehrern und Seminardirektoren besteht. Weiter wurden *Fachgruppen* mit der Erarbeitung von neuen Lehrplänen beauftragt, und *Studiengruppen* wurden eingesetzt zur Abklärung von Einzelfragen (Lebenskunde, Sozialpraktika, Medienerziehung, Fortbildung der Seminarlehrer). Mit der Projektgruppe deutsch (3) arbeiten die *Fachschaften* (4) zusammen, in denen sich die Lehrer der einzelnen Fächer oder Fachbereiche zusammenfinden. Aus der Einsicht heraus, dass neue Ideen sich nur dann durchsetzen werden, wenn die Lehrerschaft an deren Entwicklung partizipieren kann, erwirkten die Reformorgane bei der Erziehungsdirektion grosszügige Freistellungen und Entlastungen von Seminarlehrern für Planungsarbeiten sowie die Schaffung von *Reformteams* an allen Seminaren.

Aus der Zusammenarbeit der Seminare und Fachschaften mit der deutschsprachigen Projektgruppe entstand in den Jahren ab 1978 die vorliegende Konzeption der Lehrerberufsbildung (als Grundausbildung für alle Primarlehrer).

2. Der kantonale Rahmen zu einem Berufsbildungskonzept (BBK) und der Seminarlehrauftrag (5)

Die Träger der Reform im Berufsbildungsbereich konnten ausgehen von einer Studententafel, von neu geschaffenen Lehrplänen sowie der Auflage, die Berufsbildung von ihrem zeitlichen Ablauf her so zu planen, dass sich eine enge Verbindung von Theorie und Praxis ergibt und im Sinne einer Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung gewisse Elemente der Berufsbildung bereits im fünften Semester einsetzen. Weiter war zu berücksichtigen, dass die *Fachdidakten* nicht mehr wie bisher in ihrer Mehrzahl von «Allround-Didaktiklehrern» zu erteilen seien, sondern überzugehen hätten in die Verantwortung von Fachdidaktiklehrern, die zugleich auch *Fachlehrer am Seminar* sind.

Der *Rahmen zu einem Berufsbildungskonzept* legt die zeitliche und funktionelle Grobgliederung der Berufsbildung fest, definiert Ausbildungselemente hinsichtlich Zielsetzung und Lernorganisation und macht Angaben darüber, wie die Fachlehrer der Berufsbildung allein oder zusammen mit Kollegen den *Pool der Ausbildungsaufgaben* unter sich aufteilen. Das Berufsbildungskonzept bildet den grössten gemeinsamen Nenner, den die Lehrer der Berufsbildung der neun deutschsprachigen Seminare unter sich gefunden haben. Es handelt sich hier um einen *Rahmen*, dessen Konkretisierung den einzelnen Seminaren in Form von *Studienplänen* überlassen bleibt. Als Rahmen bildet er einen *Teil des Lehrplanes der Berufsbildung*. (6)

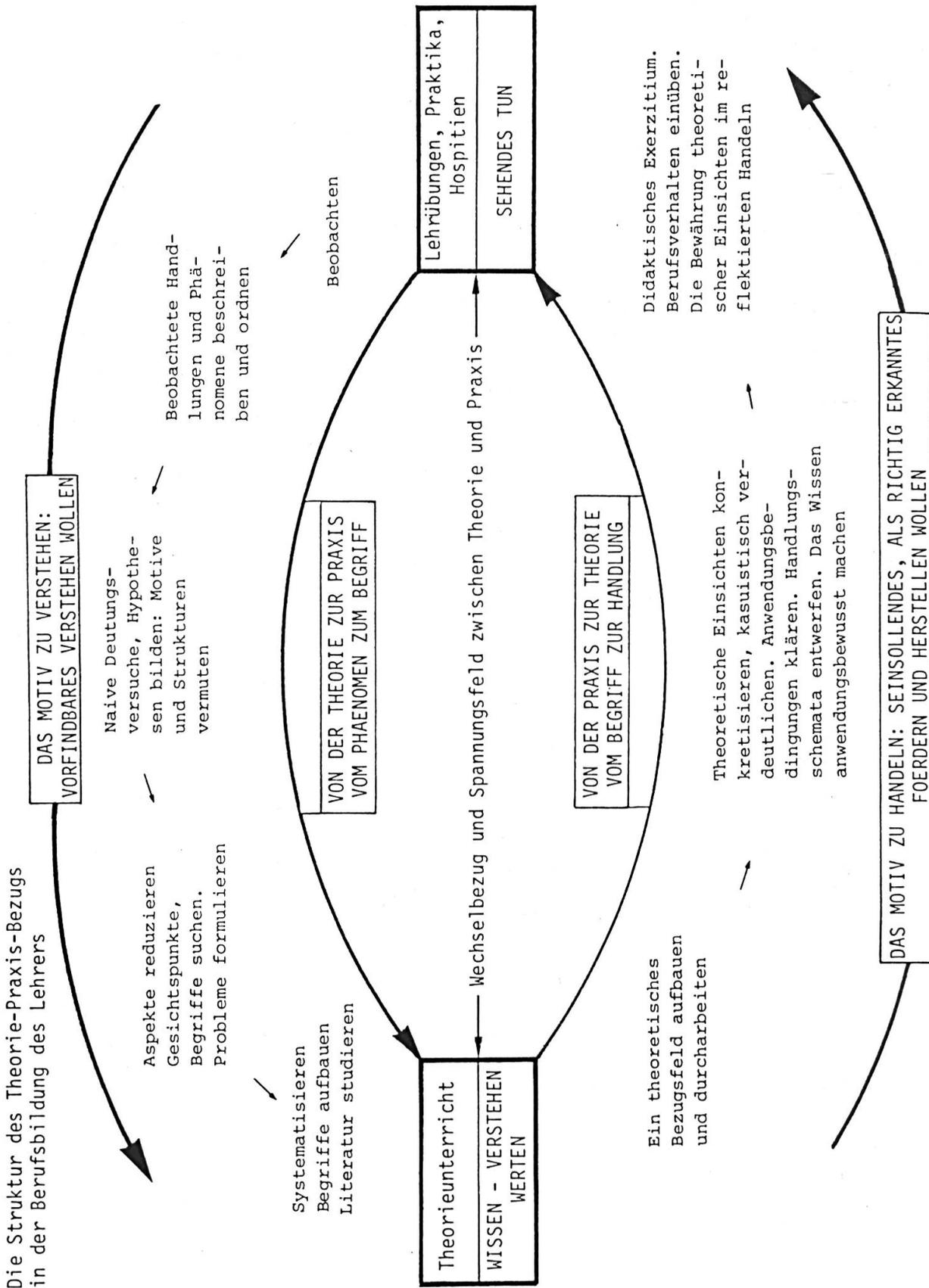
Das BBK orientiert sich an Ideen, die man in ihrem Zusammenhang als Ansatz zu einer *Pädagogik und Didaktik der Lehrerbildung* bezeichnen kann. Es schien uns wichtig, dass man dieses Produkt einer mehrjährigen Zusammenarbeit unter Seminarlehrern in ein verbindliches Rechtsinstrument aufnimmt und ihm dadurch ein Gewicht verleiht, das hinausgeht über das, was üblicherweise als Schlussberichte von Studiengruppen blosser Absichtserklärung bleibt und in Schubladen verschwindet. So kennzeichnet ein pragmatischer Grundzug das Berufsbildungskonzept, nämlich die Absicht, *ausbildungs-didaktisches Denken in institutionelle Strukturen überzuführen und rechtsverbindlich abzusichern*. Als eine kleine Gruppe von Seminarlehrern 1978 einen neuen Seminarlehrauftrag für die Berufsbildung forderte und ganz allgemein die Lehrerbildung in ein pädagogisch-didaktisches Konzept eingebettet wissen wollte, stiessen ihre Anliegen zuerst auf Unverständnis und teilweise Ablehnung. Die Forderungen, welche eine innere, didaktische Reform anstrebten, wurden als utopisch und finanziell unrealisierbar beurteilt und es brauchte drei Jahre, um einen tragfähigen Konsens zu erzielen.

