Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 3

Artikel: "Was nützt uns das für die Praxis?"

Autor: Grunder, Hans-Ulrich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786104

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: 13.12.2025

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

«Was nützt uns das für die Praxis?»

Erziehungswissenschaftliches Wissen in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für die Sekundarstufe I an der Universität Bern

Hans-Ulrich Grunder

Wie schätzen Studierende die erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Veranstaltungen innerhalb ihres Ausbildungsgangs ein? Wie deuten sie das Verhältnis von Theorie und Praxis?

Nachdem eingangs die Vielfalt der Ausbildungen für angehende Lehrkräfte der Sekundarstufe I in der deutschsprachigen Schweiz skizziert worden ist, schildere ich den Studiengang für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter der Sekundarstufe I an der Universität Bern. Im dritten Teil werden die erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Fächer dieses Studiums beschrieben und deren Verortung innerhalb des Studiengangs begründet. Der vierte Abschnitt präsentiert die Daten, welche aufgrund eines von Berner Lehramtsabgängern beantworteten und ausgewerteten Fragebogens (1986, 1990 und 1994) erhoben worden sind. Im Schlusskapitel werden die genannten Umfragen verglichen.

Vorbemerkungen

Einleitend sei auf drei Sachverhalte hingewiesen, ohne deren Kenntnis das folgende nicht verständlich wäre:

a) Europäischer Druck und die in den vergangenen Jahren aufgetretenen Zentralisierungstendenzen, die eine Professionalisierung der Lehrkräfte in akademisierenden Prozessen nach sich ziehen, provozieren nachhaltige Veränderungen in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Deswegen

dominiert diese eine bislang kaum merkbare Atmosphäre der Instabilität. Unsicherheit und Beunruhigung über geplante Reformprozesse kennzeichnen die schweizerischen, insbesondere aber die universitären Lehrkräfteausbildungen in der deutschsprachigen Schweiz.

b) Aufgrund der rechtlichen und politischen Zuständigkeiten (vgl. Badertscher et al 1993, wo auf Artikel 3 der Bundesverfassung verwiesen wird) gilt «in der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen prinzipiell das Subsidiaritätsprinzip; d.h. die Kantone sind für all jene Aufgaben zuständig, welche die Verfassung nicht ausdrücklich dem Bund überträgt» (ebda., S. 7). Im Bildungswesen weist der Bund den Kantonen lediglich wenige spezifische Aufgaben zu. Die Schulhoheit ist kantonal. Die Lehrerbildung berühren die Kompetenzen des Bundes deshalb zunächst indirekt, dann aber auch unmittelbar, wenn die Kantone verpflichtet werden, für genügenden Primarunterricht zu sorgen. Die Eidgenossenschaft regelt außerdem die Berufsbildung in den Bereichen Handel, Gewerbe, Industrie, Landwirtschaft, Hauswirtschaft sowie den Turn- und Sportunterricht an den Schulen [1]. Infolge des föderalistisch aufgebauten Staatsgebildes haben sich in der Schweiz sechsundzwanzig weitgehend autonome Schulsysteme nebeneinander herausgebildet und entwickelt [2]. Die Lehrerbildung ist heute entsprechend vielfältig [3]. In mehreren schweizerischen Kantonen wird sie gegenwärtig aufgrund gesamteuropäischer Entwicklungen akademisiert [4].

c) Bisher sind Untersuchungen zur Beurteilung von Bildungsinstitutionen aus der Sicht ihrer Absolventen in der Schweiz m.W. nicht realisiert worden. Studien über die Wirksamkeit von Lerninstitutionen im weitesten Sinn liegen infolgedessen nicht vor. Dies gilt auch für den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Derzeit läuft allerdings das *Nationale Forschungsprogramm 33* des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (NFP 33), das sich mit der *Wirksamkeit unserer Bildungssysteme* befaßt. Erstmals in der Schweiz ist 1994 eine Arbeit erschienen (Bräm 1994), worin die Aussagen von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerausbilung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis ausgewertet worden sind.

1. Die Grundausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I in der Schweiz

Die Grundausbildung der Lehrkräfte in der Schweiz ist strukturell und institutionell überaus heterogen: Wie eine kürzlich publizierte Studie herausstellt [5], realisieren derzeit die sechsundzwanzig Kantone an die hundertfünfzig Varianten, angehende Lehrerinnen und Lehrer in die Basiskenntnisse und -fertigkeiten ihrer zukünftigen Praxis einzuführen. Einen Überblick zu gewinnen ist nicht zuletzt deshalb ein zeitraubendes Unterfangen, weil die meisten Kantone die Grundausbildung der Lehrkräfte entweder jüngst verändert haben, gegenwärtig gerade reformieren oder Neuerungen vorsehen (Pläne für Pädagogische Hochschulen in Kantonen ohne Universitäten; Tendenzen, die traditionellen Lehrer- und Lehrerinnenseminare [6] in die Hochschulen der Kantone einzuglie-

dern, so etwa in Bern mit dem *Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*). Die Situation ist, sowohl was die institutionellen Rahmenbedingungen betrifft als auch in bezug auf die Studien- und Lehrpläne aufgrund der föderalistischen Anlage der Lehrerbildung in der Schweiz überaus unübersichtlich. Selbst Expertinnen und Experten fehlen die Detailkenntnisse, wenn es darum geht, die sich unentwegt wandelnde Lehrerbildung in ihrer Vielfalt zu skizzieren: «Einige Kantone bieten vor allem für die Ausbildung der Primarlehrkräfte mehrere Modelle an. Die Situation der Lehrerbildung in der Schweiz ist jedenfalls kompliziert, mit den beschriebenen fünf Modellen sind zwar nicht alle, aber die wichtigsten Varianten genannt.» (Criblez 1994, S. 24). Dazu gehören

- *der seminaristische Weg* (nach der obligatorischen Schulzeit wird ein drei- bis sechsjähriges Mittelschulseminar absolviert. Kategorien: Kindergärtnerinnen/Kindergärtner, Lehrkräfte für Hauswirtschaft, Handarbeiten und Primarlehrkräfte. Kantone: BE, FR, GR, LU, SG, SO, SZ, TG, VS, ZG);
- *der nachmaturitäre Weg* (nach einem Mittelschulabschluss wird eine zwei- bis dreijährige Ausbildung auf der Tertiärstufe absolviert. Kategorien: Primarlehrkräfte, Reallehrkräfte im Kanton Zürich Kantone: AG, BE, BL, BS, GE, JU, LU, NE, SH, SO, TG, TI, VD, ZH);
- *Kurse für Berufsleute* (nach einer abgeschlossenen Berufslehre wird eine meist dreijährige Ausbildung absolviert. Kategorien: teilweise für Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen sowie Primarlehrkräfte. Kantone: AG, BE, LU, SO, TG);
- *das Hochschulstudium* (nach einem Mittelschulabschluss findet die Ausbildung entweder vollständig oder teilweise an einer Hochschule statt. Kategorien: Sekundarlehrkräfte, Gymnasiallehrkräfte. Kantone: BE, BS, FR, ZH, JU, NE, VD, AG, BS);
- *Ausbildung als Weiterbildung* (nach einer Grundausbildung und praktischer Tätigkeit als Lehrkraft wird ein weiteres Lehrerdiplom erworben. Kategorien: Sekundarlehrkräfte, Gymnasiallehrkräfte, Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen, Reallehrkräfte. Kantone: BE, NE, FR, VD, ZH, BL, LU, SG, SO).

Die jüngste Erhebung zur Lehrergrundausbildung belegt 147 Ausbildungsstätten für die Lehrergrundausbildung. Insgesamt existieren 153 unterschiedlich strukturierte Ausbildungsgänge [7]. Eine hohe Varianz zeichnet nicht nur die Ausbildung für angehende Volksschullehrer aus. Ebenfalls die Studiengänge für das Lehramt an der Sekundarstufe I sind institutionell unterschiedlich verankert sowie in organisatorischem und fachinhaltlichem Aufbau divergent.

Richtet man das Augenmerk indessen auf die von den grundausbildenden Lehrgängen angebotenen fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen Inhalte, fallen trotz der eingangs beschriebenen Heterogenität Gemeinsamkeiten zwischen den genannten Studiengängen auf. Wird die Optik auf die erziehungswissenschaftlichen Fächer verengt, erhärtet sich der Befund, Vergleichbares überwiege Trennendes. Dieses Fazit gilt interkantonal ebenso für die noch reformresistenteren wie für die sich gegenwärtig reformierenden kantonalen Lehrerbildungen. So beschäftigen sich Studierende in unterschiedlich strukturierten Lehramtsstudiengängen (Sekun-

darstufe I) in vergleichbaren Abschnitten ihres Studiums mit erziehungswissenschaftlichem Wissen, didaktischen Theorien, fachdidaktischen Kursen, berufspraktischen Übungen und Schulpraktika.

