

Füglister, Peter; Reusser, Kurt; Schoch, Fritz

"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser" - Hans Aebli zum 60. Geburtstag (Interview)

Beiträge zur Lehrerbildung 1 (1983) 2, S. 3-13



Quellenangabe/ Reference:

Füglister, Peter; Reusser, Kurt; Schoch, Fritz: "Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser" - Hans Aebli zum 60. Geburtstag (Interview) - In: Beiträge zur Lehrerbildung 1 (1983) 2, S. 3-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130580 - DOI: 10.25656/01:13058

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130580>

<https://doi.org/10.25656/01:13058>

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 2296-8632

<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

BzL-INTERVIEW

"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt
ein bisschen besser"

HANS AEBLI ZUM 60. GEBURTSTAG

Prof. Dr. Hans Aebli, Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Bern, feiert am 6. August dieses Jahres seinen 60. Geburtstag. 1971 hat Hans Aebli in Bern das unseres Wissens erste und bisher einzige Universitäts-Institut gegründet, an welchem in einem ordentlichen Studiengang Seminarlehrer der Pädagogik, der Psychologie und der Didaktik ausgebildet werden (Vergleiche das "Kurzportrait" in dieser Nummer). Wir wollten von Hans Aebli wissen, woher er kommt, was ihn treibt, und vor allem - wie es dazu kam, dass die Lehrerbildung zu einem so wichtigen Lebensthema geworden ist. Peter Füglistner (Fg), Kurt Reusser (Re) und Fritz Schoch (Sch) haben sich mit Hans Aebli unterhalten.

Sch: Es liegt nahe, beim Thema "Lehrerbildung" anzuknüpfen. Dieses Thema durchzieht alle Ihre Lebensstationen und ist auch ein Leitmotiv Ihres beruflichen Wirkens. Wie kam es dazu?

Aebli: Das will ich gerne zu erklären versuchen. Meine Familie väterlicherseits kommt aus dem Glarnerland. Der Urgrossvater war Bauer in Ennenda, mein Grossvater Stationsvorstand. Mein Vater und seine fünf Brüder waren alle Beamte beim Staat. Der Geist der Familie war ganz und gar aufklärerisch. Das Glarnerland hat im 19. Jahrhundert eine sehr lebhaft aufgeklärte, daher auch die starke Industrialisierung. Das Wissen und das Den-Dingen-auf-den-Grund-Gehen war meinem Vater und seinen Brüdern wichtig. Der Ort aber, wo man Wissen erwirbt, ist die Schule. So habe ich mich früh entschlossen, Lehrer zu werden, und bis ich 20 Jahre alt war, habe ich auch kein anderes Ziel verfolgt. Dann hat mich eines Tages Walter Guyer, der Direktor des Zürcher Oberseminars, gefragt, ob ich nicht Seminarlehrer werden wollte. An dieser Schule hatte ich neben Walter Guyer eine ganze Reihe von hervorragenden Lehrern gehabt - Robert Honegger, Hans Ess, Ernst Hörler - Persönlichkeiten, die mir Eindruck gemacht hatten. So habe ich mich innert 4 Tagen entschlossen, nach Genf zu gehen, bei Piaget Psychologie zu studieren, um Seminarlehrer zu werden. Ich habe dann 4 Jahre lang in Genf Psychologie studiert, bin als Stipendiat ein Jahr an der Universität Minnesota gewesen und bin dann an Walter Guyers Schule, die damals anderthalb Jahre dauerte und auf der Matur aufbaute, Seminarlehrer geworden, zehn Jahre lang. Als Guyer pensioniert wurde, war ich zu jung, um sein Nachfolger zu werden. Darum habe ich mich habilitiert und bin so in die Psychologie hineingeraten. Dieser Weg hat mich über Saarbrücken und Berlin nach Konstanz geführt. In meiner Lehrtätigkeit habe ich mich vor allem mit Entwicklung und kognitiver Psychologie beschäftigt.

Dann hat uns 1969 in Konstanz die Welle der Studentenunruhen erreicht. Sie bedeutete auch für uns Hochschullehrer Verunsicherung und Fragen, für mich die Frage: wozu diese Psychologie? Dann ist der Ruf nach Bern gekommen, und ich habe mich mit meinen Mitarbeitern, die mitkommen wollten, zusammengesetzt. Wir haben uns gefragt, was man in Bern tun könnte, das einen Sinn hätte. Sie sind dageigewesen, Herr Füglistler. So kamen wir darauf, dass wir Seminarlehrer ausbilden könnten, das hätte einen Sinn, wäre "gesellschaftlich relevant".

Natürlich kann man sich fragen: warum wollten wir gesellschaftlich relevant sein? Dahinter steht vielleicht die Skepsis, ob es genug sei, reine Wissenschaft zu treiben, ob man nicht versuchen sollte, die Welt ein bisschen zu verändern: die aufklärerische Hoffnung.

Fg: Glauben Sie, die Welt lasse sich mit Hilfe von Schule und Unterricht verändern?

Aebli: So einfach ist das natürlich nicht, aber ich will ja auch nicht die Welt verbessern. Jeder soll an seinem Ort etwas dazu tun. Mehr ist nicht möglich und nicht nötig.

Fg: Aber trotzdem: für Sie ist Lehrerbildung von gesellschaftlicher Relevanz, nicht wahr?

