

Zeitschrift: Infos & Akzente
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 8 (2001)
Heft: 1

Artikel: Tagungsbericht : Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Autor: Rosenmund, Moritz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-917376>

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: 29.01.2026

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

Tagungsbericht

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Vom 2. bis zum 4. November 2000 tagte die SGL zum Thema «Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue Lehrerinnen und Lehrergeneration» in Locarno. Der vorliegende Bericht würdigt die vier Hauptreferate und skizziert ein Stimmungsbild der Tagung, das geprägt war von akutem Hochwasser und latentem Hochschulfieber.

Von Moritz Rosenmund

Sie hatten Mut, die Kolleginnen und Kollegen der SGL, als sie den Mainstream der laufenden PH-Diskussion zwar aufgriffen, ihn aber umgehend wieder verfremdeten. Nicht «Lehrerbildung auf Fachhochschulstufe – weshalb, wozu und wie?» hiess das Thema der Jahrestagung, die zwischen dem 2. und 4. November in Locarno stattfand, sondern «Ethische und gesellschaftliche Perspektiven für eine neue Lehrerinnen- und Lehrergeneration». *«Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz braucht den Entwurf eines Menschen- und Gesellschaftsbildes als kulturelle Perspektive und als Bestandteil eines Bildungsauftrages der öffentlichen Schulen»*. Und sie legten am Schluss der Erläuterungen zu dieser Tagungsthese gleich noch eins drauf: «Dabei soll eine Öffnung zur Reflexion in Europa erleichtert werden.»

Zukunftsgerichtete Auseinandersetzung mit dem Berufsbild in europäischer Perspektive war somit angesagt, nicht Geplänkel um das wünschbare Gewicht einzelner Fächer in der Grundausbildung oder um den eventuellen Einbezug eines Forschungsmoduls im Rahmen des Wahlangebots. Man rieb sich verwundert die Augen, war diese Tonlage im Zusammenhang der laufenden PH-Planungen doch kaum je angeschlagen worden. Die Programmatik vermochte auch den zu erwärmen, der sich – wie der Schreibende

– bisher nicht als Lehrerbildner verstanden hat, dies aber möglicherweise in absehbarer Zukunft tun müssen. Und nicht nur ihn, sondern auch den Sindaco des überschwemmungsgeplagten Städtchens, der – als ehemaliger Lehrer und Arzt und derzeitiger Politiker – unter kaltem Nieselregen im Hof des Schlosses die Grussadresse an die versammelte Teilnehmerschaft richtete und in schöner freier Rede den Anwesenden die Aktualität der ethischen Frage im Bildungswesen darlegte – ein rhetorisches Meisterstück und sicherlich eines der überzeugendsten Referate des Kongresses. Hätte er es in kniehohen Stiefeln vorgetragen, hätte dies der Überzeugungskraft keinerlei Abbruch getan.

Übernationale Neuordnung in Europa

Es referierte jedoch nicht nur der Lehrer-Arzt-Politiker, es referierten auch – in den Plenumsvorträgen – Politologen, Soziologen, Philosophen und Natur-, kaum aber Erziehungswissenschaftler – ein weiterer guter Grund für den Schreibenden (Soziologen), sich von der überwiegend nasskalten Witterung nicht verdriessen zu lassen¹, sondern genau hinzuhören, als *Gian-Enrico Rusconi* von der Universität Turin das Wort ergriff. Ausgehend von der zum Teil hitzigen Debatte um die Europäische Charta der Menschenrechte fragte der Politikwis-

