

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 78 (1991)
Heft: 11: Das schweizerische Berufsbildungswesen : Wandel oder Umbruch?

Artikel: Erziehungsziele in der beruflichen Bildung : Arbeitstugenden und/oder Schlüsselqualifikationen?
Autor: Kraft, Ueli
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533818>

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: 10.01.2025

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

Erziehungsziele in der beruflichen Bildung: Arbeitstugenden und/oder Schlüsselqualifikationen?

Ueli Kraft

Diskrepanzen zwischen Zielen in Erziehung und Bildung und faktischem Erziehungs- und Unterrichtsstil lassen sich allenthalben feststellen. Ueli Kraft richtet seinen Blick auf die Situation in der Berufslehre. Seiner Kritik kann auch etwas abgewinnen, wer auf einem anderen Feld pädagogisch wirken will...

1. Der (un)heimliche Lehrplan – was erwarten Betriebe von Lehrlingen?

Der Konflikt ist alt: Schönen Formulierungen pädagogischer Konzepte steht oft ein Alltag gegenüber, der Lernende schlicht ans Stillsitzen, Konsumieren, Leisten und Gehorchen gewöhnen will – in der Forschung wird dieser Sachverhalt unter dem Begriff «heimlicher Lehrplan» gehandelt. Denselben Widerspruch finden wir – verschärft durch die ökonomischen Rahmenbedingungen – auch in der Berufslehre. «Die berufliche Grundausbildung vermittelt die zur Ausübung eines Berufes notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie erweitert die Allgemeinbildung und fördert die Entfaltung der Persönlichkeit und des Verantwortungsbewusstseins (...)», heisst es im Berufsbildungsgesetz; «Der Lehrling ist zu Reinlichkeit, Ordnung, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit sowie zu genauem, sauberem und mit fortschreitender Fertigkeit auch zu raschem und selbständigem Arbeiten sowie zu Anstand gegenüber Kunden, Vorgesetzten und Mitarbeitern zu erziehen», lautet es in einem willkürlich herausgegriffenen Berufsreglement des BIGA.

Der heimliche Lehrplan ist da so heimlich nicht – dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir entsprechende Daten einer Untersuchung in Kleinbetrieben betrachten. Aufgrund von Interviews mit 48 Ausbilderinnen und Ausbildnern aus drei Berufen und neun Betrieben ergaben sich wichtig-

ste Erziehungsziele für die Berufslehre (Abb. 1).

Auch wenn nur die wichtigsten neun von 26 inhaltsanalytisch gewonnenen Kategorien aufgeführt sind, wird deutlich, dass in der betrieblichen Ausbildung in erster Linie «klassische» Arbeitstugenden angestrebt werden. Was unter diesen Begriffen im Alltag zudem verstanden wird, liegt mitunter weitab von dem, was Berufspädagogen gerne hören würden. Um ein Beispiel zu nennen: «Selbständigkeit» wird nicht etwa als mündiges Entscheiden und Handeln definiert – selbständig ist, wer nicht zuviel fragt, die Ausbilder bei ihrer eigenen Arbeit nicht stört und im Sinne der Anweisungen der Vorgesetzten so «funktioniert», dass man ihn alleine lassen kann. – Die in den untersuchten Kleinbetrieben gefundene Haltung sei durch das Beispiel der Kleiderverkäuferin verdeutlicht – die inhaltsanalytisch bestimmten «wichtigsten Ziele» sind dabei in typische und häufige Formulierungen aus den Interviews «zurückübersetzt»:

«Die ‹gute› Verkaufslehrtöchter müsste in erster Linie fügsam sein, sich unterordnen, kein ‹Querulant› sein, nicht reklamieren,

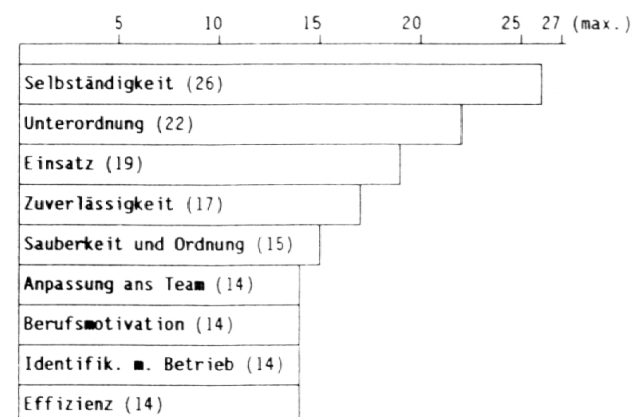


Abbildung 1: Wichtigste Erziehungsziele in der Berufslehre (Quelle: Kraft, Häfeli & Bürki-Lawaczek 1986)