Aebli: Sicher. Wenn man eine gute Lehrerbildung macht, zieht man gute Leute an und die sind den Kindern viel mehr wert als nur Lehrer. Da würde ich sagen: wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser.

Sch: Was erwartet man von einem Lehrerbildner, von einem Pädagogen?

Aebli: Ich muss Ihnen gestehen, dass ich mir nicht als Pädagoge vorkomme. Der Begriff hat etwas, das mir fremd ist. Es scheint mir dazu eine Art säkularisierte Weltanschauung zu gehören, die alle idealen Kräfte und Vorstellungen in den Erzieherberuf hineinprojiziert. Nun bin ich ein wenig skeptisch gegenüber diesen Formen des Ersatzglaubens, die so viele in ihre Pädagogik hineinpacken. Von meinem Beruf habe ich eine quasi-handwerkliche Auffassung. Ich spreche über Psychologie und über Didaktik, so wie ein anderer über Brückenbau oder Chemie spricht. Ueber die weltanschaulich-religiösen Dinge, die mir am Herzen liegen, kann ich schlecht sprechen, denn ich bin ja selber ein Produkt der Aufklärung und habe die überzeugenden Worte nicht. Zudem ist es schwierig, darüber zu sprechen an einer Universität, die so stark vom liberalen Geist geprägt ist. Was ich tun kann, ist darauf zu achten, dass die Abteilung Pädagogische Psychologie, die ich leite, im richtigen Geist funktioniert: als eine Gemeinschaft des Lebens und Arbeitens und des Für-Einander-Daseins.

Sch: Neben dem Interesse an didaktischen Fragen, das wohl auch durch Walter Guyer ("Wie wir lernen") und Ihr eigenes Wirken am Zürcher Oberseminar angeregt und vertieft worden ist, gibt es bei Ihnen ja ein mindestens ebenso ausgeprägtes Interesse: die Psychologie der kognitiven Prozesse. Hat Sie Ihre Studien- und Assistentenzeit bei Piaget in Genf auf dieses Forschungsgebiet gebracht oder liegen die Gründe anderswo?

Aebli: Schauen Sie, wenn Sie über Didaktik reden und schreiben, dann haben Sie immer wieder den Eindruck, doch sehr an der Oberfläche der Dinge zu bleiben. Man muss ständig zaubern, in relativ undurchsichtiger Weise an die Vorerfahrung des Lesers appellieren und Dinge sagen, die man links und rechts von guten Lehrern abgeschaut hat. Man poliert sie natürlich ein wenig und macht daraus eine Quasi-Theorie, jedoch im vollen Bewusstsein, dass sie nicht sehr konsequent durchgeführt ist. Didaktische Prozesse sind so komplex, dass wir ihnen mit unseren wissenschaftlichen Konzepten nie ganz beikommen. Wenn Sie nun ein bisschen ahnen, was Denken ist und was Theorie sein könnte, entwickeln Sie leicht ein schlechtes Gewissen und vielleicht sogar Identitätsprobleme, Probleme mit dem eigenen, theoretischen Ich. Sie fragen sich, was sie da tun, indem sie diese nützlichen Dinge lehren und schreiben und im übrigen in der Welt herumrennen und weitere nützliche Dinge tun: in Konstanz ein psychologisches Institut und eine sozialwissenschaftliche Fakultät aufbauen - in Bern eine Abteilung Pädagogische Psychologie und eine Seminarlehrerausbildung... Da denken sie von Zeit zu Zeit: du verlierst dich in oberflächlicher Betriebsamkeit. Es meldet sich früher oder später ein tieferer Durst, auch einmal konsequent und grundlegend nachzudenken. Diesen Reflex hat man natürlich irgendwoher. Ich habe es vorhin angedeutet als den Denkreiflex meines Vaters und meiner glarnerischen Vorfahren. Es geht mir wie meinem Onkel Heinz, einem Übungslehrer und Pionier der zürcherischen Realschule. Die Familie sagte jeweilen: das ist ja wahnsinnig, jetzt ist er schon wieder um fünf Uhr morgens ins Bett gegangen, weil er etwas austüfteln musste. So etwas passiert mir auch. Und weil ich nicht nur gerne denke, sondern mich auch für dieses Denken interessiere, bin ich wohl ein Kognitivist geworden.

Re: WISSEN und TUN sind zwei fundamentale Kategorien Ihres wissenschaftlichen Denkens; sind auch Kategorien einer persönlichen LEBENSFORM? - Und: Stört es Sie nicht, wenn man Ihnen sagt, Sie seien ein Kognitivist mit wenig Verständnis für sozialpsychologische und affektive Zusammenhänge in der pädagogischen Interaktion und ihrem Umfeld? Warum klammern Sie nicht-kognitive Aspekte in Ihrer Didaktik fast konsequent aus?

