

Inversini, Martin

"Handwerk" oder "Pot-Pourri" - Gedanken zur pädagogischen Grundausbildung von Lehrern

Beiträge zur Lehrerbildung 2 (1984) 2, S. 60-67



Quellenangabe/ Reference:

Inversini, Martin: "Handwerk" oder "Pot-Pourri" - Gedanken zur pädagogischen Grundausbildung von Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 2 (1984) 2, S. 60-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130672 - DOI: 10.25656/01:13067

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130672>

<https://doi.org/10.25656/01:13067>

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

"HANDWERK" ODER "POT-POURRI" - GEDANKEN ZUR PÄDAGOGISCHEN GRUND-
AUSBILDUNG VON LEHRERN*)

Martin Inversini

Als Erziehungsberater/Schulpsychologe auf einer Erziehungsberatungsstelle im Kanton Bern bin ich, bezogen auf die Grundausbildung von Lehrern, ein Aussenseiter. Deren Produkte betreffen mich aber doch in erheblichem Masse - primär und sekundär. Meine Arbeit lässt sich unter dem Begriff "Pädagogik der Notfälle" (W. Flitner) auf eine Formel bringen. Dies prägt natürlich meine folgenden Gedanken.

1. Erfahrungen

Junge Lehrkräfte treten voll guten Willens ihr Amt an, Tatendrang ist da, Idealismus und die Sensibilität für die Bedürfnisse der Kinder ist noch von keiner entlastenden Routine und Gewöhnung überholt. Was dann oft kommt wird Praxisschock genannt: Kinder, die aus dem Häuschen sind, leistungsmässig unter aller Kanone, die Eltern hässig, vorwurfsvoll und aufsässig, die Lehrkraft demoralisiert. Dies müsste so nicht sein und ist, so behaupte ich, vor allem Folge davon, dass man gewisse junge Lehrer "handwerklich" nicht genügend an die Realitäten der Schule herangebildet hat. Ich illustriere:

- Es begegnen mir zuviele junge Lehrer, die nach relativ kurzer Zeit die Nichttragbarkeit bestimmter Kinder in ihrer Klasse bilanzieren. Beobachtungen vor Ort ergeben häufig identische Ergebnisse: Im guten Glauben an selbstregulatorische Kräfte in einer Klasse verzichtet der Lehrer auf die Haltgabe. Meist hat die junge Lehrkraft auch noch etwas mitbekommen von der "sinnlosen", weil behavioristisch bloss am äusseren Verhalten orientierten Ideologie, unerwünschtes Verhalten einfach nicht zu beachten. Die tendentiell halt- und strukturschwachen Kinder sind dann praktisch verloren. Sie überborden, stören empfindlich, werden untragbar. Die einzige Alternative für solche Kinder, die als in der öffentlichen Schule nicht mehr tragbar deklariert werden, ist die interne Schulung in einem Schulheim.
- Junge Lehrer lernen neue Unterrichtsmedien kennen: Spritmatritzen, Fotokopien, Moltonwand, Hellraumprojektor, um nur die harmlosesten zu nennen. Wandtafelprotokoll, -Anschrift, -Abschrift, ordentliche Heftführung und -Gestaltung werden - weil umständlich, zeitraubend und veraltet - oft vernachlässigt. Der Grundschüler zB sieht jetzt ganze Wortgestalten und Texte auf einmal und nicht Wörter, die immer von links nach rechts in einer bestimmten Folge von Buchstaben und Lautzuordnungen sukzessive und auch noch motorisch innerlich nachvollziehbar entstehen. Statt der gleiche Text schriftlich an der Tafel - mündlich von der Tafel, schriftlich ins Heft - mündlich aus dem Heft, kommt jetzt jeden Tag etwas Neues: Das Angebot wird eben "vervielfältigt", man spart Zeit, und es soll nicht langweilig werden. Für Probleme im Bereich des Lesens und Rechtschreibens, zB infolge ungenügender Gestaltdurchgliederungsfähigkeit, gibt es dann speziellen Legasthenieunter-

*) Ueberarbeitete Fassung eines Vortrages gehalten auf Einladung des "Schweizerischen Pädagogischen Verbandes" am 3.2.82 im Rahmen einer Weiterbildungswoche unter dem Thema "Der Pädagogikunterricht in der Ausbildung von Lehrern"

richt, für wüste Handschriften psycho-motorisches Training, und wer nicht drauskommt, weil Hochdeutsch als Sprache für ihn überhaupt noch nicht geschaffen wurde, der muss dies in einer Spezialklasse kompensieren.