Dies mündet in eine Feststellung, welche der eingangs angesprochenen staats- und bildungspolitischen Analyse auf der ausbildungsrelevanten Ebene opponiert: Zwar sind die deutschschweizerischen Ausbildungsgänge der Lehramtskandidaten mit Berufsziel Sekundarstufe I (sowohl universitäre als noch seminaristische) in weit divergierenden, variierenden institutionellen und organisatorischen Kontexten lokalisiert. *Die erziehungswissenschaftlichen Anteile der Ausbildungen* indessen ähneln einander, und sie sind mühelos systematisierbar. Herrscht also in der schweizerischen Lehrerbildung zum einen institutionelle Varianz, sind die erziehungswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungssegmente der Lehrerausbildungsstätten vergleichbar.

Ich will anhand einer oben genannten Variante der Lehrerausbildung exemplarisch illustrieren, wie die Studierenden das erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Veranstaltungen innerhalb eines bestimmten Ausbildungsgangs einschätzen (vgl. Bräm 1994). Ich schränke sowohl geographisch als auch thematisch ein: Im Mittelpunkt steht *die Ausbildung der Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Bern* sowie die Beurteilung dieses Angebots an erziehungswissenschaftlichem Wissen durch Studierende. Der Ausspruch mancher Studierender klingt als Titelmotiv dieses Textes an: «Was nützt uns das für die Praxis?» Ob er vor dem Hintergrund der empirischen Analyse zu relativieren ist, wird die Auswertung der Befragung der Studierenden zeigen.

2. Die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte für die Sekundarstufe I an der Universität Bern

Im Studienjahr 1994/1995 sind rund 550 Studierende, seit kurzem mehr Studentinnen als Studenten, an der zahlenmäßig größten Ausbildungsstätte für angehende Sekundarlehrkräfte in der Schweiz eingeschrieben. Sie werden von rund 120 Lehrbeauftragten betreut, wovon an der Ausbildungsinstitution zwölf vollamtliche Dozenten die erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung verantworten. Jährlich verlassen rund 130 Studierende als diplomierte Sekundarlehrkräfte die bernische Ausbildung. Annähernd die Hälfte von ihnen findet eine Stelle außerhalb des Kantons Bern.

Die *fachwissenschaftliche* Ausbildung der Studierenden des *Sekundarlehramtes* (SLA)[8], der angehenden Lehrkräfte für die Sekundarstufe I (Klassen 7, 8 und 9, erweiterte Ansprüche), erfolgt an der Berner Universität im Rahmen der für die Schulfächer zuständigen Fakultäten und Institute (Philosophisch-naturwissenschaftliche Fakultät, Philosophisch-historische Fakultät, Institut für Sport und Sportwissenschaft) sowie am Konservatorium für Musik[9]. Die Lehrveranstaltungen mit *erziehungswissenschaftlichen* Inhalten werden von Dozentinnen und Dozenten des Sekundarlehramtes und des Pädagogischen Instituts[10] durchgeführt. Die Lehrpraktika stehen vollumfänglich in der Verantwortung des Sekundarlehramtes.

Was die Ausbildungsziele angeht, wird von Sekundarlehrkräften erwartet, dass sie «eine Gruppe von Fächern fachlich, didaktisch und pädagogisch kompetent unterrichten und die verantwortliche Führung einer oder mehrerer Klassen übernehmen» (SLA 1991, S. 6). Der Studiengang strebt also *Fachgruppenlehrkräfte* an, die zugleich in der Lage sind, die Aufgaben einer Klassenlehrerin oder eines Klassenlehrers zu erfüllen. Das Studienziel: «Das Studium vermittelt Kompetenzen und Einsichten, die zukünftige Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, als Fachleute für Erziehung und Bildung Kinder und Jugendliche im Rahmen des Auftrages der Schule zu fördern, die Bedürfnisse und Lernprobleme der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, sie zu beraten und die Leistungen zu beurteilen, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Schulbehörden wahrzunehmen und sich an der Schuladministration und der Schulentwicklung zu beteiligen.» (Badertscher, in intro 1993, S. I)

Das Studium dauert für Gymnasialabgänger mindestens acht Semester. Die Maturanden durchlaufen somit eine vollständige Lehrerausbildung. Studierende mit einem Lehrpatent als Grundschullehrerin oder Grundschullehrer schliessen es im Sinn einer Weiterbildung nach mindestens sechs Semestern ab. Studiert werden drei Fächer in unterschiedlicher Gewichtung. Die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung verläuft parallel zum Fachstudium. Turnen / Sport, Musik, Zeichnen und Religion werden als vollwertige Studienfächer angeboten. Obligatorisch sind die Fächer Deutsch und Französisch für Studierende der philosophisch-historischen Richtung, Mathematik für Studierende der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung. Das Studium setzt mit zwei propädeutischen Semestern ein. Diese gelten der Berufswahlabklärung. Ein fachwissenschaftliches Examen entweder in Deutsch oder Mathematik und das Einführungspraktikum [11] schliessen diese Phase ab. Im Mittelteil des Studiums, zwischen dem 3. und 6. Semester, stehen die fachwissenschaftlichen Studien und die Pädagogik. Um den Kontakt zur Praxis nicht abbrechen zu lassen, ist vor dem 7. Semester ein Zwischenpraktikum und in einigen Fächern ein Fachpraktikum (Musik, Religion, Turnen/Sport, Zeichnen) zu absolvieren. nach dem 6. Semester können die drei Studienfächer mit entsprechenden fakultären Prüfungen abgeschlossen werden. Steht für bereits ausgebildete Lehrkräfte am Ende des 3. Semesters bereits das Schlusspraktikum an, nach dem 6. Semester dann die wissenschaftlichen Schlussexamen, erfolgt für die ehemaligen Gymnasialabgängerinnen und -abgänger die vertiefte Hinwendung zur Unterrichtspraxis und zum Berufsfeld der Sekundarstufe I. Der Rahmen der minimalen Studiendauer erlaubt den angehenden Sekundarlehrkräften das Studium eines Semesters an einer ausserkantonalen oder einer Universität des Auslandes. Die Studienordnung sieht zudem für das vierte Semester der Sprachstudierenden einen dreimonatigen Sprachaufenthalt an einer französischen, englischen oder italienischen Universität vor.

Nun zu den pädagogischen, allgemein- und fachdidaktischen sowie zu den berufspraktischen Ausbildungsteilen.

Der folgende Abschnitt ist zweigeteilt: Zunächst wird in einem Exkurs der Versuch unternommen, den in der Schweiz bislang kaum beachteten Zusammenhang zwischen Schulpädagogik als einer pädagogischen Bereichsdisziplin

und der Ausbildung von Lehrkräften zu akzentuieren [12]. Schließlich wird die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung angehender Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer in ihren herausstechenden Profilen skizziert.

3. Erziehungswissenschaftliche Anteile innerhalb der Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarstufe I

3.1. Schulpädagogik in der Lehrerbildung

Welches sind die Desiderata an die erziehungswissenschaftlichen Fächer innerhalb einer Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer? Wie steht es beispielsweise um die Relevanz Historischer Pädagogik oder um die Bedeutung Allgemeiner Pädagogik? Was beinhaltet schulpädagogische, didaktische und berufspraktische Argumentation und Erfahrung im Rahmen einer Ausbildung für das Lehramt der Sekundarstufe I?

Als grundlegende Prämisse für die Verortung erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Wissens und Könnens in der Ausbildung angehender Lehrkräfte erachte ich die Forderung, wonach sich Theorie, Praxis und Forschung in Pädagogik, Didaktik und Berufspraxis ergänzen.

Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen demzufolge zu Fachleuten für Lehr- und Lernprozesse werden, also zunächst zu Expertinnen und Sachverständigen für Unterricht. Ihre Qualifizierung erfolgt über Ausbildung. Der erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Bereich bereitet angehende Lehrkräfte auf den Berufsalltag vor. Schulpädagogische Problemstellungen vermögen in diesem Zusammenhang zweierlei zu illustrieren: Einmal die systematischen Argumentationsmuster, welche pädagogische Fragestellungen generieren. Diese findet man in pädagogisch-anthropologischen, historischen, schulbezogenen, sozialisationstheoretischen, vergleichenden, institutionssoziologischen, entwicklungstheoretischen und didaktischen oder methodischen Zusammenhängen. Schulpädagogik führt demzufolge an pädagogische Fragestellungen heran und diskutiert im Feld von Schule und Unterricht relevante Sachverhalte unter pädagogischer Optik. Indem sie *Diskurskonjunkturen* nachgeht, welche zentrale Probleme provoziert haben oder dies noch heute tun, leistet die historische Sicht *ihren* Teil, den Horizont, den Anspruch pädagogischer Aussagen und Sachverhalte zu bestimmen. Schulpädagogik entspricht hier also einer *offenen Wissenschaft*, gestützt auf erfahrungswissenschaftliche und bildungshistorische Aussagen. Als geeignete Formen der Darstellung benützt Schulpädagogik die systematische, historische und vergleichende Analyse. Deren Basis ist die schulpädagogische Forschung. Die zentralen Begriffe dieser *Theorie und Lehre für die Praxis* sind pädagogisches Handeln, Schule als Institution, Schulklasse als pädagogisches Handlungsfeld, Lehrplan als Handlungsvorgabe, Unterricht als didaktische Situation. Besondere Verbindungslinien bestehen zur Allgemeinen Didaktik, zur Pädagogischen Psychologie, zur Sozialisationstheorie und zur Soziologie der Erziehung.