sondern «machen, was der Chef sagt». Sie sollte Wert auf ein gepflegtes Äusseres legen (z.B. diskretes Schminken, angepasste Kleidung). Sie zeigt die richtige Einstellung zur Arbeit, indem sie sich Mühe gibt, sich einsetzt, nicht herumsteht, sondern zu-packt. Dies geht Hand in Hand mit der Selbständigkeit, welche sich darin äussert, dass sie die «Arbeit sieht», ihre Arbeiten selber einteilt und Eigeninitiative entwickelt. Die gute Lehrtochter ist auch vom sozialen Verhalten her umgänglich: Sie kann sich gut in den Betrieb einfügen und sich an die herrschende Stimmung anpassen. Was die Kundschaft anbelangt, kann sie sich auch auf schwierige Kunden einstellen. Bei diesen übt sie sich in Geduld, beherrscht sich, beisst die Zähne zusammen und versucht, immer zu lächeln und freundlich zu bleiben.» (Quelle: Kraft et al. 1986)

Wenn ich dieses einseitige Zerrbild in Ausbildungskursen für Lehrmeister bespreche und die männlichen Teilnehmer frage, ob sie sich eine Partnerin nach diesem Bild vorstellen könnten, erfolgt meist ein grin-sendes Abwehren. Frage ich danach, ob sie eine solche Person einstellen würden, wird in der Regel zugestimmt.

Die Beispiele stehen für eine Auffassung, die in den meisten Berufen und Betrieben zu finden ist: Zum Alltag gehören erst einmal Arbeitstugenden. Der Lehrling soll sich zunächst einmal unterordnen und et-was leisten, bevor er an seine Persönlich-



Ueli Kraft, Jahrgang 1951, Dr. phil., Psychologe FSP, dipl. Berufsberater. 1980-1985 Assistent am Psychologischen Institut der Universität Zürich, seit 1986 am Institut für Arbeitspsychologie der ETH Zürich. Seit einigen Jahren freiberuflich in Schulung und Weiterbildung tätig – u.a. Kurse für Lehrmeister, betriebliche Ausbilder und Fachlehrer.

keitsbildung oder Selbstverwirklichung geht – die von vielen Ausbildenden so-wieso als Luxus verstanden wird. Umfas-sender verstandene Kompetenzen, auch als explizit pädagogische Ziele, finden sich zwar in Hochglanzprospekten verschie-denster Firmen, werden aber in der Regel nicht von den faktisch Ausbildenden for-muliert, sondern von Personalverantwortli-chen oder Werbebüros.

2. Leitbilder der (Berufs-)Erziehung

«Mein Vater befand, Erwachsenwerden heisse, gegen den Strom zu schwimmen und ein unversöhnlicher Neinsager zu werden. Meine Mutter hingegen war eine friedfertige Person. Sie meinte, man müsse sich anpassen ... Beide Elternteile konnten sich auf fünftausend Jahre Menschheits-geschichte berufen.» – die Formulierung stammt von André Kaminski. Wie auch immer dieser Gegensatz ausgedrückt wird – auf der einen Seite stehen Mündigkeit, Selbstverantwortung und Emanzipation, auf der anderen Übernahme sozialer Nor-men, Eingliederung in die Gemeinschaft oder Gehorsam gegenüber Mächtigeren. Es soll hier nicht darum gehen, diesen Konflikt im Sinne der Sprayinschrift «Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom» lösen zu wollen. Wer sich immer nur stromaufwärts kämpft, kann sehr einsam werden und seine Substanz verzehren – wer nur mit dem Strom treibt, gibt seine In-dividualität preis. Aber im Strom schwin-nen sollte lernen, wer nicht untergehen will – mal mit der Strömung, mal gegen sie.

