
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

ZUM TODE VON HANS AEBLI (1923 - 1990)

LEHRERBILD UND LEHRERBILDUNG

BEDEUTSAMKEIT, EFFIZIENZ, LERNKLIMA -
GÜTEKRITERIEN FÜR UNTERRICHT

LEHRERBILDUNG IM KANTON TESSIN: JAHRESVER-
SAMMLUNG VSG/SPV, LUGANO, 9./10. NOVEMBER 1990

8. JAHRGANG

HEFT 3/90

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

JAHRGANG 8

HEFT 3

OKTOBER 1990

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, Schössli
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 Rezen-
sionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen.
Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIP TEN

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte
und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden.
Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redak-
toren 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", c/o SIBP,
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-
bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

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

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	251
Zum Tode von Hans Aebli	<i>Kurt Reusser, Matthias Baer</i> Denk- und Entwicklungspsychologe, Didaktiker und Lehrerbildner	253
Lehrerbild und Lehrerbildung	<i>Anton Strittmatter</i> Lehrerbild und Lehrerbildung. Überlegungen zum Zusammenhang zwischen dem Ansehen des Lehrerberufes und der Lehrerbildung	260
Zur Diplomierung junger Lehrkräfte	<i>Iwan Rickenbacher</i> Vom feu sacré zur Sparflamme? Ansprache anlässlich der Diplomierung junger Lehrkräfte	274
Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien	<i>Jo Kramis</i> Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und didaktische Prinzipien	279
Lehrerbildung im Kanton Tessin	<i>Gianni Ghisla</i> Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer	297
Lehrer und Computernutzung im Unterricht	<i>Karl Frey, Ruedi Niederer, Angela Frey-Eiling</i> Charakteristika von Lehrerinnen und Lehrern, die Computer im Unterricht benutzen und solchen, die dies nicht tun	305
EDK-Beitrag	<i>Hans Badertscher</i> Ausschuss Lehrerbildung der Pädagogischen Kommission der EDK: Perspektiven und Projekte	311
Kurzportrait	<i>Kurt Aregger</i> Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung des Kantons Luzern - KSLB	318
Neues aus der Bildungsforschung	Identitätsmuster im Beruf Zusammen kommen wir weiter! Erweiterte Lernformen	325

Verbandsteil	<i>Hans Brühweiler</i> Invito a Lugano	329
	Programm der Jahresversammlung des SPV am 9. November 1990 in Lugano	330
	Stellungnahme des SPV-Vorstandes zum EDK- Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II"	331
Veranstaltungsberichte	Seminarlehrer/innen-Ausbildung an der Univer- sität Bern erhalten. Argumente für die Weiter- führung des LSEB-Studiengangs, formuliert anlässlich der LSEB-Tagung, 14./15. September 1990 in Bern	333
	<i>Anton Hügli</i> OECD-Seminar über die Rolle der Evaluation für die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte Strasbourg, 18. - 19. September 1989	336
	<i>Hansrudolf Hotzenköcherle</i> Schule als Erziehungsraum, Seminar SLV/SVMS in Stans, 9. - 13. Juli 1990	339
	<i>Walter Weibel</i> 25 Jahre Innerschweizerische Erziehungs- direktorenkonferenz: Im Spannungsfeld der regionalen Identität und der überregionalen Oeffnung. Hitzkirch, 29. August 1990	343
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	346
Buchbesprechungen		348
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	358
Autorenverzeichnis	Die Autor(inn)en und Mitarbeiter(innen) dieser Nummer	Umsch D

EDITORIAL

Mit Gefühlen der Trauer und der Dankbarkeit eröffnen wir die vorliegende Nummer mit einem Nachruf auf den Ende Juli verstorbenen *Denk- und Entwicklungspsychologen, Didaktiker und Lehrerbildner Hans Aebli*. Zwei Mitarbeiter des 1988 emeritierten Berner Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie, *Kurt Reusser* und *Matthias Baer*, zeichnen Biographie und wissenschaftlichen Werdegang des Verstorbenen nach. Dabei bleibt es nicht bei einem Nekrolog, einer Dankrede auf einen Toten. Die Darstellung ist vielmehr eine Einführung in ein Lebenswerk: sie zeigt die Grundlinien von Aebli's Denken und Handeln, das nicht nur im Zeichen der Wissenschaft, sondern letztlich ganz im Dienste der Schule und des Unterrichts stand. Aebli's Wirken als Forscher und Lehrer war ein eigenständiger und fruchtbarer *Beitrag zur Lehrerbildung*. Der von ihm an der Universität Bern geschaffene Studiengang für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB), aus dem zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer hervorgegangen sind, die heute im Dienste der Lehrer- und Erwachsenenbildung stehen, verdient nicht bloss der dankbaren Erwähnung. Die Sorge um die Zukunft dieser einmaligen und verdienstvollen Institution kommt auch in den *Argumenten zur Erhaltung des LSEB-Studiengangs an der Universität Bern* zum Ausdruck, welche Absolventinnen und Absolventen, ehemalige und gegenwärtige Mitarbeiter(innen) anlässlich ihrer Jahrestagung formuliert und an die für die Wiederbesetzung des seit zwei Jahren verwaisten Lehrstuhls von Professor Aebli zuständigen Instanzen adressiert haben. Wir geben diesen Text, dessen Intention auch Präsident und Vorstand des SPV unterstützen, im Wortlaut wieder und empfehlen ihn der Aufmerksamkeit aller an der Erhaltung des LSEB-Studiengangs interessierten Leserinnen und Leser.

Ueberlegungen zwischen dem Ansehen des Lehrerberufs und der Lehrerbildung stellt *Anton Strittmatter* in seinem Referat *Lehrerbild und Lehrerbildung* an. Der Vortrag richtete sich an die Teilnehmer(innen) der Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) vom 7. Juni 1990 in Hitzkirch. Damit die darin enthaltenen Thesen und kritischen Fragen zur Persönlichkeitsbildung am Seminar nicht auf der Direktionsetage stehen und dort womöglich stecken bleiben, sondern an der "Basis" der Lehrerbildungsinstitutionen wirksam werden, haben wir uns um den Abdruck des Referats in den *Beiträgen zur Lehrerbildung* bemüht. Wir machen damit auch einen Schritt in Richtung einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen SPV/Bzl und SKDL.

Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima, das sind die drei grundlegenden Gütekriterien für Unterricht, die *Jo Kramis* aufgrund einer empirischen Analyse der Evaluationsergebnisse von Lehrveranstaltungen ermittelt hat. Der Autor lässt es nicht bei einer Darstellung seiner Untersuchung und einer Interpretation der Ergebnisse bewenden; er zieht abschliessend auch Folgerungen für die Lehrerbildung und die Unterrichtsforschung.

Nicht aus wissenschaftlichen Untersuchungen, sondern aus Erfahrungen und

Beobachtungen als ehemaliger Seminardirektor und Lehrerbildner leitet der heutige Parteipolitiker und Generalsekretär der CVP, *Iwan Rickenbacher*, seine Anregungen ab, die er den Berufsschullehrerinnen und -lehrern anlässlich ihrer Diplomierung am 6. Juli 1990 am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik mit auf den Berufs- und Lebensweg gegeben hat. Die in der launig-gehaltvollen Ansprache skizzierten sechs Lehrerverhaltensregeln können auch bestandene Lehrkräfte zur Ueberprüfung anregen, wie weit ihr ursprüngliches Feuer *Vom feu sacré zur Sparflamme* abgeflackt ist.

Eine gute Möglichkeit, dem eigenen Feuer den nötigen Brenn- und Sauerstoff zuzuführen, bietet die *Jahresversammlung VSG/SPV am 9./10. November 1990 in Lugano*, zu der im Verbandsteil der Präsident einlädt. Thematischer Schwerpunkt der Tagung ist eine *Darstellung des Tessiner Volksschulwesens und der Lehrerbildung*. Der orts- und sachkundige Referent, *Gianni Ghisla*, Lehrerbildner und Teamleiter im Pädagogischen Betreuungsdienst, liefert in seinem Artikel *Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung der Lehrer* einen anregenden Voraustext.

Ein Wermutstropfen wird ins Boccalino der SPV-Jahresversammlung fallen: Vorstand und Redaktion sehen sich - leider! - veranlasst, der Mitgliederversammlung eine Erhöhung des Mitgliederbeitrags zu beantragen. Die allgemeinen Teuerungen machen auch vor einer Institution nicht Halt, die, wie die Redaktion und Administration der BzL, noch weitgehend im Milizsystem arbeiten. Obwohl wir immer mehr Beiträge auf Disketten erhalten, kommen wir beim erreichten Volumen an Abonnenten - wir nähern uns 1991 der Zahl 700 - und Seitenzahlen der Hefte nicht mehr ganz ohne professionelle Schreibkräfte aus. Ihnen und den hilfsbereiten Sekretärinnen der unserem Unternehmen freundlich gesinnten Lehrerbildungsinstitutionen sagen wir an dieser Stelle unsern verbindlichen Dank.

Ende September 1990 verliess *Frau Linda Mantovani Vögeli* die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau, um die Leitung des Büros für die Gleichstellung von Frau und Mann der Stadt Zürich zu übernehmen. Seit Jahren betreute sie mit Umsicht und Sorgfalt die Rubrik "Bildungsforschung" unserer Zeitschrift. Wir sind froh, dass dieser Dienst von ihrem Mann, *Urs Vögeli-Mantovani*, weitergeführt wird und danken beiden für ihre wertvollen Beiträge.

Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch

Voranzeige

Neue Abonnementspreise für die *Beiträge zur Lehrerbildung* ab 1991 (vorbehältlich der Zustimmung durch die SPV-Mitgliederversammlung vom 9.11.90):

Abonnement für SPV-Mitglieder (Anteil des Mitgliederbeitrages)	Fr.	30.--
Einzelabonnement	Fr.	36.--
Institutsabonnement	Fr.	50.--

DENK- UND ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGE, DIDAKTIKER UND LEHRERBILDNER

**Zum Tode von Prof. Dr. dr.h.c. Hans Aebli, M.A., emeritierter Ordinarius
für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Bern**

Kurt Reusser und Matthias Baer, Bern

Am 26. Juli 1990 verstarb nach kurzer schwerer Krankheit im Alter von 67 Jahren der Schweizer Psychologe, Pädagoge und Didaktiker Hans Aebli, zuletzt emeritierter Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. Aebli, der wohl bedeutendste deutschsprachige Schüler von Jean Piaget, wurde einer breiten fachlichen Öffentlichkeit vor allem durch seine didaktischen Schriften - darunter die "Grundformen des Lehrens" - und durch den Aufbau eines im deutschsprachigen Raum einzigartigen Studienganges für Lehrer und Dozenten der berufsbildenden Fächer an Lehrerbildungsinstitutionen bekannt. International hat sich Hans Aebli aber nicht nur als Didaktiker, sondern auch als Theoretiker und Forscher auf den Gebieten der Entwicklungs- und Denkpsychologie einen bedeutenden Namen geschaffen. Sein wissenschaftliches Interesse galt auch der Lernpsychologie und der Psychologie des Handelns und Problemlösens. Das Verstehenwollen der inneren Ordnung von Denken und Handeln und der Entwicklung des Denkens aus dem Handeln sowie die didaktischen Schlussfolgerungen aus diesen Verhältnissen haben Hans Aebli ein Leben lang getrieben. Als stets hohe Ansprüche setzender Dozent wirkte er während fast vier Jahrzehnten in der Lehrerbildung und an mehreren europäischen Universitäten in jener umfassenden Bedeutung, die das Bewusstsein für die kulturelle Aufgabe von Schule und Universität, für die Rolle eigenständigen Denkens und Verstehens, für den Sinn aber auch für Autorität und eine hohe Verantwortung für den Schüler umfasst.

Hans Aebli, am 6. August 1923 als Sohn eines Postbeamten in Zürich geboren, besuchte in den Jahren des zweiten Weltkrieges das Seminar Küsnacht und anschliessend das Zürcher Oberseminar, wo er eine Reihe hervorragender Lehrer kennenlernte. Während dieser Zeit erwachte in Hans Aebli - nach eigenem Bekunden mit dem vitalen "Denkreflex" seiner glarnerischen Vorfahren ausgestattet - ein tiefes Interesse an Erkenntnisvorgängen, an der Frage, wie Einsichten entstehen, wie planvolles Tun zu lehren sei, und den philosophischen und psychologischen Grundlagen dazu. Seinem Seminardirektor und späteren Kollegen Walter Guyer, einem der bedeutendsten Schweizer Pädagogen jener Zeit, verdankte er, der ursprünglich Anglist werden wollte, den entscheidenden Hinweis auf den grossen Genfer Entwicklungspsychologen und Erkenntnistheoretiker Piaget.

So studierte Aebli in Genf und später in Minnesota (USA) Psychologie. Die Begegnung mit dem grossen Genfer hat starken und bleibenden Einfluss auf sein Denken gehabt. Für Hans Aebli, der sich selber als Piagetianer verstand - allerdings "eher einen Fortsetzer als einen Wiederholer der Genfer Thesen" -

blieb die kritisch-assimilierende und weiterführende Auseinandersetzung mit der Genfer Schule ein Leitmotiv seiner wissenschaftlichen Arbeit. In manchen Punkten erblickte er in Piagets Werk allerdings eher ein verlockendes Versprechen als ein konkret eingelöstes Begriffssystem: zu abstrakt die Strukturen, zu flüchtig die Bemerkungen über ihren Aufbau. Was Aebli bei Piaget besonders vermisste, nämlich eine Theorie der Entwicklung des Weltwissens beim Kinde bzw. des Aufbaus von Kulturinhalten, hat er, nach Jahren der Vorbereitung in seinen Vorlesungen, vor zehn Jahren als Theorie der Begriffsbildung in seinem zweibändigen Hauptwerk "Denken: Das Ordnen des Tuns" (1980, 1981) systematisch ausgearbeitet. In diesem Werk gelingt es Aebli nicht nur, in eigenständiger Fortführung Piagetscher und amerikanischer Denklinien die Schulen und denkpsychologischen Forschungsrichtungen in einer faszinierenden und integrativen Analyse aufeinander zu beziehen. Er kann aus dem Vergleich anderer Systeme der Genfer Schule auch ihren systematischen und historischen Platz zuweisen. Aebli's eigenem didaktischen Werk geben die beiden Denkbücher die umfassende psychologische und philosophische Fundierung.

Seine von Piaget angeregte, noch immer lesenswerte Dissertation "Didactique psychologique (1951) wurde in sieben Sprachen übersetzt. Wie ihr Untertitel "Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget" zeigt, baut sie auf den Erkenntnissen von Piagets entwicklungspsychologischen und erkenntnistheoretischen Forschungsarbeiten die Grundlagen einer modernen Didaktik auf kognitionspsychologischer Basis auf, deren Ziel die operatorische Beweglichkeit des Denkens ist. Ab 1950 lehrte Aebli während zehn Jahren in der Zürcher Lehrerbildung Psychologie, Didaktik und Pädagogik. Zuhause in der Zürcher Altstadt, gegenüber dem Grossmünster, atmete er, der auch durch das calvinistische Genf geprägt war, im geschichtlichen Geist dieser Stadt. In der Pädagogik beschäftigte sich Hans Aebli vor allem mit Pestalozzi und Rousseau, mit Comenius, Montaigne, Dewey und Kerschensteiner. In seine Zürcher Zeit fällt auch die Entstehung seines ebenfalls in zahlreiche Sprachen übersetzten und mehrfach erweiterten Standardwerkes "Grundformen des Lehrens" (1961; Neuausgabe als "Zwölf Grundformen des Lehrens" 1983). Es stellt eine kreative Synthese von didaktischen Traditionen, die bis Herbart zurückreichen, und modernen psychologischen Konzepten und Theorien dar.

Die bei Herbart erstmals ausgearbeitete Verbindung von Psychologie und Unterricht bildet eine erste von drei wichtigen Wurzeln von Hans Aebli's Lebensthema, wie Denken und Handeln aufeinander bezogen sind und wie sich ersteres aus letzterem entwickelt. Sie führte bei ihm zu einer strukturellen Denk- und Lerntheorie, einer eigenen Stufenfolge des Lehrens und zu klar abgrenzbaren Grundformen des Lehrens, an denen sich der Lehrer orientieren kann. Mit Hilfe seines Lehrbuches der "Allgemeinen Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage", wie Hans Aebli später den Untertitel des Buches formulierte, sind seither unzählige angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihre Unterrichtsaufgabe eingeführt worden. Von kognitionspsychologischen Voraussetzungen und Einsichten ausgehend, lehrt es, die komplexen Lehr- und Lernvorgänge des Unterrichtsgeschehens durchschaubar zu machen, und führt von der herkömmlichen "Methodik" als Handlungsanleitung weg hin zu einer psychologisch fundierten Allgemeinen Didaktik, die nicht Rezepte vermittelt,

sondern die Zusammenhänge und Bedingungen des Lehrens erhellt. Die "Grundformen des Lehrens" widerspiegeln zudem beispielhaft Aebli's Grundüberzeugung, dass auch pädagogische und psychologische Wissenschaft nicht bloss dazu da sei, die Welt zu deuten, sondern sie auch zu verändern.

In seiner 1961 an der Universität Zürich eingereichten Habilitation ("Ueber die geistige Entwicklung des Kindes") zeigte er auf, dass die Leistungen der Kinder in den berühmten Genfer Invarianz-Experimenten als Ergebnis eines Problemlöseprozesses, von Aebli Elaboration genannt, zu sehen sind und dass die Versuchsbedingungen den Elaborationsprozess der Argumente, die die Kinder hervorbringen, beeinflussen. Anschliessend führte Hans Aebli's Weg für lange Jahre nach Deutschland. Er wirkte an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken, wurde 1962 an die Freie Universität Berlin berufen, wo er Kollege von Hans Hörmann war, und wechselte 1966, auf Vermittlung Ralph Dahrendorfs, als eines von fünf Gründungsmitgliedern an die neu zu schaffende Universität Konstanz. Mit grossem Krafteinsatz und klaren Zielvorstellungen baute er dort den Fachbereich Psychologie auf und half mit, ein Zentrum für Bildungsforschung zu schaffen. In Konstanz erlebte Hans Aebli aber auch Enttäuschungen. Als Ende der sechziger Jahre die Wogen der bundesdeutschen Studentenunruhen auch auf die Universität Konstanz übergriffen und zunehmend den Lehrbetrieb erschwerten, zog er sich, wie wenige sich und seinen Wertüberzeugungen treu bleibend, auf die Forschungsarbeit zurück: Eine erste Fassung der beiden Denkbücher entstand.

1971 folgte Hans Aebli einem Ruf an die Universität Bern. Hier gründete er mit den Erfahrungen aus seiner Zürcher Zeit und aus der Universitätsgründung Konstanz eine neue Abteilung Pädagogische Psychologie und schuf, mit dem Ruf der bundesdeutschen Studentenbewegung nach sozialer Relevanz der Geistes- und Sozialwissenschaften in den Ohren, in folgerichtig erscheinender Fortsetzung seiner beruflichen Biographie auch einen modernen, anspruchsvollen Studiengang für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB), eine Pionierleistung in der Seminarlehrerausbildung im deutschsprachigen Raum, aufgebaut auf dem Aebli so sehr kennzeichnenden Gedanken der engen gegenseitigen Bezogenheit von Forschung und Praxis, von Wissenschafts- und Anwendungsbezug, von Pädagogischer Psychologie und Didaktik. Die zahlreichen Absolventen, die bis heute auf der Grundlage dieses Studienganges diplomiert worden sind, wirken heute als Seminarlehrer(innen) für Psychologie, Pädagogik und Didaktik in vielen schweizerischen Lehrerbildungsinstitutionen vom Kindergärtnerinnenseminar bis zur Gymnasiallehrerausbildung an der Universität. Weitere von Aebli's Schülern lehren auf Lehrstühlen in der Schweiz und in Deutschland. Neben einer anspruchsvollen Lehrtätigkeit fallen in die produktiven Berner Jahre auch die Betreuung der deutschsprachigen Piaget-Werkausgabe und der Uebersetzung zahlreicher Bände amerikanischer Kognitionspsychologen, die Mitarbeit in (inter)nationalen Expertengremien (u.a. 1971-76: Kommission "Lehrerbildung von morgen", deren Empfehlungen seither viele Kantone gefolgt sind), die Ergänzung seines didaktischen Standardwerkes um einen zweiten Band ("Grundlagen des Lehrens", 1987), die Vollendung seiner zweibändigen Entwicklungs- und Denkpsychologie (1980 und 1981), die

Durchführung eines Forschungsprojektes zur Metakognition des mathematischen Problemlösens und des autonomen Lernens und viele Vorträge und Fachartikel.

Von 1983 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1988 war Hans Aebli zudem Präsident der Forschungskommission der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften. In Deutschland war er Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin und des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung in München. Eine vielfältige Uebersetzer-, Gutachter- und Beratertätigkeit verband ihn während vielen Jahren eng mit dem Klett Verlag in Stuttgart, bei dem auch seine Bücher erschienen.

Hans Aebli war Pädagoge im umfassenden Sinn, mit tief verankerten Werten, ausgesprochenem Pflichtgefühl und hoher Verantwortung für die (geistige) Entwicklung derer, die sich ihm zuwandten. Wer in seine Welt eintrat, erfuhr die Weite, Klarheit, Schärfe und Eigenständigkeit seines Denkens. Das hat dem Fach und der Lehrerbildung gut getan und war anziehend, auch für Stipendiaten aus dem Ausland. Stark und nachhaltig wirkte Hans Aebli's Werk auch international. Aeusseres Zeichen dafür sind die 1986 und 1987 verliehenen Ehrendoktorate der Universität Turku in Finnland und der Pädagogischen Hochschule in Kiel. Durch die Weite seines Horizontes, die Schärfe und Klarheit, aber auch den Handlungsbezug seines Denkens war Hans Aebli ein Wissenschaftler und eine Lehrerpersönlichkeit von eigener Prägung und von grosser Prägungskraft. Als tiefgründiger Theoretiker folgte er weder in seinen psychologischen noch in seinen didaktischen Werken den sprunghaften Moden des Zeitgeistes, sondern legte mit dem Mut und der geistigen Kraft eines unabhängigen Denkers seine eigene, unverwechselbare Spur. Seine wissenschaftlichen Themen leitete er nicht aus den aktuellen Schlagworten der Schul- und Erziehungswissenschaften her, sondern aus den alten Aufgaben von Schule und Erziehung: Unterrichten als Begriffsbildung in kultureller Verantwortung, Verstehen lehren, Förderung und Anleitung zu unabhängigem Denken und autonomem Lernen. In seinem Umgang mit der Flut wissenschaftlicher Publikationen gelang es ihm immer, die Schlagworte von den klärenden Begriffen zu trennen. Mit der intuitiven Sicherheit, die den hochqualifizierten Experten kennzeichnet, konnte er die Bedeutung wissenschaftlicher Publikationen einschätzen und wichtige Entwicklungen innerhalb seines Faches voraussehen oder selber vorausnehmen. Nicht bloss anlesen, sondern verstehen, so dass es das eigene Denken und Tun bereichert, war immer sein wegleitender Gesichtspunkt. Dabei wurde sein Verständnis des Gelesenen stets originell, weil an die eigenen Wissensbestände assimiliert.

Als ein von Aufklärung, Liberalismus und nicht zuletzt vom Pragmatismus eines John Dewey tief beeinflusster Denker war Aebli der Ueberzeugung, dass auch die Geisteswissenschaft nicht bloss dazu da sei, als freischwebende Bildungskultur die Welt zu erklären und zu deuten, sondern immer auch dazu, zur Schaffung neuer, besserer Wirklichkeiten durch Aendern bestehender Praxis beizutragen. In dieser Sicht waren für Aebli Forschen und Lehren, Denken und das Gedachte anwenden, Kognitionspsychologie und Unterricht nie

unverbundene Welten. Nicht bloss, weil der Entwicklungs- und Erkenntnistheoretiker Aebli sich Zeit seines Lebens mit dem Denken, Problemlösen und Wissen, dem Lehren und Lernen und mit der Frage, wie man durch Denken das Handeln bereichern kann, beschäftigt hat, sondern weil er im Verhältnis von Denken und Tun nicht den häufig konstatierten Bruch oder Dualismus, sondern stets eine notwendige Kontinuität und Einheit erblickte und anstrebte. Nicht zufällig hat er, für den der Zusammenhang von Denken und Tun nicht nur theoretische Beschreibung, sondern immer auch selber gelebte Wirklichkeit war, sich einmal einen "Psychologen mit pädagogischen Träumen oder einen Pädagogen mit psychologischem Handwerkszeug" genannt.

Wenn es eine Frage gibt, die den Psychologen und Didaktiker Hans Aebli - auch in seiner Auseinandersetzung mit Piaget - ein Forscher- und Lehrerleben lang vor allem getrieben und beschäftigt hat, so ist es wohl die Frage, *wie Entwicklung zustande kommt*. Aebli's Ueberzeugung lautete: Nicht durch spontane Entfaltung oder Wachsenlassen, sondern durch Sozialisation, Erziehung und Anleitung. Aebli sah darin die Grundbedingungen einer geistigen Entwicklung, welche er als in hohem Masse durch Anstoss und mehr oder weniger systematische Anleitung aus der sozialen Umwelt sich vollziehend verstand. Entgegen der Auffassung seines Lehrers Piaget war er der Meinung, dass Entwicklung nur in wenigen Bereichen des Verhaltens sich als Folge einer naturwüchsigen und spontanen Betätigung des Kindes beschreiben lässt. Zeit seines Lebens stand er damit auch jedem nativistisch geprägten, reformpädagogischen Ueberoptimismus mit seinen unrealistischen Annahmen vom kindlichen Vermögen ohne Anleitung skeptisch gegenüber. In Theorie und Praxis war für ihn die didaktische Anleitung wesentlich. Autonomes Lernen und seine Heranbildung, womit er sich in den letzten Jahren intensiv beschäftigte, war für ihn ein hohes pädagogisches Ziel und für den Lernenden die späte Frucht vieler Jahre des allmählichen psychologischen Bewusstwerdens eigener Lernprozesse und ihrer Steuerung unter kompetenter, nach und nach zurücktretender Anleitung.

Da Piaget, von reformpädagogischen und vitalistischen Ideen um 1900 beeinflusst, der Schule und der Kultur diejenige tiefe Skepsis entgegenbrachte, deren Folgen Hans Aebli bereits am Zürcher Oberseminar als die Schwächen eines radikalen pädagogischen Liberalismus kennengelernt hatte, konnte er mit den - wie er sagte - "rousseauistischen Untertönen in Piagets Lehre" wenig anfangen. Konzeptionen von Schule und Unterricht, welche an die spontane Entfaltung des Kindes ohne und gegen Erziehung und umgebende Kultur glaubten, mussten ihm deshalb fremd sein. In Aebli's impliziter, den reinen Entfaltungskräften skeptisch begegnenden Anthropologie, ist der Mensch ein auf Erziehung und Unterricht angewiesenes Wesen. Das klingt auch in seiner nicht nur gegen Rousseau, sondern gleichermassen gegen Piaget gerichteten Formel in einem seiner Aufsätze zur Entwicklungspsychologie an, wo er schrieb: "Die Rousseausche Entwicklungspsychologie ist tot, es lebe die Sozialisations-theorie!"

Indessen bildet Piagets Werk, insbesondere dessen Begriff der "mise en relation", dennoch eine weitere wichtige Wurzel von Hans Aebli's eigener theoretischer Position. Von ihm übernahm er den Gedanken der Konstruktion,

entwickelte ihn jedoch wesentlich weiter zur Vorstellung, dass die kognitive Entwicklung die unter Anleitung erfolgende, eigene geistige Leistung des Kindes ist, durch die sich dieses auf Grund seiner Erfahrungen neue Strukturen des Wissens und Denkens aufbaut oder konstruiert. Dieser Aufbau ist in der Schule am systematischsten und erfordert vom Lehrer hohe psychologische und didaktische Meisterschaft. Lehrer und Lehrerbildner dahin zu führen und diese Meisterschaft pädagogisch zu reflektieren, war Aebli's zentrales Ausbildungsanliegen.

Eine dritte Wurzel bildete sich während Hans Aebli's Studium in behavioristischer Lernpsychologie in Minneapolis (USA) Ende der vierziger Jahre, in dessen Verlauf er über das Werk Deweys auch mit dem amerikanischen Pragmatismus vertraut wurde. Nach Dewey erleiden menschliche Handlungen immer wieder Pannen, für deren Behebung und Fortsetzung der Handlung es des Nachdenkens bedarf. Handeln ist demnach wesentlich Problemlösen, Handeln können also Denken können. Unterricht muss daher ernsthafte, lebensnahe Probleme thematisieren oder stellen, die das Interesse der Kinder wecken und ihnen Gelegenheit geben, durch ihre Lösung Strukturen des Wissens und Denkens aufzubauen, über die sie noch nicht verfügen. Dies geschieht durch In-Beziehung-Setzen bestehender Wissens- und Denkelemente (Konstruktion, "mise en relation") und ihre Objektivierung zu Elementen höherer Ordnung, die dann für weitere In-Beziehung-Setzungen zur Verfügung stehen. Offene, verstandene Probleme, die beim Schüler "gezündet" haben, haben in diesem Prozess eine wichtige motivationale Funktion, die es in der Schule zu beachten und zu nutzen gilt.

In dieser Sicht ist es folgerichtig, dass für Aebli Entwicklungs- und Denkpsychologie stets auch Pädagogische Psychologie und, daraus abgeleitet, Allgemeine Didaktik war - verknüpft mit der Aufgabe zu zeigen, wie "die Anregungen der Umwelt mit dem diffusen Tätigkeitsdrang des Kindes zusammenwirken, um Entwicklung zu erzeugen." Im Kontext eines Entwicklungsbegriffs, in dem Kultur und soziales Umfeld wichtige Prägefaktoren darstellen, kommt dem Lehrer als geistigem Entwicklungshelfer, als Vermittler des kulturellen Erbes und als Auslöser und Anleiter von Lern- und Erfahrungsprozessen eine fundamentale Rolle zu. So findet sich bei Hans Aebli auch die Bemerkung: "Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser." Aebli, der ein Leben lang über Unterricht als systematische Belehrung nachgedacht und geschrieben hat, war auch selber Lehrer, Anleiter und Vordenker aus Leidenschaft. Auch wenn er dabei seine Schüler immer ganz klar zu Selbstständigkeit und geistiger Unabhängigkeit erziehen wollte, führte für ihn der Weg stets über das Vorzeigen und Anleiten. Dass er, in seinem Selbstverständnis ein Aufklärer in christlicher Verantwortung und ausgestattet mit einem umfassenden Wissenshintergrund, einem hohem Denkvermögen und klaren normativen Vorstellungen, dadurch zum strengen - und nicht immer verstandenen - Lehrer wurde, wusste er.

Die bei Hans Aebli immer wieder sichtbar werdende Einheit von Person und Werk, prägnant fassbar in seiner zum Buchtitel gewordenen Formel vom Denken als dem Ordnen des Tuns, gewann in den letzten Lebenswochen noch

einmal auf eindruckliche Weise Gestalt für all jene, die mit ihm Kontakt hatten. So wie er in seinem Leben sein Tun stets auf ein klar erkanntes Ziel hin geordnet hat, so ordnete er schliesslich auch sein letztes Tun. Mit klarem Blick auf die Unheilbarkeit seiner Krankheit hat er sein Sterben gleichsam als letztes Ziel und als letzte grosse zu bewältigende Aufgabe in eindrucklicher Gefasstheit und innerer Zuversicht angenommen.

Hans Aebli hat fast vier Jahrzehnte in zahlreichen Schriften und Vorträgen nicht nur in die Psychologie als Wissenschaft, sondern auch tief in die schweizerische Lehrerbildungs- und Schullandschaft hineingewirkt. Wie kaum einer hat er dabei seinem eigenen Anspruch einer tiefen Verbindung von wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit nachgelebt. Der Anschluss an die internationale Forschungsgemeinschaft war bei ihm jederzeit gewährleistet, und ihr gab er wesentliche neue Erkenntnisse. Mit ihm verliert sowohl die Psychologie und Pädagogik einen ihrer originellsten Vertreter als auch die Schweizer Schule und die Lehrerbildung einen nachhaltigen Förderer. Kollegen, die Leserinnen und Leser seiner Bücher, vor allem aber unzählige ehemalige Studierende, welche heute an der Volks- oder Mittelschule, in der Lehrerbildung oder an der Universität unterrichten, sind Hans Aebli in hohem Masse dankbar für alles, was er ihnen gegeben hat.

Im letzten Werk, "Santiago, Santiago ...", einem Reisebericht über seine im Sommer seiner Emeritierung zusammen mit seiner Frau unternommene Wanderung auf dem Jakobsweg von der Schweiz nach Santiago de Compostela, das noch wenige Tage vor seinem Tod erschien, tritt dem Leser ein anderer, wenig gekannter Hans Aebli entgegen: der Wanderer, der Betrachter, der Erzähler! Es zeigt auch, von welchem Motiv Hans Aebli sich selber bestimmt sah.

Die wichtigsten Werke von Hans Aebli:

Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1951. Deutsch: *Psychologische Didaktik.* Stuttgart: Klett, vierte Auflage 1976.

Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett, 1961; neunte erweiterte und umgearbeitete Auflage 1976; Neubearbeitung 1983: *Zwölf Grundformen des Lehrens*; zweite Auflage 1985.

Ueber die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett, 1963; zweite Auflage 1968.

Ueber den Egozentrismus des Kindes. Stuttgart: Klett, 1968. (In Zusammenarbeit mit Leo Montada und Ute Schneider.)

(als Hrsg.) *Lehrerbildung von Morgen.* 6 Bände. Stuttgart: Klett, 1975.

Denken: das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Band 2: Denkprozesse. Stuttgart: Klett, 1980/81.

Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett, 1987.

Santiago, Santiago ... Auf dem Jakobsweg zu Fuss durch Frankreich und Spanien. Stuttgart: Klett-Cotta, 1990.

LEHRERBILD UND LEHRERBILDUNG

Überlegungen zum Zusammenhang zwischen dem Ansehen des Lehrerberufes und der Lehrerbildung.

Anton Strittmatter

Der Autor, Chefredaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung (SLZ) und Kenner des Schul- und Bildungswesens der Schweiz, referierte im Rahmen der Jahresversammlung der Schweizerischen Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen (SKDL) am 7. Juni 1990 in Hitzkirch.

Das Referat geht aus von gängigen Klischees vom Lehrer und von der Lehrerin und analysiert die Ursachen der Beeinträchtigung des Fremd- und Selbstbildes der Lehrer und der Lehrerin. Aus der Sicht einer konsequenten Professionalisierung des Lehrerberufs und aufgrund der Analyse der aktuellen Schwierigkeiten formuliert der Autor zuhanden der Lehrerbildung sieben Thesen zur Optimierung des Lehrerimages. Das Referat mündet aus in einen Fragenkatalog zur Persönlichkeitsbildung am Seminar. Die kritischen Fragen enthalten Hinweise zur Konkretisierung persönlichkeitsbildender Massnahmen in der Lehrergrundausbildung.

Es ist ein gutes Thema für eine Seminardirektorenkonferenz, sich nach dem Status und dem Ansehen des Lehrerberufs und den Zusammenhängen mit der Lehrerbildung zu fragen. Das gehört ganz einfach zu den Daueraufgaben einer Lehrerbildung, welche Lehrerinnen und Lehrer für ein dynamisches Bildungswesen in einer sich dauernd verändernden Gesellschaft bereitzustellen hat.

Die vom Lehrer erlebte und die ihm vom "Publikum" zugeschriebene Lehrerbildung stellt einen nicht unwesentlichen Teil des Selbst- und Fremdbildes der Lehrerschaft dar. Und weil Selbst- und Fremdbildern in der praktischen Erfüllung einer Rolle grosse Bedeutung zukommen, geht es bei unserem Thema letztlich direkt auch um Schulqualität. Etwas salopp ausgedrückt: Schulpraxis ergibt sich nicht nur aus dem, was ein Lehrer wirklich kann, sondern mindestens ebenso sehr aus dem, was ein Lehrer *glaubt* zu sein, *glaubt* zu können, *glaubt* erfüllen zu müssen bzw. zu dürfen. Den künftigen Lehrern ein positives Selbstbild mitzugeben und sich in der Öffentlichkeit für ein positives Fremdbild vom Lehrer einzusetzen, sind meines Erachtens mindestens so wichtige Aufgaben der Lehrerbildung wie die Vermittlung der fachlichen Kompetenzen der Berufsausübung.

Ich will also versuchen, ein aktuelles Bild vom Lehrerbild zu zeichnen, wie ich es wahrnehme und wie die neuere Literatur es beschreibt. Und ich will dann im zweiten Teil einige Verbindungen zur Lehrerbildung schlagen.

KLISCHEES VOM LEHRER

Es gehört zu den Berufsbelastungen des einzelnen Lehrers, dass er nicht nur eine strenge, schwierige Arbeit unter nicht optimalen Bedingungen leistet, sondern dass er dabei auch noch Angehöriger einer Berufsgruppe mit zwiespältigem Ruf ist. Sie kennen die verschiedenen, wenig schmeichelhaften Klischees:

- Das Image des Ferientechnikers mit einer Arbeitszeit von unter dreissig Stunden
- Das Sklaventreiber-Image, welches sich in volkstümlichen Kosenamen wie "Pauker", "Leist" oder "Schulmeister" niederschlägt ("Schulmeister" - die Analogie zum Handwerker - bleibt allerdings dem Volksschullehrer reserviert, die Gymnasiallehrer sind da nobel ausgenommen.)
- Das Bild vom Lehrer Lempel mit dem erhobenen Zeigefinger, der Ausdruck "lehrerhaft", das Sprichwort "Der Liebe Gott weiss alles, der Lehrer weiss alles besser", im Fachjargon auch "Besserwissersyndrom" genannt.
- Das unsympathische Bild von einem Menschen, der Macht über a priori Unterlegene als Beruf ausübt, der "Hosenpauker", "Schulkyrann", "Rohrstockvirtuose" ("Kinderschlachthof" habe ich vor einigen Jahren an einer Gemeindeversammlung unser Schulhaus umschrieben gehört.)
- Das Klischee vom lebensfremden ewigen Schulmenschen, der keine Ahnung davon hat, womit andere Leute ihr hartes Brot verdienen ("Lehrer sind Menschen, die nach der Schule direkt in Pension gehen", kalauerte mal im "Tele" das Guckkastenmännchen auf der Witzseite.)
- Lehrer sind dankbare Objekte von genüsslichen Schlagzeilen in der Tagespresse: "Lehrer in der Schule durchgefallen" zierte einen Artikel über Erfolg und Misserfolg von Fahrschülern. "Lehrer drücken die Schulbank" ist der hämische Standardtitel für Berichterstattungen über Lehrerfortbildungskurse.
- Zu den negativen Lehrerklyschees gehört schliesslich, dass Lehrer als Politiker nicht ganz ernst zu nehmen sind. Das früher verbreitete passive Wahlverbot mag dazu beigetragen haben. "Das Parlament wird immer leerer, dafür hat's immer mehr der Lehrer" heisst ein häufig zitiertes Wortspiel.

Allerdings kennt der Stammtisch auch positive Klischees:

- "Ich könnte das nicht machen", "Ich möchte ja heutzutage nicht Lehrer sein", "Ich möchte ja nicht tauschen", wird meist anerkennend an den Schluss einer Tirade über die lebensfremden Ferientechniker angehängt.

- "Ja, nötig sind sie schon, wer wollte denn sonst unseren Kindern all das beibringen, was einer heute können muss", ist eine andere, allgemein geteilte Einsicht. Bei der Frage nach gesellschaftlich unverzichtbaren Berufen rangieren die Lehrer in Untersuchungen ganz weit oben, auch wenn dieselben Leute uns in der Rangreihe der *geachtetsten* Berufe eher ins untere Mittelfeld setzen.
- Die Arbeitsqualität der Lehrer, namentlich die menschlich-pädagogischen Fähigkeiten wie Gerechtigkeit, Achtung, Echtheit, werden zumindest vom Rekrutenjahrgang 1986 als gut benotet. "Die Lehrer sind besser als ihr Ruf", lautete das in der Presse veröffentlichte Fazit des Kreisexperten.

"...besser als ihr Ruf" weist auf eine zu beachtende Erscheinung hin: Unser Berufsprestige hat nichts bis wenig mit der tatsächlichen Beanspruchung und Leistung im Beruf zu tun. Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer leisten gute berufliche Arbeit, und trotzdem ist der Ruf des Standes mässig bis schlecht. Woran liegt das?