- Nehmen Sie das ganze Feld der Neuerungen in der Mathematik. Spezialisten, die wissen, wie Erwachsenen-Mathematik geht, haben diese auf Kinder transponiert. Kognitionspsychologisch wusste man, das geht, aber erziehungspraktisch ist vieles schon gestorben und vieles auch kaum lebensfähig. Die Neuerung blieb eine Sache unter den Lehrern und den Lehrerbildungsanstalten: Lehrer bilden Lehrer aus und diese sollen dann Kinder. Es wurde und will nicht zur Kenntnis genommen werden, dass da immer auch Eltern als "Lehrer" ihrer Kinder beteiligt sind, beim Aufgabemachen. Leider kommen ihrer viele in dem "neuen Zeug" nicht draus, es ist ihnen bedrohlich, es stempelt sie zu "Dummen", und es wirkt auch die latente Angst, dass ihnen ihre Kinder entfremdet werden. Sie sabotieren von subtil bis offen. Kinder werden verunsichert, geraten in massive Konflikte: Was kognitiv durchaus bewältigbar wäre, wird zum emotionalen Problem. Man diagnostiziert Lernstörung, Dyskalkulie und macht speziellen Stützunterricht.
- Wer ohne Morgentoilette gemacht zu haben daherkommt, an Kleidern schmutzig, zerfranst und verwetzt, möglichst lässig, in Mimik, Gestik und Sprache noch der teeny-Szene verhaftet, wird als "copain" einvernahmt. Dort hat Lehrerbildung im Elementaren versagt. Und wenn sie behauptet, auf Aeusserlichkeiten komme es nicht an, sondern auf Kongruenz, Authentizität und Identität, dann totalisiert sie naiv gewisse Aspekte und verwechselt Wunschvorstellung und Realität.
- Was sollen die Klagen, unsere Kinder seien unkonzentriert und zerfahren, wenn es das Stoff-, das Material- und das menschliche Angebot auch sind? Was sollen die Klagen über die vielen Unsauberkeiten im Sprechvorgang, wenn die Forderung nach korrekter und deutlicher Sprache als Vergewaltigung deklariert wird? Was sollen die Klagen über die Passivität von Schülern, wenn Lehrern nicht einsichtig wurde, dass durch Ueben und Wiederholen anspornendes Können provoziert werden kann? Und wann lernen alle jungen Lehrer unfehlbar Schulberichte ermunternd abfassen, wo Defizite formuliert werden als gemeinsam zu bewältigende Aufgabe, und nicht als verletzender Katalog von Minusvarianten des Kindes und der Eltern, als ob man sich so schadlos halten könnte?

Es gibt meines Erachtens einen Kanon an unverzichtbaren pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen, über die ein Lehrer in unsern Volksschulen verfügen muss, damit er und seine Kinder anständig leben können. Wenn bei auch nur einem jungen Lehrer nicht sichergestellt ist, dass er das "elementare Handwerk" mitbekommen hat, dann beeinträchtigt dies nicht nur sein junges Leben, sondern direkt seine um zwanzig Kinder, deren Geschwister und Eltern ganz empfindlich.

Den Rahmen für die Ausbildung in dem, was ich "elementares Handwerk" nenne, liefert meiner Meinung nach ein differenzierter Erziehungsbegriff, eine ausformulierte "Anthropologie des Kindes" und eine nüchterne Sicht unserer Schulwirklichkeit.

2. Zum Erziehungsbegriff

Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln muss meines Erachtens Ausgangspunkt und Massgabe aller Lehrerbildung sein. Der Mensch wird als Kind geboren und wird Mensch nur durch Erziehung (Kant). Dies

ist nicht ideologische Schwärmerei, sondern ein primäres anthropologisches Datum: Der Mensch erzieht, wird erzogen, ist auf Erziehung angewiesen, ist erziehungsfähig und erziehbar. Was Lehrerbildung deshalb beinhaltet, muss mit dem übereinstimmen, wohin sie führen soll: Menschen befähigen Kinder zu erziehen und zu unterrichten.

Pädagogik allein übernimmt als Wissenschaft die Aufgabe, den Gesichtspunkt des Menschenwürdigen durch den Gesichtspunkt des Kindgemässen zu ergänzen (M. J. Langeveld). Der Erzieher ist Mittler zwischen Kind und Welt, zwischen Kind und Gesellschaft, Kind und Kultur, Kind und Erwachsenem, aber nicht um seinetwillen. Er vermittelt zwischen der Institution, der Sachforderung, der Gesellschaft und dem Kind im Hinblick auf dessen Menschenwürde.