2.1 Theorie-Praxis – und Theorie – Theorie-Bezüge

Von der Praxis zur Theorie – von der Theorie zur Praxis! Die wirksame Gestaltung dieses Bezuges ist erstes didaktisches und lernorganisatorisches Prinzip der Lehrerbildung. Es ist Aufgabe der erziehungswissenschaftlichen Grundfächer, Prozesse und Phänomene der Erziehungswirklichkeit, insbesondere des Unterrichtes durchsichtig zu machen. Die schulpraktische Arbeit bemüht sich demgegenüber um die verhaltenswirksame «Uebertragung» theoretischer Gesichtspunkte auf die komplexe Unterrichtswirklichkeit. Theoretischer Unterricht und praktisches Tun durchdringen und bedingen sich gegenseitig. Weder vermag das erziehungswissenschaftliche Denken das Ganze der Erziehungswirklichkeit durchsichtig zu machen, noch kann der Handelnde ohne theoretische Gesichtspunkte «sehend» werden für im Handeln implizite Zielsetzungen und gesetzmässige Zusammenhänge.

Theorie ohne Praxis ist leer; Praxis ohne Theorie ist blind! Ohne auf die spezifischen Funktionen der Einzelfächer im Ganzen der Berufsbildung einzugehen, lässt sich eine *erkenntnis- und handlungspsychologisch fundierte Struktur des Theorie-Praxis-Bezuges* wie in Abb. 1 beschreiben: Jede theoretische Einsicht bilde den «Endpunkt» eines «*Aufstiegs vom Phänomen zum Begriff*»; und jedes berufspraktische Rezept sei ein *flexibel rekonstruierbares, aufgrund fundierter Einsichten entworfenes Handlungsschema*. *Sehendes und geübtes Tun* und *wertbewusstes Verstehen* bilden die Pole einer Zielsetzung der Lehrerbildung, welche zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln sucht (Reusser 1982).

Abbildung 1



Es genügt nicht, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis selber bloss «theoretisch» zu reflektieren; seine wirksame Gestaltung erfordert geeignete lernorganisatorische und personelle Bedingungen, welche erst «praktisch» werden lassen, was die Lern- und Handlungspsychologie als wünschbaren Theorie-Praxis-Bezug beschreibt. Entscheidend ist die Art und Weise, wie die Beziehungen zwischen den Grundfächern der Berufsbildung untereinander sowie zu den Praktika gesehen werden, und wie sich diese Deutung umsetzt in

- ein lernorganisatorisches Gerüst der Berufsbildung
- Formen und Freiräume der Zusammenarbeit unter den Lehrern
- einen pädagogisch vertretbaren Stundenplan und schliesslich in
- Qualifikationsprofile für neu anzustellende Seminarlehrer.

Abbildung 2 zeigt mögliche Beziehungen zwischen Theoriefächern und Schulpraktika.

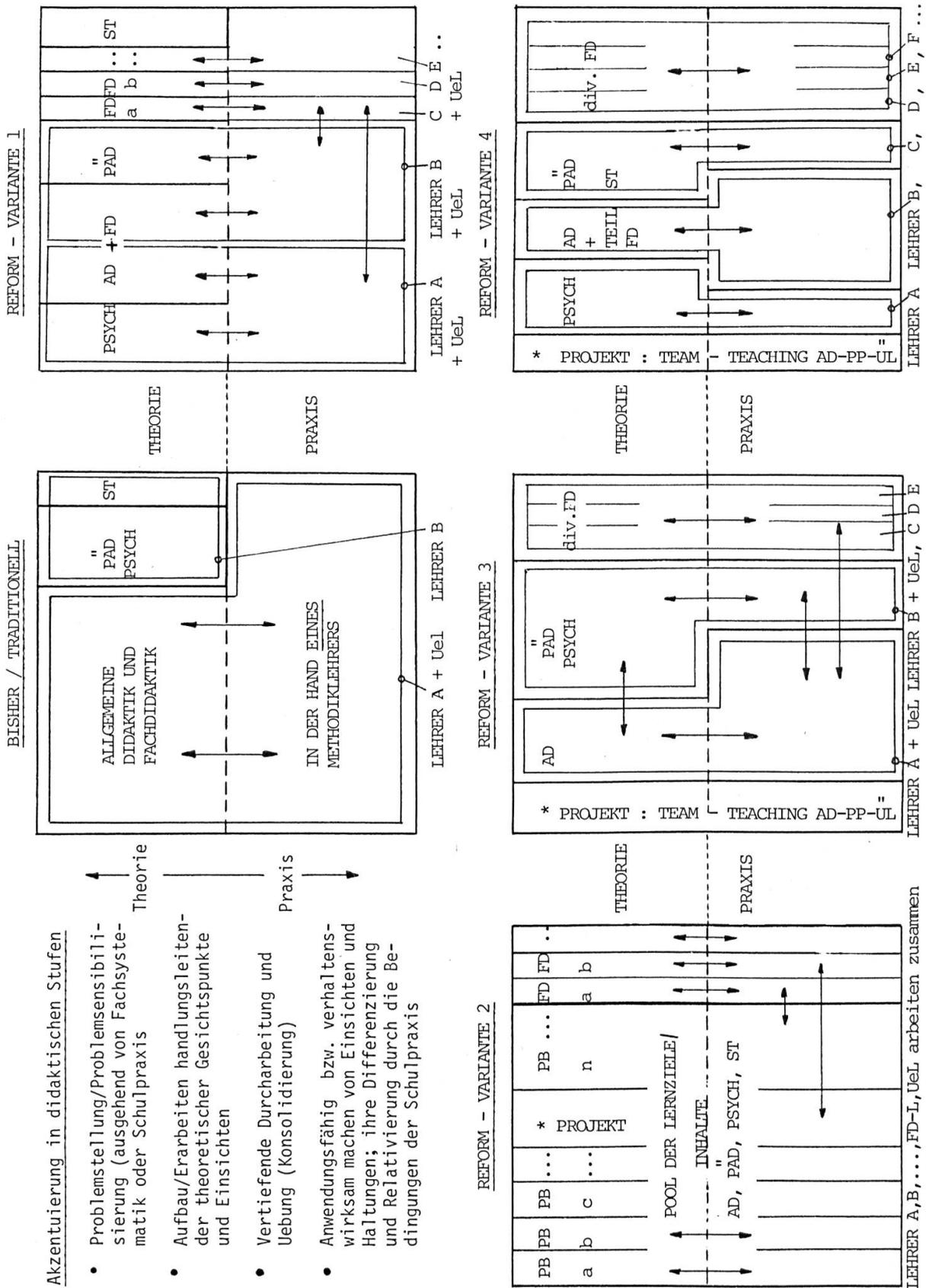
Legende zu Abb. 2: Modellvarianten zu den Beziehungen zwischen den berufstheoretischen Fächern und den Lehrübungen/Praktika

