

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: 18 (1996)

Heft: 2

Artikel: Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule - Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Autor: Beck, Erwin

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786159>

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: 14.03.2025

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

Vom Mittelschulseminar zur Pädagogischen Fachhochschule - Anmerkungen zur Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Erwin Beck, Rorschach

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird von den Mittelschulseminaren an Fachhochschulen verlegt. Damit verliert die Lehrerbildung ihre bisherige Aufgabe der Allgemeinbildung ans Gymnasium. Sie konzentriert sich künftig vor allem auf die didaktische und berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen. Damit diese Reform erfolgreich verläuft, muss das Gymnasium neben der fundierten Fachausbildung die folgenden Voraussetzungen im Aufbau der Allgemeinbildung erfüllen. Es muss:

- *zu Eigenständigkeit, Teamfähigkeit und Problemlösefähigkeit anregen;*
- *Neugier und Fragehaltungen kultivieren;*
- *eine ethisch-pädagogische Grundhaltung aufbauen helfen;*
- *musikalische und gestalterische Fähigkeiten fördern;*
- *kommunikative und soziale Lernerfahrungen ermöglichen;*

Auf einer solchen Grundlage lässt sich eine neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln. Neben der Diskussion neuer Inhalte und der Gestaltung einer angemessenen Didaktik müssen dem Aufbau einer eigenständigen pädagogisch-psychologischen Forschung und der Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder besondere Beachtung geschenkt werden.

In Zeiten der Rezession grosse Reformprojekte im Bildungswesen anzugehen, mag wenig aussichtsreich sein. Es besteht die Gefahr, dass innovative Ideen leicht mit finanziellen Argumenten verhindert werden. Die Frage der Machbarkeit kann auch dann gestellt werden, wenn Reformüberlegungen unbequem sind, nicht nur dann, wenn effektiv mit wesentlichen Kostensteigerungen zu rechnen ist. Mehr als sonst spielen finanzielle Überlegungen eine Rolle in der Bildungspolitik und spürbar auch in der Bildungspraxis, in Schulentwicklung und Forschung.

Immerhin sind die Einflüsse bei uns noch nicht so rigoros wie sich das für unsere Kolleginnen und Kollegen in Kirgisien darstellt, von denen wir kürzlich einen Fax mit folgendem Wortlaut erhalten haben:

«Die Position des Finanzministeriums ist hart: wenn es Geld gibt - können sie weiterarbeiten, wenn aber kein Geld zur Verfügung steht – muss «alles» reduziert werden. So sieht heute die Politik im Bildungswesen aus, weil sie nicht vom Bildungsministerium sondern vom Finanzministerium bestimmt wird. Das Finanzministerium ist aber der Meinung, für die Ausbildung werde zu viel Geld ausgegeben?! Dabei ist im ersten Quartal des Jahres aus dem Haushalt für das Bildungswesen nur die Hälfte von der Summe ausgegeben worden, die tatsächlich benötigt wird.»

Bei uns können wir trotz Finanzknappheit doch noch hoffnungsvollere Zeilen lesen, so etwa die folgenden aus einem Bericht von Heinz Wyss (1995: 210):

«Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird im Kanton Bern grundlegend neu geordnet. Ihre umfassende Neukonzeption führt dazu, dass sich die Berufsbildung für die Lehrkräfte aller Stufen von der Mittelschulbildung abhebt und sich unter Einbezug der bisherigen Kindergärtnerinnen-ausbildung auf tertiärer Stufe der Universität angliedert. Die herkömmliche «seminaristische», mit der Berufsbildung institutionell verknüpfte Allgemeinbildung verselbständigt sich.

Im Rahmen der revidierten Anerkennungsregelung (MAR) entstehen demzufolge an den Standorten einzelner Seminare neue Maturitätsschulen. Sie sollen ihr kennzeichnendes Profil sowohl in ihrer besonders akzentuierten Ausrichtung auf die Schwerpunktfächer Bildnerisches Gestalten/Musik und Philosophie/Pädagogik/Psychologie als auch in der ihnen eigenen Qualität der curricularen und didaktischen Ausgestaltung finden, in einer Lehr- und Lernkultur, wie sie sich im Gegenwarts- und Lebenswirklichkeitsbezug an den Seminaren entwickelt hat.»

