Zeitschrift: Bildungspolitik : Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren = Politique de l'éducation = Politica dell'educazione

Band: 61/1975-62/1976 (1977)

Artikel: Reformen in der Lehrerbildung : Beispiele aus dem Kanton Aargau

Autor: Lattmann, Urs P.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-62488

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.07.2025

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

Reformen in der Lehrerbildung

Beispiele aus dem Kanton Aargau

Urs P. Lattmann

Im Kanton Aargau stand in den letzten Jahren neben dem Projekt der Vorbereitung und Gründung einer Hochschule für Bildungswissenschaften vor allem die Reform der Lehrerausbildung im Zentrum bildungspolitischer Diskussionen und konkreter Tätigkeiten. Es handelt sich dabei um die Planung und Realisierung von zwei Projekten:

Im Jahre 1972 wurde die Lehramtsschule des Kantons Aargau zur Ausbildung von Oberstufenlehrern eröffnet. Bei dieser Institution handelt es sich um eine neuartige Form der Lehrerfortbildung. In halbjährigen Kursen können sich Lehrer der Volksschuloberstufe während einem voll besoldeten Urlaub weiterbilden.

Im Frühjahr 1976 nahm die Höhere Pädagogische Lehranstalt (HPL) des Kantons Aargau ihren Betrieb auf. Mit der Eröffnung der HPL wurde die in rund zehnjähriger politischer Vorbereitungs- und vierjähriger intensiver Planungs- und Aufbauarbeit «erdauerte» Idee einer Verbesserung der Lehrerbildung realisiert: Die Verlängerung der Lehrerbildung bei gleichzeitiger struktureller und inhaltlicher Neukonzipierung. In Zukunft dauert die Lehrerbildung im Kanton Aargau sechs Jahre, d. h.: Allgemeinbildung (Mittelschule) und Berufsbildung (HPL) finden in zwei verschiedenen Phasen statt. Die Berufsausbildung wird aus der Mittelschulausbildung herausgeschält und in den tertiären Bildungsbereich verlegt.

Im folgenden werden diese beiden Reformprozesse und ihre Institutionen kurz beschrieben.

1. Idee und Struktur der Höheren Pädagogischen Lehranstalt

1.1. *Entwicklungsaspekte*

Die Organisation und Gestaltung der Lehrerbildung erweisen sich in allen Zeiten als Kristallisationspunkt in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Das Spannungsverhältnis zwischen Wandel und Beharrung, zwischen Tradition und Erneuerung wird in den Bemühungen um die Verbesserung der Lehrerbildung besonders deutlich. Es wäre ein höchst aufschlußreiches Unterfangen, den Wandlungsprozessen der Lehrerbildung in der Schweiz von ihren Anfängen bis in die Gegenwart systematisch nachzugehen, wie dies in

ausführlicheren Untersuchungen für Deutschland von H.-K. Beckmann (1)[1] und für Oesterreich von R. Gönner (2) gemacht wurde. Das Studium der großen Linien der Geschichte der Lehrerbildung zeigt, daß Zielsetzungen, Probleme und Lösungswege in einzelnen Kantonen in der Schweiz wie auch in unseren Nachbarländern vergleichbare Strukturen aufweisen.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts lösten in der Schweiz, in Deutschland und in Oesterreich die Lehrerseminarien und Normalschulen die verschiedensten Formen der nichtinstitutionalisierten Lehrerbildung – «Meisterlehren» bei amtierenden Schulmeistern in «Handwerksstuben», Präparandenkurse usw. – ab. Diese neuen Ausbildungsstätten vereinten die Allgemeinbildung und die Berufsbildung in ihrem Konzept, im Gegensatz zu den erwähnten Vorformen der Lehrerbildung, die nur oder vorwiegend die Berufsbildung vermitteln sollten. In Deutschland wurde die Trennung von Berufsbildung und Allgemeinbildung mit der Gründung von Pädagogischen Akademien in den Jahren zwischen 1925 und 1930 vollzogen: Wer Lehrer werden wollte, mußte zunächst eine Mittelschulausbildung absolvieren und anschließend vier Semester die Pädagogische Akademie besuchen. Heute kennt die Bundesrepublik die universitäre Ausbildung, die zwischen sechs bis acht Semestern für Volksschullehrer dauert. In Oesterreich hielten sich die Lehrerseminarien bedeutend länger. Sie wurden 1967 aufgehoben und die Lehrerbildung den Pädagogischen Akademien überbunden, Lehrerbildungsanstalten also, an denen im Anschluß an die Mittelschulausbildung während vier Semestern die Ausbildung zum Primarlehrer erworben wird.

In der Schweiz zeigt die Lehrerbildung von jeher eine vielfältige Gestaltung auf. Neben grundsätzlich verschiedenen äußeren Organisations- und Strukturierungsformen weisen auch die inneren Strukturen (Inhalte, Lernorganisation, Schulorganisation) der gegenwärtigen Lehrerbildungsanstalten beträchtliche Unterschiede auf, wie K. Frey in der umfassenden Strukturanalyse der schweizerischen Lehrerbildung dargelegt hat (3). Ein augenfälliges Beispiel für die Wandlungsprozesse der Lehrerbildung sind dabei die unterschiedlichen institutionell-organisatorischen Ausgestaltungen der Lehrerbildungsstätten. Während die Kantone Aargau, Bern und Thurgau bis heute die vierjährige seminaristische Ausbildung praktizierten beziehungsweise die Kantone Bern und Thurgau vorläufig auch weiterhin praktizieren werden, gliedert sich die Lehrerbildung in manchen Kantonen in ein vorwiegend allgemeinbildendes Unterseminar und ein 1- bis 2jähriges berufsbildendes Oberseminar (z. B. Schwyz, St. Gallen, Schaffhausen). Manche Kantone praktizieren schon seit längerer Zeit die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, wie sie der Kanton Aargau mit der Schaffung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt vorsieht. So etwa müssen in Genf seit 1930 die Lehrer zunächst eine Maturitätsschule absolvieren und nachher in einem 3jährigen Studiengang mit langen Praxisperioden und

[1] Anmerkungen und bibliographische Hinweise: Siehe S. 209.

erziehungswissenschaftlichen Studien an der Universität das Lehrerdiplom erwerben. In Basel-Stadt dauert die Primarlehrerausbildung seit 1925 – ebenfalls im Anschluß an die Mittelschulausbildung – zwei Jahre. Dasselbe System kennt Basel-Land seit 1966. In Zürich werden die Primarlehrer seit 1943 am kantonalen Oberseminar während 3 beziehungsweise 2 Semestern ausgebildet, wobei gegenwärtig ein neues Lehrerbildungsgesetz vor der parlamentarischen Beratung steht, das anstelle des bisherigen Oberseminars ebenfalls eine 4semestrige Höhere Pädagogische Lehranstalt vorsieht. Ebenfalls eine Lehrerausbildung im Anschluß an die allgemeinbildende Mittelschule (mit jeweils etwas verschiedenen Organisationsformen) kennen die Kantone Neuenburg, Waadt und Glarus.

Wenn auch alle Lehrerbildungsanstalten in ihren inhaltlichen und organisatorischen Strukturen Unterschiede aufweisen (auf die hier nicht eingegangen werden kann), so kann man doch sagen, daß sich deutlich zwei Gruppen unterscheiden lassen: Die seminaristische Ausbildung mit integrierter Allgemeinbildung und Berufsbildung und die maturitätsgebundene mit einer Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung (4).