Eine Bemerkung zum selbstreflexiven Anspruch des Fachs: Schulpädagogik ist heutzutage vermehrt den Anforderungen einer konzept-, viel eher jedoch rezeptbedürftigen institutionellen Praxis ausgesetzt, gerade wenn es um die Schule geht. Kurzfristig operierende Politik setzte sie wiederholt als *trouble - shooter* zur Bewältigung gesellschaftlicher Krisensituationen ein und tut dies heute noch. Was die Gesellschaft politisch nicht lösen will oder wozu sie unfähig ist, wird dann der Schulpädagogik als Problemlösemotiv übertragen. Diese soll qua institutionellem, didaktischem oder gar methodischem Krisenmanagement fehlgeschlagene oder nicht erfolgte politische Intervention in längerfristigen, als Lernprozesse deklarierten Verläufen pädagogisch korrigierend nachholen. Blättert man in der Schulgeschichte, spiegeln insbesondere die Lehrpläne die unbefragte Delegation gesellschaftlicher Krisenfelder: Europa-, Aids-, Computer- und Aufklärungsunterricht, Medien- und Verkehrsunterricht, früher Handfertigkeitsunterricht, ausgangs des 19. Jahrhunderts das Turnen. Politisch brisante Inhalte sind in den überbordenden schulischen Stoffverzeichnissen dann als Krisensymptome und Bewältigungsstrategien ersichtlich: Schule, nun instrumentiert, soll über Erziehung und Unterricht gesellschaftspolitische Problemfelder entschärfen.

Schulpädagogik muss sich infolgedessen bewußt sein, und dieses Thema mit angehenden Lehrkräften auch debattieren, wie weit ihre Aussagen reichen. Damit ist die schulpädagogische Forschung angesprochen. Ich unterstelle einen engen Zusammenhang zwischen Forschung, Lehre und Praxis, gerade auch in der Lehrerausbildung.

Die schulpädagogische Ausbildungsphase der bernischen Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrerin besteht im dritten und vierten Studiensemester aus einer einjährigen einstündigen Vorlesung sowie einer dieser Veranstaltung thematisch zugeordneten zweistündigen Übung in Form eines Seminars / Kolloquiums. Zum einen sollen die wichtigsten schulpädagogischen Begriffe definiert, erläutert und diskutiert werden. Zum anderen ist dieses Bemühen möglichst nahe an der zukünftigen (oder bereits erfahrenen) Realität der angehenden Lehrkräfte anzusiedeln. Da die Studierenden in ihrem Ausbildungsgang erstmals mit dem Sachbereich Schulpädagogik konfrontiert werden, ist in Vorlesung und Übungen auf das Alltagswissen der angehenden Lehrkräfte zu achten. Die Vorlesung ist aktualitätsbezogen und problemorientiert. Sie siedelt sich zwangsläufig an der unbeliebten Verbindungsstelle von Theorie und Praxis an,.

3.2. Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik und Praktika an der Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer der Universität Bern

Ziel der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung angehender Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer an der Universität Bern ist die Vorbereitung der Studierenden auf ihr zukünftiges Berufsfeld und das unterrichtliche und erzieherische Handeln auf der Sekundarstufe I im besonderen. Die

berufliche Tätigkeit einer Lehrkraft umschreibt der bernische Lehrplan für Primarschulen und Schulen der Sekundarstufe I mit den Begriffen unterrichten, erziehen, beraten und beurteilen.

Das heute realisierte Ausbildungskonzept gründet auf dem wechselseitigen Verhältnis von Theorie und Praxis. Es umschreibt demzufolge einen zentralen Bereich mit zwei Schwerpunkten: Die Reflexion und systematische Klärung von Praxis (Theorieaspekt) sowie die Anleitung zum theoriegeleiteten konkreten Handeln (Praxisaspekt). Die entsprechenden Studien umfassen die Gebiete der Schulpädagogik, der Didaktik und der Unterrichtspraxis. Dazu gehören überdies die Vorbereitung auf besondere, von den Lehrplänen der Sekundarstufe I ausgewiesene Unterrichtsinhalte (Sexual- und Gesundheitserziehung, Berufswahlvorbereitung, Medienpädagogik), das Orientierungsfach und die Einführung in fächerübergreifende Aufgaben der Lehrkraft sowie individuelles Arbeiten.

- Gegenstand der Einführung in die Schulpädagogik, die – wie erwähnt – als eine pädagogische Bereichsdisziplin aufgefaßt wird, sind die Schwerpunkte pädagogischen Handelns in Schule und Unterricht – also unter schulischen Bedingungen-, seine Funktionen, Formen und Folgen. Versteht sich Schulpädagogik als empirisch, historisch und systematisch reflexive Theorie pädagogischen Handelns unter schulischen Voraussetzungen und deren ausserschulisch wirksamen Prämissen für die schulische Arbeit, geht es ihr um pädagogisches Handeln, die Schule als Institution, die Schulklasse als pädagogisches Handlungsfeld und Unterricht als didaktische Situation. Schulpädagogik knüpft Verbindungen zur Didaktik als einer Theorie des Lehrens und Lernens, zu den Fachdidaktiken zur Soziologie der Schule, zur Sonderpädagogik und schulrechtlichen und sozialpädagogischen Bereichen.
- Die Veranstaltungen in Allgemeiner Didaktik führen in Theorie und Praxis in die elementaren Aufgaben des Unterrichtens ein (SLA 1991, S. 34). Hospitien, praktisch ausgerichtete Gruppenarbeiten und gemeinsame Reflexion (Vorlesung, Übungen) lösen sich ab.

Die beiden *ersten Semester* erhalten in bezug auf die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung propädeutischen Charakter. Sie dienen der beruflichen Neigungs- und Eignungsabklärung. Veranstaltungen in Allgemeiner Didaktik, Didaktische Kurse sowie ein Kurs in Gesprächsleitung bereiten das Einführungspraktikum [13] vor. Eng verzahnte Unterrichtspraxis und didaktische Theorie sollen die unterrichtliche Handlungskompetenz fördern. Im *zweiten Semester* beginnt die Einführung in die Schulpädagogik (dreistündig). Das *dritte Semester* setzt diese fort (zweistündig), ergänzt um schultheoretische und didaktische Schwerpunkte). Ausgangs dieser Ausbildungsphase wird die thematische Basis für die individuellen Arbeiten in Schulpädagogik (5. Semester, zweistündig) gelegt. *Im vierten Semester* bearbeiten die angehenden Lehrkräfte schultheoretische, erstmals ab 1995/1996 medienpädagogische (zweistündig, teilweise projektorientiert) und sonderpädagogische Fragestellungen (zweistündig). Sie besuchen die Vorlesungen in Allgemeiner Pädagogik und Pädagogischer Psychologie. Das *fünfte Semester* ist der individuellen oder gemeinsamen Arbeit an schulpädagogischen Fragen gewidmet.

Wie schätzen die Studierenden die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung im nachhinein ein?

Um diese Frage zu beantworten, werden drei Umfragen herangezogen, welche an der Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer im Rahmen periodisch realisierter Evaluationen durchgeführt worden sind.[14] Die Befragung wurde als dreimalige Fragebogenaktion im Abstand von vier Jahren, nämlich 1986, 1990 und 1994 an einer je unterschiedlichen Zahl von Befragten realisiert. Die Studierenden des Sekundarlehramtes kannten das eingesetzte Evaluationsinstrument von den Evaluationen einzelner Studienveranstaltungen her. Eine vergleichende Studie mit anderen Ausbildungsgängen wurde nicht durchgeführt, da der Fokus zumindest bei den ersten beiden Befragungen auf der Reform der bernischen Ausbildung lag. Die Validität dieser Studienevaluation ist der kleinen Stichprobe der beiden letzten Umfragen wegen einschränkt. Die Erhebung bewertender Aussagen und deren Einschätzung stellt allein noch keine sozialwissenschaftlich stringente Evaluation (Empirische Pädagogik 1994, S. 155) dar, und die Zusammenfassung der Teilurteile führt nicht notwendigerweise zu einem widerspruchsfreien Gesamturteil. Deswegen ist versucht worden, trotz der 1990 und 1994 eher niedrigen Zahlen der Antwortenden, kleine statistische Auswertungen zu realisieren.

4. «Was nützt uns das für die Praxis?» – oder: Das erziehungswissenschaftliche Wissen in der Optik der Studierenden

Ehemalige Studierende sind 1986, 1990 und 1994 zu ihrem Urteil über die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung im Studiengang für Sekundarlehrkräfte befragt worden. Die Befragungen umfaßten alle mit einem vollen Berner Sekundarlehrerpatent abschliessenden Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern. Wurden 1986 die Abschlussjahrgänge 1982, 1983, 1984 und 1985 einbezogen, beschränkte sich die Umfrage von 1990 auf den Patentierungsjahrgang 1989 und jene von 1994 auf die im Herbst 1993 diplomierten Sekundarlehrkräfte. Im folgenden werden die Ergebnisse der Befragungen zusammenfassend präsentiert. Das Ziel der Auswertungen bestand 1986 und 1990 weitgehend darin, kritische Aussagen von Studierenden für die Reform der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung zu nutzen. 1995 erschließen die erhobenen Daten im übrigen namhafte Facetten der Zufriedenheit von angehenden Lehrkräften mit ihrer Ausbildungsinstitution.