PAD	: Pädagogik
PSYCH	: Pädagogische Psychologie
ST	: Schultheorie
AD	: Allgemeine Didaktik
FD	: Fachdidaktik
UeL	: Uebungs-/Praxislehrer
PB	: Problembereiche/Anwendungsbereiche/ thematische Unterrichtseinheiten

Das BBK unterscheidet den *Kanon der Fächer* bzw. den Pool der *Ausbildungsinhalte* von den *Lehrpensen* oder *Lehraufträgen*. Die Seminare entscheiden, ob die Lehraufträge eher die traditionellen Fachgrenzen abbilden oder aber – in der Extremvariante 2 – der *Pool* der Themen und Ziele in *Problembereiche/Themenblöcke* aufgeteilt und personell zugeordnet wird. Bei der Definition und Zuweisung von Lehraufträgen sollen die *Voraussetzungen beim Lehrkörper* (Ausbildung, Selbstverständnis) berücksichtigt werden. Andererseits soll bei der *Neuerteilung von Lehraufträgen* bzw. bei der *Anstellung von Lehrern der Berufsbildung* den *Grundsätzen des BBK* Rechnung getragen werden. Dabei ist ein *fachübergreifendes Ausbildungsprofil* von Seminarlehrern (Pädagogik/Didaktik, Psychologie/Didaktik etc.) erwünscht und soll sich in *fächerübergreifenden* und *am Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis* orientierten Lehrveranstaltungen auswirken können.

Bei der Ausarbeitung der Lehraufträge bzw. bei der Konzeption von Quartals- oder Semesterkursen ist mit Vorteil darauf zu achten, dass sich die *Einheit von Theorie und Praxis* auch in der *Einheit der Lehrpersonen* widerspiegeln kann, welche sowohl theoretisch aufbauend als auch praktisch (d. h. in den schulpraktischen Uebungen) einen Teilbereich erarbeiten. dies setzt ein hohes Mass an Zusammenarbeit voraus.

Abbildung 2



Während in der vierjährigen Ausbildung praktisch der gesamte Didaktikunterricht (einschliesslich der Fachdidaktiken) sowie der gesamte Bereich der Lehrübungen und Praktika *einem einzigen Methodiklehrer* übertragen waren, und der Pädagogik-, Psychologielehrer in der Regel keinen Zugang zu den Lehrpraktika hatte (Abb. 2, Variante «traditionell»), werden den Seminaren im BBK eine Reihe von Reformvarianten zur Gestaltung der Theorie-Theorie- und der Theorie-Praxis-Bezüge vorgeschlagen. Dass die Differenzierung und Vermehrung dieser Bezüge nicht zwangsläufig zu einer unzumutbaren Aufsplitterung in einzelne, additive Ausbildungselemente führen muss, zeigt Reformvariante 1, bei welcher nur ein Teil der Fachdidaktiken an besondere Fachdidaktiklehrer abgegeben werden, während zwei Lehrer sich aufteilen in den Pädagogik-, Psychologie- und (Fach) -Didaktikunterricht, einschliesslich deren Praxisbezüge.

Diese Lösung ist jedoch nur dann möglich, wenn beide Lehrer von ihrer *Ausbildung* her in der Lage sind, sowohl die Didaktik als auch entweder die Psychologie oder die Pädagogik zu vertreten. Erfahrungen, die zu diesem Modell an den maturitätsgebundenen Lehrerbildungskursen in Biel gesammelt wurden, zeigen, wie eine solche Aufteilung nicht nur den *Didaktikunterricht als Handlungstheorie und Handlungshilfe pädagogisch und psychologisch zu vertiefen vermag, sondern auch den Pädagogik- und Psychologieunterricht davor bewahrt, den Kontakt zur Erziehungswirklichkeit und zum Handeln zu verlieren*. In seinem allgemeinen Teil legt das Berufsbildungskonzept Grundsätze fest, welche die Lehr- und Lernorganisation in der Berufsbildung einschliesslich der Lehrpensen bestimmen:

– *Der Grundsatz der integrierten Planung*

besagt, dass die Seminarlehrer der Berufsbildung an einem Klassenzug sich zusammenschliessen und ein Stück Unterricht gemeinsam planen, jedenfalls aber ihre Stoffpläne aufeinander abstimmen. Der Seminarist soll spüren, dass die Seminarlehrer (die Übungs- und Praxislehrer sind dabei immer eingeschlossen) neben der profilierten Vertretung von Einzelstandpunkten bemüht sind, dort zusammenzuarbeiten, wo Problembereiche dies erfordern.

– *Der Grundsatz der Individualisierung*

geht davon aus, dass nicht nur Lehrübungen und Praktika i. d. R. als Einzelpraktika oder in Zweiergruppen durchzuführen sind, sondern dass es auch im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Grundfächer Ausbildungselemente gibt, welche gezieltes Üben verlangen und deshalb die Verkleinerung der Lerngruppe erfordern. Für diese Anliegen sind pro Klassenzug eine angemessene Zahl von «Lehrerlektionen» vorzusehen.

– *Der Grundsatz des fächerverbindenden Unterrichts, insbesondere in Anwendungsbereichen und Projekten*

ist angeregt durch den Bericht «Lehrerbildung von morgen», welcher unter dem Stichwort der «Anwendungsbereiche» eine Reihe von Problemstellungen nennt, die derart im Schnittbereich der berufstheoretischen Fächer liegen, dass deren teils projektartige Aufarbeitung die engste mögliche Zusammenarbeit der Fächer, das Teamteaching, wünschbar macht; dies umsomehr, als im Lehrplan der traditionelle erziehungswissenschaftliche und didaktische Fächerkanon beibehalten wird. Zudem erfordert die Komplexität erzieherischer Phänomene und Tätigkeiten immer wieder ein Zusammengehen der Fächer, welches es gestattet, pädagogische, psychologische und didaktische Gesichtspunkte *synoptisch* auf eine Gegebenheit zu beziehen. Die gemeinsame und fachübergreifende Bearbeitung eines Problembereichs erweist sich in der Planung, Durch-

führung und Auswertung aber immer wieder als derart aufwendig und bringt nicht zuletzt auch für die Seminaristen grosse Belastungen mit sich, dass im Rahmen eines Ausbildungsganges nur wenige Themen in exemplarisch-vertiefender Weise tatsächlich realisiert werden können.