senschafter nach den Bedingungen, unter denen sich Menschen in Europa als europäische Bürger verstehen könnten. Nach seiner Darstellung ist dies erst dann möglich, wenn dieses «Europäischer Bürger-Sein» – die damit verbundenen Anrechte wie auch deren Beschränkungen – verfassungsmässig als institutioneller Status auf übernationaler, eben europäischer Ebene festgeschrieben werden kann. Bis dahin sei noch ein weiter Weg zu gehen; die Europäische Charta markiere den Ausgangs- und nicht etwa den Endpunkt dieses Weges. Der Referent rechnet mit einem jahrzehntelangen Prozess, in dessen Verlauf einzelne Bereiche des gesellschaftlichen Lebens – die Wirtschaft, die Rechtsprechung, die Bildung – schrittweise auf der übergeordneten Ebene neu organisiert werden. Von einem Erreichen des Ziels, wenn es denn je erreichbar wäre, könnte man erst dann sprechen, wenn sich die als «Ethnos» definierten bzw. sich selber so definierenden Völker über gemeinsame politische Regeln zu einem als «Demos» verbundenen Volk konstituierten – was letztlich einen Verzicht auf den «im Prinzip der Republik begründeten und verfassungsmässig legitimierten Patriotismus» erfordern würde. Die Stichhaltigkeit und Brauchbarkeit des republikanischen Modells wäre nach Rusconi in Anbetracht der pluralistischen und mul-

tikulturellen Tendenzen sowie der Krise der politischen Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger auf die Tagesordnung auch jener Diskussionen zu setzen, in denen die zukünftige Bildungspolitik und der Bezugsrahmen einer erneuerten Lehrerinnen- und Lehrerbildung verhandelt werden.

Gerade mit Blick auf die Geschichte des eigenen Landes war die Argumentation für einen Schweizer durchaus nachvollziehbar. Gleichwohl hätte man sie – in der Anwendung auf das schweizerische Bildungswesen – gerne vertieft: Was bedeutet es, wenn es in einem Land den «verfassungsmässig legitimierten Patriotismus» auf nationaler Ebene durchaus gibt, gleichzeitig aber bei der öffentlichen Bildung die Integration noch nicht sehr weit vorgeschritten ist? Und welches könnten die Gründe dafür sein, dass der Bildungsbereich im Vergleich zu anderen noch stark mit dem (kantonalen) «Ethnos» verbunden ist?²

Auch in Bezug auf einen anderen Punkt hätte man gerne nachgefragt: Rusconi thematisierte die Integration von Republiken in ein grösseres Ganzes nicht zuletzt unter Berufung auf wachsende kulturelle Heterogenität. Der von ihm beschriebene Integrationsprozess würde jedoch all denen wenig bringen, die nicht bereits einem der betreffenden Völker angehören. Welchen Integrationsweg würde er wohl für sie sehen?

Gesellschaftlicher Wandel und Einzelbiografien

Direkter auf die Ebene der individuellen Betroffenheit durch gesellschaftlichen Wandel und daraus für die Pädagogik resultierenden Herausforderungen ging der nächste Referent ein. *Franz Schultheis* von der Universität Neuenburg (vormals Uni Konstanz) tat es gleich in mehrfacher Hinsicht. Indem er die Bildungsbiografie offen legte, die ihm persönlich als Angehörigem einer Generation aufgrund einer besonderen historischen Konstellation möglich gewesen war, klärte er zunächst Standort und Perspektive, von

denen er bei der Entwicklung seines Arguments ausging und von denen aus er als Soziologe heute mögliche – eben andere – Berufs- und Bildungslaufbahnen untersucht. Diese stehen – so die zentrale Aussage – im Zeichen der Ökonomisierung der Bildungsgüter. Der Referent machte sich eine These zu eigen, die Boltanski und Chiapello aus einer Auswertung des Managementdiskurses der 90er-Jahre herausdestilliert haben: Das Schlüsselkriterium, an dem sich Beschäftigungs- und Lebenschancen von Menschen heute entscheiden, sei zunehmend *employability* – Einsetzbarkeit, Verwendbarkeit, wenn man will Verwertbarkeit³ im sich wandelnden betrieblichen Kontext. Formale Bildungstitel oder Berufsausbildungen im traditionellen Sinn verlören zunehmend an Bedeutung.⁴

