

BR

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

DER KLASSENLEHRER - PÄDAGOGISCHE MÖGLICHKEITEN
UND GRENZEN

MARTIN WAGENSCHNIG (1896-1988) - EINE WÜRDIGUNG

INTERKULTURELLE ERZIEHUNG: MIGRATIONSGESCHICHTEN

ALLGEMEINE DIDAKTIK AN DER ETH ZÜRICH

LEHRERLAUFBAHNEN: RÜCKBLICK AUF LEHRERBILDUNG
UND BERUFSERFAHRUNG

LEHRERFORTBILDUNG - MEHR ALS KURSE

LANGSCHULJAHR - GEMEINSAM GESTALTET

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UNO
PRAKTISCHEN FRAGEN OER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM OES SPV

Jahrgang 7

Heft 1

Februar 1989

ISSN 0259-353X

Erscheint 5 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. tag des Vormonats

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

Dr. Peter Füglistor, Hofwilstrasse 20
3053 Münchenbuchsee 031/ 86 38 17
Dr. Kurt Reusser, Schlössli
3A12 Hämismwil 03A/ 22 8A 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1
329A BÜren an der Aare 032/ 81 AO 89

INSERATE UND STELLENANZEIGEN

Or. Peter Füglistor (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

An Dr. Peter Füglistor 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 AO.-
Institutionen: sFr AO.-

ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

Schriftlich an: »BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG«, Postfach 65
3A21 Lyssach

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

DRUCK

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 5007 Bern 031/ 25 87 67

Editorial	Fritz Schoch, Peter Füglistner Kurt Reusser	8
Klassenlehrer	Iwan Rickenbacher Der Klassenlehrer - pädagogische Möglichkeiten und Grenzen	5
Würdigung	Hans Christoph Berg Martin Wagenschein (1896-1988) und seine Lehrkunst - heute	11
Interkulturelle Erziehung	Gita Steiner-Khamsi Migrationsgeschichten: Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik	19
Allgemeine Didaktik an der ETH	Angela Frey-Eiling, Karl Frey und Alfons Frei Anforderungen an die Allgemeine Didaktik	30
Didaktik der Lehrerbildung	Hermann Landolt Ausbildung und Reflexion	40
Kurzportrait	Peter Kradolfer Bericht über einen Besuch beim "Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen" (DIFF)	46
	Heinz Mandl Aufgaben und Ziele des DIFF Verzeichnis der lieferbaren Studienbriefe und Lehrmaterialien des DIFF	51 53
Verbandszeitung	Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 4. November 1988 in Chur Jahresbericht 1988 des Präsidenten Rechnung und Budget SPV Rechnung und Budget BzL	57 59 61 63
Lehrerbildung und Berufs- Praxis im Rückblick	Gertrude Hirsch, Gilbert Ganguillet und Uri P. Trier Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufs- erfahrungen zu?	65
Lehrer- fortbildung von morgen	Hans Rudolf Lanker Lehrerfortbildung: mehr als Kurse	77

Neues aus der Bildungs- forschung	Was Lehrerinnen und Lehrer über sich selbst denken	82
EDK-Beitrag	Rechtschreibereform für die deutsche Sprache	83
Schul - prakti scher Beitrag: Schü1 er- Mitbestimmung	Katrin Baumgartner, Annemarie Kissling, Elisabeth Schenker und Pierre Marville Das Langschuljahr als Chance: Möglichkeiten der Schülermitbestimmung am Beispiel der Langschul- jahrplanung	85
Veran- sta1tungs- berichte	Franz Kost Berufseignungsbeurteilung in der Lehrerbildung	90
	Bruno Wettstein 5. Gesamteuropäische Bildungsforschungs- konferenz in Liechtenstein	93
	Walter Weibel Seminar der Lehrerorganisationen der Nord- westschweiz: Lehrerfortbildung von morgen	95
	Heidi Müller-Gloor Lehrerbildung als Erwachsenenbildung	99
Veran- sta1tungs- ka1ender	Hinweise auf Kurse, Tagungen, Seminare und Veranstaltungen	101
Buchbe- sprechungen	Ulf Schwaenke Der Beruf des Lehrers	108
	Klaus Doderer und Cornelia Rieder Der Deutsche Jugendliteraturpreis	109
	Martin Radde, Uwe Sander und Ralf Vol1 brecht (Hrsg .) Jugendzeit - Medienzeit	110
	Susanne Steiner Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute	111
Kurznach- richten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	112
Stel1 en i nserate		1 17
Autoren- verzeichni s	Die Autor(inn)en und Mitarbeiter(innen) dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Die Aufgaben der Lehrerbildung sind vielfältig: Erziehungswissenschaftlicher Theorieunterricht, theoriebegleitende Übungen, Lehrpraxis, Schultheorie, Fachdidaktiken, ...

