

Wanzenried, Peter

Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz von Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beurteilung

Beiträge zur Lehrerbildung 6 (1988) 1, S. 39-45



Quellenangabe/ Reference:

Wanzenried, Peter: Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz von Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beurteilung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 6 (1988) 1, S. 39-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-131244 - DOI: 10.25656/01:13124

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-131244>

<https://doi.org/10.25656/01:13124>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE- UND LEHRERBILDUNG

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

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

MIT OFFENEN KARTEN: DREI ANSAETZE ZUR ERHOEHUNG DER TRANSPARENZ VON UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG, -BESPRECHUNG UND -BEURTEILUNG

Peter Wanzenried

Beobachtung und Beurteilung sollen möglichst objektiv erfolgen! Gespräche sollen partnerschaftlich und wenig direktiv sein! Freiraum und Spontanität sollen nicht eingeschränkt werden! Zu diesen drei häufig vertretenen Postulaten möchte ich eine deutliche Gegenposition vertreten, weil ich überzeugt bin, dass sie zu oft zur Verschleierung wirklicher Absichten und zur Verhinderung echter Lernchancen in der schulpraktischen Ausbildung beitragen.

Seit unserer Mitwirkung in einem SPV-Kurs 1975 im Mattli in Morschach hat das Kursthema "Unterricht beobachten, besprechen und beurteilen" meinen Kollegen Armin Gloor und mich als "Dauerbrenner" verfolgt. Mitarbeiter in der Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Gymnasiallehrern, von Volksschul-, Hauswirtschaftslehrerinnen und Berufsschullehrern scheinen alle immer wieder um diesen zentralen Aspekt der berufspraktischen Ausbildung zu ringen. Dabei lassen sie sich von den verschiedensten Auffassungen und Ueberzeugungen leiten. Ich möchte meine heutige Sichtweise ausgehend von einem Beispiel aus der Kursarbeit unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen.

Zwei Praktikumsbesuche bei angehenden Gymnasiallehrern mit einer Gruppe von Kursteilnehmern:

Die besuchte Physiklektion und die Lateinlektion verlaufen nach ähnlichem Grundmuster:

- attraktiver, interesseweckender Einstieg (verblüffende Versuchseffekte in Physik; Tonbandaufzeichnung eines Liedes, das das Grundthema der zu übersetzenden Lektüre aufnimmt, in Latein);
- endlose Erarbeitungsphasen mit hohem Sprechanteil des Lehrers, unzähligen Lehrerfragen, knappen und leisen Beiträgen einiger weniger Schüler.

Alles erinnert mich fatal an Mittelschullektionen, die ich selbst vor bald dreissig Jahren erlebt habe. Während der leicht ironische Ton und die abschätzig zurückweisende "unbrauchbare" Beiträge in der Physikstunde bei mir den negativen Eindruck erhöhen, werde ich durch die wohlwollende, bei jeder Uebersetzungsschwierigkeit sogleich helfend eingreifende und richtige Ansätze bekräftigende Art des Lateinlehrers milde gestimmt. Solche persönlichen Anteile beeinflussen offensichtlich unsere Urteile trotz differenzierter Beobachtungsnotizen aufgrund vereinbarter Gesichtspunkte massgeb-

lich: Die von mir erfragten pauschalen Noten unmittelbar im Anschluss an die Lateinlektion schwanken denn auch zwischen 2 (= schwach) und 5 (= gut).

Interessant ist der Verlauf der beiden Unterrichtsbesprechungen, die jeweils von jemand aus dem Kreis der Kursteilnehmer mit dem Praktikanten geführt werden. Obwohl die beiden Gespräche sehr unterschiedlich verlaufen, weckt die leise Kritik in beiden Fällen sogleich die massive Verteidigung des gewählten Vorgehens zunächst durch die Praktikanten selbst, dann aber mit vehementer Unterstützung durch die beiden Praktikumsleiter. Die vorgebrachten konkreten Beobachtungen und Handlungsalternativen werden mit Argumenten aus drei Richtungen zurückgewiesen:

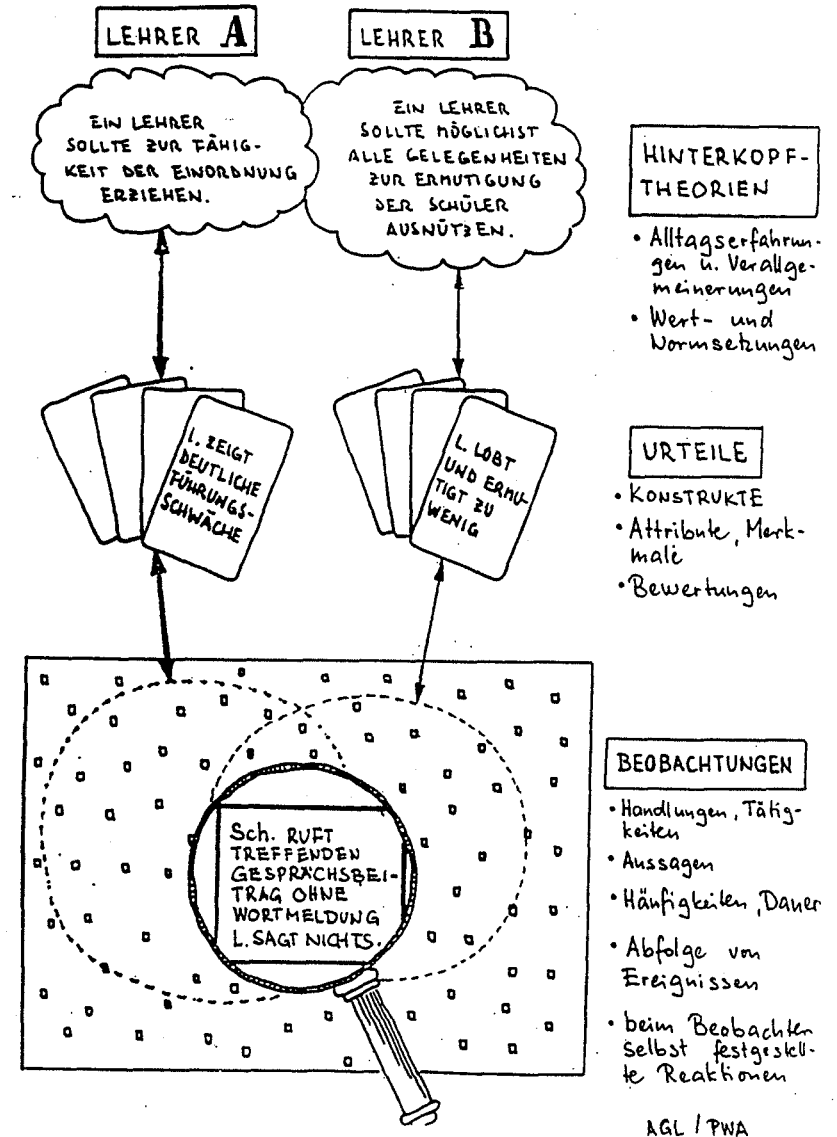
- sie basieren auf Einzelheiten und nicht auf einer ganzheitlichen Betrachtungsweise;
- sie entstammen einer allgemeindidaktischen Perspektive, die in diesem Fach und für diese Lektion nicht beigezogen werden darf;
- sie beschneiden die Freiheit des Praktikanten, "seinen persönlichen Stil" zu finden.

1. GESICHTSPUNKT: EINGESTANDENE SUBJEKTIVITAET STATT SCHEINBARE OBJEKTIVITAET

Der Einsatz noch so differenzierter Beobachtungsinstrumente vermag offensichtlich nicht, die persönliche Brille, meine Vor-Urteile und meine vorschnellen Urteile auszuschalten. Meine persönlichen Alltagstheorien werden nicht erst bei der Bewertung und Analyse des Unterrichtsgeschehens wirksam, sie bilden schon einen entscheidenden Wahrnehmungsfiter - auch dann, wenn ich recht bewusst mit diesem Problem umgehe. Was ist also zu tun? Ich möchte drei Schritte vorschlagen:

- 1) Ich gestehe mir die Urteile und persönlichen Wertungen, die sich sehr schnell einstellen, wenn ich jemandem beim Unterrichten zuschauen, unumwunden ein, gestatte sie mir, mache sie mir deutlich bewusst und notiere sie. Ich beginne also gemäss Modell in meinem Bewusstmachungsprozess auf der Aussageebene der Urteile (vgl. Darstellung auf der nächsten Seite).
- 2) In einem zweiten Schritt bemühe ich mich um "Belege" für meine Beurteilung auf der Beobachtungsebene. Ich notiere mir also so präzise und konkret wie möglich jene Handlungen, Aussagen usw., die meinen diffusen Gesamteindruck bewirkt haben. Da ich mein "Vorurteil" ja eingestanden habe, fällt es mir jetzt auch leichter, auf Beobachtungen zu achten, die dieses nicht stützen, gezielt nach "Gegenbeweisen", nach Dissonanzen zu forschen, mein stimmiges Bild allenfalls in Frage zu stellen.
- 3) Schliesslich versuche ich, den meinen Urteilen zugrunde liegen-

AUSSAGEEBENEN: BEOBACHTUNG - URTEIL - THEORIE



AGL / PWA

den Alltagstheorien auf die Spur zu kommen: Welche einfachen Wenn-dann-Zusammenhänge habe ich als selbstverständlich angenommen? Welchem Methodenabsolutismus habe ich gehuldigt? Welche Werte und Normen habe ich als Massstab verwendet? Welche persönlichen Erfahrungen wurden zu objektiven Gewissheiten? Für die Zusammenarbeit mit Lehrerstudenten, Praktikanten und Junglehrern scheint es mir unumgänglich, die persönlichen Sichtweisen offen auf den Tisch zu legen und nach der Sichtweise der Gesprächspartner zu suchen. Dazu scheinen mir hauptsächlich zwei Methoden geeignet:

- "Nachträgliches lautes Denken" versucht zu ergründen, was in bestimmten Unterrichtssituationen allen Beteiligten und Beobachtenden durch den Kopf ging. Nicht ein bestimmtes Verhalten an sich, sondern die Überlegungen, die dieses Handeln begleiteten, werden zum Gesprächsgegenstand (vgl. WAGNER, 1982);
- "Fortgesetzte Warum-Fragen" hinterfragen wenig bewusste subjektive Theorien und legen frei, was sonst implizit das Denken über Unterricht prägt.

Zusammenfassend nochmals: Alle drei Aussageebenen unseres Modells, affektive Anteile dieser Aussagen eingeschlossen, kommen beim Beobachten, Besprechen und Beurteilen **explizit** zum Zuge.

2. GESICHTSPUNKT: ABGESPROCHENE GESPRÄCHSSCHWERPUNKTE STATT UNEIGENTLICHER UND UNWIRKSAMER GEFÜHLSERFORSCHUNG

Der weitaus beliebteste Einstieg in Unterrichtsbesprechungen ist ohne Zweifel die Frage: "Wie hast Du selbst Deine Lektion denn gefunden?" Unser Frontalangriff auf diese Gesprächseröffnung löst denn auch in allen Kursen immer heftigen Widerspruch aus. Nur widerstrebend wird meinen Beobachtungen beigeplichtet, dass die vagen, unsicheren, nach Aufwertung des eigenen Urteils heischenden Reaktionen deutlich dafür sprechen, wie die Frage verstanden wird. Die bereits gefassten Urteile sollen damit geeicht werden. Dabei muss sich nochmals derjenige exponieren mit einer Selbsteinschätzung, der sich schon vorher Beobachtung und - unausgesprochener - Kritik aussetzen musste.