Was das konkret bedeutet, haben Schultheiss und Mitarbeiter im Raum Neuenburg in einem Grossbetrieb untersucht, der umfassend restrukturiert worden ist, was – nicht überraschend – mit der «Freisetzung»⁵ von Personal verbunden war. Darüber, wer bleiben konnte (*stayers*) oder gehen musste (*leavers*), war in der Tat auf Grund von Workshops entschieden worden, in denen *employability* überprüft wurde.⁶ Dass dabei kaum nur Kriterien der objektiven betrieblichen Erfordernisse in Anwendung gelangten, sondern auch zugeschriebene soziale Merkmale eine Rolle spielten, belegt der Umstand, dass unter den *leavers* Ältere, Frauen, Romands und aus peripher-ländlichen Gegenden Stammende überproportional vertreten waren: Befreiung aus überkommenen Strukturen, Rollen und Verhaltensmustern? Interessanterweise findet sich «Bildungsgrad» erst an achter Stelle dieses Katalogs faktisch bedeutsamer Kriterien. Man mag daraus schliessen, dass sich die Selektion zwar vordergründig am Modell des *homo mackinseyensis*, in der praktischen Durchführung aber dann doch an Kriterien orientierte, die denen der berühmten «offenen Gesellschaft» (Popper) diametral widerspre-

chen und gerade erwerbssfähige Merkmale wie «Bildung» abwerten.

Die Studie konzentrierte sich sodann auf die *leavers*. Was dabei in Interviews zu Tage gefördert wurde, muss Pädagogen – und mit ihnen die «neue Lehrerinnen- und Lehrergeneration» – in der Tat interessieren: Die Betroffenen haben sich nicht nur das Konzept der *employability* in hohem Masse zu eigen gemacht; sondern sie deuten den negativen Befund vielfach auch als Folge persönlichen Versagens, eigener Schuld; dies auch deswegen, weil die Individualisierung – im Sinne einer individuellen Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg – das Gefüge der Gemeinsamkeiten ausgehöhlt hat, das es dem Einzelnen einst gleichwohl ermöglichte, sich als zwar erfolglos, aber gleichwohl nützlichen Teil eines sozialen Ganzen zu begreifen.

Hält man sich an die Forschungsergebnisse und Diagnosen des Referenten, stehen folgende Fragen im Raum: Was bedeutet es für die öffentliche Schule, wenn die Bildung, die sie vermittelt, im Zuge von Neustrukturierungen in zweifachem Sinne abnehmenden Schutz bietet: weil sie zum einen relativ wenig zur *employability* beiträgt und zum anderen nicht zu verhindern vermag, dass sich die Verlierer des Wandels als individuelle Versager fühlen? Wenn der Einzelne kein Bewusstsein mehr hat von den gesellschaftlichen Zwecksetzungen eines Arbeitslebens – egal ob er in Bezug auf diese Zwecksetzungen persönlich erfolgreich ist oder nicht? Wenn ihn keine gemeinsame Kultur mehr darüber aufklärt?

Gemeinsame Kultur . . .

Um diese *culture commune* ging es *François Dubet* aus Bordeaux, Fachkollege von Schultheis, der sich in jüngerer Zeit intensiv mit der Reform der *lycées* (Sekundarstufe II) befasst hat (und an dieser Aufgabe, nach eigenen Angaben, überwiegend gescheitert ist). Die in den Lehrplänen und Organisationsformen des Bildungswesens akzentuierte gemeinsame Kultur ist stets eine Auswahl

aus mehreren Lokal-, Klassen- und Wissenskulturen und deren Verbindung zu einer nationalen Kultur gewesen. Sie bildet sich in Verbindung mit der Gemeinschaft und ihrer Geschichte heraus – in einem «Dialog mit den Toten», wie der Referent formulierte.