Für Unterrichtsprojekte und im Teamteaching von zwei bis drei Seminarlehrern zu realisierenden Unterrichtseinheiten sieht das Berufsbildungskonzept ebenfalls einen Gesamtrahmen von zusätzlichen pensenwirksamen Lehrerlektionen pro Klasse vor.

2.2 Die Allgemeine Didaktik als «Drehscheibe» der Berufsbildung

Das Aufgabenfeld des Allgemeindidaktikers umfasst die *Betreuung und Koordination des Gesamtbereiches der Praxisbezüge*. Insbesondere obliegt ihm

- der Unterricht in Allgemeiner Didaktik und in ausgewählten Fachdidaktiken;
- die Durchführung und Begleitung theoriebegleitender Uebungen und Praktika;
- die Beratung der Seminaristen in allgemein-didaktischen Fragen;
- die Organisation und Koordination der gesamten berufspraktischen Ausbildung, einschliesslich der Fachdidaktiken;
- die Mitarbeit in der seminarinternen und -externen Fortbildung von Uebungs-, Praktikums- und Fachdidaktiklehrern sowie die Mitarbeit in seminarinternen Studiengruppen.

Für seine nicht direkt unterrichtlichen Funktionen muss der Allgemeindidaktiker entlastet werden. Auch hierfür stehen eine Anzahl Lektionen zur Verfügung.

2.3 Der Pädagogik- und Psychologielehrer als Partner des Allgemeindidaktikers

Er trägt als *Partner des Allgemeindidaktikers* die berufspraktische Ausbildung mit.

Sein vielfältiges Aufgabenfeld umfasst

- den Unterricht in Pädagogik und/oder Psychologie
- die Mitarbeit in der Betreuung und Begleitung der Lehrübungen und Praktika
- die Realisierung theoriebegleitender Uebungen zur Pädagogik/Psychologie;
- die Betreuung grösserer Facharbeiten;
- die Mitarbeit in der Eignungsabklärung;
- die Beratung bei besonderen Problemsituationen und persönlichen Schwierigkeiten;
- die Betreuung des ausserschulischen Sozialpraktikums;
- die Mitarbeit in Schulorganisation und Administration;
- die Mitarbeit in der internen Fortbildung
- Die Teilnahme an den Praxislehrerkonferenzen

Alle diese Elemente erhalten im Lehrauftrag ihre angemessene Gewichtung. Der dadurch gewährleistete ständige Bezug zur «Erziehungswirklichkeit» verpflichten den Pädagogik- und Psychologielehrer dazu, den *Handlungscharakter* seines Faches zu überdenken und den erziehungswissenschaftlichen Theorieunterricht «didaktisch» und «praktisch» werden zu lassen (Eine psychologische und pädagogische Didaktik als Handlungshilfe).

2.4 Die Fachdidaktiken zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft

Fachdidaktikunterricht erfordert vom Seminarlehrer eine *Doppelqualifikation* in Fachwissenschaft und Pädagogik/Didaktik. Zudem sollte er ein Volksschullehrerpatent und Schulerfahrung besitzen. Da entsprechende Ausbildungsgelegenheiten fast völlig fehlen (7), bedeutet das Vorliegen effektiver Doppelqualifikationen heute noch immer einen Glücksfall. Dadurch, dass man die Fachdidaktiken in die alleinige Verantwortung von Fachwissenschaftlern legt, wird man den Anforderungen einer praxisbezogenen Fachdi-

daktik für die Volksschulstufe nicht gerecht! Bedeutete die traditionelle Integration von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik durch eine oder wenige Person(en) gewissermassen eine «Abbildung» des Allround-Primarlehrers auf der Ausbildungsebene, so droht die Formel des Fachlehrers-Fachdidaktikers die *Auffächerung der Unterrichtswirklichkeit zu verfestigen oder gar zu verstärken*. Durch eine grosse Zahl von Fachdidakten – minimal dotiert und mehrfach parallel geführt – wird die Unterrichtsaufgabe durch immer mehr grössere und kleinere fachdidaktische «Ueberbausysteme» aufgesplittert. Das Berufsbildungskonzept bricht deshalb *nicht völlig* mit der Tradition und legt fest, dass der *Allgemeindidaktiker grundsätzlich mindestens eine Fachdidaktik vertreten soll* (neben der Mitwirkung in weiteren Fachdidaktiken, nicht nur, um für den Seminaristen den erziehungswissenschaftlichen Bereich in den personellen Bezügen und begrifflich übersichtlicher zu halten, sondern auch aus der Einsicht heraus, dass eine Allgemeine Didaktik, welche sich nicht in den Inhalten der Schulfächer verankert, ihre Substanz verliert, formal wird und zur Lern- und Sozialpsychologie «entartet»). Dieser Sichtweise der Allgemeinen Didaktik liegen Annahmen zugrunde, welche der bildungstheoretischen Didaktik entspringen. In einer Reihe von Grundsätzen des Berufsbildungskonzeptes wird nicht nur versucht, der drohenden Zersplitterung in der theoretischen Erfassung des Berufsfeldes entgegenzuwirken, sondern auch für den Bereich der Fachdidaktiken die notwendigen Theorie-Praxis-Bezüge in Form von theoriebegleitenden Lehrübungen und Fachpraktika sicherzustellen. (8)

2.5 Die Lehrübungen und Praktika

Steht der erziehungswissenschaftliche Theorieunterricht im Dienste der *Kultivierung der pädagogisch-psychologischen und (fach)didaktischen Reflexion* bzw. im Dienste des Aufbaus eines *theoretischen Bezugsfeldes und eines operativen Bewusstseins* (Heimann 1962), so sind die Lehrübungen und Praktika ein Ort der *Anschauung*, der *Uebung*, der *Bewährung* und des (zunehmend) *selbstverantwortlichen Handelns*.

Das BBK legt fest:

- dass die Seminare über eine genügend grosse Zahl von Uebungs- und Praktikumsklassen verfügen (Norm: Lehrübungen in 2er Gruppen, längere Praktika als Einzelpraktika);
- dass die Pensenanrechnungen der Theorielehrer für die Praxisbegleitung ausreichen, um die Theorie-Praxis-Bezüge effektiv zu gestalten;
- dass insbesondere für Fachdidaktik- und Praxis-Lehrer ausreichende Aus- und Fortbildungsangebote geschaffen werden.