Bezogen auf die berufliche Grundausbil-dung könnte dieser Konflikt mit vier «Denk-Schritten» illustriert werden:

1. Brave, gehorsame und angepasste Ju-gendliche werden von vielen Ausbildern und Ausbilderinnen mit Wohlwollen be-trachtet: Sie sind «pflegeleicht» und ma-chen keine Probleme.
2. Selbständig denkende, kritikfähige und kreative Jugendliche sind für Ausbilder und Ausbilderinnen oft unbequem: Sie stellen sich ab und zu quer und die Er-wachsenen in Frage.

3. Neben einer ausgeprägten Anpassungs- und Unterordnungsbereitschaft können Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit schlecht existieren.

4. Selbständiges Denken, Eigenständigkeit, Kreativität und Kritikfähigkeit sind Beispiele für «Schlüsselqualifikationen» für die Bewältigung kommender Aufgaben der Zukunft.

Ich möchte die Konsequenzen dieser Überlegungen von zwei Seiten beleuchten: Erstens droht die im Praxisalltag oft feststellbare Beschränkung auf die Bereiche der Arbeitstugenden und der Anpassungskompetenzen die Entwicklung gerade derjenigen «Schlüsselqualifikationen» zu verhindern, die die Lernenden auch als spätere Fachleute am dringendsten benötigen würden (der Begriff wird im nächsten Abschnitt definiert). Zweitens bleibt dadurch ein Potential brach liegen, das die entwicklungspsychologische «Grundwelle» so mancher Konflikte der Adoleszenz bildet und diese prägt: sich aus Abhängigkeiten lösen, eigene Wege suchen, Hergebrachtes in Frage stellen und neue Lösungen versuchen – falls diese ungeschliffene (und notwendigerweise unangepasste) Rohform von Kreativität nicht einfach abgewürgt wird.

3. Schlüsselqualifikationen

Eine Verständigung über den zwar einleuchtenden Begriff der «Schlüsselqualifikationen» ist erschwert durch dessen «unscharfe» Verwendung im Alltag. Vor allem Praktiker neigen dazu, darunter einfach das zu verstehen, was ihnen persönlich wichtig ist. Daraus resultieren dann bunte Begriffslisten von «Aufgeschlossenheit» bis «Zuverlässigkeit» – die auch die Grenzen zu den Arbeitstugenden verwischen.

In den Sozialwissenschaften verstehen wir unter Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkretes Handeln – als Tun, Sprechen oder Denken – situationsgerecht jeweils neu zu «erzeugen» (vgl. dazu Reetz 1989:4). Schlüsselqualifikationen sind damit erstens eher persönlichkeitsbezogen als situationsgebunden, sie sollen befähigen, neue und erst neu entstehende

Situationen kreativ und selbständig zu bewältigen (dies meint *nicht* autarkes Handeln – situationsgerecht handeln wir auch, wenn wir Hilfe von anderen holen). Zweitens umfassen sie nicht nur das ausführende Tun, sondern auch selbständige Planung und Kontrolle. Situationsgerechtes Handeln ist drittens eine Leistung der Gesamtpersönlichkeit, es entsteht in einem individuellen Entwicklungsprozess, sofern die entsprechenden Bedingungen vorhanden sind. Eine Förderung von Schlüsselqualifikationen wäre damit weniger in Versuchen zu sehen, einzelne Fragmente zu «üben», sondern eher in einem Wegräumen von Entwicklungshindernissen und der Schaffung günstiger Rahmenbedingungen (vgl. Calchera & Weber 1990:5f).

Die Metapher des Schlüssels ist damit eigentlich irreführend: Nicht der Schlüssel für ein bestimmtes Schloss hilft uns vor verschlossenen Türen, sondern die Fähigkeit, uns immer wieder neue Dietriche herzustellen – wie Autodiebe, die jede neu entwickelte Sicherheitsverriegelung speditiv «knacken». Das Bild mag auch eine weitere Schwierigkeit zeigen: Blosser Funktionsfähigkeit können wir vermitteln, kontrollieren und bewerten. Selbstgesteuertes Handeln lässt sich nur bedingt «domestizieren» und entzieht sich letztlich Kontrollen.