Mit dem Dekret über die Organisation der Kantonalen Lehrerbildung vom 19. Dezember 1972 gesellt sich der Kanton Aargau in die Reihen der maturitätsgebundenen Lehrerbildungsanstalten.

Auch die Lehrerbildung im Kanton Aargau kennt eine wechselvolle und spannungsreiche Geschichte. Seit 1962, als in einer gemischten Kommission von Erziehungsdepartement, Kantonalkonferenz, aargauischem Lehrerverein und Vertretern der Seminarien die Arbeiten für ein neues Lehrerbildungsdekret aufgenommen wurden, entspannen sich zahlreiche Diskussionen um die künftige Gestaltung der Lehrerbildung, vor allem während der und im Anschluß an die Vernehmlassung von 1966/67 und 1971. Das Ergebnis der rund 10 Jahre langen intensiven Kommissionsarbeiten ist das gegenwärtig gültige Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung vom 19. Dezember 1972 (5). Die Zeit im Anschluß an die Arbeitstagungen der Aargauischen Kantonalen Lehrerkonferenz zur Gestaltung der HPL (vergleiche die Arbeit von A. Süsstrunk, 1972 [6]), und nach Verabschiedung des Dekrets durch den Großen Rat ist vor allem durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

Planungs- und Aufbauarbeiten für die Realisierung der HPL. Im Anschluß an die Verabschiedung des Dekrets durch den Großen Rat wurden in einer vom Regierungsrat eingesetzten Konzept- und Studienkommission die Planungs- und Aufbauarbeiten für die HPL an die Hand genommen. Dabei ging es vor allem im strukturellen und inhaltlichen Bereich um eine Ausdifferenzierung der in den Arbeitstagungen der Kantonalen Lehrerkonferenz erarbeiteten Vorstellungen zur Gestaltung der HPL (6) auf der Grundlage des Dekrets und der Botschaft des Regierungsrates. Eine wertvolle Hilfe war der Bericht der eidgenössischen Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» (7).

Konzeptbildung für das pädagogisch-soziale Gymnasium. Gemäß Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung dienen «der Mittelschulbildung die bestehenden Gymnasialtypen, ferner das pädagogisch-soziale Gymnasium». Das pädagogisch-soziale Gymnasium als neuer Gymnasialtypus soll anstelle der bisherigen Seminarien treten mit dem Bildungsauftrag, «ihren Schülern eine höhere Mittelschulbildung» zu vermitteln, «welche den Zugang zu den geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten der Hochschulen gewährleistet. Sie bereiten auf das Studium an höheren pädagogischen Lehranstalten vor» und «vermitteln propädeutische Kenntnisse und Erfahrungen in pädagogischer und sozialkundlicher Richtung und pflegen die musischen Fächer» (Dekret, §§ 1, 3; [8]).

Im Auftrag des Regierungsrats erarbeitete Dr. Urs Strässle eine Konzeption zum Pädagogisch-Sozialen Gymnasium (9). Die Konzeption sah eine entsprechend den anderen Gymnasialtypen starke Gewichtung des sogenannten typenspezifischen Blocks vor, also der Fächer Pädagogik, Psychologie, Sozialkunde sowie der musischen Fächer. Um diese Konzeption entspann sich im Laufe des Jahres eine heftige Kontroverse. In der Vernehmlassung bei den aargauischen Mittelschulen und Seminarien sprach sich die überwiegende Mehrheit für die vorgeschlagene Konzeption (mit leichten Modifikationen) aus. Von einzelnen Gruppen wurde die Gewichtung der erziehungswissenschaftlichen Fächer im typenspezifischen Block und damit auch der Anspruch eines den Anforderungen der eidgenössischen Maturitätsverordnung konformen Maturitätstypus bekämpft und eine höhere Dotierung der musikalischen, zeichnerischen und sportlichen Fächer gefordert. Die Kontroverse führte dazu, daß die politischen Instanzen die vorgeschlagene Konzeption ablehnten. Daraufhin wurde ein neues Konzept erarbeitet, bei dem die erziehungswissenschaftlichen Fächer um fast zwei Drittel reduziert und die musischen und sportlichen Fächer etwa im Sinne der Dotation in den bisherigen Seminarien berücksichtigt sind. Dieser Gymnasialtypus soll neben den bestehenden Mittelschulen jenen Bildungsauftrag übernehmen, den bisher die Seminarien in ihrem allgemeinbildenden Teil erfüllten: Das PSG soll für jene Mittelschüler offenstehen, die Begabungs- und Neigungsschwerpunkte eher im sprachlichen (vor allem Muttersprache), pädagogisch-sozialen und musischen Bereich aufweisen. Diese Konzeption wurde von allen Instanzen genehmigt, so daß ab Schuljahr 1976/77 an den bisherigen Seminarien die Mittelschultypen D (neusprachliches Gymnasium) und PSG (Pädagogisch-Soziales Gymnasium) geführt werden.

1.2. *Leitvorstellungen zur Konzeptentwicklung*

Für die Konzeptentwicklung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt waren einige Leitvorstellungen maßgeblich, die hier nur kurz angeführt werden können (10). Gemäß Dekret erfolgt «die berufliche

Ausbildung der Studierenden (...) auf wissenschaftlicher Grundlage *und in ständiger Verbindung mit der Praxis»* (Dekret, § 23; [11]). An den Tagungen der Kantonalen Lehrerkonferenz wurde unter anderem folgende globale Leitvorstellung entwickelt:

«Die HPL ist eine anspruchsvolle Berufsschule im tertiären Bildungsbereich. (...) Das Lehrerstudium soll wissenschaftlich fundiert sein; der Lehrer soll mit einem Grundwissen ausgerüstet sein, welches ihm ermöglicht, seinen Unterricht und dessen Auswirkungen auf den Schüler in pädagogischer Verantwortung kritisch zu planen und zu überblicken. Die HPL soll Lehrer ausbilden, praktizierende Erziehungs- und Unterrichtsfachleute, nicht Erziehungswissenschafter. Wesentlich ist deshalb eine enge Theorie-Praxis-Verschränkung der Ausbildung» (Süsstrunk, Seite 8; [12]).

Auf dem Hintergrund dieser globalen Leitvorstellung galten für die inhaltliche und organisatorische Konzeptentwicklung verschiedene konkrete Zielvorstellungen, wie z. B. Ermöglichung eines umfassenden und tiefen Verständnisses für das Kind durch die Ausbildung an der HPL; Ausrichtung des Konzepts und des Unterrichts auf das Berufsfeld des Lehrers; Verschränkung von Theorie und Praxis in personeller, konzeptueller und organisatorischer Hinsicht; Ausgewogenheit der verschiedenen Ausbildungsbereiche; wissenschaftliche Fundierung des Unterrichts; Berücksichtigung systematischen und problembezogenen Studiums; Herbeiführung eines adäquaten Selbstverständnisses, einer fundierten Berufsfreude und einer konstruktiven Haltung bei den Studierenden; Ermöglichung vorbildlicher Teamarbeit unter den Dozenten und zwischen den Studierenden und den Dozenten; Förderung der Selbstaktivität der Studierenden sowie der Offenheit und Innovationsbereitschaft (13).

1.3. *Die Grundstruktur der Höheren Pädagogischen Lehranstalt*

Das Konzept der HPL ist in den einzelnen Aspekten wie auch in seiner Entwicklungsgeschichte dokumentiert im Schlußbericht der Studienkommission HPL (14). Hier sollen kurz die inhaltlichen und organisatorischen Grundstrukturen dargelegt und erläutert werden.