Dass sich diese Vielfalt in den BEITRÄGEN ZUR LEHRERBILDUNG spiegelt, ist Absicht der Zeitschrift und liegt sicher auch im Interesse der BzL-Leser(innen). In gewissem Gegensatz zu dieser Absicht steht der Wille des Redaktionsteams, nach Möglichkeit "thematisch einheitliche Nummern" zu konzipieren (vgl. BzL 3/86 "Lehrerbildung als Erwachsenenbildung" oder BzL 1/88 "Unterricht beobachten-besprechen-beurteilen"). Dieser Grundsatz soll auch weiterhin für die BzL wegleitend sein.

Ausnahmen dürften aber ab und zu immer wieder vorkommen. So zum Beispiel mit dem vorliegenden Heft, der ersten Nummer unseres 7. Jahrgangs. Es versammelt Beiträge aus sehr unterschiedlichen Gebieten der Lehrerbildung und der Bildungsforschung.

Iwan Rickenbacher, dem die Bildungspolitik schweizerisch (LEMO), regional (IEDK, ZBS) und kantonal (Lehrerbildung) zahlreiche Impulse verdankt, verabschiedet sich von uns Lehrerbildner(inne)n mit einer Reflexion zur "Aufgabe der Klassenlehrerin/des Klassenlehrers", die voller amüsanter Anspielungen auf den Mittelschulalltag ist. Wir wünschen dem Autor in seinem neuen Wirkungsfeld als CVP-GeneralSekretär viel Erfolg.

Hans Christoph Berg (einer der Kursleiter unseres wbz-Kurses 1988 über Wagenschein), profunder Kenner und Herausgeber Wagenscheins, beschert uns eine Würdigung des 1988 in hohem Alter verschiedenem Autors. Er zeichnet einige Hauptlinien des Wagenscheinschen Denkens nach, weist auf besonders kostbare Studien hin und plädiert für ein "philosophisch erhelltes Unterrichten". Er würdigt Wagenscheins "still leuchtendes Lebenswerk" und hebt seinen aufklärerischen "Mut zur Gründlichkeit" als besonderen Wesenszug hervor. Es ist für die "École d'Humanité" (Goldern) eine grosse Ehre, den Nachlass Martin Wagenscheins verwalten zu dürfen.

Eine Wiederbegegnung mit der Autorin Gita Steiner-Khamsi (siehe BzL 3/85) bringt ein Beitrag, in dem sie ein Konzept von interkultureller Erziehung vorstellt, bei dem das eigene Kultur- und Heimatverständnis und die eigene familiäre Migrationsgeschichte in den Blick kommen. In kritischen Anmerkungen wendet sich die zur Zeit am Londoner "Center for Multicultural Education" arbeitende Autorin gegen die "Kulturdifferenzhypothese" und gegen eine "Folklorisierung und Exotisierung der Ausländer".

Karl Frey (als neuer ETH-Ordinarius vorgestellt in BzL 2/88) legt die Ergebnisse einer curricularen Erhebung vor, die er im Dienste der Konzipierung seiner Vorlesung "Allgemeine Didaktik" mit den Mitarbeitern Angela Frey-Eiling und Alfons Frei durchgeführt hat. Einer (sehr umfangreichen) Vorlesung, die, wie er selbst sagt, bewusst eklektisch gestaltet und auf die Bedürfnisse der Student(innen) zugeschnitten ist. Frey fragte die Adressaten seiner Vorlesung nach wichtigen Elementen einer Allgemeinen Didaktik und gliedert dieselben sodann in "Themen", "Bildungsmassnahmen" und "Qualifikationen".