VIELFÄLTIGE URSACHEN FÜR IMAGEBEEINTRÄCHTIGUNG

Wie das Bild des Lehrers in der Bevölkerung wirklich aussieht, und was es formt, darüber wissen wir für die Schweiz fast nichts. Berthold Gerner (1981) hat die bislang einzige umfassende Zusammenschau der Untersuchungsergebnisse im deutschsprachigen Raum vorgelegt, und er ist nur in der BRD, in der DDR und in Oesterreich fündig geworden, und das auch nur bis zum Stand 1977. Für die Schweiz sind - mit Ausnahme der erwähnten Pädagogischen Rekrutenprüfung 1986 - keine einigermaßen seriöse Studien bekannt. Dabei enthalten die Statuten fast aller Lehrerorganisationen einen Zwecksatz in der Art "Förderung des Ansehens des Berufsstandes". Interessanterweise hat sich aber noch nie eine Lehrerorganisation darum bemüht, objektive Daten zu beschaffen. Schade, denn so bleibt uns nur die subjektive Vermutung, und das ist es auch, was ich Ihnen nun zu den Ursachen des mässigen Prestiges unseres Berufes vortragen kann.

ANSTÖSSIGE IMMUNITÄT

Lehrer gelten als nicht oder schlecht kritisierbar. Es gibt kaum allgemein anerkannte Erfolgsnormen. Bloss mittelmässige bis schlechte Lehrerarbeit kann nur unter grössten Schwierigkeiten angetastet werden. Das liegt einerseits daran, dass die Meinungen über "den guten Lehrer" weit auseinandergehen, andererseits daran, dass bei der Art der Berufsausübung - im intimen Rahmen des geschlossenen Schulzimmers - die Beweisführung in der Regel extrem schwierig ist. Hinzu kommt das Dogma "Es gibt keine schlechten Lehrer", welches das Grundaxiom sowohl für die Beziehungen im Lehrerkollegium einer Schule wie auch der Lehrergewerkschaften ist. Vergleichbar ist dieses Dogma nur mit der

Kunstfehler-Haltung, welche die Aerzteschaft jahrzehntelang eingenommen hat (und notabene in den letzten Jahren zwecks Hebung des absackenden Standesprestiges wesentlich gelockert hat!). Diese Weigerung, öffentlich zuzugeben und im Umgang mit Kollegen auch davon auszugehen, dass es - wie in jedem Beruf - auch schlechte Lehrer gibt, muss über die Jahre hinweg Frustration und Aggression bei der Bevölkerung und bei Behörden aufbauen. Verschärfend wirkt sich dieses Phänomen in der Paarung mit Macht des Berufsträgers aus: Der Lehrer wird häufig als machtvolle Person wahrgenommen, welche Noten und Strafen austeilen kann, welche vor allem bei Selektionsentscheiden Schülern (und deren Eltern) gegenüber Schicksal spielen darf. Die Kombination von Macht und Immunität ist aber genau das, was der Durchschnittsschweizer sehr schlecht erträgt. Da muss sich irgendwie Rache aufbauen...

UNDURCHSICHTIGE ARBEITSZEIT

Formell ist die Arbeitszeit der Lehrer nur durch die Pflichtlektionen im Schulgesetz definiert. Man kann es der Bevölkerung aus verschiedenen Gründen nicht verübeln, wenn sie die faktische Arbeitszeit nahe bei der Pflichtlektionenzahl ansiedelt:

- Das Feilschen um eine Arbeitszeitverkürzung dreht sich immer nur um die Pflichtlektionenzahl. Abbau in anderen Bereichen der Arbeitszeit wird fast nie diskutiert.
- Im Gegensatz zu allen anderen Arbeitsbereichen des Lehrers wird jede 45-Minuten-Lektion, welche über das Pflichtpensum hinaus erteilt werden, als Ueberstunde speziell entschädigt. Hält ein Lehrer einmal eine Lektion nicht, muss er dafür eine Bewilligung einholen, muss er mit Stirnrunzeln rechnen. Spart er sich Vorbereitungsarbeit und hält er dann eine wirkungslose Lektion, kümmert das - rechtlich gesehen - niemanden. Bei dieser organisatorischen Fixierung der Arbeitszeit auf die gehaltenen Lektionen braucht man sich nicht zu wundern, wenn Laien dann von der 30-Stunden-Woche (gepaart mit 12 Wochen "Ferien") ausgehen...
- Zusätzlich fixiert wird diese Gleichung "Lektionenzahl = Arbeitszeit" durch die in der Bevölkerung - und auch bei Behörden und Politikern - sehr wohl bekannten, exzessiven Nebenerwerbs-Beispiele. Wenn Lehrer bei vollem Lohn eine allgemein als halb- oder vollzeitlich eingestufte "Nebenbeschäftigung" ausüben können, ohne dass weder die Kollegen noch die Behörden einschreiten, dann glaubt uns ganz einfach niemand die 44- oder gar 50-Stunden-Woche bzw. die chronische Ueberbelastung.

(Hier liegt übrigens ein Dilemma: Ausserschulische Engagements der Lehrer werden nicht selten befürwortet oder gar gefordert. Wenn es dann aber um die Belastungsdiskussion und Arbeitszeitverkürzung geht, wird uns daraus flugs ein Strick gedreht. Aehnlich verhält es sich mit der *Pensenteilung*: So begründbar

und segensreich eine Pensenteilung sein kann - da demonstrieren Kolleginnen und Kollegen vor, dass man auch mit dem halben Lehrerlohn recht leben kann, und dass man diesen Beruf auch "halb" machen kann. Anspruchsvolle Aufgaben sind in der Privatwirtschaft nicht als Halbzeitjobs zu haben. So pädagogisch wertvoll Pensenteilung auch ist, so problematisch ist sie unter dem Blickwinkel von Besoldungs- und Imagefragen.)

HETEROGENE AUSBILDUNG MIT SACKGASSEN-PERSPEKTIVE

Zum Sozialprestige eines Berufes gehören die Ausbildung und die beruflichen Entwicklungs- sprich: Karriereperspektiven. Wenn auch in den letzten Jahren vielerorts Lehrerbildungsreformen qualitative Verbesserungen gebracht haben, so leidet doch insgesamt die Lehrergrundausbildung an einer gewissen Heterogenität - vor- und nachmaturitär, Hochschulausbildung und extrauniversitäre Seminarbildung, unterschiedliche Dauer und sehr unterschiedliche Zeitan-teile für die Fach- und die pädagogische Berufsausbildung. Dies und die (durch die Junglehrerphase noch gestützte) Meinung, dass die berufliche Sozialisation eigentlich erst im Verlaufe der praktischen Lehrtätigkeit erfolge ("Seit ich Kinder habe, gebe ich ganz anders Schule"), sind nicht dazu angetan, das Prestige des Berufs zu heben. Hinzu kommt, dass die Lehrerfortbildung - im Gegensatz zu Firmen mit vergleichbaren Personalbeständen und vergleichbarem Innovationsdruck - noch einen reichlich dilettantischen Eindruck macht. Man kann zwar stolz sein auf das sehr breite Angebot, aber man kann das ganze System auch als bunten Selbstbedienungskiosk betrachten, in dem die Bedürfnisorientierung klar über der betrieblichen Bedarfsorientierung steht, in dem Kursleiter unkontrolliert und zu Hobby-Ansätzen ihr Bestes geben, in dem keinerlei Wirkungsevaluation nach dem Zusammenhang zwischen investierter Zeit und faktischem Ertrag frägt.

Das spielt ja auch keine Rolle in einem Beruf, in welchem gute oder über-durchschnittliche Leistungen nicht belohnt werden. Karrieremöglichkeiten sind nicht vorgesehen; wer sehr gut, gut, mittelmässig oder knapp an der Wiederwahlgrenze Schule hält, kriegt denselben Lohn und wird in derselben Position pensioniert, in der er 40 Jahre zuvor eingestiegen ist. Versuche, diese Sackgas-senperspektive aufzubrechen, sind nicht nur von den Behörden nicht unter-stützt, sondern von den Lehrerorganisationen bislang aktiv bekämpft worden (Stellungnahmen zum Modell "Strukturierte Lehrerschaft" im Bericht "Lehrerbildung von morgen" [1975]). Der Grund ist klar: Wahrung des oben genannten Dogmas "Alle Lehrer sind gleich und gleich gut" selbst um den Preis des Verharrens in der Sackgasse und des entsprechenden Effekts auf das Ansehen des Berufes. Das Problem ist allerdings schwierig zu lösen. Bisherige Ansätze von Qualifikationsbögen in Hinsicht auf die Einführung eines Lei-stungslohns wirken eher peinlich. Kriterien zur Definition guter Lehrerleistung sind eine heikle Sache, und deren Handhabung durch die Laienaufsicht an unse-ren Schulen ist es noch mehr.

"FEMINISIERUNG" DES LEHRERBERUFS

Als Pädagoge kenne ich diesen Begriff nicht, kenne ich nur gute und weniger gute Lehrerinnen und Lehrer. Meine Schulpflege hat unter meinem Präsidium in 10 Jahren auf der Primarstufe etwa 15 Neuwahlen vorgenommen, und - trotz guter männlicher Konkurrenz und trotz des ständigen Rufs "Jetzt muess denn emol en Ma ane!" - mit einer Ausnahme lauter Frauen gewählt, halt weil sie nach unserer Einschätzung die besten waren. Unter berufssoziologischen Gesichtspunkten, nur vom Prestige des Berufs her betrachtet, ist jedoch die allgemeine Feminisierung vor allem des Primarlehrerberufs nicht gerade prestige-fördernd. Die volkstümliche Interpretation dieser Erscheinung lautet: Das ist ein typischer Durchgangsberuf, ein hochbezahltes Parkierfeld für junge Frauen bis zur Heirat; ist zwar für Frauen mit Mittelschulbildung attraktiv, weil ohne Karriereansprüche und mit sehr kurzer Ausbildung (im Vergleich mit anderen akademischen Ausbildungen); die Männer, die sich dorthin verirren, sind offensichtlich wenig ambitiös".

KURIOSE FÜHRUNGSSTRUKTUR

Die Personalführungs-Struktur im Schulwesen ist völlig anders geartet als die Führungsstrukturen in anderen staatlichen Dienstleistungssektoren oder in der Privatwirtschaft. Jeder einzelne Lehrer ist einerseits der kantonalen Oberbehörde direktunterstellt, andererseits auf kommunaler Ebene einer Laienbehörde. In anderen Branchen, in "normalen" Berufen ist es üblich, dass in überschaubaren Gruppen mit überschaubarer "Führungsspanne" gearbeitet wird, das wäre hier z.B. eine Schulhausequipe mit einem Schulleiter. Zudem gilt als selbstverständlich, dass die Ueberwachung der Arbeit von hochqualifizierten Berufsleuten durch Kaderleute mit mindestens äquivalenter Ausbildung geschieht. Nicht so in der Schule. Die meisten Lehrerkollegien lehnen es ab, Führung im eigenen Schulhaus zu haben, und man lässt sich durch Personen kontrollieren, die selbst wohl keine zwei Wochen als Lehrer überstehen würden. Das System hat durchaus starke Vorteile; für das Image eines Berufs, welcher sich im oberen Qualifikationenspektrum ansiedelt, ist es Gift.

Die von der Führungsstruktur her angelegte Isolation des einzelnen Lehrers verhindert denn auch, dass Lehrer als kompakte Leistungs- und Problemlösegruppe betrieblich in Erscheinung treten. Die Führungsspitze mag von diesem divide et impera-Effekt manchmal profitieren. Dass die Lehrerschaft gegen aussen dann häufig als heterogener Haufen erscheint - siehe Frühfranzösisch oder Fünftagewoche -, ist ein insgesamt für die Schule negativer Effekt. Die Lehrerorganisationen können versuchen, ein Stück weit die fehlende intermediäre Ebene abzudecken, das Fehlen des Lehrerkollegiums als Problemlöse-, Meinungsbildungs- und Entscheidungseinheit vermögen sie aber letztlich nicht zu kompensieren.

PRESTIGEVERLUST ALS ZEITERSCHEINUNG

Einiges an Prestigeverlust geht zweifellos auf allgemeine Zeiterscheinungen zurück. Die Schule hat in diesem Jahrhundert schrittweise und zuletzt rasant das Monopol für Wissensvermittlung und Bildung verloren. Die Kinder haben heute ein interessantes alternatives Medienangebot zur Verfügung, besitzen gar partiellen Wissens- und Erfahrungsvorsprung einzelnen Lehrern gegenüber. Lehrer und Lehrerinnen haben zwar in der gleichen Zeit viele neue Erziehungsaufgaben übernehmen müssen - ohne dafür speziell ausgebildet worden zu sein -, die Aufgabe, für die sie ausgebildet wurden, die didaktisch geschickte Vermittlung neuen Wissens und neuer Fertigkeiten, hat an Bedeutung eingebüsst.

Untersuchungen weisen schliesslich darauf hin, dass in den letzten Jahrzehnten die Beamten einerseits und ganz allgemein die Akademikerberufe andererseits an Prestige verloren haben. Der Lehrer ist da in einen Sog geraten, der nicht spezifisch ihm gilt, ihn aber gleichwohl betrifft.

LEBENSLANG "NUR" MIT KINDERN

Die Haupttätigkeit des Lehrers besteht in der Arbeit mit Unmündigen, mit Kindern. Das gilt landläufig als Tätigkeit mit minderem intellektuellem Niveau, man spricht von "berufsbedingter Infantilität", von unreifem Verhalten in der Erwachsenenwelt. Volksschullehrer spielen nicht selten in der Öffentlichkeit ihren Beruf herab, wollen nicht "als solche" erkannt werden. Im Kontakt mit anderen Berufsleuten folgt der Enttarnung dann nicht selten der beschwichtigende Satz "Aber ich bin dann nicht so einer".

LEHRERMANGEL UND LEHRERÜBERFLUSS

Der Blick in die Vergangenheit zeigt, dass in fast regelmässigen Rhythmen (ca. 15 Jahre) sich Lehrermangel bzw. Lehrerüberfluss einstellen. Es scheint nicht zu gelingen, Angebot und Nachfrage über längere Zeit hinweg in einem gesunden Gleichgewicht zu halten. Beide Extreme sind dem Image des Berufs sehr schädlich. Dürfen sich bei Lehrerüberfluss die Behörden aufs hohe Ross setzen, die Bewerber und manchmal auch bestandene Berufsleute tanzen lassen, ändern sich zwar bei Lehrermangel die "Machtverhältnisse", aber es kündigt sich neuer Schaden an: Zum einen stauen sich Aggressionen gegen Lehrer an, welche sich "rar machen", zum andern müssen nicht oder nicht fertig ausgebildete Leute zwecks Aufrechterhaltung des Schulbetriebs eingestellt werden. Diese demonstrieren der Bevölkerung dann vor, dass man diesen Beruf ja eigentlich auch ohne oder mit bloss schmalspuriger Ausbildung ausüben kann...

PRÜGELKNABEN FÜR MÄNGEL DER SCHULE

Eltern wissen oft nicht zu unterscheiden, ob Probleme mit der Schule Probleme des Lehrers oder der Schule als System sind. Der Lehrer wird oft für Probleme haftbar gemacht, welche tatsächlich Probleme des Lehrplans, der Lehrmittel, der Reglemente oder der Promotions- und Selektionsordnung sind.

PÄDAGOGISCH SCHWACH DOTIERTE UND INTERKANTONAL ZERSPLITTERTE LEHRERORGANISATIONEN

Die Lehrerorganisationen sind in den letzten zwanzig Jahren bei bildungspolitischen und pädagogischen Vorlagen gegenüber der Schulverwaltung arg ins Hintertreffen geraten. Entscheidungen der Schulverwaltungen stützen sich heute häufig auf Untersuchungen und Argumentarien erziehungswissenschaftlicher Stabsstellen ab, während die Lehrerschaft immer noch intuitiv-erfahrungsbezogen argumentiert. Unabhängig davon, wer Recht hat, genießt die wissenschaftlich gestützte Argumentation in unserer Gesellschaft heute mehr Prestige. Die Lehrerschaft ist auf Treu und Glauben den Argumentarien dieser professionellen Fachstellen ausgeliefert, verfügt selbst über keine eigenen, unabhängigen Prüfinstanzen. Die Schaffung einer Pädagogischen Arbeitsstelle beim Lehrerverband LCH ist bislang an finanziellen Bedenken und an einem alten Misstrauen "Profis" gegenüber gescheitert. Wenn die Lehrerorganisationen diese Hemmschwelle nicht überwinden, werden sie weiterhin bei manchen bildungspolitischen Vorlagen nur darum den Kürzeren ziehen, weil die Spiesse allzu ungleich geworden sind, die Glaubwürdigkeit der blossen Praxismeinung gesunken ist.

PROFESSIONALISIERUNG ALS ANSATZ ZUR HEBUNG DES ANSEHENS DES LEHRERBERUFS

Nun könnte man aus der vorgetragenen Analyse ein mindestens ebenso differenziertes Massnahmenbündel zur Verbesserung des Lehrerbildes ableiten. Es dürfte klar geworden sein, dass dabei die verschiedenen Partner mitzuwirken hätten, allen voran die Behörden, die Lehrer selbst und die Institutionen der Lehrerbildung. In Hinsicht auf die besondere Zielsetzung dieses Referats, den Anteil der Lehrerbildung besser erkennen zu helfen, erscheint das Konzept der "Professionalisierung" als ein nützlicher Suchraster.

Ich fasse zusammen, was man in der Literatur unter "Professionalisierung" vorfindet. Die Anerkennung einer Tätigkeit bzw. einer Aufgabe als Profession beruht in der Regel auf mindestens 5 *äusseren Merkmalen*:

- 1) Die Öffentlichkeit hat die Meinung: "Das kann nicht jeder". Man traut den Berufsleuten, den "Professionellen", Fähigkeiten zu, die *nicht jeder mit "gesundem Menschenverstand"* auch hat, und für die blosses "Talent" nicht ausreicht.
- 2) Die Tätigkeit erfolgt in einem *geregelten* institutionellen Rahmen bzw. in geregelten Auftragsbeziehungen und wird materiell angemessen entschädigt.
- 3) Die Tätigkeit ist nicht blosse, aussengelente Ausführung von Aufträgen, sondern besitzt einen gewissen *Autonomieraum* in den Beziehungen zum Klienten/Auftraggeber und in der Auftrags Erfüllung.
- 4) Die Berufsträger verfügen über eine *spezifische Aus- und Fortbildung* für ihre Tätigkeit. Die Ausbildung wirkt *selektiv* auf den *Zugang* zum Beruf bzw. es existieren Zulassungsnormen für die Berufsausübung.
- 5) Die Berufsangehörigen sind untereinander *organisiert* (Zünfte, Berufsverbände) und treten so *nach aussen* in Erscheinung.

Hilfreich zur Identifikation einer Tätigkeit als Beruf sind überdies die *Transparenz der Tätigkeit* (man sieht, was die tun bzw. was die bewirken), die *gute begriffliche Fassbarkeit* in einen treffenden Namen (Berufsbezeichnung) und das Vorhandensein äusserlicher *Erkennungszeichen* (weisser Berufstracht, Abzeichen, angeschriebener Dienstwagen, Tragen eines Werkzeugs usw.). Hohes berufliches Prestige ist zudem häufig mit *Wissenschaftlichkeit* in der Ausbildung und/oder in den Tätigkeitsgrundlagen gekoppelt.

In der "*Innenansicht*" unterscheidet sich professionelles von nicht-professionellem Verhalten vor allem durch zwei Eigenschaften: Professionelles Verhalten ist *reflektiert*, kann - z.B. für didaktische Entscheidungen - Gründe angeben. Und zweitens liegt professionellem Verhalten ein *Berufsethos* zu Grunde: Professionelles Verhalten lässt sich weder vom Lustprinzip noch von bloss korrekter Auftrags Erfüllung im Sinne von "Jobben" leiten, sondern von Treue zum eingegangenen Kontrakt; und es wird in starkem Masse durch bejahte Ziele und Werte gelenkt, setzt qualitative Ansprüche und grenzt sich nötigenfalls auch ab.

BEITRÄGE DER LEHRERBILDUNG AN EIN PROFESSIONELLES LEHRERIMAGE

Im Lichte dieses Professionalisierungsverständnisses und der zuvor unternommenen Analyse der aktuellen Schwierigkeiten mit dem professionellen Selbst- und Fremdbild der Lehrerschaft lassen sich nun deutlicher die sich für die Lehrerbildung stellenden Aufgaben und Herausforderungen erkennen. Ich fasse diese in sieben Thesen:

1. Zeigen, was professionalisiert

Natürlich weiss die Bevölkerung, dass man am Seminar nicht nur Maturandinnen und Maturanden ausbildet, sondern dass man dort auch das Schulehalten übt. Natürlich weiss die Bevölkerung, dass die universitäre Sekundarlehrerbildung nicht einfach Germanisten, Historiker, Physiker und Mathematiker, sondern Sekundarlehrer ausbildet. Aber was denn eigentlich hinter den Etiketten Pädagogik, Psychologie oder Didaktik steht, was die Berufsausbildung über das Niveau der Erziehungsratschläge hinaushebt, welche von der Mutter bzw. vom Vater auf die Tochter bzw. den Sohn übertragen werden, bleibt allzuhäufig ein Geheimnis sowohl der Lehrerbildner wie dann auch der ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer. Es wäre dem beruflichen Ansehen der Lehrerschaft förderlich, wenn die Lehrerbildung vermehrt diesen Bereich ihrer Tätigkeit "veröffentlichen" würde: Darstellen, was man in der Lehrerbildung in der Pädagogik, in der Psychologie und in der theoretischen und praktischen Didaktik lernt, was Lehrerinnen und Lehrer dank dieser Ausbildung besser können als pädagogisch und didaktisch begabte Laien, was heute die entsprechenden Wissenschaften zu einer wirkungsvollen und begründeten Gestaltung von Schule und Unterricht beitragen können. Dasselbe gilt für die Kriterien der Aufnahme-selektion und der Abschlussprüfung. Da kann und muss gezeigt werden, dass der Lehrerberuf zu den anspruchsvollen gehört, dass nicht Jedermann und Jede-frau aufgenommen und diplomiert werden.

2. Für Glaubwürdigkeit der Ausbildungsansprüche sorgen

Zur wahrgenommenen Glaubwürdigkeit der Berufsausbildung gehört auch, gemeinsam auf interkantonaler Ebene dafür zu sorgen, dass die Ausbildungsdifferenzen für gleiche berufliche Funktionen nicht allzu krass werden und damit die Glaubwürdigkeit der qualifizierten Berufsausbildung in Frage stellen. Wenn für die Primarschule eine Differenz von zwei (im Extremfall Wallis versus Zürich von drei) Jahren besteht, oder wenn zwischen einem Berner und einem Zürcher Reallehrer eine Ausbildungsdifferenz von ganzen drei Jahren klafft, dann macht sich eben zumindest eine der beiden Seiten unglaubwürdig.

3. Sich für eine Fortsetzung der professionalisierenden Ausbildung einsetzen

Zur Glaubwürdigkeit der Grundausbildung gehört meines Erachtens auch der Einsatz der Lehrerbildner dieser Stufe für den Ausbau von professionellen Fort- und Weiterbildungsangeboten. Dabei können durchaus heutige Standards der betrieblichen Fort- und Weiterbildung in Bezug auf die Begründung der Inhalte, auf Erwachsenenbildungsdidaktik, auf qualifiziertes Fortbildungspersonal und auf Rekurrenzangebote beigezogen werden. Wenn bisher in Lehrerbiographie-Untersuchungen Lehrer bekannten, die Erfahrung mit ihren eigenen Kindern hätten ihnen den wesentlichsten Impuls für die berufliche Neubesinnung und Festigung gegeben, so scheint es mir nun ein gutes Zeichen von Professionalität, wenn neuerdings Berner, Zürcher, Aargauer oder Luzerner Lehrer von ihrem starken Erlebnis mit den Semesterkursen bzw. der Intensivfortbildung

berichten! Es darf doch einfach nicht sein, sich ein Leben lang für die Lehrergrundausbildung einzusetzen und dann zu warten, bis die Absolventen dieser Grundausbildung mit ihren eigenen Kindern zu Hause ihr entscheidendes, prägendes Pädagogikerlebnis erhalten!

4. *Sich für Autonomieräume in der Berufsausübung einsetzen*

Von den Lehrerbildungsinstituten erwarte ich auch, dass sie sich für den Erhalt und den Ausbau der strukturellen Autonomie der Berufsausübung der Lehrer einsetzen. Es ist doch schlicht unwürdig, jahrelang den Lehrerstudenten im Pädagogik- und Didaktikunterricht selbstständiges pädagogisches und didaktisches Denken und Handeln beizubringen, und dann tatenlos zuzusehen, wenn Schulbürokraten im Erziehungsdepartement wieder einmal ohne Not ein Geografielehrmittel für obligatorisch erklären oder Vorschriften über die zeitliche Ansetzung von Klassenlagern und Projektwochen erlassen. Es gehört meines Erachtens zu den Pflichttraktanden von Schulleitungs- und Lehrerkonferenzen an Lehrerseminarien, die Kohärenz zwischen der kantonalen Schulpolitik - vor allem auch bezüglich der strukturellen Arbeitsplatzbedingungen für die Lehrerschaft - und dem am Seminar vertretenen Schul- und Berufsbild kritisch zu überprüfen - und dann gegebenenfalls seminarintern und schulpolitisch aktiv zu werden.

5. *In den Lehrerverbänden Bildungspolitik solidarisch mitgestalten*

Schliesslich gehört zu den Beiträgen an die Stärkung des beruflichen Ansehens des Lehrerstandes, dass die Lehrerbildner sich nicht als besondere Spezies, sondern als Teil der Lehrerschaft verstehen. Seit der Gründung des Schweizerischen Lehrervereins im Jahre 1849 haben sich immer wieder Seminarlehrer und Seminardirektoren in den Spitzengremien der Lehrerschaft für deren Anliegen und Ansehen eingesetzt im Wissen um den Zusammenhang mit der Aufgabe der Lehrerausbildung. Mir scheint, diese ganzheitliche Auffassung von Schulpolitik sei in den letzten Jahren etwas verloren gegangen. Lehrergrundausbildung, Lehrerfortbildung, die Gewerkschaftsarbeit und die Schulentwicklung haben sich je verselbständigt und auseinandergelebt. Das ist nicht gut für die Schule. Den Lehrerbildnern gehört eine gewichtige Stimme sowohl in den Gremien der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) wie auch in den nationalen Lehrerverbänden und zwar nicht nur in den engeren Fragen der Lehrerbildung. Es wäre doch zu schade, wenn sich die Seminardirektorenkonferenz (SKDL) zu einer interkantonalen Chefbeamtenkonferenz fortentwickeln würde. Sie sollten sich, meine Damen und Herren, wieder eingeladen fühlen, auf kantonaler und interkantonaler Ebene die Schule mitzugestalten, für welche Sie die Lehrerinnen und Lehrer ausbilden. Ich werde mich im Dachverband "Lehrerinnen und Lehrer Schweiz" (LCH) dafür einsetzen, dass Sie diese Einladung auch offiziell noch zu hören bekommen.

6. Ein paar konzeptgeleitete und begrifflich gefasste Handlungskompetenzen mitgeben

Gut Schule halten genügt - unter dem Gesichtspunkt der Professionalität - nicht. Professionals und Non-Professionals verrichten zwar unter Umständen dieselben unterrichtlichen Tätigkeiten und sind unter Umständen ebenso erfolgreich; was sie aber selbst dann unterscheidet ist, dass der Professional für sein Handeln Gründe angeben kann. Und da happens nach meinen Beobachtungen noch an vielen Orten. Allzuoft führen pädagogische und didaktische Konzepte im Kopf und die in Lehrübungen und in den Praktika angeeigneten Handlungsmuster ein je unabhängiges Eigenleben, kommen sie nicht zusammen. Erfahrungsgemäss wird dann dieser Konzeptballast rasch abgeworfen; was bleibt sind schliesslich die erfahrungsgestützten und konzeptuell-begrifflich nicht repräsentierten Handlungsmuster. Wer's nicht glaubt, muss dringendst wieder mal Schulbesuche bei Lehrkräften im 5. oder 10. Dienstjahr machen und diese dann ihr Unterrichtsarrangement erläutern lassen. Oder machen Sie folgenden Test: Laden Sie in Ihrer Gemeinde zu einem öffentlichen Elternbildungskurs zum Thema "Lernen - wie funktioniert das?" (oder "Umgang mit Lern-Schwierigkeiten" oder "Warum Schule so ist") ein und fragen Sie dann die Lehrerschaft des Schulhauses, ob jemand, allein oder zu zweit oder zu dritt, diesen Kurs leiten würde. Sie werden sich wundern...

Und das ist dann eben die Erfahrung, welche einerseits Eltern und Aufsichtsbehörden im Gespräch mit Lehrern machen, und welche andererseits die Lehrer mit sich selbst in solchen Momenten machen müssen. Das drückt aufs professionelle Selbstbewusstsein und schafft einen Konflikt, welcher nicht selten hilflos durch Diffamierung pädagogischer und didaktischer Theorie als am besten lösbar erscheint.

Ich habe noch die Aussage von Andrea Jecklin an der letzten Jahreskonferenz der SKDL in Altdorf im Ohr, das Seminar könne nicht fürs ganze Berufsleben qualifizieren, sondern nur für den Start ins Berufsleben. Ich stimme dem in der Tendenz sehr zu. Aber achten Sie doch bitte darauf, dass *die* paar Dinge, die Sie für den Start mitgeben wollen, eine Einheit von gutem Praxishandeln *und* begrifflich formuliertem Bewusstsein bilden. Sie legen damit die Grundlage für ein professionelles Handlungsverständnis, welches dann auch in der Fortbildung eine weitere Professionalisierung erleichtert.

7. Ein entwickelbares Berufsethos grundlegen

Und schliesslich bleibt die Forderung, in der Lehrerausbildung eine professionelle Berufsethik grundzulegen. Ich habe gesagt, was ich darunter verstehe: Ziele und Werte haben, eigene qualitative Ansprüche setzen, ein Kontraktverständnis entwickeln und leben und sich nötigenfalls gegenüber unverträglichen Ansprüchen und Zumutungen auch abgrenzen können. Jedermann wird fraglos zustimmen, dass es sich hier um wesentliche Merkmale der Professionalität handelt. Das Problem ist nur: Wie erzeugt man eine solche Berufsethik bei

Zwanzigjährigen? Und was können Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung wirklich tun, um dann in der Phase des Berufseintritts eine vor-schnelle und definitive Anpassung an eine blosser berufliche "Überlebensmoral" zu verhindern?

Selbstverständlich ist es unrealistisch, Zwanzig- oder auch Vierundzwanzigjährige mit einer gefestigten und den Stürmen der ersten Berufsjahre trotzens Berufsethik "ausrüsten" zu wollen. Die Schule selbst, das Lehrerkollegium, die lokale Schulpflege, der Führungsstil des Kantonalen Erziehungsdepartementes sind hier wohl auf die Dauer die bedeutsameren Sozialisationsinstanzen (und diese haben noch zu lernen, die Arbeitsplatzbedingungen des Lehrers unter dem Gesichtspunkt der Stimulierung einer persönlichen Berufsethik zu gestalten). Aber das Seminar kann wesentliche Grundlagen legen, empfänglich machen für solche Stimuli, Mut machen zur Entwicklung persönlicher Autonomie und Verantwortungsübernahme.

Die Lehrergrundausbildung sollte sich in diesem Zusammenhang Fragen wie den folgenden stellen:

- Wer legt bei uns die Lernziele fest? Wo erhalten die Lehrerstudenten Gelegenheit, selbst Ziele zu setzen und dafür Verantwortung zu übernehmen? Wo - ausser in den Lehrübungen - werden die Seminaristen stimuliert, Fragen zu stellen und zu beantworten, wie sie im SIPRI-Handweiser "Was ist wichtig?" (Bern [EDK] 1986) aufgeführt sind?
- Was kriegen die Lehrerstudenten über die Berufsethik ihrer Lehrerbildner mit? Welches Modell professionellen Bewusstseins bieten die Seminarlehrer an?
- Wo werden Lehrerstudenten nicht nur mit Wertangeboten beschenkt, sondern auch zu freien Auseinandersetzungen mit ihnen und zur persönlichen Stellungnahme ermutigt und herausgefordert?
- Wie sieht der Kontrakt aus, den die Lehrerbildungsinstitution mit den Lehrerstudenten zu Beginn der Ausbildung eingeht? Sehen die Beteiligten ihre auf Gegenseitigkeit eingegangenen Verpflichtungen und Rechte? Wird der Aufenthalt in der Lehrerbildungsinstitution als gegenseitiges Geben und Nehmen erlebt? Sind die Spielregeln bei Kontraktverletzungen bekannt?
- Wieweit wird den Lehrerstudenten zugestanden, sich pädagogisch begründet auch mal abzugrenzen, sich für oder gegen etwas zu entscheiden?
- Werden die Praxiserfahrungen der Lehrerstudenten auch unter dem Gesichtspunkt der bei den Praxislehrern und in deren Lehrerzimmern erlebten Berufsbilder ausgewertet?

- Wie sind die Beurteilungen angelegt: einseitig "von oben nach unten" oder aber als ausgewogene Mischung von Selbst- und Fremdeinschätzung, welche behutsam an das "Erkenne dich selbst!" heranführt?

Sie haben es vielleicht schon selbst bemerkt: Dieser Fragenkatalog könnte auch mit dem Titel "Persönlichkeitsbildung am Seminar" überschrieben sein. Ich glaube, dass diese Fragen an den Kern der beruflichen Persönlichkeitsbildung heranführen. Das Konzert im barocken Rittersaal kann zwar auch persönlichkeitsbildend wirken, ebenso wie die Bergtour und das Schultheater-Projekt; aber unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitsbildung für die Lehrerverberufung halte ich mich *zunächst* an diese etwas profaneren, aber auch unangenehmeren Fragen. Den Lehrerstudenenten als Lernenden herauszufordern im Rahmen eines professionell gestalteten Lehr- und Lernarrangements am Seminar dürfte (etwas euphemistisch ausgedrückt) genügen, um den nötigen Boden für ein in der späteren Berufspraxis sich zu entfaltendes und weiterzuentwickelndes professionelles Selbstbewusstsein zu legen.

Literatur

Daublesky B., Petry Ch.: Ansichten von Lehrern, Ansichten über Lehrer. In: *Pädagogik heute*. Juni 1987, 7-12./ Fürstenau P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau P., Furck C.-L. u.a.: *Zur Theorie der Schule*. Weinheim (Beltz) 1969, 9-25./ Gerner B.: *Lehrer sein heute - Erwartungen, Stereotype, Prestige: Ergebnisse empir. Forschung im deutschsprachigen Raum*. Darmstadt (Wissenschaftl. Buchgesellschaft) 1981./ Holzner F.: Der Lehrer in seinem Umfeld. In: Schnitzer A. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Lehrerpersönlichkeit*. München (Oldenburg) 1980, 157-183./ Jendrowiak H.-W., Kreuzer K.J.: Zur Situation des Lehrers zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Twellmann W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Band 1. Düsseldorf (Schwann) 1981, 122-140./ Klanghofer R., Oser F., Patry J.-L.: Der Lehrer - besser als sein Ruf. In: *Ein Bild der Schule*. Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen 1986. Bern (EDMZ) 1987, 169-219./ Röhl W.: Nur im Jammern grosse Klasse. Lehrer '88: Portrait einer privilegierten Zunft. In: *stern magazin* 16/88 (14. April), 30ff./ Spanhel D.: Die Rolle des Lehrers in unserer Gesellschaft. In: Twellmann W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Band 1. Düsseldorf (Schwann) 1981, 101-121./ Titze H.: Professionalisierung. In: Lenzen D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 1. Stuttgart (Klett-Cotta) 1983, 511-512./ Weidenmann B.: Deformiert der Lehrerberuf die Persönlichkeit? In: Gudjons H., Reinert G.-B. (Hrsg.): *Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit*. München Scriptor 1981, 127-136.

VOM FEU SACRE ZUR SPARFLAMME?

Iwan Rickenbacher

Ansprache anlässlich der Diplomierung junger Lehrkräfte

Landauf, landab wurden - wegen des Herbstschulbeginns vom Frühling in den Sommer verschoben - junge Lehrkräfte diplomiert und Diplomfeiern veranstaltet. Dabei wurden, wie es sich für derartige Anlässe gehört, von mehr oder weniger bekannten Persönlichkeiten Ansprachen gehalten: anregende und ablöschende, launige und langweilige, besinnliche und beunruhigende...

Mit freundlicher Erlaubnis des Redners, Dr. Iwan Rickenbacher, Generalsekretär CVP, geben wir nachfolgend im Wortlaut die Ansprache wieder, die der ehemalige Seminardirektor und Lehrerbildner am 6. Juli 1990 am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Zollikofen an die diplomierten Berufsschullehrerinnen und -lehrer gerichtet hat. Die darin exemplarisch aufgeführten sechs Lehrerverhaltensregeln können auch bestehenden Lehrkräften Anlass zur Besinnung und zur persönlichen Standortbestimmung sein.

Meine Damen und Herren

Zwei, drei und vier Semester anspruchsvolle, neuartige, anregende, gelegentlich auch lange Ausbildungszeit schliessen Sie mit der heutigen Diplomfeier ab, letzte Prüfungen vor einer Woche, die Besprechung der Diplomarbeit, Abschied nehmen von Kolleginnen, von Kollegen, von der Stadt. Aber Sie kennen Ihren neuen Tätigkeitsort schon, Ihre Kolleginnen und Kollegen, Ihr Schulhaus, die Wohnung ist bezogen oder in Aussicht.

Ihr Glücksgefühl, das neben Nostalgie obsiegt, ist berechtigt. Sie, nicht der Lehrplan, Sie, nicht die Lehrmittel, Sie, nicht der Stundenplan werden zur bestimmenden Grösse im Bildungsprozess, den Sie mit Ihren Berufsschülerinnen und Berufsschülern beschreiten werden. Ich wiederhole, auf Sie kommt es an. Leider ist diese Gewissheit nicht jedem Lehrer anzusehen.

Sie kennen wie ich auch müde Lehrertypen:

- den Vergrämten, der sich nicht ohne Rachegefühle für erlittene Enttäuschungen am Gedanken aufrichtet, das Leben werde die Säumigen bald hart bestrafen - und erlebt, dass die Schlimmsten der Schüler trotzdem flotte Karrieren zu machen scheinen;
- den Ausharrer, der drei Jahre vor der Pensionierung zu jeder Stunde exakt voraussagen kann, wieviele Tage er noch unterrichten muss, und dies mit

Vorliebe den jüngsten Kollegen kundtut. Da leider auch sonst in seinem Leben wenig los ist, denkt er nicht einmal an die frühzeitige Pensionierung;

- den hauptamtlich Nebenbeschäftigten, der seine pädagogischen Verpflichtungen absputzt, um möglichst viel Zeit zu erübrigen für die Belange des Tennisclubs, dessen Vizepräsident er ist, des Yachtclubs, wo er im Bauausschuss Einsitz nahm, des Organisationskomitees der Tour de Suisse-Etappe, wo er als Zielraumchef amtiert. Dieses Engagement, jährlich in einem halben Dutzend Vereinsjahresversammlungen gewürdigt, macht unseren hauptberuflich Nebenbeschäftigten beinahe unanfechtbar. Wer sieht schon, was im Schulzimmer geschieht oder nicht geschieht, und Schülerurteile zeugen eh von Unreife.

Der Vergräme, der Ausharrer, der Nebenbeschäftigte, sie alle traten ihren Beruf nicht mit der selbstzerstörerischen Absicht an, unglücklich zu werden, sie waren auch nicht so zynisch, andere unglücklich machen zu wollen. Sie waren wie Sie jetzt, vom feu sacré beseelt, vom heiligen Feuer, bis sie ihre berufliche Jungfräulichkeit verloren. Die Hüterinnen des heiligen Feuers der Vesta im alten Rom wurden für die Verletzung der Jungfräulichkeit mit dem Tod bestraft. Auch Lehrer begraben sich lebendig, wenn sie vom feu sacré auf Sparflamme schalten. Dieses Schicksal ist durchaus vermeidbar. Ich möchte Ihnen einige Anregungen vermitteln.

1. NEHMEN SIE SICH ERNST, ABER NICHT WICHTIG

Mit dem heutigen Tag legen Sie Ihre persönlichen Vorlieben, für Sport oder gutes Essen, für Reisen oder Musik, für handwerklichen Ausgleich oder selbstgemachte Lieder nicht ab. Nicht alle Ihre Vorlieben entsprechen möglicherweise gängigen Lehrerbildern. Lassen Sie sich nicht irritieren, gängige Lehrerbilder existieren nur auf dem Papier. Mit dem heutigen Tag legen Sie auch Ihre Fehler nicht alle ab. Sie bleiben etwas ungeduldig, reizbar bei Föhnwetter, Morgenmuffel und etwas stur. Fehlerlose Lehrer wären unerträglich. Aber - und das unterscheidet Sie von einem Herrgottsschnitzer oder von einem Buchhalter - da Sie mit Menschen in beruflichen Kontakt treten, sollten Sie sich Ihrer Eigenarten bewusst werden und deren Wirkung auf andere einschätzen. So lernen Sie Ihren Ausdruck, Ihre Wirkung nach aussen zu dosieren. Das Uebermass ist unerträglich. Wer sich selbst nicht ernst nimmt, kann die abweichenden, fremden, gelegentlich befremdenden Verhaltensweisen anderer nie verstehen oder gar akzeptieren. Gefragt ist letztlich nicht hingebende, alles verzeihende Geduld, gefragt ist das Akzeptieren anderer Lebens- und Ausdrucksformen im Schüler, im Kollegen, im Lehrmeister als Grundlage für gemeinsame Arbeit. Mein Rat: Nehmen Sie sich selber ernst, aber nicht so wichtig, um nicht auch andere Lebensweisen akzeptieren zu können.