Auch wenn Pädagogik als Praxis der Unterdrückung, Anpassung und Ausbeutung diffamiert wird, auch wenn der Erzieher nur noch aus der Perspektive des machtausübenden Manipulanten gesehen wird, ändert dies nichts an der anthropologisch begründeten Stellung der Erziehung vor allen andern Bemühungen in der Lehrerbildung. Diese Vorgeordnetheit wird der Pädagogik oft streitig gemacht, und nicht selten wird mit dem Erziehungsbegriff Missbrauch getrieben. Aber erziehen ist nicht einfach angewandte Psychologie, angewandte Gruppendynamik, Psychotherapie oder "Pädotechnik". Für mich hat der Begriff "Erziehung" das Feld dessen zu umreissen, was Erziehung genannt werden soll, wo Erziehung geschieht und wie, er ist für mich ein durch und durch normativer Begriff. Mit Rest (1971, S. 10) könnte man definieren: "Unter Erziehung versteht man alles (intentionale) verantwortete Wirken von Menschen und das von Menschen (funktional) verantwortete Wirkenlassen geordneter Verhältnisse auf Menschenkinder und Jugendliche, das ihrer Selbsterwirklichung zum mündigen Menschsein in der geschichtlich gewordenen Welt von heute dienlich ist".

Dieser Begriff auferlegt die Analyse und das Zusammensehen der subjektiven, normativen und objektiven Dimension im unterrichtlicherzieherischen Geschehen. Er verlangt die detaillierte Kenntnis der umgreifenden sozioökonomischen und ökologischen Gegebenheiten; inkl. der Herkunft der Kinder, der politischen und institutionellen Realitäten und Möglichkeiten. Auf diese hin ist Mündigkeit zu fassen und anzustreben, zu fragen welchen Beitrag Schule dazu leistet und welchen nicht, Widersprüche offenzulegen. Um Passung ginge es, nicht um An- oder Einpassung; Erziehung beabsichtigt immer Verbesserung, Ueberstieg, aber sie ist nicht legitimiert, Kinder als Manipulationsmasse für Romantismen oder ferne Utopien zu missbrauchen. Ein Stück Lebenstüchtigkeit hier und jetzt ist notwendig, dies fordert die erzieherische Verantwortung - ein weiteres Bestimmungsstück unseres Begriffs: Die Fähigkeit von einem Notstand angesprochen zu werden und diesem abzuhelpen. Die Ethik und Religion des Erziehers stehen hier zur Debatte. Das verantwortete Wirken des Erziehers geschieht durch das, was er ist und das, was er tut: Mündigkeit ist für eine Theorie des Lehrers und eine Handlungstheorie des Unterrichts Massstab und Kriterium. Im Verantwortungsauftrag hat der Erzieher für jeden, auch für die Sache, Partei zu ergreifen. Schlussendlich meint "verantwortetes Wirkenlassen geordneter Verhältnisse" die erziehungszielgünstige Bearbeitung des pädagogischen Feldes als soziale, moralische, affektiv getönte, dingliche, räumlich-zeitlich gegliederte Umwelt unserer Kinder. Die Wechselseitigkeit und der zum Teil antinomische Charakter von erzieherischem Selbst und Kontakt, von Jetzt-Zeit und Zukunft müssen in allem bedacht und, wenn nötig, auch ausgehalten sein.