In der Rubrik "Kurzportrait" wird das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) vorgestellt. Ein Besucher des DIFF (Peter Kradofer) und der Leiter der Institution (Heinz Mandl) kommen zu Wort.

Das Zürcher Autorenteam Gertrude Hirsch, Gilbert Ganguillet und Uri P. Trier hat unter der Leitfrage "Was haben ... lebensgeschichtliche und zeitgeschichtliche Veränderungen der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit für Lehrer, die langjährig beruflich wirken, zur Folge?" ausführliche Interviews mit Oberstufenlehrer(inne)n geführt. Die Befragten schildern interessante subjektive Wahrnehmungen zur Entwicklung der berufsbezogenen Kompetenzen und zur Rolle von Grundausbildung und Fortbildung bei diesem Prozess. Interessant ist auch die Liste der ermittelten "Junglehrerprobleme". Besorgniserweckend hingegen ist der Hinweis auf die verbreitete Angst vor dem Älterwerden im Lehrerberuf. Der BzL-Artikel fasst zusammen, was in einem Nationalfondsbericht und in einer Buchpublikation (in Vorbereitung) ausführlich dargelegt ist.

Hans Rudolf Lanker, erfahrener Leiter der LFB Bern und des EDK-Projekts "Lehrerfortbildung von morgen" umreißt Elemente einer zukunftsbezogenen "Lehrerfortbildungs-Philosophie": Die Lehrer(innen) begreifen sich selbst als Initianten von Schulentwicklung und Fortbildung (und nicht als "zu belehrende Wesen"). Sie entschliessen sich durch "schulinterne Fortbildung" ihr Schulklima und ihr schulisches Umfeld weiterzuentwickeln. Durch Nachdenken über "Verzahnung" und "Aufgabenteilung" wird die Beziehung Grundausbildung - Fortbildung geklärt. Die BzL wird die erst vor kurzem angelaufene Projektarbeit mit Interesse verfolgen und über Arbeitsergebnisse berichten.

Dass in der vorliegenden Nummer auch Seminarist(innen) zu Wort kommen, freut uns ganz besonders. An einem Berner Seminar hat eine paritätisch aus Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n zusammengesetzte Arbeitsgruppe Mitbestimmung praktiziert und in einem Bericht reflektiert. Die Gruppe demonstriert, dass unter bestimmten Bedingungen (zu beachten sind Entlastungen/Freistellungen, klare Formen der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung u.a.m.) partnerschaftliche und mündigkeitsfördernde Zusammenarbeit möglich ist und zu breit akzeptierten Arbeitsergebnissen führen kann.

Ausblick: BzL 2/89 Thema "Verstehen lernen, Verstehen lehren"
BzL 3/89 Thema "Planspiele"

DER KLASSENLEHRER - PÄDAGOGISCHE MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN

Iwan Rickenbacher

"Mit der Klassenstunde verbinden wir grosse Hoffnungen: Sie kann wesentlich zur Wertorientierung, wie sie heute neu zu erarbeiten ist, beitragen; in der Klassenstunde ist der lebendige Kontakt mit dem Lebens- und Erfahrungsraum Schule, aber auch die persönliche Begegnung der Schüler unter sich und mit dem Lehrer neu möglich."

Sie, meine Damen, meine Herren sind die wesentlichen Hoffnungsträger, welche Frau Brigitte Mürner-Gilli, Ihre Erziehungsdirektorin in ihrem Geleitwort zum Kursprogramm anspricht.

Aus dreizehnjähriger Erfahrung als Schulleiter und ebenso lange mit Klassenlehrern in Kontakt, nahm ich die Aufgabe gerne wahr, Ihnen einige Überlegungen zur erzieherischen Funktion des Klassenlehrers vorzustellen. Sie werden gewiss akzeptieren, dass ich mich und die Schule allgemein dabei nicht nur ernst nehme, wenn ich im folgenden über mögliche Aspekte des Klassenlehrerdaseins nachdenke, denn wer sich selbst zu ernst nimmt, taugt für die Erziehung wenig.