2. SCHENKEN SIE MENSCHEN VERTRAUEN, ABER NICHT DINGEN

Ich weiss, es gibt auch die gegenteilige Theorie dessen, der nur den Fakten vertraut. Ich behaupte, Faktenglaube sei überheblich, weil er davon ausgeht, dass wir die Welt tatsächlich kennen und Sachverhalte schlüssig zu beweisen vermögen. Ich meine, wir sollten allen Fakten, Beweisen, Gesetzmässigkeiten, Gewohnheiten gegenüber skeptisch und fragend bleiben, denn wir können uns irren, Deutschland wird Ende Jahr vereinigt sein, vor zwei Jahren hätte dies niemand geglaubt, stirbt jetzt der Wald wirklich und stimmen die Wirkzusammenhänge, die zur Bildung des Ozonloches führen? Wer für die eine oder andere Wahrheit Feldzüge führt, wird sich von ihr nicht leicht lösen, wenn sie wackelt. Leicht ist es, den ersten schwarzen Schwan entweder zu übersehen oder als Nichtschwan zu bezeichnen, damit die Theorie der weissen Schwäne bestehen bleibt. Diesen Selbstbetrug nennt man Dogmatisieren von Meinungen gegen besseres Wissen.

Unsere Aufgabe besteht nicht darin, Dogmen zu vertreten. Wir vermitteln nur vorläufiges Wissen und dafür Denkmodelle, welche eine Prüfung des Wissens erlauben, auch unserer eigenen Ueberzeugungen nota bene. Und wir haben Vertrauen in unsere Schüler, dass auch sie, wie wir, das Gute, das Schöne und das Wahre anstreben. Die Gewissheit aber ist nicht machbar, die Ueberzeugung stellt sich uns aufgrund persönlich geleisteter Einsicht ein. Vertrauen Sie Ihren Schülern und Sie werden Vertrauen erfahren.

3. WAS SIE GEBEN, MÜSSEN SIE ERST AUFNEHMEN

Ihre eigene Lehr- und Ausbildungszeit werden Sie mehrfach nacherleben, mit Ihren Schülern, Ihre eigenen Lehrlingsängste und Lehrlingsfreuden werden Ihnen wieder bewusst werden. Ereignisse, historische, kulturelle, gesellschaftliche, Ihr damaliger Besuch an der Berliner Mauer, das Konzert der Dire Straits im Hallenstadion in Zürich, die Fussballweltmeisterschaft in Mexiko, das sind Ihre und meine Erlebnisse, die in Unterrichtssituationen Bedeutung erlangen können. Für unsere Lehrlinge sind diese Begebenheiten vielleicht bedeutungslos, kein Mai 68, kein schwarzer September, dafür Open Air in St. Gallen, Italia 90. Wie schaffen wir es, Bezüge herzustellen zur Welt unserer Schüler, zu ihren Idolen und Feindbildern? Erkundigen Sie sich, was Junge lesen, welche Filme Junge betrachten, hören Sie sich die Hitparade auf entsprechenden Radiokanälen an. Nehmen Sie wahr, wie sich die Welt, für Sie und für Ihre Lehrlinge, verändert. In 10 Jahren werden 100'000 junge Menschen zwischen 1 und 19 Altersjahren weniger in der Schweiz leben. Es werden noch 1,5 Millionen sein. Dafür werden 160'000 Menschen über 65 mehr in der Schweiz sein und damit werden die Pensionierten die Millionengrenze überschreiten. Wenn junge Menschen bei anhaltender wirtschaftlicher Konjunktur rar werden, sind sie gefragt. Dies wird das Klima in Ihren Klassen und Ihre pädagogische Arbeit möglicherweise nachhaltiger beeinflussen als andere Faktoren. Der Lehrling wird König, den guten ist es zu gönnen, die nachlässigen werden die Lehrer länger ärgern dürfen, bis auch der Meister interveniert.

Mein Rat: Beschäftigen Sie sich mit dem gesellschaftlichen Wandel, mit demographischen Veränderungen, mit Wertewandel, mit Europa- und Sicherheitspolitik. Fenster in diese nahe Zukunft sind Bücher, Filme, Ausstellungen, Lieder und Chansons, Bilder und Zeitungen. Wählen Sie die Antennen, die Ihnen zusagen, aber öffnen Sie Fenster, und Sie entdecken, die Welt verändert sich wirklich.

4. SUCHEN SIE RESPEKT, ABER NICHT VEREHRUNG

Wir alle haben das Bedürfnis, geliebt zu werden, und je liebloser je geschäftiger, oberflächlicher die Beziehungen werden, umso auffälliger der Versuch, die guten Beziehungen zu demonstrieren, Partyküsse: Politikerumarmungen, Ueberschwenglichkeiten. Die Beziehung zu den Schülern ist grundsätzlich auf Auflösung und Abtrennung ausgerichtet. Wenn der Kompetenzunterschied im vorgesehenen Rahmen abgebaut ist, wird die pädagogische Beziehung überflüssig. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis unterscheidet sich damit grundlegend von einem Freundschaftsverhältnis, das auf Dauer, auf Ausbau angelegt ist. Gefühlsmässig kann es unser Ziel sein, gegenseitigen Respekt über Kompetenz und Vertrauen über Verlässlichkeit zu erzielen.

Unser Bedürfnis geliebt zu werden müssen wir in anderen Lebenssituationen erfüllen.

Diese Einsicht und Absicht bewahrt uns davor, ausser über Sachkompetenz und Verlässlichkeit Schülergunst zu suchen, auf Kosten der Sache oder der Kollegen. Diese Einsicht und Absicht bewahrt uns vor der Versuchung, einzelne Schüler zu bevorzugen. Dann kann es durchaus geschehen, dass Sie als Lehrer heimlich sogar verehrt werden.

5. SIE ERFÜLLEN IHRE ROLLE, NICHT DIE ROLLE SIE

Stellen Sie sich den alternden Kuhlenkampf als feurigen Romeo vor, Klaus Kinski als jungen vergeistigten Vikar, Charles Bronson als Urwaldarzt. Die Lachsalven wären dem Regisseur sicher. Mit Ihrer Eigenart und mit Ihrem Alter verändert sich Ihre Rolleninterpretation. Die meisten von Ihnen wachsen jetzt altersmässig ihren Schülern gegenüber in eine Elternrolle hinein. Dies eröffnet Chancen und Gefahren zugleich. Der Ablöseprozess zuhause wird auch an Ihnen ausgetragen, wenn Sie in dieser konflikträchtigen Phase nörgeln, Spielräume unnötig einengen und Schüler bevormunden. Die grössere Distanz hilft Ihnen aber auch, sachlich zu bleiben, nicht zu dramatisieren. Ihre Auffassung steht gelegentlich stellvertretend für die der Eltern. Auch Sie werden älter. Sie werden dereinst in der Schule sogar Grosselternfunktionen wahrnehmen, Grosseltern, die nicht mehr alles verstehen, aber auch die Gelassenheit haben, mit einigen Unklarheiten zu leben, im Vertrauen darauf, dass auch andere Wege zum guten Ziel führen.

Stehen Sie zu Ihren Eigenarten, trauern Sie nicht der Zeit nach, wo Sie der Schnellste des Dorfes beim Aufstieg zum Hausberg waren, der glänzendste Tänzer und die beste Surferin.

Stehen Sie zu Ihren Eigenarten und erzählen Sie keine Witze, wenn Sie die Pointen vergassen, tragen Sie keine Jeans, wenn Ihnen der Sinn nach Schurwolle steht und vergessen Sie nicht, dass Sie sich stets verändern. Lassen Sie sich gelegentlich durch gute Freunde sagen, wo Sie stehen.

6. LEHRER MÜSSEN NICHT AUSBRENNEN

Die Freude, die Sie in den Berufseinstieg begleitet, kann Sie in Ihrer professionellen Zukunft begleiten, wenn Sie Ihre Persönlichkeitsentwicklung, Ihre Krisen und Aufbruchsphasen bewusst wahrnehmen und akzeptieren, Ihre Erkenntnisse als vorläufig betrachten und mit Ihren Schülern lernen, wenn Sie sich Zeit nehmen, aus den unbegrenzten Möglichkeiten einer offenen Welt aufzunehmen und zu verarbeiten, über Sachkunde und Zuverlässigkeit Respekt erwarten und Ihrem Erfahrungserwerb entsprechend echt und wahr bleiben. So einfach und so schwierig zugleich ist das, denn persönliche Krisen können tief erschüttern, lieb gewordene Überzeugungen haften stark, obwohl Sie wissen, dass Änderungen angezeigt wären, und Sie können müde werden, Neues aufzunehmen. Dann kann Ihr Feuer schon kleiner werden, beinahe erlöschen. Dann ist es wichtig, dass Ihr Umfeld stimmt, wie in den letzten Wochen und Monaten, hier am SIBP. Sie haben selber viel dazu beigetragen. Morgen gehen Sie daran, am neuen Ort Ihren Beitrag für ein gutes Umfeld zu schaffen. Laden Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen zu einem Eistanke ein und vergessen Sie nicht Ihre Vorgängerin, Ihren Vorgänger dazu einzuladen. Dann dürfen Sie übermorgen auch mal eine Hausregel verletzen. Die Kollegen werden für Sie die Panne beheben und es Ihnen dann freundlich sagen. Dass wir uns gegenseitig brauchen, wissen wir als Schüler recht gut, leider vergessen wir es dann als Lehrer. Unser Feuer aber soll lange brennen.

BEDEUTSAMKEIT, EFFIZIENZ, LERNKLIMA

Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien

Jo Kramis

Aufgrund eines Wertentscheides postuliere ich drei fundamentale Gütekriterien für Unterricht: (1) Bedeutsamkeit, (2) Effizienz, (3) Lernklima. Weiter postuliere ich, analog zu natur-ökologischen Betrachtungen, ein psycho-ökologisches Gütekriterium: Keine heimlichen negativen Nebeneffekte von Unterricht, weder auf Schüler- noch auf Lehrerseite. Aufgrund einer empirischen Analyse der Ergebnisse der Evaluation von 7 Lehrveranstaltungen an einer Stichprobe von 110 LehrerstudentInnen werden empirisch die Beziehungen zwischen der Realisierung/Nichtrealisierung von 36 Didaktischen Prinzipien und der Gesamteinschätzung von Unterricht ermittelt. Exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen von 36 Schätzskalen, die Didaktischen Prinzipien entsprechen, ergeben drei Grunddimensionen, auf die sich die Didaktischen Prinzipien zurückführen lassen. Mittels multipler Regressionsanalysen werden optimale Subsets von Didaktischen Prinzipien gebildet, mit denen sich die Gesamteinschätzung von Unterricht sowie die drei Gütekriterien mit hoher Genauigkeit vorher-sagen/erklären lassen. Auf dem Hintergrund der Ergebnisse werden Folgerungen für die Unterrichtsforschung sowie die Lehrerbildung gezogen.

1. Fragestellung

Die Frage, was ist guter Unterricht, gehört wohl zu den zentralsten Fragestellungen jedes Lehrers, jedes Pädagogen oder Didaktikers, jedes Schultheoretikers und Schulpraktikers. Die Frage haben sich Theoretiker und Praktiker immer und immer wieder gestellt.

Die Antworten auf die Frage nach dem Wesen des guten Unterrichts sind je nach Standpunkt und wertphilosophischem Hintergrund sehr verschiedenartig ausgefallen, teils sich widersprechend, teils sich ergänzend.

Die Beantwortung der Frage nach dem guten Unterricht hat nicht nur für Theoretiker, sondern ebenso sehr für Praktiker weitreichende Konsequenzen. LehrerInnen versuchen tagtäglich, oft nicht mal mehr bewusst, ihr unterrichtliches Verhalten so zu gestalten, dass möglichst - wie auch immer verstandener - guter Unterricht resultiert. Empirisch Forschende konzipieren Design, Messinstrumente, Interventionsprogramme gemäss dem expliziten/impliziten theoretischen Verständnis von 'gutem Unterricht'. Reformschulen versuchen, ausgehend von ihrem Verständnis von gutem Unterricht, ihre innovativen Vorstellungen von gutem Unterricht zu realisieren.

Mein Aufsatz wird Antworten auf folgende Fragen suchen:

1. Gibt es so etwas wie notwendige und hinreichende Bedingungen für guten Unterricht oder anders ausgedrückt: gibt es fundamentale Gütekriterien für Unterricht ?
2. Welche Beziehungen bestehen zwischen den verschiedenen Didaktischen Prinzipien und fundamentalen Gütekriterien für Unterricht ?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Realisierung Didaktischer Prinzipien und der Gesamteinschätzung von Unterricht ?
4. Auf wieviele Grunddimensionen lassen sich die Didaktischen Prinzipien zurückführen ?
5. Lässt sich aus den vielen Didaktischen Prinzipien ein kleineres Subset von Prinzipien bestimmen, das stellvertretend für die grosse Zahl von Prinzipien grundlegende Gütekriterien für Unterricht repräsentiert ?

Ich werde meine Ausführungen in einem ersten Teil auf inhaltlich-logische Überlegungen und in einem zweiten Teil auf empirisch-erfahrungswissenschaftliche Analysen basieren.

2. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht

Vorausschicken möchte ich: Die Frage, was guter Unterricht ist, kann natürlich nicht einfach empirisch entschieden werden, da die Antwort letztendlich eine Wertentscheidung ist (vgl. Dubs 1985, 15ff.). Wertentscheidungen können jedoch mehr oder weniger begründet gefällt werden.

Es gibt verschiedene Quellen des Wissens über guten Unterricht und wie man ihn macht. Zu den wichtigsten didaktischen Quellen des 'Wissens' über guten Unterricht (besser: Annahmen über guten Unterricht) gehören m.E.:

1. Eigene Erfahrungen als Schüler oder Lehrer
2. Didaktische Literatur (im traditionellen Sinne)
Prinzipien-Literatur und Didaktische Modelle
3. Unterrichtswissenschaftliche Einzeluntersuchungen
4. Comparativ-Studien
5. Unterrichtswissenschaftliche Metaanalysen
(vgl. Kramis 1990)

Jede dieser Quellen hat ihre spezifischen Vor- und Nachteile. Jede dieser Quellen ist ergänzungsbedürftig.

Auf dem Hintergrund von Wertvorstellungen, die explizit oder implizit in diesen Quellen enthalten sind, postuliere ich, dass folgende drei Gütekriterien als *fundamentale Gütekriterien* für Unterricht bezeichnet werden können:

1. *Bedeutsamkeit* (der gewählten Unterrichtsinhalte und Ziele)
2. *Effizienz* (der gewählten Lernorganisation, Lernaktivitäten und Medien)
3. *gutes Lernklima*

Als *fundamental* oder *notwendig* betrachte ich diese Gütekriterien deswegen, weil, wenn eines der drei Gütekriterien klar nicht erfüllt ist, dieser Unterricht m.E. nicht ohne *gravierende Vorbehalte* als gut bezeichnet werden kann.

So ist etwa bedeutsamer Unterricht bei fehlender Lerneffizienz schlechter Unterricht, effizienter Unterricht an bedeutungslosen Inhalten oder Zielen schlechter Unterricht, lerneffizienter Unterricht mit schlechtem Lernklima schlechter Unterricht und Unterricht mit gutem Klima aber fehlender Lerneffizienz schlechter Unterricht.

Zu spezifizieren ist, dass die *Bedeutsamkeit* als Wertzumessung von sehr verschiedenen Seiten gemacht werden kann: von den Schülern, vom Lehrer, von der Gesellschaft. Diese unterschiedlichen Beurteiler können sehr wohl zu unterschiedlichen Bedeutungszumessungen kommen. Wer jedoch einen Unterricht nicht als bedeutsam empfinden kann, der kann ihn wohl kaum als gut bezeichnen. Die *Lerneffizienz* beinhaltet sowohl Lernwirksamkeit als auch Lernökonomie. Bei der Lerneffizienz ist nicht nur an die kurzfristigen Lerneffekte zu denken, sondern auch an die langfristige *Lernanregung*, die vom Unterricht ausgeht. Für das *Lernklima* sind die primäre Beurteilungsinstanz m.E. die Lernenden selbst.

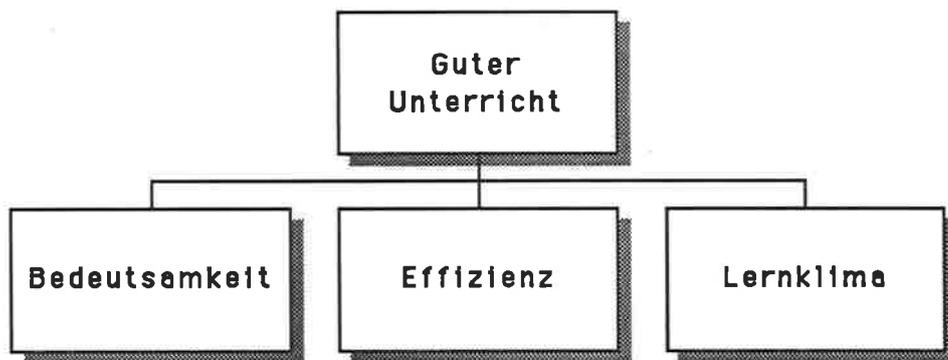


Abb. 1: Drei fundamentale Gütekriterien für Unterricht

Ich sehe zu den drei Gütekriterien Parallelen in *arbeitspsychologischen* und *volkswirtschaftlichen* Gütekriterien. Lerneffizienz und gutes Lernklima entsprechen den arbeitspsychologischen Gütekriterien '*Leistung*' und '*Zufriedenheit*'. Neben diesen beiden arbeitspsychologisch-betriebswirtschaftlichen Kriterien hat jedoch das volkswirtschaftlich prioritäre Kriterium der '*Bedeutsamkeit der produzierten Güter*', auch in der Schule als '*Bedeutsamkeit der Lerninhalte und Ziele*' prioritären Charakter.

Als weiteres wichtiges (4.) Kriterium für guten Unterricht sehe ich das *psycho-ökologische* Kriterium

'Keine heimlichen negativen Nebeneffekte des Unterrichts',
weder auf Schüler- noch auf Lehrerseite.

Heimliche negative Nebeneffekte auf *Schülerseite* können etwa sein: Selbstkonzeptschädigungen, negatives Bild der eigenen Begabung, negatives Bild der Selbstwirk-

samkeit, Schul- und Leistungsängste, no-future-Einstellung, anstelle aktiv-bewältigender Lebenseinstellung Passivität und Resignation usw.

Wenn beispielsweise ein bestimmter Mathematikunterricht dazu führt, dass zwar im Klassendurchschnitt mathematische Kenntnisse lernökonomisch und in akzeptablem Klima erworben werden, gleichzeitig jedoch durch ständige Fehlerrückmeldungen das mathematische Selbstkonzept der langsameren Schüler langfristig (übertrieben) negativ wird, dann würde ich das als heimlichen negativen Nebeneffekt des an sich bedeutsamen, effizienten und im Klassendurchschnitt klimatisch akzeptablen Mathematik-Unterrichts bezeichnen.

Auf *Lehrerseite* können negative Nebeneffekte u.a. das *Ausbrennen* (Burnout) sein. Solche heimlichen psycho-ökologischen Nebeneffekte von Unterricht sind erst in neuerer Zeit in den Blickpunkt pädagogischer Betrachtungen gerückt, dürften aber, analog zu natur-ökologischen Betrachtungen, künftig stärker beachtet werden (vgl. z.B. Kramis-Aebischer, in Vorb.)

In der Literatur zur Pädagogik, zur Didaktik und zur Unterrichtsforschung werden die drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima sehr unterschiedlich akzentuiert. Nicht selten ist festzustellen, dass bestimmte Personen und auch ganze Forschungsrichtungen jeweils eines der drei Kriterien sehr betonen, oft unter starker Vernachlässigung der anderen Kriterien, man denke etwa an die unterschiedlichen Akzentuierungen der traditionellen Pädagogik versus empirische Unterrichtswissenschaft versus Humanistische Psychologie/Pädagogik.

Die Spezialisierung auf nur eines der Kriterien ist zwar sehr verständlich, birgt aber eine Gefahr in sich: Die Gefahr der Verabsolutierung und der einseitigen Maximierung nur eines Kriteriums. Und dies halte ich für sehr ungünstig. Es geht im Unterricht m.E. nicht um die *einseitige Maximierung* nur eines der 3 Kriterien, sondern um die *Optimierung aller 3 Kriterien*.

Historisch gesehen waren sicher Epochen solcher Spezialisierungen notwendig und fruchtbar, etwa die Aera der Curriculumforschung für die Reflexion bedeutsamer Ziele und Inhalte, die amerikanische Effektivitätsforschung für die Untersuchung der Unterrichtseffizienz (siehe etwa Fraser et al. 1987) und die unter anderem von der humanistischen Psychologie mit-inspirierte Kommunikations- und Interaktionsforschung für den Bereich Lernklima (siehe z.B. Dreesmann 1982).

Einseitig betrieben führt jedoch die methodologisch sauberste, meta-metaanalytisch abgesicherte Effektivitätsforschung in eine Sackgasse, lässt sie sich nicht von den komplementären Gesichtspunkten der Bedeutsamkeit und des Klimas ebenfalls leiten. Analoges gilt umgekehrt. Jede dieser Richtungen bedarf der Ergänzung durch die andern. Der interessierte Leser sei hiezu z.B. auf Kramis (1990) verwiesen.

3. Didaktische Prinzipien

Zu den verbreitetsten Leitlinien für den Schulalltag gehören bei vielen Schulpraktikern sicher die verschiedenen Didaktischen Prinzipien. Wer kennt sie nicht, diese griffig-

plakativen Formeln von Kopf, Herz und Hand, von Lebensnähe und Schülerorientierung, von Individualisierung und selbsttätigem Unterricht ?
Im folgenden wende ich mich der Frage zu, welche Beziehungen zwischen den Didaktischen Prinzipien und den drei fundamentalen Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima bestehen.

Wenn ich dabei der Beziehung zwischen den Didaktischen Prinzipien und dem vierten von mir genannten Kriterium (Keine negativen Nebeneffekte von Unterricht) nicht weiter nachgehe, so hat dies nichts mit einer geringeren Bedeutungszumessung für dieses Kriterium zu tun, sondern mit der einfachen Tatsache, dass die meisten der Didaktischen Prinzipien zu einer Zeit formuliert worden sind, in der das Bewusstsein für eventuelle negative Nebeneffekte von Unterricht noch sehr gering war. Entsprechend wurden solche Ueberlegungen in den Didaktischen Prinzipien auch kaum thematisiert. Was sich künftig ändern könnte ! Ein Schritt in diese Richtung ist schon mit der Thematisierung der Schulangst als heimlicher negativer Nebeneffekt vieler unserer Schulen gemacht worden.

Ich gehe davon aus, dass Lehrerverhalten wesentlich durch verschiedene handlungsleitende didaktische (u.a.) Kognitionen geleitet wird. Zu diesen handlungsleitenden Kognitionen gehören sicher bei vielen LehrerInnen auch die Didaktischen Prinzipien, oder etwas genereller ausgedrückt: die verschiedenen normativen Aussagen zur Unterrichtsgestaltung. Typische Beispiele solcher Didaktischer Prinzipien sind etwa die Prinzipien der 'Lebensnähe', der 'Exemplarität', der 'Selbsttätigkeit', der 'Anschaulichkeit', der 'Individualisierung' usw. Neben diesen sehr bekannten Didaktischen Prinzipien gibt es weitere normative didaktische Aussagen wie 'Bedeutsame Ziele setzen', 'Geeignete Schüleraktivität', 'Wertschätzende Interaktion', 'Kooperativer Unterricht', die zwar in der Literatur nicht alle als Didaktische Prinzipien aufgeführt werden, die jedoch von ihrem normativen Charakter her didaktischen Prinzipien entsprechen.

Ich habe aus der Vielzahl didaktischer Handlungsempfehlungen, die sich in der didaktischen Literatur finden, eine Auswahl von 36 häufig genannten Didaktischen Prinzipien (normativen Aussagen zur Unterrichtsgestaltung) zusammengestellt und in einem ersten Ansatz versucht, diese Prinzipien aufgrund von *inhaltlichen* Ueberlegungen den drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima zuzuordnen (Kramis 1989a). Die Tabelle 1 gibt das Ergebnis dieser inhaltlichen Zuordnung wieder.

Tab.1: 36 Didaktische Prinzipien und ihre Zuordnung zu den Gütekriterien aufgrund inhaltlicher Überlegungen

1. Bedeutsamkeit	2. Effizienz	3. Lernklima
<input type="checkbox"/> Lebensnähe <input type="checkbox"/> Problemorientierung <input type="checkbox"/> Schülerorientierung <input type="checkbox"/> Gegenwartsbedeutung <input type="checkbox"/> Zukunftsbedeutung <input type="checkbox"/> Exemplarischer Unterricht <input type="checkbox"/> Bedeutsame Zielsetzungen <input type="checkbox"/> Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz fördern <input type="checkbox"/> Zielorientierter Unterricht <input type="checkbox"/> Anspruchsvoller Unterricht: Analyse, Synthese, Beurteilung <input type="checkbox"/> Selbständigkeit und Eigenverantwortung	<input type="checkbox"/> Konzentration aufs Wesentliche <input type="checkbox"/> Geeignete Schüleraktivität <input type="checkbox"/> Selbsttätigkeit <input type="checkbox"/> Rhythmus von Input-Verarbeitung-Kontrolle <input type="checkbox"/> Mehrere Repräsentationsformen symbolisch, ikonisch, enaktiv <input type="checkbox"/> Anschaulichkeit <input type="checkbox"/> Lernkontrollen <input type="checkbox"/> Lernen durch Handeln am Gegenstand <input type="checkbox"/> Lernen durch Meisterung von Situationen, Problemen <input type="checkbox"/> Verhaltenserwartungen klar ausdrücken <input type="checkbox"/> Individualisierung <input type="checkbox"/> Variation: methodisch - medial - sozial	<input type="checkbox"/> Positive Erwartungshaltung <input type="checkbox"/> Wertschätzende Interaktion <input type="checkbox"/> Kooperation Lehrer-Schüler <input type="checkbox"/> Angstfreier Unterricht <input type="checkbox"/> Steuerung durch pos. Mittel <input type="checkbox"/> Verstärkung <input type="checkbox"/> Freiräume geben <input type="checkbox"/> Eigenerfahrung einbeziehen <input type="checkbox"/> Indirekte Lenkung, Lenkung durch Phänomene, Problemstellungen <input type="checkbox"/> Angemessene Disziplin <input type="checkbox"/> Erfolgserlebnisse ermöglichen <input type="checkbox"/> Engagement für Schüler <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit <input type="checkbox"/> Fairness

Wie wir sehen werden, stimmen die inhaltliche und die faktorenanalytische Zuordnung der Prinzipien weitestgehend überein (Übereinstimmung in 35 von 36 Prinzipien, einzig das Prinzip 'Erfolgserlebnisse ermöglichen' wird unterschiedlich zugeordnet, siehe Abschnitt 5.3).

Im folgenden gebe ich für jedes der 36 Didaktischen Prinzipien eine *Kurzbeschreibung*. Diese Kurzbeschreibungen sind aus Platzgründen zwangsläufig fragmentarisch, unvollständig und ersetzen in keiner Weise die originalen Beschreibungen in der entsprechenden Primärliteratur. Sie sind nur als Aufhänger gedacht, sie liefern lediglich einige Stichworte zu jedem Prinzip, ohne den theoretischen Hintergrund, den Kontext, auf dem die Prinzipien formuliert worden sind, wiederzugeben.

Der Leser sei deshalb auf die einschlägige Literatur verwiesen, z.B. Wöhler 1979, van Buer 1981, Wolf 1981, Brunnhuber 1988, Wagenschein 1981, Bruner 1974 ('Repräsentationsformen'), Oser 1984 ('Funktionsrhythmus', 'Lernen am Gegenstand', 'Eigenerfahrung'), Oser 1989, Kramis 1980, 1981 ('Interaktion') usw.

3.1 Prinzipien zum Bereich Bedeutsamkeit	
Prinzip	Kurzcharakterisierung
<input type="checkbox"/> Lebensnähe	Der Unterricht orientiert sich am gegenwärtigen und künftigen Leben der Schüler, hilft den Lernenden, ihr jetziges und künftiges berufliches und privates Leben besser zu meistern und zu gestalten. <i>Gegenteil:</i> lebensfremder Unterricht.
<input type="checkbox"/> Problemorientierung	Der Unterricht geht von real gegebenen Problemen aus und vermittelt Wissen und Theorien insoweit sie zur Problembewältigung erforderlich und nützlich sind. Problemlösefähigkeit hat Vorrang vor Wissensanhäufung. <i>Gegenteil:</i> Betonung der Wissensreproduktion.
<input type="checkbox"/> Schülerorientierung	Der Unterricht orientiert sich an den Schülern, deren Lebenshorizont, deren Problemen, Bedürfnissen und altersspezifischen Interessen und Fähigkeiten. <i>Gegenteil:</i> Orientierung an Stoff und/oder Lehrer.
<input type="checkbox"/> Gegenwartsbedeutung	Der Unterricht hat Bedeutung für das <i>gegenwärtige</i> Leben der Schüler, hilft ihnen, ihr gegenwärtiges Leben besser zu meistern. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht ist für die Gegenwart der Schüler ohne Bedeutung.
<input type="checkbox"/> Zukunftsbedeutung	Der Unterricht hat Bedeutung für die Zukunft der Schüler, hilft ihnen, sich auf ihr künftiges berufliches, gesellschaftliches oder privates Leben vorzubereiten, es zu meistern. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht ist bedeutungsarm für die Zukunft der Schüler.
<input type="checkbox"/> Exemplarischer Unterricht	Die Unterrichtsinhalte und -tätigkeiten sind exemplarisch für viele Lern- oder Lebensinhalte und -tätigkeiten, sie sind beispielhaft, repräsentativ für viele Lebenssituationen. <i>Gegenteil:</i> Die Lerninhalte und -tätigkeiten sind untypisch, kaum übertragbar auf andere Lern- und Lebenssituationen.
<input type="checkbox"/> Bedeutsame Zielsetzungen	Die gesetzten Ziele sind bedeutsam, wichtig, nützlich für die Schüler. <i>Gegenteil:</i> Die Ziele sind irrelevant, bedeutungslos.
<input type="checkbox"/> Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz fördern	Der Unterricht fördert in angemessener und ausgewogener Weise sowohl die Sach- als auch die Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht fördert einseitig nur eine der 3 Kompetenzen, vernachlässigt die andern Kom.
<input type="checkbox"/> Zielorientierter Unterricht	Der Unterricht orientiert sich an kognitiven, affektiven und sozialen Zielen und ist planmässig auf die Erreichung dieser Ziele angelegt. <i>Gegenteil:</i> Zielloser, ungeplanter Unterricht, Gelegenheitsunterricht.
<input type="checkbox"/> Anspruchsvoller Unterricht: Analyse, Synthese, Beurteilung	Der Unterricht hat ein hohes taxonomisches Niveau (nach Bloom). Er ermöglicht und verlangt von den Schülern häufig Analysen, Synthesen und begründete Beurteilungen. <i>Gg:</i> Der Unterricht beschränkt sich oft auf Wissen und Verstehen.
<input type="checkbox"/> Selbständigkeit und Eigenverantwortung	Der Unterricht ermöglicht den Schülern selbständiges und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten. <i>Gegenteil:</i> Selbständigkeit und Eigenverantwortung sind im Unterricht nicht möglich oder nicht gefragt.

3.2 Prinzipien zum Bereich Effizienz	
Prinzip	Kurzcharakterisierung
<input type="checkbox"/> Konzentration aufs Wesentliche	Der Unterricht konzentriert sich aufs Wesentliche. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht verliert sich im Unwichtigen, Nebensächlichen.
<input type="checkbox"/> Geeignete Schüleraktivität	Die Schüleraktivitäten sind für die Erreichung der Ziele gut geeignet, sind lernwirksam. <i>Gegenteil:</i> Die Schüleraktivitäten sind ungeeignet für die Zielerreichung.
<input type="checkbox"/> Selbsttätigkeit	Im Unterricht sind die Schüler häufig selbst aktiv. <i>Gegenteil:</i> Die Schüler sind oft passiv, zum blossen Zuhören oder Zusehen verurteilt.
<input type="checkbox"/> Funktionsrhythmus: Rhythmus von Input - Verarbeitung - Kontrolle	Alle wichtigen Lernschritte beinhalten neben einer Informationsphase (Input) eine Verarbeitungsphase und eine Kontrollphase. <i>Gegenteil:</i> Dem Unterricht fehlt es an prägnanten Inputphasen, geeigneten Verarbeitungsphasen oder formativen Kontrollen.
<input type="checkbox"/> Mehrere Repräsentationsformen: symbolisch - ikonisch - enaktiv	Wichtige Lerninhalte werden sowohl symbolisch (durch Texte, Symbole), wie auch ikonisch (visuell, bildhaft) und enaktiv (durch Schülerhandlungen) repräsentiert. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht vernachlässigt das Symbolische, das Visuelle oder die Schülerhandlungen.
<input type="checkbox"/> Anschaulichkeit	Die Lerngegenstände werden anschaulich vermittelt. <i>Gegenteil:</i> Die Lerninhalte werden unanschaulich, abstrakt vermittelt.
<input type="checkbox"/> Lernkontrollen	In den Unterricht sind in geeigneter Form formative u. summative Lernkontrollen eingebaut. <i>Gg:</i> Geeignete Lernkontrollen (Selbst- und Fremdkontrollen) fehlen.
<input type="checkbox"/> Lernen durch Handeln am Gegenstand	Lernen geschieht häufig durch direkten Umgang mit dem eigentlichen Lerngegenstand, durch Manipulieren, Analysieren, Herstellen eines konkreten oder abstrakten Lerngegenstandes. <i>Gegenteil:</i> Die Schüler handeln selten am eigentlichen Lerngegenstand.
<input type="checkbox"/> Lernen durch Meisterung von Situationen, Problemen	Im Unterricht sind häufig gegebene Probleme oder Situationen zu meistern. <i>Gegenteil:</i> Die Schüler haben selten Gelegenheit zu selbständiger Problemlösung oder Situationsbewältigung.
<input type="checkbox"/> Verhaltenserwartungen klar ausdrücken	Die Verhaltenserwartungen an die Schüler werden klar ausgedrückt. <i>Gegenteil:</i> Die Erwartungen sind unklar.
<input type="checkbox"/> Individualisierung	Die Unterschiede zwischen den Schülern bez. Lernvoraussetzungen, Lerninteressen, Lernstil, Lerntempo werden im Unterricht soweit möglich berücksichtigt. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht nimmt keine Rücksicht auf die kognitiven und persönlichkeitsmässigen Unterschiede zwischen den Schülern.
<input type="checkbox"/> Variation: methodisch - medial - sozial	Der Unterricht hat inhaltlich, methodisch, medial und sozial eine angemessene Variation. <i>Gegenteil:</i> Der Unterricht ist variationsarm, monoton.

3.3 Prinzipien zum Bereich Lernklima	
Prinzip	Kurzcharakterisierung
<input type="checkbox"/> Positive Erwartungshaltung	Der Lehrer hat gegenüber den Schülern positive Erwartungen, sowohl was Lernleistungen als auch was Unterrichtsverhalten betrifft. <i>Gegenteil:</i> Die Erwartungen gegenüber den Schülern sind negativ.
<input type="checkbox"/> Wertschätzende Interaktion	Die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern ist wertschätzend, freundlich, respektvoll. <i>Gegenteil:</i> Der Umgang ist geringschätzend, unfreundlich, respektlos.
<input type="checkbox"/> Kooperation Lehrer -Schüler	Lehrer und Schüler kooperieren gut miteinander. <i>Gegenteil:</i> Lehrer und Schüler kooperieren schlecht.
<input type="checkbox"/> Angstfreier Unterricht	Die Unterrichtsatmosphäre ist angstfrei. <i>Gegenteil:</i> Für einzelne Schüler oder ganze Gruppen ist der Unterricht häufig mit Angst verbunden.
<input type="checkbox"/> Steuerung durch positive Mittel	Der Lehrer steuert die Klasse durch Anerkennung, Ermutigung, Konzentration aufs Positive. <i>Gegenteil:</i> Der Lehrer setzt oft negative Mittel ein: Herabsetzung, öffentlichen Tadel, Kaltstellen.
<input type="checkbox"/> Verstärkung	Der Lehrer verstärkt erwünschtes Verhalten positiv. <i>Gegenteil:</i> Der Lehrer ignoriert erwünschtes Schülerverhalten oder greift häufig zu Strafen.
<input type="checkbox"/> Freiräume geben	Die Schüler haben im Unterricht Freiräume für ihre eigenen Interessens- und Begabungsschwerpunkte. <i>Gegenteil:</i> Die Schüler haben kaum Freiräume oder Wahlmöglichkeiten.
<input type="checkbox"/> Eigenerfahrung der Schüler einbeziehen	Die Eigenerfahrungen der Schüler mit dem Lerngegenstand werden in den Unterricht einbezogen, neue Eigenerfahrungen angeregt. <i>Gegenteil:</i> Eigenerfahrungen werden weder einbezogen noch angeregt.
<input type="checkbox"/> Indirekte Lenkung durch Phänomene, Problemstellungen	Der Lehrer steuert die Aufmerksamkeit der Schüler häufig durch denkanregende Phänomene, interessante Problemstellungen. <i>Gg:</i> Der Lehrer lenkt fast nur durch verbale Anweisungen, Anordnungen.
<input type="checkbox"/> Angemessene Disziplin	Im Unterricht herrscht eine den Lernprozessen angemessene Disziplin. <i>Gegenteil:</i> Die Disziplin ist unangemessen, zu straff oder zu larsch.
<input type="checkbox"/> Erfolgserlebnisse ermöglichen	Der Unterricht ermöglicht den Schülern angemessene Erfolgserlebnisse. <i>Gegenteil:</i> Misserfolgserlebnisse wiegen vor, Erfolgserlebnisse sind selten oder nur bestimmten Schülern vorbehalten.
<input type="checkbox"/> Engagement für Schüler	Der Lehrer engagiert sich für die Anliegen, Bedürfnisse, Probleme der Schüler. <i>Gegenteil:</i> Der Lehrer engagiert sich nicht für seine Schüler.
<input type="checkbox"/> Gerechtigkeit/Fairness	Der Lehrer ist gegenüber allen Schülern gerecht und fair. <i>Gegenteil:</i> Der Lehrer ist einzelnen oder der Klasse gegenüber ungerecht oder unfair.

Die vorangehende Zuordnung der Prinzipien zu den 3 Gütekriterien habe ich lediglich aufgrund *inhaltlicher Ueberlegungen* vorgenommen.

Doch inwieweit lässt sich die Zuordnung auch empirisch-erfahrungswissenschaftlich vertreten? Lassen sich die 36 Prinzipien tatsächlich auf lediglich 3 Gütekriterien reduzieren? Und wären nicht einige Prinzipien mehreren Gütekriterien, 2 oder gar 3, zuzuordnen? Auf diese Fragen soll die folgende empirische Untersuchung Antwort geben.

4. Empirische Untersuchung

4.1 Vorgehen und Messinstrument

Um zu überprüfen, ob sich die oben vorgenommene inhaltliche Zuordnung der Didaktischen Prinzipien zu den 3 Gütekriterien auch empirisch vertreten lässt, bin ich folgendermassen vorgegangen:

1. Ich habe die 36 Didaktischen Prinzipien in 36 Schätzskalen (Items) transformiert und daraus einen Evaluationsfragebogen für Lehrveranstaltungen konstruiert (zur Einschätzung des Unterrichts in bezug auf die Realisierung der Didaktischen Prinzipien).
2. Mittels dieses Evaluations-Fragebogens habe ich 7 verschiedene Lehrveranstaltungen für LehrerstudentInnen durch die Kursteilnehmer einschätzen lassen. Die Stichprobengrösse war dabei insgesamt $N=110$.
3. Die Beurteilungen der Kursteilnehmer in den 36 Schätzskalen habe ich interkorreliert und in Beziehung gebracht zu der gleichfalls erhobenen Gesamteinschätzung der Lehrveranstaltungen sowie den erhaltenen Gesamt-Scores für die Bedeutsamkeit, die Effizienz und das Lernklima der Lehrveranstaltungen.