Dies zweite Aussage kennzeichnet die jüngst eingeleitete Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern, eine Entwicklung, die all jene mit Respekt zur Kenntnis nehmen, die an eine Weiterentwicklung unter Bewahrung von Vorzügen einer vordem seminaristischen Lehrerausbildung glauben.

Vom Primat der Inhalte statt der Strukturen

Fragt man nach den Gründen für die bevorstehende Verlegung der Lehrerbildung auf die Tertiärstufe, so hört man oft, dass Europakompatibilität angestrebt werden müsse. Dieses im Vergleichen von Ausbildungsstrukturen verhaftete Denken übersieht, dass es nicht ganz dasselbe ist, ob man Kühlschränke herstellt oder Lehrerinnen und Lehrer ausbildet und dass Europakompatibilität für das eine oder andere von unterschiedlicher Rele-

vanz ist. Unbestritten ist aber sicher, dass die Möglichkeit dieser Tertialisierung die Chance der stärkeren Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bietet, sofern es gelingt, der Besinnung auf die Ziele und Inhalte einer künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung erste Priorität einzuräumen.

Ausgehend von den Erfahrungen des bisher seminaristischen Ausbildungsweges, dem die enge Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung eigen war, habe ich mir dazu einige Gedanken gemacht.

Künftig werden diese beiden inhaltlichen Gefährten getrennt: die neuen Maturitätslehrgänge übernehmen die Pflicht der Allgemeinbildung, die noch zu schaffenden Pädagogischen Fachhochschulen leisten die Kür der eigentlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Ein grosses Anliegen scheint mir nun darin zu bestehen, neben den strukturellen Anpassungen vor allem auch inhaltliche Entwicklungen zu vollziehen. Neue Ziele und Inhalte und neu definierte traditionelle Inhalte können nur erreicht bzw. aufgebaut werden, wenn auch die dazu geeigneten Wege ermöglicht werden. Innere Reformen müssen mit der Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung realisiert werden.

Ich gehe aus von der gegenwärtig stattfindenden Reform der Maturitätslehrgänge. Ich habe den Eindruck, dass gerade dieses Beispiel zeigt, wie schwer man sich mit der inhaltlichen Diskussion tut. «Pädagogische Fragen» und «Inhalte» zu diskutieren, wurde zwar als Anliegen vorgetragen, und von den Vertretern der Maturitätsschulen auch immer wieder als sehr wesentlich bezeichnet, doch in der praktischen Reformarbeit wurde bisher nur wenig Zeit eingesetzt, um auch ernsthaft inhaltliche Reformen zu realisieren. Die intensivsten und ausführlichsten Diskussionen wurden einmal mehr über die neuen Stundentafeln geführt. Dabei sind Mängel in der gymnasialen Bildung nicht zu übersehen, was in verschiedenen kritischen Analysen festgestellt worden ist. Es fehlt Maturandinnen und Maturanden in einem Hochschulstudium nicht etwa das Fachwissen. Es werden vielmehr grundlegende Mängel in der Studierfähigkeit festgestellt (Stadelmann 1991):

- mangelnde Arbeitstechnik
- wenig ausgeprägte Fähigkeiten zu Teamwork
- mangelnde Denk- und Problemlösefähigkeiten
- Lernmüdigkeit und mangelnde Neugier
- mangelnde mündliche und schriftliche Sprachkompetenz

Zwar ist längst erkannt, wo die gymnasiale Bildung reformbedürftig ist. Das zeigen die Rahmenlehrpläne und die Thesen der Kommission Gymnasium / Universität klar auf. Doch was steht in der MAR-Reform im Mittelpunkt? Neue Strukturen! Das allein gibt aber noch kein neues Gymnasium. Es wird diskutiert über Stundentafeln, Profile, Stundenanteile, Grundlagenfächer, Schwerpunktfächer, Ergänzungsfächer, über sogenannte harte und weiche Fächer, über Pflicht- und Wahlteile. Dabei wird vergessen, dass