Welche Bedeutung dem Klassenlehrer von aussen zugemessen werden kann, mögen die folgenden, selbstverständlich rein zufälligen Beispiele belegen.

1. KLASSENLEHRER - MUTTERWÄRME IM SHOPPINGCENTER?

Ich stand schon morgens vor grossen, zentralisierten Mittelschulen, kurz vor Schulbeginn. Schülergruppen, die sich halbwach auf Eingangsportalen zu bewegen, dazwischen wenige Hüte mit grauen oder blauen Mänteln und Ledermappe statt Aktenkoffer, gewiss Mittelschullehrer. Vor dem grossen Anschlagbrett erste Ansammlungen. Sonderangebote; Geografie für die inspektionsverhinderte Deutschstunde, Französisch für die virensabotierte Mathematikstunde, Mofa günstig abzugeben und Restposten Fremdwörterduden, zwischen 10.05 Uhr und 10.20 Uhr auf der Materialverwaltung zu beziehen, bar. Lautsprecheransage an einen Lehrer, im Swissair-Sound und dann die Glocke. Jetzt wird sichtbar, was die Menschengruppen verdeckten. Klinisch saubere Marmorfliesen, funktionale Farbgebung, durchdachte Pictogramme zu Klassentrakten, Verwaltung und Heizräumen. Ein vergessener Turnsack wirkt wie der zaghafte Versuch eines Aktionskünstlers, Verblüffung auszulösen. Das Haus ist übrigens immer noch der Stolz der Stadtverwaltung, die Wärmerückgewinnungsanlage wird immer noch als Pilotanlage besucht und ungefragt wird jeder Gast in die Mediothek geführt, für deren Leitung sogar ein halbes Lehrerpensum bewilligt wurde. In dieser organisierten Welt braucht es auch Wärme. Anfänglich, nach der Eröffnungsfeier, markiert durch zwei türkische Raumpflegerinnen, die hinter den Staubwischbesen zu singen

pfliegen, bis der fruchtbare Moment einer Lyriklektion gestört wurde. Auch die Pausenbrötchen in der Halle, die frischduftenden, sind der Ernährungslern und dem Zank des örtlichen Gewerbes gewichen. Aber jetzt haben wir den Klassenlehrer, der zwischen Stundenplänen, Wahlfachgruppen, organisatorischen Hinweisen und Funktionsabläufen Wärme bewirkt, die in der Klassenlehrerkonferenz, sozusagen der Müttervereinigung der grossen Schule geradezu Behaglichkeit erreicht.

Richtig ist, dass emotionales Wohlbefinden durch menschliche Kontakte getragen wird, wahrscheinlich ist, dass menschliche Kontakte sich nur in überschaubaren Gruppen herstellen lassen, sicher ist, dass es nur gute Klassenlehrer in guten Situationen gibt. Darüber etwas später.

2. KLASSENLEHRER - DER ORGANISIERTE SCHÜLERFREUND

Skepsis weckt der junge Kollege, der sich weit über seine Pflichtstunden hinaus mit Schülern um- und abgibt. Der hohe Notendurchschnitt des Italienischlehrers weckt in der Promotionskonferenz Unwillen. Drei Lehrer unter ihren Schülern am Rockkonzert im Hallenstadion, fragwürdige Anbiederung? In der wissenschaftlichen Pädagogik haben wir die Beziehung zu unseren Schülern steriliert. *Pädagogisch* ist unser Verhältnis, definiert als Führung unter prinzipiell gleichwertigen, faktisch aber unterschiedlichen Menschen. Die Macht des Faktischen verdrängt im Schulalltag die Idee des Prinzipiellen gelegentlich. Dies zeigt sich auch im Sprachgebrauch der Lehrer gegenüber den Schülern.