4.2 Stichprobe

Befragt wurden insgesamt 110 Teilnehmer von 7 verschiedenen Lehrveranstaltungen/Seminarien für Sekundar- und Gymnasiallehramtskandidaten. Die Seminarteilnehmer waren je etwa zur Hälfte Frauen bzw. Männer, rund 85 % der Seminarteilnehmer hatten ein Alter zwischen 20 und 28 Jahren, das Durchschnittsalter betrug ca. 23 Jahre.

4.3 Statistische Methoden

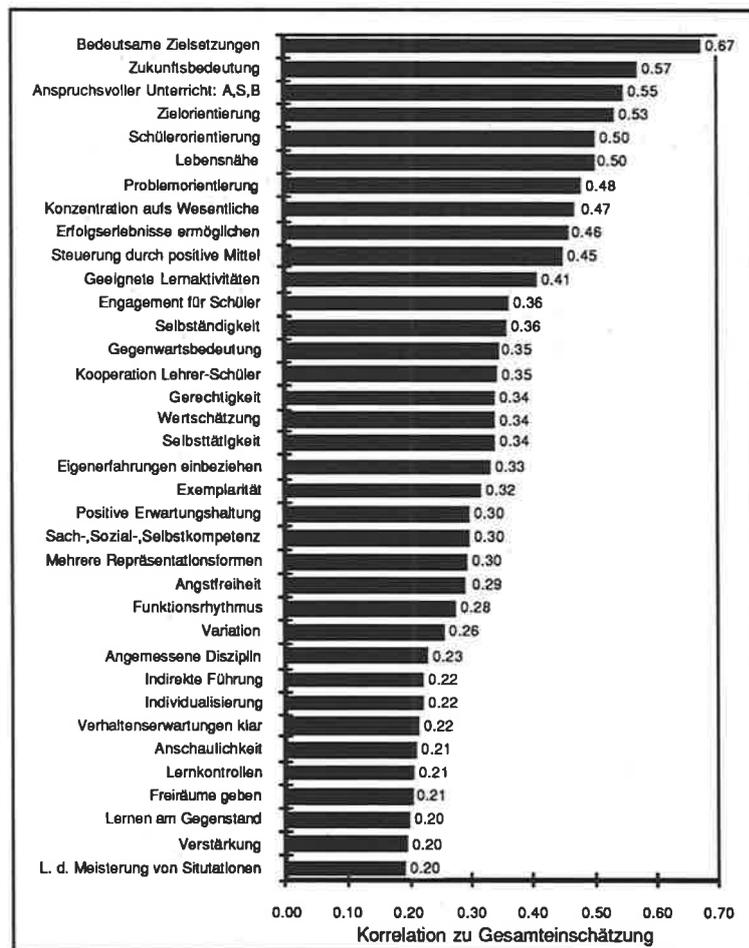
Entsprechend den Fragestellungen habe ich für den Datensatz folgende statistische Berechnungen durchgeführt: Korrelationen, exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen, Trennschärfenanalyse, Reliabilitätsberechnungen sowie Multiple Regressionen.

5. Ergebnisse

5.1 Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Didaktischen Prinzipien und der Gesamteinschätzung von Unterricht ?

Um die Zusammenhänge zwischen den Didaktischen Prinzipien und der Gesamteinschätzung von Unterricht zu ermitteln, habe ich als erstes die Korrelationen zwischen den Einschätzungen der Realisierung der Didaktischen Prinzipien in den verschiedenen Lehrveranstaltungen und der Gesamteinschätzung der Lehrveranstaltungen durch die Kursteilnehmer berechnet. Abbildung 1 gibt die entsprechenden Korrelationen wieder.

Abb. 1: Korrelationen der Didaktischen Prinzipien zur Gesamteinschätzung



Aus der Abbildung 1 geht hervor: Die höchsten Korrelationen zur Gesamteinschätzung haben die Prinzipien Bedeutsame Zielsetzungen ($r = .67$), Zukunftsbedeutung ($r = .57$), Anspruchsvoller Unterricht - Analyse-Synthese-Beurteilung ($r = .55$), Zielorientierter Unterricht ($r = .53$), Schülerorientierter Unterricht und Lebensnaher Unterricht (je mit $r = .50$). Auffallend ist, dass alle 6 Prinzipien, die Korrelationen von .50 oder höher zur Gesamteinschätzung haben, zum Gütekriterium 'Bedeutsamkeit' gehören.

5.2 Auf wieviele unabhängige Grunddimensionen lassen sich die 36 Didaktischen Prinzipien zurückführen ?

Um diese Frage empirisch zu beantworten, habe ich eine (exploratorische) Faktorenanalyse für den Datensatz der 36 Schätzskalen für die 36 Didaktischen Prinzipien gerechnet, und zwar (u.a.) eine Hauptachsenanalyse mit Equamax-Rotation.

Aufgrund des *Scree-Tests* zur Bestimmung der Zahl der zu *extrahierenden* Faktoren sowie der *Fürntratt-Kriterien* zur Bestimmung der Anzahl der zu *interpretierenden* Faktoren (Fürntratt 1969, 62-75) stellte sich (erwartungsgemäss) eine 3-Faktoren-Lösung als optimal heraus. Diese 3-Faktoren-Lösung erklärt 70% der Gesamtvarianz. Die 3 (equamax-rotierten) Faktoren erklären je 36, 33 bzw. 31 % der gemeinsamen Varianz.

Wie Abschnitt 5.3 zeigen wird, lassen sich die 3 Faktoren erwartungsgemäss sehr gut als 1. 'Bedeutsamkeit', 2. 'Effizienz' und 3. 'Lernklima' interpretieren (siehe Tabelle 2, nächste Seite).

5.3 Welches ist das Ladungsmuster der 36 Didaktischen Prinzipien in den 3 Grunddimensionen guten Unterrichts ?

Das Ladungsmuster der 36 Didaktischen Prinzipien in den 3 Faktoren zeigt Tabelle 2. Die wiedergegebenen Faktorenladungen basieren auf einer Principle Axis Factor Analysis mit der orthogonalen Rotations-Methode Equamax. Nichtsubstantielle Ladungen von $a < .25$ sind in der Tab. 2 durch 0 ersetzt. Die 3 Faktoren lassen sich gut als Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima interpretieren.

Tab. 2: Faktorenladungen der 36 Didaktischen Prinzipien in den 3 Faktoren
Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. PFA, Equamax-Rotation

	Factor 1 Bedeutsamkeit	Factor 2 Effizienz	Factor 3 Lernklima
Zukunftsbedeutung	.81		
Bedeutungsvolle Zielsetzungen	.70		
Lebensnähe	.59		.37
Schülerorientierung	.58		.38
Zielorientierung	.57	.36	
Problemorientierung	.54		.39
Anspruchsvoller Unterricht: A,S,B	.51		.29
Gegenwartsbedeutung	.50	.30	.29
Selbständigkeit	.47		.40
Exemplarität	.41	.29	
Erfolgserlebnisse ermöglichen	.38	.35	
Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz förd.	.37		.37
Mehrere Repräsentationsformen		.66	.26
Funktionsrhythmus		.61	
Lernkontrollen		.52	
Anschaulichkeit		.52	
Lernen d. Meisterung v. Situationen	.30	.52	
Konzentration aufs Wesentliche	.46	.50	
Geeignete Lernaktivitäten		.50	
Selbsttätigkeit	.38	.46	
Variation		.45	
Lernen am Gegenstand	.29	.43	
Individualisierung	.29	.38	
Verhaltenserwartungen ausdrücken	.26	.35	
Angstfreiheit			.65
Engagement für Schüler			.63
Kooperation Lehrer-Schüler			.62
Steuerung durch positive Mittel	.27		.61
Positive Erwartungshaltung		.25	.58
Gerechtigkeit/Fairness			.54
Freiräume ermöglichen	.28		.47
Indirekte Führung		.30	.45
Verstärkung			.45
Wertschätzung	.28		.44
Eigenerfahrung d. S. einbeziehen		.29	.41
Angemessene Disziplin	.26		.32

Zur Tabelle 2 ist zu bemerken:

1. Je 12 der 36 Didaktischen Prinzipien haben ihre höchste Ladung auf dem 1. bzw. 2. bzw. 3. Faktor (diese schön gleichmässige Aufteilung habe ich nicht erwartet).
2. 35 von 36 Prinzipien werden durch die Faktorenanalyse den 3 Gütebereichen genau gleich zugeordnet wie aufgrund der inhaltlichen Ueberlegungen. Einzig das Prinzip *Erfolgserlebnisse ermöglichen*, das ich inhaltlich dem Lernklima zugezählt hatte, wurde faktorenanalytisch der Bedeutsamkeit zugeordnet.

Eine mit LISREL (Jöreskog/Sörbom 1984) gerechnete *konfirmatorische Faktorenanalyse* ergab erwartungsgemäss ein sehr prägnantes theoriekonformes Ladungsmuster, mit Ladungen der führenden Variablen für die 3 Gütekriterien von 0.90 bis 1.00.

5.4 Die Trennschärfen der 36 Didaktischen Prinzipien für die drei Gütekriterien

Aus den 36 Prinzipien lassen sich aufgrund des Faktorenladungsmusters 3 Subsets zu je 12 Prinzipien bilden. Jedes dieser Subset mit 12 Prinzipien kann als eine Art Subtest für je eines der 3 Gütekriterien aufgefasst werden. Eine Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse dieser Subtests ergab hohe Trennschärfen und hohe Reliabilitätswerte (bis $r = 0.93$). Genaueres hierzu siehe Kramis 1989a.

5.5 Optimale Subsets von Didaktischen Prinzipien

Welches sind optimale Subsets von Didaktischen Prinzipien, mit denen sich die Gesamteinschätzung und die 3 Gütekriterien möglichst gut (im regressionsanalytischen Sinn) voraussagen/erklären lassen? Zur Beantwortung dieser Frage habe ich Regressionsanalysen für die abhängigen Variablen Gesamteinschätzung, Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima gerechnet, mit den Didaktischen Prinzipien als Prädiktoren.

Die folgende Tabelle 4 gibt die Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Gesamteinschätzung von Unterricht wieder. Die Symbole R, R^2 , p in den Tabellen bedeuten folgendes: R = multipler Korrelationskoeffizient, R^2 = quadrierter multipler Korrelationskoeffizient (erklärter Varianzanteil), p = Irrtumswahrscheinlichkeit von R.

Tab. 4: Schrittweise Regressionsanalyse zur Vorhersage der Gesamteinschätzung von Unterricht

Step	Variable	R	R^2	p
1	Bedeutungsvolle Zielsetzungen	.66	.44	.000
2	Anspruchsvoller Unterricht: Analyse, Synthese, Beurteilung	.72	.53	.000
3	Lebensnähe	.77	.59	.000
4	Engagement für Schüler	.79	.62	.000
5	Geeignete Lernaktivitäten	.80	.64	.000

Der optimale Satz zur Vorhersage/Erklärung der Gesamteinschätzung von Unterricht besteht somit aus drei Bedeutsamkeits-Prinzipien (Bedeutungsvolle Zielsetzungen, Anspruchsvoller Unterricht, Lebensnähe), einem Effizienz-Prinzip (Geeignete Lernaktivitäten) und einem Klima-Prinzip (Engagement für Schüler).

Die Ergebnisse zur regressionsanalytischen Vorhersage der drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima entnimmt der Interessierte Kramis 1989a.

Es interessierte uns auch, ob sich eine **Kurzform** des Evaluationsfragebogens bilden lässt, die mit wenig Informationsverlust anstelle der Langform der 36 Didaktischen Prinzipien eingesetzt werden kann. Aufgrund regressionsanalytischer Berechnungen lässt sich folgende nur 15 Didaktischen Prinzipien umfassende Kurzform bilden, die die Varianz der Langform der 36 Didaktischen Prinzipien weitgehend abdeckt (Tab. 5).

Tab. 5: Optimales Subset von 15 Didaktischen Prinzipien zur Erfassung der drei Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima

	R^2
BEDEUTSAMKEIT	93 %
1. Zukunftsbedeutung	
2. Schülerorientierung	
3. Problemorientierung	
4. Anspruchsvoller Unterricht: Analyse, Synthese, Beurteilung	
5. Selbständigkeit und Eigenverantwortung	
EFFIZIENZ	90 %
6. Mehrere Repräsentationsformen: symbolisch, ikonisch, enaktiv	
7. Funktionsrhythmus: Input-Verarbeitung-Kontrolle	
8. Lernen durch Meisterung von Situationen	
9. Geeignete Schüleraktivität	
10. Individualisierung	
LERNKLIMA	89 %
11. Kooperation Lehrer-Schüler	
12. Steuerung durch positive Mittel	
13. Freiräume geben	
14. Angstfreier Unterricht	
15. Wertschätzung	

Zur Tabelle 5 ist zu bemerken:

1. Die Prozentzahlen unter R^2 geben die durch die Kurzform erklärten Varianzanteile der Gesamt-Bedeutsamkeit, der Gesamt-Effizienz und des Gesamt-Klimas der Langform des Prinzipsatzes wieder.
2. Wie aus den erklärten Varianzanteilen 93, 90 und 89 % hervorgeht, ist die Abdeckung durch die Kurzform sehr gut.
3. Wenn es also nicht um die differenzierte Einschätzung der Realisierung der verschiedenen Didaktischen Prinzipien geht, sondern lediglich um die Abschätzung der drei Gütekriterien, so kann aus ökonomischen Gründen mit relativ geringem Informationsverlust auf die Kurzform zurückgegriffen werden.

6. Interpretation der Ergebnisse

1. Ich habe aufgrund eines *Wertentscheid*es 3 fundamentale Gütekriterien für Unterricht postuliert, nämlich Bedeutsamkeit, Effizienz und Lernklima. Ich bin mir natürlich bewusst, dass dieser *Wertentscheid* wohlbegründet *auch anders ausfallen* könnte. Ich glaube jedoch, dass mit den 3 Gütekriterien viel des impliziten und expliziten Verständnisses von gutem Unterricht sowohl von Theoretikern wie von Praktikern berücksichtigt ist. Die verwendeten sprachlichen Etiketten mögen anders sein, der gemeinte Kerninhalt bleibt.
2. In der *Gewichtung* der 3 Kriterien unterscheiden sich jedoch verschiedene Personen und Forschungsrichtungen stark. So ist nicht selten festzustellen, dass bestimmte Personen und auch Forschungsrichtungen eines der 3 Kriterien stark betonen, oft unter starker Vernachlässigung oder Ausblendung der anderen Kriterien.
3. Das weiter postulierte (4.) Kriterium guten Unterrichts '*Keine negativen Nebeneffekte von Unterricht*' ist (begrifflicherweise) in den traditionellen Didaktischen Prinzipien nicht oder fast nicht vertreten. Wie in den natur-ökologischen Betrachtungen sind die meisten von uns auch im psycho-ökologischen Bereich erst in den letzten Jahren auf die Bedeutung dieser Dimension aufmerksam geworden.
4. Ich habe 36 Didaktische Prinzipien ausgewählt und sie sowohl inhaltlich wie auch empirisch-faktorenanalytisch den 3 Gütekriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima zugeordnet. In die *Auswahl* hätten selbstverständlich auch noch andere Prinzipien aufgenommen werden können. Ich glaube jedoch, einen recht repräsentativen Satz von Prinzipien in die Auswahl aufgenommen zu haben.
5. Die Zuordnung der Prinzipien zu den 3 Bereichen Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima aufgrund inhaltlicher Ueberlegungen einerseits und aufgrund der faktorenanalytischen Untersuchung andererseits ergab eine sehr hohe Uebereinstimmung: 35 von 36 Zuteilungen stimmen überein.
6. Unsere Analysen basieren auf Rating-Scores. Rating-Scores geben das Schätzwert der Beurteiler wieder und dürfen nicht verwechselt werden mit Ergebnissen, die aufgrund experimenteller Designs Kausalschlüsse zulassen. Trotzdem sei festgehalten, dass aus Metaanalysen (siehe Kulik & Kulik 1989, 305-306) hervorgeht, dass der Zusammenhang zwischen Kurseinschätzung und Lernleistung ('overall course rating' und 'student achievement') beachtlich hoch ist, nämlich $r = 0.47$.
7. Unsere Untersuchungsergebnisse, gewonnen an einer Stichprobe von 110 LehrerstudentInnen, sind natürlich nicht für beliebige Populationen *generalisierbar*. Um die Generalisierbarkeit abzuschätzen, habe ich weitere Untersuchungen geplant und zum Teil schon in die Wege geleitet. Erste Analysen einer solchen *weiteren Untersuchung* an 305 GymnasiastInnen haben gezeigt, dass die Ergebnisse möglicherweise populationsabhängig sein könnten. Hatten etwa in unserer Untersuchung bei den LehrerstudentInnen die Bedeutsamkeits-Prinzipien die höchsten Korrelationen zur Gesamteinschätzung von Unterricht, so spielten bei den GymnasiastInnen die Klima-Prinzipien eine ganz zentrale Rolle (Kramis 1989b).
8. Um die dargestellten *theoretischen Vorstellungen* auf eine *breitere empirische Grundlage* stellen zu können, plane ich *weitere Untersuchungen*, mit *adaptierten Messinstrumenten*, sowohl auf der Hochschulstufe wie auch auf der Gymnasialstufe und der Sekundarstufe I.

7. Folgerungen

7.1 Didaktische Prinzipien:

ein Zugang zum Wissen über guten Unterricht

1. Ein ausgewählter Satz von Didaktischen Prinzipien vermag offensichtlich die grundlegenden Gütekriterien für Unterricht, Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima, gut abzudecken.
2. Ich betrachte damit die Didaktischen Prinzipien als geeignete *Leitideen für Unterricht*, welche die grundsätzliche Ausrichtung von Unterricht nicht nur eindimensional auf Lerneffekt, sondern mehrdimensional in Richtung einer ausgewogenen Optimierung sowohl der Bedeutsamkeit, der Lerneffizienz als auch des Lernklimas zu leisten vermögen.
3. Neben solchen Leitideen braucht es natürlich *weitere wissenschaftliche Zugänge*, mit denen die Leitlinien konkretisiert, operationalisiert und auf ihre Zusammenhänge mit Prozess- und Produktvariablen untersucht und mit denen die Generalisierbarkeit von Befunden geprüft werden kann. Hier kommt man um unterrichtswissenschaftliche Einzeluntersuchungen - und, im Hinblick auf eine breite Absicherung der Ergebnisse, um Metaanalysen - nicht herum (vgl. Kramis 1990).

7.2 Folgerungen für die Lehrerbildung

1. Ich betrachte Unterricht dann und nur dann als gut, wenn er (1) *bedeutsam*, (2) *effizient* ist und (3) ein *gutes Lernklima* aufweist. Angehende LehrerInnen sollten deshalb m.E. gezielt und systematisch dazu qualifiziert werden, ihren Unterricht so zu gestalten, dass er *allen* drei Gütekriterien zu genügen vermag.
2. Auch im Zeitalter der Metaanalysen scheinen mir die Didaktischen Prinzipien nach wie vor genügend Wert, Substanz zu haben, um eine wichtige Stellung als *didaktische Leitbilder* in der Lehrerbildung verschiedenster Stufen einzunehmen.
3. Persönlich bin ich überzeugt, dass eine *Kombination* von Didaktischen Prinzipien als Leitideen, empirischer Unterrichtsforschung als konkrete Operationalisierung, angereichert und relativiert durch die Reflektion der eigenen Erfahrungen als Lehrender und Lernender eine optimale ganzheitliche Basis für das unterrichtliche Handeln abgeben.

7.3 Folgerungen für die Unterrichtsforschung

1. Auch wenn man empirische Untersuchungen, inklusive Metaanalysen, sehr zu schätzen weiss, so kommt man trotzdem kaum darum herum, festzustellen, dass ein beträchtlicher Teil der empirischen, insbesondere amerikanischen, Unterrichtsforschung über weite Strecken pure Effektivitätsforschung ist, unter starker Vernachlässigung oder Ausblendung der Kriterien Bedeutsamkeit sowie z.T. auch des Lernklimas. Und das liegt meines Erachtens keineswegs in der Natur der Sache.
2. Ich bin der Ansicht, dass viele unterrichtswissenschaftliche Untersuchungen noch wesentlich relevanter werden könnten, wenn jeweils bei Interventionen nicht nur eindimensional die Effektivität, sondern *simultan* dazu die Werte bzw. die Veränderungen in den Variablen Bedeutsamkeit und Lernklima festgestellt würden. Denn einseitige Effektivitätssteigerungen unter Ausblendung oder gar auf Kosten der Bedeutsamkeit oder des Lernklimas scheinen mir wenig erstrebenswert zu sein.

3. Mein Plädoyer: Bei unterrichtswissenschaftlichen Interventions-Untersuchungen sollten nach Möglichkeit *simultan* Effektivität, Klima und attribuierte Bedeutung erhoben werden (vgl. z.B. Kramis 1988).

8. Literatur

- BRUNER, J.S. (1974): *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Schwann. / BRUNN-HUBER, P. (1988): *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung*. Donauwörth: Auer, 17. Aufl. / DREESMANN, H. (1982): *Unterrichtsklima*. Weinheim und Basel: Beltz. / DUBS, R. (1985): *Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft*. Aarau: Sauerländer. / DUNKIN, M. J. (Ed.) (1988): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, New York: Pergamon Press. / FRASER, B.J., WALBERG, H.J., WELCH, W.W., HATTIE, J.A. (1987): *Syntheses of Educational Productivity Research*. In: *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252. / FÜRNRATT, E. (1969): *Zur Bestimmung der Anzahl interpretierbarer gemeinsamer Faktoren in Faktorenanalysen psychologischer Daten*. In: *Diagnostica*, 15, 62-75. / GAGE, N. L., BERLINER, D. C. (1988): *Educational Psychology* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin. / JÖRESKOG, K.G., SÖRBOM, D. (1984): *LISREL. Analysis of Linear Structural Relationships by the Method of Maximum Likelihood. User's Guide*. Mooresville/IN: Scientific Software. / KRAMIS, J. (1980): *Humane und wirksame Kommunikation. Teil 1: Grundhaltungen und Grundfertigkeiten*. In: *Verbands-Management*, 3/1980, S. 34-60. / KRAMIS, J. (1981): *Humane und wirksame Kommunikation. Teil 2: Komplexe Gesprächsfertigkeiten*. In: *Verbands-Management*, 1/1981, S. 10-43. / KRAMIS, J. (1988): *Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching. Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten*. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 75. Freiburg/CH: Pädagogisches Institut der Universität. Zum Drucke angenommen in: *Unterrichtswissenschaft*. / KRAMIS, J. (1989a): *Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. Theoretische Grundlegung und empirische Ueberprüfung an 110 Personen*. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 79. Freiburg/CH: Pädagogisches Institut der Universität. / KRAMIS, J. (1989b): *Zusammenhänge zwischen der Realisierung didaktischer Prinzipien durch LehrerInnen und Unterrichtseinschätzung durch SchülerInnen. Eine empirische Analyse an 305 GymnasiastInnen*. (Noch) nicht veröffentlicht. Freiburg/CH: Pädagogisches Institut der Universität. / KRAMIS, J. (1990): *Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen*. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 81. Freiburg/CH: Pädagogisches Institut der Universität. Erscheint in: *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1990. / KRAMIS-AEBISCHER, K. (in Vorb.): *Belastungen, Stress und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. / KULIK, J. A., & KULIK, C. C. (1989). *Meta-Analysis in Education*. *International Journal of Educational Research*, 13, 221-340. / OSER, F. (1984): *Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Freiburg/CH: Universität, Pädagogisches Institut. / OSER, F. (1989): *Professional Morality: A discourse approach. The case of the teaching profession*. Invited Address, presented at the 1989 Annual Meeting of the American Educational Association (AERA), San Francisco. / TWELLMANN, W. (Hrsg.) (1981): *Handbuch Schule und Unterricht. Band 4.1: Schule und Unterricht unter dem Aspekt der Didaktik unterrichtlicher Prozesse*. Düsseldorf: Schwann. / VAN BUER, J. (1981): *Das Prinzip der Individualisierung im Unterricht*. In: TWELLMANN (1981, 344-358). / WAGENSCHNIG, M. (1981): *Anmerkungen zum exemplarisch-genetischen Prinzip*. In: Twellmann (1981, 178-196). / WALBERG, H.J. (1984): *Improving the productivity of America's schools*. *Educational Leadership*, 41, 19-30. / WITTRICK, M. J. (Ed.). (1986): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York, London: MacMillan. / WÖHLER, K. (Hrsg.) (1979): *Didaktische Prinzipien. Begründung und praktische Bedeutung*. München: Ehrenwirth. / WOLF, A. (1981): *Prinzipien des Unterrichts*. In: Twellmann (1981, 328-343).

HOFFNUNG AUF EINE OFFENE, REKURRENTE BERUFSBILDUNG DER LEHRER

Gianni Ghisla¹

Aus Anlass der in diesem Jahr im Kanton Tessin erfolgten Verabschiedung eines neuen Schulgesetzes sowie einer Verordnung über die Lehrerfortbildung, berichtet G. Ghisla über die Entwicklungen in der Tessiner Lehrerbildung, die zu Hoffnung auf eine offene, rekurrente Berufsbildung Anlass geben. Nach einem Blick auf einige historische und institutionelle Zusammenhänge geht der Autor näher auf vier zentrale Problemkomplexe ein. In der Folge werden einige Thesen zu Identität und Profil des Lehrerberufs, zum Zusammenhang von Lehrerbildung und Innovation, zum Verhältnis von Theorie und Praxis sowie zu einigen didaktischen Topoi in der Lehrerbildung als Beitrag zur aktuellen Diskussion formuliert. (Red.)

ZUR EINSTIMMUNG

"Siccome tra il sapere una cosa ed il saperla insegnare passa gran divario, ci parrebbe che a' maestri non dovesse bastare la prima condizione, e che per non esporsi al pericolo di malamente insegnare e di nuocere a' figliuoli, dovessero conseguire anche l'altra". (Stefano Franscini, Statistica della Svizzera, 1827)²

Es gehörte zum präzisen, wissenschaftlichen Stil von Stefano Franscini, Zusammenhänge derart scharfsinnig auszudrücken. Bemerkenswert ist, dass er diese zentrale Problematik der beruflichen Bildung des Lehrers, die noch heute vielen Schulleuten kaum richtig einsichtig ist, zu einem Zeitpunkt erkannte, als die Tessiner Schule unter dem Druck der Restauration, nicht mal die ersten richtigen Schritte zu gehen wagte. Von der Verfügung zur Vermittlung des Wissens ist es ein weiter Weg, ein Weg, der alleine zur Professionalität des Lehrers und zum guten Lehren und Lernen führen kann. Ein Weg, der aber von vielen Lehrern noch nicht oder ungenügend beschrritten wurde und wird und trotz der Frühwarnung Franscini's auch von der Lehrerausbildung etwas

¹ Gianni Ghisla, lic. phil., unterrichtete während mehrerer Jahre Pädagogik und Philosophie am Lehrerseminar in Lugano. Zur Zeit ist er in der Lehrerausbildung und als regionaler Teamleiter im pädagogischen Betreuungsdienst an der Scuola Media (Gesamtschule, 11-15jährige) tätig.

² "Da zwischen dem Wissen einer Sache und ihrer Vermittlung ein weiterer Unterschied besteht, scheint uns erstere Bedingung für die Lehrer nicht ausreichend zu seine und weiter, dass dieselben, um nicht in Gefahr zu laufen, schlecht zu unterrichten und den Jungen zu schaden, auch die zweite erwerben sollten." (Eig. Ueb.)

vernachlässigt wurde, etwa zugunsten von Abkürzungen, die vermeintlich schneller ans Ziel führen sollten. So muss es nicht verwundern, dass noch vor kurzem eine Kommission unter dem Präsidium von Prof. E. Egger in einem Untersuchungsbericht zur Reform der Tessiner Mittelschule (Lyceum) nicht darum herum kam, zwar einerseits die guten Fachkenntnisse der Mittelschullehrer hervorzuheben, andererseits aber eben den Zeigefinger gegen die mangelhaften pädagogisch-didaktischen Kompetenzen derselben zu erheben.³ Allerdings trifft diese Kritik vor allem für die Sekundarstufe II zu, und man täte der pädagogischen Tradition des Kantons Tessin Unrecht, wenn man die Leistungen im Bereiche der Bildung der Primarschullehrer nicht gebührend anerkennen würde. Einiges Vorwissen zu den historischen und institutionellen Zusammenhängen der Tessiner Lehrerbildung soll deshalb dem Leser nicht vorenthalten werden. In einem weiteren Zugriff wird dann, teilweise mit der Formulierung einiger Thesen, auf weitere vier zentrale Problemkomplexe eingegangen. Dass kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt und dass kein "Konzept" der Tessiner Lehrerbildung vorgestellt, sondern nur ein erster Diskussionsbeitrag geliefert wird, geziemt sich, aus purer Vorsicht, noch erwähnt zu werden.

ZU EINIGEN HISTORISCHEN UND INSTITUTIONELLEN ZUSAMMENHÄNGEN

Stefano Francini gelang es 1837 mit der Organisation der ersten sog. "Methodikkurse" für die angehenden Lehrer, die Lehrerbildung in der italienischen Schweiz aus der Taufe zu heben. Auf die Gründung eines richtigen Lehrerseminars drängte er zwar auch noch vehement, als er bereits Bundesrat war, erleben konnte er sie nicht mehr, denn sie kam erst 1873 zustande. Unterdessen, das muss unbedingt erwähnt werden, war ein grosses Projekt von ihm gescheitert: Die Bildung einer "Tessiner Akademie", die mit einer philosophischen - neben der juristischen - Fakultät einiges zur beruflichen Vorbereitung der Lehrerschaft hätte beitragen sollen. Leider scheiterte aber das von Parlament und Regierung 1843 bereits bewilligte Projekt an den politischen und finanziellen Schwierigkeiten jener Jahre. Ein Schicksal, das sich mehrere Male wiederholt hat, zuletzt mit der vom "Centro Universitario Ticinese" 1983 in einer Volksabstimmung erlittenen Abfuhr. Die Auswirkungen dieser unrühmlichen Seite aus der Tessiner Kulturgeschichte sind gerade auf die Ausbildung einer qualifizierten Lehrerschaft für den ganzen sekundar- u. postobligatorischen Schulbereich nicht von der Hand zu weisen. Auch abgesehen vom Fehlen der wichtigen kulturellen Ausstrahlung eines akademischen Instituts, hat der Kanton Tessin nie über eine Institution zur beruflichen Aus- und Fortbildung der Sekundarlehrer verfügt. Immer hat man sich mit Behelfslösungen abgefunden, welche vorwiegend in Zusammenarbeit

³ E. Egger, A. Giordan, A. Widmer: Rapport d'experts sur le lycée en quatre ans dans le canton du Tessin, Prangins, Genève, Porrentruy, 1987.

mit italienischen Universitäten entstanden. So wurden die Lehrer der Scuola Maggiore mehrere Jahre in berufsbegleitenden Kursen an der Universität Pavia ausgebildet, während von den Gymnasiallehrern nie eine spezifische pädagogisch-didaktische Schulung verlangt wurde. Auch der Vorbereitung der Lehrerschaft - aus dem Gymnasium und der Scuola Maggiore - auf die Gesamtschulreform in den Siebziger Jahren wurde kein besseres Schicksal beschieden: die damaligen Sommerkurse verdienen wohl das Prädikat "Notlösung". Desgleichen lässt sich wohl von den jetzigen Einführungskursen zur Erlangung der Wählbarkeit, die von den in die Gesamtschule neu eintretenden Lehrern besucht werden müssen, behaupten. Hingegen genossen die Primarschullehrer seit je diesbezüglich eine "privilegierte" Stellung, die mit dem Uebergang von der seminariellen zur postmaturitären Ausbildung anfangs der achtziger Jahre beibehalten werden konnte.

Allerdings: Auf dem Scherbenhaufen des Universitätsprojektes, das auch eine Abteilung für die berufliche Fortbildung vorgesehen hatte, sind neue Anstrengungen unternommen worden, sodass nun am Horizont doch einige Streiflichter ersichtlich sind. So sieht das im Frühjahr 1990 verabschiedete neue Schulgesetz die Schaffung eines eigenständigen Instituts für die Aus- und Fortbildung der Lehrer vor. Einige wichtige Voraussetzungen dazu wurden in einer ebenfalls vor einigen Monaten verabschiedeten Verordnung über die Lehrerfortbildung gelegt. Diese sieht u.a. die Möglichkeit eines einjährigen, bezahlten Bildungsurlaubs für Lehrer mit mindestens 10 Dienstjahren vor.

In diesem Gesamtrahmen hat sich auf der pädagogisch-didaktischen Ebene einiges getan, vieles ist diskutiert und teilweise auch konkret in die berufsbildende Praxis umgesetzt worden. Darauf soll nun kurz eingegangen werden.

IDENTITÄT UND PROFIL EINES IN ZEITNOT GERATENEN BERUFES

Man weiss es hinlänglich: In den letzten Jahrzehnten ist an der Identität des Lehrerberufes stark gerüttelt worden. Das "Einbrechen" des sozialen Prestiges des Lehrerstandes ist im Kanton Tessin vermutlich auch auffälliger als in der übrigen, vor allem der deutschen Schweiz.⁴ Die Berücksichtigung dieser sozialpolitischen Komponente muss wohl ein wichtiges Anliegen einer jeden Lehreraus- und fortbildung sein, da die Lehrer nun einmal eine Mentalität zu besitzen scheinen, die sie eher dazu führt, mit dem eigenen Schicksal zu hadern, als es entschieden in die Hand zu nehmen. Jedenfalls muss eine Erneuerung der

⁴ Die schlechte finanzielle Honorierung - Tessiner Lehrer rangieren weit hinter dem schw. Durchschnitt - stellt nur eine Bestätigung der verblassten sozialen Identität des Lehrerstandes dar. Auch muss festgestellt werden, dass zwischen der Lehrerschaft einerseits und der politisch-administrativen Autorität und teilweise der Bevölkerung andererseits in den letzten Jahrzehnten ein tiefes Misstrauen entstanden ist.

Berufsidentität gewissermassen von Innen ansetzen: Die Lehrer und ihre Institutionen müssen diese weitgehend aus eigener Kraft leisten. Ein spezielles Entgegenkommen der Gesellschaft ist ihnen kaum gewährt. Dabei kann thesenartig die Zweckmässigkeit eines doppelten Ansatzpunktes angenommen werden:

1. *Die Verwirklichung eines neuen Berufsprofils des Lehrers muss eine Eigenart, ein Spezifikum der Lehrtätigkeit als Basis definieren. Paradoxerweise ist dieses Spezifikum im Lernen vielmehr als im Lehren zu suchen, d.h. in der Fähigkeit, dem Schüler die Aneignung, die Konstruktion und die Entwicklung von Wissen und Haltungen zu ermöglichen. Der ohnehin schon weite Weg vom Wissen zu dessen Vermittlung muss also noch verlängert werden bis zur Förderung einer möglichst selbständigen Wissensaneignung seitens des Schülers. Von daher die Zeitnot! Grundsätzlich geht es also darum, das Lehren dem Lernen unterzuordnen und adäquate Kompetenzen für alle (!) Schulstufen in entsprechenden, handlungsfeldorientierten Berufsprofilen festzuhalten.*
2. *Der Lehrer sollte versuchen, über den eigenen historischen und institutionellen Schatten zu springen und eine erneuerte Mentalität zu entwickeln. Notwendig ist ein innovatives Bewusstsein, denn davon hängt nicht nur das Prestige des Standes ab, sondern zu einem guten Teil die Fähigkeit der Schule, mit der gesellschaftlichen Entwicklung Stand zu halten. Oder bescheidener: nicht allzusehr hintenan zu hinken.*

LEHRERBILDUNG UND INNOVATION

Der Kanton Tessin hat sich in Sachen Reformfreudigkeit in den letzten zwei Jahrzehnten besonders hervorgetan. Eigentlich wurden im ganzen Bildungswesen, von der Vorschule bis zum universitären Bereich, Reformen eingeleitet.⁵ Da tut sich ein besonders ergiebiges Erfahrungsfeld auf, um den Zusammenhang zwischen Lehrerbildung und Schulinnovation zu untersuchen. Als Beispiel sei hier nur die Einführung der Gesamtschule erwähnt, welche sich weitgehend als eine, die sozialpolitischen Zielsetzungen der Chancengleichheit und Demokratisierung verfolgende Strukturreform gestaltete. Der pädagogisch-didaktische Kern des Unterrichtes, die Lehrer-Schüler Beziehung in der Schulklasse und alle damit verbundenen technischen Implikationen wurden zwar nicht einfach vernachlässigt, zogen aber auch nicht das Hauptinteresse der Reform auf sich. So wurde z.B. die Notengebung dekretartig quasi mit einem Strich abgeschafft, ohne zu bedenken, dass alternative Bewertungssysteme u.a. des langwierigen Aufbaus einer umfassenden didaktischen Kompetenz seitens der Lehrerschaft bedürfen. Nicht zufällig kam so die Benotung durch die

⁵ Man sehe etwa G. Ghisla: Die Schulreform im Kanton Tessin, Schw. Lehrerzeitung 9/1982, 310-316 und 10/1982, 373-380.

Hintertür in die Schulstube, massgeblich unter der Sogwirkung jenes Hauptanteils der Lehrerschaft, der die tiefgreifende didaktische Innovation nicht mitvollzogen hatte. Wie schon erwähnt, stand die Qualifikation der Lehrerschaft im Hinblick auf die Gesamtschulreform im Zeichen einer Notlösung. In einigen, hauptsächlich von Dozenten einer italienischen Universität gehaltenen Sommerkursen, wurden die Lehrer in allgemeine pädagogische Themen eingeführt. Eine auf die spezifischen Bedürfnisse der Reform gerichtete Planung dieser Kurse fehlte weitgehend, und war vermutlich angesichts der spärlichen Ressourcen gar nicht möglich. Die Wirkung der Kurse war entsprechend bedenklich: die "Anti-Theorie-Reflexe gegen die eigenen Berufswissenschaften"⁶ fanden mächtig Auftrieb. Die Abneigung gegenüber allem Pädagogischen löst sich auch noch nach Jahren nur mit Mühe auf, mit allen nur erdenklichen Konsequenzen für das Gelingen der Reform.

Freilich bedarf eine derart strukturändernden Reform wie sie im Tessin durchgeführt wurde einer differenzierten Analyse, aber bereits aus diesem Beispiel lässt sich ein - wenn auch negativer- Zusammenhang zwischen Innovation und Lehreraus- und -fortbildung festhalten. Vor diesem Hintergrund lassen sich nun zwei weitere Thesen formulieren:

3. *Die berufliche Grundausbildung und die Fortbildung der Lehrer müssen zu einem organischen Kontinuum gestaltet werden. Denn: Im Schulbereich wird die ständige Innovation immer mehr zu einer conditio sine qua non für die Anpassungsfähigkeit und somit die Qualität der Institution. Bedingungen und Anreize müssen geschaffen werden, damit die Lehrerschaft im Rahmen einer rekurrenten Bildungskonzeption, einen dringend notwendigen Requalifikationsprozess einleiten kann.*
4. *Rekurrente Bildung kann wirksam werden, wenn sie als Entwicklung von Haltungen und als Aufbau von Kompetenzen zur Einleitung von Veränderungen verstanden wird. Jegliche Form von Lernen bzw. von Bildung impliziert subjektive Veränderungen: rekurrente Bildung setzt in diesem Sinne die Bereitschaft des Lehrers voraus, sich selbst, die eigene Arbeit und die eigene Unterrichtspraxis zu verändern.*

"FORSCHUNGSVERHALTEN": UNBEDINGT WÜNSCHENSWERT

Die Kopplung von Theorie und Praxis, von reflexionsorientiertem Kompetenzaufbau und praktischer Erfahrung ist wohl zu einem Axiom der Lehrerbildung geworden. Die Umsetzung dieses Prinzips bereitet aber mehr Kopfzerbrechen als dessen Legitimation. Sicher hat K. Reusser recht, wenn er

⁶ Diesen komplizierten, aber treffenden Begriff führt K. Reusser ein. K. Reusser: Anmerkungen zur Vermittlung von "Theorie in der Lehrerbildung", Beiträge zur Lehrerbildung, 3/1989, S. 427.

dazu rät, von der Idee wegzukommen, "...dass es sich beim Problem des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung vor allem um ein organisatorisches Problem der Quantität und der Anordnung von Lehrpraktika handle."⁷ Gerade die Erfahrungen, die zur Zeit am postmaturitären Lehrerseminar in Locarno gesammelt werden, scheinen diesbezüglich sehr aufschlussreich zu sein. In der aktuellen Ausbildungskonzeption⁸ spielt in diesem Zusammenhang neben den Schulpraktika und der Diplomarbeit vor allem die "didaktische Werkstatt"⁹ eine entscheidende Rolle. Diese versteht sich als Ort und als Moment, wo das Auffangen der Spannung zwischen Theorie und Praxis durch die kritische Konfrontation zwischen Fachdidaktik, allgemeiner pädagogisch-psychologischer Betrachtung und subjektive Lern- und Lehrerfahrungen ermöglicht werden soll. Die kritische Reflexion des Lehr- und Lernaktes soll dabei unter Einbezug von theoretischen Modellen und praktischen Erfahrungselementen zur Konstruktion von je neuen Handlungsstrukturen führen. Daraus kann der angehende Lehrer eine innovative, forschende Haltung gewinnen und so die Unterrichtstätigkeit zu einem ständigen Schöpfungsprozess werden lassen, was eine effektive Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Schüler ermöglichen kann. In den Worten von Robert S. Sinclair: "Das Curriculum muss vom Lehrer immer wieder neu erfunden werden"¹⁰

Nun, was für die Grundausbildung im Lehrerseminar recht ist, muss für die Fortbildung nicht billig sein. Im Gegenteil. Gerade eine fruchtbare Lösung des Problems von Theorie und Praxis kann zur Förderung jenes kritischen Innovationsverhaltens führen, welches für die Fortbildung sinn- und zweckstiftend ist. Und noch mehr: auch die Institution Schule wird sich wohl nur zu mehr Flexibilität durchringen können, wenn die Lehrer diese Haltung mitbringen.. Gleichsam muss die Gesamtinstitution den einzelnen Schulen die notwendige Autonomie gewähren, damit das Innovations- und Forschungsverhalten von den Rahmenbedingungen her überhaupt verwirklicht werden kann.¹¹

⁷ K. Reusser, a.a.O., S. 437

⁸ Das Seminar sieht zwei Jahre Ausbildung und eine Jahr begleitete Unterrichtspraxis vor.