Inhalte, Ziele und Strukturen eng miteinander verbunden sind. An falschen oder wenig geeigneten Strukturen werden die bisher aufgeschobenen Reformen letztlich scheitern. Und wir werden resigniert feststellen: Es ist wieder eine Chance vertan! Das sollten wir verhindern, und wir müssen aus den Erfahrungen, die mit der gegenwärtig laufenden MAR-Reform gemacht werden u.a. den Schluss ziehen, dass die Ziele und Inhalte einer künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor den Strukturen diskutiert und geklärt werden müssen.

Ethisch-pädagogische Grundhaltung

Die für künftige Lehrerinnen und Lehrer notwendige Allgemeinbildung kann nicht beliebig sein. Was bisher im Seminar mit Erfolg angestrebt worden ist, muss künftig im Gymnasium eine grössere Rolle spielen. Im allgemeinbildenden Teil einer zeitgemässen Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss auch künftig Wert gelegt werden auf den Auf- und Ausbau einer ethisch-pädagogischen Grundhaltung, kontinuierlich aufgebaute musikalische und gestalterische Fähigkeiten, verbindliche kommunikative und soziale Lernerfahrungen. Das sind die Wünsche, nur einige der Wünsche, die aus der Sicht einer bisher integrierten, seminaristischen Ausbildung ans Gymnasium gerichtet werden müssen.

Zur Frage der Ethik. Immer wieder stossen wir darauf, dass wir in unserer multikulturellen Gesellschaft und auch mit dem Auftrag, in dieser multikulturellen Gesellschaft leben und wirken zu können, eine gewisse Beliebigkeit der Werte wahrnehmen. Es kommt dann ganz klar und schnell zur Frage der Ethik in der Schule. In der Maturitätsreform haben wir im Kanton St. Gallen diese Diskussion über die Ethik nur geführt, weil immer mehr Schüler aus dem Religionsunterricht ausgetreten sind, was dazu geführt hat, dass man als Ersatz vorgeschlagen hat, einen Ethikunterricht vorzusehen. Was verstehen wir nun aber unter Ethik und Schule oder vielleicht auch unter Ethik und Erziehung? Es ist, etwas vereinfacht ausgedrückt, eine von allen bejahte Selbstverständlichkeit, ja sozusagen eine Grunddefinition der Zielsetzung erzieherischen Tuns, und gleichzeitig ist es wohl genau der Bereich, bei dem Erwartungen und Wirkung oder auch Denken und Handeln am weitesten auseinanderklaffen. Damit möchte ich aber nicht sagen, dass es sich nicht lohne, ethische Belange in Schule und Erziehung ernsthaft und immer wieder von neuem zu diskutieren.

In der Regel erinnert man sich dann an die ethischen Aspekte, wenn etwas Neues geschaffen wird, beispielsweise ein neuer Lehrplan, ein neues Lehrmittel, eine neue Lehrerbildung oder – was bedeutend häufiger vorkommt – dann, wenn die Gesellschaft bekümmert und ratlos vor Problemen steht, die sich nicht leicht lösen lassen, also beispielsweise Drogenprobleme, Gewalt unter Jugendlichen, Sinnkrisen, Vandalismus. Da erinnert man sich gerne an die grosse Bedeutung der erzieherischen Aufgabe der Schule.

Lange Zeit galt der unangefochtene Grundsatz, dass die Schule durch ihren erzieherischen Auftrag Normen und Werte vermittele. Bei Herbart etwa bestand der Kern der schulischen Ethik in fünf praktischen Ideen:

- der inneren Freiheit
- Vollkommenheit
- Wohlwollen oder auch Liebe
- Recht
- und Billigkeit

Diese fünf Ideen machen die Tugend aus. Wer sich daran orientiert, handelt sittlich. Und die «Charakterstärke der Sittlichkeit» ist das Ziel der Erziehung.