Das Erhebungsinstrument bestand bei allen drei Umfragen aus einer Mischung von eng gestellten Fragen (Schätzskala) und dem Hinweis, bei der Beantwortung Anregungen zu äußern. Dementsprechend gelten einige Aussagen als repräsentativ, während die aus den Bemerkungen abgeleiteten Ergebnisse weitgehend Trends aufzeigen. Anläßlich der Auswertung der Fragebogen stellte sich bei allen drei Umfragen das Problem, wie Fachdidaktiken und Orientierungsfächer mit wenig Teilnehmenden und einer entsprechend kleinen

Zahl von Antwortenden zu gewichten seien. Die Ergebnisse der einzelnen Veranstaltungen sind aus diesem Grund nicht getrennt, sondern zusammengefasst in Bereiche [15], dargestellt.

4.1. Die Umfrage von 1986

1986 wurden insgesamt 488 Fragebogen versandt. 218 von ihnen wurden ausgefüllt retourniert, was einer Rücklaufquote von 44,6 % entspricht. Von den Antwortenden erklärten sich ca. 60 % sowohl beruflich als auch persönlich von der Ausbildung befriedigt, 26 % als teilweise befriedigt und 14 % als nicht befriedigt. [16]

Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Studierenden 1986 fanden, der erziehungswissenschaftiche Teil des Studiums habe ihnen wenig oder nichts gebracht und nur gerade 12 % angaben, sie hätten davon viel profitiert, hat die damaligen Verantwortlichen der Ausbildung aufhorchen lassen und sie zu Veränderungen des erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Anteils des Studiums motiviert.

hat mir sehr viel oder viel gebracht	11,4 %
hat mir etwas gebracht	26,6 %
hat mir wenig oder nichts gebracht	57,5 %
keine Antwort	4,5 %

Abb.1: Der Nutzen der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung

Anders lauten die Resultate im Bereich der auf die Schulpraxis ausgerichteten Allgemeinen Didaktik. Die kurz zuvor eingerichteten *Didaktische Kurse*, deren Aufbau aufeinander abgestimmt war, eröffneten neue Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit Schulen und Praktikumslehrern.

hat mir sehr viel oder viel gebracht	41,2 %
hat mir etwas gebracht	27,7 %
hat mir wenig oder nichts gebracht	13,9 %
keine Antwort	12,2 %

Abb.2: Der Nutzen der Ausbildung in Allgemeiner Didaktik

Im fachdidaktischen Bereich fiel die Erhebung ebenfalls positiv aus, wobei die zustimmenden Bemerkungen zu den Lehrveranstaltungen in denen betont praxisbezogen gearbeitet worden war, herausgestrichen wurden. [17]

hat mir sehr viel gebracht	61,7 %
hat mir etwas gebracht	22,8 %
hat mir wenig oder nichts gebracht	14,9 %
keine Antwort	0,6 %

Abb.3: Der Nutzen der Ausbildung in den Fachdidaktiken

Insbesondere die Praktika wurden freundlich beurteilt. [18] Viele Antwortende lobten die Arbeit der Praktikumslehrkräfte. Aus den Bemerkungen zu den Praktika ging im weiteren deutlich hervor, dass ein gutes Verhältnis zwischen Praktikantin/Praktikant und Praktikumslehrkraft für das Gelingen des Praktikums entscheidend ist. Etliche Antwortende äußerten den Wunsch, die Praktika seien auszubauen

hat mir sehr viel gebracht	72,8 %
hat mir etwas gebracht	17,5 %
hat mir wenig oder nichts gebracht	9,3 %
keine Antwort	0,4 %

Abb.4: Der Nutzen der Praktika

Die Lehrveranstaltungen zur Gesundheitserziehung, zur Schulkunde und zum Interdisziplinären Projekt wurden unterschiedlich bewertet. Der erheblichen Meinungsdifferenzen wegen wird hier darauf verzichtet, die eingegangenen Antworten als Prozentwerte wiederzugeben. Aufgrund der Ergebnisse der Umfrage erachteten es die Ausbildungsverantwortlichen 1986 als unabdingbar, den Bezug zwischen Theorie und Praxis in der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildungsphase zu verbessern sowie künftig in diesem Bereich regelmäßig Evaluationen der Lehrveranstaltungen durchzuführen. Immerhin hatten 29 % der Antwortenden erklärt, die berufliche Ausbildung habe sie nicht befriedigt. Die Unterschiede zwischen den theoretischen Fächern einerseits und den Fachdidaktiken, Orientierungsfächern und Praktika andererseits stachen heraus. Mit neuen Angeboten an Lehrveranstaltungen in Nicht-Studienfächern oder solchen mit interdisziplinärer Ausrichtung sollte gezielter auf die Situation der Schule in der Gesellschaft eingegangen werden. Die Praktika sollten ausgebaut und intensiviert werden und schliesslich wollte man versuchen, die Einflussgrössen zu bestimmen, welche die Urteile der Studierenden über die Lehrveranstaltungen beeinflussen.. Das Anliegen des Fragebogens war von den Studierenden als wichtig anerkannt worden. Zahlreiche Antwortende begrüssten die Evaluation: «Ich finde diese Umfrage sehr gut – u.a. auch die Idee, die Sekundarlehrerbildung den Bedürfnissen anzupassen. Ich hoffe sehr, dass diese Umfrage dann auch wirklich etwas bewirkt.» Oder: «Ich finde es richtig, dass Sie sich informieren, wie wir die Ausbildung am Sekundarlehramt erlebt haben. Damit kann man sie auch den veränderten Bedürfnissen anpassen.» Die dritte Frage war in ihrer Undifferenziertheit nicht leicht beantwortbar. Etliche Antwortende führten an, die erziehungswissenschaftliche und die berufspraktische Ausbildung seien getrennt zu beurteilen. Vielen war jedoch nicht klar, wo die Grenze zu ziehen sei: «Es ist schwierig, allgemein zu beantworten, da ich z.B. die berufspraktische Ausbildung mehrheitlich gut finde, die erziehungswissenschaftliche aber weniger positiv beurteile.» Studierende der geisteswissenschaftlichen Richtung sahen die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung positiver als jene der naturwissenschaftlichen, Frauen schätzten sie positiver ein als Männer. Praxisbezogene, musische und handlungsorientierte Fächer sind gegenüber theoretischen im Vorteil. Realfächer und Deutsch sind in der Regel attraktiver und beliebter als

Mathematik und Fremdsprachen. Diese Einschätzung überträgt sich auf die entsprechenden Fachdidaktiken. Die Erfahrungen der Studierenden in ihrer beisherigen Schullaufbahn prägen den Ruf der studierbaren Fächer. Beliebt sind offenkundig jene, wo Dozenten mit den Studierenden genau die Lektionen durchführen, die diese später mit ihren Schülerinnen und Schülern abhalten können. Auf der anderen Seite gelten Fächer als eher problematisch, die an der Sekundarschule nicht unterrichtet werden. Ausschlaggebend ist zweifelsohne der Grad einer Verbindung eines Faches mit der Praxis. Je leichter, häufiger und intensiver ein Studierender die Erkenntnisse und Modelle eines Faches in einer Sekundarklasse anwenden und erproben kann, um so eher scheint er deren Relevanz zu erkennen und um so positiver hat er das Fach beurteilt. Einige Anregungen zum erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildungsteil schienen den Ausbildungsverantwortlichen bedenkenswert, etwa: «Persönlich viel gebracht haben mir alle Veranstaltungen, wo man selber etwas tun konnte (...) theoretische Fächer sind in dieser Hinsicht im Nachteil.» Die Forderung nach weniger Theorie und mehr Praxis wurde sehr häufig erhoben,. Nicht immer aber war klar, was darunter verstanden wurde: «Grundsatz: Je praxisnaher, umso brauchbarer. Ich und sehr wahrscheinlich viele Studenten kommen nicht an die Uni, um persönlich etwas zu erfahren. Wir wollen etwas Brauchbares lernen. Für persönliche Bereicherung gibt es ausserhalb der Uni bessere Möglichkeiten.» Andere verlangten, Alltagsprobleme von Kindern und Lehrkräften seien stärker zu berücksichtigen. Die von den Gymnasien kommenden schienen zu wenig Erfahrung aufzuweisen, um von den gebotenen theoriebezogenen Sachverhalten in genügendem Masse profitieren zu können. Dritte vertraten einen holistischen Ansatz: «Es wäre gut, wenn der Student nicht nur fachliche Einsicht in Schulstunden, Lehrerzimmer oder in die Zunft der Lehrer erhalten würde, sondern auch hinter ‹menschliche› Probleme, private oder schulische blicken könnte. Lehrer sind keine Götter, auch keine Maschinen, sondern etwas erfahrenere ältere ‹Studenten›, die hoffentlich den Aspekt der Schule von der Schulbank aus nicht ganz verlieren.»