Allgemein wird von der Einsicht ausgegangen, dass Lehrübungen und Praktika einschliesslich ihrer sorgfältigen Besprechung und Auswertung die *Nahtstelle* bilden zwischen Theorie und Praxis. Die didaktische Strukturierung der schulpraktischen Ausbildung fusst auf der Zusammenarbeit der Theorielehrer mit den Uebungslehrern und orientiert sich an traditionellen und teilweise neuen Formen des Theorie-Praxis-Bezuges.

- *Das Berufseinführungspraktikum* (1-2 Wochen) steht am Beginn der Berufsbildung und dient der problemerkennzeichnenden, analytischen und praktischen Orientierung im Berufsfeld.
- Die *Hospitien* dienen der theoriegeleiteten und praxisbegleitenden Analyse und Beobachtung von Unterricht, von Lehrer- und Schülerverhalten.
- *Die theoriebegleitenden schulpraktischen Uebungen* stehen dem Lehrer der Allgemeinen Didaktik (sogenannter «didaktischer Kurs»), dem Pädagogik/Psychologielehrer

und den Fachdidaktikern zur Verfügung zur Realisierung *exemplarischer Anwendungsübungen* in Verbindung mit dem Theorieunterricht (Grundformen des Lehrens und Lernens, Sozialformen/Interaktionsformen im Unterricht, fachdidaktische Unterrichtsmethoden usw.).

- Die *Lehrübungen* (i. d. R. ein Halbtage pro Woche über 4-5 Semester in 2er Gruppen) stehen unter der Leitung der Übungslehrer und dienen der praxisnahen Übung beruflicher Verhaltensweisen auf der Ebene der Lektion bis hin zur Unterrichtseinheit (Vgl. LEMO-Bericht, 194).
- In den *Blockpraktika* (insgesamt 8 Wochen; mehrheitlich als Einzelpraktika) erhalten die Seminaristen Gelegenheit, über eine, zwei oder mehrere Wochen hinweg eine Klasse zunehmend selbständig zu führen; dies unter Anleitung eines Seminar-Übungslehrers, im mehrwöchigen Landpraktikum (i. d. R. an einer mehrklassigen Schule) unter der Obhut eines externen Primarlehrers. Im Landpraktikum findet auch die «Lehrprobe» statt, die staatliche Patentprüfung in Schulpraxis, deren Elemente eine «curriculare Planungsarbeit» über 20-30 Lektionen sowie 2 Prüfungslektionen sind.

Günstig wirkt sich die Regionalisierung der Lehrerausbildung im Kanton Bern aus auf die *Rekrutierung eines vielfältigen Spektrums an Übungsklassen*. Durch die Reform wurde deren Anzahl praktisch verdoppelt, was zweifellos ein wesentliches Element der Intensivierung und Individualisierung der Praxisbezüge darstellt. Die Seminare rekrutieren ihre Übungsklassen in den nächst gelegenen Schulhäusern ihrer Region (relativ kurze Anfahrtwege!) In den Städten Bern, Biel, Thun, Spiez und Langenthal gibt es in praktisch jedem Schulhaus einen oder mehrere Übungslehrer, wovon man sich nicht zuletzt auch einen *Fortbildungseffekt* für eine grosse Zahl von Lehrern sowie eine *Intensivierung der Beziehungen zwischen Ausbildungsstätten und Lehrerschaft* erhoffen darf.

2.6 Die Lehrerpensen im Berufsbildungsbereich

Der hier skizzierte Rahmen zu einem Berufsbildungskonzept verpflichtet nicht nur die einzelnen Seminare dazu, danach ihre berufliche Ausbildung entsprechend zu gestalten, sondern ebenso die *Erziehungsdirektion, die personellen Konsequenzen der Reform im Theorie- und Praxisbereich* zu ziehen, d. h. die nötigen Stellen zu schaffen. Der Staat hat seine Verpflichtung bereits eingelöst, indem mit der Verabschiedung des BBK im November 1981 zugleich Weisungen genehmigt wurden, welche die Lehraufträge im Bereich der Berufsbildung in ihren quantitativen Aspekten regeln. Im Folgenden werden die zum Berufsbildungskonzept gehörigen «Weisungen» derart aufgeschlüsselt, dass den Studentenlektionen aus der Stundentafel jeweils das Total der zur Verfügung stehenden Lehrerlektionen gegenübergestellt wird. Daran lässt sich der Differenzierungsgrad der Ausbildung ablesen, und es wird ersichtlich, dass die Verlängerung der Primarlehrerausbildung im Kanton Bern insbesondere im Berufsbildungsbereich ganz wesentlich zu Differenzierung und Verbesserung des Seminarlehrauftrages geführt hat.

STUDENTENLEKTIONEN GEMAESS STUNDENTAFEL

I *Berufstheoretische Ausbildung,
I exklusive Fachdidaktik:*
Total, 13,5 Jahreslektionen für

LEHRERLEKTIONEN GEMAESS BBK-WEISUNGEN

18,5 *pensenwirksame Jahreslektionen*, verteilt auf die Lehrer der Allgemeinen Didaktik

- Allgemeine Didaktik
- Pädagogik
- Psychologie
- Schultheorie

Pädagogik
Psychologie und Schultheorie

Die Differenz von fünf Lektionen ist für Teamteaching, Projekte, Uebungen zum Lehrerverhalten bestimmt. Die fünf Lektionen gelten, wie alle hier gemachten Angaben, pro Klassenzug und verteilen sich auf die gesamte Berufsbildung, also schwerpunktmässig auf die Semester 8-10.

II *Berufspraktische Ausbildung:* 18 pensenwirksame Jahres-Lektionen
8,5 Jahreslektionen plus 9 Wochen Block-
praktika für

Für die berufspraktische Ausbildung, also die Betreuung und Begleitung von Lehrübungen und Praktika durch die Lehrer der Didaktik, Pädagogik und Psychologie, stehen pro Ausbildungsreihe 18 Jahreslektionen zur Verfügung. Diese Zahl ermöglicht eine recht starke Individualisierung der schulpraktischen Ausbildung, besonders wenn man bedenkt, dass die Lehrübungen und Praktika in der Regel in Zweiergruppen oder als Einzelpraktika durchgeführt werden.

III *Fachdidaktische Ausbildung:* insgesamt bis zu 26 Jahreslektionen Fach-
14 Jahreslektionen Fachdidaktik didaktik

Da der Fachdidaktikunterricht kein blosser Theorieunterricht sein kann, sondern durch eine individuelle fachdidaktische Beratung sowie durch fachdidaktische Uebungen ergänzt werden muss, können für diese zusätzlichen Aufgaben insgesamt bis zu 12 Jahreslektionen den verschiedenen Fachdidaktiklehrern, je nach den von ihnen tatsächlich realisierten Ausbildungselementen, zugewiesen werden.

Die Weisungen regeln weiter:

- das Ausmass der Entlastung der Leiter der berufspraktischen Ausbildung für Organisations- und Koordinationsfunktionen;
- den Einbezug von Fortbildungsaufgaben in die Lehraufträge der Seminarlehrer (als Kursleiter);
- die Entlastung von Seminarlehrern für Laufbahnberatungsaufgaben sowie die Beratung von Seminaristen in besonderen Problemsituationen;
- die Möglichkeit für die Lehrer der Berufsbildung, im Rahmen ihres Lehrauftrages eine begrenzte Anzahl von Lektionen an der Primarschule zu übernehmen.