⁹ Die "didaktische Werkstatt" (laboratorio didattico) beansprucht einen Fünftel der Unterrichtszeit im ersten Schuljahr und wird in kleinen Gruppen in Teamarbeit vom Fachdidaktik- und Pädagogiklehrer geführt.

¹⁰ R.S. Sinclair: Ziele für die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulentwicklung in den USA, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 3/1989, S. 364.

¹¹ Das neue Tessiner Schulgesetz enthält diesbezüglich einige interessante Lösungen: z.B., soll jede einzelne Schule, die neu als Institution definiert wird, über eine bestimmte Anzahl

Zwei weitere Thesen sind nun formulierbar:

5. *Rekurrente Bildung muss innovative, forschungsorientierte Haltungen fördern. Der Lehrer sollte seine Unterrichtspraxis gewissermassen täglich neu erfinden und den ständig ändernden Bedingungen anpassen. Der damit verbundenen starken Belastung muss mit einer kooperativen Forschungsmentalität und mit adäquaten Ich-Kompetenzen begegnet werden.*
6. *Rekurrente Bildung muss gleichsam ausserhalb der Schule und im Schulalltag stattfinden. Ausserhalb erlaubt sie die nötige Distanznahme, innerhalb die nötige Praxisfunktionalität. In diesem Sinne soll jede Schule überschaubar organisiert werden und über die nötigen Ressourcen verfügen, damit sie als "pädagogische Werkstatt" wirken und gewissermassen eine institutionalisierte Integration von Forschung und Unterricht verwirklichen kann.*

DIDAKTISCHE TOPOI

Die didaktische Diskussion hat sich intensiv auf einige zentrale Probleme konzentriert, die hier wiederum als Thesen wiedergegeben werden.

7. *Ein erster Topos ist in der entscheidenden Aufwertung des Mikrokosmos des Erziehungs- und Unterrichtsprozesses zu sehen. Der Qualifikationsprozess der Lehrer soll stärker von der pädagogischen und psychologischen Aufarbeitung der Mechanismen geprägt werden, die sowohl der subjektiven Konstruktion des Wissens als auch der Lehrer-Schüler Beziehung zugrunde liegen. Dies will keine Absage an makrostrukturelle, vor allem pädagogisch-philosophische und soziologische Curriculumelemente sein, sondern nur eine klare Neuorientierung signalisieren.*
8. *Die faktische Integration von Fach- bzw. allgemeine Didaktik und Pädagogik stellt ein zweiter Topos dar. Die These besteht darin, dass ein neuer kategorieller Rahmen für die Lehrerbildung die Grenzen bisheriger Disziplinen sprengen muss, um gerade im angehenden bzw. im sich fortbildenden Lehrer, offene, innovative und heuristisch orientierte Haltungen zu fördern. Nicht etwa die Negation der Identität der jeweiligen Disziplinen steht dabei zur Debatte. Vielmehr soll die Ueberschreitung epistemologischer Grenzen und allfälliger subjektiver Interessenwahrnehmungen der jeweiligen Fachdozenten, bessere Kooperationsbedingungen ermöglichen.*

Unterrichtsstunden frei verfügen können. Deren Beanspruchung ist vor allem für interne pädagogisch-didaktische Innovationsprojekte vorgesehen. Vgl. auch: Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule, SKE, Bern 1986.

9. *Die zielgerichtete Planung von Lernprozessen stellt ein weiterer Topos dar. Zielorientierte Unterrichtsvorbereitung und -durchführung setzt eine umfassende Analyse der zu erreichenden Lerneffekte und der dazu notwendigen Lehr- und Lernstrategien voraus. Insbesondere gilt es, das Augenmerk auf die vom Schüler verwendeten Lernstrategien zu lenken. Zwar weiss man heute über kognitive und soziale Lernstrategien und deren Epistemologie noch relativ wenig, weniger als über Lehrstrategien, aber entscheidend ist es wohl, dass der Lehrer sich darauf einstellt, deren Existenz bzw. deren Förderung in seine Unterrichtshypothesen einzubeziehen. Anders gesagt: der Lehrer muss lernen, sich in die Situation des Schülers zu versetzen, um seine Art zu Fühlen, zu Denken und zu Lernen aktiv und didaktisch verwertbar zu begreifen.*
10. *Einem vierten Topos entspricht der Anspruch, durch Ansetzen bei den spontanen Alltagstheorien, das selbstkritische Bewusstsein zu fördern. Dabei steht nicht die schiere "Destruktion" von Alltagstheorien im Vordergrund. Bereits deren radikale Infragestellung verursacht nämlich tiefgreifende Verunsicherungen, die, sollen sie nicht zur Verfestigung vorgefasster Meinungen führen, mit der Erarbeitung von alternativen, der pädagogischen Praxis gerechteren Modelle aufgefangen werden müssen.¹²*

¹² Als interessantes und wirksames Mittel hat sich diesbezüglich die Videokamera erwiesen, vor allem wenn sie von den Lehrem selbst in Zusammenarbeit mit den Schülern verwendet wird. Die Unterrichtsaufnahmen regen häufig zu erstmaliger, selbstkritischer Betrachtung an, worauf eine systematischere Analyse aufgebaut werden kann.

Charakteristika von Lehrerinnen und Lehrern, die Computer im Unterricht benutzen, und solchen, die dies nicht tun

Karl Frey, Ruedi Niederer, Angela Frey-Eiling

Manche Lehrer benutzen Computer im Unterricht, andere nicht. Gemeint ist hier in diesem Beitrag der Unterricht in allen Fächern mit Ausnahme des Faches Informatik.

Verantwortliche in der Lehreraus- und -fortbildung sowie Innovationsplaner haben Vermutungen über die Merkmale von Benutzern und Nicht-Benutzern aufgestellt. Die gängigsten Annahmen haben wir als Hypothesen formuliert und im Rahmen der ersten internationalen Computerstudie 1989 in der Schweiz mit einer nationalen Stichprobe getestet. Die Population umfasst Lehrer/innen des 8. bis 12. Schuljahres. Entgegen bisheriger Annahmen sind Benutzer nicht jünger als Nicht-Benutzer. Dagegen diskriminiert das Fach. Naturwissenschafts- und Mathematiklehrer zählen eher zu den Benutzern als z. B. Sprachlehrer. Die grösste Bedeutung hat offensichtlich die Variable Geschlecht. 95% der Benutzer sind Männer. Damit hängt der persönliche Besitz eines PC zusammen. Der PC zu Hause ist bedeutsam, weil die Lehrer nach der gleichen Studie die benötigte Zeit für die Unterrichtsvorbereitung bei Computerbenutzung als entscheidend höher ansetzen als bei konventionellem Unterricht. Die Schweizer Lehrer/innen machen ihre Vorbereitungs- und Korrekturarbeiten fast ausschliesslich zu Hause. Interessant ist die Variable Lehrerfortbildung. Computernutzer haben in den letzten 5 Jahren 106 Stunden Fortbildung mitgemacht, Nicht-Nutzer dagegen 51. Selbst 51 Stunden Fortbildung und die Empfehlung im offiziellen Lehrplan bringen einen Lehrer nicht zur Computernutzung.

1. Rahmenbedingungen

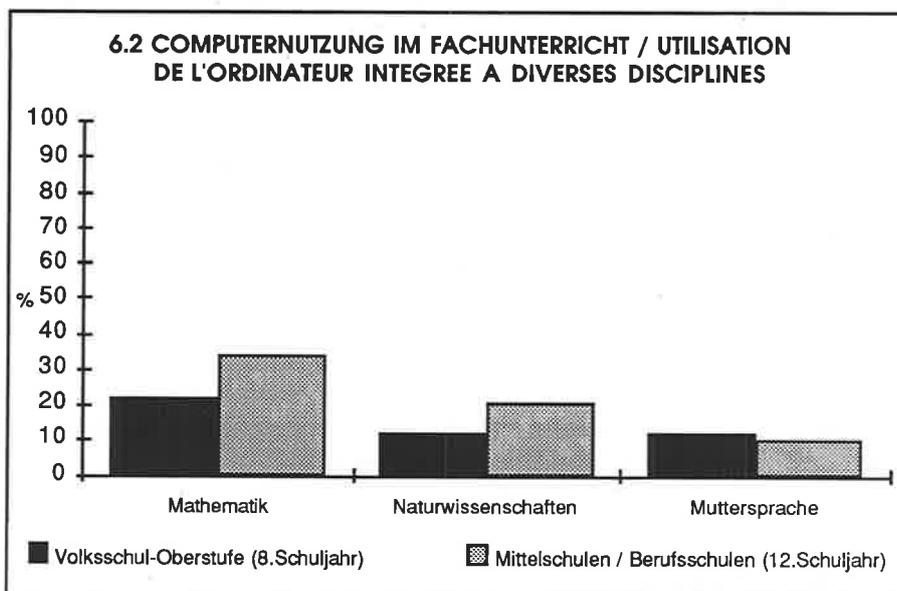
Dieser kleine Abschnitt soll Lesern, die mit den schweizerischen Schulbedingungen nicht vertraut sind, die Interpretation der Ergebnisse erleichtern.

Schweizer Lehrer haben in der Regel einen Vertrag über 4 bis 5 Jahre, der dann jeweils wieder erneuert werden muss. In den Klassenstufen 10 bis 13, die zur Berufsbildung gehören oder zur Universität führen, sind ca. 70% der Lehrer hauptamtlich im Lehrerberuf tätig, 30% nur nebenamtlich. Alle Lehrpläne sehen die Computernutzung im Unterricht vor. Lehrpläne haben Richtlinienfunktion und sollten eingehalten werden. Doch nirgends werden sie juristisch durchgesetzt wie ein Erlass der Regierung oder ein Gesetz. Alle Schulen besitzen PCs. 40% aller Schüler in den obligatorischen Schulen haben Computerunterricht besucht,

häufig in einem Fach oder Block "Computerkunde". Lehrer in der Schweiz verdienen (in Kaufkraft) doppelt soviel wie jene etwa in den USA oder Grossbritannien. Sie sind in der Gesellschaft gut angesehen.

2. Der allgemeine Nutzungsgrad

Computer werden in der Schweiz zu Lernzwecken in bestehenden Fächern nur marginal genutzt. Einzig im Fach Mathematik im 12. Schuljahr liegt der Nutzungsgrad bei über 30%. Das heisst: hier setzen mehr als 30% der Lehrerinnen und Lehrer mindestens einmal im Schuljahr Computer für Unterrichtszwecke ein. Bei den übrigen Fächern liegt der Nutzungsgrad bei 10% bis 20%.



Niederer R., Frey K. (Hrsg.): Informatik und Computernutzung im schweizerischen Bildungswesen. Zürich 1990, 78 (ETH).

3. Alter der Lehrer und Lehrerinnen

Junge Lehrerinnen und Lehrer hatten im Gegensatz zu ihren älteren bereits Computererfahrung in der Grundausbildung. Die Vermutung liegt nahe, dass jüngere Lehrer/innen Computer eher im Fachunterricht einsetzen als ältere.

Ergebnis

Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden. Das Durchschnittsalter von Lehrern mit Computereinsatz im Unterricht beträgt 41.7 Jahre, jenes der Lehrer ohne Computereinsatz 42.7 Jahre. Der Unterschied ist statistisch nicht signifikant. Die Altersverteilung unterscheidet sich bei beiden Lehrergruppen kaum. Die Standardabweichung der Altersverteilung der Gruppe mit Computernutzung beträgt 7.9, jene der Nicht-Nutzer 8.7.

Interpretation

Dieses Ergebnis ist für uns überraschend. Ältere Lehrpersonen verschliessen sich nicht automatisch Innovationen im Computerbereich. Das Ergebnis ist positiv zu werten. Die Bildungschancen der Schüler im Bereich Computer sind nicht vom Alter der Lehrperson abhängig.

Zusammenhang des Alters der Lehrer/innen mit der Computernutzung im Fachunterricht		
	Computer Nutzer	Nicht Computer- Nutzer
Anzahl Lehrer/innen	220	671
Durchschnittsalter	41.7	42.7
Standardabweichung	7.9	8.7

4. Geschlecht der Lehrerinnen und Lehrer

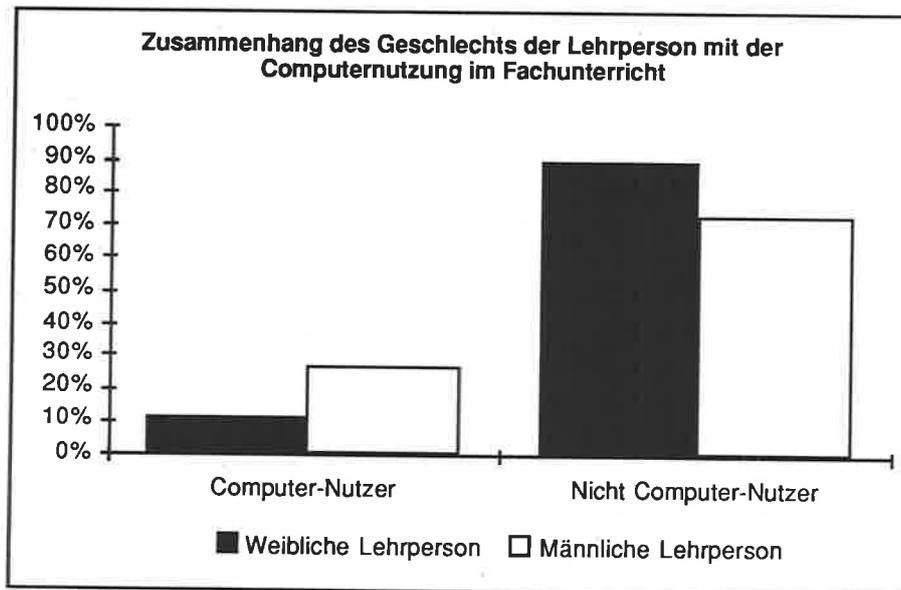
Viele Untersuchungen zeigen ein stark geschlechtsspezifisches Verhalten beim Umgang mit Computern. Sowohl Interesse, Nutzungsfrequenz wie auch Wertungen zum Thema Computer zeigen starke Geschlechtsdifferenzen. Es stellt sich die Frage, ob das Geschlecht für die Verwendung von Computern im Fachunterricht eine Rolle spielt.

Ergebnis

Bei den Nutzern haben die Frauen einen Anteil von 5.4%, die Männer einen von 94.5%. Anders sieht die Verteilung bei der Gruppe der Nicht-Nutzer aus. Der Frauenanteil dieser Gruppe beträgt 14.9%, jener der Männer 85.1%. Die Unterschiede sind signifikant. Der Zusammenhang ist allerdings mit einem Korrelationskoeffizienten $\text{PHI} = 0.12$ geringer als erwartet.

Zusammenhang des Geschlechts der Lehrer/innen mit der Computernutzung im Fachunterricht				
Geschlecht	Computer Nutzer		Nicht Computer-Nutzer	
	abs.	in %	abs.	in %
Weibliche Lehrperson	12	11%	100	89%
Männliche Lehrperson	209	27%	573	73%

Signifikanz = 0.00; Phi = 0.12

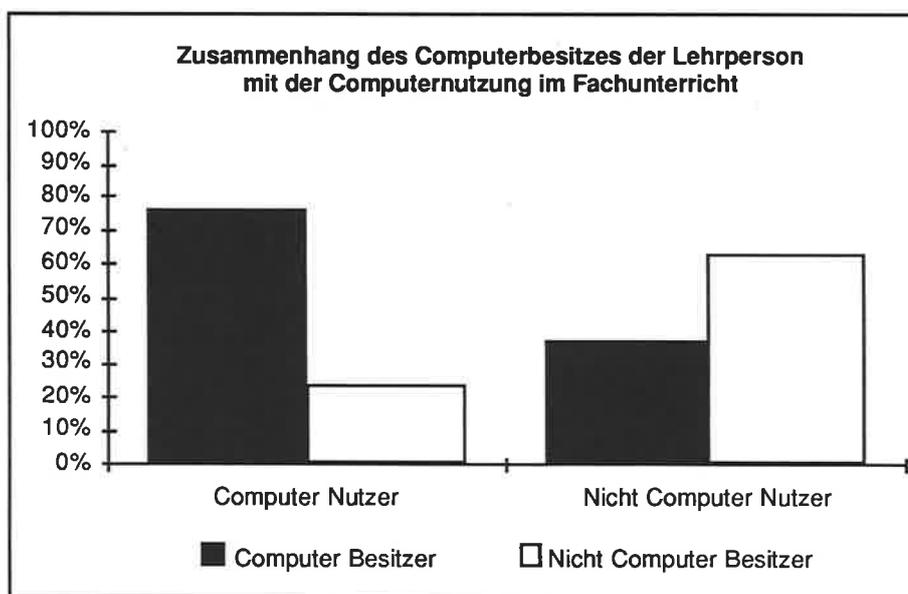


5. Private Computernutzung

Über 70% der Lehrerinnen und Lehrer stellen eine Zunahme der Vorbereitungszeit für Lektionen fest, wenn Computer eingesetzt werden (Niederer, Frey 1990, 83). Die Vorbereitungsarbeiten werden in aller Regel zu Hause erledigt. Deshalb ist folgender Zusammenhang zu vermuten, der persönliche Besitz eines PCs wirkt sich auf den Nutzungsgrad des Computers im Fachunterricht aus.

Zusammenhang des Computerbesitzes der Lehrer/innen mit der Computernutzung im Fachunterricht				
	Computer-Nutzer		Nicht Computer-Nutzer	
	abs.	in %	abs.	in %
Computer-Besitzer	162	76	206	37
Nicht Computer-Besitzer	52	24	355	63

Signifikanz = 0.00; Phi = 0.35



Ergebnis

In der Auswertung berücksichtigten wir nur Lehrer, die Computer jemals genutzt haben.

Von Lehrerinnen und Lehrern, die Computer im Unterricht einsetzen, besitzen 76% privat ein Gerät. Bei der Vergleichsgruppe sind es immerhin 37%. Der Unterschied ist signifikant. Der Korrelationskoeffizient Phi beträgt 0.35. Die Gruppe der Nicht-Nutzer überrascht. 1/3 von ihnen benutzt das elektronische Mittel

zwar zu Hause für sich, möglicherweise auch für die Unterrichtsvorbereitung. Und dennoch gebrauchen sie das Gerät nicht im Unterricht.

6. Lehrerbildung

Der Ausbildungsstand der Lehrer ist für deren Computernutzung zentral. Wenn PCs im Unterricht nicht eingesetzt werden, ist dies zunächst auf die fehlende Ausbildung zurückzuführen. Zumindest ist dies die Auffassung der 3500 Lehrer in der schweizerischen Erhebung von 1989 (Niederer, Frey 1990, 43). Wir überprüfen hier, wieweit der Ausbildungsstand tatsächlich mit der Computernutzung zusammenhängt. Als Indikator verwenden wir den zeitlichen Umfang der Fortbildung.

Ergebnis

Für den Test berücksichtigten wir nur Lehrer, die Computer jemals verwendet haben und somit über minimale Kenntnisse verfügen. Die Gruppe "Computernutzer im Unterricht" besuchte in den letzten 5 Jahren im Mittel Weiterbildungskurse im Umfang von 106 Stunden, die Nicht-Nutzer dagegen 51 Stunden.

Nutzer haben 11 verschiedene Themen behandelt, Nicht-Nutzer dagegen 7 Themen. Auch dieser Unterschied ist signifikant. Die Standardabweichung für die Nutzer-Gruppe beträgt 8.4 und für die Nicht-Nutzer 6.2.

Interpretation

Man kann diesen Befund unterschiedlich lesen. Einerseits: die Ausbildung der Lehrer/innen spielt eine wesentliche Rolle für den Einsatz des Computers im Unterricht. Eine Minimalausbildung, die sich zum Beispiel nur auf die Bedienung des Gerätes reduziert, genügt im allgemeinen nicht, um den Einsatz des Computers im Fachunterricht sicherzustellen. Selbst, wenn die Lehrer zu Hause ein eigenes Gerät besitzen, benutzen sie die Computer im Unterricht nicht.

Die andere, eher triviale Lesart heisst: Lehrpersonen, die Computer im Unterricht einsetzen, sind interessiert am Thema Computer. Sie investieren durchschnittlich mehr Zeit in die Computerausbildung als deren Kollegen.

Ausschuss Lehrerbildung der PK/EDK: Perspektiven und Projekte

Hans Badertscher

Der Ausschuss Lehrerbildung (ALB) ist das ständige Organ der Pädagogischen Kommission der EDK, das sich mit Fragen der Lehrerbildung für alle Stufen zu befassen hat, soweit sie gesamtschweizerische Anliegen betreffen. Zur Bearbeitung spezifischer Projekte setzt der Ausschuss entsprechend zusammengesetzte Arbeitsgruppen ein, die in der Regel während längeren Phasen autonom arbeiten. Der im Vergleich zum Aufgabenfeld eng bemessene Finanzetat zwingt zu einer rigorosen Prioritätensetzung. Glücklicherweise scheint der goodwill zur unentgeltlichen Mitarbeit eine Tugend schweizerischer Lehrkräfte zu sein. Der folgende Bericht vermittelt einen Überblick über die aktuellen Projekte. Ihm sind skizzenhaft einige einbettende Gedanken vorangestellt.

Zum Umfeld

Kategorieübergreifendes Denken

Mit dem Bericht "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe II" ist auf EDK-Ebene voraussichtlich die letzte Monographie zur Ausbildungsentwicklung einer einzelnen Lehrerkategorie in diesem Jahrhundert erarbeitet und publiziert worden. Längst haben sich die Schwerpunkte der Arbeit verschoben auf gemeinsame Bedürfnisse aller Lehrerbildung (im heutigen Verständnis) und damit auf kategorieübergreifende Projekte. Ein Paradigmawechsel lässt sich darin jedoch bloss arbeitstechnisch ausmachen. Der Kern der Entwicklungsziele der Grundausbildung war in den vergangenen Jahrzehnten für alle Ausformungen des Lehrerberufs derselbe, und auch die Reformen zeigen deutlich konvergierende Züge.

Der in verschiedensten Grundlagenerörterungen beliebig einsetzbare Gemeinplatz zur Charakterisierung der heutigen Verhältnisse, nämlich "Pluralismus, Heterogenität, Föderalismus", trifft auch hier daneben. Die Übereinstimmung geht so weit, dass zentrale Kapitel der bisherigen Berichte austauschbar sind und kantonale Reformvorhaben sich in den Zielen bis in die Formulierungen hinein gleichen.

Kategoriesprengende Ansätze

Soll mit der bereits zum Allgemeingut gewordenen Forderung ernst gemacht werden, die Lehrerbildung habe sich stärker hin auf Gesellschaft und Wirtschaft zu öffnen, genügt die vollzogene Erweiterung der Perspektive von der Ausbildung einer einzelnen Lehrerkategorie zum kategorieübergreifenden Verständnis nicht. Bildungs- und Ausbildungsprogramme haben in Wirtschaftsunternehmen, in sozialen Körperschaften und in der Verwaltung wichtige Stützfunktionen übernommen. Der Beruf des "Lehrers" ist sehr viel breiter gestreut, als Schulleute im Alltag selbstverständlich unterstellen.

Bei aller Verschiedenheit der Anstellungsbedingungen erschöpfen sich die Gemeinsamkeiten der Fachleute in ausserschulischen Bildungseinrichtungen und der Fachleute für Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen kaum im praktisch-methodischen Repertoire (etwa der Kenntnis von unterrichtlichen Sozialformen und den Einsatzformen von Unterrichtsmedien). Möglicherweise unterscheidet sich zum Beispiel das Anforderungsprofil der Lehrkräfte des Kindergartens nicht stärker von dem eines Gymnasiallehrers, als dieses sich vom Anforderungsprofil eines ausserschulischen Ausbildungsverantwortlichen abhebt. Die Grenzen zwischen den vom Staat primär für seine Schulen ausgebildeten Lehrkräften und den übrigen Bildungsfachleuten sind bisher so trennend gezogen, dass einigermaßen schlüssige Beurteilungsunterlagen fehlen. Nach anfänglicher Innovationskraft wirkte sich auch das aus den Sechzigerjahren stammende, ursprünglich sozialutopisch motivierte Ziel der "Gleichwertigkeit aller Lehrerbildung" eher einengend aus, weil es trotz seines formal umfassenden Anspruches unter "alle" stets nur "einige" Ausbildungsgänge ins Bewusstsein zu rufen vermochte.

Selbstverständlichkeiten

Wenn die Gleichwertigkeitsthese einer differenzierteren, vielleicht auch nüchterneren Bedürfnisanalyse gewichen ist, so hat sich eine andere Leitidee der EDK-Arbeit mental durchgesetzt. Zumindest wer in interkantonalen Gremien von Lehrerbildung spricht, meint damit heute selbstverständlich Grundausbildung, Berufseinführung, Fortbildung und Weiterbildung. Die Idee einer prozesshaften Lehrerbildung, an deren Anfang eine gründliche, qualitativ hochstehende Grundausbildung steht, die möglichst friktionslos in die Berufseinführung, die pädagogische und fachliche Fortbildung und allenfalls in die Weiterbildung übergeht, scheint theoretisch unbestritten. Sie steht zur Realität in motivierender Spannung.

Internationaler Leitbildkonsens

OECD-Leitbild

Die interkantonal geleistete Entwicklungsarbeit vollzieht sich, gewollt oder zwangsläufig, nicht mehr ohne Spiegelung in internationalen Gegebenheiten und Veränderungen. In den Fragen, welche die Examinatoren der OECD im Anschluss an die Überprüfung der Bildungspolitik der Schweiz in ihrem Bericht stellen, konkretisiert sich dieser Hintergrund. Einige ihrer Fragen an die Lehrerbildung sollen hier stellvertretend für diese politisch-geographische Bezugsgrösse stehen (zitiert nach einem EDK-internen Arbeitspapier):

Entspricht der Lehrer in der Schweiz aufgrund seines Status, seiner Ausbildung und Aufgaben den Bedürfnissen nach vermehrter stufenübergreifender Integration und Anpassung, wie dies schon wiederholt erwähnt wurde? Oder beabsichtigt man zum Beispiel, gemeinsame Ausbildungsgänge durchzuführen, mit abwechselnden Praktika in den Unternehmen sowie im allgemeinen und beruflichen Unterricht und mit einer Einführung in die Bildungsforschung? Ist man der Meinung, dass der derzeitige Status des Lehrers genügend Flexibilität enthält, um die erforderlichen Anpassungen zu erlauben? Sind die derzeitigen Normen für die Lehrerausbildung den Bedürfnissen angepasst? Gedenkt man zum Beispiel, die Ausbildung der Primarlehrer auf Hochschulstufe anzusetzen und sie teilweise mit Ihren künftigen Kollegen der Sekundarstufe I gemeinsam auszubilden, um so die Kohäsion der obligatorischen Ausbildung zu verstärken? . . .

Brennpunkte

Stärker als in den letzten Jahren ist heute in allen interkantonalen Diskussionen das Bewusstsein spürbar, dass die Ausbildung, die Bedingungen des Lehrerberufes und die Lehrerlaufbahn dynamisch verflochten sein müssen. Die im folgenden knapp umrissenen Projekte können nicht anders, als einzelne Schnittpunkte anzugehen und dabei vieles auszublenden aus dem Komplex der Fragen nach der zukünftigen Rekrutierung und Eignungsabklärung, den Bedürfnissen nach Fortbildung im allgemeinen und denjenigen eines gegenwärtig zur "Überalterung" tendierenden Lehrkörpers im besonderen, der sinnvollen Aufgabenteilung und -verknüpfung zwischen den Institutionen der Grundausbildung und der Fortbildung, der Wirkung der

Ausbildungsangebote, den Entwicklungschancen der Lehrkräfte innerhalb des angestammten Berufsfeldes, der Ein-, Um- und Ausstiegsmöglichkeiten, der Legiferierung des *heutigen* Lehrerauftrages, der Suche nach neuen Modellen der Zielumschreibung für die Ausbildung (im Nachgang zu den additiven Kompetenzkatalogen), nach einer erneuerten, lebendigen Beziehung zwischen Lehrerbildung und Schule einerseits und der Lehrerbildung und dem ausserschulischen Bildungsgeschehen andererseits, der Sicherung der Ausbildungsqualität angesichts einer zur Pragmatik drängenden Anspruchsinflation der Öffentlichkeit an Lehrpersonen und Lehrerbildung.

Die Projekte

Projekt Lehrerfortbildung

1986 schickte der Vorstand der EDK ein vom Ausschuss erarbeitetes Mandat für eine Arbeitsgruppe "Lehrerfortbildung" zusammen mit einem ausführlichen Begründungspapier in die Vernehmlassung. Neben den erwartungsvoll zustimmenden Partnern wirkte die Anzahl und das Gewicht der ablehnenden Stimmen erdrückend. Erst nach einer deutlichen Redimensionierung stimmten schliesslich alle Kantone einer Aufnahme der Arbeit im Sinne eines "Vorprojektes" mit einer Laufzeit von zwei Jahren zu. Der Schlussbericht wird gegenwärtig von der Pädagogischen Kommission der EDK diskutiert. Er ist nur eines der Ergebnisse. Zwei offizielle Tagungen mit breiter Beteiligung und Leistungen des Projektsekretariates (Bereitstellen von Unterlagen zur Lehrerfortbildung für alle Interessierten, gezielte Informationen) gehören zur Wirkungsgeschichte. Für die Bearbeitung in einem Hauptprojekt werden im Bericht aus zwölf wichtigen Themenkreisen deren drei vorgeschlagen:

- *Wirkungsanalyse*: Will die Lehrerfortbildung ihre Mittel effizient einsetzen, braucht sie wissenschaftlich untermauerte Angaben über die (längerfristige) Wirksamkeit ihres Angebotes.
- *Pflichten und Rechte der Lehrpersonen im Bereich Lehrerfortbildung*: Die Idee des "lebenslangen Lernens" hat in dieser Beziehung viele Fragen ausgelöst. Vorschläge für Rahmenbedingungen, welche die Idee in der Berufswirklichkeit verankern, sind dringend.

- *Zusammenarbeit von Lehrergrundausbildung und Lehrerfortbildung*: Obschon dauernd angesprochen und als wichtig erkannt, ist dieses Thema bisher kaum systematisch bearbeitet worden.

Die Reaktionen in den Tagungen und informelle Gespräche lassen vermuten, dass heute ein Hauptprojekt günstiger eingeschätzt wird als noch vor vier Jahren.

Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker

Wenn man sich heute auch die Frage stellen muss, inwiefern die Professionalisierung der Lehrerbildung weiterhin auf dem Hintergrund einer (additiven) Umschreibung der Lehrerkompetenzen erfolgen kann, so ist es doch *dieser* stipulierte Konnex, der in den vergangenen Jahrzehnten bedeutende Veränderungen in den Ausbildungskonzepten bewirkte. Nicht Schritt gehalten damit hat die Ausbildung der Ausbilder auf dem Gebiet der Fachdidaktik. Wer Fachdidaktik unterrichtet, hat eine autodidaktische Bildungsvergangenheit. Hier soll das Projekt "Aus- und Fortbildung der Fachdidaktiker" einen Nachholbedarf abdecken helfen und dynamische Entwicklungen ermöglichen. Weit davon entfernt, die Verschiedenheit der bisherigen Ausbildungs- und Berufswege hin zum Fachdidaktiker durch eine Einheitsausbildung ersetzen zu wollen, stützt es berufliche Mobilität und individuelle Bedürfnisabdeckung. Den Erziehungsdirektoren wird vorgeschlagen, eine *Interkantonale Arbeitsstelle für Fachdidaktikerbildung* (IAF) mit folgenden Aufgaben einzurichten:

- Information über das bestehende Aus- und Fortbildungsangebot
- Kooperation und Koordination über die Kantonsgrenzen hinweg
- Animation neuer Aus- und Fortbildungsangebote
- Organisation von Aus- und Fortbildungsangeboten
- Reflexion der Konzeption, der Ziele und Methoden der Fachdidaktik

Die Vernehmlassung läuft bis Ende Februar 1991. Der Bericht kann beim Generalsekretariat der EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, bezogen werden.

Zugänge zur Lehrerbildung

Besonders Funktionen im Personalsektor von Wirtschaftsunternehmen bieten Absolventen von Lehrergrundausbildungsgängen offensichtlich alternative Berufslaufbahnen. Die Wirtschaft zieht dabei Nutzen aus den erworbenen Qualifikationen; d.h. die Lehrerbildung erbringt ihr gegenüber eine Leistung. Es stellt sich die Frage, ob dieser Qualifikationstransfer weiterhin einseitig bleiben müsse. Könnte nicht auch die Lehrerbildung vom breiten Ausbildungspotential profitieren, indem sie ihre Rekrutierungsbasis gezielt erweitert? Voraussetzung dazu wären individuelle Ausbildungsberatung und individualisierte Ausbildungsgänge, zugeschnitten auf die Differenz zwischen den jeweiligen persönlichen Voraussetzungen und dem Anforderungsprofil des anvisierten Lehrertypus. Organisatorisch offene Lehrerbildungseinrichtungen (ohne Klassenprinzip und Einheitsprogramm) könnten dies leisten. Vereinzelt sind bereits kantonale Bestrebungen vorhanden.

Den angesprochenen Fragenkomplex soll eine Arbeitsgruppe mit dem Ziel erörtern, Möglichkeiten, Bedingungen, notwendige Massnahmen und Entwicklungsschritte in einem Ideenpapier zuhanden der Entscheidungsträger aufzuzeigen. Das Projekt will Lehrerbildung in einen engeren Bezug zum Gesamt des heutigen Bildungsgeschehens bringen und darf nicht mit Notstandsmassnahmen zur Behebung des Lehrermangels verwechselt werden.

Sonderpädagogik in der Ausbildung der Regelklassenlehrer/innen

Die Studiengruppe wird konkrete Vorschläge zum Einbau von Elementen der Sonderpädagogik in die Ausbildung der Lehrkräfte des Kindergartens und der Volksschule einbringen. Es basiert auf der nicht nur in der Schweiz feststellbaren Tendenz zur Ablösung des segregativen Modells durch differenziertere Formen der besonderen Förderung von Schülern im Verband der Stammklasse. Eine Vorstudie (Prof. F. Büchel, Genf) liegt bereits vor.

Eignungsabklärung in der Lehrerbildung

Die Relevanz dieser Thematik bedarf kaum einer besonderen Begründung. In der Studie werden ca. 10 - 12 Modelle der Eignungsabklärung

vergleichend beschrieben, die in Institutionen der Lehrergrundausbildung in der Schweiz angewendet werden. Unter Eignungsabklärung ist sowohl die Selbstbeurteilung der Kandidaten und Kandidatinnen wie die Fremdbeurteilung zu verstehen. Von Interesse sind Verfahren und Massnahmen, welche auf eine *persönlichkeitsbezogene* Abklärung im Blick auf den Lehrerberuf abzielen.

Die Auswahl der zu beschreibenden Modelle berücksichtigt die verschiedenen Lehrerkategorien (Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) und geographisch die verschiedenen EDK-Regionen. Zur Erweiterung des Untersuchungshorizontes werden ein bis zwei Modelle der Eignungsabklärung von Institutionen herangezogen, die nicht Lehrkräfte ausbilden, sowie Beispiele aus der Lehrerbildung des Auslandes.

Aus der Studie sollen allfällige Vorschläge für Folgearbeiten auf dem Gebiet der Eignungsabklärung in der Lehrerbildung hervorgehen, die sinnvollerweise interkantonal an die Hand zu nehmen wären. Die Studie wird im Auftrag des Ausschusses vom Psychologischen Institut der Universität Bern ausgearbeitet (Dr. Ruth Lüthi) und Ende des Jahres fertiggestellt.

Synopse der Lehrerausbildungsgänge in der Schweiz

Nach konzeptionellen Vor- und Begleitarbeiten des Ausschusses erstellt gegenwärtig das CESDOC in Genf eine Übersicht über die Lehrerausbildungsgänge aller Stufen und Typen in der Schweiz.

Insgesamt sind rund 160 kantonale Ausprägungen zu berücksichtigen. Sie werden nach gemeinsamen Kriterien auf je einer Seite beschrieben. Vorgesehener Publikationstermin: Frühling 1991.

KLEINKLASSEN- UND SONDERSCHULLEHRERBILDUNG DES KANTONS LUZERN - KSLB

1. Vorarbeiten

Im Zeitraum von 1958 bis 1985 wurden im Kanton Luzern sieben Kurse für Hilfs- und Sonderschullehrer durchgeführt. Träger der ersten fünf Kurse war das Erziehungsdepartement des Kantons Luzern in Verbindung mit dem Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg. Dieses Hochschulinstitut übernahm auch die Verantwortung für die Kursgestaltung. Auf Begehren des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg wurde erstmals für den 5. Kurs ab 1974 ein kantonaler Kursleiter eingesetzt. Er war verantwortlich für den reibungslosen Ablauf des Kurses und hatte die Vorlesungen, Seminare und Praktika zu koordinieren und einen Teil der administrativen Aufgaben zu besorgen. Die Konzepte der weiteren Kurse wurden stets den veränderten Bedürfnissen und Möglichkeiten angepasst und standen unter der Leitung des Sonderschulinspektors und eines Kursleitungsstabes.

Im Verlaufe der sieben Kurse (1958 bis 1985) konnten insgesamt 215 Hilfs- und Sonderschullehrer ausgebildet werden. Diese Zahl setzte sich aus Lehrern der ganzen Zentralschweiz zusammen.

Durch die Revision des Erziehungsgesetzes vom 11. Juli 1985 wurde der Kanton Luzern verpflichtet, die Ausbildung von Kleinklassen- und Sonderschullehrern zu gewährleisten. Anhand dieser gesetzlichen Grundlage befasste sich eine neunköpfige Arbeitsgruppe mit einer künftigen Sonderschullehrerbildung. Im November 1985 reichte diese Arbeitsgruppe ihren Bericht dem Regierungsrat ein. Darin wurde ein Rahmenplan für eine künftige, ständig institutionalisierte Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung vorgelegt.

2. Von der Gründung bis zur Eröffnung

Im Januar 1986 stimmt der Regierungsrat dem neuen Konzept zur Ausbildung von Kleinklassen- und Sonderschullehrern zu. Die Ausbildung wird für einen regelmässigen Dreijahresturnus institutionalisiert. Ein vollamtlicher Schulleiter wird im Februar 1986 berufen und mit der inhaltlichen und organisatorischen Planung und Durchführung betraut.

Die Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung führt zur Wahlfähigkeit für Kleinklassen im Volksschulbereich und für Sonderschulen im IV-Bereich. Sie bildet die Studierenden vor allem in Heilpädagogik, Allgemeiner Pädagogik und Didaktik, Psychologie und in verschiedenen aktuellen sonderpädagogischen Grundfragen und Spezialbereichen aus.

Am 22. Oktober 1986 wird die neue Ausbildung offiziell eröffnet.