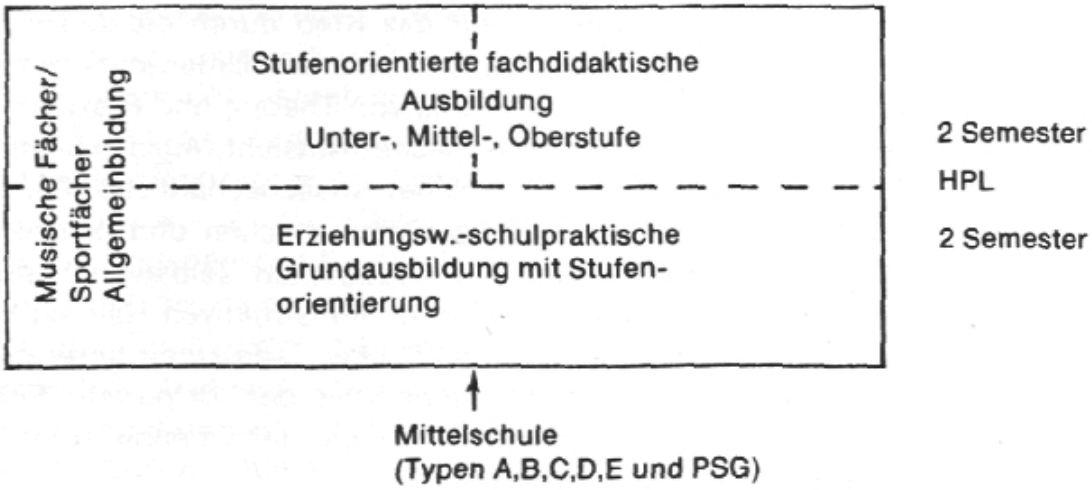
1.3.1. *Die Grobstruktur*

Unter inhaltlich-thematischen Aspekten bilden die ersten zwei und die letzten zwei Semester je eine innere Einheit.

Das erste und zweite Semester kann als ein pädagogisch-psychologisch-unterrichtspraktisches (allgemeindidaktisches) Grundstudium bezeichnet werden. Hier geht es vor allem darum, den Studenten einerseits in die Phänomene Erziehung und Unterricht in all ihrer Vielschichtigkeit einzuführen. Dies geschieht vor allem im Pädagogik- und Psycho-

logieunterricht. Dabei aber muß dieses Nachdenkenlernen über Erziehung, Bildung und Unterricht von allem Anfang an mit der Berufsaufgabe des Lehrers verbunden sein, das heißt, von allem Anfang an muß das Studium an der HPL auf die Alltagspraxis des Lehrers ausgerichtet werden. Dies geschieht im Grundstudium durch folgende Bereiche: Durch das Fach Allgemeine Didaktik, durch ein Hospitium im ersten Semester, durch die Übernahme von unterrichtlichen Aufgaben in den Übungsklassen im zweiten Semester und durch ein abschliessendes Praktikum am Ende des zweiten Semesters.

Im dritten und vierten Semester steht die fachdidaktische Ausbildung im Vordergrund. Diese baut auf dem fachwissenschaftlichen Wissen sowie auf dem pädagogisch-psychologischen Grundwissen auf. Teilweise werden die Fachdidaktiken stufenorientiert durchgeführt. Schematisch läßt sich die Grobstruktur der HPL folgendermaßen darstellen:



Nach den ersten zwei Semestern wird eine Zwischenprüfung durchgeführt. Am Ende des vierten Semesters findet die Schlußprüfung statt. Wer die Schlußprüfung besteht, erhält das Wahlfähigkeitszeugnis als Primarlehrer.

1.3.2. *Die Inhaltsbereiche*

Die inhaltlichen Schwerpunkte verteilen sich auf folgende Ausbildungsbereiche:

a) *Erziehungswissenschaftliche Ausbildung (ca. 27%)*

In diesen Bereich fallen die Allgemeine Pädagogik (Philosophische-anthropologische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, pädagogische Problem- und Anwendungsbereiche), die Pädagogische Psychologie (Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie, Persönlichkeitspsychologie, psychologische Problem- und Anwendungsbereiche, Sonderpädagogik), die Allgemeine Didaktik (Allgemeine Unterrichtslehre)

sowie die Theorie der Schule (Bedeutung und Aufgabe der Schule, Gesetzeskunde).

b) *Fachdidaktische Ausbildung (ca. 17%)*

Mit fachdidaktischer Ausbildung ist der Unterricht in den einzelnen Fächern der Volksschule gemeint (z. B. Didaktik der Muttersprache, Didaktik der Schulmusik, der Heimatkunde, der Realien usw.). Die Fachdidaktiken behandeln das «Was» und das «Wie» der einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule. Der Unterricht an der HPL soll auch in den Fachdidaktiken immer in Verbindung mit der Praxis geschehen. So sind die Fachdidaktiken unterteilt in je eine Stunde Theorieerarbeitung und je eine Stunde Übungsschule. Die Stunden der Übungsschule sind aber im Bereich der Unterrichtspraxis aufgeführt, so daß die fachdidaktische Ausbildung effektiv mit 576 Stunden bzw. 27% dotiert sind. (Über die Gestaltung der fachdidaktischen Ausbildung vergleiche E. Hengartner 1976 [15]).

c) *Unterrichtspraxis (ca. 30%)*

Als Einführung in die konkrete Berufspraxis dient im ersten Semester das Hospitium in Verbindung mit der Allgemeinen Didaktik. Damit ist folgendes gemeint: In der Allgemeinen Didaktik an der HPL erarbeitet der Dozent der Allgemeinen Didaktik mit den Studenten ein Element aus dem komplexen Bereich des Unterrichtens und Erziehens (z. B. «Die Beziehung zwischen den Schülern untereinander», «Die Ziele und Inhalte des Unterrichts» usw.). Der Student muß sich anfänglich auf einige bestimmte Phänomene konzentrieren können, da er sonst durch die Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der Eindrücke überwältigt wird. Die theoretische Erarbeitung in der Allgemeinen Didaktik mündet in einfache Aufgabenstellungen für die Beobachtungen und Durchführung im Hospitium aus. Anschließend wohnt der Student in einer Gruppe von 3 bis 5 Studenten einer Unterrichtsstunde beim Hospitiumslehrer bei und beobachtet das unterrichtliche Geschehen in Hinsicht auf die erarbeiteten Gesichtspunkte. In der anschließenden Besprechungsstunde zwischen dem Hospitiumslehrer und den Studenten und dem Dozenten der Allgemeinen Didaktik werden die gemachten Erfahrungen und Beobachtungen behandelt.

Im zweiten Semester wird dann der Student erste eigene Versuche in der Unterrichtspraxis durchführen im Zusammenhang mit der Allgemeinen Didaktik und dem Unterricht in den Übungsklassen. Diese reichen von sogenannten Kurz- und Kleinlektionen (Microteaching) bis zur Übernahme eines vollen Praktikums. Kurz gesagt, handelt es sich dabei um folgende Grundkonzeption: Im Fach «Allgemeine Didaktik» erarbeiten die Studenden ein Gebiet aus der Allgemeinen Didaktik, also z. B. «Vorzeigen und Nachmachen», «Erzählen», «Partnerarbeit», «Darbietende Lehrformen» usw. Es handelt sich bei diesen Themen- und Aufgabenkreisen also vorwiegend um die «Grundformen des Lehrens und Lernens» (Aebli). Die Behandlung des Themakreises soll dabei

in konkrete Aufgaben und Anleitungen für die Übungsklassen ausmünden, in denen das Erarbeitete angewendet und erprobt wird. Diese Einführung in die Grundformen des Lehrens und Lernens schreitet dann vorwärts zu immer komplexeren und zeitlich und von der Schülergruppe her umfangreicheren Aufgaben bis zur Übernahme ganzer Lektionen.