Aebli: Ja, das wird mir natürlich ständig vorgeworfen. Aber sehen Sie, es ist noch einmal die handwerkliche Konzeption des Berufs und die Einsicht in die Aspekthaftigkeit der Wissenschaft. Wissenschaft kann nicht die ganze Wirklichkeit abbilden. Ich bin in dieser Hinsicht skeptisch gegenüber der eigenen Wissenschaft. Sie ist wie ein schmalgebündelter Scheinwerfer, dessen Lichtkegel in einer komplexen Welt gewisse Dinge beleuchten kann, viele Dinge aber - oft sind es die wichtigsten - nicht erreicht. Das ist mir, so glaube ich, bewusst. Im kognitiven Bereich kann man etwas tun. Die affektiven Prozesse ereignen sich. Da nützt das Darüber-Reden nicht viel, und die sozialen Prozesse sind ganz wesentlich von den Emotionen her bestimmt. Darum sind auch die Möglichkeiten der bewussten sozialen Erziehung meines Erachtens beschränkt. Ich sage mir: wenn ich im richtigen Geiste über Handlung und Denken rede, und wenn ich dafür Sorge, dass an meiner Abteilung im richtigen Geiste gearbeitet und miteinander umgegangen wird, dann

habe ich getan, was man tun kann. Die Wissenschaft ist nicht die Wirklichkeit, den Rest muss man leben.

Fg: Sie sagen: "Den Rest muss man leben!" Muss man als Lehrer nicht auch ein Stück weit vor-leben, mit andern Worten: beispielhaft sein und handeln? Oder denken Sie nicht daran, wenn Sie als Universitätslehrer und Vorsteher eines pädagogischen Instituts Ihre vielfältigen Tätigkeiten ausüben?

Aebli: Natürlich muss man ein Stück weit vor-leben. Aber das ist etwas anderes als das vor-reden. Ich kann mir vorstellen, dass der eine und andere Student oder Mitarbeiter gelegentlich denkt: ja, so wie Aebli das Institut führt, die Art, wie er arbeitet, so will ich's auch einmal halten. Aber ich tue da selbstverständlich überhaupt nichts bewusst und absichtlich. Was ich tue, tue ich naiv und weil es mir Freude macht.

Fg: Das führt uns zum Bild vom Studenten. Haben Sie eine bestimmte Vorstellung darüber, welche Art von Studenten Sie ansprechen, welchen Typ von jungen Menschen Sie anziehen möchten?

Aebli: Ja, eine derartige Vorstellung habe ich. Meine Eltern und ihre Geschwister waren einfache, aber intelligente Leute. Sie konnten präzise und anschaulich reden und waren schlagfertig. Ich habe einen Onkel gehabt, der an Multipler Sklerose litt und schon nicht mehr gehen konnte, aber er erzählte noch von seinen Bergtouren in einer Weise - es war ein sprachliches Wunder, ein Bad der Anschaulichkeit; man roch die Blumen, die er schilderte.

Ich liebe die einfachen Leute, die etwas können. Meine Grossmutter war eine Musterweberin vom Zürichsee. Sie konnte Samt weben und hat für ihren Betrieb die neuen Kreationen auf dem Webstuhl ausprobiert. Wie sie älter war, hat sie nur noch gelesen. In der Nacht die Bibel, am Tag Bücher aus der Volksbibliothek. Ich musste ihr jede Woche eine ganze Beige holen - keine Leichtgewichte, die Weltliteratur. Sie hat sie mir im Katalog angekreuzt. Ich bin überzeugt, diese Menschen waren so intelligent wie meine Kollegen an der Universität. Als Artilleriesoldat habe ich sie auch im Militärdienst kennengelernt. Es wäre mein Ideal und meine Hoffnung, solche jungen Menschen anzuziehen, für den Lehrer- und Seminarlehrerberuf.

Fg: Ich kann jetzt auch verstehen, warum Sie für die Berufspädagogik ein offenes Ohr haben: Im fachkompetenten Lehrmeister sehen Sie die Verkörperung der Idealvorstellung vom Lehrer.

Aebli: Ja, sicher, unter den Handwerkern fühle ich mich wohl.

Sch: Darf ich die Frage nach der Idealvorstellung umdrehen und fragen, welche Art Wissenschafts- und Studienbetrieb Sie ärgert? Welche Konzeption von Universität und Hochschulbetrieb Sie ablehnen?

Aebli: Das kann ich Ihnen gut sagen. Es sind die egozentrischen, von sich selbst eingenommenen, grossartig daherredenden Schwätzer, die für ihre Mitmenschen und die Gesellschaft nichts tun wollen, sondern nur an sich, vielleicht an ihr Werk denken.

weiter auf Seite 10

L E S E P R O B E aus AEBLI, H. (1981) Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 370ff

Die Ordnung suchen

Durch meine Tätigkeit als Lehrer bin ich früh auf die Frage gestoßen, was es eigentlich sei, das ich meinen Schülern beizubringen versuche. Begriffe: aber was ist das, ein Begriff? Methoden des Problemlösens: aber wie löst man Probleme? Anwendungsfähiges Wissen: aber was ist Wissen und wie wenden wir es an? Reden und schreiben: aber was hat das mit Denken zu tun? Später habe ich in Genf PIAGETS Entwicklungspsychologie kennengelernt. Aber so sehr mich seine Versuche mit Kindern fasziniert haben: das Detail seiner Analysen befriedigte mich nicht. Kinder behaupten eines Tages die Invarianz von diskreten und von kontinuierlichen Quantitäten. Aber wie kommen sie zu einem solchen Urteil, und, noch vor der genetischen Frage: was geschieht überhaupt in einem Versuch, in dem ein Versuchsleiter sein Material vor dem Kind ausbreitet, ihm eine Geschichte erzählt, in die ein Problem eingekleidet ist, und es dann auszufragen beginnt? Was geschieht, wenn das Kind nach Lösungen sucht und in diesen Antworten etwas von seinem Weltwissen zeigt? Ich hatte den Eindruck, die Analysen der kindlichen Denkprozesse müßten detaillierter und systematischer geschehen, als dies bei PIAGET der Fall ist, wenn die Entwicklungspsychologie weiterkommen wollte. Ganz allgemein kam ich zur Überzeugung, daß eine Entwicklungspsychologie so gut wie die Allgemeine Psychologie ist, auf die sie sich stützt. Es gibt keinen Weg um die Allgemeine Psychologie herum, direkt auf das Verständnis der Entwicklung zu. Wer es versucht, schöpft in der Regel aus einer unausgesprochenen Allgemeinpsychologie, die, bei Licht besehen, 20 bis 50 Jahre alt ist. Das war, bei allen Schwächen im einzelnen, ja eines der Geheimnisse des Erfolgs von PIAGET, daß er mehr als ein Kinderpsychologe, nämlich ein sehr guter Allgemeinpsychologe und ein origineller philosophischer Denker war.