Die Erkundigung nach der Befindlichkeit des Praktikanten oder Junglehrers wird verteidigt mit Bezugnahme auf Grundsätze der partner- bzw. klientenzentrierten Beratung. Auch ich habe mich lange Zeit auf der Suche nach Hilfen und Kriterien für solche Gespräche an jenen Dimensionen und Regeln für das Beratungsgespräch orientiert, die auf ROGERS und TAUSCH zurückgehen. Gespräche über Unterricht im Rahmen der Lehrerbildung können aber nach meiner heutigen Überzeugung nur begrenzt als nichtdirektive Beratungsgespräche verstanden und geführt werden:

In den meisten Fällen (Praktika, Übungsschule) handelt es sich

um **Rückmeldungsgespräche**. Schliesslich soll ja berufspraktisches Handwerk trainiert werden. Dazu haben Lehrerbildner aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer Fachkompetenz präzise Handlungsbeobachtungen zu machen, diese so konkret wie möglich zurückzumelden und Hilfe für das Finden von Handlungsalternativen anzubieten. Die gemeinsame Orientierung auf ein Trainingsziel hin gelingt jedoch nur, wenn mehr oder weniger Einigkeit darüber besteht, was denn als wünschenswerte Handlungsweise anvisiert werden soll. Diese Zielvorstellung orientiert sich keineswegs nur an den individuellen Entwicklungsperspektiven des jeweiligen Studenten. Die Auffassungen von Erziehung und Unterricht, welche von den beteiligten Lehrerbildnern vertreten werden, prägen diese Trainingsziele massgeblich. Voraussetzung für wirksame Zusammenarbeit kann daher nur durch Offenlegung dieser Alltagstheorien (wie bewusst und theoretisch abgesichert sie auch sein mögen) geschaffen werden.

Divergieren diese Auffassungen über Erziehung und Unterricht massgeblich, werden Unklarheiten und Missverständnisse immer häufiger, führen unausgesprochene gegenseitige Erwartungen zu latenten Konflikten, ist es notwendig, ein eigentliches **Konfliktgespräch** zu führen. Soll der Konflikt dabei als Lernchance wahrgenommen werden können, ist es zunächst notwendig, ihn aus allen Perspektiven klar zu benennen. Dabei sollen institutionelle Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen weder verkannt und verschwiegen, noch als Sachzwänge vorgeschoben werden. Ziel ist es nicht, Auffassungsverschiedenheiten auszugleichen und persönliche Überzeugungen preiszugeben. Es sollen klare Rahmenbedingungen und Handlungsvereinbarungen getroffen werden, die ein akzeptables Arbeitsklima ermöglichen.

Stellt die Unterrichtsbeobachtung eine Ausnahmesituation dar, wird im Gespräch zwangsläufig zunächst der **Qualifikationsaspekt** im Vordergrund stehen. Dies gilt - so behaupte ich - auch dann, wenn der besuchende Seminarlehrer, Berater usw. keine direkte Beurteilungspflicht zu erfüllen hat. In der Wahrnehmung des Besuchten überwiegt, wie mein Beispiel bestätigt, die Erwartung, nun nach den Anforderungen des Seminars beurteilt zu werden. Lege ich daher als Besucher mein Urteil nicht baldmöglichst ohne Umschweife offen, wird jede Rückmeldung, jeder Hinweis und Vorschlag auf seinen "Qualifikationswert" hin geprüft. Erst wenn klar ist, "der findet mich o.k." oder eben "der findet mich nicht o.k.", kann das Gespräch zur Lernsituation im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung werden. Auch in der Zusammenarbeit mit Praktikums- und Übungslehrern werden nach meiner Überzeugung viele Lernchancen vertan, weil mutlos um den heissen Brei herumgeredet wird, statt das längst fällige "Schlechte-Nachricht-Gespräch" zu wagen. Scheuen wir nicht vor rechtzeitigen Konfliktgesprächen und eindeutigen Qualifikationen zurück, scheinen mir die Voraussetzungen für echte **Beratungsgespräche** besser als in einem Klima der "Partnerschaftlichkeit", in dem die institutionellen Rollenvorgaben negiert und die wirklichen Machtverhältnisse missachtet werden. So wird für mich jene Klarheit und Transparenz geschaffen, die Basis gegen-

seitigen Vertrauens und grundsätzlicher Gesprächsbereitschaft bilden. Jetzt können wirkliche Gefühle geäußert, echte Berufsprobleme angesprochen, unsichere Berufsmotive eingestanden, persönliche Konflikte aufgedeckt werden.