3. Zur "Anthropologie des Kindes"

Es ist beklagenswert, dass in Lehrplänen, in Schulgesetzen, in den meisten Büchern zur Didaktik und Methodik und auch im für schweizerische Verhältnisse wegweisenden "Lemo-Bericht" Kinder immer nur Implikate sind. Ueber das unterstellte Bild vom Kind legt man sich kaum irgendwo ausdrücklich Rechenschaft ab. Für die Lehrerbildung ist das Bemühen um eine "Anthropologie des Kindes und Jugendlichen" in zweifacher Weise zu fordern: Als Unterrichtsgegenstand in der Lehrerbildung selbst und als Mitmassgabe der Unterrichtsinhalte, die der Lehrer später zu lehren hat. Die Beschäftigung mit philosophischer oder pädagogischer Anthropologie allein genügt meines Erachtens nicht. Auch die Entwicklungspsychologie oder die Sozialisationsforschung, in ihrer heutigen Fassung, können keine Anthropologie des Kindes ersetzen, da sie meist nur Vorfindbares registrieren. Auf den Zusammenhang, die wechselseitige Verschränktheit und die notwendige stimmige Entsprechung von Erziehungsbegriff und "Anthropologie des Kindes" hat vor allem der niederländische Pädagoge M. J. Langeveld hingewiesen. Hier wird eine Theorie vom Wesen und der Eigenart des Kindseins, als einer besondern Form des Menschseins versucht. Dies aus den sich wandelnden Lebensformen der Erwachsenen heraus und, weil sie einen werdenden Menschen betrifft, je neu und neu zu schaffen. Erziehung wird erst möglich mit der Anerkennung der Besonderheit des kindlichen Wesens. Ob der Erzieher das Kind als letztlich eigentlich vor allem berechenbares, zu bewegendes Objekt anschaut oder als triebdynamisch gesteuerter Lustgewinner, als erwartungskonformer Rollenmensch oder als situationsbedingtes, situationsschaffendes und situationsbedingendes Wesen (Langeveld), beeinflusst die Art und Weise seines Handelns im Tiefsten. Die Beschäftigung mit der "Anthropologie des Kindes" hiesse für die Lehrerbildung endlich erkennen und anerkennen, dass Schüler Kinder sind, Kinder von Eltern, aus Beziehungen heraus, die ernstzunehmen sind, dass Lehrer sich auseinandersetzen müssten mit dem, was schulische Interventionen zu Hause anrichten können, dass die Sprache der Eltern gesprochen werden muss. Zwei Bemerkungen seien hier hinzugefügt: 1. Die schulpsychologische und klinisch-psychologische Erfahrung, aber auch diesbezügl. Untersuchungen (siehe zB Lüscher, 1982) zeigen, dass Eltern ihre Vorstellungen und ihr Wissen über psychologische und erzieherische Zusammenhänge ganz anders ordnen, als dies die entsprechenden Wissenschaften tun. Gestochene Theorien helfen dem Lehrer wenig, wenn er unfähig ist, Elternsorgen zu verstehen und sich verständlich (den Eltern adäquat, nicht der Theorie) auszudrücken über das, was sie beide beschäftigt: Ihr Kind. Von daher gesehen erfordern die pädagogischen Bemühungen in der Lehrererstausbildung den Ausgang von unterrichtspraktischen Schlüssel-situationen, eine aspektorientierte pädagogische Durchdringung solcher Situationen (zB Aspekte des Kindes, des Lehrers, der Lehrer-Kind-Beziehung, der Kind-Schulklasse-Beziehung, der Schule, der Herkunftsfamilie, der weiteren sozialen Umgebung, der dinglichen Umgebung, des sozio-ökonomischen Rahmens etc.) und erst von daher die Einordnung in klärende theoretische Modelle und die Relativierung auf die historischen Vorläufer und nicht umgekehrt. Ein beherrschtes Inventar an fachsprachlichen Schlüsselbegriffen ist selbstverständlich von Nöten; diese müssen aber meines Erachtens von der Umgangssprache her entwickelt werden, und es muss dafür gesorgt sein, dass sie wieder in diese übersetzt werden können. 2. Kinder und Eltern besser zu verstehen

könnte auch heissen, dass "Sozialpraktika" vorwiegend reale Elternsituationen aufsuchen: Burschen in die Baugrube, in die Montagetagehalle, bei den öffentlichen Diensten; Mädchen als Verkäuferin oder Lageristinnen im Warenhaus, in der Textilfabrikation, statt die gutgemeinten, aber wahrscheinlich dem Lehrerberuf relativ wenig helfenden Einsätze in vorwiegend "karitativen" Bereichen. Für die pädagogischen Bemühungen an den Lehrerbildungsanstalten bedeuten mein Verständnis von Erziehung und der "Anthropologie des Kindes", dass sie möglichst ganzheitlich zu betreiben sind. Es gibt nicht die Höhenflüge des Geistes in Pädagogik und Psychologie und die Niederungen methodischen Handwerks, Stufe der Rezeptologie und der Tricks. Die vorhandenen Aufgliederungen in verschiedenste Fächer, gemäss akademischen Lehrstuhlgepflogenheiten, können wohl kaum dem, wonach sie sich letztlich ausrichten müssten, entsprechen, dem Kind und seiner Situation.