Obwohl man die Tugenden noch in den Leitgedanken unserer Lehrpläne antreffen kann, wird Ethik im Kontext der Schule heute anders verstanden.

Jürgen Oelkers (1992) klärt dies gleich in der Einführung zu seiner «Pädagogischen Ethik», die er als *moralische Kommunikation* verstanden wissen will, wenn er schreibt:

«... es geht nicht um den abschliessend guten Menschen, es geht nicht um eine Verinnerlichung der einzig richtigen Moral, aus der sich die Idee der einzig richtigen Erziehung ableitet. Das Thema ist einfach, wie Kinder den Umgang mit moralischen Anforderungen und Regeln lernen, die unumgänglich sind und schwer zugleich» (Oelkers 1992: 17).

Also weder eine absolut richtige Moral, noch der Glaube an die gute Natur des Kindes, wie es Rousseau annahm, sind Ausgangspunkt für die Erziehung. Das Kind wächst in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt in die Gesellschaft hinein. In dieser Auseinandersetzung entwickelt es den Sinn seines Lebens.

«Erziehung als moralische Kommunikation ist der Versuch, Kinder mit den Schwierigkeiten der Moral bekannt zu machen, ohne deren Einsicht «Sinn» weder ein Problem noch eine Möglichkeit des Lebens wäre. Der Aufbau der moralischen Welt des Kindes geschieht selbsttätig, aber das beschreibt nur die psychologische Seite des Problems. *Die pädagogische Seite thematisiert die Aufgabe, Moral als Anspruch und System so zu präsentieren, dass sie lernbar ist. Mehr ist Erziehung nicht, aber weniger auch nicht*» (Oelkers 1992: 17ff.).

Mir gefällt die Definition der Erziehung als moralische Kommunikation von Oelkers, geht sie doch davon aus, dass ethische Ziele in einem ständigen Prozess der wechselseitigen Verständigung, der dialogischen Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden passiert, was voraussetzt, dass auch die Lehrenden Lernende sein können, und nicht als unfehlbare Vorbilder wirken müssen. Der oder die Lehrende hat die Aufgabe, den Prozess des sich entwickelnden ethischen Handelns und Denkens bei den Lernenden zu begleiten und zu unterstützen und die ethische Reflexion allen Handelns anzuregen. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Auffassung nur Sinn macht, wenn sie für den ganzen Unterricht gilt, d.h. die ethische Perspektive

jedes Fach durchzieht und nicht etwa nur ausgewählte Fächer wie Religion, Ethik oder Philosophie.

Diese Auffassung hat auch Konsequenzen für die Schule als Institution. Ich möchte deren drei aufgreifen. Auf eine erste Konsequenz hat Hans Rauschenberger (1983) in seinem Beitrag «Auf der Suche nach neuen Werten in der Erziehung» hingewiesen. Die Schule muss sich in allen Fächern überlegen, wie sie einen *pädagogischen Leistungsbegriff* realisieren kann.

«Der politisch-wirtschaftliche Leistungsbegriff orientiert sich am Wettbewerb, aber der pädagogische an der Bereitstellung der tiefgreifenden Erfahrung, dass man etwas kann, was man vordem noch nicht konnte, dass man sich dabei akzeptieren kann und dass man sich nicht schämen muss, wenn andere unter anderen Voraussetzungen vielleicht mehr können. Nimmt man nun beide Begriffe als ein und denselben Wert, dann kommt man dahin, dass man bereits beim Schuleintritt die Guten von den Schlechteren absondert. Das ist eine tiefgreifende Wertentscheidung, und sie ist keineswegs in der gebotenen Differenziertheit ausdiskutiert» (Rauschenberger 1983: 104).