4.2. Die Umfrage von 1990

Die Mehrheit der an die sechzig Befragten[19] beurteilte 1990 das Gesamtstudium am Sekundarlehramt der Universität Bern als zufriedenstellend bis gut. In den positiven Einzelaussagen zum Gesamtstudium strichen die Antwortenden anerkennend heraus, dass Interessantes und Neues geboten worden sei und dass die Ausbildung die Erwartungen, nämlich Hilfestellung bei der Entwicklung zur Lehrerpersönlichkeit, weitgehend erfüllt habe. Kritische Stimmen hoben hervor, der Ausbildungsschwerpunkt ziele nicht auf die berufliche Praxis. Dies gelte insbesondere für die fachwissenschaftliche Ausbildung, wo der wissenschaftliche Aspekt zu gewichtig sei. Wurden das kollegiale Verhältnis zu den Dozenten des Sekundarlehramtes und der effiziente Unterricht in Kleingruppen herausgestrichen, hatte man die Atmosphäre in den fachwissenschaftlichen Vorlesungen dagegen als anonym empfunden. Die Vorbereitung auf den beruflichen Alltag schätzten die Studierenden durchschnittlich als zufriedenstellend bis gut ein. Viele waren der Meinung, die berufspraktische Ausbildung

sei zu kurz. Wurde nach *Veranstaltungen mit besonderer Bedeutung* gefragt, nannten die Studierenden die Pädagogische Psychologie (16 mal), die Sonderpädagogik (14 mal) und die Gesprächsleitung (2 mal). Erwähnt wurden ebenfalls die Didaktischen Kurse (8 mal) und verschiedene Fachdidaktiken. Der Praxisbezug war für die Studierenden ausschlaggebend. Zwölf Mal wurden demgegenüber die pädagogischen Vorlesungen als unbefriedigend bemängelt. Dabei wurde kritisiert, dass sie zu theoretisch, zu langfädig und von geringer Bedeutung seien. Die Allgemeine Didaktik wurde zwar als interessant, aber zu theoretisch und für Studienanfänger zu abstrakt gedeutet. Die Gefahr der frühzeitigen Demotivierung bestehe, weil Sinn und Ziel der Veranstaltung zu diesem Zeitpunkt des Studiums noch zu wenig erkennbar seien. Von den befragten Personen befürworten insgesamt 28 den berufspraktischen Ausbildungsblock am Ende des Studiums. Dies begründeten sie folgendermassen: Das Studieren und die damit verbundenen Examen und Praktika vor Augen scheint den Studierenden eine konzentrierte und engagierte Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fragen sinnvoll. Dreizehn der Befragten regten an, noch mehr Inhalte der berufspraktischen Ausbildung in die letzten zwei Semester zu legen. Die Mehrheit der Befragten (20) war mit dem Aufbau und der Plazierung der berufspraktischen Inhalte nicht zufrieden. Mehrere Studierende hatten unter anderen schulpädagogisch wichtigen Themen Elternarbeit, die Selektionsdiskussion oder die praktische Erfahrung mit neuen Lehrmethoden vermisst. 40% der Befragten qualifizierten das Schlusspraktikum als «sehr gut»: «Im ersten Teil hat man genügend Zeit zum Ausprobieren und Auswerten und keinen Beurteilungsdruck; im zweiten Teil sind die Klassen schon bekannt, und man hat mehr Sicherheit, was für die Lehrprobe von Vorteil ist.» Die 10% der Befragten, die das Praktikum nur als «zufriedenstellend» einschätzten, begründeten dies mit einer ungünstigen Plazierung innerhalb des Studiums oder mit einem «problematischen Verhältnis zu ihrem Praktikumsleiter». Eher unbefriedigt von ihrem Praktikum erklärten sich an die 14% der Befragten. Verantwortlich für eine negative Einschätzung waren der Praktikumsort, der Praktikumsleiter und dessen Unterrichtsstil oder seine Werthaltungen sowie Stress und ständiger Erfolgsdruck. Insgesamt sechzehn Studierende äusserten sich zur Organisation der Lehrprobe. Sieben von ihnen taten dies kritisch. Insbesondere wurde die Notengebung beanstandet. Anstelle einer Lehrprobe erachteten sie mehrere unangemeldete Besuche verschiedener Personen und ein abschliessendes Prüfungsgespräch als vorteilhafter.

4.3. Die Umfrage von 1994

Von den 60 im August 1994 zur erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung zum Sekundarlehrerberuf befragten Lehrkräfte des Patentierungsjahrgangs 1993 (Herbst) haben 36 geantwortet. 12 von ihnen hatten zwischen dem Datum der Patentierung und dem Zeitpunkt der Befragung[20] als vollamtliche Sekundarlehrkräfte[21], 21 als Teilpensenlehrkräfte[22], 9 in Stellvertretungen[23] gearbeitet, während 3 der Befragten seither nicht als Unterrichtende gewirkt hatten.

Die folgende Grafik, die über die unterrichteten Fächer Aufschluss gibt, spiegelt den Umstand, dass die heute im Beruf stehenden Lehrkräfte nicht nur jene Fächer unterrichten, die sie einst studiert hatten. Das von der Universität Bern erteilte Diplom einer Sekundarlehrerin oder eines Sekundarlehrers ist ein Vollpatent, das eine integrale Wählbarkeit beinhaltet, seinen Inhaberinnen und Inhabern demzufolge den Unterricht in allen Fächern gestattet. Die Verteilung auf die Unterrichtsfächer reflektiert damit weitgehend die 1994 bestehende Nachfrage nach Unterrichtenden bestimmter Fächer, wie sie seitens der Sekundarschulen bestanden hat.

Geographie	23
Turnen	20
Naturkunde (Physik, Chemie, Biologie	19
Mathematik	19
Religion	18
Deutsch	16
Französisch	16
Geschichte	16
Zeichnen	16
Werken	12
Musik	10
Englisch	9
Schreiben	6
geom.-techn. Zeichnen	6
Italienisch	4
Latein	1

Abb.5: Unterrichtete Fächer seit der Patentierung 1993

Der für die Befragung verwendete Fragebogen wurde als Kombination der Umfragen von 1986 und 1990 erstellt, liegt jedoch in Ausrichtung und Umfang näher am Fragebogen von 1986 als an der Version von 1990. Was die Verteilung der Antwortenden auf die drei zu belegenden Studienfächer angeht, ergaben sich die folgenden Zahlen:

Studienfach	**Anzahl**	**Orientierungsfach**	**Anzahl**
Mathematik	17	Mathematik	0
Deutsch	16	Deutsch	0
Französisch	15	Französisch	0
Geographie	11	Geographie	6
Turnen	11	Turnen	2
Zeichnen	6	Zeichnen	4
Biologie	5	Biologie	0
Englisch	4	Englisch	0
Geschichte	4	Geschichte	4
Chemie	4	Chemie	0
Musik	3	Musik	4
Physik	3	Physik	0

Studienfach	Anzahl	Orientierungsfach	Anzahl
Italienisch	3	Italienisch	0
Latein	1	Latein	0
Religion	0	Religion	4
Werken[24]	0	Werken	6
Naturkunde[25]	0	Naturkunde	4

Abb.6: Studienfächer / Orientierungsfächer: Verteilung

Die Ausbildung zur Sekundarlehrkraft an der Universität Bern beurteilten die Befragten rückblickend kontrovers, wobei die Optionen *sehr gut* und *ungenügend* wenig berücksichtigt wurden.

Ein Urteil zur Ausbildung in den Studienfächern, das die Forderung eines Mentorats nach Beginn der Lehrtätigkeit enthält: «Die fachliche Ausbildung hat mich sehr angesprochen in Mathematik, Chemie und Musik. Leider ist die Ausbildung in den Studienfächern sehr kopflastig und übertrieben intellektuell gestaltet, so dass sie für den Unterricht auf Sek.- und Primarstufe nichts nützt. Schülern muss eine etwas kompliziertere Sache (ganz) einfach erklärt werden, dies wird überhaupt nicht gefördert. Da uns die Praxis fehlt, hilft alle Theorie darüber wenig. Eine begleitende fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Ausbildung während den ersten ein bis drei Praxisjahren wäre sehr viel hilfreicher.»

sehr gut	0
gut	15
zufriedenstellend	14
eher mangelhaft	5
ungenügend	2

Abb.7: Beurteilung der Ausbildung zur Sekundarlehrkraft: allgemein

Die Mehrzahl der Antwortenden fühlte sich durch das Studium auf ihren zukünftigen Beruf hinreichend vorbereitet. Ein einschränkendes Votum: «Ich stelle grosse Bemühungen Ihrerseits fest, die beruflichen Fächer möglichst realitätsnah zu erteilen. (z.B. Didaktiklehrer sind praktizierende Lehrer...) Trotzdem bestehen zwischen ihren Erfahrungen und dem Sekundarschulalltag noch riesige Unterschiede. Ich sähe beispielsweise gerne einmal, wie einer unserer zweifellos talentierten Didaktiker eine neue, schwierige, freche und anspruchsvolle Klasse führt, wie er die erste und zweite Lektion als Stellvertreter hält, wenn die Schüler beschlossen haben, ihn fertig zu machen.»

sehr gut	0
gut	12
zufriedenstellend	18
eher mangelhaft	4
ungenügend	2

Abb.8: Vorbereitung auf den künftigen Beruf

Nach dem Ertrag der erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung wurde in bezug auf persönliche und berufliche Aspekte gefragt. Die Resultate sind nicht leicht zu interpretieren: Die ehemaligen Studierenden weisen in ihren Antworten darauf hin, dass dieser Ausbildungsteil ihnen mehr persönlich verwertbare als beruflich profitable Ergebnisse gebracht hat

persönlich		**beruflich**[26]	
hat viel gebracht	8	hat viel gebracht	8
hat mich befriedigt	23	hat mich befriedigt	15
hat nicht befriedigt	5	hat nicht befriedigt	11

Abb.9: Die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung in persönlicher und beruflicher Hinsicht

Was den Studienverlauf angeht, finden es 27 Studierende richtig, dass sich die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung über vier Semester erstreckt, während 7 Lehrkräfte dies verneinen[27]. Für 20 Abgänger der Ausbildung für Sekundarlehrkräfte der Universität Bern stimmen Aufbau und Plazierung der Inhalte der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung, für 15 von ihnen ist dies nicht der Fall[28]. 28 der Befragten fehlen rückblickend «wesentliche Themenkreise» (Frage), die ihrer Ansicht nach «unbedingt zu einer Lehrer-Grundausbildung gehören», 8 von ihnen verneinen dies.