4. Zum Verständnis der Schulwirklichkeit und die Folgen für die Lehrerbildung

Schultheorie hat nach meinem Verständnis in der Lehrererstausbildung das weiterzugeben, was die zukünftigen Lehrer realistisch gesehen als Schule erwartet. Die intime Kenntnis der Schulwirklichkeit ist dabei für den Pädagogiklehrer in der Lehrerausbildung Voraussetzung. Zur Schulwirklichkeit gehören vor allem die systematischen gesetzlichen und lehrplanmässigen Rahmenbedingungen und deren Auswirkung, und die Einbettung der Schulsituation in die gesellschaftliche Situation, resp. in die möglichen Mentalitäten der Eltern unserer Kinder und in die Schultypenhierarchie. Was wartet denn dem jungen Lehrer für eine Schulsituation? Ich versuche zu skizzieren: Unsere Schule ist an der Jahrgangsklasse orientiert. Dem entspricht auch der Lehrplan, der die zu lehrenden Inhalte in Jahrespensen unterteilt und festhält, was bis wann durch den Lehrer gelehrt, resp. von den Kindern gelernt werden muss. Der Lehrer wird durch Behörden kontrolliert, ob er die vom Lehrplan vorgeschriebenen Pensens innehält, andere Kontrollen sind zB die Uebertrittsprüfungen. Die Promotionsordnung auferlegt dem Lehrer einen Bewertungs- und Prüfungsauftrag. Diesem kommt er in der Regel mit dem Mittel des Quervergleichs nach - er ortet damit die Stellung des einzelnen Kindes im Klassenganzen und drückt diese durch eine Note aus. Der Lehrplan, und damit die Bewertung, sind grösstenteils an abfragbarem Faktenwissen orientiert. Der Lehrer ist dadurch gezwungen, vor allem die rezeptive Haltung der Kinder anzusprechen. Der Zeitdruck und das Jahrgangsklassenprinzip auferlegen ihm, zumindest in den Promotionsfächern (Sprache und Rechnen in der Primarschule), meist den Frontalunterricht. Die angeleitete Selbsttätigkeit und das soziale Moment, beispielsweise, kommen notgedrungenermassen zu kurz, ebenso die ernsthafte Bewertung der Lernwilligkeit und Arbeitshaltung des Kindes. Das Leistungsergebnis steht im Zentrum, nicht das "sich Mühe geben". Eine positive Einstellung des Kindes zur Schule, das soziale Wohlverhalten und die Lernmotivation müssen vor allem von der persönlichen Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft getragen werden. Aber zu deren Pflege bleibt oft wenig Raum und Zeit, und viele strukturelle Ambivalenzen können gutgemeinte Anstrengungen zunichte machen. Diese Sicht der Schule mag doch allzu einfach, ärmlich und einseitig vorkommen. Aufgrund meiner Erfahrung stelle ich aber fest, dass die obenerwähnten Momente und Zusammenhänge diejenigen aus dem Schulleben sind, welche die harten Kriterien ergeben, an denen letzten Endes über einen Lehrer abgerechnet wird. Und gleichzeitig hat er sich unter pädagogischen Gesichtspunkten folgenden kriti-

schen Fragen zu stellen: Tut er alles ihm in diesem System Mögliche, bezüglich seiner affektiv-emotionalen Zuwendung zum Kind, bezüglich der strukturellen und methodischen Führung und dem dinglichen und/oder sozialen Arrangement des pädagogischen Feldes, damit ein Kind sein Leistungsoptimum erreicht und sich dabei auch noch wohlbefinden kann: Sich mehrheitlich offen, gelöst, teilnehmend, mitgehend, zutraulich, verträglich etc. zeigt?

Die Haltungen der Eltern divergieren zwischen den bekümmert-ängstlichen-Überbehütenden, welche das Kind möglichst vor unlustigen Zumutungen geschützt wissen wollen, bis zu den unerbittlich fordernden, welche in ihrem hysterischen Kampf um höhere Schulbildung bereit sind, das Kind und den Lehrer zu opfern. Durchwirkt wird dies vom Selektionsdruck der höheren Schulen, der auf der unteren Stufe in jährlicher Regelmässigkeit noch mehr Stoff, noch mehr Wissen, noch mehr Beispiele und Aufgaben provoziert. In diesen Spannungen drin in pädagogischem Anstand und unter Bewahrung der seelischen Gesundheit leben zu können, braucht viel Kraft und persönliches Können.

5. Ausblick

Die Lehrerbildung, und vor allem der Lehrerbildner für sich, hat die Widersprüche und Spannungen zwischen vorgestellten Idealen und vorfindbaren Verhältnissen aufzudecken und zu bearbeiten. Das funktional und strukturell bedingt Unerfreuliche darf nicht verdrängt oder bewusst übergangen werden. Erzieher sein ist eine Vermittlerrolle, und der Lehrer erzieht erst noch im Fremdauftrag. In der Regel besteht der Wunsch der Eltern, dass sich ihre Kinder in dieser Gesellschaft und also auch in dieser Schule bewähren lernen. Von daher ist für mich eindeutig, dass die jungen Lehrer so auszubilden und "zuzurüsten" sind, dass sie und ihre Kinder mit Anstand in dieser Schule bestehen können.