Für jedes Unterrichtsfach muss überlegt werden, wie der auf Konkurrenzlernen basierende Leistungsbegriff überwunden werden kann. Ein pädagogischer Leistungsbegriff geht vom individuellen Lernfortschritt aus und vermeidet die vergleichende Beurteilung.

Daraus ergibt sich eine zweite Konsequenz. Inzwischen wohl in breiten Kreisen unbestritten sind die Forderungen, dass es in der Schule darum gehe, Sachen zu klären und Personen zu stärken, wie es Hartmut von Hentig formuliert hat. Wichtiges ethisches Ziel ist dabei die Erziehung zur Mündigkeit, also die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten aller Lernenden, und zwar so, dass sie sich mehr und mehr von der stützenden Begleitung der Lehrenden lösen und zu eigenständigen, selbstverantwortlichen Lernenden und Handelnden werden. Es muss das Ergebnis einer ethischen Reflexion sein, wie Lernende diesen Weg zu mehr Selbstverantwortung so gehen können, dass sie ihre Schwächen erkennen und überwinden können und dass sie ihre Stärken weiterentwickeln, ohne sie gegenüber anderen auszunutzen. Auf diese Weise können sich Selbstvertrauen und Selbstgewissheit entwickeln, ohne dass andere dabei herabgesetzt werden. Der *Umgang mit Stärken und Schwächen* muss unter ethischen Aspekten differenziert beleuchtet werden. Nur wenn dies gelingt, kann die individuelle Förderung von Persönlichkeiten geschehen, ohne dass die Gemeinschaft und die sie stärkende Solidarität beeinträchtigt wird.

Und etwas drittes, das der ethischen Reflexion bedarf, ist der *Umgang mit Verschiedenartigkeiten*, seien sie natürlichen oder kulturellen Ursprungs. Verschiedene Geschlechter, verschiedene Herkunft verlangen unterschiedliche Erziehung. Wahrung der Identitäten und Respektierung der Andersartigkeit müssen jede Gemeinschaft, also auch die Arbeit in der Schule bestimmen. Was dies etwa für die gleichwertige Erziehung von Mädchen und Buben oder für die Sporterziehung von Moslems in einer Christengemeinschaft bedeutet, muss wohlüberlegt werden.

Wird die Ethik als moralische Kommunikation verstanden, besteht Gewähr, dass die Werte, auf die sie aufmerksam macht, mit dem Wandel der Gesellschaft immer wieder von neuem kritisch diskutiert werden. Die Schule ist ein bevorzugter Ort für diese Diskussion. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es in doppelter Hinsicht, einmal für die Studierenden selbst und zum zweiten mit Blick auf das anzustrebende Ziel pädagogischer Praxis.

Musikalische und gestalterische Ausbildung

Ein zweiter Punkt, der mir gefährdet oder bedroht erscheint, ist die musikalische und die gestalterische Ausbildung. Ich erlebe zwar ständig, dass die Gleichwertigkeit der Fächer im Seminar besteht, ich zweifle aber daran, dass es so ohne weiteres gelingen wird, diese Gleichwertigkeit auch an den Gymnasien zu erreichen und die dafür notwendigen Leistungsstandards zu setzen.

Ich glaube weiter auch, dass die musikalischen und die gestalterischen Fähigkeiten eine lange Lerndauer benötigen. Es ist nicht beliebig, wie diese musikalischen und gestalterischen Fähigkeiten aufgebaut werden. Ja auch wir, die wir so stolz sind auf die Tradition in diesen Bereichen, müssen uns neue Formen ausdenken. Es wird wohl kaum jemand behaupten können, dass der klassische Instrumentalunterricht, den wir seit Jahrzehnten betreiben, die geeignete Vorbereitung auf den Lehrerberuf darstellt. Musik, Zeichnen, Gestalten sind Bereiche, in denen wir über reiche Erfahrungen verfügen, die aber kaum das gleiche Gewicht in der tertiären Ausbildung haben werden, es sei denn, es wird dafür gesorgt, dass im künftigen neuen Gymnasium bereits diesen Fähigkeiten die notwendige Beachtung geschenkt wird.