So habe ich also versucht, jene Denkprozesse besser zu verstehen, die ich als Lehrer bei meinen Schülern auszulösen und bei PIAGET in ihrer Entwicklung nachzeichnen versucht hatte. In der Art, wie ich diese Aufgabe in Angriff genommen habe, hat wahrscheinlich die bergbäuerliche und urdemokratische Vergangenheit der Familie meines Vaters - die Aebli stammen aus dem Glarnerland, einem der letzten Landsgemeindekantone der Schweiz - und die handwerkliche Vergangenheit der Familie meiner Mutter eine Rolle gespielt. Ich habe jedenfalls einen intelligenten Bauern und Handwerker immer bewundert, und ich habe mir immer vorgestellt, daß das Denken in der Geschichte der Menschheit aus dem Tun hervorgegangen ist und daß es auch noch heute in einer guten Erziehung und in einem guten Unterricht aus dem Tun hervorzunehmen müßte. Das habe ich am Ende des zweiten Weltkrieges als ganz junger Lehrer mit meinen Schülern

der Sekundarstufe I im Geiste KERSCHENSTEINERS (der DEWEYS „How we think“ ins Deutsche übersetzt hat!) in die Praxis umzusetzen versucht.

Das ist wohl der biographische Hintergrund dafür, daß mir die These von der Kontinuität zwischen Tun und Denken so sehr am Herzen ist. Sie ist natürlich auch ein Grundaxiom PIAGETS, der hierin über seine Lehrer CLAPARÈDE und Pierre JANET mit dem amerikanischen Pragmatismus in Verbindung steht, wobei zwischen diesem und dem Genfer Protestantismus und DARWINS Evolutionstheorie untergründige Beziehungen bestehen¹. Weiß man dies, so ist man nicht mehr so überrascht, wenn man die kalvinistisch-puritanische und darwinistische Bewährungsthematik im Pragmatismus auftauchen sieht. Umgekehrt wird es verständlich, daß die Kontinuitätsthese des Pragmatismus von PIAGET bereitwillig rezipiert wurde. Sie war im gemeinsamen kalvinistischen Erbe sozusagen vorbereitet....

..... Die paradigmatische Situation des denkenden Menschen ist für mich bis heute jene Situation geblieben, die DEWEY (1910) beschreibt: Der Mensch, der im Tun innehält oder durch eine Schwierigkeit zum Innehalten gezwungen wird, und der sich fragt, wie er sein Tun wieder in Gang setzen könnte: ein Tun, das seine Ordnung sucht, eine Ordnung, die gefährdet, mindestens nicht fraglos ist. Aber auch eine Ordnung, die gefunden werden kann, die dem Denken zugänglich ist.

Mit dieser Sicht des denkenden Menschen ist auch eine methodologische Grundentscheidung verbunden. Ich versuche, mich in die Lage des Menschen zu versetzen, der sich fragt: „Wo stehe ich eigentlich?“ „Was will ich eigentlich?“ „Wie hängen die Dinge, mit denen ich konfrontiert bin, unter sich zusammen?“ „Was kann ich tun, um meine Handlung zu einem guten Ende zu führen?“ Das ist nicht die Sicht des Experimentalpsychologen, der eine Versuchsperson von außen betrachtet, es ist die Situation des Menschen in einer Problemsituation, der sich selbst befragt, seine Lage zu verstehen und eine Verbesserung derselben zu finden sucht. Man hat das „Selbstbeobachtung“ und „Introspektion“ genannt. Das erscheint mir richtig, aber etwas zu eng formuliert. Der denkende Mensch beobachtet nicht nur sich selbst, er blickt nicht nach innen, in ein von der Umwelt abgelöstes Bewußtsein. Er beobachtet sich selbst *in einer problematischen Situation*. Er fragt sich, über welche Mittel er verfügt, um sein Problem zu lösen. Zugleich aber analysiert er auch die Gegebenheiten, mit denen er konfrontiert ist. Das ist keine introspektive Nabelschau, das ist Intro- und Extraprospektion des handelnden und des problemlösenden Menschen.