Schlüsselt man die Antworten auf die fünfte Frage, welche eine Bewertung der einzelnen Fachbereiche der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung verlangte, graphisch auf, legt das heterogene Resultat eine differenzierte Beurteilung nahe. Die Frage lautete: «Was haben Ihnen die folgenden Fachbereiche für Ihre Tätigkeit als Lehrkraft gebracht?»

	sehr viel	**viel**	**etwas**	**wenig**	**nichts**
Allgemeine Didaktik (Theoriebereich)	1	0	2	8	11
Allgemeine Didaktik (Anwendungsbereich)	2	5	7	7	6
Allg. Pädagogik, Päd. Psychologie	2	10	10	6	0
Schultheorie I	0	5	14	6	7
Schultheorie II (Schulrecht)	0	4	11	13	4
FD[29] Deutsch	12	4	0	0	0
FD Französisch	6	7	0	3	0
FD Englisch	2	2			
FD Italienisch	0	0	2	1	1
FD Latein	0	0	0	1	0
FD Geschichte	1	0	2	0	1
FD Geographie	3	4	2	0	0
FD Musik	2	1	0	0	0
FD Religion	0	0	0	1	0
FD Turnen	6	5	3	0	0
FD Zeichnen	3	0	2	0	0
FD Mathematik	5	9	2	0	0
FD Geometrisch-Technisches Zeichnen	0	0	5	4	0

	sehr viel	viel	etwas	wenig	nichts
FD Biologie	2	5	1	1	1
FD Chemie	1	5	2	0	0
FD Physik	3	5	1	0	0
Orientierungsfach	16	8	4	3	1
Einführungspraktikum	10	9	6	4	0
Hauptpraktikum	18	9	0	2	0
fächerübergreifende Aufgaben der Lehrkraft	2	2	16	5	1
Interdisziplinäres Projekt	4	8	8	4	4
Einführung in die Berufswelt	0	7	10	5	8

Abb.10: Die erziehungswissenschaftlich-berufspraktische Ausbildung nach Fachbereichen [30]

Der Nutzen der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildungsbereiche (Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Schulpädagogik, Praktika, Lehrprobe) wird kontrovers beurteilt. Das Gesamturteil fällt zwar massvoll positiv aus. Die ehemaligen Studierenden schränken es hingegen oft merklich ein, indem sie die aktuelle Brauchbarkeit der damals gelehrten Gebiete aus ihrer gegenwärtigen Optik gegeneinander ausspielen. Etwa: «Allgemeine Didaktik (...) brachte nichts. Didaktische Kurse und Fachdidaktiken dagegen viel.» Oder: «Ausbildung nicht der heutigen Situation angepasst – mehr Sonderpädagogik, Psychologie, Umgang mit Disziplinar- und Motivationsschwierigkeiten. Dafür weniger theoretisches Fachsimpeln in der Allgemeinen Didaktik.» Die fachdidaktischen Lehrgänge werden durchwegs positiver beurteilt als jene der Allgmeinen Didaktik: «Allgemeine Didaktik ist zuwenig praxisbezogen, ausser der Fachdidaktik, davon jedoch zuwenig.» Der Wunsch nach mehr Fachdidaktik wird mehrmals geäussert und sogar von der fachwissenschaftlichen Ausbildung abgehoben: «Viel mehr Fachdidaktik im Massstab 1:1 z.B.: Mathestoff der 5. bis 9. Klasse durcharbeiten, statt die imaginären Zahlen.» Im Zusammenhang mit den von ihnen in der täglichen Arbeit festgestellten ausserschulisch bedingten Belastungen, würden die Befragten die Themen «Elternarbeit/Gruppendynamische Prozesse, Gespräche, Rhetorik- und Sprechausbildung» in der Ausbildung gerne stärker gewichtet sehen. Es geht einigen auch um «schulische Problemfälle und die Arbeit mit Schulpsychologen, um Notengebung und die «Kleinarbeit als KlassenlehrerIn». Das familiäre Umfeld wird mehrmals angesprochen: «Meiner Ansicht nach gehört es unbedingt dazu, dass auch über Schwierigkeiten mit Schülern und Eltern gesprochen wird. Vor allem scheint es mir wichtig, dass disziplinarische Massnahmen aufgezeigt oder andere Möglichkeiten beschrieben werden, wie eine *sehr lebendige* Klasse in den Schranken und unter Kontrolle gehalten werden kann. Es geht mir dabei um *konkrete* Massnahmen mit ihren möglichen Wirkungen, Erfolgen und Misserfolgen.» Oder: «Elternarbeit und Problemkinder wurden meiner Meinung nach zu oberflächlich behandelt. Dazu: Lernmotivationsschwierigkeiten der Kinder.» Ausserschulisches sei zu wenig beachtet worden, etwa «Dinge, die nicht unmittelbar zum Unterricht gehören wie Elterngespräche, Umgang mit Problemen, AIDS-Aufklärung wurden jeweils nur angeschnitten.»

Dass die Praktika aus dem retrospektiven Blickwinkel im Vergleich mit den anderen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen besser abschneiden belegt die auf das künftige berufliche Handeln ausgerichtete Erwartungshaltung der ehemaligen Studierenden. Obwohl die Qualität der Praktika sehr abhängig von den Praktikumslehrkräften sei, verlangt ein Befragter «längere Praktika mit guter Betreuung und verstärkter Kombination mit Didaktik und Fachdidaktik». Die Position des Schlusspraktiums am Ende der Ausbildung wurde gelegentlich moniert: «Es war etwas zu sehr am Schluss. Die Reflexion in den Vorlesungen kam daher zu kurz. Der Austausch mit den andern wäre jedoch wichtig. Die zwei Blöcke könnten durchaus zu einem längeren zusammengefasst werden. Zusätzlich würden mehr Lektionen pro Woche dem Berufsalltag näher kommen.» Die Person der Praktikumslehrkraft spielt eine bestimmende Rolle: «Mein Problem war, dass ich mich mit meinem Praktikumsleiter nicht immer gut verstanden habe.» Begrüsst wird ein längeres Schlusspraktikum, wo etwa auch Teamteaching von Praktikumslehrkraft mit dem Studierenden erprobt werden könnte. Neben skeptischen Urteilen («etwas schulfremd bzw. realitätsfremd», «es kommt sehr auf den Praktikumslehrer an») gibt es zahlreiche positive Aussagen zum Praktikum: «Da ich meine drei Fachpraktika bei drei verschiedenen Lehrkräften absolvierte, lernte ich drei verschiedene Führungsstile näher kennen, was ich als vorteilhaft erlebt habe.»

Diese Position scheint sich aus der Optik der beruflichen Praxis, worüber die befragten Lehrkräfte zur Zeit der Umfrage bereits verfügen, zu verstärken. Ein Ziel des erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildungsteils ist aufgrund dieser Rückmeldungen nicht oder lediglich teilweise erfüllt worden. Es ist offensichtlich nicht gelungen, die angehenden Lehrkräfte während ihrer Ausbildung davon zu überzeugen, dass nicht der Entscheid *pro Theorie und contra Praxis*, sondern die Kontroverse um *die Balance theoretischer und praktischer Sachverhalte* insbesondere in bezug auf den Beruf der Lehrkraft diskussionswürdig und vielversprechend sei. («Hier – im Praktikum – habe ich mehr gelernt als in 4 Semestern Uni.») Diese für die Lehrerbildung zentrale und schulpädagogisch stützenswerte These ist von den befragten Absolventen zweifelsohne lediglich als ein Postulat der Lehrerausbilder wahrgenommen, jedoch nicht als mögliches berufsleitendes Axiom erkannt worden. Entsprechend ihren Aussagen, die den Vergleich der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Bereiche erlaubten, gewichten die Antwortenden die Relevanz des Schlusspraktikums und der Lehrprobe positiv («Ich halte dieses Verfahren für sehr fair»), allerdings auch hier mit Einschränkungen: «Zu kurz. Nur eine Lektion zur Beurteilung zuwenig!» Oder, abwägend: «Im Blick auf den gegebenen Rahmen sehr positiv. Aber im Grunde genommen ist so eine Lehrprobe nach wie vor eine *Schau*, die nicht genügend über die Lehrfähigkeit des Studenten aussagt. Wer hat schon so viel Zeit zur Vorbereitung? Wer unterrichtet in so einer *geschützten Umgebung*? So unangenehm es wäre, mehrere unangemeldete Besuche am Praktikumsort würden einiges mehr aussagen. Es müsste dann nicht immer eine Einführungslektion mit voller Ausgewogenheit und Abgerundetheit sein.» Und: «Lehrproben sind meines Erachtens wenig sinnvoll und erreichen ihr Ziel kaum, führen eher zu nicht unbedingt sinnvollen Massstäben der Bewertung der eigenen Arbeit.»