Wir haben gesehen, dass der (un)heimliche Lehrplan unserer Berufsbildung im Alltag vorrangig auf Arbeitstugenden und Unterordnung setzt. Auf der anderen Seite sind sich Bildungsverantwortliche meist darin einig, dass nur eigenständige und kooperationsfähige Menschen innovative Menschen sind. Dieser Widerspruch ist einzelnen durchaus bewusst – so der Stossseufzer eines Personalchefs einer Versicherungsgesellschaft: «Man sollte die Mitarbeiter genetisch umpolen können. Einmal auf kreativ, dann wieder auf Pflicht.» Dieser Wunsch ist allerdings illusorisch: Das kreative Potential der Menschen verkümmert unter einengenden Bedingungen. Eigenständiges, kreatives und flexibles Denken und Handeln können nur erworben werden, wo sich im Alltag Möglichkeiten bieten, dies auch einzusetzen. Dazu notwendig sind Handlungsspielräume, in denen Menschen auch neue Erfahrungen ma-

chen, darüber nachdenken und diskutieren können – also genau das, was stur auf Unterordnung und Anpassung Beharrende am allerschlechtesten ertragen...

Angewiesen auf diese Schlüsselqualifikationen wären einmal die angehenden Fachleute selber: Wer «am Ball bleiben» möchte, wird im Laufe seiner Karriere immer wieder umlernen müssen, wird sich immer wieder neu den sich verändernden Gegebenheiten stellen müssen – letztlich weiss niemand, wie der erlernte Beruf in 10 oder 20 Jahren aussehen wird. Der technologische Wandel hat bereits gezeigt, welche individuelle Tragödien andernfalls eintreten können – der bereits sprichwörtliche «Fall» des altgedienten Meisters in der Industrie, der die Umstellung auf computergesteuerte Systeme nicht mehr bewältigt, sich keine Hilfe holt und vom Betrieb nicht mehr gebraucht werden kann, obwohl er doch nie zu spät gekommen ist und jahrelang «gekrampt» hat, soll als Beispiel genügen.

Aber nicht nur einzelne, auch die Betriebe können nur dann innovativ sein, wenn die dort Beschäftigten innovativ handeln dürfen. Und dies heisst nicht zuletzt, Bestehendes in Frage zu stellen und über Grenzen hinaus zu denken. Betriebe mit rigiden Strukturen laufen damit Gefahr, dass sie den Umwälzungen der Arbeitswelt nicht gewachsen sein werden – mit ernststen Konsequenzen für ihre Wettbewerbsfähigkeit.

4. Jugendliche und der «aufrechte Gang»

Während der Adoleszenz stellen sich den Heranwachsenden eine Reihe von Entwicklungsaufgaben. Insbesondere sollen sie

- eine Berufsrolle übernehmen und das Verhältnis zu Arbeit und Beruf bestimmen,
- ihre Abhängigkeit vom Elternhaus lockern und vermehrt Eigenverantwortung übernehmen,
- sich in der Erwachsenenwelt der Gesellschaft verorten,
- mit der eigenen Persönlichkeit zurechtkommen, sich selber akzeptieren und eine Identität finden,

- das Verhältnis zum eigenen Körper, zum anderen Geschlecht und zu sich selber als Mann oder Frau klären,
- eigenständige Werte und eine eigene Sicht der Welt entwickeln.

Aus der Ablösung aus den Abhängigkeiten der Kindheit und dem sich allmählich Zurechtfinden in der Welt und der Rolle des Erwachsenen stellen sich so schwierige Fragen wie: «wer bin ich?», «was will ich?», «was kann ich?». Die nicht immer leicht zu findenden Antworten umschreiben unsere Identität, die Überzeugung, jemand mit einer mehr oder weniger stabilen und unverwechselbaren Persönlichkeit zu sein – auch in den Augen der anderen.

Das angesammelte Vertrauen in uns und unsere Fähigkeiten war in unserer Geschichte allerdings nicht irgendwann einfach «da»: Als Jugendliche haben wir um Eigenständigkeit gekämpft, wollten uns nicht mehr definieren lassen durch Eltern und Lehrer. «Jemand sein» war denn auch eine *der* Triebfedern dieser Phase: Wir wollten auf eigenen Füüssen stehen, nach eigenen Wert- und Zielvorstellungen leben, uns nicht mehr dreinreden lassen – und sei es nur hinsichtlich Kleidung und Frisur. Und wie die meisten Jugendlichen handelten wir uns damit Autoritäts- und Generationenkonflikte ein, die wir vordergründig vielleicht arrogant und hintergründig verzweifelt ausfochten.