Die skizzierten Gesprächsschwerpunkte sind als Schwerpunkte für ein bestimmtes Gespräch oder als Schwerpunkte im Verlauf eines Gespräches zu verstehen. Entscheidend aber scheint mir, dass sich alle beteiligten Gesprächspartner über diese Akzente bewusst werden und aussprechen. (Vgl. Anregungen und Hinweise zur Gesprächsführung von A. GLOOR).

3. GESICHTSPUNKT: HANDLUNGSWIRKSAME ANREGUNGEN STATT BEKENNTNIS ZUR FREIHEIT DES PRAKTIKANTEN, "SEINEN PERSÖNLICHEN STIL" ZU FINDEN

Das eingangs geschilderte Beispiel scheint mir typisch. Mit dem Hinweis darauf, man möchte doch den Freiraum im Praktikum für eigene Erfahrungen nicht einschränken, jeder müsse ja schliesslich seinen Weg und Stil selbst finden und Rezepte gebe es ja ohnehin keine, werden keine konkreten Vereinbarungen über Beobachtungsgesichtspunkte getroffen, werden präzise Rückmeldungen verweigert und zurückgewiesen. Erfahrene Praktiker verschwören sich mit angehenden Kollegen gegen "die vom Seminar, von der Uni", die mit ihren präzisen Handlungsanweisungen "die ganze Spontaneität nehmen". Zu dieser verbreiteten Sichtweise berufspraktischer Ausbildung möchte ich mit drei Argumenten Stellung nehmen:

1) Ja, Spontaneität geht tatsächlich vorübergehend verloren, wenn man genau weiss, worauf beim Unterrichten zu achten ist, um ungünstiges Verhalten zu vermeiden und neue Handlungsweisen einzuüben. Ich bin aber der Auffassung, dass wirksame Veränderungen beruflichen Handelns über einen Zyklus abläuft, der vier Phasen umfasst:

		Mein LEHRERVERHALTEN und seine Auswirkungen sind	
		nicht bewusst, wenig reflektiert	bewusst, reflektiert
Mein LEHRERVERHALTEN ist	hindernd, störend	Ich berufe mich auf meine Spontaneität und persönliche Erfahrung. Es gibt für mich keinen Grund, etwas zu verändern.	Ich zweifle, bin oft verunsichert, habe manchmal ein schlechtes Gewissen. Eigentlich möchte ich daran etwas ändern.
	fördernd, hilfreich	Ich habe neue Verhaltensweisen integriert und in mein Verhaltensinventar, über das ich spontan und flexibel verfüge, übernommen.	Ich probiere neue Verhaltensweisen aus, komme damit aber nur zum Teil an. Ich habe gelegentlich den Eindruck, mein Verhalten sei unnatürlich, aufgesetzt, psychologisiert.

2) Die meisten Lehrer erklären, in ihrer Ausbildung in den Praktika am meisten gelernt zu haben - sie können aber kaum angeben, was sie gelernt haben. Als Seminarlehrer muss ich wohl oder übel akzeptieren, dass von praktischen Erfahrungen die grössere Wirkung ausgeht als von meinen theoretisch begründeten Konzepten und Handlungshinweisen. Ich gebe aber den Anspruch nicht auf, dass die Frage nach den handlungsleitenden Überlegungen und Entscheidungen auch in den Praktika gestellt werden soll. Nur so ist **reflektierte Routinebildung** möglich. Dies ist meiner Ansicht nach notwendig, wenn Lehrer als kompetente Fachleute für Erziehung und Unterricht ernstgenommen werden sollen.

3) Schliesslich misstrauere ich diesen proklamierten Freiräumen für "eigene Wege". Wer auf begeistert vorgeschlagene Alternativen ein zweifelndes "Ja, ja, versuchen kann man das schon einmal" erntet, wer sich bei Abweichungen vom Tagesritual versteinernten Mienen und ungläubiger Skepsis gegenüber sieht, erkennt bald, dass der versprochene Freiraum Fiktion war. So hatte es sich der Praktikumslehrer nicht vorgestellt - er konnte ja schliesslich nicht wissen, dass es so abwägige Auffassungen von Unterricht gibt.