Schlusspraktikum		Lehrprobe[31]	
sehr gut	15	sehr gut	5
gut	11	gut	16
zufriedenstellend	7	zufriedenstellend	5
eher mangelhaft	1	eher mangelhaft	6
ungenügend	1	ungenügend	3

Abb.11: Beurteilung des Schlusspraktikums und der Lehrprobe

5. Schluß

Die Zufriedenheit der Absolventinnen und Absolventen mit einer Ausbildungsinstitution zu erfragen ist ein aufwendiges Unterfangen. Es bedeutet, die Effizienz der Institution gemessen an ihren Zielen in der Sicht der Ehemaligen zu erheben. Im Bereich von Bildung und Erziehung stellt diese Absicht weitgehend ein Desiderat dar. Es hebt auf die Evaluation von institutionell veranlaßten Lernprozessen ab. Der Wille, Bildungsinstitutionen zu evaluieren, ist in jüngster Zeit allmählich gewachsen. Aus schulpädagogischer Warte stellt eine solche Evaluation ein notwendig gewordenes, jedoch methodisch schwierig realisierbares Projekt dar. Der Sektor der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung macht diesbezüglich keine Ausnahme, und dies gilt nicht nur für die Schweiz.

Die Bezüge des Unterfangens reichen sowohl in individuelle als auch schulentwicklerische Belange. Es geht also darum, Urteile zur Lehrleistung der Institution und zur individuellen Lernleistung ihrer Absolventen zu erheben, vergleichend zu analysieren und in verständlicher Form darzustellen. Das Ziel jeder Evaluation liegt darin, künftigen potentiellen Interessenten am Angebot der jeweiligen Institution die für einen Entscheid notwendigen Fakten zur Verfügung zu stellen. Die Effizienz von Bildungsinstitutionen zu messen mündet demzufolge in den Wunsch aus, persönliche Entscheidungen von Ausbildungs- und Bildungswilligen in bezug auf die Wahl einer Lerninstitution argumentativ zu stützen. Das umfassende Maß der *Effizienz des Studiums in der Optik seiner Absolventen* ist in der Schweiz m.E. bislang nur unzureichend operationalisiert worden, weil sich die im Zentrum stehenden Bildungsinstitutionen bisher reflexartig gegen jegliche Evaluation ihrer Leistungen aus der Sicht ihrer Absolventinnen und Absolventen gesträubt haben.

Die Ergebnisse der vorliegenden Umfragen zur Einschätzung der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Studienanteile von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern sind zum einen als Rückmeldung für die Ehemaligen, zum anderen hinsichtlich ihrer Relevanz für Studienreformen intendiert gewesen. Sie bilden jedoch lediglich einen Teil des oben genannten Wertes der *Effizienz des Studiums in der Optik seiner Absolventen* und sind insoweit beträchtlich zu relativieren. Im übrigen schränken die eher zufällig über neun Jahre verwirklichte methodische Anlage der am Sekundarlehramt durchgeführten Effizienzprüfung der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung weiter ein. Trotzdem sind einige Aussagen in vergleichendem Blickwinkel möglich:

a) Die Mehrzahl der Befragten beurteilte in den Befragungen von 1990 und 1994 die erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Anteile des Studiums zur Lehrkraft der Sekundarstufe I als zufriedenstellend bis gut. Die Gesamteinschätzung hat sich nach 1986, als noch 57,5 % glaubten, die entsprechenden Studien hätten ihnen wenig oder nichts gebracht, also verbessert.

b) Die praxisorientierten Veranstaltungen, also die Didaktischen Kurse und ganz besonders die Praktika (eingeschlossen das Schlusspraktikum und Lehrprobe), wurden in allen drei Umfragen in steigender Weise positiv bewertet. Daraus läßt sich die stark an der Forderung nach Praxis ausgerichteten Studienerwartung der Anwärterinnen und Anwärter erkennen.

c) Die Lehrveranstaltungen in Allgemeiner Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und Allgemeiner Didaktik dagegen wurden häufig als zu theorielastig und abstrakt, das heisst, für die künftige Unterrichtstätigkeit als nicht bedeutsam eingestuft.

d) Daraus ergibt sich der Schluß, dass es nicht gelungen ist, den künftigen Lehrkräften der Sekundarstufe I die Bedeutung der Balance und der Interdependenz theoriebezogener Argumentation und praxisbezogenen Handelns zu erklären. Auch nach dem Abschluß ihres einphasigen, theoretische und praktische Bestandteile zu integrieren versuchenden Studiums beklagten viele die Kluft zwischen Theorie und Praxis. Selbst im nachhinein war ihnen offenkundig nicht aufgefallen, dass die Annahme einer dialektischen Verschränktheit von Theorie und Praxis fruchtbarere Diskussionen auslösen könnte als der Entscheid, intellektuell einen der Pole zu beziehen: «Wir befinden uns in den Vorlesungen immer in der abgehobenen Theorie und können mangels Praxis und besserem Wissen keine Vergleiche mit der Realität anstellen. Im jetzigen Zeitpunkt wäre eine Beschäftigung mit diesen Themen mehr angebracht, da ich mit Hilfe der Theorie und der Erfahrung der Dozenten Lehren aus meinem Schulalltag ziehen könnte und mein Unterricht davon profitieren würde.» (Umfrage 1994)

e) Die Umfrage von 1994 bestätigt die hohe Akzeptanz der fachdidaktischen Ausbildungsteile. Sie erfüllen in der Regel die Nachfrage der Studierenden nach handlungsleitendem Unterrichtswissen.

f) Die im Curriculum aufgeführten Veranstaltungen wie das *Interdisziplinäre Projekt*, die *Einführung in die Berufswelt* und die *fächerübergreifenden Aufgaben der Lehrkraft* scheinen zwar akzeptiert, jedoch nicht begeistert positiv beurteilt zu werden. Würde man sie indessen aus dem Studienplan entfernen, lastete der Vorwurf der Theorielastigkeit noch stärker auf den darin verbleibenden Bereichen. In diesen Zusammenhang ordnet sich auch die positive Bewertung der ausserschulischen Aspekte der Ausbildung ein. Die ehemaligen Studierenden verlangen im Rückblick von der Ausbildung, sie in gelegentlich kasuistischer Manier auf ihr Berufsleben und seine Schwierigkeiten vorzubereiten. Allerdings geht es den meisten der Befragten um praxisbezogene Hinweise, weniger um formale Kenntnisse.

Dieser Forderung, die auch in bezug auf schulpädagogische und allgemeindidaktische Sachverhalte erhoben wird, sollte die Ausbildung insofern nachkommen, als sie sie inhaltlich erfüllt, damit allerdings vor einem schulpädagogisch ausgeleuchteten Hintergrund selbstreflexiv zu erfassen versucht.

Anmerkungen

1 Der Bund führt die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (Zürich, Lausanne), das Schweizerische Institut für Berufspädagogik und die Eidgenössische Sportschule (Magglingen). Er unterstützt die kantonalen Universitäten und wissenschaftliche Forschung finanziell.

2 vgl. Grunder 1994b

3 vgl. Badertscher 1993 et al., S. 7

4 Badertscher (1994) spricht mehrere internationale Prozesse an, welche die schweizerische Lehrerbildung berühren: «Mitgewirkt haben dürften der kurzyklische Wechsel von Rekrutierungsschwierigkeiten und Lehrerarbeitslosigkeit, die drohende Vergreisung der Lehrerschaft, die staatlichen Finanzkrisen, die Schwierigkeiten, in den Schulen durch die Multikulturalität der Schülerinnen und Schüler und die Folgen der neuen Armut, der politische Vereinigungsprozess in Europa, das Erschrecken vor der wirtschaftlichen und technologischen Leistungsfähigkeit ostasiatischer Länder.» (Badertscher 1994, S. 1)
Die Bezüge zwischen der schweizerischen und der Lehrerbildung anderer Länder lassen sich verallgemeinernd so umschreiben:
Stellt Lehrerbildung in allen Ländern der OECD einen politisch sensiblen Bereich dar, ist sie in den übrigen europäischen Staaten ebenso vielfältig organisiert wie in der Schweiz, hat die Absenz kriegerischer Ereignisse in der Schweiz eine kontinuierliche Entwicklung erlaubt und zugleich Konservatismus ermöglicht. Die EG-Normen, obwohl fehlinterpretiert (Badertscher 1994, o.S.), stellen nun die Makrostrukturen der schweizerischen Lehrerbildung in Frage.
Verschiedene Lehrerkategorien beginnen in der Schweiz erst jetzt zu einem konturierten Berufsstand zusammenzurücken während die Aus- und Umsteigemöglichkeiten bei einer Ausweitung der Professionalisierung abnehmen. In der Schweiz werden die sich stetig verändernden Anforderung an den Lehrerberuf seit hundertfünfzig Jahren beschrieben, obwohl die in der Lehrerbildung erörterten Probleme eine hartnäckige historische und geographische Konstanz belegen.