Die dem Lehrer der Berufsbildung über die Studententafel hinaus zugestandenen Lehrerlektionen bedeuten eine wesentliche *Senkung der Lehrdotations* (des Lehrpensums im Sinne des einzelfach-bezogenen frontalen Klassenunterrichtes). Die Entwicklung des Berufsbildungskonzeptes hat auf der Seite der Lehrstellen und Lehrpensens eine Bewegung in Gang gebracht, welche erst in einigen Jahren abgeschlossen sein dürfte.

3. Elemente einer Zwischenbilanz und einer reformpsychologischen Nachbesinnung

3.1 Fortschritte, aber auch Gefahren in der Umorientierung der fachdidaktischen Ausbildung

Die Abkehr vom einstigen Methodiklehrer als einem fachdidaktischen Zwölfkämpfer bedeutet einen längst fälligen Schritt in der traditionellen seminaristischen Lehrerbildung. Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, dass die *Neuorientierung*, in vielen Fällen überhaupt der *Aufbau* der Fachdidaktiken in der *Verantwortung von Fachlehrern-Fachwissenschaftlern* nicht nur Vorteile, sondern vielleicht ebenso grosse Probleme mit sich bringt: Nur wenige Fachdidaktiker verfügen über eine wirkliche *Doppelqualifikation* (Erziehungswissenschaft/Didaktik/Schulpraxis *und* Fachwissenschaft), und ich glaube nicht, dass man dieses Problem dadurch löst, dass man sich – angesichts der grundsätzlichen Schwierigkeiten des traditionellen Fächerkanons hinsichtlich einer begründeten Gliederung des Unterrichtsfeldes der Volksschule – ohne Bedenken für die Fachwissenschaft entscheidet; fortschreitende «Verfächerung», Akzentuierung statt Aufweichung der Fachgrenzen, Konsolidierung fixierter Traditionen könnten die unerwünschten Folgen sein. Der Leidtragende wäre der Seminarist, der die einzelfachdidaktischen Ansprüche zuerst in seinem Kopf, dann in seinem unterrichtlichen Handeln zu *integrieren* hat, was immer auch heisst

- *stufendidaktische Gesichtspunkte* bei der Konstitution einer Fachdidaktik mit zu bedenken und
- in einem *genetisch vorgehenden Unterricht* (Wagenschein), Phänomene *nicht* vorzeitig auf (wissenschaftlich legitimierte) Einzelfachaspekte zu *reduzieren*. Eine *pädagogisch-psychologisch fundierte Didaktik* stützt den Gedanken des *problem- und interdisziplinär* orientierten Angehens von Phänomenen der natürlichen und sozialen Umwelt: Am Anfang steht das Phänomen in der Fülle seiner Aspekte. Der «Aufstieg» zu den Begriffen der Wissenschaft bedeutet immer «Reduktion» und «Abstraktion»; dass diese Reduktion – als Ziel zweifellos ein zentrales Bildungsanliegen – häufig *zu rasch* erfolgt, dürfte ein Grund dafür sein, dass man unserer Volksschule immer wieder vorwirft, kopflastig und *im schlechten Sinne wissenschaftsorientiert* zu sein. Der Fachdidaktiker der Volksschule (!) muss m. E. in *erster Linie Allgemeindidaktiker und Pädagoge* (nach entsprechendem Studium) sein, der die Primarschulwirklichkeit kennt und fähig ist, den angehenden Lehrer zur *massvollen fach-integrativen oder fach-durchlässigen Strukturierung der Lernbereiche der Primarschule* anzuleiten. Selbstverständlich sollte er in den *wenigen* Fachdidaktiken, die er unterrichtet oder an denen er partizipiert, über vertiefte fachwissenschaftliche Kenntnisse verfügen. Der Mangel an pädagogischer Grundausbildung schiene mir jedoch gravierender zu sein.

3.2 Der Faktor Zeit und die Resistenz von Lehrern gegenüber Reformen

Man stellt sich Fortschritt und Reformprozesse zu einfach vor, wenn man meint, am Anfang stünde die wissenschaftliche Forschung, deren Ergebnisse durch Experten den Politikern und dem Volk vermittelt und ohne Verzug in die Praxis umgesetzt würden. Dem Verständnis einer bildungswissenschaftlichen Expertenreform «von oben nach unten», ist ein Modell gegenüberzustellen, bei welchem in der Wissenschaft stehende Personen mit den Lehrern zusammen Innovationen planen, erproben, und wenn sie in der Basis konsensfähig geworden sind, institutionell absichern. Zusätzlich braucht es die *Einsicht von Schulverwaltungen*, dass die *kooperative Erarbeitung von Bausteinen zur Schulreform notwendig ist und durch die Gewährung von Planungsfreiräumen gestützt werden muss*.

Mehr als drei Jahre brauchte die Fachschaft der Lehrer der Berufsbildung zusammen mit der Projektgruppe und unter Einbezug der Konferenz der Seminardirektoren, um der Erziehungsdirektion Ende letzten Jahres ein von der Basis der Lehrer gutgeheissenes Konzept der Berufsbildung vorzulegen. Es wird weitere Jahre dauern, um Grundanliegen einer erneuerten Berufsbildung auch tatsächlich handlungswirksam werden zu lassen. Vieles, was wir uns vorgenommen haben, wird ungetan bleiben, wird noch einmal modifiziert werden müssen, ja, die Unstetigkeit von Bildungsprozessen sowie eine Vielzahl organisatorischer, technischer und zeitlicher Zwänge werden wohl die Realisierung manchen Elementes verhindern. Dies alles sei zugestanden und eigentlich auch im voraus gewusst. Auch kleine Reformschritte brauchen viel Zeit. Reformideen müssen von der Basis aufgenommen werden, sonst bleiben sie wirkungslos. Oder wie Helmut Becker schreibt.

«Erzwungene Reformen der Inhalte und Handlungsmuster des Unterrichts (kann) es nicht geben, sondern jede Innovation setzt Einwilligung voraus. Einwilligung bedeutet aber auch, dass Zeit da sein muss, um die Denkparameter des einzelnen Lehrers dem anzupassen, was er tun soll und will.» (1979, 148).