Kommunikation und soziale Lernerfahrung

Ein dritter Bereich, der zu kurz kommen könnte, ist derjenige der kommunikativen und sozialen Lernerfahrungen. Diese Kompetenzen haben wir ebenfalls wie die musikalischen und gestalterischen gepflegt im Seminar, und ich möchte nur auf zwei bedeutende Gefässe hinweisen, bei denen ich nicht sicher bin, ob wir sie auch in Zukunft noch haben werden. Im Kanton St. Gallen als einem der wenigen Kantone besteht seit zehn Jahren das auserschulische Zwischenjahr, in dem ein Sozial-, ein Französisch- und ein Wirtschaftspraktikum absolviert werden. Ein ganzes Jahr wird selbständig geplant, ein Jahr, aus dem die Studierenden mit reichen Erfahrungen und

nicht selten nach einem Reifeschub zurückkehren. Viele von ihnen bestätigen, dass dies eines ihrer wichtigsten Jahre war und dass man dieses Jahr nicht missen möchte. In den Rahmenbedingungen zur neuen Lehrerbildung ist das Zwischenjahr unter Druck, und zwar aufgrund der längeren Ausbildung. Aber es wäre ein riesiger Verlust, wenn man aufgrund solcher Sekundärgründe auf dieses Zwischenjahr verzichten würde.

Ein anderer Bereich, in dem kommunikative und soziale Lernerfahrungen kontinuierlich gemacht werden können, ist unser Sonderwochenmodell. Alle Studierenden am Seminar besuchen im Verlauf ihrer Ausbildung bis zu 15 Sonderwochen, in denen sie zu einem grossen Teil selbständig, zum Teil mit Primarschülern, zum Teil fächerübergreifend Themen bearbeiten, in denen aktuelle Lebensbezüge aber auch Praxisbezüge Vorrang haben, in denen die Zusammenarbeit mit verschiedensten Kolleginnen und Kollegen und das selbständige Organisieren, Durchführen und Auswerten von Unterricht im Vordergrund stehen. Insgesamt also 15 Wochen mit Vor- und Nachbereitung, ein Mass von Selbständigkeitstraining, das wir wohl nicht so leicht in den tertiären Bereich hinüberretten können. Im gymnasialen Bereich, wo diese Allgemeinbildung künftig aufgebaut werden soll, wird diesen Anliegen leider wenig Raum geschenkt.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung im tertiären Bereich

Auf der Basis einer nach den neuen Rahmenlehrplänen und nach den Bildungsintentionen des neuen Maturitätsreglementes gestalteten Mittelschulbildung – ergänzt durch eine entsprechend förderliche Didaktik (Beck 1995) liesse sich tatsächlich eine moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Fachhochschulniveau aufbauen. Induktives Vorgehen wäre denk- und realisierbar, da die Studierenden schon in der Mittelschule gelernt haben, eigene Fragen zu stellen, Probleme eigenständig anzugehen und zu lösen und fremdes wie auch eigenes Lernverhalten zu beobachten, zu analysieren und zu verstehen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie, dem eigenen Lernverhalten und den persönlichen Stärken und Schwächen könnte mit Gewinn durchgeführt werden und garantierte die für den Lehrberuf notwendigen Einsichten und persönlichen Entwicklungen. Letztlich wäre die im neu gestalteten Gymnasium aufzubauende Allgemeinbildung eine wirksame fachliche Grundlage, die im tertiären Bereich vertieft werden müsste und zugleich eine fruchtbare Wechselwirkung mit den Fachdidaktiken erlaubte. Voraussetzungen dazu sind ein sorgfältig aufgebautes, gründlich verstandenes Sachwissen und eine Studierfähigkeit, die durch jene instrumentellen Fähigkeiten charakterisiert wird, die in vielen bisherigen gymnasialen Ausbildungen gefehlt haben. Damit die Weiterentwicklung dieser Grundkompetenzen und die berufspraktische Qualifizierung im tertiären Bereich gelingen, müssen zwei Bedingungen besonders beachtet wer-

den: die Entwicklung einer eigenständigen pädagogisch-psychologischen Forschung und die ausreichende Qualifizierung des Lehrpersonals für die künftigen Fachhochschulen.