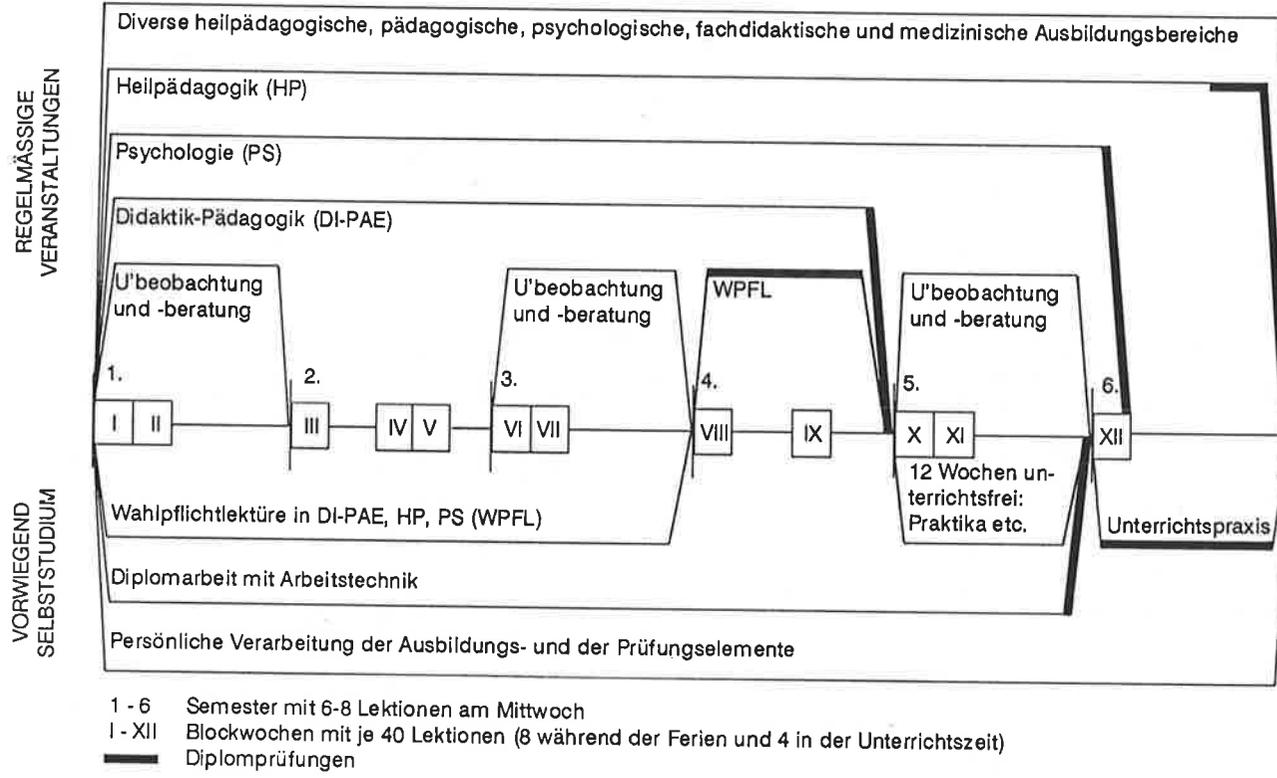
Das "Reglement für die Ausbildung von Kleinklassen- und Sonderschullehrern" vom 23. Oktober 1986 legt die Gesamtorganisation fest. Mit Beginn des ersten Ausbildungsganges nimmt die durch den Erziehungsrat gewählte Aufsichtskommission ihre Arbeit auf. Die "Studien- und Prüfungsordnung" vom 19. März 1987 regelt den Ausbildungsgang und die Prüfungen.

3. Organisation

Die folgenden kurzen organisatorischen Erläuterungen stützen sich auf das Reglement und die Studien- und Prüfungsordnung der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung.

- Die Ausbildung ist berufsbegleitend, teilweise vollzeitlich, konzipiert.
- Die Ausbildungsdauer erstreckt sich über sechs Semester.
- Die Semester dauern in der Regel 15 Wochen, um genügend Zeit für Klassenführung und Selbststudium zu haben.
- Die Stundenreduktion im Unterrichtspensum (2 Std. pro Woche) wird im Stundenplan auf den Mittwochvormittag gelegt, damit der ganze Mittwoch für die Ausbildung zur Verfügung steht.
- Im Verlaufe des 5. Semesters bildet eine Freistellung vom Unterricht in der eigenen Klasse (während 12 Wochen) ein besonderes Ausbildungselement (Abschluss der Diplomarbeit, Praktika, Unterrichtsbeobachtungen, regelmässige Mittwochveranstaltungen).
- Durch die Freistellung vom Unterricht und die Stundenreduktion (auch in den Semesterferien) erhält das Selbststudium ein grosses Gewicht: Verarbeitung der Veranstaltungen, Diplomarbeit, Prüfungsvorbereitungen.
- Zwölf Blockwochen bilden weitere Ausbildungselemente. Vier davon fallen in die Unterrichtszeit der Volksschulen, acht davon in die Schulferienzeit.
- Der gesamte Zeitaufwand für die Ausbildung bis zur Diplomierung liegt bei etwa 2'400 Stunden (vgl. die Uebersicht im folgenden Abschnitt 4).

4. Elemente der Ausbildung und der Diplomprüfungen: Übersicht 1989-92



5. Kohärenz der Ausbildungsbereiche

Die Ausbildungsziele und -inhalte sind durchwegs auf die Erhöhung der heilpädagogischen, psychologischen und didaktischen Professionalisierung der Studierenden ausgerichtet. Das Anliegen des Zusammenwirkens der bildenden Kräfte (Synergie) wird mit der folgenden Uebersichtsdarstellung betont. Im Ausbildungsalltag ermöglichen die Erstellung der Semesterprogramme und die regelmässigen Dozentenkonferenzen Absprachen und Optimierungen.

Neben den **Hauptfächern** nehmen Fachdidaktiken (FD) einen weiten Platz ein: Eigentlich sind es im Ansatz **Bereichsdidaktiken**, die mit ihrer **heilpädagogischen** Ausrichtung dem Lehrer und Schüler ganzheitliche Zugänge eröffnen im Hinblick auf die Förderung von Basisfunktionen (Psychomotorik, Wahrnehmung, Sprache, Denken, Gefühle). Sie sollen auch helfen, die Unterrichtsgestaltung an Kleinklassen und Sonderschulen in einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Wissen, Handeln und Fühlen zu halten.

Die weiteren Ausbildungselemente decken wichtige **heilpädagogische und unterrichtsbezogene Gebiete** ergänzend ab.

Die Ziffern bezeichnen die vorgesehenen Ausbildungsstunden. Selbststudium, die Erarbeitung der Diplomarbeit und die Praktika sind dabei nicht eingerechnet. Das Total der anzubietenden Ausbildungsstunden beträgt etwa 1200 Lektionen (exkl. Parallelangebote).

Hauptfächer

– Didaktik-Pädagogik	ca. 150	– Psychologie	ca. 150
– Diplomarbeit		– Unterrichtsbeobachtung u. -Beratung sowie Diplomalektionen	ca. 20-30
– Heilpädagogik	ca. 150	– Wahlpflichtlektüre	ca. 30

Übrige Fächer

– Aktuelle Fachlektüre	ca. 20	– FD Zeichnen	ca. 40
– Ausbildungsgestaltung	ca. 40	– Medizinische Aspekte	ca. 22
– Beratungsgespräch	ca. 20	– Päd. Aspekte in Kleinklassen	ca. 10
– Berufswahlvorbereitung	ca. 10	– Päd. Aspekte an Sonderschulen	ca. 10
– Eltern- und Teamarbeit	ca. 20	– Päd. Psychologie des Spracherwerbs	ca. 28
– Erziehungsberatung	ca. 20	– Projektmethode	ca. 10
– FD Gesundheits- u. Umwelterziehung	ca. 24	– Psychopathologie	ca. 34
– FD Naturlehre	ca. 10	– Schulrecht	ca. 8
– FD Rhythmik	ca. 70	– Sonderschulkunde	ca. 6
– FD Schulmusik	ca. 70	– Spezielle Institutionen	ca. 24
– FD Turnen	ca. 60	– Unterrichtsplanung	ca. 14
– FD Werken	ca. 60	– Wahrnehmungsförderung	ca. 20

6. Bildungsbegriffe in der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung des Kantons Luzern

Das Konzept der hier beschriebenen Ausbildung kann die bildende Quelle der **Praxis** in besonderer Weise erschliessen. Gemeint sind die täglichen Erfahrungen, Ueberlegungen, Gestaltungs- und Verhaltensmuster. Der Berufsalltag mit all seinen Freuden, Belastungen und Erschwernissen wird also zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht. Diese Eigenenerfahrung mit Selbstreflexion wird in der Ausbildung gepflegt, indem in verschiedenen Veranstaltungen der Erfahrungshintergrund aufgearbeitet wird. Diese erste Stufe der Praxisauswertung, die im täglichen Unterrichten, in gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und in den Praktika erfolgt, kann mit dem Begriff der **situativen** Bildung erfasst werden. 1)

Die ausbildnerische Bearbeitung der Berufspraxis darf aber bei der Eigen- oder Selbstreflexion nicht Halt machen. Das Bildungsgut, das in der Alltagserfahrung und -reflexion liegt, muss auf einer höheren Ebene untersucht und professionalisierend genutzt werden. Das heisst, dass man Erfahrungen, Eindrücke, persönliche Erkenntnisse und subjektive Erklärungsmuster sammelt, untereinander vergleicht und mit Hilfe von fachlicher Beratung deutet. Im Konkreten zeigt sich das in der Ausbildung so, dass Dozenten der Pädagogik, der Didaktik und der Psychologie anlässlich von Unterrichtsbesuchen zusammen mit mehreren Studierenden an Ort und Stelle systematische Unterrichtsbeobachtungen, -analysen, -beurteilungen und -beratungen durchführen. Diese professionelle Auseinandersetzung am Ort des Geschehens ergibt **topische** Bildung. Damit sind systematisch gesammelte Erfahrungen und untersuchte Situationen als **strukturierter Ort** der Auseinandersetzung gemeint. Es ergibt sich somit ein Gesamtbild, das eine auf verschiedene Gegebenheiten **übertragbare allgemeine Situations- und Handlungstheorie** ausdrückt.

Bei der situativen und der topischen Bildung ist die eigene Praxis der Studierenden Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Zuerst (bei der situativen Bildung) in Eigenreflexion, und dann (bei der topischen Bildung) erweitert durch fachmännische Beobachtung, Deutung und Beratung.

Zusätzlich zu der Berufspraxis stellt uns auch die Wissenschaft Hilfen zur Verfügung. Wie der Name "Erziehungswissenschaft" sagt, gibt es einen

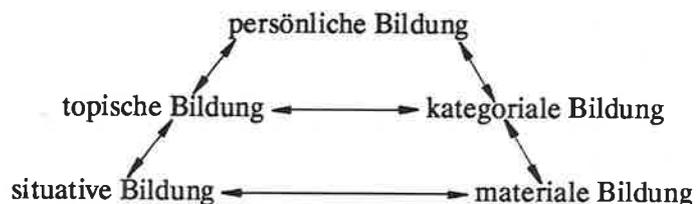
1) Die folgenden Bildungsbegriffe werden verwendet in Anlehnung an Kaiser, A.: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1985.

gesicherten Stand an Wissen, Erklärungsmustern und Begründungslinien, den uns die Fachliteratur anbietet. Es ist die systematisch aufgearbeitete Sammlung von **Fremderfahrung**, -wissen, -verständnis. Das Sichten und Sammeln von solchen Aussagen und Erkenntnisbeständen gehört auch zur berufsbegleitenden Ausbildung. Es ist eine Art Beschaffung von Fremdmaterialien. Dieser Bildungsbereich kann als **materiale Bildung** bezeichnet werden. Es ist Aufgabe der Dozenten, den Studierenden in einem ersten Schritt die vielfältigen und unterschiedlich tiefgreifenden Erkenntnisbestände und Materialien aufzuzeigen. Analog zu der situativen Bildung auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrung würde das Aneinanderreihen von Erkenntnissen und Hilfsmitteln aus der Erziehungswissenschaft nicht ergiebig genug sein, um den Berufsalltag bewusster zu gestalten. Die Gefahr bestünde, dass man einem (unreflektierten) Modetrend nachgeht, ohne die tieferen Wirkungen beim Schüler und Lehrer zu erahnen, oder dass man ganz einfach überflutet wird, so dass auch Schwimmen keine echte Rettung bringt. Auch hier ist eine Metaebene anzustreben.

Der vielschichtige Erkenntnisbestand der Erziehungswissenschaften und dessen professionelle Nutzung für den Unterrichtsalltag erfordern vom Lehrer ein Distanznehmen. D.h.: Er muss erziehungswissenschaftliche Denkweisen erarbeiten, die ihm das Vergleichen und Ordnen des vielfältigen Angebotes ermöglichen. Es ist die Stufe von Ordnungssystemen, von Abstraktionen und Aussagen, die zur systematischen Erschließung verschiedener Materialien aus der Erziehungswissenschaft und auch zur systematischen Erschließung verschiedener Situationen aus dem Alltag eingesetzt werden können. Bei diesem Bildungsbereich handelt es sich um die **kategoriale Bildung**. Und das zeichnet den Fachdozenten aus, nämlich, dass er einerseits das Material seiner Disziplin kennt, es aber auch geordnet und beurteilt für die Ausbildung didaktisiert. Das ist ein Anspruch, der an die Vorlesungen, Seminare und Übungen unserer Ausbildung gestellt wird.

Wenn man nun die bisherigen vier Bildungsbegriffe und deren logischen Zusammenhang betrachtet, so fällt auf, dass auf der Seite der Eigenerfahrung (von der situativen zur topischen Bildung) wie auf der Seite der Fremderfahrung (von der materialen zur kategorialen Bildung) je ein Schritt in Richtung Abstraktion gemacht wird. (Wir können es als von der Praxis zur Theorie bezeichnen.) Wenn nun aber mit diesen vier Begriffen die Konzeption der Ausbildung abgeschlossen würde, so wäre eine erfolgreiche Ausbildung nicht gewährleistet. Denn es fehlt noch die Trägerin/

der Träger: Die sich durch die Ausbildung weiterentwickelte Person. Alle vier bisher erwähnten Bildungsbegriffe sollen schliesslich in die **persönliche Bildung** des Studierenden und Lehrers eingehen und ihn zum echten Professional machen.



(Die Pfeile deuten auf das komplexe Wirkgefüge der verschiedenen Bildungsaspekte hin.)

Wenn auch bekannt ist, dass die Persönlichkeitsstrukturen im Alter von 20 bis 40 Jahren bereits ziemlich gefestigt sind, so zeigen sich doch zwei Linien der Hoffnung auf persönlichkeitsbildende Wirkungen dieser Ausbildung: Zum einen geht aus Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung hervor, dass schon ein schöner Anteil der Lehrerauf- und -fortbildung erzieherisch gut und fachlich kompetent erledigt wird. Das Ausbildungskonzept wird diese guten Ansätze erfassen, verfeinern und festigen. Das ist die eine auf berufliche Persönlichkeitsbildung ausgerichtete Sichtweise. Die andere Einsicht geht dahin, dass ein fundiertes, konsequentes und beharrliches Hinschauen und Erfassen, Deuten und Verstehen schliesslich zu einem allmählichen Umgestalten und Fortschreiten in der persönlichen Berufs- und Lebensgestaltung führen kann. Und diese beiden Perspektiven, das Verstärken von Gutem und das behutsame und fachlich kompetent geleitete Verlagern von einer durchschnittlichen zur guten Erziehungs- und Unterrichtsgestaltung, das sind die beiden Grundanliegen in der Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung.

7. Weiterführende Informationen:

- Jahresbericht 1986-89, Luzern: KSLB 1989.
- Lehrerweiterbildung: Ein Ausbildungskonzept. Luzern: KSLB 1990.
- Veranstaltungsverzeichnisse: Pro Semester.

Anschrift

Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung
Dammstrasse 6, 6003 Luzern

PD Dr. Kurt Aregger
Schulleiter



Neues aus der Bildungsforschung

Identitätsmuster im Beruf

Gibt es typische Identitätsmuster, welche Lehrerinnen und Lehrer aufweisen? Trude Hirsch fand in ihrer Untersuchung, in der sie die rückblickende, subjektive Wahrnehmung und Bewältigung von beruflichen Anforderungen bei Oberstufenlehrern erforschte, sechs idealtypische Identitätsvarianten.

Trude Hirsch, Forscherin am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, hat als Sekundäranalyse einer lebensgeschichtlich orientierten Untersuchung von Lehrer-Berufsverläufen eine Typologie von Lehreridentitäten erarbeitet. Diese idealtypischen Identitätsbilder basieren auf der retrospektiven Selbstdarstellung von 120 Zürcher Oberstufenlehrern (da nur 15 Lehrerinnen dabei waren, gibt die Untersuchung primär Auskunft über die Identitätsmuster von Männern, die an der Oberstufe unterrichten). Die Analyse brachte sechs Idealtypen zu Tage; drei davon basieren auf einem subjektiv als positiv wahrgenommenen Berufsverlauf und drei auf einer eher negativen Einschätzung der eigenen Karriere.

Ein einzelner Lehrer kann durchaus Aspekte verschiedener Typisierungen aufweisen, doch meist wird er schwerpunktmässig einem Idealtyp entsprechen. Die Kenntnis des eigenen Identitätsmusters hilft, mit den persönlichen Sympathien und Antipathien umgehen zu lernen. Ob allerdings die nachfolgenden sechs Idealtypen auch für andere Lehrerkategorien als Oberstufenklassenlehrer und vor allem auch für Lehrerinnen zutreffen, müsste eine weitere Untersuchung erst bestätigen.

Der **Stabilisierungstyp** wächst dank einem stützenden Netzwerk von sozialen Beziehungen und seinem ausgeprägten Selbstvertrauen wie selbstverständlich in den Lehrberuf hinein. Sein stabiles Selbstempfinden und die Tatsache, dass er gelernt hat, den Erwartungsdruck an sich selbst abzubauen, haben ihm ermöglicht, sein grundsätzlich positives, zufriedenes Verhältnis zum Beruf aufrechtzuerhalten. Allerdings vermisst er heute persönliche Anregungen im Beruf.

Der **Entwicklungstyp** hat sich seine Berufswahl gut überlegt und ist beim Berufseinstieg schon persönlich reifer gewesen. Er hat durch gezielte fachliche Hilfe und durch Unterstützung aus seinem sozialen Umfeld sein Junglehrerdasein relativ problemlos bewältigt. Heute ist er ein von sich überzeugter Lehrer, der auf sich selbst baut und sein Selbstvertrauen

durch das mit den Schülerinnen und Schülern Erreichte bestätigt sieht. Ein grundsätzlich positives, relativ problemloses und zufriedenes Verhältnis zum Beruf hat ihn vom Berufseinstieg bis heute begleitet.

Der **Diversifizierungstyp** hat bei seinem Berufseinstieg schwierige Umstände vorgefunden und von aussen wenig Unterstützung bekommen. Er fand zu einem positiven Grundverhältnis seinem Beruf gegenüber dank einer Öffnung nach aussen, über seine Klasse und sein Schulhaus hinaus. Diese Öffnung bedeutet für ihn keine Abwendung vom Lehrerberuf, sondern eine Möglichkeit, mit den Problemen in der Schule besser umzugehen. Der für den Diversifizierungstyp wichtige Ausgleich im auserschulischen Bereich hat ihm geholfen, seine anfängliche Überforderung und Verunsicherung im Lehrerberuf zu überwinden. Heute fühlt er sich den Aufgaben voll gewachsen, was er oftmals auch der Fortbildung zuschreibt.

Dem **Problemstyp** ist es bislang noch nicht gelungen, die Spannung aufzulösen zwischen seinen relativ hohen Erwartungen an sich, an seine Schülerinnen und Schüler und dem, was er tatsächlich erreichen kann. Sowohl ein inneres Engagement als auch materielle Überlegungen haben ihn bewogen, den Lehrerberuf zu wählen. Heute steht jedoch nicht mehr ausschliesslich der Beruf im Zentrum, sondern auch seine Familie. Speziell bei seiner Frau findet er einen Rückhalt, der für ihn als Lehrer wichtig ist. Obwohl er seit Berufsbeginn sein berufliches soziales Netzwerk als unterstützend erlebt und auch freund-

schaftliche bzw. gesellige Kontakte mit Lehrerkollegen pflegt, hat der Problemstyp seine anfängliche Verunsicherung nicht überwunden. Vielmehr ist er durch berufliche Tiefpunkte wieder stärker hineingeraten.

Die schwierige Konstellation des **Krisentyps** ergibt sich aus dem Zusammentreffen von mehreren Faktoren: Er konzentriert sich stark auf die Schule und speziell auf den Erziehungsauftrag. Er stellt diesbezüglich hohe Erwartungen an sich und ist relativ unzufrieden mit dem, was er erreichen kann. Er glaubt nicht, dass durch Fortbildung seine Fähigkeiten gezielt gefördert werden können, da er einerseits davon ausgeht, zum Lehrer gehöre eine angeborene Begabung, und er andererseits die heutigen Zeiten als zu schwierig für den Lehrer empfindet. Der Krisentyp ist im Laufe der Jahre in eine soziale Isolation geraten. Einen wichtigen Rückhalt findet er in der Lebenspartnerin, so er eine hat, was aber oftmals nicht der Fall ist.

Der **Resignationstyp** stammt aus einer Lehrerfamilie und hat zudem eine Lehrerin zur Ehefrau gewählt. Leider bedeutet ihm seine Herkunft in seiner Anfangszeit keine Unterstützung und seine Ehe wird geschieden. Der Lehrerberuf steht für ihn stark im Zentrum. Er hält seine Kompetenz in vieler Hinsicht für verbesserungsbedürftig. Er zeigt damit eine ausgeprägt selbstkritische Haltung, wobei er allerdings seine berufliche Entwicklung nicht der Arbeit an sich selbst zuschreibt. Vielmehr behält oder verstärkt er seine fatalistische Tendenz, was ihn daran hindert, problematische Situationen zu lösen oder

ungenügende Fähigkeiten zu verbessern. Weder im Lehrberuf noch in Form eines Berufswechsels sucht er nach persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten, er bleibt bei seiner Erfahrung, dass sich die Probleme nicht zufriedenstellend lösen lassen.

Ref. Nr. 90: 034

Zusammen kommen wir weiter!

Im allgemeinen fühlen sich die Lehrkräfte vor allem durch Gespräche mit Eltern und Behörden belastet und weniger, wie eigentlich anzunehmen wäre, durch die Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern. In der Lehrerfortbildung, wie sie bisher in der Regel betrieben wurde, fanden sie jedoch wenig Unterstützung in Bezug auf Fragen zum Umgang mit Eltern und Behörden. Aus diesem Grund haben sich die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinde Malters entschlossen eine neue, entwicklungsorientierte Form der Lehrerfortbildung auszuprobieren. Ernst Trachsler hat sich in seiner Lizenzierungsarbeit am pädagogischen Institut der Universität Zürich mit dieser neuen Form der Lehrerfortbildung beschäftigt.

Untersucht wurden Primarschule und Kindergarten der Gemeinde Malters (LU). Es wurden 19 Lehrerinnen und Lehrer, die an einem entwicklungsorientierten Weiterbildungsprojekt mit dem Titel "Team-

entwicklung Malters" beteiligt waren, befragt.

Ziel einer entwicklungsorientierten Lehrerfortbildung ist es, die Lehrerschaft an einer Schule zu einem Team zu machen, das in der Lage ist, Belastungen und Probleme der einzelnen Lehrkraft aufzufangen und Arbeitsklima und Arbeitszufriedenheit an der Schule zu verbessern.

Die Schulqualität ist in hohem Masse von der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte abhängig. Ein gutes Klima an einer Schule kann sich auf vielerlei Art äussern: in verstärkter Zusammenarbeit unter den Lehrenden, in einem regen Erfahrungs- und Wissensaustausch zwischen ihnen, in gemeinsamer Weiterbildung und in klassenübergreifenden Aktivitäten. Schon wöchentliche Schulhaussitzungen, in die jede Lehrperson ihre Anliegen einbringt, können im Grunde als kleine Weiterbildungsveranstaltung angesehen werden.

Für das Gelingen eines entwicklungsorientierten Weiterbildungsprojektes ist es wichtig, die Lehrerschaft in die Planung einzubeziehen, die Ziele gemeinsam festzulegen und auch den Arbeitsplatz, der ein wichtiger Belastungsfaktor sein kann, in einem gleichsam massgeschneiderten Projekt zu berücksichtigen. Auch hier steht also die Arbeit im Team im Vordergrund.

In der Regel werden Vorgehen und zukunftsorientierte Schulziele mit einer oder einem qualifizierten Schulberaterin oder -berater in einem Vertrag festgehalten. Diese Person mit Beratungs- und Begleitfunktionen sollte über schulische Praxiser-

fahrung, Organisations- und Entwicklungswissen wie auch über Kommunikations- und Gruppenführungs Kompetenzen aus der Erwachsenenbildung verfügen.

Wie der Name erahnen lässt, kann entwicklungsorientierte Fortbildung kein einmaliges Ereignis sein. Vielmehr sollte sie über längere Zeit andauern und regelmässig wieder aufgenommen werden.

Weiterbildung nach diesem Muster erhebt keineswegs den Anspruch, alle Schul-schwierigkeiten aus der Welt zu schaffen. Vielmehr gibt sie dem Lehrkörper die neue Möglichkeit zur gemeinsamen Bewältigung von Problemen in die Hand.

Ref.Nr. 4/90/01

Erweiterte Lernformen

Die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NWEDK), eine der vier Regionalkonferenzen, welche zusammen die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) ausmachen und zu welcher die Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Luzern und Solothurn gehören, hat ein Projekt in Angriff genommen, in welchem im Sinne der Schulkoordination und gemeinsamer Schulentwicklung neue Lehr- und

Lernformen erprobt und in den Unterricht integriert werden sollen.

Diese neuen Lehrformen zielen darauf ab, die Schülerinnen und Schüler je spezifisch zu fordern und zu fördern, ihre Fähigkeiten zu autonomem Handeln zu erhöhen und gleichzeitig zur Gemeinschaftsbildung beizutragen.

Teilweise sollen diese Lernformen auf traditionelle reformpädagogische Ansätze zurückgreifen (Montessori, Freinet, Ferrière usw.)

Jeder Kanton soll sich seine eigene Projektinfrastruktur schaffen (kantonale Projektleitung, Begleitgruppe, Lehrerfortbildung usw.), während Ernst Ramseier, Baselland, als zu 50% angestellter Projektleiter auf der Ebene der NWEDK das Gesamtprojekt koordiniert, den Informationsfluss über die Kantonsgrenzen hinweg sicherstellt und für die Evaluation besorgt ist. Seinem Stab gehören auch die kantonalen Projektleiter an. Die Arbeiten auf Stufe Schulklasse sollen in den meisten der teilnehmenden Kantone mit dem Schuljahr 1990/91 beginnen; das Unterfangen ist auf insgesamt fünf Jahre angelegt.

Die geschätzten Kosten liegen bei insgesamt 2,3 Millionen Franken.

Ref.Nr: 90:033

Eine **Gratisdokumentation** zu den einzelnen Untersuchungen erhalten Sie bei:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstr. 61, 5000 Aarau,
Tel. 064 / 21 21 80

INVITO A LUGANO

care amiche, cari amici

Dass sich SPV und VSG für die diesjährige Jahresversammlung jenseits des Gotthards begeben, mag symbolisch gedeutet werden: Die Schweiz kann sich der allgemeinen **europäischen Aufbruchstimmung** nicht entziehen. Schritte hin zu andern Kulturen sind fällig. Daher ist es stimmig, das Thema **Europa** jenseits des trennenden Alpenriegels zu bedenken.

Aber auch die Tessiner selbst verdienen es, dass wir wieder einmal hinreisen. Wohl wurden sie von den Alten Eidgenossen erobert und als "ennetbirgische Vogteien" während 300 Jahren "von den 12 Alten Orten verwaltet, die zwar keine vorbildliche Regierung ausübten, aber zumindest für Ruhe sorgten" (wie es in einer Chronik heisst). Doch die Tessiner haben auch das Ihre dazu beigetragen, LIBERI e SVIZZERI zu werden und zu bleiben. U. a. waren es die Volontieri die Lugano, die sich am 5. Mai 1797 "unter der gnädigen helvetischen Hoheitsgewalt" zusammengefunden haben, um für dieses Ideal zu kämpfen, insbesondere in der Nacht auf den 15. Februar 1798, als sie aus dem "Attentato de Patrioti" (= Italien-Anhänger) siegreich hervorgingen. Aber nicht so sehr der kriegerische Geist ist es, was sie den Pädagogen sympathisch machen muss, sondern ihre anspruchsvolle Selektion. Dieses Freiwilligen-Korps "doveva esser composto di sole persone oneste e civili, che sappiano leggere e scrivere e non abbiano machhie ledenti l'onore". (Vorbereitende Hausaufgabe für den 9.11.1990: Uebersetzung dieser Zulassungs-Bedingungen). Wie aktuell könnten diese Kriterien für unsere Eignungs-Abklärungen der Lehramtskandidaten sein!

Schwerpunkt für die Rechtfertigung unserer **Lugano-Tagung** ist aber die Darstellung der **Tessiner Lehrerbildung** und des **Volksschulwesens** aus berufenem Munde: *Gianni GHISLA* (*1952) studierte in Zürich Pädagogik, Oekonomie und Philosophie und war mehrere Jahre Lehrer am Lehrerseminar Lugano. Seit einiger Zeit ist er zusätzlich regionaler Teamleiter im Pädagogischen Betreuungsdienst (Sostegno Pedagogico) an der Scuola Media. Er wird uns (auf deutsch) die grossen Wandlungen darstellen, die sowohl die Volksschule als auch die Lehrerbildung im Tessin in den letzten Jahren durchgemacht haben.

Ich freue mich auf diese pädagogische und geografische Horizont-Erweiterung e invito tutta la Svizzera pedagogica a Lugano.

Con tanti saluti cordiali: A rivederci

Giovanni Brühweiler

Presidente SPS

JAHRESVERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES SPV

Freitag, 9. November 1990 15.15 h im Liceo Cantonale Lugano

A) Vortrag von Gianni GHISLA, Pädagoge in der Scuola Media (Sostegno pedagogico) und Lehrerbildner:

*Reformen in der Volksschule
und die Lehrerbildung
im Kanton Tessin*

Mit Aussprache und Diskussion.

B) Geschäftssitzung

Traktanden:

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Stimmzähler, Protokollführer
3. Protokoll der Jahresversammlung vom 10.11.89 in Solothurn, verfasst von Sr. Jazinta Ambord, veröffentlicht in BzL 1/90, S. 52/3
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
6. Finanzen: Rechnung 1989/90 SPV und BzL, Revisorenberichte, Budgets 1990/91 (Antrag zur Abonnementspreis-Anpassung BzL)
7. Ersatzwahl Rechnungsrevisor
8. Verschiedenes

abends: gemeinsames Nachtessen; Ort und Zeit werden an der Versammlung bekanntgegeben.

STELLUNGNAHME DES SPV-VORSTANDES ZUM EDK-BERICHT "DIE AUSBILDUNG DER LEHRER FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II" (Bern 1989)

Mit den Berichten "Lehrerbildung von morgen" (1975) und "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" (1983) sowie den entsprechenden Empfehlungen der EDK von 1978 und 1984 liegen Referenzdokumente für die Ausbildung der Primarlehrer und der Lehrer der Sekundarstufe I vor. Der nun in die Vernehmlassung gegangene Bericht schliesst die Reihe der Grundlagenberichte zur Lehrerbildung vorläufig ab. Wir drucken im Folgenden die (leicht gekürzte) Stellungnahme ab, die der SPV-Vorstand im Rahmen der Vernehmlassung zum Bericht im vergangenen Mai abgegeben hat.

Der SPV begrüsst die Ueberlegungen zum Bild des Lehrers der Sekundarstufe II und unterstützt die in 10 Thesen festgehaltenen Leitlinien. Die AGS II zeichnet ein Berufsbild, das den Gymnasiallehrer in erweiterter pädagogischer und didaktischer Kompetenz darstellt. Dies halten wir prinzipiell für richtig und notwendig. Wie der Bericht richtig sagt, nimmt der Lehrer der Sekundarstufe II einen umfassenden Erziehungsauftrag wahr. Den Aufbruch, der mit der stärkeren Gewichtung der Erziehungsdimension auf der Stufe der Pubertät und Adoleszenz gemacht wird, unterstützen wir. In der Summe ergibt sich aus den postulierten Forderungen aber ein in sich z.T. widersprüchlicher Katalog, der überdies eine wesentliche Verlängerung der Ausbildungszeit zur Folge hätte.

Aus Sorge um die Gefährdung des Grundanliegens, welches wir teilen, heben wir einige Punkte hervor, die u. E. einer Nachbearbeitung bedürfen:

1. Berufsfeld

Die ungewichtete Dimensionierung des Berufsfeldes (Erziehung, Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Administrieren und Organisieren, Evaluieren und Innovieren) verleitet zur Annahme, es handle sich hierbei um äquivalente Tätigkeitsbereiche, für welche in der Lehrergrundausbildung die Qualifikationen erworben werden sollen. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass in einem Lehrerkollegium diese Aufgaben durchaus mit unterschiedlich ausgeprägter Kompetenz wahrgenommen werden können. Wir warnen vor einer Schein-Perfektion in der Gestaltung von Ausbildungsgängen, die den ausgewogenen, in allen Berufsdimensionen kompetenten Lehrer zum Ziel haben sollte. Solche Ausbildungsgänge allein garantieren nicht im vorneherein die pädagogische Kultur, wie wir sie in Uebereinstimmung mit der AGS II wünschen.

2. Fachwissenschaftliche und berufliche Ausbildung

Die Verknüpfung der fachwissenschaftlichen und beruflichen Ausbildung wird im Bericht richtigerweise als Notwendigkeit erkannt. Leider behandelt und beantwortet aber die Arbeitsgruppe diese Grundfrage nicht. Die Bezogenheit von

fachlicher und Selbstkompetenz bleibt unreflektiert.

Hinsichtlich der beruflichen Ausbildung fehlt die pädagogische Konzeption, nach welcher die Ziele, Inhalte und Methoden des erziehungswissenschaftlichen Studiums zu bestimmen wären. Der Bericht gibt sehr wohl vor, dass "die handlungsleitende und wirklichkeitserschliessende Kraft der einzelnen Theorien und Thematiken" und nicht "Systematik der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin oder ein forschungslogischer Gesichtspunkt" (p. 41) für die Auswahl der Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums massgebend sein müssten. Der Bericht zählt dann aber Inhalte auf, die uns als zufällige Anleihen aus pädagogischen und psychologischen Studienprogrammen erscheinen.

Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Ausbildung stellen wir fest, dass der Bericht die gegenwärtige Organisation des Fachstudiums ohne empirische Argumentation ablehnt. Das vorgeschlagene Modell einer an Schulfächern orientierten Ausbildung erscheint uns ungenügend durchdacht. Wir befürchten, dass durch eine derartige Umgestaltung des Studiums mit der Festschreibung des gegenwärtigen Fächerkanons der Schulen und mit einer Verminderung der wissenschaftlichen Kompetenz gerechnet werden müsste. Mit Folgen also, die den vorgegebenen Absichten der AGS II zuwiderlaufen würden.

Der SPV hält die Verzahnung von Fach- und Berufsausbildung für notwendig. Wir schlagen vor, an einer noch zu bestimmenden Universität zwei sich in dynamischer Entwicklung befindliche Fachbereiche (z.B. Chemie und Gesellschaftswissenschaften) auszuwählen und pilotprojektartig umzugestalten. Ein solches Projekt bedarf seriöser Vorstudien und der erziehungswissenschaftlichen Begleitung, Kontrolle und Leitung.

3. Einheit von Aus- und Fortbildung

Der Bericht der AGS II befasst sich vornehmlich mit der institutionalisierten Grundausbildung. Die Gefahr, dass der Bericht pauschal verworfen wird, erscheint uns angesichts der schmalen Bandbreite von Identitätsmöglichkeiten gross zu sein. *Wir fordern daher, dass nun auf der Basis des Berichts, den wir deutlich als Schritt in die richtige Richtung ansehen, strukturierte, gewichtete und durchdachte Modelle entwickelt werden. Dabei sind die Grundausbildung, die Berufseinführung und die Fortbildung als Einheit zu behandeln.* Der WBZ kommt in einer solchen Konzeption eine entscheidende Bedeutung zu. Ebenfalls sind bewährte Fortbildungsformen der Sekundarstufe I zu prüfen, wie etwa die arbeitsplatzbezogene Fortbildung und Supervision.

4. Schluss

Nach Studium des Berichts kommen wir zum Schluss, dass die Arbeitsgruppe sich nur mit der Ausbildung der Gymnasiallehrer befasst hat. Ueber die Ausbildung der *Lehrerbildner* wird nichts gesagt, auch nichts über die in der *Berufsbildung* tätigen Lehrer. In diesen Bereichen sind Ausbildungsformen erprobt worden, die Synergie enthalten. Sie zu nutzen, wäre klug.

SEMINARLEHRER/INNEN-AUSBILDUNG AN DER UNIVERSITÄT BERN ERHALTEN

Anlässlich ihrer Jahrestagung vom 14./15. September 1990 in Bern und Zollikofen (worüber in BzL 1/91 berichtet werden wird) haben sich die anwesenden Absolventinnen und Absolventen, die ehemaligen und gegenwärtigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Studiengangs für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften (LSEB) Gedanken um die Zukunft der Seminarlehrausbildung an der Universität Bern gemacht. Im Hinblick auf die Wiederbesetzung des seit zwei Jahren vakanten Lehrstuhls von Professor Hans Aebli bitten sie die verantwortlichen Instanzen um die Erhaltung des LSEB-Studiengangs. In einem Schreiben an den Erziehungsdirektor des Kantons Bern, den Rektor der Universität Bern, den Dekan der philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern sowie den Präsidenten der Berufungskommission formulierten sie die nachfolgend wiedergegebenen Argumente.

ARGUMENTE FÜR DIE WEITERFÜHRUNG DES STUDIENGANGES FÜR LEHRER UND SACHVERSTÄNDIGE DER ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWISSENSCHAFTEN AN DER UNIVERSITÄT BERN

Im vergangenen Juli verstarb der bedeutende Schweizer Pädagoge, Didaktiker und Lehrerbildner Professor Hans Aebli. Der Lehrstuhl, den er an der Universität Bern innegehabt hat, ist schon seit zwei Jahren verwaist. Folgende Argumente sprechen für eine Erhaltung und adäquate Wiederbesetzung des Lehrstuhls für Didaktik und Pädagogische Psychologie und damit verbunden für eine Weiterführung des Studiengangs für Lehrer und Sachverständige der Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bern:

- 1971 hat Professor Hans Aebli an der Universität Bern einen Ausbildungsgang für Lehrerbildner geschaffen, eine Pionierleistung für die schweizerische, ja die europäische Lehrerbildung (vgl. Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrern und Sachverständigen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften vom September 1974). Das Kennzeichen dieses Ausbildungsganges ist die enge und tiefe Verbindung von wissenschaftlich-theoretischen und beruflich-praktischen Ausbildungseinheiten. Er ermöglicht seinen Absolventen, gleichzeitig das Lizentiat/Doktorat *und* einen berufsbezogenen Abschluss als Lehrerbildner zu erwerben. Durch den für eine Universität unüblichen Praxisbezug hat dieser Ausbildungsgang schweizerisch und international Beachtung und Anerkennung gefunden.
- Der Studiengang für Lehrer und Sachverständige der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (LSEB) ermöglicht es Lehrerinnen und Lehrern mit Praxiserfahrung, sich im Rahmen eines vollwertigen akademischen Stu-

diums auf die Aufgabe als Lehrerbildner in den Fächern Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik und Pädagogische Psychologie vorzubereiten. Mehrere Dutzend Absolventen und Absolventinnen des LSEB-Studiengangs üben heute im Kanton Bern und in der ganzen Schweiz Lehr- und Leitungsfunktionen aus im Bereich der Lehrerbildung, der Lehrerfort- und Weiterbildung, in der Schulung von Ausbildungskadern und in der Erwachsenenbildung.