Verschiedene Faktoren haben seiner Darstellung gemäss die Funktion der öffentlichen Schule untergraben, als Ort der Vermittlung einer gemeinsamen Kultur zu wirken. Zum einen laufen ihr Kulturindustrie und Massenmedien diesbezüglich den Rang ab. Im Weiteren orientiert sich ein expandierender Bildungsmarkt, zu Lasten der durch die republikanische Schule vermittelten Gemeinsamkeiten, zunehmend an individuellen Nutzerbedürfnissen. Schliesslich nimmt Dubet eine wachsende Tendenz innerhalb des Bildungswesens wahr, die Lehrprogramme aller Bildungsstufen von den Erfordernissen der höchsten, universitären Abschlüsse her zu konzipieren, was die übrigen Abschlüsse als unvollständig und defizitär, jedenfalls aber nicht als Erwerb einer gemeinsamen Kultur erscheinen liesse. Diese Tendenz werde durch die Anhebung der Lehrerbildung auf die Tertiärstufe noch verstärkt, weil sie einer «Kolonialisierung» des Lehrerbildes durch die akademische Kultur Vorschub leiste, in deren Rahmen schulisch Schwächere zunehmend als Problemfälle verstanden würden, und weil sie den Berufsstand der Lehrer zu einer Art Aristokratie werden liesse, die für die Bedürfnisse und Kultur der breiten Bevölkerung nur noch beschränkt Interesse aufbringe. Dabei sei die Schule – gerade für diejenigen, die ohne tertiären Bildungsabschluss aus dem Bildungswesen austreten – heute praktische der einzige Ort, an dem sich gemeinsame soziale und politische Grundkenntnisse und -fähigkeiten erwerben und einüben liessen.

Dass er damit nicht das Modell des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts meinte, in dem die französischen Lehrer noch als *curés de la conscience natio-*

nale wirkten und die Schule als Ausdruck wie auch als Garant der nationalen Einheit verstanden wurde, hatte der Referent bereits in der Einleitung deutlich gemacht. Dubet forderte nicht eine Rückkehr zu diesen Verhältnissen, sondern eine Neuorientierung, die folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen hätte: Ausgangspunkt ist die Bestimmung eines gemeinsamen Minimums, das sich auch die Schwächsten anzueignen vermögen, durch die Politik. Dies bedingt einen rigorosen Abbau von stofflichem Ballast zu Gunsten einiger weniger – schwieriger, das heisst nicht banaler – Gegenstände, die am Ende dafür wirklich verstanden sind. Überdies gilt es die Nationalgeschichte zu entnationalisieren und statt dessen – ausgehend von den Rechten und Pflichten der Schüler – an der Entwicklung von Konzepten wie *civilté* und *citoyenneté* zu arbeiten.

Trotz dieser Präzisierungen enthielten Dubets Thesen – gerade für diesen Zuhörerkreis – ein gerüttelt Mass an Provokationen⁷. Und so wurde ihm denn auch im Schlusspodium vorgeworfen, eine reaktionäre Haltung zu vertreten. Es mag in der Tat zutreffen, dass sich seine Ausführungen stark an französischen Verhältnissen orientierten und auch diese verzerrt darstellten. Und die auch hierzulande vorangetriebene Tertiarisierung der Lehrerbildung braucht keineswegs zwingend zur Entstehung einer Aristokratie zu führen, die den Kontakt zur breiten Bevölkerung verliert und nur noch die Bildungsinteressen der Leistungsfähigsten im Blick hat. Gleichwohl dürfte Dubets Besorgnis in Bezug auf die gemeinsame Kultur nicht aus der Luft gegriffen sein und zwar nicht bloss wegen der wachsenden kulturellen Heterogenität zeitgenössischer Gesellschaften als Ganzem, sondern auch wegen jener Entwicklungen des Bildungswesens, welche heute die Steigerung der Outcomes schärfer akzentuiert als die Integrationsleistung, die die öffentliche Bildung während langer Zeit erbracht hat.