Bei alledem habe ich auch versucht, über eine reine DEFOE-ROUSSEAU-sche Sicht des Denkens und Lernens hinauszukommen. Der denkende und lernende Mensch ist kein Robinson, er ist auch kein Max Weberscher Protestant, der sich in Einsamkeit über seine Bewährung vor Gott (siehe oben) befragt. Er kann auf die Hilfe von Menschen zählen, die mehr wissen als er. Ich habe in meiner protestantisch-aufklärerisch-liberalen Vergangenheit so viel einsames Suchen und Arbeiten gesehen, daß mir die Einsicht in das mittelalterlich-katholische Denken und Philosophieren und die in diesem lebendige Idee der Angewiesenheit des Menschen auf Stützung und Hilfe,

und die Idee einer Autorität, die willens und fähig ist, Halt und Hilfe zu vermitteln, eines Tages als notwendiges Korrelat zum ROUSSEAU-schen Selberdenken, Selbersuchen und Selberfinden erschienen ist. Darum wohl die starke Betonung der geleiteten Begriffsbildung in diesem Buch.

Doch Anleitung bedeutet nicht, daß sich der Denker im Fahrstuhl zu den hierarchischen Spitzen der zu lernenden Begriffe befördern lassen könnte. Anleitung bedeutet, daß der Lerner Hinweise bekommt, was zu tun sei. Aber Anleitung führt zu nichts, „außer man tut es“, möchte man mit ERICH KÄSTNER sagen.

In der Idee des Aufbaus dynamisiert sich die Idee der Ordnung. Eine Ordnung, d.h. eine Handlungsstruktur, eine Operation, einen Begriff, kann man aufbauen. Eine Problemlösung wird in aufeinanderfolgenden Konstruktionsschritten gefunden. Eine Interpretation will erarbeitet sein; sie ist kein Geschenk des Augenblicks. So konstruiert sich der Mensch die Werkzeuge seines Handelns und die Mittel seines Denkens. Er stellt sie in den Dienst seiner Handlungsziele, nämlich der Erzeugung bestimmter Effekte und der Ermöglichung der Endhandlung und seiner Erkenntnisziele, die ein Stück Wirklichkeit begrifflich, also hierarchisch zu integrieren suchen.....

...Was treibt den Menschen bei all diesem Tun und bei all diesem Denken? Warum leiden wir an der Unordnung, dem Widerspruch, der unnötigen Komplikation? Was macht den Menschen zum Pyramidenkletterer, nicht nur der sozialen Stufenleiter, sondern auch der hierarchischen Stufen der Handlungsplanung und der Begriffsbildung? Und gibt es ein Vorwärtsschreiten, das kein selbstzentriertes Klettern ist? Hier stellen sich die Bilder der großen Sucher unserer Geistesgeschichte ein: Bilder des Odysseus, des Parsifal, des Christian, BUNYANS (1676 und 1684) Pilgrim. Die großen Sucher haben nie bloß aus eigener Kraft gesucht. Sie waren immer gezogen, angezogen vom Ziel. Sehnsucht nach Ordnung? Wissen, daß es eine Ordnung gibt, in der wir uns sicher fühlen, die uns hilft, zu uns selbst zu kommen? Eine Ordnung, die das Vereinzelte in sich aufnimmt? Ist das der Grund, warum uns eine gute Interpretation befriedigt? Warum wir uns erfreuen, wenn uns jemand versteht? Es ist die Frage nach den Motiven kognitiver Tätigkeit. Man hat von mastery drive und Kompetenzmotiv (WHIRE 1959) gesprochen. Das ist wohl alles ein bißchen zu oberflächlich und tönt etwas stark nach Musterschüler. Und doch ist etwas Wahres daran, man müßte es nur tiefer fassen. Ein Einsichtsmotiv? Ein Motiv, das uns am Widerspruch leiden und seine Auflösung als Befreiung erleben läßt? Ein Gefühl dafür, daß diese Befreiung ein Stück weit erkämpft werden kann und muß, daß es aber einen Punkt gibt, wo wir auch die Grenzen unseres bewußten Wollens erleben, ohne daß wir deswegen stecken bleiben, weil die Lösung auf der anderen Seite zieht. Nur die Lösung?

Der Leser sieht, wie zögernd und fragend und auch wie unscharf das alles formuliert ist. Das ist wohl die einzig mögliche Art, über diese Dinge zu schreiben. Sind sie deswegen unreal? Ich meine, nein. Die hier ausgedrückten Ideen haben mich mindestens bei der Abfassung dieser Zeilen selbst bewegt; vielleicht geht es anderen auch so.

Fg: Vom Tun zum Denken. Denken und Handeln oder - wie es der Titel Ihres zweibändigen kognitionspsychologischen Werks "Denken: das Ordnen des Tuns" prägnant ausdrückt - Denken und Tun sind die zwei Brennpunkte Ihres wissenschaftlichen Arbeitens. Würden Sie darüber noch etwas sagen?