In ähnlicher Weise spielt sich im 3. und 4. Semester die Einführung in die fachdidaktischen und stufenbezogenen Probleme und Aufgaben ab.

Neben diesen schulpraktischen Übungen in Verbindung mit theoretischen Fächern finden während des Ausbildungsganges zwei Praktika statt: Ein kleines Praktikum am Ende des 2. Semesters von drei Wochen und ein großes Praktikum am Ende des 3. Semesters von sechs Wochen. (Zu grundsätzlichen Aspekten und zur Organisation der schulpraktischen Ausbildung vergleiche Dorer 1976 [16].)

d) *Die musischen Fächer und die Sportfächer (ca. 16 bzw. 22%)*

Eine große Bedeutung im Berufsfeld des Lehrers nehmen die musischen und sportlichen Tätigkeiten des Lehrers ein. Bei der Bildung und Ausbildung des künftigen Lehrers muß dies berücksichtigt werden. Es handelt sich dabei um die Ausbildungsbereiche bzw. um die Fächer, die zur Ausübung neben dem fachlichen und methodischen Können zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern: Singen, Instrumentalunterricht, Zeichnen/Werken und Turnen. Diesem Sachverhalt wird im HPL-Konzept dadurch Rechnung getragen, daß die Studenten neben den entsprechenden Fachdidaktiken in diesen Fächern einen zusätzlichen Unterricht im Sinne der persönlichen Ausübung und Ausbildung besuchen müssen.

Da die Studenten an der HPL infolge verschiedener Vorbildung eventuell gerade in diesen Fächern Defizite aufweisen werden, ist vorzusehen, daß sie kompensierende Zusatzkurse besuchen können.

Die obligatorische Ausbildung in diesen Bereichen zur persönlichen Bildung erstreckt sich auf: Singen, Instrumentalunterricht, Zeichnen/Werken, Turnen, was einen Anteil von 16% an der Gesamtausbildung ausmacht. In diesen Fächern geht es also nicht so sehr um das «Was» und «Wie» des Unterrichtens in der Volksschule, sondern um die eigene Ausbildung. (Eine solche persönliche Ausbildung wäre auch in anderen Fächern wünschbar, so etwa in Muttersprache, in Mathematik oder in naturwissenschaftlichen Fächern. Eine Ausdehnung dieser persönlichen Ausbildung ist aber aus Überlastungsgründen für die Studenten nicht möglich.) Zusätzlich findet auch in Schulmusik, Turnen und Zeichnen/Werken die oben erwähnte fachdidaktische Ausbildung statt, so daß der gesamte Anteil der musisch-sportlichen Ausbildung im obligatorischen Bereich rund 22% der Gesamtausbildungszeit beträgt. Neben diesen obligatorischen Fächern wird im Wahlpflichtbereich Chorgesang, Gestalterisches Werken und in den Freifächern katholische und evangelische Kirchenmusik, Schultheater und Kammermusik angeboten.

e) *Das problembezogene Fachstudium (ca. 8%)*

Die Idee und Konzeption des problembezogenen Fachstudiums besteht kurz zusammengefaßt darin, daß die Lehrerstudenten lernen, konkrete schulische und erzieherische Alltagsprobleme wissenschaftlich, interdisziplinär und in Teamarbeit anzugehen. Eine ausführliche Beschreibung findet sich in Hengartner 1977 (17).

f) *Die allgemeinbildenden Fächer*

Neben dem Besuch des obligatorischen Unterrichts sollen die Studenten der HPL die Möglichkeit haben, Freifächer im allgemeinbildenden Bereich zu besuchen, wie z. B. Literatur, Geschichte, naturwissenschaftliche Fächer usw.

1.4. *Schlußbemerkung*

Wie aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird, ist es ein Anliegen, an der HPL ein ausgewogenes und fundiertes Konzept zwischen den verschiedenen Ausbildungsbereichen in Hinsicht auf die Berufsanforderungen des Lehrers zu realisieren sowie den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten und gleichzeitig auf die Praxis bezogenen Ausbildung zu realisieren. Das Fruchtbarwerden dieser und anderer Zielvorstellungen, die für die Konzeptentwicklung der HPL maßgeblich waren, hängt von der Zusammenarbeit und dem Engagement aller an der Realisierung der HPL Beteiligten ab.

2. Modell einer praxisbezogenen Lehrerfortbildungsinstitution

Wie in der Einleitung dargelegt, soll im folgenden eine Lehrerfortbildungsinstitution beschrieben werden, die 1972 im Kanton Aargau gegründet wurde: Die Lehramtsschule des Kantons Aargau zur Ausbildung von Oberstufenlehrern. (Das Modell der Lehramtsschule Aargau ist ausführlich beschrieben in Lattmann [18]).

2.1. *Allgemeine Ziele*

Bei der Entwicklung des Modells der Lehramtsschule Aargau waren einige Leitvorstellungen als allgemeine Ziele für die Konzeptualisierung maßgebend. Zwei der im vorliegenden Problemzusammenhang wesentlichen Leitvorstellungen sind dabei diejenigen einer optimalen Theorie-Praxisverbindung sowie die Berücksichtigung einiger Erkenntnisse aus der Bildungsforschung der letzten Jahre.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird bei diesem Modell nicht als ein Verhältnis von zwei entgegengesetzten Sachverhalten verstanden,

sondern als ein sich ergänzendes bzw. ein in einer komplementären Wechselbeziehung stehendes. *Die Theorie* soll dem Lehrer bei der Bewältigung der praktischen Aufgaben helfen und ihn für innovatorisches Handeln in der Praxis qualifizieren. Dieser Aspekt kann als instrumentaler Aspekt der Theorie bezeichnet werden. Die Theorie soll dem Lehrer aber auch zu einer Distanz gegenüber seinem praktischen Handeln verhelfen, was als kritischer Aspekt der Theorie zu bezeichnen wäre. Mit Theorie ist mit andern Worten die Befähigung des Lehrers gemeint, aufgrund der Sachkenntnisse auf der einen Seite eigene und fremde pädagogische Praxis zu bestimmten Frageaspekten sachangemessen beschreiben, mitteilen, Zusammenhänge aufdecken und analysieren und aus kritischer Distanz beurteilen zu können. Auf der andern Seite ist damit auch gemeint, die theoretischen Erkenntnisse selbst auf diese Weise verstehen zu lernen bzw. Innovationen für die Praxis zu initiieren und durchzuführen. *Praxis* wäre verstanden als ein Handeln in den verschiedenen Handlungsfeldern des Lehrers. Theorie wäre also nicht gleichzusetzen mit Praxisferne und Praxis würde nicht heißen Praktikabilität bzw. auf Rezeptologie ausgerichtetes Handeln.

Neben der Grundidee eines angemessenen Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrerbildung sind auch weitere Leitvorstellungen maßgebend. Vor allem haben Erkenntnisse und Erfahrungen, die im Laufe der letzten Jahre innerhalb von Handlungsforschungsprojekten und der Curriculum-Diskussion gemacht werden konnten, bei der Konzeption des Modells ihren Niederschlag gefunden. Dabei geht es hauptsächlich um die Frage, wie Lehrer in Entscheidungs- und Erprobungsarbeiten im unterrichtlichen Bereich integriert werden können. In zahlreichen Projekten im deutschsprachigen Gebiet wurden in den Anfängen der Curriculumreform den eigentlichen Systemträgern von Schule und Unterricht eine eher bescheidene Rolle im Curriculumprozeß zugedacht. Den Lehrern wurde meist die Rolle der Ausführenden und Realisierenden bzw. der Anwender zugeschrieben. Die eigentliche Entwicklungsarbeit und die wesentlichen Funktionen wurden von «Experten» ausgeführt.