In der Lehrerbildung sucht man den Ausweg aus vorhandenem oder vermeintlichem Elend meist vor allem unter dem Stichwort der "Innovation von innen". Aber ich stelle fest, dass oft die Rechnung ohne den Wirt gemacht wird, resp. die Erneuerung ohne pädagogisches Denken, welches auferlegt, dass man die Zusammenhänge berücksichtigt. Die jungen Lehrer lernen beispielsweise Gruppenarbeit installieren, die Schüler selbsttätig arbeiten lassen, sie lernen Kreativität fördern, spielerisches Lernen anregen. Sie werden bekannt gemacht mit Mechanismen von Interaktionen in Gruppen und gelangen in Selbsterfahrungskreisen zu gruppendynamischen Erkenntnissen.

Gegen die Einführung neuer Formen des Lehrens und Lernens ist nichts einzuwenden, denn es gibt auch in diesem System noch viele Freiräume die genutzt werden können, aber folgende Bedingungen müssten erfüllt sein:

- Der junge Lehrer hat das Handwerk, welches er in unseren Schulen unverzichtbar braucht, auch mitbekommen, und zwar intensiv.
- Der junge Lehrer wurde zur Beurteilung angeleitet, in welchem Fall welche Methode wie lange zuträglich ist (vor allem bezüglich der verbindlichen Pensen).
- Der Lehrerbildner weiss, in welchem Zusammenhang er ausbildet.
- Der Lehrerbildner hat die Kompetenz, die Neuerungen auch auszubilden, was ich zumindest bei den auch in der Lehrerbildung so in Mode gekommenen, an psychotherapeutischen Gruppentechniken angelehnten Verfahren, sehr bezweifle. Persönlichkeitsbildung und emotionale Selbstbefriedigung sind da strikt auseinanderzuhalten. Schliesslich geht es um die Vorbereitung auf einen "Schuldienst". Mit Lehrern, die dauernd darauf angewiesen sind, für ihr

Tun von ihren Schülern bekräftigt zu werden machen wir ungute Erfahrungen - wehe, wenn sie frustriert werden.

- Der Stellenwert dessen, was als Ausdruck der "Innovation von innen" an die zukünftigen Lehrer herangetragen wird, muss sehr sorgfältig beurteilt werden, denn als Rahmenbedingung des Arbeitsfeldes, in welchem diese sich einst bewähren können sollten, bleiben in der Regel die gleichen obligatorischen Pensen, die gleichen Stoffe, die gleichen Bewertungssysteme, die gleichen Uebertrittsprüfungen für die Kinder. Der Praktiker scheitert dann, weil er ein falsches Plansoll erfüllt und die Kinder scheitern, weil sie vom Falschen falsch gelernt haben. Die Verträglichkeit von vorgegebenem Ziel und neuem Mittel wurde zuwenig abgewogen, der Junglehrer nicht aufgeklärt über das Verhältnis von innovativen Massnahmen und diesbezüglichen kontraproduktiven systemischen Bedingungen (zB über das Verhältnis von Gruppenarbeit und durch die Promotionsordnung auferlegte Wettbewerbssituation, oder über das Verhältnis zwischen den Möglichkeiten "autonomen Lernens" und durch den Stoffdruck auferlegter Belehrung im Frontalunterricht). Das Innovationshandeln wurde vom umfassenden pädagogischen Denken nicht angeleitet, der Effekt ist ethisch nicht vertretbar: Junglehrer und Kind sind Opfer unreflektierter Erneuerungsbedürfnisse. Das Spektakuläre ist zu lassen, wenn es der blossen Selbstbestätigung dient, gefordert ist der pädagogische Sachverstand und nicht die reisserische Aufmachung, und Naivität ist in diesem Geschäft gar nicht erst erlaubt. Junge Lehrer haben meist nicht Kraft genug, Anfechtungen und Widerstände, welche Innovationen immer provozieren, konstruktiv für alle Beteiligten, zu begegnen. Die Erstausbildung der Lehrer scheint mir überfordert, wenn sie zur souveränen Ausnützung der vielen vorhandenen Freiräume für Neuerungen, wie das bei erfahrenen Lehrkräften beobachtet werden kann, auch noch ausbilden will. Das vielfältige und sehr heterogene Angebot an Theorien und Neuerungen ist im Hinblick auf die Tauglichkeit an unsern Volksschulen vom Lehrerbildner selbst zu überprüfen und zu integrieren, dies kann nicht dem Junglehrer überlassen werden.

Man wird das Vorliegende als eine konservative Position bezeichnen und als eine imperative zugleich. Ich lasse das gelten - erfahrene sinnlose Not diktiert so Forderndes. Und deshalb ist auf Verständnis zu hoffen. Nicht dem Stillstand etwa wird das Wort geredet, sondern der behutsameren und umsichtigeren Neuerung, die wir unbedingt brauchen: Zu fordern sind Innovationsstrategien, welche für die Veränderung der Volksschule die gesetzgeberischen Bedingungen, die legislativen und exekutiven Meinungsträger, die öffentliche Meinung, die Lehrerbildung, die Lehrmittelerneuerung, die Eltern und deren Kinder berücksichtigen und in mögliche Fort-Schritte einbeziehen. Dies ist zwar mühsamer, aber in der Endabrechnung erfolgversprechender.