Aebli: Einen Teil der Antwort habe ich schon gegeben. Was das Ordnen des Tuns ist, habe ich bei meiner Mutter gesehen. Ein Waschtage war ein derartiger Handlungsablauf: Um fünf Uhr früh musste man unter dem Waschzuber anfeuern, dann folgten die Phasen des Waschprozesses, gegen zehn musste ich das Seil spannen, dann arbeitete man sich beim Aufhängen in die Hände. - Später bin ich nach Genf geraten. Der historische Zufall wollte es, dass die Genferschule eine starke Affinität zum Pragmatismus hatte. Das Denken wächst bei Piaget aus dem praktischen Tun heraus. Piagets Lehrer Claparède war ein Freund von William James und von John Dewey. Wenn man dem nachgeht, stösst man früher oder später auf den Calvinismus. Sie kennen die Max Weberschen Theorien und die Problematik der Bewährung vor den Herausforderungen des praktischen Alltags. Aehnliche Ideen sind über Kerschensteiner und Walter Guyer wohl in die Lehrerbildung eingeflossen, die ich selbst durchlaufen habe. Sie erkennen eine Konvergenz verschiedener geistiger Kraftlinien, die alle auf das Problem von Denken und Tun hinlenken.

Re: Aber gibt es da nicht Widersprüche? - Dewey, Claparède, Guyer und Piaget waren doch alle ein Stück weit "Reformpädagogisch", infiziert mit dem Rousseauschen Bazillus des "Selber-Entdeckens" und "Selber-Erfahrens" im Lern- und Erziehungsprozess. Ihr Leitmotiv, Herr Aebli, ist demgegenüber aber doch sehr deutlich das ANLEITEN: ich denke da zuerst an die dominierende Rolle, welche der "Begriffsbildung via Erklären" in den "Grundformen" zukommt. Ich sehe da immer vor mir, wie der Vater oder der Lehrer das Kind an der Hand nimmt und ihm "die Ordnung der Welt erklärt". - Warum sind alle Philosophien des Selber-Entdeckens, des natürlichen Lernens, denen Sie als Seminarist und als Student doch eben sehr stark ausgesetzt gewesen sind, fast spurlos an Ihnen vorübergegangen? - Zuerst einmal: würden Sie überhaupt diese Deutung akzeptieren?

Aebli: Bezüglich des Weges würde ich die Deutung akzeptieren, nicht jedoch bezüglich des Ziels. Auch ich möchte einen mündigen, selbständigen Menschen erziehen, aber der Weg führt für mich über die Anleitung. In dieser Hinsicht bin ich mit meinen Lehrern Guyer und Piaget nie einverstanden gewesen. Beide wollten nichts von Anleitung wissen: ich weiss noch ganz genau, wie ich mich überwinden musste, Worte wie "Notwendigkeit der Anleitung" das erste Mal auszusprechen und zu schreiben. Das hat schon einiges gebraucht in der damaligen pädagogischen Welt. Wie bin ich zur Ueberzeugung von der Notwendigkeit der Anleitung und des Vorlebens gekommen? Ich habe wahrscheinlich das naive Zutrauen des Aufklärers: dass es etwas zu wissen und zu lernen gibt, das so attraktiv und gut ist - und das einen selber so grosse Freude macht, dass man gar nicht anders kann, als es jungen Menschen zu zeigen und sie darauf hinzuweisen. Mehr als das: man muss es tun, denn wie sollten sie es sonst suchen und finden, wenn sie es doch noch nicht kennen? In dieser Hinsicht halten es die einfachen Leute in der Erziehung

richtig. Sie haben das Vertrauen, dass sie etwas Gutes anzubieten haben, und am Schluss sagen ihre Kinder: ja wirklich, es ist etwas Gutes gewesen, was mir meine Eltern und Erzieher angeboten haben. Die Theorien des Wachsen-Lassens empfinde ich als Theorien einer untergehenden Welt, die das Vertrauen in ihre Botschaft und in ihre Lebensform verloren hat. Es ist ja auch typisch, dass diese Theorien bei Rousseau kurz vor der französischen Revolution und dann wieder kurz vor dem Untergang der "Welt von gestern", wie sie Stefan Zweig nennt, aufgetreten sind.

Fg: Und wenn das, was Sie anzubieten haben, nicht angenommen wird?

Aebli: ... dann habe ich eben Pech gehabt.

Fg: Nicht alle Eltern freuen sich auf den Moment, da sie ihre Kinder aus der Erziehung entlassen können. Es gibt Väter und Mütter (und wahrscheinlich auch Lehrer), die haben Angst, sie müssten die Kinder in eine Welt entlassen, die aus den Fugen geraten ist. Diese Angst vor einer ungewissen Zukunft kennen Sie eigentlich nicht, oder?

Aebli: Ich muss eine Unterscheidung machen. Wenn ich die Welt ansehe und in die Zukunft extrapoliere, so glaube ich, dass wir grossen Krisen entgegengehen. Die politischen Imperien, die im letzten Jahrhundert entstanden sind, und die wirtschaftlichen Imperien dieses Jahrhunderts werden wahrscheinlich zugrunde gehen, und unsere technikabhängige Lebensform wird in eine schwere Krise geraten. Man hat ja in Südamerika sehen können, wie relativ moderne und geordnete Länder wie Uruguay und Argentinien in kurzer Zeit kippen können; genauso wie ordentliche Psychologische Institute am Ende der 60er Jahre in nert Monaten völlig durcheinander geraten sind. Solche Dinge werden in unserer Welt in den nächsten 100 Jahren auch geschehen. Ich bin in dieser Hinsicht also ein Pessimist. Aber unabhängig davon ist mein Lebensgefühl zuversichtlich und optimistisch. In den Krisen muss man sich halt wieder bewähren. Ich habe das Gefühl, dass mir dies gelänge und hoffe, dass es meinen Kindern und Schülern auch gelingen wird.