- Dadurch dass der LSEB-Studiengang nebst der Pädagogischen Psychologie und der allgemeinen Pädagogik die *Didaktik* ins Zentrum rückt, vermag diese Ausbildung der Lehrer- und Erwachsenenbildung wesentliche Impulse zu geben. Die in der schweizerischen Lehrerbildung ausgelösten Impulse zur Erneuerung und Belebung des Schul- und Bildungswesens sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Lehrstuhlinhaber am Pädagogischen Institut der Universität Bern über ihre hohe wissenschaftliche Qualifikation hinaus intime Kenner des schweizerischen Schulwesens und selber ausgewiesene Lehrerbildner gewesen sind und dass es ihr Anliegen war, den Fortschritt der wissenschaftlichen Erkenntnis für die praktische Lehrerausbildung nutzbar zu machen.
- Durch die andauernde Vakanz des Lehrstuhls für Didaktik und Pädagogische Psychologie besteht im Studienangebot für künftige Lehrerbildner eine empfindliche Lücke. Diese würde auch dann weiterbestehen, wenn durch eine Zweckentfremdung oder durch eine Umdefinierung des Lehrstuhls (möglicherweise unter Beibehaltung seiner offiziellen Bezeichnung) die *Allgemeine Didaktik* und die dazugehörige *Pädagogische Psychologie des Lernens und des Unterrichtens* als explizite Lehrgebiete wegfallen würden.
- Lehrerbildner/innen sollten nicht bloss eine allgemeine Hochschulpädagogik und Hochschulpsychologie studieren, sondern darüber hinaus durch theoriebegleitete Berufsfeldkontakte und Praktika dazu angeleitet werden, die wissenschaftliche Reflexion mit ihrem erzieherischen und unterrichtlichen Handeln zu verbinden. Dies setzt auf Seiten der Lehrstuhlinhaber zweierlei voraus: Erstens an den Bedürfnissen der Lehrerbildung orientierte Lehrangebote und zweitens die Fähigkeit und den Willen, die erziehungswissenschaftlichen Theorien in pädagogisches Handeln umzusetzen
- Gegenwärtig stehen wichtige Aufgaben in der bernischen und in der schweizerischen Lehrerbildung an (die Gesamtkonzeption Lehrerbildung, die EDK-Projekte "Lehrerfortbildung von morgen" und die Ausbildung der Fachdidaktiklehrer). Zur Bewältigung dieser Aufgaben kann ein pädagogisches Universitätsinstitut, das sich wissenschaftlich mit der Ausbildung von Ausbildnern beschäftigt, wesentliche Beiträge leisten.
- Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrerbildner/innen aller Schulstufen und -typen ist eine wichtige staatspolitische Aufgabe. Es darf erwartet werden, dass ein pädagogisches Universitätsinstitut dazu einen ernsthaften Beitrag leistet. Diesen Auftrag kann die Universität aber nur dann erfüllen, wenn sie auch weiterhin einen sowohl theoretisch als auch praktisch attrak-

tiven Ausbildungsgang für Lehrerbildner/innen anbietet. Die (internationale) Erfahrung zeigt, dass rein akademisch orientierte und praxisferne Ausbildungsgänge diesem Anspruch nicht gerecht werden.

Die Universität Bern und der Staat Bern als Begründer und Träger des Studienganges würden sich einer wichtigen staatspolitischen Aufgabe entziehen und sich in weiten Bildungskreisen unglaubwürdig machen, wenn sie bei der Wiederbesetzung des vakanten Lehrstuhls für Didaktik und Pädagogische Psychologie die hier dargelegten Argumente übergängen. Die Erwägung aller Argumente müsste zur Einsicht führen, dass dem in langjähriger Aufbauarbeit Geschaffenen und erwiesenermassen Bewährten für die weitere Zukunft die nötige Sorgfalt anzudeihen ist. Es geht um einen einmaligen Studiengang, der einen wirksamen Beitrag für eine zeitgemässe bernische und schweizerische Lehrerbildung leistet. Ihn aufzugeben würde einen beträchtlichen, nicht rasch wieder gutzumachenden Schaden darstellen.

SEMINAR ÜBER DIE ROLLE DER EVALUATION FÜR DIE BERUFLICHE ENTWICKLUNG DER LEHRKRÄFTE

Strasbourg, 18. - 19. September 1989

Anton Hügli

Am 18./19. September 1989 fand in Strasbourg das vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit (CDCC) des Europarats organisierte Seminar statt "Ueber die Rolle der Evaluation für die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte". Als Vertreter der Schweiz nahmen teil: Anton Hügli, Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Basel-Stadt, und Denis Racle, Inspecteur scolaire, Biel.

Das Seminar war eine Nachfolgeveranstaltung der CDCC im Anschluss an die 15. Session der ständigen Konferenz der europäischen Erziehungsminister vom 5.-7. Mai 1987 in Helsinki über "New challenges for teachers and their education". Die Seminarteilnehmer konnten aber auch auf die Ergebnisse einer Tagung zurückgreifen über "Die Evaluation der Lehrer und des Lehrens", die im April 1988 vom Europarat und der "World Confederation of Organisations of Teaching Profession" (WCOTP) veranstaltet worden war.

Der Begriff "Evaluation", der in diesem Seminar im Zentrum stand, wurde im breitesten Sinne verstanden: sowohl in der allgemeinen Bedeutung des Sammelns und Auswertens von Informationen über die Qualität und die Resultate erzieherischer Bemühungen als auch in der engeren Bedeutung der summativen Evaluation, wie sie zur Selektion der Lehramtskandidaten in der Ausbildung oder zur Anstellung neuer Lehrkräfte angewendet wird, oder der informellen Evaluation im Hinblick auf die persönliche und berufliche Entwicklung der Lehrkräfte.

Diesen verschiedenen Bedeutungen des Wortes "Evaluation" entsprechend kamen am Strasbourger Seminar recht verschiedenartige Dinge zur Sprache: von der Frage, wie die Lehrkräfte Möglichkeiten und Wege finden können, sich selbst und die Qualität ihrer Arbeit besser einzuschätzen, bis hin zur Frage, wie die Schulbürokratie organisiert sein müsse, damit eine möglichst umfassende Kontrolle des Bildungssystems gewährleistet ist.

Ebenso bunt wie diese Möglichkeit sind auch die Evaluationspraktiken in den verschiedenen Staaten des Europarats. Das Spektrum reicht von der Existenz zentralisierter, hierarchischer Kontrollsysteme, wie man sie etwa in Frankreich oder England findet, bis hin zum völligen Fehlen jeglicher formaler Aussenkontrolle (ausser bei der Selektionierung, Diplomierung und Anstellung von Lehrkräften) in Ländern wie etwa Norwegen oder Dänemark.

Im Zentrum der Diskussion standen insbesondere folgende Punkte:

1. Evaluationsverfahren sind schon darum schwierig anzuwenden, weil verschiedene Bewerter auch ein unterschiedliches Verständnis haben können von dem, was die Qualität von Bildungsprozessen ausmacht, wie man diese einschätzen kann und worin die Entwicklung von Lehrern und Lehrprozessen besteht.
2. Die Gründe für die schlechte Qualität im Bildungswesen werden allzu häufig nicht bei den Lehrkräften gesucht: Empirische Untersuchungen zeigen, dass sowohl die Lehrkräfte (insbesondere die recht grosse Gruppe der sogenannten "reluctant starters"), als auch Schüler und Eltern nicht im Lehrer den Hauptfaktor für schlechte Bildungsqualität sehen, sondern dafür eher das Fehlverhalten oder das mangelnde Interesse der Schüler oder schlechte Rahmenbedingungen verantwortlich machen.
3. Evaluation ist nicht das einzig mögliche Mittel, die Qualität von Bildungsprozessen zu verbessern. Andere Möglichkeiten liegen etwa in einer sorgfältigen Rekrutierung und Selektion der Lehrkräfte, einer besseren Grundausbildung, einer besseren Personalpolitik bei der Förderung von Lehrkräften durch Zuteilung neuer Rollen und Karrieremöglichkeiten, einer Ueberprüfung der Effektivität ganzer Schulen durch Befragung der betroffenen Eltern und Kinder usw. Insbesondere der letzte Punkt ist von grosser Bedeutung: Schule ist ein komplexes System, und die Wirkung des individuellen Lehrers ist deshalb schwer zu trennen von der Wirkung anderer, ebenso relevanter Faktoren wie Unterrichts- und Schulklima, Schülerzusammensetzung und gesellschaftliche Rahmenbedingungen.
4. Die Effektivität einer Evaluation hängt vom Klima ab, innerhalb dessen sie durchgeführt wird, von der Qualität der Evaluation selbst - festgestellt durch eine Evaluation der Evaluation - und von dem nötigen Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten. Eine von oben verordnete, formale Evaluation führt jedoch in der Regel nur zu wenig Verbesserung und nicht zu der gewünschten grundlegenden Veränderung. Mit einem besseren Schulmanagement erreicht man dieses Zweck womöglich ebenso gut, wenn nicht sogar besser.

Ein besonders eindrückliches Beispiel für das Scheitern formaler Evaluationsverfahren zeigte der Delegierte aus Baden-Württemberg anhand der Bestrebungen seines Landes auf. Jedes Jahr hätte etwa 1/5 der über 100'000 Lehrer in Baden Württemberg evaluiert werden sollen in bezug auf ihre Lehrtätigkeit, ihren Einfluss auf die Erziehung der Schüler, ihre Kooperation mit Eltern, Kirche usw. und ihren administrativen und beratenden Funktionen. Das Programm hat jedoch nie durchgezogen werden können, teils wegen des Widerstandes der Lehrgewerkschaften, teils auch wegen des politischen Widerstandes gegen jede Form von Sammlung persönlicher Daten.

Ein besonders erfolgsversprechendes Modell der Evaluation war das vom norwegischen Delegierten vorgestellte Evaluationsprogramm seines Landes. Der Widerstand in Norwegen gegen jedes von aussen kommende, summative Evaluationsverfahren lässt nur das schulinterne, auf Selbsteinschätzung abzielende Evaluationsmodell zu. Zur Institutionalisierung dieses Verfahrens hat man den folgenden Weg gewählt: In einem ersten Schritt müssen sich Schulkollegium und Eltern einig werden über die Ziele der Schule. Als zweites gilt es, ein Evaluationsteam aufzubauen innerhalb der Schule, das das Vertrauen des übrigen Kollegiums genießt und ein Evaluationssystem erfolgreich durchführen kann. Dieses Team hat die Aufgabe, sowohl den einzelnen Unterricht selbst als auch die Arbeitsbedingungen der Schule im Lichte der Schulziele zu überprüfen. Die Ergebnisse der Evaluation werden schliesslich im Kollegium breit diskutiert und zur Grundlage gemacht für Entscheidungen über Fortbildungskurse, weitere Information und Karriereplanung.

Die Ergebnisse des Strasbourger Seminars, die ausführlicher in der Novembernummer der "Schweizerischen Lehrerzeitung" dargestellt werden sollen, könnten auch in der Schweiz einen Beitrag leisten zu der längst fälligen Diskussion über fruchtbarere und sinnvollere Evaluationsverfahren. Im Vordergrund steht bei uns noch immer die mit mehr oder weniger klarem Bewusstsein angewandte summative Evaluation, vor allem im Zusammenhang mit der Selektion und Diplomierung von Lehramtsstudenten und dem Wahlverfahren im Hinblick auf provisorische oder definitive Anstellungen. Weitgehend brach dagegen liegt das Feld der formativen Evaluation, die der Verbesserung des täglichen Unterrichts in der Schulpraxis dienen könnte. Den Lehrerinnen und Lehrern die nötigen Mittel und Instrumente und die nötige Unterstützung, allenfalls auch die erforderlichen Anreize zu geben, dass sie diese Evaluation auch durchführen, ist im Interesse aller, denen die Verbesserung unserer Schule am Herzen liegt. Den Weg dazu hat das Seminar in Strasbourg im wesentlichen auch gewiesen: Er besteht darin, die Selbstverantwortung und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer zu stärken und eine Schule zu schaffen, in der alle, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Behörden, gemeinsam auf eine Verbesserung der Unterrichts- und Lebensqualität in der Schule hinzuwirken versuchen. Dieser Weg aber führt weg von der vielerorts noch praktizierten Fremdbeurteilung und staatlichen Schulaufsicht und hin zur Förderung der Autonomie der einzelnen Schulen und des einzelnen Lehrers. Wer diesen Weg geht, wird sich auch nicht den Einwänden ausgesetzt sehen, mit denen die formale Evaluation sich stets konfrontiert sehen wird: Zielvorstellungen eines guten Unterrichts an den Evaluierten heranzutragen, die von diesem womöglich nicht geteilt werden, und den Unterricht an Kriterien zu messen, die womöglich in keinem Zusammenhang stehen mit dem vom Evaluierenden gewünschten Erfolg.

SCHULE ALS ERZIEHUNGSRAUM

Seminar SLV/SVHS im Sommer 1990

Protokoll-Splitter eines Teilnehmers

Hansrudolf Hotzenköcherle

FRAGEN: Schule als Erziehungsraum: als was denn sonst? Lehrkräfte, Eltern, Behörden halten dies für richtig; kantonale Lehrpläne geben diesbezügliche Hinweise und Anregungen. Da sollen "lebenstüchtige Menschen", "verantwortungsbewusste Glieder der Gemeinschaft", "lebensbejahende" und "glückliche Menschen" erzogen und geformt werden.

Aber gelingt dies uns Lehrern und Lehrerinnen? Sind wir dazu tatsächlich in der Lage? Verwehrt uns nicht eine pluralistische Gesellschaftsordnung die zu einer zielorientierten Erziehung unbedingt notwendigen allgemein verbindlichen Normen? Hat nicht jede und jeder am Erziehungsprozess Beteiligte andere Vorstellungen der anzustrebenden Ziele? Streiten wir uns nicht in endlosen Diskussionen um Formen und Wege? Sind nicht unsere jungen Lehrkräfte ganz besonders von der Erziehungsaufgabe überfordert? - zumindest habe ich selber als in der Junglehrerbetreuung Tätiger häufig diesen Eindruck. Und schliesslich: Lassen uns die schlechten häuslichen Erziehungssituationen einzelner Kinder in der Schule überhaupt das nötige erzieherische Gegengewicht aufbauen? Zum Schluss: Flüchtet die Schule aus diesem Dilemma nicht häufig in die blosse Stoffvermittlung, sieht ihr Ziel vornehmlich in der intellektuellen Förderung? Erreichen wir mit den hohen Ansprüchen unserer Erziehungsansätze nicht eher armselige Ergebnisse? Die 16-jährige Gabi zumindest sieht es so:

**Die Lehrer können einem jede Frage beantworten,
von der mathematischen Formel bis zum kleinsten Detail der
Grammatik.**

**Fragt man sie nach dem Sinn des Lebens, wissen sie keine
Antwort.**

**Ich dachte, in der Schule würde man alles lernen, was im
späteren Leben wichtig sei.**

Ist der Sinn des Lebens denn so unwichtig?

ANTWORTEN: Zu solchen und ähnlichen Fragen suchte ich als Teilnehmer dieses Seminars Diskussionsgrundlagen, Denkmodelle, Antworten. Ein hochkarätiges Referententeam war dafür vielversprechende Grundlage. Unter der Gesamtleitung von Prof. J. Weiss äusserten sich zum Thema der Pestalozziken-

ner Dr. A. Brühlmeier, der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. W. Herzog, der Redaktor der Schweizerischen Lehrerzeitung Dr. A. Strittmatter, der Leiter der Handelshochschule St. Gallen Prof. Dr. R. Dubs und verschiedene Eltern, die aktiv im Verein Schule und Elternhaus mitarbeiten (Frau R. Egger, Frau T. Leuenberger, Frau E. Rosenkranz, Herr M. Portmann). Schliesslich hatte der Leiter der Freien Schule Nidwalden, E. Achermann, die Möglichkeit, Erziehungsgrundsätze aus der Sicht einer Privatschule darzustellen.

ERZIEHUNGSSITUATION HEUTE: Wir hören es überall: die Erziehungssituation an unseren Schulen sei zunehmend schwieriger geworden. Lehrerinnen und Lehrer klagen über ihre Schüler, ungünstige Milieubedingungen, überforderte Eltern . . . Woher kommt das? Im Rahmen des Seminars wurden eine Reihe von Entwicklungstendenzen aufgezeigt (W. Herzog), die eigentlich ausserhalb der Schule zu lokalisieren sind, in ihren Auswirkungen aber auch die Erziehungssituation der Schule betreffen.

Ein erstes Charakteristikum unserer Zeit liegt in einem eigentlichen Individualisierungsschub: Eine veränderte Gesellschaft setzte einen Pluralismus der Normen und Werte frei, der nicht mehr durch ein übergeordnetes Wertsystem (z.B. Kirche) zusammengehalten wird. Durch diese Lockerung kommt der einzelne Mensch gewiss zu mehr Freiheit und persönlicher Identität; er wird aber gleichzeitig auch stärker auf sich selber gestellt. Jeder Mensch muss sich seine individuelle Besonderheit erarbeiten; dies ist aber vielen zum Problem geworden. Auswirkungen davon registrieren wir auch bei unsern Schülern.

Als zweites Charakteristikum berührt gewiss auch die Egalisierung der Geschlechterbeziehung unseren Schulalltag. Sie bildet ebenfalls einen Teil des Individualisierungsprozesses der ganzen Gesellschaft: Die Frau soll, genau wie der Mann, das Recht haben, sich selbst zu bestimmen und ihre Identität eigenständig zu wählen. Gerade im Bildungswesen beobachtet man gleichsam eine kleine Revolution, was das Bild der Frau anbelangt: die letzten Jahre zeigen eine zunehmende Bildungsbeteiligung der Frauen. Geht man davon aus, dass Bildung Voraussetzung für Berufstätigkeit ist, dann wird damit zu rechnen sein, dass immer mehr Frauen eine berufliche Tätigkeit aufnehmen werden. Eine solcherart veränderte Welt verlangt aber auch von der Schule eine veränderte Erziehungs- und Organisationsgrundlage.

Bereits stark betroffen ist unsere Schule von einer dritten Entwicklungstendenz: Je länger je mehr bewegen wir uns in einer multikulturellen Gesellschaft. Die Konfrontation unserer traditionellen Kultur mit andern Kulturen ist fast alltäglich geworden. Nicht nur leben wir in einer Welt, in der ein einheitlicher Kunststil fehlt; Gastarbeiter, Flüchtlinge und Asylanten verunsichern uns und fordern uns gleichzeitig heraus. Auch hier darf es uns Lehrern nicht gleichgültig sein, was ausserhalb "der pädagogischen Provinz" vor sich geht.

Schliesslich gilt es auch für die Schule wahrzunehmen, dass wir in einer andern Welt leben als noch ein oder zwei Generationen zuvor: es ist eine globale

Welt, in der nicht nur Europa, sondern die Erde zum Horizont unseres Handelns geworden ist. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass viele drängende Probleme sich immer weniger lokal begrenzen lassen: Umwelt, Drogen, 3.-Welt...

Entwicklungstendenzen, allgemeine Veränderungen machen sich breit. Was tut die Schule? Vorläufig zeigt sie sich noch wenig bereit, auf die veränderte Gesellschaftssituation einzugehen. Doch wer A sagt, muss auch B sagen; wer Individualität postuliert, gleiche Rechte für Mann und Frau verlangt, hat auch in der Schule die entsprechenden Rahmenbedingungen und Erziehungsansätze zu realisieren. Die am Seminar teilnehmenden Lehrer, Inspektoren, Mitarbeiterinnen von pädagogischen Abteilungen der Erziehungsdirektionen können dazu Hand bieten und helfen, entsprechende Veränderungen auch in unserer Schule einzuleiten. Es sind institutionalisierte Verkrustungen aufzubrechen und den veränderten Gesellschafts- und Familienstrukturen anzupassen.

EINSTELLUNGEN BILDEN: Wenn wir unsere Schule in Zukunft noch deutlicher - und dies tut gewiss Not - nicht nur als Ausbildungsstätte sondern noch ausgeprägter als Erziehungsraum gestalten wollen, haben wir vermehrt die "Bildung von Einstellungen" (A. Strittmatter) zu fördern. Es gilt dabei, unsern Schülern eine Verhaltensbereitschaft zu vermitteln, Menschen, Themen und Situationen bewusst wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Solche Einstellungen können erlernt werden; dabei sind allseits bekannte Lerngrundsätze zu berücksichtigen: neben Einsichtsprozessen helfen vor allem Verstärkungsvorgänge, aber auch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, sowie ein allgemein gutes Schulklima. Beim Lernen von Einstellungen geht es um ein Vermitteln eines Angebots von Werten, die der Lernende autonom sich selber zu eigen machen soll. Die Beeinflussung bereits bestehender Einstellungen bewirkt nur eine beschränkte Einstellungsverschiebung; häufig erzeugt sie eher Abwehr und einen sogenannten Bumerangeffekt. Einstellungen werden dann besonders gefördert, wenn sie in der Schule auch praktisch umgesetzt werden können (Rollenspiele, Aktionen, Uebernahme von Verantwortung usw.). "Einstellungen" - für viele von uns ein Begriff mit neuer Aussage, übernommen aus der Lernpsychologie. Entscheidend und wichtig ist aber wohl der Ansatz, Erziehung weniger als Einzelmaßnahme, als für einzelne Lektionen reservierte Sonderleistung zu sehen, als vielmehr Grundsatzhaltungen aus dem gesamten Schulleben herauswachsen zu lassen und damit ein solides Fundament für die Bewältigung des Lebens aufzubauen.

ERZIEHUNG ZUR VERNUNFT: Persönlichkeitserziehung ist vorerst auch ein Problem der eigenen Werte des einzelnen Lehrers und Erziehers (R. Dubs). Es gilt, klare Positionen der eigenen Lebens- und Umweltbewältigung zu haben. Es gilt, mit sich selber so weit im Reinen zu sein, um die Kraft zu haben, zu den vertretenen Werten zu stehen. Persönlichkeitserziehung ist zugleich auch eine Frage der in unserer Gesellschaft festgelegten Grenzen. Persönlichkeitserziehung ist nicht zuletzt auch ein didaktisch-methodisches Problem: auf-

grund von angeeignetem Wissen und entsprechender Reflexion kann ich werten, urteilen und schliesslich reden und/oder handeln. Auf diese Weise wird heute Persönlichkeitserziehung auch zu einer Erziehung zur Vernunft: unser Handeln soll einem Grundstock an Wissen entspringen, das uns erlaubt zu überlegen, zu argumentieren, zu entscheiden, zu urteilen und schliesslich zu handeln. Auf dieser Plattform befähigen wir unsere Schüler zur Selbstentfaltung, zur psychischen Stabilität, zur Lebensbewältigung.

J.H. PESTALOZZI: Der diesjährige Kursort legte es natürlich nahe, Antworten auf unsere Erziehungsfragen auch bei J. H. Pestalozzi zu suchen (A. Brühlmeier), hatte der grosse Pädagoge doch für einige Zeit auch in Stans gewirkt. Nachdrücklich wies er uns einmal mehr auf die Notwendigkeit hin, Bildung und Erziehung als Einheit zu verstehen. In manchen Schulzimmern erleben wir doch genau dies als Grundlage des Erfolges: dort, wo Erziehung zum gelebten Miteinander beim Spielen, Lernen, Feiern und Arbeiten wird, entsteht eine Atmosphäre, die Bildung und Erziehung gleichermassen zu fördern vermag, wo Bildung erst durch eine gute Erziehung möglich, Erziehung erst durch entsprechende Bildungserfolge ergiebig wird.

SCHULALLTAG: Patentrezepte konnte das Seminar nicht vermitteln. Dies war wohl auch nicht das Ziel, hat niemand erwartet. Gewiss hat die Woche aber dazu beigetragen, den eigenen Schulalltag bezüglich Erziehungsfragen neu und bewusster zu hinterfragen. Viele Probleme erscheinen in neuem Lichte; für bestimmte Fragen liegen Erklärungen vor. Die Diskussionen müssen in Lehrerzimmern und Fachzeitschriften weitergeführt werden. Sind wir weiter als Hesiod, 700 v. Chr.?

**Ich habe keine Hoffnung mehr für die Zukunft unseres Volkes,
wenn sie von der frivolen Jugend von heute abhängig sein sollte.
Denn diese Jugend ist ohne Zweifel unerhört rücksichtslos und
frühreif. Als ich noch jung war, lehrte man uns gutes Benehmen
und Respekt vor unseren Eltern, aber die Jugend heute will alles
besser wissen und ist immer mit dem Munde vorweg.**

25 JAHRE INNERSCHWEIZERISCHE ERZIEHUNGS- DIREKTORENKONFERENZ: IM SPANNUNGSFELD DER REGIONALEN IDENTITÄT UND DER ÜBERREGIONALEN ÖFFNUNG

Walter Weibel

Mit einem Festakt feierten die Innerschweizer Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren am 29. August 1990 in Hitzkirch das 25-jährige Bestehen ihrer Konferenz, der die Kantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Luzern, Zug und Wallis (deutschsprachiger Teil) angehören.

1965 wurde diese Konferenz gegründet und beschäftigte sich damals mit noch heute aktuellen Fragen wie Errichtung einer Hochschule in Luzern, einheitliche Lehrpläne, Vereinheitlichung der Bestimmungen über den Schuljahresbeginn, gemeinsame Herausgabe von Lehrmitteln und Unterricht für Kinder fremdsprachiger Gastarbeiter. Diese Traktanden wiesen auf eine Öffnung im innerschweizerischen Schulwesen hin, die für die anderen Regionen der Schweiz sehr beachtenswert und zum Teil noch heute von höchster Aktualität ist. Dass es überhaupt möglich war, in der Zentralschweiz diesen Leistungsausweis zu erbringen, hat wohl auch von Anfang an noch andere Gründe gehabt, die der Generalsekretär der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), Moritz Arnet, wie folgt umschreibt: "Die Innerschweiz ist eben immer noch die homogenste Region der Schweiz im Denken und Fühlen ihrer Bewohner. Es liegt auf der Hand, dass hier der Umstand mitwirkt, dass in der IEDK mehrheitlich kleine Kantone zusammengeschlossen sind, die nur über kleine Verwaltungen verfügen, die auf einen Schulbesuch über die Grenze angewiesen sind und eine längere Tradition der Zusammenarbeit kennen."

ETAPPEN DER GEMEINSAMEN ARBEIT

Die Jahre von 1965 - 1969 können als Zeit des Erfahrungsaustausches bezeichnet werden. Der kontinuierliche Informationsaustausch musste aufgebaut werden, und die Hochschulplanung Luzern war damals ein "Dauerbrenner". In den Jahren 1970 - 1975 wurden gemeinsame Institutionen gegründet. Besonders zu erwähnen ist der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen in Luzern (ZBS) als eigentliches Stabsorgan der IEDK. Die Akademische Studien- und Berufsberatung wurde für die ganze Zentralschweiz ausgebaut. Die Innerschweizer Partnerkantone beteiligten sich an der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule in Luzern.

Seit 1975 war es die Oberstufenreform, die prägend war, und mit ihr die Entwicklung der Lehrpläne in den einzelnen Fächern und für die verschiedenen Schulstufen. Die gemeinsamen Leitideen wurden geschaffen. In den Jahren 1975 - 1985 wird die IEDK auch auf nationaler Ebene aktiv. Die Jahre 1985 - 1990 könnte man - so die derzeitige Präsidentin, Erziehungsdirektorin Brigitte

Mürner-Gilli (Luzern) - mit "Verfeinerung und Ausdehnung der gemeinsamen Schulentwicklung von der Lehrplanarbeit in weitere Bereiche des Unternehmens Schule" umschreiben.

IEDK UND DIE SCHWEIZERISCHE SCHULPOLITIK

Das amtsälteste Mitglied der IEDK, der Zuger Erziehungsdirektor Dr. Anton Scherer, meinte in seiner Hitzkircher Festansprache: "Sämtliche Kantone der Innerschweiz sind auch dem Schweizerischen Konkordat über die Schulkoordination beigetreten. Traktanden der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz werden in der IEDK vorbesprochen. Empfehlungen der EDK werden in ihren Konsequenzen für die Bildungspraxis in den Innerschweizer Kantonen analysiert. Durch Mitarbeit in gesamtschweizerischen Organen wird die Abstimmung regionaler mit der nationalen Bildungspolitik und Reformarbeit angestrebt. Ein wichtiges gemeinsames Unternehmen ist z.B. die Einführung der zweiten Landessprache in der Primarschule."

GEMEINSAME INSTITUTIONEN DER IEDK

1. Schulen

Zentralschweizerisches Technikum in Horw/Luzern (Konkordat)
Mitbeteiligung durch Vereinbarungen an der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschule Luzern, an der Zentralschweizerischen Reallehrerbildung in Luzern sowie an der Ausbildung der Kleinklassenlehrer

2. Beratungsstellen

Akademische Studien- und Berufsberatung der Zentralschweiz,
Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen

3. Konferenzen, Arbeitsgemeinschaften, die zwar nicht von der IEDK geschaffen wurden, aber im IEDK-Raum tätig sind

Interkantonale Lehrmittelkonferenz (erweitert mit anderen Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein)
Innerschweizerische Inspektorenkonferenz
Zentralschweizerische Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung
Berufsberaterkonferenz der Innerschweiz
Arbeitsgruppe Sonderpädagogik

ÖFFNUNG NACH EUROPA

Erziehungsdirektorin Brigitte Mürner zählt als Zukunftsaufgabe der IEDK auch die Öffnung nach Europa und betont: "Das Prinzip der Subsidiarität des Handelns ist gerade im Bildungsbereich von elementarer Bedeutung. Eine europäische Union, wie immer sie sich entwickeln mag, muss nach föderalen Prinzipien ausgestaltet werden."

BILANZ

Regierungsrätin Brigitte Mürner sagte in Hitzkirch, dass die fortschreitende Öffnung nach aussen und die Intensivierung der nationalen und der internationalen Zusammenarbeit die Stärkung der regionalen Identität geradezu auffordern. "War die Vergangenheit geprägt vom Abwägen zwischen kantonaler Identität und regionaler Kooperation, so wird wohl die Zukunft eher vom Spannungsfeld zwischen der regionalen Identität und der Offenheit gegenüber der Schweiz und Europa gekennzeichnet sein."

9. und 10. November 1990

Jahresversammlung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (im Rahmen der Jahrestagung VSG) siehe nähere Angaben in dieser Nummer der BzL.

21. Oktober 1990 in Goldern-Hasliberg

Gründung Wagenschein Gesellschaft

Am Sonntag, 21. Oktober 1990, findet im Martin-Wagenschein-Haus der Ecole d'Humanité in Goldern-Hasliberg BE die Gründungsversammlung der "Schweizerischen Wagenschein Gesellschaft zur Förderung ursprünglichen Verstehens und exakten Denkens" statt. Alle Interessentinnen und Interessenten sind herzlich willkommen.

Sie mögen bitte mit dem vorläufigen Sekretariat, Frau Silvia Schmidli Stettler, Stedtli, 8627 Grüningen (Telefon 01 935 29 39), Kontakt aufnehmen.

17. November 1990 in Zürich

Standortbestimmung: Organisations-Entwicklungs-Seminar

Verein Lesen und Schreiben für Erwachsene Schweiz, c/o Schweiz. Arbeiterhilfswerk, Postfach, 8031 Zürich.

21. und 22. November 1990 im Raume Berlin

Arbeitsgruppe Lehrerbildung der SGBF / SSRE

In jüngster Zeit zeichnet sich ein vielschichtiges Engagement für die Neugestaltung von Unterricht ab. Unter dem Titel "Erweiterte Lernformen" wird auf der einen Seite eine vermehrte Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden in der Unterrichtsgestaltung versucht, auf der anderen Seite geht es um ein ganzheitliches Lernen, das von der Kognitionspsychologie her eine neue theoretische Bestimmung erhalten hat. Am 21. und 22. November trifft sich im Raum Bern eine grössere Gruppe von LehrerbilderInnen, um Eigenverantwortliches Lehren und Lernen in der Praxis zu erleben und auszuwerten. Geplant sind weiterführende Arbeiten in verschiedenen Lehrerbildungsanstalten der Schweiz. Die Tagung wird von Herrn Dr. Hans Joss, Zentralstelle Lehrerbildung im Kanton Bern und von Bruno Krapf, Säntisstrasse 38, Brütten, Leiter der Arbeitsgruppe LB organisiert.

Am Freitag, dem 30. November 1990, findet am Pädagogischen Institut der Universität Bern eine akademische Würdigung und Gedenkveranstaltung für Professor Hans Aebli statt unter dem Titel

**Hans Aebli zum Gedenken
(1923-1990)
Begegnungen mit dem Entwicklungs- und Denkpsychologen,
Didaktiker und Lehrerbildner**

In Referaten, Podiumsdiskussionen und Gesprächskreisen sollen wichtige Teile des Werkes und Wirkens des Lehrers und Forschers Hans Aebli aus der Sicht ehemaliger Schüler und Kollegen einer Würdigung unterzogen werden.

Die Veranstaltung ist ganztägig. Interessierte Kolleginnen und Kollegen können das Tagungsprogramm und einen Anmeldetalon anfordern (Abteilung Pädagogische Psychologie, "Gedenkveranstaltung", Postfach 264, 3000 Bern 9).

14./15. März 1991 in Berlin, D

Perspektiven der Weiterbildung - Zusammenarbeit in West- und Osteuropa

3. Europäischer Weiterbildungskongress

Veranstalter: Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betrieb, Berlin, in Zusammenarbeit mit BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung - EAP - Europäische Wirtschaftshochschule.

Kontaktadresse: NOVUM GmbH, Mommsenstrasse 71, D-1000 Berlin 12; Tel. 030/8 83 70 24/25.

7. - 9. Oktober 1992 in Davos (GR)

Sonderpädagogik - Europa 92: Perspektiven und Tendenzen

Veranstalter: EASE/SHG/SZH/FICE/AITEEG/ - Europarat.

Kontaktadresse: Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft (SHG), Brunnmattstrasse 38, Postfach, 3000 Bern 14; Tel. 031/26 26 29

AEBLI Hans (1990)

Santiago, Santiago... Auf dem Jakobsweg zu Fuss durch Frankreich und Spanien. Stuttgart: Klett-Cotta, 252 Seiten, Fr. 34.70

Der aus Zürich stammende Hans Aebli hat sich als Kognitionspsychologe und Didaktiker weltweit einen Namen gemacht. Seine Forschungen betreffen die Entwicklungspsychologie, die Psychologie des Denkens und Handelns und deren Anwendung auf das Lehren und Erziehen. Zu seinen bekanntesten Veröffentlichungen gehören "Grundlagen des Lehrens" und "Denken: das Ordnen des Tuns". Das neuste und letzte Buch zeigt nun einen ganz anderen Aebli: den Wanderer, der mit seiner Frau den Jakobs-Pilgerweg von Le Puy quer durch Frankreich und Spanien nach Santiago de Compostela zurücklegt. Ein Bericht, in dem von Land und Leuten, von den Begegnungen in Natur und Zivilisation die Rede ist, und der auch kurze Reflexionen über die Situation des Berichterstatters in dieser Zeit in diesem Raum enthält. Der Bericht ist wohlthuend knapp, aber anschaulich. Es schlägt auch etwas vom Rhythmus der Wanderetappen auf das Tagebuch nieder.

Aebli ist klar, dass seine Situation nicht die des mittelalterlichen Pilgers ist. Und wenn auch gläubig, so ist die Religion des Psychologen des 20. Jahrhunderts eine andere als die des Pilgers in früher Zeit. Warum aber hat er den Weg unter die Füße genommen? Da habe wohl auch der Zeitgeist mitgespielt, meint er. "Wir sind der Geschichte der hohen Kulturen und der hohen Geister alle etwas müde, wenden uns lieber dem einfachen Volk des Mittelalters und seinem Alltag zu ..." Mit dem Nachvollzug der Pilgerreise würde er es vielleicht besser verstehen. Nur es, das mittelalterliche Volk? Nein, auch "uns selber, denn wir alle tragen noch heute einen mittelalterlichen Menschen in uns." Die Reise sei deshalb auch ein Stück Suche nach der eigenen Vergangenheit, der geistigen und materiellen. "Wir verstehen uns auch nicht als Aussteiger", schreibt Aebli zu Beginn der Reise, "sondern werden in drei Monaten zu Hause weiterfahren, wo wir die Dinge haben stehen lassen. Wir möchten die kommende Zeit jedoch nutzen, um über uns und die Welt etwas tiefer und vielleicht auch ganzheitlicher nachzudenken..."

Und was ist das Fazit nach drei Monaten Unterwegssein, nach 60 teils strapaziösen Wandertagen, nach Begegnungen und Konfrontationen? "Sicher sind wir keine besseren Menschen geworden." Auch den Gedanken, irgendein Verdienst erworben zu haben, weist Aebli von sich. Doch den mittelalterlichen Menschen - und damit diese Tiefenschicht unseres Selbst - "haben wir besser und tiefer verstehen gelernt". Wichtig auch der Versuch, anders zu leben: "einfacher, mit der Schöpfung tiefer verbunden, gesammelter und klarer auf das Ziel hingeeordnet".

"Jeden Tag früh aufstehen, aufbrechen und ein Stück weit dem Ziele entgegengehen. Sonst nichts. Keine selbstverfertigte Welt um sich häufen und ihre

Mühlen einmal nicht klappern lassen. Mit der Landschaft allein sein, und auch sie ständig hinter sich lassen. Versuchen, den äusseren Weg auch innerlich zu gehen. Sich nicht in der Verfolgung aller möglichen Ziele verzetteln und sich von allen möglichen Motiven treiben lassen."

Einen andern Aebli als den Psychologen zeigt dieses Buch, zweifellos. Aber so weit weg vom Didaktiker und Psychologen ist dieses Fazit auch wieder nicht. Nur dass es aus einem anderen Blickwinkel kommt, nicht aus dem wissenschaftlich-akademischen, sondern aus der besinnenden Erfahrung.

Meinrad Buholzer

(in: LNN, 16.8.90)

Impressionen auf dem Jakobsweg

Hans Aebli's letztes Buch über die mit seiner Frau unternommene Pilgerreise erweist sich als ein Geschenk an seine Leser und «zeigt den Wissenschaftler von seiner meditativen, die Fundamente des Daseins auslotenden Seite».

Traugott Weisskopf schreibt in der Schweizer Lehrerzeitung:

Wenn ein international anerkannter Universitätsprofessor nach seiner Emeritierung eine dreimonatige Wanderung mit seiner Lebensgefährtin auf dem mittelalterlichen Pilgerweg nach Santiago de Compostela unternimmt, legt er nicht nur eine markante Zäsur hinter das Bisherige, sondern setzt gleichzeitig ein Zeichen dafür, dass es neben dem Leben für die Wissenschaft noch anderes gibt, das ein Leben sinnvoll und lebenswert macht: Hans Aebli besass diese Spannweite des Geistes und diesen Reichtum der Seele. Eine Woche vor seinem Tode Ende Juli 1990 erschien sein packender Reisebericht, der die erwanderte Route von Le Puy bis zum ersehnten Pilgerort mit allen überraschenden Erlebnissen präzise beschreibt und gleichzeitig einen Wissenschaftler von seiner meditativen, die Fundamente unseres Daseins auslotenden Seite her zeigt.



Hans Aebli: Santiago, Santiago
Auf dem Jakobsweg zu Fuss durch Frankreich und Spanien. 252 Seiten, 20 Abb., Linson, Fr. 34.70

Klett-Cotta 

MUERNER Christian (1990)

Behinderung als Metapher. Pädagogik und Psychologie zwischen Wissenschaft und Kunst am Beispiel von Behinderten in der Literatur. Bern: Paul Haupt, 275 Seiten, Fr. 38.-

"Definitionen von Behinderungen gibt es viele, alltägliche, wissenschaftliche, ideologische, gesellschaftskritische usw., aber die konzeptionellen Voraussetzungen dafür, das wovon sie eine Behinderung sein sollen, scheint mir ziemlich ungeklärt" (MUERNER 1990, 265). Es sind die Vorstellungen und Vorurteile, die nichtbehinderte von behinderten Menschen haben und mit sich tragen, um deren Klärung und Erörterung es dem Autor geht. Dabei verfolgt er die These, dass sich "der Konflikt zwischen Literatur und Wissenschaft in denjenigen zwischen Behinderung und Nichtbehinderung" (MUERNER 1990, 9) abbildet. Wie diese Abbildung im Einzelnen vollzogen wird, ist Gegenstand der Ausführungen des ebenso anspruchsvollen wie interessanten Buches.

Im ersten Teil werden vier Erzählungen, in denen Behinderte als Leitfiguren oder Protagonisten auftreten, in einem einheitlichen strukturierten Zugriff knapp zusammengefasst, gedeutet und im Hinblick auf die zugrundegelegte These geprüft; berücksichtigt werden Werke von Wladimir Korolenko, Max Herrmann-Neisse, Ernesto Sabato und Franz Xaver Kroetz. Der zweite, etwas umfangreichere Teil bietet zu den exemplarisch ausgewählten Texten weiterführende Interpretationen und Reflexionen, die sich mit Bedeutung und Gehalten von Metaphern befassen und zur Aussage führen, dass "die Geschichte behinderter Protagonisten diejenige ist, die entsteht, wenn Nichtbehinderte sie rezipieren", also nichts anderes als "die Geschichte der nichtbehinderten Vorurteile und Vorstellungen" (S. 265).

Ueber das Verhältnis von 'Pädagogik und Dichtung' (SOENTGERATH 1967) hat vor über zwanzig Jahren bereits Alfred Söntgerath am Beispiel von Kindheitsdarstellungen in der Literatur des 20. Jahrhunderts nachgedacht; dass literarische Texte gerade zur "Einübung pädagogischen Verstehens" (BAACKE et al. 1979) geeignet sind, zeigen die vor gut zehn Jahren unter dem Titel 'Aus Geschichten lernen?' (ebd.) von Dieter Baacke und Theodor Schulze veröffentlichten Beiträge. In diesem Kontext ist nach meinem Dafürhalten die vorliegende Studie anzusiedeln, die - ohne ausdrücklich auf die erwähnten Publikationen Bezug zu nehmen - eine fruchtbare Auseinandersetzung und Begegnung zwischen Wissenschaft und Kunst bzw. pädagogischen und psychologischen Sichtweisen auf der einen und literarischen Darstellungen von Behinderungen auf der andern Seite vermittelt.