LITERATUR

Ballauf Th. (1970), Systematische Pädagogik, 3., umgearbeitete Auflage. Heidelberg / Brezinka W. (1974), Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München / Bronfenbrenner U. (1981), Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart / Gage N.L. + Berliner D.C. (1977), Pädagogische Psychologie. München / Geissler E.E. (1975), Erziehungsmittel, 5., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn / Gruber E. (1979), Nichthierarchische Verhältnisstheorie und pädagogische Praxis. München / Langeveld M.J. (1968), Studien zur Anthropologie des Kindes, 3., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen / Langeveld M. J. (1969), Einführung in die theoretische Pädagogik, 7., gegenüber der 5. unveränderte Auflage. Stuttgart / Lassahn

R. (1974), Einführung in die Pädagogik. Heidelberg / Lüscher K. + Fisch F. (1982), Lebenssituationen junger Familien. Universität Konstanz, Projektgruppe Familienforschung, Arbeitsbericht Nr. 11 / Mieskes H. (1973), Das pädagogische Problem. Oberursel/ Rest W. (1971), Prolegomena und Sentenzen einer jeden künftigen Pädagogik. Rathingen / Retter H. (1979), Spielzeug, Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel. Weinheim/Basel / Röhrs H. (Hrsg.) (1979), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden / Roth H. (1968), Pädagogische Anthropologie, Band I, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Hannover / Süßmuth R. (1968), Zur Anthropologie des Kindes. München / Süßmuth R. (1970), Kind und Jugendlicher. In: Speck J. + Wehle G. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Band I. München / Vaskovics L.A. (Hrsg.) (1982), Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart



Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern wird neu ein universitätsunabhängiges sonderpädagogisches Seminar der Lehrerweiterbildung geschaffen (Fachhochschule), das Lehrer für Kleinklassen und Sonderschulen und Kindergärtnerinnen für das sonderpädagogische Berufsfeld ausbildet. Hiermit wird die Stelle

einer Praxisanleiterin (eines Praxisanleiters)

ausgeschrieben.

Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Lizenztitel oder Doktorat, Schwerpunkt Sonderpädagogik, Pädagogik oder Psychologie ausweisen.

Lehrpatent, Lehrpraxis an Normalklasse und im Bereich der Sonderpädagogik, Ausbildung und Ausbildungserfahrung im sonderpädagogischen Bereich, Vertrautheit mit dem bernischen Schulwesen, gegebenenfalls therapeutische Zusatzausbildung sind nötig, um den Anforderungen gewachsen zu sein.

Neben der Haupttätigkeit der Praxisausbildung ist auch eine Lehrverpflichtung zu übernehmen.

Amtsantritt: 1. Januar 1985 oder nach Vereinbarung.

Für das Dienstverhältnis gelten die Bestimmungen der kantonalen Beamtengesetzgebung, bezüglich der Besoldung und der Lehrverpflichtung diejenigen des Lehrerbessoldungsgesetzes und dessen Ausführungsbestimmungen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 15. Juli 1984 zu richten an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abt. Unterricht, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, versehen mit dem Vermerk «Stellenbewerbung Sonderpädagogisches Seminar».

Nähere Auskunft erteilt Herr Kramer, Tel. (031) 46 84 82.

Was ist eigentlich nun ein Lehrer anders als geistiger Vater seiner Kinder, der ein inneres geistiges Leben zeugen soll in ihnen? Aufflammen lassen soll er in ihnen den göttlichen Funken... Ein eigenes Licht soll er anzünden in eines jeden Kindes Brust, damit es dort nicht dunkel bleibe, öde und leer oder wie in einem Magazine, wo viele Waren liegen und keine gebraucht wird, wo es nur von Zeit zu Zeit heller wird in trügerischem Scheine einer Laterne, die man hinein trägt zuweilen, aber immer wieder hinaus. Das ist der Schule höchste Aufgabe. Aber aus nichts wird nichts... wo kein Geist ist, da wird auch keiner gezeugt. Wo aber in einem Lehrer Leben wohnt und Geist, wo er seine ganze Seele hineinlegt in sein Wirken, da seht doch nur hin, wie es aufgeht auf den Gesichtern der Kinder wie Nordschein und Morgenröte! .. Was dieser Lehrer auch treiben mag, und sei es nur das trockene Buchstabenschreiben, so wird doch auch hier es rege und rührig sein, und die Kinder werden gedankenvoll und nicht gedankenlos die Linien ziehen.