Fg: Weitermachen, solange Sie können, heisst das, dass Sie konkrete Pläne für Ihr siebtes Lebensjahrzehnt haben?

Aebli: Ich habe keine exakten Pläne. Ich habe viele Dinge, die ich gerne täte, eigentlich viel zuviele. Wenn ich einen Roman wie Ecos "Der Name der Rose" lese, so habe ich Lust, auch einmal einen Roman zu schreiben, vielleicht sogar einen Krimi. Schliesslich habe ich meinen eigenen Kindern ja jahrelang jeden Abend eine frei erfundene Geschichte erzählt. Ich würde auch gerne Opale graben oder Saphire in Australien, oder die eigenen Bücher ins Englische übersetzen, und wieder einmal Schule halten in einem Bergdorf, erste bis achte Klasse. Sie sehen, ich habe keinen Lebensplan. Ich lasse mich von Dingen anziehen, die mir Freude machen, und es siegt jeweilen das, was gerade in der Konstellation überwiegt.

Re: Aber steht das nicht in einem gewissen Widerspruch zu dem, was Sie lehren? - Theoretisch sind Sie doch eher ein "Feind des Assoziativen", dessen "was gerade in der Konstellation überwiegt", wie Sie eben gesagt haben.

Aebli: Schauen Sie, meine Handlungstheorie fängt damit an, dass auf undurchsichtige, irrationale Weise ein Ziel attraktiv wird, eine Vorstellung sozusagen zu vibrieren oder zu leuchten beginnt. Das Denken und Planen folgt dem nach. Vom Ziel her konstruiert man rückwärts und versucht, die Mittel zu finden, um es zu realisieren. Ich halte es auch so: das Denken folgt dem Aufblühen der Zielidee.

Re: Geht das auch so zu, wenn Sie ein Buch schreiben oder ein theoretisches Problem bearbeiten?

Aebli: Beim Schreiben gehe ich von wenigen, einfachen Ideen aus und versuche sie zu entfalten. Das führt zu abgeleiteten Ideen, den einzelnen Kapiteln und Abschnitten der Bücher - über sie muss ich lange nachdenken: je nachdem zwei, drei Tage oder eine Woche. Ich mache mir dabei Notizen. Wenn es gut geht, werden mir die Dinge allmählich klar. In einem gewissen Moment habe ich den Eindruck, dass ich es nun sagen könnte, und ich versuche es aufzuschreiben. Dabei kann es geschehen, dass ich noch einmal merke, dass die Sache nicht klar genug ist. Das erkenne ich daran, dass ich beim Schreiben nicht vorwärts komme, sondern ins Gestrüpp gerate, dann muss ich halt noch einmal nachdenken. Schliesslich geht es dann, und ich kann mehrere Tage hintereinander je etwa acht Druckseiten schreiben.

Dabei stelle ich mir den Leser vor und versuche, für ihn einfach, klar und prägnant zu schreiben, ihn auch als Menschen anzusprechen, so dass ihm die Lektüre Freude macht. Ich stenographiere meine Texte, dann diktiere ich sie aufs Band und die Sekretärin schreibt sie ab. Dann lese ich das Geschriebene mit Herzklopfen wieder, ob es auch etwas wert sei. Meistens bin ich zufrieden, ich muss dann noch kürzen und straffen. Einiges, mit dem ich nicht zu Rande komme, lasse ich einfach weg. Sie sehen, es gibt da einen engen Zusammenhang zwischen Nachdenken und Weitererzählen. Ich bin kein einsamer Denker. Wenn ich etwas gefunden habe, so schreibe ich es gerne auf, um es weiterzugeben.

Sch: Wie und wieviel lesen Sie? Welche Art Fachliteratur legen Sie rasch wieder beiseite, weil Sie merken, dass sie Ihnen nichts bringt? Wie orientiert sich ein kluger Leser in dem riesigen Angebot an Fachliteratur? Können Sie ihm einen Rat geben?

Aebli: Ich habe eine sonderbare Art zu lesen und weiss nicht, ob ich sie anderen empfehlen sollte. Ich kann nämlich nicht lesen, wenn ich kein Problem habe. Fast alles, was ich lese, lese ich im Hinblick auf die Lösung meiner eigenen Probleme. Darum habe ich auch einen sonderbaren Umgang mit den Autoren. Es fällt mir schwer, sie einfach für das zu nehmen, was sie sind. Ich kann Menschen sehr gut zuhören, das macht mir Freude, aber ich bin unfähig, breit und regelmässig zu lesen. Es ist immer das gleiche: ich glaube, ein Gespür dafür zu haben, wie die Hasen in der Welt der Wissenschaft laufen, und ich lasse natürlich auch die Hasen meiner eigenen wissenschaftlichen Phantasie gerne laufen. Daraus folgt ein gezieltes, assimilierendes Lesen im Zusammenhang des eigenen Nachdenkens. Dabei verpasse ich natürlich auch einiges und bin dann froh, wenn mir die Mitarbeiter etwas auf den Tisch legen und sagen: "Das sollten Sie lesen, das hängt mit Ihren Ideen zusammen."