Dieser Kampf ist nicht allen zum Sieg geraten: Ausgerechnet im Alter mit den grössten Wünschen nach Unabhängigkeit wurden viele dem barschen Wind der Arbeitswelt ausgesetzt, die Jugendliche mit weitgehenden und verbindlichen Forderungen nach Anpassung konfrontiert. Die Gelüste nach Freiheit und Selbständigkeit waren vielen Eltern und Auszubildenden ein Dorn im Auge, die immer wieder eine Art «vorgefertigte» Identität anboten. Diese biedere Konfektionsware – Unterordnung, Reinlichkeit & Ordnungsliebe – lockte zwar nicht mit aufregenden Höhenflügen, bot aber angeblich einen Weg geringster Widerstände und Sicherheit in der Gesellschaft. Wer diesen Sirenengesängen allerdings widerstand und sich seinen Weg selber suchte, stand selbstsicherer und aufrechter im Leben als jene, die elterliche

und gesellschaftliche Normensetzungen kritiklos übernehmen.

Eigenständiges und selbstverantwortliches Denken und Handeln – der «aufrechte Gang» in der Formulierung von Ernst Bloch – entsteht aus einem echten Diskurs mit der Umwelt. Wo dieser als respektlos und störend unterbunden wird, wo Anpassung und inhaltslose Leistung erzwungen werden, können gerade diejenigen Schlüsselqualifikationen nicht weiterentwickelt werden, die wir weiter oben als zentral erkannt haben. Gerade im jugendlichen Drängen nach Unabhängigkeit läge ein Potential: Innovative und kreative Ideen sind unkonventionell, lösen sich vom Althergebrachten und beschreiten neue Wege. Wenn dies in eine auch die Persönlichkeit fördernde Ausbildung eingebracht werden könnte, wäre allen gedient: Den Jugendlichen selber, die sich so auf spätere Herausforderungen vorbereiten könnten – und den Betrieben, deren wirtschaftliches Überleben je länger je mehr von motivierten, kommunikationsfähigen und wirklich selbständig denkenden und handelnden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern abhängt.

5. «(...) und fördert die Entfaltung der Persönlichkeit (...)»

Wenn wir also Schlüsselqualifikationen im besprochenen Sinn tatsächlich fördern wollen, handeln wir uns beinahe zwangsläufig Störungen im Ausbildungsablauf ein, der doch so reibungslos funktionieren sollte: Aus der Arbeitspsychologie wissen wir, dass zur Entwicklung von *Handlungskompetenzen* *Handlungsspielräume* notwendig sind, das heisst Freiräume, in denen Menschen Erfahrungen machen, Dinge ausprobieren und darüber – auch gemeinsam mit anderen – nachdenken können. Und: wir wissen auch, dass eine ganzheitliche und vielfältige Arbeit, mit den Möglichkeiten zu lernen, mit anderen Menschen zu kooperieren und eigene Entscheidungen zu treffen, nicht nur befriedigend, sondern auch sinn- und identitätsstiftend wirkt.

Aus Diskussionen mit Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern ist mir die Reaktion auf

diese Einsicht bekannt: «Das wäre zwar schön, aber wir können uns das nicht leisten». Darin spiegelt sich natürlich der alte Gegensatz zwischen rein ökonomischen und sozialen Interessen: Der Lehrmeister, der Praxisausbildner ist in der Regel jemand, der nicht nur selber produktiv sein muss, sondern auch Verantwortung für die Produktivität seiner Abteilung, seines Betriebs trägt. Will er sich diesem Imperativ entziehen und seinen Lehrlingen einen «persönlichkeitsförderlichen» Freiraum schaffen, geraten die zwei Seelen in seiner Brust miteinander in Konflikt: Soll dieser nicht daÜrnd auf Kosten der unbequemen Seite des pädagogischen Auftrags verleugnet werden, wären Widersprüche auszuhalten. Und das können meist nur Menschen mit einer selbst erkämpften und gefestigten Identität, die sich nicht mit einer vorgefertigten Rolle zufriedengeben. Aber: Wie sollte ausgerechnet jemand, der in einer Hierarchie im Hinblick auf ein erfolgreiches Funktionieren sozialisiert worden ist, der für seine «Passgenauigkeit» ins System mit Aufstieg belohnt worden ist, Jugendlichen ein Vorbild sein, über bestehende Grenzen hinaus zu denken und innovativ, kreativ und verändernd zu wirken?