Zu Beginn der 70iger Jahre sah man ein, daß die erhoffte Verbesserung der Unterrichtswirklichkeit, die man sich durch die systematische, hauptsächlich erfahrungswissenschaftlich orientierte, und auf Expertenbasis beruhende Curriculumrevision herbeiführen wollte, ausblieb. Der Lehrer, unter dem Zwang des täglichen Handelns stehend, erwartete einerseits von der Curriculumrevision konkrete Hilfen für den Unterricht, anderseits wollte er bei der Erarbeitung neuer Curricula mitentscheiden und mitarbeiten. Dies führte zu einer neuen Phase in der Curriculum-Diskussion, die unter den Stichworten «praxisnahe» oder «schulnahe» Curriculumentwicklung begann. Der Lehrer sollte in Zukunft im Curriculumprozeß stärker integriert werden, vermehrt Funktionen übernehmen.

Auf dem Hintergrund solcher Erkenntnisse entwickelten sich weitere Leitvorstellungen: Fortbildung in diesem Modell soll nicht nur

heißen Qualifizierung und Kompetenzsteigerung hinsichtlich Aneignung von Fachwissen. Realisierung des Theorie-Praxisbezugs und Teilnahme bei Entwicklungsarbeiten bedeuten auch: Kooperation und Kommunikation zwischen Wissenschaftern und in der Alltagspraxis stehenden Lehrern und zwischen den Lehrern untereinander, bedeutet auch Innovationsfähigkeit und -bereitschaft und damit auch Kritikfähigkeit und Bereitschaft für Kritik, bedeutet Offenheit und Toleranz und Reflexion über das eigene Tun. Wie noch zu erwähnen sein wird, stellt gerade die Realisierung dieser Leitvorstellungen eine solche Fortbildungsinstitution vor immer neue Aufgaben und Probleme. Diese und andere Leitvorstellungen bedingen eine andere Konzeption der Lehrerfortbildung, als sie im herkömmlichen Sinne organisiert wird, und zwar in institutionell-organisatorischer wie in didaktisch-konzeptioneller Hinsicht.

2.2. *Der institutionell-organisatorische Aspekt des Modells*

Die oben erwähnten Leitvorstellungen finden ihren Niederschlag auf der institutionell-organisatorischen Ebene des Modells. Zum ersten Mal in der Schweiz und unseres Wissens auch im deutschsprachigen Ausland, kann hier auf der Grundlage eines weitsichtigen Regierungs- und Parlamentsbeschlusses versucht werden, mit Lehrern jeglichen Alters während einem vollen halben Jahr zusammenzuarbeiten: An der Lehramtsschule Aargau können sich Lehrer fortbilden, die seit 2 bis 40 Jahren im praktischen Schuldienst stehen. Diese Lehrer erhalten für die Dauer eines Semesters einen vollbesoldeten Urlaub. Die im vorliegenden Zusammenhang wesentlich institutionell-organisatorischen Bestimmungen können wie folgt zusammengefaßt werden:

- Ein Fortbildungskurs dauert 20 Wochen (1 Semester).
- Der Besuch ist freiwillig und unentgeltlich, ohne Altersbegrenzung und nicht lohnwirksam.
- Teilnahmeberechtigt sind alle Lehrer, die an der Primaroberschule (Hauptschule) oder Sekundarschule (Realschule, Sekundarstufe I) unterrichten oder unterrichten wollen und im Besitze der aargauischen Wahlberechtigung als Primarlehrer sind.
- Die Lehrer müssen über eine Schulpraxiserfahrung von 35 bzw. 60 Wochen verfügen.
- Die Absolventen müssen sich verpflichten, nach Abschluß des halbjährigen Fortbildungsurlaubes während mindestens 3 Jahren an der aargauischen Sekundarstufe I zu unterrichten oder einen entsprechenden Betrag an die Ausbildungskosten zu bezahlen.
- Die Lehrer der verschiedenen Schulzüge der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule) besuchen den Kurs gemeinsam und werden nicht nach Schulzügen getrennt.

- Der Unterricht umfaßt Pflicht- und Wahlpflichtbereiche sowie Freifächer.
- Der Pflichtbereich bezieht sich auf die erziehungswissenschaftlich-schulpraktische Ausbildung. Diese umfaßt die pädagogischen, psychologischen und allgemeindidaktischen Lernbereiche.
- Der Wahlpflichtbereich glieder sich a) in die sprachlichen, historischen und sozialen Lernbereiche, b) in die naturwissenschaftlichen und technischen Lernbereiche und c) in die musischen und sportlichen Lernbereiche.
- Jeder Kursteilnehmer hat eine schriftliche Seminararbeit zu verfassen.

Durch diese Form der Institutionalisierung und der Organisation wurden die Voraussetzungen zu schaffen versucht, um die im ersten Abschnitt angeführten Leitvorstellungen auch auf der Ebene der didaktischen Konzeption wirksam werden zu lassen.

2.3. *Die didaktische Konzeption des Modells*

In diesem Abschnitt werden der inhaltliche und der unterrichtsmethodische Aufbau des Modells der Lehramtsschule einschließlich des methodischen Ansatzes im curricularen Bereich beschrieben.

2.3.1. *Die Inhaltsbereiche*

Die Inhalte des Ausbildungsmodells (im weitesten Sinn) können drei Bereichen zugeordnet werden: dem erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen, dem fachdidaktischen und dem allgemeinbildenden Bereich (vgl. Grafik auf S. 205: Verzahnung der Ausbildungsbereiche).

2.3.2. *Der curriculummethodische Ansatz im erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen Bereichen*

Als curriculummethodischer Ansatz wurde zur Strukturierung der Ausbildungsbereiche im Zusammenhang mit den Leitvorstellungen und dem Gesamtbezugsrahmen nicht der übliche fachsystematische Ansatz gewählt, sondern es wurde grundsätzlich versucht, sich am Berufsfeld des Lehrers zu orientieren.

Der Ansatz im erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen Ausbildungsbereich kann als *tätigkeits- und problemorientiert* bezeichnet werden. In der vorliegenden kurzen Modellbeschreibung kann dieser Ansatz am ehesten durch einen Vergleich mit dem fachsystemati-

schen Ansatz erhellt werden. Im *fachsystematischen Ansatz* wäre die Ausgangsfrage: Was für Fächer bzw. Fachwissenschaften gibt es, und was sagen diese über den Unterricht aus? Im *tätigkeitsorientierten Ansatz* lautet die Frage: Was tut oder was soll ein Oberstufenlehrer in seiner schulischen und erzieherischen Praxis tun? Und: Welches sind die Probleme, denen der Oberstufenlehrer in seiner Erziehungsarbeit im Alltag und in der Theorie begegnet? Während die Antwort auf die erste, fachsystematische Frage, – zur Bezeichnung von Fächern bzw. Disziplinen (z. B. Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie) oder Teilbereichen aus Disziplinen (z. B. Pubertät, Motivationslehre) führen würde, so besteht die Antwort bei der zweiten Art der Fragestellung in der Nennung einzelner Tätigkeiten bzw. Probleme des Lehrers (wie z. B.: Der Lehrer erkennt altersspezifische Probleme aufgrund des Verhaltens von Schülern in dieser oder jener Situation. Er stellt Transparentfolien her. Oder: Er plant und führt verschiedene Sozialformen durch). Solche einzelne Tätigkeiten werden im tätigkeitsorientierten Ansatz dann zu Tätigkeits- bzw. Problemfeldern zusammengezogen. Auf diese Weise wurden für den Ausbildungsgang im erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen Ausbildungsbereich 13 Tätigkeits- und Problemfelder erarbeitet.