Pädagogisch-psychologische Forschung

Was ich unter Forschung in der Lehrerbildung verstehe, habe ich bei anderer Gelegenheit ausführlich dargestellt (Beck / Guldemann / Zutavern 1995). Ich betone nur nochmals den Qualitätsanspruch und mache auf die Erfahrungschancen eigener Forschung aufmerksam. Forschung, die im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung betrieben wird, muss die Standards erfüllen, die pädagogisch-psychologische Forschung auch an Universitäten zu erfüllen hat. Sonst ist es sinnlos, Forschung zu betreiben oder das, was unter diesem Etikett an den neuen Ausbildungsstätten passiert, als Forschung zu bezeichnen.

Wir haben beispielsweise mit dem Nationalfonds-Projekt «Eigenständige Lerner» erfahren, dass eigene Forschungsaktivitäten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf vielfältige Weise bereichern können. Kaum etwas hat unsere Arbeit so nachhaltig beeinflusst wie dieses Projekt. Es hat mehr Aufmerksamkeit erregt als jede andere Reform, die wir angegangen sind. Wir haben eine Vielfalt von Kolleginnen und Kollegen aus allen Bereichen kennengelernt, das Kommunikationsnetz, das aufgrund dieses Projektes entstanden ist, geht weit über das der sonst bekannten Kommunikationswege in der Lehrerbildung hinaus. Im Schlepptau dieser Forschung ist dann auch die Lehrerbildung zur Sprache gekommen und zwar auf verschiedensten Ebenen: unter Forscherkollegen, im Ausland, in anderen Schulen, immer war der Anlass das Projekt «Eigenständige Lernerinnen und Lerner».

Qualifizierung der Lehrenden für Didaktik

Ein letztes Anliegen betrifft die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder im berufspraktischen Bereich. Ich glaube, dass wir im Bereich der didaktischen und berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerbildung seit Jahren eine verhängnisvolle Personalpolitik betrieben haben. Ich meine, dass man diese Praxis dringend ändern muss, die Praxis nämlich, dass man gute, versierte Lehrkräfte ohne Zusatzausbildung zu Ausbilderinnen und Ausbildern befördert. Es wäre auch nicht denkbar, dass im Gesundheitsbereich eine bewährte Krankenschwester ohne eine zusätzliche Ausbildung plötzlich zu operieren beginnt oder auch nur in der Ausbildung tätig wird. Noch heute werden Didaktiklehrerinnen und Didaktiklehrer aus den Reihen

der praktizierenden Lehrkräfte ausgewählt und leider immer noch sehr oft Leute ohne Zusatzausbildung. Damit definieren wir auch gleich die Enge eines Bereichs und müssen uns nicht wundern, wenn diese Didaktik oder zum Teil auch die berufspraktische Ausbildung nicht gleich ernstgenommen werden, wie die Bereiche für die klar ist, dass man akademisch ausgebildetes Personal verlangt. Mit der Qualifizierung dieses didaktischen Lehrpersonals müsste bald begonnen werden, eine Aufgabe, die ausgehend von den bestehenden pädagogischen Ausbildungsstätten im Verbund mit entsprechenden Universitätsinstituten geleistet werden könnte. Nur so können die Ziele, die mit der angestrebten Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht werden sollen, auch tatsächlich erreicht werden.