Jeremias Gotthelf

Verbandsorgan des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV)
 Richtungsband des Verbands Schweizerischer Lehrpersonen (VSL)
 Herausgeber: Peter Balthasar, Bern
 1984, Heft 2, 68 S., 2,50 Fr.

Der SPV hat sich verpflichtet, die Entwicklung der Lehrerbildung zu fördern und
 insbesondere die pädagogische, psychologische und didaktische Lehren, die in der
 Schweiz an den Pädagogischen Hochschulen gelehrt werden, zu fördern und
 zu verbreiten. Die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrererbildung" ist ein Organ
 der Pädagogischen Kommission der Eidgenössischen Eidgenossenschaft
 und hat die Aufgabe, die pädagogische, psychologische und didaktische
 Lehren, die in der Schweiz an den Pädagogischen Hochschulen gelehrt
 werden, zu fördern und zu verbreiten. Die Zeitschrift "Beiträge zur
 Lehrererbildung" ist ein Organ der Pädagogischen Kommission der
 Eidgenössischen Eidgenossenschaft und hat die Aufgabe, die pädagogische,
 psychologische und didaktische Lehren, die in der Schweiz an den
 Pädagogischen Hochschulen gelehrt werden, zu fördern und zu verbreiten.

Redaktion: Peter Balthasar, Bern
 Verlagsort: Bern
 Druck: Druckerei B. B. B., Bern
 Abonnement: 10 Fr. pro Jahr
 Einzelheft: 2,50 Fr.

Die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrererbildung" ist ein Organ der Pädagogischen
 Kommission der Eidgenössischen Eidgenossenschaft und hat die Aufgabe,
 die pädagogische, psychologische und didaktische Lehren, die in der
 Schweiz an den Pädagogischen Hochschulen gelehrt werden, zu fördern
 und zu verbreiten. Die Zeitschrift "Beiträge zur Lehrererbildung" ist
 ein Organ der Pädagogischen Kommission der Eidgenössischen
 Eidgenossenschaft und hat die Aufgabe, die pädagogische, psychologische
 und didaktische Lehren, die in der Schweiz an den Pädagogischen
 Hochschulen gelehrt werden, zu fördern und zu verbreiten.

Verbandsorgan des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV)
 Richtungsband des Verbands Schweizerischer Lehrpersonen (VSL)
 Herausgeber: Peter Balthasar, Bern
 1984, Heft 2, 68 S., 2,50 Fr.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 2
 NUMMER 2

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
 PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
 LEHRERBILDUNG

JUNI 1984

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	Kurt Reusser, Peter Füglistner, Fritz Schoch Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung	51
Schwerpunkt: Pädagogikunterricht	Kurt Reusser und Urs Küffer Thesen zum Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung	52
	Martin Inversini "Handwerk" oder "Pot-Pourri" - Gedanken zur pädagogischen Grundausbildung von Lehrern	60
	Arthur Brühlmeier Ziel: Persönlichkeitsbildung. Das pädagogische Konzept des Lehrerseminars St. Michael Zug	68
BzL-Interview	Dieter Baacke und Theodor Schulze Ueber die Verwendung von biographischen Materialien in der Lehrerbildung	74
Kursvorschau	Urs Küffer Jeremias Gotthelf als Erzieher	81
EDK-Beilage	SIPRI - Ein Animationsprojekt der Pädagogischen Kommissi- on der EDK	84
Denkanstoss zum Thema "Leitideen"	Anton Strittmatter Wozu Leitbilder und Leitideen - und ein offener Absage- brief zu einem nicht zustande gekommenen SPV-Kurs	88
Aus der Praxis - für die Praxis	Hans Kuster: Ueber den Einsatz der Arbeitsunterlage "Gene- tisches Lehren / Didaktische Frage"	94
Hinweise	Regine Born: Der "Seminarlehrerinnenkurs" in Solothurn Edith Kemm: Uni ohne Matur - Andrang zur Erziehungswissen- schaftlichen Fakultät in Genf	96 97
Buchbesprechungen	KOHNSTAMM, Rita (1984) Praktische Kinderpsychologie; FLIT- NER, A. (1984 ¹⁰) Einführung in pädagogisches Sehen und Den- ken; BAST, R. (1982) Einführung in die Pädagogik: Eine kom- mentierte Bibliographie	99
Aufruf des Präsi- denten SPV	Zur VSG-Studienwoche 1985 in Davos	101
Kurskalender	WBZ-Kurse von Juli bis Oktober 1984	102