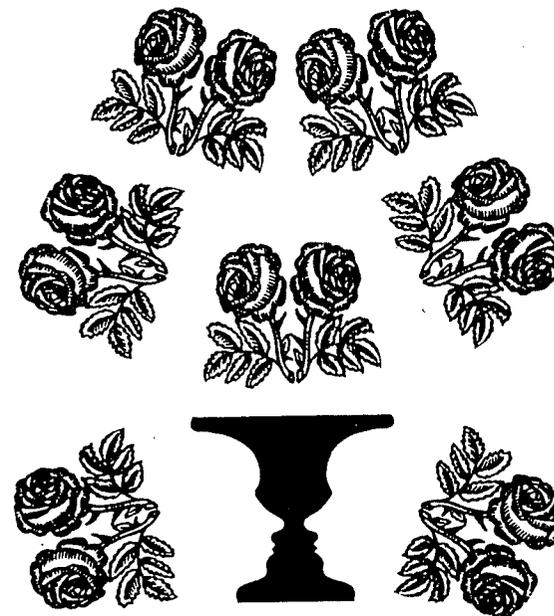
Fg: Für einen Universitätslehrer gibt es aber auch unumgängliche Lesepflichten. Ich denke an soundsoviele schriftliche Arbeiten Ihrer Studenten. Wie halten Sie es damit?

Aebli: Das ist natürlich Pflichtlektüre, und das versuche ich zu tun, so gut ich kann. Sie wissen auch, dass ich über die Diplomarbeiten und Dissertationen ausführliche Gutachten schreibe, das schulde ich den Studenten.

Fg: Geburtstage sind für Sie keine zentralen Ereignisse. Ich erinnere mich aber an Ihren 50. Geburtstag. Das war vor zehn Jahren, als die von Ihnen gegründete Abteilung Pädagogische Psychologie an der Universität Bern in ihren Grundstrukturen aufgebaut war. Wir bereiteten ein kleines Fest in der Institutsbibliothek vor. Als Sie hereinkamen, sagten Sie, Sie kämen gerade vom Schwimmbad und hätten dort einen Kopfsprung gemacht. Er sei wie immer gelungen. Werden Sie diesen Sommer auch noch einen Kopfsprung ins Wasser wagen?

Aebli: Einen gehockten Kopfsprung kann ich noch gut machen. Mit der Zeit werde ich wohl ein wenig vorsichtig werden müssen, damit es mir nicht wie meinem Onkel geht, der mit etwa 70 beim Wasserspringen gestorben ist. Aber im Moment werde ich daran noch nicht sterben, der gute Onkel hat da etwas übertrieben.

Fg: Dann möchte ich doch wünschen, dass Sie beizeiten aufhören! In diesem Sinn unser Geburtstagswunsch: Ad multos annos!



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

Der SPV ist ein Verein zur Förderung der Lehrerbildung aller Stufen und Kategorien (Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung). Insbesondere unterstützt er die fachliche Fortbildung seiner Mitglieder in pädagogisch-psychologischen und didaktischen Fragen, vermittelt Kontakte für Erfahrungs- und Informationsaustausch, vertritt die Interessen der Lehrerbildner in den schweizerischen Bestrebungen zur Reform und Koordination der Lehrerbildung, und er nimmt Stellung zu bildungspolitischen bzw. pädagogischen Grundsatz- und Tagesfragen, soweit diese mit den Verbandszielen zusammenhängen.

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II. Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

Redaktion der 'BzL': Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee, 031/86 38 17
Kurt Reusser, Schlössli
3412 Heimiswil, 034/22 84 63
Fritz Schoch, Chroslenweg 1
3177 Laupen, 031/94 86 60

Die Zeitschrift 'BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG' (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.). Zudem möchten die 'BzL' erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln. Die 'BzL' dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Für Verbandsmitglieder (SPV) ist der Abonnementspreis im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Jahrespreis für Nichtmitglieder und Institutionen: Fr. 15.--

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

JAHRGANG 1
NUMMER 2

JUNI 1983

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch "BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG" 2/1983	2
BzL-Interview und eine Textprobe	"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser" HANS AEBLI ZUM 60. GEBURTSTAG	3
Kongress SGBF 1983 in Luzern	Anton Strittmatter "DIE SCHULE MUSS MIT DER BILDUNGSFORSCHUNG UMGEHEN LERNEN" - AUCH DIE SEMINARLEHRER	14
Rückmeldungen aus Kursen und Kon- gressen	Paul Hutter WBZ-SPV-Kurs: "Einführung in die Praxis- beratung" Bruno Krapf In der SGBF konstituiert sich eine Arbeits- gruppe "Lehrerbildung"	17 18
Die akute Frage	Hochschulzugang für Berner Primarlehrer in Sicht?	19
Für die Agenda	Kurskalender	20
Lehrerbildung von morgen	Hans Badertscher MODELLEVORSCHLÄGE FÜR DIE VERBESSERUNG UND KOORDINATION DER LEHRERBILDUNG FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I IN DER SCHWEIZ	21
Bücherbespre- chungen	Martin Inversini bespricht: KUEFFER, URS (1982) JEREMIAS GOTTHELF, GRUND- ZÜGE SEINER PÄDAGOGIK	24
Für Sie gelesen	Wolfgang Klafki ZUR PÄDAGOGISCHEN BILANZ DER BILDUNGSREFORM	27
Das Kurzportrait	DIE SEMINARLEHRER-AUSBILDUNG AN DER UNIVERSI- TÄT BERN	31
Am Rande vermerkt	Aus der Abendstunde des Büroinsiedlers H.B.	36