5 Badertscher 1993

6 Vgl. die Übersicht bei Criblez 1994 und Wälchli 1994. Im übrigen: Anders als in Deutschland sind die Lehrerausbildungsstätten in der deutschsprachigen Schweiz – abgesehen von wenigen Akademisierungsversuchen – zwischen 1922 und 1925 (Ausnahme: Baden-Württemberg, Bayern) und auch später nicht in Pädagogische Hochschulen oder Akademien umgewandelt worden. Zur Geschichte der schweizerischen Lehrerseminare: Grunder 1993

7 Wälchli 1994, S. 36

8 Sekundarlehramt (SLA): Eine verwirrliche, jedoch gebräuchliche Verballhornung der ursprünglichen Bezeichnung für die Ausbildungsstätte angehender Lehrkräfte der Sekundarstufe I: Ausbildung für das Lehramt an Sekundarschulen.

9 vgl. SLA 1991, S. 5 ff.

10 Prof. Dr. J. Oelkers, Prof. Dr. W. Herzog

11 Probelektion bei Studierenden, deren Eignung seitens des Praktikumsleiters bezweifelt wird.

12 Grunder 1994c

13 Als Kriterien für die Eignungs- und Neigungsabklärung anlässlich des Einführungspraktikums dienen folgende Fragen: Ist eine selbständige berufliche Lernfähigkeit erkennbar? Ist ein soziales und sachliches Engagement vorhanden? Gelingt es, mit einer Klasse Kontakt aufzunehmen? Können Lernprozesse angeregt und strukturiert werden? (vgl. SLA 1991, S. 27)

[14] Zur Methode von Umfragen zur Zufriedenheit Studierender mit dem universitären Lehrangebot: vgl. das Themenheft *Empirische Pädagogik* 2/1994 und Bräm 1994.

[15] Erziehungswissenschaften, Anwendungsbereich der Allgemeinen Didaktik, Fachdidaktik und Orientierungsfächer, Praktika

[16] Im Unterschied zu 1990 und 1994 wurde nach der Zufriedenheit mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung gefragt. Die Antworten zeigen ein Bild, das sich auch bezüglich der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Ausbildung ergeben hat. Bei der Beurteilung der einzelnen Fächer haben die folgenden Gesichtspunkte eine gewisse Rolle gespielt: Fächer, in denen man praktisch arbeiten kann, werden bevorzugt. Freigewählte Fächer sind in der Regel beliebter als obligatorische. Fächer, in welchen Dozenten mit den Studierenden stark praxisorientiert arbeiten, d.h. in welchen Theorie direkt in Unterricht umgesetzt wird, werden positiv bewertet.

[17] Das Angebot an Fachdidaktiken umfasste 1986: Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Geschichte, Mathematik, Geom.techn. Zeichnen, Biologie, Chemie, Physik, Geographie, Musik, Religion, Turnen, Zeichnen.

[18] 1986 mussten folgende Praktika absolviert werden: Einführungspraktikum, Fachpraktika in den Fächern Deutsch, Mathematik, Musik, Religion, Turnen, Zeichnen, Hauptpraktikum.

[19] Erste Zusammenstellung der Ergebnisse: S. Braga, M. Sommer. Erste Textfassung, redaktionelle Durchsicht: Isabelle Brügger

[20] Hier sind Mehrfachnennungen möglich

[21] Durchshnittlich für die Dauer von 0,7 Jahren

[22] Durchschnittlich für die Dauer eines Jahres

[23] Durchschnittlich für die Dauer eines halben Jahres

[24] Als Studienfach nicht wählbar

[25] Als Studienfach nicht wählbar

[26] Zwei Lehrkräfte beantworteten diese Frage nicht

[27] Zwei ehemalige Studierenden beantworteten diese Frage nicht

[28] Ein Befragter beantwortete diese Frage nicht

[29] FD = Fachdidaktik

[30] Vgl. Die Übersicht zu den Inhalten des betreffenden Ausbildungsbereichs in den vorangehenden Abschnitten.

[31] Gefragt wurde nach der Organisation, der Durchführung und der Nachbesprechung der Lehrprobe

6. Literatur

Aebli, H., Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart 1983

Badertscher, H., et al., Die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz. Strukturen, Bedingungen, Unterrichtsberechtigungen, EDK, Bern 1993

Badertscher, H., Thesen zu aktuellen Tendenzen der Lehrerbildungsentwicklung in der Schweiz und in Europa, Referat, gehalten anläßlich der Arbeitstagung vom 19./ 20. März 1994 im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojektes mit vier Staaten aus dem Osten Europas, (Sekundarlehramt der Universität Bern), Manuskript, Bern 1994

Beck, K. / Kell, A. (Hrsg.), Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven, Weinheim 1991

Bräm, D.M., Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerausbilung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis, Zentralstelle der Studentenschaft, Zürich 1994
Criblez, L., Vom Berufsstand zur Profession – Anmerkungen zur Professionalisierung der Lehrkräfte, in: schweizer schule, Heft 1 / 94, S. 23–32
Dickopp, K. – H., Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Düsseldorf 1983
Empirische Pädagogik: Themenheft Evaluation in der Lehre, 8. Jg., Heft 2, Landau 1994
Grunder, H. U., Seminarreform und Reformpädagogik, Bern und New York 1993
Grunder, H. U., Zentralisierungsprozesse in der schweizerischen Lehrerbildung und ihre Folgen in: Seibert, N., Serve, H., (Hrsg.), Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, München 1994a
Grunder, H. U., Wieviel Staat braucht die Schule? Eröffnungsvortrag gehalten anläßlich des Europäischen Pädagogischen Kolloquiums in Bern, Vortragsmanuskript, Bern 1994b
Grunder, H. U., Ein Fokus auf den Unterrichtsalltag, in: Neue Zürcher Zeitung, 23.6.1994c
Grunder, H. U., Ein Instrument schulpädagogischer Forschung, in: Berner Schule / Ecole Bernoise 3 / 1994d, S. 62–64
Herrmann, U., Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik, in: Blass, J. L., u. a. (Hrsg.), Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Hans-Hermann Groothoff zum 60. Geburtstag, Hannover 1975, S. 268–282, abgedruckt ebenfalls in: Herrmann 1991, S. 11–21
Herrmann, U., Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse, Weinheim 1991
Hodel, G., LehrerInnenmangel und LehrerInnenarbeitslosigkeit. Zu den Veränderungen auf dem Stellenmarkt der bernischen Primarlehrkräfte im 19. und 20. Jahrhundert. Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Bern 1991
Hoffmann, D. (Hrsg.), Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen, Weinheim 1991
Ipfling, H.-J., Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik, Bad Heilbrunn 1992
Knecht-von Martial, I., Geschichte der Didaktik, Frankfurt am Main 1985
Kron, F. W., Grundwissen Pädagogik, München, Basel 1989
SLA, Die Ausbildung von Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrern an der Universität Bern, Bern 1991, zitiert als: SLA 1991
SLA, Konzept der berufspraktischen Ausbildung, Bern 1992, zitiert als: Konzept 1992
SLA, intro, Informationsbroschüre, Bern 1993, zit. als: intro 1993
Wälchli, S., Die Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz – eine Übersicht, in: schweizer schule Heft 1 / 94, S. 33–37
Zedler, P. / König, E. (Hrsg.), Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven, Weinheim 1989

«A quoi cela nous sert-il pour la pratique?»

Le savoir des sciences de l'éducation dans la formation des stagiaires de l'enseignement secondaire à l'Université de Berne

Résumé

Comment les étudiants évaluent-ils les différents cours reçus pendant leur formation dans le domaine des sciences de l'éducation et de la pratique professionnelle? Quel sens donnent-ils à la relation entre théorie et pratique? Après avoir esquissé, en introduction, les diverses formations dispensées aux futurs enseignants(es) du premier cycle secondaire en Suisse allemande, l'auteur décrit les études préparant les stagiaires à l'enseignement secondaire I à l'Université de Berne. La troisième partie de l'article décrit les cours de sciences de l'éducation et de pratique professionnelle de cette formation et en motive la présence dans le curriculum. La quatrième partie présente les données fournies par un questionnaire auquel ont répondu (en 1986, 1990 et 1994) des stagiaires quittant la formation bernoise. Le chapitre final compare les résultats obtenus aux enquêtes citées.

«In practice; what is it good for?»

The use of academic knowledge in the training of secondary school teachers at the University of Berne

Summary

How do students evaluate academic and professionally oriented lectures during their training period? What meaning do they attribute to the relation between theory and practice? After having briefly exposed the variety of training programs for teachers at the lower secondary leve in the german-speaking part of Switzerland, the author describes these studies at the University of Berne. He details the educational science subjects on one hand and professionally oriented courses on the other, justifying their presence in the curriculum. In the final part of this paper the author compares data collected by means of a questionnaire given to future teachers at the end of their studies in 1986, 1990 and 1994.