Literatur

- Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M.: Kooperative Lehr-Lern-Forschung. In: Schweizer Schule, 5, 1995, S. 23-28.
- Beck, E.: *Eine Didaktik der Eigenständigkeit*. In: Beck, E.; Guldemann, T.; Zutavern, M. (Hrsg.) *Eigenständig lernen*. St.Gallen: UVK . 1995, 183-198.
- Oelkers, J.: *Pädagogische Ethik*. München: Juventa 1992
- Rauschenberger, H.: *Auf der Suche nach neuen Werten in der Erziehung*. In: Peter-Michael Pflüger (Hrsg.) *Unterwegs zu neuen Werten*. München: Bonz 1983, S. 94-110.
- Stadelmann, W.: *Vorbereitung auf den Hochschulzugang: Gymnasien und Hochschulreife*. In: Hans Giger (Hrsg.) *Bildungspolitik im Umbruch*. Zürich: NZZ 1991, S. 195-212.
- Wyss, H.: Nachdenken über das Profil der «Neuen Maturitätsschulen» im Kanton Bern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, H. 2, 1995, S. 210-216.

Du gymnase pédagogique aux hautes écoles pédagogique. Remarques concernant la réforme de la formation des enseignantes et enseignants.

Résumé

La formation des enseignants passera des écoles normales aux hautes écoles pédagogique. Ainsi la formation des institutrices / instituteurs perd et transmet sa mission de formation / éducation générale au gymnase. Dorénavant, elle se concentrera surtout sur la formation didactique et pratique des futurs enseignants. Pour que cette réforme soit un succès, le gymnase devra, outre les branches enseignées, remplir les conditions suivantes:

- encourager et stimuler l'indépendance, la capacité de collaboration, l'aptitude à résoudre des problèmes;
- cultiver la curiosité et la remise en question;
- aider à édifier une attitude éthique et pédagogique fondée;
- encourager et activer les capacités musicales et manuelles;
- rendre possible les expériences sociales et communicatives.

C'est sur un tel fondement qu'on pourra développer une nouvelle formation des enseignants. En plus des discussions concernant les nouveaux contenus et l'organisation d'une didactique appropriée on doit veiller à l'élaboration d'un programme de recherches pédagogiques et psychologiques indépendant. La qualification des professeurs enseignant est aussi de grande importance.

From grammar school to college – some remarks on the reform of teacher training

Summary

Teacher training is being moved from college level to the level of a university. Thus teacher training loses to the grammar schools its current duty of providing its students with a good general education. Teacher training will in future concentrate first of all on the training in psychology, curriculum and instruction and in methods of instruction. In order for this reform to be successful it will not be enough for the grammar school to concentrate on general education but it will also be expected to meet the following requirements in the building up of a more comprehensive education:

- to encourage self-reliance, team work and the ability to find strategies for solving problems;
- to cultivate intellectual curiosity;

- to help build up an ethical basis for education;
- to stimulate creativity;
- to make possible communicative and social experience in learning.

A new kind of teacher training can only be developed on this kind of basis. In addition to the discussion about new contents and a suitable kind of curriculum and instruction special emphasis ought to be put on the building up of independent psychological and pedagogical research and the qualification of the future instructors.

Dalla formazione seminariale alle Alte Scuole Pedagogiche – annotazioni sulla riforma della formazione degli insegnanti.

Riassunto

La formazione degli insegnanti sta passando dal livello seminariale a quello delle scuole universitarie professionali e, di conseguenza, non deve più assicurare una formazione culturale generale che sarà compito del liceo. Può pertanto concentrarsi sulla formazione didattica e pratica. Il successo della riforma dipende dalla capacità del liceo di fornire competenze disciplinari approfondite e di contribuire affinché gli studenti

- abbiano capacità di ragionamento indipendente, capacità di lavorare in gruppo e risorse nella soluzione di problemi;
- siano capaci di coltivare curiosità e atteggiamenti critici;
- sappiano assumere atteggiamenti etico-pedagogici appropriati;
- dispongano di risorse musicali e creative;
- abbiano avuto l'occasione di fare esperienze di apprendimento sociale.

Su una base come questa sarà possibile sviluppare una nuova formazione degli insegnanti. Accanto alla discussione di nuovi contenuti e all'elaborazione di una nuova didattica, occorrerà prestare particolare attenzione allo sviluppo di una ricerca psicopedagogica autonoma e alla formazione dei formatori.