3.3 Freiräume erwirken durch das bildungspolitische Engagement von Pädagogen

Eine Hauptquelle von Missverständnissen, aber auch von echter Besorgnis, bildete immer wieder das Problem des Absicherns oder des Verfügens von Gestaltungsfreiräumen, geht es hier doch letztlich um die alte und grundlegende Frage nach dem Verhältnis zwischen Erziehung und Gesellschaft, zwischen Schule und Staat, also um die Frage nach dem Ausmass an Autonomie, welche nicht nur die Staatsschule, sondern auch die dieser zugeordnete Lehrerbildung geniessen soll. Es gibt Exponenten in der Lehrerbildung, die auch der Gewährung wenig vorstrukturierter Freiräume a priori skeptisch gegenüber stehen, sobald mit eben dieser Gewährung eine neue Verfügung des Staates verbunden ist. Steckt hinter dieser Skepsis nicht eine notorische Unfähigkeit, den *Handlungscharakter* von Pädagogik auch hinsichtlich der Schulstrukturen konsequent zu durchdenken? Haben nicht zu viele Lehrer ein Verständnis des pädagogischen Handelns, das *ausschliesslich* bezogen ist auf die pädagogische Interaktion im Klassenzimmer, auf den «pädagogischen Bezug» zum Einzelschüler, ein Verständnis, das blind ist für *wertpädagogische Implikationen in den Schulstrukturen selber*? Müssen nicht Pädagogen vermehrt bereit sein, in die «Niederungen» der politischen Pragmatik «abzusteigen» um einzustehen für jene *Autonomie* der Schule, von der in der (idealistischen) pädagogischen Theorie so oft die Rede ist? Unsere Schulen könnten besser sein, wenn mehr Lehrer (in der Lehrerbildung vertraut gemacht mit elementaren Einsichten und Handlungsschemata der bildungspolitischen Arbeit) die geduldige und insistierende Auseinandersetzung mit Schulverwaltungen, mit den politischen Kräften insgesamt suchen und dadurch nicht nur die eigene Situation verbessern, sondern zugleich einen Beitrag leisten würden zu einer Pädagogisierung ausserschulischer Felder. Aus dieser pädagogisch-pragmatischen Grundhaltung heraus haben die Reformorgane im Kanton Bern nicht nur Ziele neu gefasst, sondern ganz wesentlich «gekämpft» für die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer und in der Folge der Lernbedingungen der Seminaristen.

3.4 Eine ideale Perspektive haben und das Mögliche tun

Kleine und grosse Reformen leben von den weiträumigen Perspektiven und utopischen Ideen der Planer. Helmut Becker schreibt:

«Der demokratische Prozess verlangt in seiner Durchsetzung eine Ueberartikulierung . . . die Menschen leben in ihren Handlungen von Erwartungen. Die Schwierigkeit im parlamentarischen System liegt darin, dass Entscheidungen oft eine Perspektive voraussetzen, die im Moment weder real noch für die meisten einsehbar ist. Politische Massnahmen, die demokratisch durchgesetzt werden sollen, müssen in der Regel mit einem utopischen Rahmen

ausgestattet werden, wenn sie nicht von vornherein scheitern wollen. Andererseits ist die Enttäuschung aufgrund der zuvor erregten Erwartungen nachher häufig so gross, dass die Stimmung gegen die ganzen Massnahmen überhaupt umzuschlagen droht» (1979, 138f.).

Wir erleben solche Prozesse gegenwärtig auch im Kanton Bern, wo sich vor allem unter Lehrern der *allgemeinbildenden Fächer* eine gewisse Resignation breit macht, weil sie sowohl bezüglich des Fächerkanons einer seminaristischen Allgemeinbildung als auch bezüglich der Lehr- und Lernformen bisher eher wenig gebracht hat. Während die Reform der Berufsbildung profitieren konnte von einem relativ hohen Reflexionsstand zur Thematik der «Lehrerberufsbildung» (vgl. den LEMO-Bericht und die Folgen), lässt eine Reform der Allgemeinbildung bekanntlich trotz des Berichtes «Mittelschule von morgen» und trotz des Berichtes über die «Reduktion der Maturitätstypen» auf sich warten. Auch unter den Lehrern der Berufsbildung macht sich aber das Bedürfnis bemerkbar, wieder einmal über längere Zeit in Kontinuität und «in Ruhe» unterrichten zu können. In der Tat merken wir im Kanton Bern an uns allen die Abnützungerscheinungen eines zeitraubenden, auf demokratisches Vorgehen bedachten Reformprozesses. Der Unterricht leidet unter dem Ueberengagement einer Vielzahl von Seminarlehrern, und man muss es den Seminaren wohl zugestehen, dass jetzt wiederum eine Phase der Konsolidierung eintritt, auch wenn nicht alles Wünschbare schon hat realisiert werden können. Doch sei hier als Grunderfahrung aus meiner Sicht festgehalten: Durch den langen Atem der Reformgremien, durch ihr Bemühen, beharrlich den Kontakt zur Mehrheit der Seminarlehrer zu suchen, durch eine gemeinsame mehrjährige Projektarbeit ist im Kanton Bern hinsichtlich der Berufsbildung der Lehrer etwas in Bewegung gekommen, was nicht nur als «Niederschlag» von Ergebnissen gemessen werden kann. Die Lehrer der Berufsbildung aus den verschiedenen Kantonsteilen sind durch die mehrjährige Reformarbeit näher zueinander gerückt und manche Ansätze zu gemeinsamer didaktischer Entwicklungsarbeit sind sichtbar geworden. Eine Frage, die sich mir stellt: Gibt es einen *Ertrag dieser Reform als Prozess*, welcher übertragbar ist auf künftige Reformschritte, und der Eingang finden kann, selbst in den Pädagogik- und Didaktikunterricht? Gibt es ein «Lernen aus der Geschichte früherer Reformen»? Es scheint mir notwendig, dass die Lehrer aller Schulstufen ein Bewusstsein entwickeln für die Probleme der Innovation im Bildungsbereich. Reformen dürfen nicht als «unpädagogische Uebel,» als gefährliche Zeiten der Verunsicherung erlebt werden, unter denen die Schüler leiden, und wo man sich als Lehrer am besten im Hintergrund hält; sondern sie haben neben dem, was sie *sachlich* für die Schule bringen, die wichtige Funktion, uns immer wieder zu zwingen, die *Perspektiven unseres Handelns* neu zu überdenken und zu definieren. Ein pädagogisches Denken, welches in keinem seiner grundsätzlichen Elemente mehr «auf dem Wege ist» bzw. sich «in Frage stellen» lässt, ist letztlich unfähig zum *Dialog* mit dem Jugendlichen, mit dem angehenden Lehrer, dessen berufliche Sozialisation auf Ideale und Perspektiven – auf konkrete Utopien – angewiesen ist. Insofern ist es legitim und notwendig, *in Reformphasen auch Lehrer wiederum zu zwingen, ihren Standort zu durchdenken und neu zu begründen*. Ob man einen Lehrer auch zwingen kann, seinen Standort zu ändern, das ist eine andere Frage. Gerade unsere Staatsschule – und mit ihr die Lehrerbildung – ist angesichts der Herausforderungen durch eine gefährdete und wertunsicher gewordene Gesellschaft darauf angewiesen, dass *mehr Pädagogen aus ihren «pädagogischen Provinzen» heraustreten* und sich darauf besinnen, dass unsere Gesellschaft und unser Lebensraum von Problemen erfüllt, in mancher Hinsicht bedroht ist, welche nicht einfach negiert, abgewiesen oder als weitere Inhalte, durch Komma abgetrennt, einem mancherorts erstarrten Fächerkanon angefügt werden können.