... und soziale Integration

Mit gemeinsamer Kultur und sozialer Integration befasste sich – aus einem anderen Blickwinkel – auch der nächste Referent. *Gernot Böhme*, Mathematiker, Naturwissenschaftler und Philosoph aus Darmstadt, nahm sich des Themas aus moralphilosophischer Perspektive an. Sein Ausgangspunkt war Hegels Unterscheidung von drei Stufen der Ethik: abstraktes Recht, das die wechselseitige Anerkennung der Subjekte als Personen garantiert; substantielle Sittlichkeit als Konformität mit Normen, die unverzichtbar zu gesellschaftlichen Institutionen gehören; und schliesslich Moral als die auf Selbstbestimmung und freier individueller Entscheidung beruhenden Maximen ethischen Handelns. Böhme setzt gemeinsame Kultur auf der mittleren Ebene, jener der substantiellen Sittlichkeit an. Diese lässt sich indessen heute nicht mehr auf die selbe Weise fassen wie zu Hegels Zeiten. Mit dem Zerfall des Ständestaates und der Umformung des Staates selbst von einer moralischen Instanz zur Administration muss gemeinsame Kultur als das «Übliche» neu konstruiert werden. Dies geschieht in mannigfaltigen Formen – etwa unter Berufung auf die Firma als «Betriebskultur» oder, anknüpfend an eine gemeinsame Abstammung, als «Ethnie». Dabei entsteht nicht mehr ein Gefüge von zueinander komplementären Ständeskulturen, sondern eine Art «Multikulturalismus der Üblichkeiten».

Im Zuge der selben Entwicklung transformiert sich aber auch der Charakter des «Üblichen» selbst: Handelte es sich dabei einst – wie beispielsweise bei der Höflichkeit – um die einem bestimmten Stand «eigenen» Normen, haben sie heute allgemeine Geltung erlangt. Sie sollten gefördert werden, meinte Böhme, und es sei Aufgabe der Schule, sie zu fördern. Dies tue um so mehr Not, als gerade die technologische Entwicklung fortwährend Üblichkeiten ausser Kraft setzt und den einzelnen Menschen vor moralische Entscheidungen stellt, deren Fol-

gen er nicht allein tragen kann. An Beispielen dafür aus den Bereichen Medizin, Gentechnologie oder Umwelt fehlt es nicht. Hier wäre im Grunde immer wieder sowohl selbstbestimmtes moralisches Handeln wie auch die Fähigkeit gefragt, sich durch die Unentscheidbarkeit der Alternativen sowie die Folgen notwendiger Entscheide betroffen zu fühlen und die mit solchen Dilemmata verbundenen Frustrationen auszuhalten. Dennoch wäre die Schule überfordert, wollte man ihr die Ausbildung derartiger Kompetenzen abverlangen. Die – notwendige – Entwicklung neuer Ethiken könne nur über die Ausbildung neuer Üblichkeiten geschehen.

Böhmes Darstellung des Auftrags der Schule in Bezug auf die Schaffung einer gemeinsamen Kultur veranlasste den Moderator der Sitzung, Rudolf Künzli, zur Frage, ob damit nicht ein Verzicht auf die Grundsätze der Aufklärung verbunden sei, in denen die öffentliche Schule gründe. Dies, und natürlich die Ausführungen des Referenten selbst, setzte eine lebhafte Debatte in Gang, in der fast ein wenig Kulturkampfstimmung aufkam: Während Kollegen aus Luzern und Freiburg mit Böhmes Verständnis einer gemeinsamen Kultur im Grunde einig gingen und allenfalls fragten, ob sich denn nicht eine übergeordnete Instanz bestimmen liesse, die eine solche Kultur zu sanktionieren vermag, hielten Diskutanten aus anderen Kantonen daran fest, dass die Schule auch in ethischen Fragen eigenverantwortliche und souverän entscheidende, in Hegels Sprachregelung «moralische» Menschen, erziehen müsse. Man darf ruhig sagen, dass die vier Hauptreferate einen eigentlichen Spannungsbogen bis hin zu letzten Fragen aufzubauen vermochten, wofür auch den Organisatorinnen und Organisatoren, allen voran Giani Ghisla vom Istituto di