Mit Hilfe dieses tätigkeits- und problemorientierten Ansatzes hoffte man, die Zielvorstellungen einer berufsfeldbezogenen, schulnahen Lehrerfortbildung in curricularer Hinsicht realisieren zu können.

2.3.3. *Das unterrichtsmethodische Vorgehen*

Die Leitvorstellungen und der berufsfeldbezogene Bezugsrahmen, unter deren Aspekten die skizzierten Strukturen des Gesamtkonzepts entwickelt wurden, bewirkten auch eine entsprechende innere Strukturierung des Unterrichts, eine bestimmte Art des unterrichtsmethodischen Vorgehens. Dieses Vorgehen kann als unterrichtsmethodisches *Drei-Schritt-Prinzip* bezeichnet werden. Es besteht aus den drei Elementen:

- Theoretische Erarbeitung
- Unterrichtspraktische bzw. fachdidaktische Umsetzung
- Anwendung und Erprobung (vgl. Grafik auf S. 205: Verzahnung der Ausbildungsbereiche).

Gemäß diesem Prinzip ist vorgesehen, daß die Dozenten sowohl im erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen wie im fachdidaktischen Bereich in einem ersten Schritt die jeweiligen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse mit den Absolventen aufarbeiten. Das heißt, daß z. B. im Bereich der unterrichtspraktischen Ausbildung zum Tätigkeitsbereich «Sozialformen im Unterricht der Oberstufe organisieren» zunächst ein Überblick über die verschiedenen Sozialformen im Unterricht erarbeitet wird, einschließlich der Erkenntnisse über ihre Bildungsbedeutungen, Bedingungen, Formen usw. Anschließend wird im zwei-

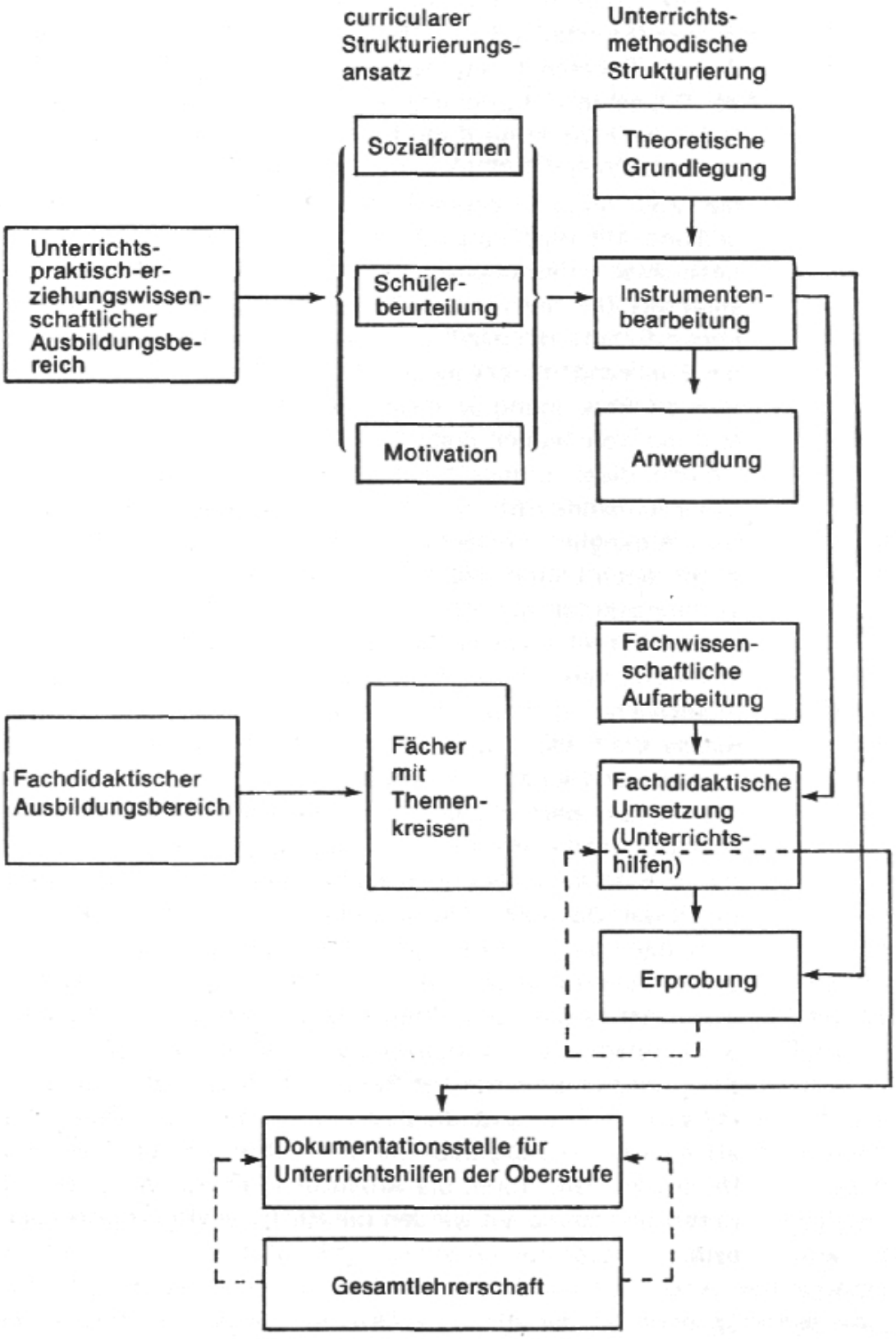
ten Schritt die unterrichtspraktische Auswirkung bzw. die Anwendung der erarbeiteten Erkenntnisse im Unterricht der Oberstufe erarbeitet. Dies kann z. B. dadurch geschehen, daß Merkblätter mit Anleitungen zum Gruppenunterricht, Analyseschemata oder Beobachtungsbögen zur Beobachtung und Auswertung des gruppenunterrichtlichen Geschehens oder einzelner Phänomene entwickelt werden. In einem dritten Schritt schließlich, in der «Anwendung» und «Erprobung», sollen die erarbeiteten Erkenntnisse anzuwenden versucht werden bzw. in der Anwendung erprobt werden. Dies kann dann z. B. so vor sich gehen, daß an der Lehramtsschule selbst ein Gruppenunterricht mit Oberstufenschülern durchgeführt und mit Video-Aufzeichnungen festgehalten wird. Dieser Unterricht kann dann anschließend mit Hilfe der Video-Aufnahme und der erarbeiteten Beobachtungsunterlagen besprochen werden. Analog sollte sich das Drei-Schritt-Prinzip im fachdidaktischen Bereich auswirken. So werden dort z. B. innerhalb des Themenkreises «Wärme und Kälte in Mensch und Natur» zunächst die notwendigen fachwissenschaftlichen Grundlagen aufgearbeitet. Im zweiten Schritt, der fachdidaktischen Umsetzung, werden die erarbeiteten Erkenntnisse durch die Kursteilnehmer und unter Betreuung durch den Dozenten in Gruppen fachdidaktisch aufgearbeitet, und zwar so, daß das Endergebnis dieses Umsetzungsprozesses im Idealfall didaktisch aufgearbeitete Unterrichtshilfsmittel für Lehrer und Schüler sind, also etwa ganze Unterrichtseinheiten, einzelne Arbeitsblätter, Lektionsskizzen, Folien usw. Im Anwendungsteil schließlich ist vorgesehen, daß diese Hilfsmittel, wenn immer möglich, in konkreten Unterrichtssituationen angewendet und erprobt werden sollen. Dieses unterrichtsmethodische Drei-Schritt-Prinzip ist in der folgenden Grafik dargestellt.