Was hier zugegebenermassen provokativ und bedrohlich nahe an Vorurteilen formuliert ist, soll uns aber helfen, eben über das Bestehende hinaus zu denken: Reicht es, angehenden Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern möglichst praxisnahe Konzepte über Führung und Ausbildung von Jugendlichen zu vermitteln? Werden wir damit der pädagogischen Seite ihres Bildungsauftrags gerecht? Reicht es, die «technische» Seite der Berufsausbildung weiterzuentwickeln? Müssen die entsprechenden Konzepte nicht eben auch ergänzt werden durch eine eigentliche Persönlichkeitsbildung der Lehrmeisterinnen und Lehrmeister?

Und wie steht es mit der Schule? Wieviel selbstgesteuertes und schwer kontrollierbares Lernen können Lehrkräfte zulassen? Und wo ist die Grenze zwischen einer sinnvollen Gewöhnung an Arbeitstugenden und einer Behinderung der kindlichen Entwicklung?

Der Wert von Arbeitstugenden soll hier nicht grundsätzlich angezweifelt werden,

wir alle sind in unserer Kultur in einem gewissen Mass darauf angewiesen. Aber deren einseitige Bevorzugung in der Erziehung gefährdet die andere Seite – die Seite des mündigen und eigenverantwortlichen Individuums, der Kreativität, der Kritikfähigkeit, der Phantasie, der Selbstbestimmung und des lustvollen Arbeitens zusammen mit anderen. Und das wären doch eigentlich Werte, denen wir Sorge tragen sollten ...

Verwendete bzw. weiterführende Literatur:

Calchera, F. & Weber, J.C. (1990). Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eisenberg, G. (1990). «Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!». In C. Baitsch & E. Ulich (Hrsg.), Arbeit und Identität. Psychosozial, 43, 103–115.

Kraft, U., Häfeli, K. & Schallberger, U. (1985). «...natürlich hat mich meine Lehre verändert». Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

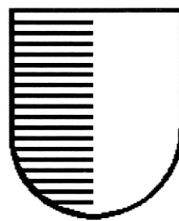
Kraft, U., Häfeli, K. & Lawaczeck, K. (1987). Lehrlingserziehung im Alltag: Probleme und Lösungsmöglichkeiten. Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.

Kraft, U. & Udris, I. (1990). Aspekte beruflicher Identität bei Frauen – am Beispiel von Verkäuferinnen. In C. Baitsch & E. Ulich (Hrsg.), Arbeit und Identität. Psychosozial, 43, 40-55.

Moll, T., Orendi, B., Udris, I. & Walser, F. (1986). Der Lehrmeister als Ausbilder und Vorgesetzter. Zürich: Lehrstuhl für Arbeits- und Organisationspsychologie der ETH.

Reez, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Teil I: (5), 3–10; Teil II: (6), 24–30.

Ulich, E. (1991). Arbeitspsychologie. Zürich: vdf, und Stuttgart: Poeschel.



Zentralschweizerische Reallehrerbildung Luzern

Ausschreibung des 7. Ausbildungskurses 1992/95

Ziel:

Pädagogische, fachliche, didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Qualifizierung für den

REALLEHRERBERUF

Ausbildungsgang:

2 Jahre Vollzeit- und 1 Jahr berufsbegleitende Ausbildung

Aufnahmebedingungen:

Lehrdiplom und Berufserfahrung

Beginn:

Spätsommer 1992

Anmeldung:

Bis Ende März 1992

Auskünfte, Informationsschrift und Anmeldeunterlagen können beim Rektorat der Zentralschweizerischen Reallehrerbildung, Dammstrasse 6, 6003 Luzern, bezogen werden. Telefon 041/24 54 90.

Erziehungsdepartement des Kantons Luzern

FREIS
Handels- und
Arztgehilfinnen-Schule

<p>Handelsschule 2 Jahre oder 1 Jahr</p> <p>Bürofachschule 1 Jahr</p> <p>Abend-, Montag-, Samstagsschule 1 bis 2 Jahre</p> <p>Vorberufliche Schule (10. Schuljahr)</p>	<p>Arztgehilfinnen Tierarztgehilfinnen 1 1/2 Jahre und 1 Jahr Praktikum</p> <p>Intensivwegang für Maturae/i und Junglehrer 1 Jahr</p>
--	---

Anerkannte Diplome

Prospekte: Haldenstrasse 33, Luzern
Telefon 041-51 11 37/38