Johannes Gruntz-Stoll

GLOECKEL Hans (1990)

Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 352 Seiten, Fr. 32.80

Angesichts der nahezu unüberschaubaren Fülle didaktischer Themen sowie der Vielzahl unterschiedlicher didaktischer Theorien, die allein in deutschsprachigen Veröffentlichungen des vergangenen Jahrzehnts vorgestellt und erörtert werden, wecken Titel und Untertitel der vorliegenden Neuerscheinung gegensätzliche Erwartungen: Während der Titel eine praxisnahe, weniger auf umfassende Systematik als auf exemplarische Annäherung gerichtete Auseinandersetzung mit didaktischem Handeln verspricht, stellt der Untertitel eine theoriebezogene, lehrbuchartige Abhandlung über didaktische Reflexion in Aussicht; dass der Autor beides beabsichtigt und vielfältigen Ansprüchen gerecht zu werden versucht, darin liegt eine der Qualitäten dieser Neuerscheinung.

Ausgehend von ersten Beobachtungen und Einsichten zum Unterrichtsgeschehen kommen zunächst Tätigkeiten und Mittel des Unterrichts zur Sprache, bevor Formen des Unterrichts und Unterrichtsmethoden erörtert werden. Im weiteren geht es um den grösseren Kontext von Lehrgang und Lehrplan sowie Grundsätze des Unterrichts; abschliessend gelangen Konzeptionen und Theorien des Unterrichts zur Darstellung. Die knappe Inhaltsübersicht zeigt, dass der Autor von "Einzelerscheinungen zu immer umfassenderen Sachverhalten, vom Konkreten zum Abstrakten, von der Peripherie ins Zentrum didaktischer Ueberlegungen" (S. 16) fortschreitet; so gesehen handelt das Buch nicht von didaktischer Praxis und Theorie, es ist - als Lehr-Buch - nicht nur von didaktischer Absicht bestimmt, sondern auch didaktischer Gliederung und Gestaltung verpflichtet. Damit ist eine weitere Qualität des Buches erwähnt.

Sind sowohl der gesamte Aufbau wie auch die Ausführungen im Einzelnen geeignet, den Bedürfnissen und Interessen, aber auch den Voraussetzungen und Kenntnissen von Studierenden und Dozierenden, angehenden und erfahrenen Lehrkräften gleichermassen Rechnung zu tragen, so entspricht die Art der äusseren Gestaltung diesen inhaltlichen Qualitäten nur teilweise: Obwohl in der Verlagsankündigung von vielen Abbildungen und in der Einleitung des Verfassers von "komprimierten Aufzählungen in Listenform als inhaltlich zu füllenden Lernhilfen" (S. 16) die Rede ist, wirken die dreihundertfünfzig Seiten insgesamt als eher eintönige Bleiwüste - trotz zahlreicher Abschnitte und Unterabschnitte mit entsprechenden Titeln und Zwischentiteln; so stimmen Form und Inhalt des Lehrbuches nicht in dem Masse miteinander überein, wie dies einem breiten Zielpublikum und dem wünschbaren Erfolg dieser sehr empfehlenswerten Neuerscheinung angemessen zu sein scheint.

Johannes Gruntz-Stoll

KOELTZE Horst u.a. (1990)

Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 276 Seiten, Fr. 23.30

Als Brückenschlag oder Umschlagplatz zwischen eher theoretischen Aus- und Fortbildungsinhalten auf der einen und praktischer Unterrichtstätigkeit auf der anderen Seite, sind seit rund zwanzig Jahren Trainingsformen verschiedenster Herkunft und Ausrichtung in der LehrerInnenaus- und -fortbildung im Gebrauch. Diese Trainingsmodelle haben sich im Verlaufe von zwei Jahrzehnten nicht nur gründlich verändert; es sind eine Reihe von neuen Konzepten dazugekommen, welche die Einseitigkeiten und Schwächen der älteren Modelle aufzufangen und zu überwinden suchen.

Angesichts der Vielzahl angebotener Trainingsmöglichkeiten fällt es schwer zu entscheiden, welches Training welcher Zielgruppe und welcher Zielsetzung am besten gerecht zu werden vermag. Hier bietet die vorliegende Neuerscheinung eine ausgezeichnete Uebersicht: Acht Modelle des Lehrertrainings werden von ihren AutorInnen vorgestellt - ausgehend von theoretischen Ueberlegungen und ausgerichtet auf praktische Durchführung. Im Vergleich der verschiedenen Modelle lassen sich Unterschiede ebenso wie Gemeinsamkeiten ausmachen; daraus ergibt sich die Möglichkeit, auf aktuelle Entwicklungen im Bereiche des Lehrertrainings zu schliessen.

Hervorgegangen ist das Buch aus einem Arbeitskreis zur "Theorie und Praxis verschiedener Ansätze des Lehrertrainings" im Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS), in dem sich VertreterInnen verschiedener Trainingsformen begegnet sind und Erfahrungen mit den Trainingsansätzen ausgetauscht haben. Das Buch vermittelt aber nicht nur eine Uebersicht über neuere Formen des Lehrertrainings, sondern bietet zugleich eine Fülle von Anregungen und Hinweisen für die praktische Trainingsarbeit mit Kindergärtnerinnen und Lehrkräften verschiedener Stufen in Aus- und Fortbildungsveranstaltungen.

Johannes Gruntz-Stoll

Beachten Sie bitte das Verzeichnis

KLINKHARDT: Aktuelle Titel 1990

Es liegt - versehen mit einer Bestellkarte - diesem Heft bei.

WEISS Rudolf (1989)

Leistungsbeurteilung in den Schulen - Notwendigkeit oder Uebel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge. Wien: Verlag Jugend und Volk, 294 Seiten, Fr. 35.-

Die Leistungsbeurteilung von Schülern gehört zu den sensibelsten Aufgaben eines Lehrers, zumal seit langem die "fragwürdige Notengebung" bekannt ist: die Urteile - auch von erfahrenen Lehrkräften - sind kaum miteinander vergleichbar.

Nachdem der Autor im ersten Kapitel grundsätzliche Gedanken über den Begriff der "Leistung in der Gesellschaft" anstellt, wird auf den folgenden Seiten fundiert dargelegt, wie Lehrer im allgemeinen bei der Notenvergabe vorgehen und zwar sowohl bei den schriftlichen als auch bei den mündlichen Prüfungen. Vor allem mündliche Leistungsbeurteilungen können als wenig objektiv, reliabel und valide angesehen werden. In vielfältiger Weise wird aufgezeigt, welche Beurteilungsfehler bei der Notengebung vorkommen können, wobei der Autor zu Recht darauf hinweist, dass der Schlüssel zur Lösung nicht in der vordergründigen Leistungsbeurteilung eines Schülers zu sehen ist, sondern viel tiefer in der Wahrnehmung und differenzierten Beurteilung der *gesamten* Persönlichkeit liegt (S. 127). Ein bislang kaum erkannter Aufgabenbereich, in den die heutigen Lehrer nicht erschöpfend eingeführt wurden.

Mit Hilfe praktischer Beispiele legt Rudolf Weiss dar, welche Möglichkeiten er sieht, die Leistungsbeurteilung - trotz der vielfältigen Fehlerquellen - zu optimieren. Neben der messtechnischen Verbesserung der Leistungsbeurteilung empfiehlt er u.a. den Einsatz informeller und auch standardisierter Tests sowie die Schulung der Lehrer bei der Abfassung verbaler Leistungsbeurteilungen.

Konsequenterweise wird die grundsätzliche Frage gestellt, ob die Schule angesichts der fehlerhaften Beurteilung von Schülern nicht besser auf Zensuren überhaupt verzichten sollte. Rudolf Weiss, der sich seit drei Jahrzehnten mit der hier beschriebenen Thematik beschäftigt, zieht ein vernünftiges, weil brauchbares Fazit: "Wesentliche Möglichkeiten der Verbesserung sehe ich nicht in der Abschaffung der Ziffernnoten oder ihren Ersatz durch Wortbeschreibung, sondern in der Ausbildung und Fortbildung der Lehrer im Bereich der Pädagogischen Diagnostik".

Das fundierte, aber dennoch leicht lesbare und auf die Praxis bezogene Buch weist neben einem Sach- und Personenverzeichnis ein umfangreiches Literaturverzeichnis (60 Seiten) auf. Diese sehr wertvolle Lektüre gehört in die Hand aller Lehrer-Studenten, Lehrer, Schulleiter, Schulaufsichtsbeamten und Lehrerbildner.

Siegfried Bäuerle

SOLZBACHER Claudia und WOLLERSHEIM Heinz-Werner (1989)

Hauptschule '89 - Auf den Trümmern der Reform. Probleme und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 170 Seiten, Fr. 22.40

Bereits der Titel deutet auf ein Thema hin, über das sich nicht nur die Pädagogen und Politiker in den nächsten Jahren vermehrt Gedanken machen müssen, da - wie die Autoren wohl zu Recht feststellten - die "Hauptschule zum Stiefkind der Nation" (S. 7) wurde. Die rückläufige Geburtenentwicklung seit Mitte der 60er Jahre hat die Realschule und das Gymnasium zum Gewinner im Hinblick auf die Schülerzahlen werden lassen, weil der "konsequente Ausbau der Hauptschule zu einer zwar nicht gleichartigen, aber gleichwertigen Schulform unterblieb". Insofern ist es nicht verwunderlich, dass diese Schulform, obwohl sie immer noch den überwiegenden Teil der Schüler in der BRD aufnimmt, pädagogisch das geringste Interesse erfährt (S. 78). So weisen die Autoren darauf hin, dass die Hauptschule ein eigenes Bildungskonzept benötigt und nicht einen verdünnten Gymnasiallehrgang. Vor allem wird eine "gute" Lehrerpersönlichkeit und neben der Sachkompetenz besonders didaktisches Geschick gefordert. Konsequenter stellen die beiden Autoren praktische Überlegungen zur Organisation und Didaktik von Hauptschulen an. Unter anderem werden dabei die Gedanken und Konzepte von Arbeitsschulpädagogen (Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig u.a.) vorgetragen: Das Hauptgewicht einer Reform muss auf eine innere Reform gelenkt werden. Würden die in diesem Buch geäußerten Denkanstöße zu einer solchen Reform vor allem von Bildungspolitikern aufgenommen, bestünde noch eine Rettung der Hauptschule. In diesem Sinne ist dem sehr lesenswerten und mit pädagogischem Elan verfassten Buch viel Erfolg zu wünschen.

Siegfried Bäuerle

PALLASCH Waldemar & REIMERS Heino (1990)

Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Weinheim: Juventa Verlag, 232 Seiten, Fr. 28.80

Für die Erfahrung, dass sich außerschulische Lern- und Arbeitsformen gerade für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in besonderem Masse eignen und auf diesem Wege auch für den Unterricht in der Schule (wieder)entdeckt werden, bietet der vorliegende Band ein eindruckliches Beispiel: Anknüpfend an sogenannte "Lernstätten", wie sie seit über zehn Jahren in Betrieben von Industrie und Wirtschaft mit Erfolg durchgeführt werden, auf der einen und an "Zukunftswerkstätten", die vor rund zwei Jahrzehnten "erfunden" und seither

vor allem in sozialpädagogischen und gesellschaftspolitischen Arbeitsfeldern eingesetzt worden sind, auf der andern Seite, haben die beiden Autoren ein methodisches Konzept entwickelt, das auf neuere Formen schulischer Werkstattarbeit Bezug nimmt und sich in der Lehreraus- und fortbildung bewährt hat.

Dieses Konzept der pädagogischen Werkstattarbeit wird von den Autoren vorgestellt und erörtert. Dabei kommen weder die theoretischen Grundlagen noch die Möglichkeiten praktischer Arbeit zu kurz: Letztere werden anhand von vierzehn Bausteinen zu den einzelnen Arbeitsschritten präzise umschrieben; erstere sind Gegenstand der überaus informativen einführenden Abschnitte. Der Praxisbericht einer Werkstatt-Teilnehmerin sowie ein Ausblick auf den Einsatz von "Lernwerkstätten im Rahmen pädagogischer Werkstattarbeit" runden die Studie ab, die von den Autoren als "Zwischenergebnis" auf der "Suche nach neuen Formen im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Pädagogen" bezeichnet wird.

Vielleicht ist es gerade diese beabsichtigte Unvollendetheit und Unvollständigkeit des "Zwischenergebnisses", welche die Auseinandersetzung mit der vorgestellten Konzeption so anregend und fruchtbar macht: Vor allem für den Unterricht im berufsbildenden Bereich der Lehreraus- und fortbildung bietet das Konzept der pädagogischen Werkstattarbeit eine Fülle von Anstößen und Hinweisen, die in der Tat "zur Belebung der traditionellen Lernkultur" beitragen können und sollen.

Johannes Gruntz-Stoll

Interkantonale Arbeitsgruppe *Interkulturelle Erziehung - Türkisches Kind*
(Hrsg)

Kinder aus der Türkei. Eine Tonbildschau in 7 thematischen Blöcken mit schriftlichem Begleitmaterial für die Lehrer- und Erwachsenenbildung.

Am 15. März 1990 fand an der Schulwarte Bern die Premiere für ein Medienpaket zum Thema *Kinder aus der Türkei statt*. Herausgeber ist eine interkantonale Arbeitsgruppe *Interkulturelle Erziehung - Türkisches Kind*, die sich nach einer Türkei-Studienreise der Lehrerfortbildungsorganisationen der Kantone BL, BS und SO im Herbst 1986 konstituiert hatte. Die Projektleitung lag in den Händen von *Priska Furrer* und *Roman Müller* (Solothurn), für die audiovisuelle Beratung und Realisation zeichnet *Jürg Gasser* (Zürich) verantwortlich. Unterstützt wurde das Projekt durch die EDK, EDK-SKAUM, NW EDK, "Pro Helvetia", Berner Schulwarte, sowie durch die Erziehungsdirektionen der Kantone BS, BL, SO, BE, TG, ZH, LU, AG.

Inhalt und Ziel

Das Medienpaket versteht sich als Lehrmittel der Erwachsenenbildung. Es kann eingesetzt werden in der LehrerInnenaus- und -fortbildung, an höheren Mittelschulen und Universitäten, an Schulen für Sozialarbeit, an Informationsveranstaltungen für Eltern, Behörden u.a. Und zwar sowohl als Einstiegsmaterial, das geeignet ist, Interesse zu wecken, Diskussionen auszulösen und eine Fragehaltung zu erzeugen, als auch zur Vertiefung ausländerpädagogischer Themen. Die Begleithefte enthalten Hintergrundinformationen sowie praktische und handlungsrelevante Hinweise für Personen, die mit türkischen Immigrantenkindern und deren Familien zu tun haben. Das Medienpaket besteht aus *7 thematisch gegliederten Blöcken*, die sich unabhängig voneinander einzeln oder in verschiedener Kombination einsetzen lassen:

Thema 1: Eindrücke aus einem westanatolischen Dorf (50 Dias/13 Min.)

Thema 2: Kinder in der Türkei - wie sie leben, spielen und arbeiten (70 Dias/ 16 Min.)

Thema 3: Schule in der Türkei (37 Dias/10 Min.)

Thema 4: Die türkische Familie und die Rolle der Frau (44Dias/11 Min.)

Thema 5: Türkische Immigranten in der Schweiz (50 Dias/12 Min.)

Thema 6: "Ayses erster Monat in meiner Klasse" (50 Dias/ 14 Min.)

Thema 7: Türkisches Kind und Schweizer Schule (100 Dias/32 Min.; 2-teilig)

Jedes Einzelthema umfasst zwei Informationsträger:

- Die Tonbildschau (für Hand- und Impulssteuerung)
- Das Begleitmaterial (bestehend aus dem Text der TBS mit den Abbildungen der Dias und einem vertieften Begleittext)

Dazu gibt es eine Broschüre Allgemeine Hinweise, welche u.a. methodische Vorschläge enthält.

Erfahrungen / Ausblick

Das grosse Interesse, das dem Medienpaket anlässlich der Berner Premiere und während den folgenden Monaten entgegengebracht wurde, ist für die AutorInnen sehr ermutigend, ebenso die inzwischen bekanntgewordenen Rückmeldungen von BenutzerInnen. Das Paket wurde inzwischen von Fortbildungsinstitutionen der meisten Deutschschweizer Kantone angeschafft und kann dort ausgeliehen werden. Ausserdem steht es im Verleih an der Schulwarte Bern und am Pestalozzianum Zürich.

Gegenwärtig bereitet die AutorInnengruppe die Herausgabe des erweiterten Begleitmaterials in Buchform vor. Insbesondere werden je ein ausführliches Kapitel über den Islam sowie über die Berufsausbildung türkischer Jugendlicher dazukommen. Das Buch wird voraussichtlich Ende 1990 im Staatlichen Lehrmittelverlag Bern erscheinen.

Hanspeter Mathys

ALTERMANN-KOESTER, M., HOLTAPPELS, G., KANDERS, M.,
PFEIFFER, H. und de WITT, C. (1990)

Bildung über Computer? Informationstechnische Grundbildung in der Schule.
Weinheim: Juventa Verlag, 174 Seiten, Fr. 24.10

Nachdem anfänglich einer Minderheit interessierter SchülerInnen im Rahmen von Freiwahlangeboten Programmiersprachen wie FORTRAN oder ALGOL beigebracht worden sind, haben sich Angebote des Informatikunterrichts während der letzten zwanzig Jahre nicht nur auf einen breiteren Kreis von InteressentInnen gerichtet, sondern dessen Inhalte und Ziele zugleich in Richtung eines Computerführerscheins gewandelt. Dass die Schule weder mit der Vermittlung von technologischem Spezialwissen noch mit der Einübung von blossen Bedienungskenntnissen den neuen Medien gerecht zu werden vermag, liegt auf der Hand. Welches sind die Alternativen?

"Wie kommt der Computer in die Schule und was sollen Schülerinnen und Schüler darüber lernen?" Um diese und eine Reihe weiterer Fragen zum Unterricht im Bereiche der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien geht es im vorliegenden Band, der die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitforschung zu einem Modellversuch mit "informations- und kommunikationstechnologischer Grundbildung" im achten Schuljahr nordrhein-westfälischer Schulen enthält. Ueber die Ergebnisse der Evaluation hinaus geben die AutorInnen einen Ueberblick über die verschiedenen Konzeptionen des Informatikunterrichts in Deutschland und befassen sich mit der Frage nach geeigneten Lerninhalten und Lernformen.

Die Zielvorstellungen gehen in Richtung eines projektorientierten, fächerübergreifenden Unterrichts zur Vermittlung von Bildungs- und Handlungswissen, das die SchülerInnen zum kritischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien befähigen soll. Wie weit sich diese Vorstellungen verwirklichen lassen, hängt meines Erachtens in erster Linie von der Lern- und Kooperationsbereitschaft bzw. -fähigkeit der Lehrkräfte ab, die den Möglichkeiten des Einsatzes neuer Medien innerhalb ihres Fachbereichs und über dessen Grenzen hinaus Rechnung tragen müssen; dazu bietet die vorliegende Neuerscheinung eine Hilfe.

Johannes Gruntz-Stoll

DDR IMMER VORN

Ist sie eine Hochburg der Wendehälse, die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin? In den Jahren der sozialistischen Erziehungsdiktatur war sie Vorreiter, und nun hält sie sich für die Avantgarde bei der Liberalisierung des Schulwesens in der DDR. Dass sie in ihren Vorschlägen an den Bildungsminister der DDR einiges von den alten Inhalten und möglichst viel von der alten Schulstruktur zu retten versucht, überrascht nicht: keine Gliederung nach Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, sondern eine deutliche Tendenz zur Gesamtschule. Die Schulen in der DDR sind bislang zentralistisch von Berlin gesteuert worden; entsprechend gibt es nur eine Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR. Bei der Entscheidung über die Schulen sollten aber künftig die Länder den Ausschlag geben. Es wäre also falsch, zuviel festzulegen, bevor sie in der DDR wiedergegründet worden sind. Werden die Länder noch eine zentralistische Akademie akzeptieren? In der Bundesrepublik haben wir keine. Undenkbar, dass die DDR-Akademie nach der Vereinigung eine gesamtdeutsche Akademie würde. Brauchen wir überhaupt eine zentrale pädagogische Akademie? Darüber sollte nachgedacht werden. FAZ 27.4.90

CH INFORMATIONSMAPPE "EPILEPSIE"

Die Schweiz. Liga gegen Epilepsie hat ihre Informationsmappe "Epilepsie? . . . Informationen für den Lehrer" in leicht überarbeiteter Form neu herausgegeben. Neben allgemeiner Information will sie LehrerInnen und Kindergärtnerinnen vor allem auf die noch oft übersehene oder

missdeutete epileptische Absenz hinweisen, damit diese den Kindern nicht weiterhin als Unaufmerksamkeit oder Unart angelastet wird.

Weitere Informationen zeigen Ursache von Schulproblemen auf und gehen auf Teilleistungsschwächen ein. Hinweise zum richtigen Verhalten, eine Literaturliste, der erneuerte Medienkatalog (1990) und wichtige Adressen bedeuten in bestimmten Situationen eine praktische Hilfe. (Fr. 10.-) Adresse für Bestellungen und Medien-Ausleihe: Schweiz. Liga gegen Epilepsie. Postfach 129, 8032 Zürich.

AG ZWEITER BILDUNGSWEG ZUM LEHRERBERUF (AB AUGUST 1991)

hrl. Die Einführung des zweiten Bildungsweges wurde vom aargauischen Grossen Rat am 22. August 1990 ohne Gegenstimme beschlossen. Diese Ausbildungsmöglichkeit soll unabhängig von der Situation auf dem Lehrstellenmarkt als permanente Institution geschaffen werden. Damit wird eine Lücke im aargauischen Bildungswesen geschlossen.

Der Kurs ist für Berufsleute ohne Matur vorgesehen und findet an der höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau (HPL) in Zofingen statt. Für die Mindestanforderungen (Dauer der beruflichen Vorbildung und der Berufserfahrung usw.) wird zurzeit eine Verordnung ausgearbeitet.

Das Interesse für diese Ausbildungsart ist sehr gross, und die Auswahl aus den geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern wird in einem Aufnahme-

verfahren getroffen werden. Vorgesehen sind: ausführlicher Lebenslauf, Eintrittsprüfungen in verschiedenen Schulfächern sowie Aufnahmegespräche.

Die Ausbildung gliedert sich in

- eine halbjährige berufsbegleitende Ausbildung (1. Semester; Orientierungskurs)
- eine zweieinhalb Jahre dauernde Vollzeitausbildung (Semester 2 - 6), wobei für die Semester 2 - 4 30 Wochen als Vorbereitungskurs mit allgemeinbildendem Schwerpunkt, 30 Wochen für das Grundstudium mit pädagogischem-berufspraktischem Schwerpunkt vorgesehen sind. Die beiden letzten Semester werden mit den Schluss-Semestern des ordentlichen Ausbildungsganges identisch sein.

Der erste Kurs wird noch vor Ende 1990 öffentlich ausgeschrieben.

AG MUTATIONEN IN DER SCHULLEITUNG DER HPL

hrl. Das Schuljahr 89/90 brachte verschiedene Mutationen sowohl im Lehrkörper als auch in der Schulleitung der HPL. So trat Prof. Erich Dorer, Leiter der schulpraktischen Ausbildung und Mitglied der Schulleitung, auf Ende des Schuljahres 89/90 in den Ruhestand.

Als neuen Leiter der schulpraktischen Ausbildung wählte der Regierungsrat Toni Wunderlin, dipl. Math.

AG VIELE WIEDEREINSTEIGER(INNEN)

Rund 100 Lehrkräfte für Primarschulen, 23 Kindergärtnerinnen, 16 Lehrerinnen für Textiles Werken und 8 Hauswirtschaftslehrerinnen haben dieser Tage ihre Kursarbeit aufgenommen. Infolge des grossen Interesses der Wiedereinsteiger mussten verschiedene Kurse teilweise doppelt bis dreifach angeboten werden. Die Wiedereinstiegskurse sollen mithelfen, die zurzeit noch offenen Lehrstellen im Kanton Aargau zu besetzen.

AG DER KANTON WILL DIE REAL- UND SEKUNDARLEHRERAUSBILDUNG NEU REGELN

Im Kanton Aargau soll die Real- und Sekundarlehrerbildung neu geregelt werden. Das Grundkonzept sieht ein Studium von acht Semestern vor, wobei das Grundstudium gemeinsam mit den Primarlehrern erfolgen soll. Die Aufnahmebedingungen sind die gleichen wie für die Primarlehrerausbildung: Matura oder im Zusammenhang mit einem zweiten Bildungsweg die abgeschlossene Berufslehre und erfolgreiche Praxis.

Das neue Ausbildungsmodell sieht drei Phasen vor: Grundstudium, stufenspezifisches Studium und typenspezifisches Studium. Das Grundstudium dauert zwei Semester und erfolgt gemeinsam mit den Primarlehrerinnen und Primarlehrern. Das stufenspezifische Studium hat eine Dauer von zwei Semestern und ist gemeinsam für Real- und Sekundarlehrer. Dieser Studiumsteil gilt als Einführung in die Besonderheiten der Volksschuloberstufe. Folgende Inhalte sind vorgesehen: Stoff und Inhalt von Schulfächern kennenlernen

und verschiedene Methoden von Unterricht anwenden lernen, Lehrplan und Lehrmittel anwenden lernen, Lern- und Erfolgskontrollen kennen und anwenden lernen, Zusammenarbeit in Planung und Auswertung von Unterricht erproben. Das typenspezifische Studium von vier Semestern Dauer erfolgt in einem ersten Teil für Real- und Sekundarlehrer gemeinsam. In einem letzten, zwei Semester dauernden Ausbildungsabschnitt erfolgt die typenspezifische Ausbildung getrennt "on the job".

Keine eigene, neue Ausbildungsinstitution

Das vorgeschlagene Modell sieht vor, "die Real- und Sekundarlehrerausbildung in einer Art Scharnierfunktion sowohl mit der Primar- als auch mit der Bezirkslehrerausbildung zu verzahnen, indem die ersten vier Semester an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt (HPL) in Zofingen, die zweiten vier am Didaktikum für Bezirkslehrer in Aarau organisatorisch angegliedert werden sollen." Eine eigene verantwortliche Leitung der Real- und Sekundarlehrerausbildung wird vorausgesetzt. "Unter ökonomischen Gesichtspunkten ist eine eigene, neue Ausbildungsinstitution abzulehnen."

Kein Aufbau auf dem Primarlehrerpatent

Die grundsätzliche Aenderung der Lehrergrundausbildung für die Aargauer Real- und Sekundarlehrer begründet der Projektbearbeiter Konrad Schneider wie folgt: "Die neuen Ausbildungsgänge der Real- und Sekundarlehrer können nicht mehr länger als Zusatzausbildung zum Primarlehrerpatent konzipiert werden, wenn wir

in naher Zukunft eine eigenständige Entwicklung der einzelnen stufenspezifischen Lehrerbildungsgänge einleiten wollen, in denen Studenten besonders für eine bestimmte Altersstufe von Kindern ausgebildet werden. Da in verschiedenen Bereichen der stufenorientierten Lehrerausbildungsgänge breite inhaltliche Ueberlappungen auftreten, könnte für die Lehrerstudenten aller Stufen mindestens eine erste gemeinsame Ausbildungsphase angestrebt werden. Darüber hinaus wäre sorgfältig abzuklären, wie das Kastendenken, zugunsten einer verbesserten Integration aller Lehrer abgebaut, und die Gemeinsamkeiten sinnvoll betont, sowie die Teamarbeit generell gefördert werden könnten. Die gemeinsamen Veranstaltungen in der Lehrergrund- und fortbildung dürften auch einen evt. später einmal angestrebten Stufen- oder Typenwechsel erleichtern." Walter Weibel

BE GESAMTKONZEPTION LEHRERBILDUNG ANGENOMMEN

sda. Der bernische Grosse Rat hat Mitte August den Beschluss über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung einstimmig angenommen. Statt bisher 13 wird es nur noch 4 Lehrerkategorien geben; die Ausbildung richtet sich vorrangig nach dem Schüleralter und nicht nach Schulstufen. Die Weiterbildung wird obligatorisch, zur Vorbildung gehören auch ausserschulische Erfahrungen.

Die vier statt bisher dreizehn Lehrertypen entsprechen den Altersstufen der Schüler. Demnach werden in Zukunft Lehrkräfte ausgebildet für den Kindergarten und die beiden ersten Volksschuljahre, für die Unter- und

Mittelstufe der Volksschule (1. bis 6. Schuljahr), für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule (6. bis 10. Schuljahr) und für die Sekundarstufe II (9. und 10. Schuljahr, Vorbereitung auf höhere Mittelschule, Diplommittelschule, Berufsschule). Allgemein sollen die Ausbildungsgänge verkürzt werden.

Ausserschulische Erfahrungen sammeln

Vor dem Einstieg in die Ausbildung müssen ausserschulische Erfahrungen erworben werden. Ein sozialdemokratischer Vorstoss verlangte, dass die Rekrutenschule ausdrücklich nicht als ausserschulische Erfahrung zählen dürfe. Er wurde mit 90 Stimmen aus dem SVP- und FDP-Lager gegen 61 Stimmen abgelehnt. Zu reden gab auch, dass der Fortbildung 5-10 Prozent der Arbeitszeit gewidmet werden sollen. Erziehungsdirektor Peter Schmid versicherte, dass diese Zeit nicht von den Unterrichtsstunden abgezogen werde.

Erweitertes Pflichtenheft des Lehrers

Das Pflichtenheft des Lehrers wird in der Gesamtkonzeption ausgeweitet: Neben Unterricht und Erziehung gehört zum Lehrerauftrag auch die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Behörden und Personen im Umfeld der Schule. Die Lehrkräfte sollen aber auch organisieren, die eigene Tätigkeit überdenken und neugestalten sowie sich in allen Tätigkeitsbereichen fortbilden. Ein freisinniger Vorstoss, den Auftrag auf die ersten zwei Punkte zu beschränken, wurde klar abgelehnt.

SG NEUE RÄUME FÜR PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE

Mit 70 302 Ja zu 25 290 Nein haben sich die Stimmberechtigten des Kantons St. Gallen deutlich für eine räumliche Zusammenfassung der heute an mehreren Orten behelfsmässig untergebrachten Pädagogischen Hochschule (PHS) ausgesprochen.

Keine der 90 Gemeinden lehnte die Vorlage ab; kantonsweit betrug die Beteiligung 37,2 Prozent. Die PHS bildet Sekundar- und Reallehrer aus, betreibt pädagogisch-didaktische Forschung und führt auch Uebungsschulen. Für alle diese Zwecke kann nun der Kanton von der Stadt St. Gallen das zentral gelegene Primarschulhaus Hadwig erwerben und es bedarfsgerecht umbauen. Die Kosten sind auf insgesamt 24,4 Mio. Fr. veranschlagt; davon gehen nach Abzug der Bundesbeiträge knapp 13,6 Mio. Fr. zulasten des Kantons. Bezugsbereit wird der künftige PHS-Sitz allerdings erst Mitte der neunziger Jahre sein, da vor dem Umbau zunächst noch ein neues städtisches Primarschulgebäude zu errichten ist.

SO SCHÜLERBEURTEILUNG

Der Kanton Solothurn hat als erster Kanton der Deutschschweiz die Schülerbeurteilung in der ersten bis dritten Klasse entscheidend umgestaltet. An Stelle der Benotung durch Ziffern findet ein Beurteilungsgespräch statt. Im Lehrplanbulletin Nr. 20 wird ausführlich über den Versuch berichtet. Exemplare sind, solange Vorrat, bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons Solothurn in Solothurn erhältlich.

SO FÜNFTAGEWOCHE

Einer Entwicklung folgend, die sich in verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz bemerkbar macht, hat der Kanton Solothurn für die Volks- und Mittelschulen eine Ueberprüfung der Konsequenzen angeordnet, welche eine allfällige Einführung der Fünftagewoche haben könnte. Die Pädagogische Arbeitsstelle ist in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Institut der Universität Bern und unterstützt durch eine Kantonale Expertenkommission daran, die Fragen, die mit einer allfälligen Umstellung sich stellen, zu überprüfen.

SO ERWEITERTE LERNFORMEN

Lernformen spielen bei der Realisierung neuer Ziele vor allem im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz eine grosse Rolle. In der Seminausbildung wird diesem Umstand schon seit Jahren Rechnung getragen. Im Rahmen der Lehrerfortbildung sind für das neue Schuljahr Einführungskurse ausgeschrieben worden, die einer interessierten Lehrerschaft ermöglichen, die Lehrkompetenz auf dem Gebiet der Lernformen zu verbessern. Das Kursangebot hat einen erfreulichen Zuspruch erfahren.

SZ SEMINAR OFFEN FÜR ERWACHSENE

Das Lehrerseminar Rickenbach macht einen Teil seines Unterrichtes auch interessierten Erwachsenen zugänglich. Mit der "Offenen Schule" will man bestehende Lücken im regionalen Angebot der Erwachsenenbildung ausfüllen.

Die Idee der "Offenen Schule" ist an sich nicht neu, sondern heuer genau

zehnjährig. Jetzt aber wird das Projekt neu aktiviert. Einzelne Fächer an der Schule können semesterweise von aussenstehenden Interessenten besucht werden. Der Unterrichtsbesuch ist kostenlos, allein die Schulmaterialien müssen aus dem eigenen Sack bezahlt werden. Ausgeklammert aus dem Angebot "Offene Schule" sind die Fremdsprachen, die Informatik, das Maschinenschreiben, die Instrumentalstunden und der Sportunterricht. In diesen Bereichen nämlich steht nach Ueberzeugung von Direktor Max Küng auch anderorts ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Angebot zur Verfügung.

Besuchsmöglichkeiten an der "Offenen Schule" am Lehrerseminar Rickenbach bieten sich hingegen in Fächern wie Religionslehre, Deutsch, Geschichte, Staatskunde, Pädagogik, Heilpädagogik, Psychologie, Zeichen, Werken, Mathematik, Physik, Chemie und Biologie. Für ehemalige Lehrerinnen und Lehrer stehen zudem auch die berufsspezifischen Didaktiklektionen offen. Interessenten für die "Offene Schule" ab dem im August beginnenden nächsten Semester erhalten bei der Direktion des Lehrerseminars Rickenbach weitere Auskünfte. CH Schule 6/90

TG INTENSIV-FRANZÖSISCH FÜR SEMINARISTEN

sda. Angehende Thurgauer Primarlehrerinnen und -lehrer sollen im Hinblick auf die Einführung des Französischunterrichts in der Primarschule besonders intensiv im Französisch trainiert werden. Der Regierungsrat stimmte Mitte August einem entsprechenden Konzept zu.

Die Thurgauerinnen und Thurgauer

stimmten im Oktober 1988 der Vorverlegung des Französischunterrichts in die 5. und 6. Primarklasse zu. Bis zum Schuljahr 1995/96 wird an allen Thurgauer Primarschulen Französisch unterrichtet werden. Neben dem bisherigen Französischunterricht sind jetzt zusätzlich für die erste Seminararklasse zwei Wochen Landdienst und für die zweite Seminararklasse zwei Wochen Einzelpraktikum bei einem Lehrer in der Romandie vorgesehen. Ausserdem wird den Seminaristinnen und Seminaristen im ersten, zweiten und vierten Jahr eine Französisch-Wochenlektion in Halbklassen erteilt. Damit ist ein intensiver Unterricht gewährleistet.

Im Zentrum steht aber die 5. Klasse: Während eines Semesters werden zusätzlich zwei Lektionen pro Woche erteilt. Sie werden durch eine Studienwoche zu den Themen "Didaktik

des Französischunterrichtes" und "Fremdsprachenerwerb" sowie durch vier Wochen Sprachaufenthalt in Frankreich ergänzt.

ZH NEUES LEITBILD FÜR DAS SEMINAR

Das Evangelische Lehrerseminar Unterstrass, die einzige private Lehrerbildungsstätte im Kanton Zürich, will in der Ausbildung seiner Schüler neue Wege gehen. Zu diesem Zweck wurde ein pädagogisches Leitbild erarbeitet, das sich im besonderen durch die Förderung individueller und sozialer Fähigkeiten sowie musisch-kreativer Kräfte, durch Praxisnähe und die Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Fragen auszeichnet.

HEILPÄDAGOGISCHES SEMINAR ZÜRICH

H P S

Wir suchen den/die

ABTEILUNGSLEITER/IN FÜR DAS GRUNDSTUDIUM

Das Heilpädagogische Seminar Zürich ist ein interkantonales Ausbildungsinstitut für Heilpädagogen und Therapeuten, das von den Kantonen Zürich, Aargau, Solothurn und St.Gallen getragen wird. Die Ausbildungsgänge erfolgen als Vollzeitstudium wie auch in berufsbegleitender Form. Alle Studierenden absolvieren ein gemeinsames Grundstudium, bevor sie sich in einzelnen Abteilungen spezialisieren.

Im Zuge der bereits beschlossenen Neuorganisation wird auf Beginn des Studienjahres 91/92 der Rektor von der Leitung des Grundstudiums entlastet und deshalb eine neue Abteilungsleiterstelle ausgeschrieben.

Aufgaben:

1. Organisatorische und fachliche Leitung der Abteilung Grundstudium
2. Zusammenarbeit mit der Seminarleitung, den Dozenten, Lehrbeauftragten und Studierenden
3. Eigene Lehrtätigkeit im Fachbereich Heilpädagogik und Psychologie
4. Konzept- und Lehrplanarbeit

Anforderungen:

- Abgeschlossene akademische Ausbildung in Heilpädagogik/Pädagogik/ Psychologie
- Mehrjährige Berufspraxis als Heilpädagogin (Logopäde)
- Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung (vorzugsweise in der Lehrerausbildung)
- Leitungserfahrung erwünscht
- Kenntnis der Schweiz. Heilpädagogik

Anstellung erfolgt nach der Dienst- und Besoldungsverordnung für die Lehrkräfte des HPS. Qualifizierte BewerberInnen, die sich für diese anspruchsvolle Aufgabe interessieren, erhalten auf Wunsch gerne weitere Auskünfte via Rektorat (Thomas Hagmann, Tel. 01/251 24 70). Ihr Bewerbung richten Sie mit den üblichen Unterlagen und unter Angabe von Referenzen bis zum **15. November 1990** an den Präsidenten der Wahlkommission, Herrn Armin Gugelmann, Heilpädagogisches Seminar Zürich, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich.

Der SCHWEIZERISCHE PÄDAGOGISCHE VERBAND (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.

Für den Versand dieser Nummer sind die Adressensätze neu auf EDV aufgenommen worden. Sollten dabei Fehler beim Einlesen Ihrer Adresse unterlaufen sein, bitten wir Sie um eine schriftliche Mitteilung an:
Administration BzL, c/o SIBP, Kirchlindachstr. 79, CH-3052 Zollikofen.

**DIE AUTOR(INN)EN UND MITARBEITER(INNEN) DIESER
NUMMER**

Kurt AREGGER, PD Dr., Schulleiter, Kleinklassen- und Sonderschullehrerbildung, Dammstrasse 6, 6003 Luzern / Hans BADERTSCHER, Dr., Universität Bern, Sekundarlehramt, Muesmattstr. 27, 3012 Bern / Matthias BAER, Dr., Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, 3012 Bern / Siegfried BAEUERLE, Dr., Diplompsychologe, Im Reh 7, D-7517 Waldbronn 2 / Hans BRÜHWEILER, Dr., Lehrerseminar, 4410 Liestal / Meinrad BUHOLZER, SDA, Redaktion Zentralschweiz, Lidostr. 5, 6006 Luzern / Karl FREY, Prof., und Angela FREY-EILING, Dr., Institut für Verhaltenswissenschaft, ETH-Zentrum, TUR 1, 8092 Zürich / Gianni GHISLA, lic.phil., Scuola Media, Via Vescampo, 6949 Comano / Johannes GRUNTZ-STOLL, Dr., Strandweg 9, 2560 Nidau / Hansrudolf HOTZENKÖCHERLE, Junglehrerberater, 8157 Dielsdorf / Anton HÜGLI, PD Dr., Direktor des Kantonalen Lehrerseminars Basel, Riehenstr. 154, 4058 Basel / Jo KRAMIS, Dr., Universität Fribourg, Pädagogisches Institut, Route des Fougères, 1700 Fribourg / Hanspeter MATHYS, Besenvalstr. 68, 4500 Solothurn / Ruedi NIEDERER, Institut für Verhaltenswissenschaft, ETH-Zentrum, TUR 1, 8092 Zürich / Kurt REUSSER, PD Dr., Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, 3012 Bern / Iwan RICKENBACHER, Dr., Generalsekretär CVP, Klaraweg 6, Postfach, 3001 Bern, / Anton STRITTMATTER, Dr., Chefredaktor Schweizerische Lehrerzeitung, Postfach, 6204 Sempach / Walter WEIBEL, Dr., Am Moosberg 1, 6284 Gelfingen

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:
Beiträge zur Lehrerbildung, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79,
 CH-3052 Zollikofen