Aber jetzt führen wir den Klassenlehrer ein, der eine neue Qualität innerhalb denkbarer Varianten des Lehrer-Schülerverhältnisses verkörpert. Der neue Aspekt lässt sich mit dem Begriff "Vertrauen" weitgehend einfangen, gleichsam organisiertes Vertrauen, denn Klassenlehrer werden bei der Stundenzuteilung durch die Schulleitung eingesetzt und den Klassen zugeteilt.

Als Klassenlehrer tun wir gut daran, uns immer wieder neu zu vergegenwärtigen, dass wir nicht zu einer Klasse ein gutes Verhältnis pflegen oder gar Vertrauen entwickeln, sondern nur zu einzelnen Menschen in der Klasse - und nie zu allen. So, wie wir geworden sind, können wir für ebensoviele Schüler Not wenden, wie wir für andere Not bereiten. Für etliche *sind* wir einfach.

3. "ICH BIN DER WEINSTOCK - IHR DIE REBEN"

Als neuernannte Klassenlehrer treffen sie auf ungeschriebene und geschriebene Strukturen, welche durch Kommunikationswege, Entscheidungsspielräume, Dienstwege, Kompetenzordnungen, kurz, durch eine gewachsene Schulkultur definiert sind.

- Als Klassenlehrer können sie *Prellbock* werden, wenn ein alternder Direktor als selbsternannter Fels in der Brandung von Sittenzerfall, Libertinage und Wertzerstörung müde geworden ist und sich nicht mehr

mit 200 Schülern sondern nur noch mit 9 Klassenlehrern herumzuschlagen zutraut.

- Als Klassenlehrer werden Sie zum *Aktenträger, Statistikerschreiber, zur Meldestelle*, wenn die administrativen Dienste Ihrer Schule zu knapp bemessen oder zu bequem geworden sind.
- Ist Ihre Schule sehr hierarchisch und zentralistisch geführt, laufen Sie Gefahr, zur Spätlese am Weinstock zu werden, von Herbstnebeln umfacht, von der Mittagssonne noch knapp erwärmt, öchsleschwer gepresst und gären dann im Dunkeln vor sich hin.

Ich sehe noch andere Bilder vor mir, wenn ich mir Klassenlehrer in bestimmten Strukturen vergegenwärtige:

- den *Horchposten* für Chefs ohne direkten Kontakt zur Basis;
- den *Meldeläufer* des Lehrerkonvents;
- den *Hilfstechniker* für Hel 1raumprojektoren, Filmapparate und Videokameras;
- den *Friedensrichter* nach dem Elternabend;
- den *Animator* und *Unterhalter* bei Anlässen, die Gemeinsinn dokumentieren sollen.

Bewusst muss Ihnen sein, dass Ihre Funktion einen neuen Entscheidungs- und Handlungsbereich eröffnet, der mit den entsprechenden Reglementen nur skizzenhaft umschrieben ist. Warten Sie nicht auf die Definition Ihres Aktionsfeldes, gestalten Sie Ihren Kompetenzbereich. Stellen Sie dabei nie unnötige Fragen, denn jede überflüssige Antwort enthält eine Spur Fremdbestimmung.

4. KLASSENLEHRER - EHER THERMOSTAT ALS HEIZSCHLANGE

Es wäre billig, wenn ich Ihren persönlichen Entscheid, das Amt des Klassenlehrers wahrzunehmen, nur ironisch problematisieren würde. Ich will lieber versuchen, realistisch und nicht etwa idealtypisch ihr mögliches Aktionsfeld zu umschreiben. Dabei trete ich auf folgende denkbare Funktionen ein:

- Der Klassenlehrer als Katalysator
- Stimme geben, dem der sich nicht gut zu artikulieren weiss
- Meinungen ausbalancieren
- Der Erreichbare

4.1. KLASSENLEHRER

Auf dem Weg zwischen Rektoratsbüro, Lehrerkonvent und Klassenzimmer, in den Kanälen zwischen Klassengemeinschaft und Schulleitung erhalten Informationen, Meinungen und Stellungnahmen gelgentlich merkwürdige Gewichtungen. Der gut orientierte und handlungskompetente Klassenlehrer kann in der dauernden Welle von Informationen und Gerüchten klärend und versachlichend wirken. Voraussetzungen sind allerdings ein guter Informationsstand des Klassenlehrers, Bereitschaft und Fähigkeit Hintergründe aufzuzeigen, zuzuhören, Informationen zu beschaffen. In dieser

Funktion geht es dem Klassenlehrer nicht darum, eine bestimmte Position zu vertreten, sondern nur darum, Missverständnisse abzubauen.