2.3.4. *Die Verzahnung von erziehungswissenschaftlicher-unterrichtspraktischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung*

Durch den curriculummethodischen Ansatz (Tätigkeitsfelder und Themenkreise) sowie durch das unterrichtsmethodische Vorgehen (Drei-Schritt-Prinzip) in den beiden Bereichen wurde es möglich, eine weitere Leitvorstellung des Gesamtkonzeptes zu realisieren: eine möglichst optimale Verzahnung von erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung. In unserem System der Lehrerbildung zeigt sich ja, daß durch die (z. T. notwendige) personelle Trennung von pädagogisch-psychologischer und methodisch-didaktischer Ausbildung einerseits (z. B. Pädagogiklehrer, Psychologielehrer, Methodiklehrer, Übungsschullehrer) und von fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Ausbildung anderseits sich u. a. Überlappungen, schlechte Koordinierung und Konfliktsituationen verschiedener Art einstellen. Die Verzahnung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung ist bereits durch das oben be-

schriebene unterrichtsmethodische Vorgehen angeleuchtet worden, vor allem durch die fachdidaktische «Umsetzarbeit». Idee und Organisation der Verzahnung der verschiedenen Bereiche wird in der nachfolgenden Grafik deutlich.

Verzahnung der Ausbildungsbereiche



2.3.5. *Die Dokumentationsstelle für Unterrichtshilfen*

Ein wesentliches Element des hier beschriebenen Fortbildungsmodells hinsichtlich des schulischen Innovationsprozesses stellt die Dokumentationsstelle für Unterrichtshilfen dar. Wie aus der vorangegangenen Grafik und den Ausführungen über die unterrichtsmethodische Strukturierung hervorgeht, werden auf der Basis der im erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen Ausbildungsbereich, aufgrund der breiten schulischen Erfahrungen der Teilnehmer sowie auf der Basis der erarbeiteten fachwissenschaftlichen Erkenntnisse unter Anleitung der Dozenten Unterrichtshilfsmaterialien für den Schulalltag erarbeitet. Nach der Erprobung (Schritt 3) werden diese an der sogenannten Dokumentationsstelle für Unterrichtshilfen der Oberstufe gesammelt. Von hier aus werden sämtliche interessierte Lehrer mit diesen Materialien bedient. Mit Hilfe eines Rückmeldesystems werden die in der Praxis gemachten Erfahrungen an die Entwicklungszentrale mitgeteilt. Es besteht das Ziel, diese Hilfsmittel wenn möglich auch teilweise in der konkreten Schulwirklichkeit zu erproben. In diesem Falle kann ihnen auch ein Erfahrungsbericht beigelegt werden. Um aber möglichst vielen Lehrern die Beteiligung an diesem Prozeß zu ermöglichen und um die Erfahrung von immer mehr Kollegen in solche Hilfsmittel einzubauen, werden diese Unterrichtsmaterialien in der Dokumentationsstelle für Unterrichtshilfen für die Oberstufe gesammelt und dadurch allen Lehrern zugänglich gemacht. Wie aus der Grafik sichtbar wird, wird versucht, auch Lehrer die nicht an der Lehramtsschule sind, an der Entwicklungsarbeit zu beteiligen.

Mit Hilfe eines eigenen *Informationsblattes der Dokumentationsstelle* soll versucht werden, diese Idee der Integration aller Lehrer zu intensivieren, und zwar in einem doppelten Sinne: zunächst sollen durch dieses Blatt alle Lehrer (es erscheint in Abständen von drei bis acht Wochen und wird an alle Oberstufenlehrer gratis abgegeben) über die Arbeiten aus der Dokumentationsstelle laufend informiert und zur aktiven Mitarbeit in der Produktion aufgerufen werden. Im weiteren aber soll dieses Blatt auch als Rückmeldemechanismus aus der Unterrichtspraxis fungieren. Das heißt: Die von der Dokumentationsstelle herausgegebenen Materialien sollen von den Lehrern nicht einfach unreflektierend übernommen und angewendet werden. Die Lehrer werden eingeladen, die in der Praxis gemachten Erfahrungen an die Dokumentationsstelle weiterzuleiten. Durch diesen ständigen Verbesserungsprozeß mit Hilfe der Rückmeldung aus der Praxis soll auch verhindert werden, daß die Materialien eine rezeptologische Haltung fördern. Diese Materialien sind als eine Art «Fundgrube» für den Lehrer zu verstehen. Sie sollen den Unterricht bereichern, die Arbeit des Lehrers erleichtern. Diese Unterrichtshilfsmaterialien werden nie Bestandteil eines offiziellen Lehrplans sein.

2.4. *Erfahrungen, Probleme und erste Konsequenzen*

Aus verschiedenen Gründen war es bisher nicht möglich, das in den vorangegangenen Abschnitten beschriebene Modell mit Hilfe wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu evaluieren. So können abschließend einige Feststellungen gemacht werden, die auf Erfahrungen und Beobachtungen beruhen.

In Hinsicht auf die institutionell-organisatorische Dimension des Modells kann festgehalten werden, daß Lehrerfort- und -weiterbildung in der Form eines längeren (viertel- bis halbjährigen) besoldeten Urlaubs für Lehrer mit mehreren Jahren bzw. Jahrzehnten Schuldienst in verschiedener Hinsicht äußerst positive Auswirkungen zeitigt.

In Hinsicht auf die Leitvorstellung eines angemessenen Theorie-Praxis-Verständnisses scheint das Modell eine günstige Konzeption darzustellen. Vor allem der tätigkeits- und problemorientierte Strukturierungsansatz im erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischen Ausbildungsbereich wird allgemein in Hinsicht auf diese Leitvorstellung als wirkungsvoll bezeichnet. Dies gilt ebenfalls vom unterrichtsmethodischen Strukturierungsprinzip (Drei-Schritt-Prinzip), und zwar vor allem im fachdidaktischen Bereich in Hinsicht auf die fachdidaktische Umsetzung der erarbeiteten fachwissenschaftlichen Kenntnisse. Im unterrichtspraktischen Ausbildungsbereich konnte dieses Drei-Schritt-Prinzip noch nicht durchgehend befriedigend realisiert werden. Auch die Verzahnung von erziehungswissenschaftlich-unterrichtspraktischer und fachdidaktischer Ausbildung auf der Basis der im unterrichtspraktischen Bereich erarbeiteten Instrumente hat sich noch nicht optimal eingespielt. Der Weg einer solchen Verzahnung scheint hauptsächlich über interne Dozenten-Seminare zu realisieren sein.

Problematisch zeigt sich die Erfüllung der Idee der Rückmeldung über bezogene Arbeiten der Dokumentationsstelle. Bislang hatten wir diesbezüglich keinen Erfolg. Es wäre wahrscheinlich günstiger, wenn die Bezüger von Materialien aus der Dokumentationsstelle mittels direkter Befragung über ihre Erfahrungen und Ansichten angegangen würden.