Abilitazione e Aggiornamento (IAA) in Locarno, grosse Anerkennung gebührt. Dass dabei einige im Schlusspodium vorgetragene Akzentverschiebungen und Kritiken – etwa bezüglich der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit als Korrektiv zu angeblichen strukturellen Eigengesetzlichkeiten (Sylviane Roche), hinsichtlich der weltweiten Annäherung und der Entnationalisierung der Lehrpläne (Cristina Allemann-Ghionda) oder in Bezug auf das Nachdenken über «Chiffren, die den Wandel hemmen und die Statik der Institutionen verstärken» (René Rhinow) – in den Hintergrund traten, hat wohl vor allem mit der Ansetzung des Podiums ganz am Ende der Tagung zu tun. Insgesamt bedauerte man immer wieder, dass für Fragen und Diskussionen im Plenum wenig Zeit blieb. Diese stand in den zahlreichen Diskussions- und Arbeitsgruppen eher zur Verfügung, in denen das Tagungsthema aus verschiedenen Blickwinkeln vertieft wurde. Infolge der zeitlichen Parallelführung vieler Veranstaltungen ist es aber ein Ding der Unmöglichkeit, die Vielfalt dieser kleineren Anlässe angemessen zu würdigen. Es ist aber zu hoffen, dass sie im Rahmen von Beiträgen in den verschiedenen Fachzeitschriften in nächster Zeit doch noch erschlossen wird.

- 1 Es soll immerhin nicht verschwiegen werden, dass an dieser Auswahl nicht alle anwesenden Erziehungswissenschaftlerinnen Gefallen fanden.
- 2 Der Zufall wollte es, dass man dazu gleich während der Tagung Anschauungsunterricht geniessen konnte. Willy Stadelmann, Präsident der SGL, referierte am selben Tag über die Beschlüsse der EDK bezüglich des Fremdsprachenunterrichts: In der Kernfrage – Beginn mit zwei Fremdsprachen bereits auf der Primarschulstufe – besteht wohl Einigkeit. Entsprechende «Treffpunkte» am Ende der 6. Klasse sollen indessen durch die Kantone, am Ende der 9. Klasse durch die Regionen – nicht aber gesamtschweizerisch – festgelegt werden. Bezüglich der ersten Fremdsprache besteht eine Pattsituation. Gemäss einer Konsultativabstimmung bevorzugen 13 Erziehungsdirektorinnen und -direktoren den Beginn mit einer zweiten Landessprache, 12 einen Beginn mit Englisch.
- 3 Im Fachjargon hat sich der Begriff der «Arbeitsmarktfähigkeit» eingebürgert.

- 4 Boltanski, L., E. Chiapello (1999): *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard
- 5 Das Element «frei» steht für Schultheiss für die eine, die fortschrittsoptimistische Interpretation und Wertung des fundamentalen Wandels, den die Gesellschaften zur Zeit durchlaufen; dass nämlich die Individuen dadurch aus der Unmündigkeit überkommener Strukturen, Rollen- und Verhaltensmuster befreit und auf eine radikale Individualisierung verpflichtet würden – was ihnen gestatte, Selbstverantwortung für die eigene «employability» zu übernehmen, «Unternehmer ihrer selbst», «Schmiede des eigenen Glücks» zu werden.
- 6 Dass dabei diejenigen im Vorteil waren, die sich besser zu «verkaufen» wussten, wurde nicht erwähnt, erscheint jedoch als plausible Annahme.
- 7 Er sparte auch nicht mit Seitenhieben auf die Erziehungswissenschaft, die er unbeirrt als *la science de l'éducation entre guillemets* titulierte.

Moritz Rosenmund ist Ko-Teamleiter Forschung und Entwicklung am Pestalozzianum.

Inserat

SAL
Schule für Angewandte Linguistik

Höhere Fachschule für Sprachberufe
Staatlich anerkannte Diplome für

Journalismus

Sprachunterricht

Übersetzen

Berufsbegleitende Ausbildung
Weiterbildung und Allgemeinbildung

Flexibilität durch individuelle
Stundenplangestaltung

Semesterdauer:
Oktober - Februar, März - Juli

SAL
Schule für Angewandte Linguistik
Sonneggstrasse 82, 8006 Zürich

Tel. 01 361 75 55, Fax 01 362 46 66
E-Mail: info@sal.ch, www.sal.ch