Im erwähnten Beispiel liegt die Sache vermutlich umgekehrt. Die Praktikanten haben schnell erkannt, wie hier der Hase läuft. Das kennen sie ja alles aus eigener Schülererfahrung bestens. Weg also mit all den didaktischen Flausen vom Seminar; jetzt ist Schulalltag. Der angehende Kollege hat "seinen Stil" gefunden, die Unterrichtstradition ist sichergestellt.

Man verzeihe mir das etwas sarkastische Bild. Es mag aus persönlicher Betroffenheit heraus etwas überzeichnet sein. Ich möchte keinesfalls behaupten, alle schulische Tradition, alle bewährten Gewohnheiten und Rituale wären grundsätzlich falsch. Ich misstrauere nur der unkritischen und unbedachten Übernahme tradiert Unterrichtsformen und Lehrgewohnheiten. Nur wer seine Möglichkeiten und Schwächen kennt, wer Verschiedenes geprüft hat und über Alternativen verfügt, ist nach meiner Überzeugung berechtigt, dies als seinen Stil auszugeben.

Dazu können und müssen im Rahmen der Beobachtung, Besprechung und Beurteilung von Unterricht wichtige Beiträge geleistet werden. Dann müssen aber alle Beteiligten ihre Karten offen auf den Tisch legen.

Literatur:

GLOOR, Armin (1982) Beobachten und Beurteilen im Praxiskindergarten. Thalwil/Zürich: paed media. / HINNEN, P., NOTTER, P., WANZENRIED, P. (1985) StichWorte für Praktikumslehrer/-innen. Zürich: Seminar für Pädagogische Grundausbildung. / WAGNER, A. u. a. (1982) Unterrichtspsychogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 6
Heft 1
Februar 1988

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 Mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen 061/ 98 39 88

REDAKTION

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil 034/ 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
3294 Büren an der Aare 032/ 81 40 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTE

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

ABONNEMENTSPREISE

Mitglieder SPV/VSG: sFr 20.- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr 25.-
Gönner (freiwillig): sFr 40.-
Institutionen: sFr 40.-

ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG', Postfach 507,
3421 Lyssach

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr 10.- bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern 031/ 25 87 67

Inhaltsverzeichnis

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser Fritz Schoch	3
Schwerpunkt	Hans Kuster Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht (Probleme, Forderungen und Hilfen: ein Ueberblick)	5
	Helmut Messner Sichtweisen der Unterrichtsbeurteilung und Möglichkeiten der Dokumentation des beobach- teten Unterrichtsgeschehens	19
	Rolf Dubs Unterrichtsbeurteilung (Lehrerbeurteilung)	29
	Peter Wanzenried Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhö- hung der Transparenz von Unterrichts- beobachtung, -besprechung und -beratung	39
	Armin Gloor Anregungen und Hinweise zur Gesprächs- führung	46
	Beni Aeschlimann Beraten und Beurteilen aus der Sicht der Junglehrerberatung im Kanton Zürich	49
	Urs K. Hedinger & Ueli Thomet Thesen zur Rekrutierung und Selektion in den Lehrerberuf	55
5 Jahre BzL	Die Hauptbeiträge der Jahrgänge 1983-1987	58
Verbandsteil	Hans Brühweiler Jahresbericht des Präsidenten zuhanden der Jahresversammlung vom 6.11.1987 in Baden	61
	Sepp Stadler Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 6. November 1987 in Baden	65
	Jahresrechnung 1986/87 des SPV	67
	Budget 1987/88 des SPV	68
Schwerpunkt	Jakob Stucker Beratungsauftrag und -tätigkeit des Schulinspektors	69
Unterrichts- praktischer Hinweis	Fritz Schoch "Pädagogische Modelle" Quartalsarbeit im Fache Pädagogik	76