Es ist nicht nur die Ermüdung durch permanente Ueberlastung, die zum Reformüberdruß führt, sondern es ist auch die immer wieder bestätigte Einsicht in die unendliche Komplexität von Bildungsprozessen, in deren individuell und systembedingte Unstetigkeit und unzureichende Planbarkeit, und es ist wohl auch die Sehnsucht – vor allem der älteren Lehrergeneration – nach der einfachen Schule, hier: nach der überschaubaren Lehrerbildung, wo zwischen Schülern und Lehrern ein weitreichender Konsens über Werte besteht, wo die Schüler noch über die «einfachen Tugenden» verfügen und wo das Nachdenken über das Bildungsgeschehen noch nicht «unnötig verkompliziert» worden ist durch den Einbruch der Sozialwissenschaften, deren massive Präsenz nicht wenige Lehrer der Allgemeinbildung als bedrohend erleben (da ist etwa die Rede von einem «Geschwür» oder von einem «Wasserkopf» der Berufsbildung).

Zu dieser Sehnsucht gehört auch die immer wieder geäußerte Ansicht, man solle wiederum vermehrt die Persönlichkeit «als Erziehungsmittel einsetzen». Die «Tendenzwende» wirkt sich auch in der schweizerischen Bildungslandschaft aus. Auch wenn die Aufklärungsbewegung in der Pädagogik und Gesellschaftstheorie in den letzten Jahren ihre Dynamik verloren hat, ja durch anti-aufklärerische Tendenzen in die Defensive gedrängt worden ist, so verdanken auch die «mittleren» und «kleinen» Bildungsreformen und -reformchen ihre Dynamik und ihren Schwung aus eben jener Aufbruchstimmung der späten 60er und frühen 70er Jahre.

La réforme de la formation professionnelle des maîtres dans le Canton de Berne

Ce rapport concernant la nouvelle conception de la formation professionnelle pour les écoles normales bernoises de langue allemande décrit les conditions, le processus et le résultat d'un travail de réforme de plusieurs années. La partie principale de l'article décrit en détails comment l'idée d'une interaction étroite entre les parties pratique et théorique de la formation professionnelle a été ancrée dans une réglementation des orientations, des ampleurs et des rapports mutuels des branches de formation professionnelle. Ce qui est significatif à cet égard, c'est la position centrale qu'occupe la didactique générale et le rapprochement de cette dernière à la pratique. En guise d'épilogue, l'auteur donne un bilan personnel de cette entreprise d'innovation, qui a suscité la collaboration d'un nombre considérable d'enseignants.

Reforming the vocational formation in the Bernese teachers colleges

This report about the new conception of vocational formation for the teachers colleges of German language in the Canton of Berne describes the conditions, processes and results of an innovative work that has been carried on for several years. The main part details how the idea of a close interaction between the theoretical and the practical components of teacher formation has been embodied in regulations concerning the orientation, the range and the mutual relations of the different subjects. A noticeable feature of this new organization is the central position and the practical orientation of the subject «General Didactics». In the final part of the paper, the author strikes the balance of this long and laborious innovative work in which a large number of teachers have participated.

ANMERKUNGEN

- (1) Seit 1976 wird abwechselnd an den Seminaren Biel und Bern pro Jahr *eine Maturandenklasse* aufgenommen und in einem zweijährigen Kurs zu Primarlehrern ausgebildet. Dass der Kanton auch heute nicht bereit ist, den «Maturweg» zu öffnen, zeigt der hier praktizierte *numerus clausus*: Für den im Herbst 1982 beginnenden Bielekurst mussten eine Reihe geeigneter Bewerber abgewiesen werden.
- (2) Ich beschränke meine Ausführungen auf die Reform der Berufsbildung. Auch die *Verbesserung der Allgemeinbildung* ist erklärtes Reformziel. Lerndifferenzierende Massnahmen eröffnen dem Lehrer der Allgemeinbildung Möglichkeiten des Team-Teachings, der Verkleinerung der Lerngruppe, der Zusammenarbeit mit Kollegen. Wesentliche Ziele hinsichtlich Vertiefung und Akzentuierung der Allgemeinbildung müssen jedoch zurückgestellt werden, solange das 6. Ausbildungsjahr (Weiterausbildungsphase) nicht realisiert ist.
- (3) Ich vernachlässige im Folgenden den Reformprozess an der Ecole normale de Bienne, dem französischsprachigen Seminar.
- (4) Die Fachschaft Berufsbildung (Lehrer der Allgemeinen Didaktik, der Pädagogik und Psychologie) umfasst gegenwärtig 55 Mitglieder.
- (5) Zitierungen aus dem Berufsbildungskonzept sind nicht besonders gekennzeichnet.
- (6) Dieses kann bei der Erziehungsdirektion des Kantons Bern angefordert werden.
- (7) Im Rahmen des Studiums für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB) an der Universität Bern existieren Ausbildungsmöglichkeiten für Fachdidaktiker. Eine erste Studienvariante, welche zu einer echten Doppelqualifikation führt, verlangt ein doppeltes Hauptfachstudium in einer Fachwissenschaft und in Pädagogik. Bei der zweiten, häufig gewählten Studienvariante wählt der angehende Didaktiklehrer *Schulfächer* als Nebenfächer (eines bis zwei), wodurch er sich einen fachdidaktischen Schwerpunkt erwirbt.
- (8) Für eine ausführliche Darstellung der Berner Fachdidaktikkonzepte vgl. Eggenberger, K., (1981) und Wyss, H. (1981) in: Schweizer Schule, Heft 20.

LITERATUR

- Becker, H.: Die Schule und ihre Lehrer – Schwierigkeiten bei der Schulreform. In: Neue Sammlung 1979, 2, 134-154
- Eggenberger, K.: Fachdidaktik am nachmaturitären Lehrerbildungskurs in Biel. Schweizer Schule, 20/1981
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Reich, K. & Thomas, H. (Hrsg.) Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976
- Müller, F.: Freiwilliges Weiterausbildungsjahr für bernische Primarlehrer im deutschsprachigen Kantonsteil. Eine Projektstudie. 1973
- Müller, F.: (Hrsg.) Lehrerbildung von morgen (LEMO). Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hitzkirch, 1975
- Reusser, K.: Der Theorie-Praxis-Bezug als Kern einer Didaktik der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Schweizerischer Pädagogischer Verband, Oktober 1982.
- Vortrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern an den Regierungsrat zuhänden des Grossen Rates, betreffend Reform der Primarlehrer-Ausbildung.
- Wyss, H.: Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung. 1. Teil 1976, 2. Teil 1977, Bern.
- Wyss, H.: Die Fachdidaktik als neues Element der Berufsbildung an den bernischen Lehrerseminaren. Schweizer Schule, 20/1981