Die Erfahrungen haben gezeigt, daß die Realisierung von Leitvorstellungen, die sich eher auf Verhaltens- und Einstellungsaspekte im emotional-sozialen Bereich beziehen, schwieriger zu realisieren sind als jene im Bereich des Wissenserwerbs bzw. der Wissensverarbeitung. Es zeigt sich, daß sich die Absolventen zu Beginn oft stark in die Schülerrolle versetzen und entsprechende Verhaltensmuster entweder aus ihrer eigenen Schulzeit und/oder aus ihrer gegenwärtigen Praxis annehmen, die eher als rezeptive Art der Teilnahme bezeichnet werden können. Dieses Verhalten wird insoweit verstärkt, als viele Absolventen auch ausdrücklich die Lehramtsschule in der Absicht besuchen möchten, wieder einmal «aufzutanken», «neue Anregungen zu erhalten» usw. Es dauert jeweils einige Wochen, um Lehrer aus einer gewissen Reserve herauszuholen. Diesen Sachverhalt dürfte ein oft auch gestörtes Ver-

hältnis zur «Theorie» erklären, indem zwar hohe Erwartungshaltungen an diese gestellt werden, man aber oft nicht bereit ist, die theoretischen Grundlagen zu einem entsprechenden Sachverhalt aufzuarbeiten, wenn die Praktikabilität des zu Lernenden nicht sofort sichtbar wird. Immerhin wirkt sich die Häufigkeit und Variabilität der an der Lehramtsschule praktizierten Interaktionsmöglichkeiten und Gruppenarbeiten gemäß Mitteilungen und Vorhaben von Absolventen so aus, daß einerseits die Lehrer nach Wiederaufnahme des Schuldienstes mit ihren Schülern vermehrt Gruppenarbeiten machen bzw. machen möchten und daß anderseits die Lehrer selbst ihren Unterricht im Team vorbereiten bzw. vorbereiten möchten. Des weiteren kann bei einem großen Teil der Absolventen einerseits eine größere Theoriefreundlichkeit und Kooperationsbereitschaft mit Wissenschaftern und anderseits eine größere Offenheit und Interaktionsbereitschaft gegenüber den Interessen und Belangen des Schülers und des Elternhauses festgestellt werden.

Aufgrund der grundsätzlich äußerst positiven Erfahrungen ist zu prüfen, ob diese Form der Fort- und Weiterbildung nicht die *übliche Lehrerfortbildung* mit Halbtages-, Tages- und Mehrtageskursen ablösen sollte. Das heißt: Neben einer solchen Institution sollten auch weiterhin Tagungen zum Zweck der Besinnung, des Erfahrungsaustausches und der Förderung der Kollegialität durchgeführt werden. Fachliche Fort- und Weiterbildung aber sollte vorwiegend an solchen Institutionen geschehen.

Am sinn- und wirkungsvollsten wären dabei *periodisch wiederkehrende Urlaube,* z. B. alle sieben Jahre. Ein solcher Urlaub müßte mindestens 16–20 Wochen dauern. Dabei kann aufgrund der gemachten Erfahrungen festgehalten werden, daß für die Absolvierung eines solchen Urlaubes eine Institution mit einem spezifischen Bildungsangebot, wie die hier dargestellte Lehramtsschule, vorhanden sein sollte. Es dürfte wenig günstig sein, den Lehrern einfach ein «Sabbatjahr» zu gewähren und sie bei dessen Gestaltung sich selbst zu überlassen. Die Angebote an Universitäten und vergleichbaren Institutionen können zu wenig Rücksicht auf die eigentlichen Bedürfnisse des Lehrers nehmen. Zudem bedeutet der Einstieg in Vorlesungen und Seminarien an Universitäten (wenn er überhaupt möglich ist) eine Überforderung. Selbstverständlich muß das Ausbildungsangebot einer solchen Institution breit und offen sein. Es müssen viele Möglichkeiten der individuellen Programmgestaltung bestehen.

Institutionen wie die hier beschriebene müßten für *Lehrer aller Stufen* geschaffen werden, mit je einem spezifischen Curriculum.

Neben der eigentlichen Fortbildung sollten solche Institutionen auch *Weiterbildungsfunktionen* übernehmen, so z. B. Ausbildungsgänge für verschiedene didaktische Qualifikationen (z. B. Lehrmittelentwicklung, Mitarbeit am Curriculumprozeß), für spezifische Aufgaben im Schulsystem (z. B. Beratungslehrer, Inspektor, Übungsschullehrer) sowie für die Qualifizierung vorhandener Schulstufen und -arten eingerichtet werden.

Anmerkungen:

(1) Beckmann, H. K.: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Weinheim und Berlin, 1968.
(2) Gönner, R.: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur pädagogischen Akademie. Wien, 1967.
(3) Frey, K. und Mitarbeiter: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim, 1969 und Ders.: Die Lehrerbildung in der Schweiz. Weinheim, 1969.
(4) Die Motivbündel, die zu diesen Wandlungsprozessen der Lehrerbildungsformen führen, sind höchst komplex und können hier nicht behandelt werden. Es ist auch nicht so, daß diese Wandlungsprozesse sich alleine um das Kriterium integrierte Allgemeinbildung und Berufsausbildung bzw. Trennung von Allgemein- und Berufsausbildung konzentrieren, wie das oft gesagt wird. Die Frage der Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Lehrerbildung ist vielmehr ein an der Oberfläche feststellbares Phänomen der hinter diesen Wandlungsprozessen wirkenden Motivkomplexe.
(5) Dekret über die Organisation der kantonalen Lehrerbildung vom 19. Dezember 1972. Aarau, 1972.
(6) Süsstrunk, A. (Hrsg.): Vorstellungen zur Gestaltung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL). Bericht über Arbeitstagungen vom Herbst 1972 in Windisch, veranstaltet durch den Vorstand der Aargauischen Kantonalen Lehrerkonferenz. In: Studien und Schriften des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau. Band 2. Aarau, 1974.
(7) LEMO (Lehrerbildung von morgen). Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Hrsg.: Müller, F. Hitzkirch, 1975.
(8) Siehe Anmerkung 5.
(9) Strässle, U.: Theorie und Organisation des Pädagogisch-sozialen Gymnasiums. In: Studien und Schriften des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau. Band 1. Aarau, 1974.
(10) Vgl. dazu: Lattmann, U. P.: Die HPL – eine Berufsschule im tertiären Bildungsbereich. In: Schweizer Schule 63 (1976) Nr. 20, 749–753 und die Gedanken zum Theorie-Praxis-Verhältnis im folgenden Kapitel 2.
(11) Siehe Anmerkung 5.
(12) Siehe Anmerkung 6.
(13) Vgl. auch: Lehrerbildung im Wandel. Sondernummer der Schweizer Schule (1976, Nr. 20, S. 741–766) zur Eröffnung der HPL mit Beiträgen von Dr. Elmar Hengartner, Vizedirektor HPL, Bundesrat Dr. Hans Hürlimann, Dr. Urs P. Lattmann, Direktor HPL und Regierungsrat Dr. Arthur Schmid.
(14) Studienkommission: HPL: Schlußbericht; Projektplanung, inhaltliche und organisatorische Strukturen. Zofingen, 1976.
(15) Hengartner, E.: Die fachdidaktische Ausbildung und das problembezogene Fachstudium. In: Schweizer Schule 63 (1976), Nr. 20, 758–762.
(16) Dorer, E.: Die schulpraktische Ausbildung. In: Festschrift zur Eröffnungsfeier der HPL Zofingen, 1976, 39–47.
(17) Hengartner, E.: Berufsprobleme des Schulalltags im Lehrerstudium. In: Schweizerische Lehrerzeitung 1977 (Im Druck).
(18) Lattmann, U. P.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich und Aarau, 1975.