Ein grosser Teil an Turbulenzen in Schulen beruht auf Kommunikationsproblemen und Informationslücken, die weder durch schriftliche Mitteilungen noch durch Versammlungen der ganzen Schule abgebaut werden können.

4.2. KLASSENLEHRER ALS WORTGEBER

Gute Artikulationsfähigkeit bedeutet in Schulen oft die halbe Miete, innerhalb des Klassenverbandes sind Fähigkeiten, eigene Vorstellungen auszusetzen, sehr unterschiedlich verteilt. Es gehört meiner Ansicht nach zu den Aufgaben des Klassenlehrers, Anliegen und Auffassungen zu spüren und sekundierend zu formulieren, die sonst auf Grund der Eigenschaften der Interessierten kaum zur Kenntnis genommen werden.

Schulleitung und Lehrerkonvent ihrerseits entwickeln auf Grund langjähriger Erfahrungen ebenfalls Präferenzen für bestimmte Argumentationsweisen von Seiten der Schüler. Der Klassenlehrer leistet einen guten Dienst, Verfahrensvorschläge und Argumentationsweisen vorzuschlagen, wenn seine Klassen mit Gesuchen, Petitionen und Wiedererwägungsgesuchen an die Entscheidungsinstanzen gelangen.

4.3. KLASSENLEHRER ALS AUSGLEICHER

Innerhalb der Schulklasse und bei kontrovers geführten Debatten erfolgt die ausgleichende Funktion des Klassenlehrers oft durch die Art der Gesprächsführung. Ebenso wichtig ist die ausgleichende Funktion des Klassenlehrers im Lehrerkonvent oder in der Klassenkonferenz. Gespräche in Lehrgremien über Klassen und Schüler verlaufen nicht selten nach folgendem Muster:

- Anlass und Auslöser ist ein zufälliges Stichwort, z.B. die Frage eines Kollegen über die Gründe einer erteilten längeren Dispens für einen Schüler.
- Luftholen eines anderen Kollegen, der plötzlich einsetzt: "In diesem Zusammenhang...", und sich erbittert zeigt, dass ein anderer Schüler, der schon zwei mal die Nachprüfung in Geschichte verschoben hatte, für den Pfadianlass am Samstag frei bekam.
- Auftreten von Sekundanten, die am Pfadfinder weitere Charaktermängel entdecken.
- Der Rektor versucht das Damoklesschwert mit einem Bindefaden zu befestigen: "Ich werde das Bürschchen aufbieten...".
- Allgemeine Unmutsäusserungen über das Absenzwesen im allgemeinen und die schulspezifische Regelung im besonderen.
- Geschärftes Bewusstsein aller Kollegen für unsern Pfadfinder, der wenn sensibel genug, in den nächsten Tagen die besondere Aufmerksamkeit der Lehrer wohl registriert.

In solchen Qualifikationsgesprächen, die sehr zufällig verlaufen und meist nur abweichendes Verhalten aufzeigen, müsste der Klassenlehrer Gegengewichte setzen oder ein Beurteilungsverfahren vorschlagen, das eine

objektive Würdigung zulässt, nicht als Anwalt des Schülers, sondern als Sachwalter gerechter Schülerbeurteilungen.

4.4. DER KLASSENLEHRER - DER ERREICHBARE

Entscheidungsbefugte entwickeln ein Gspür, wann und wo ihre Präsenz gefragt ist. Die Präsenz des Klassenlehrers ist nicht nur in der Klassenstunde erwünscht. Im Schuljahresablauf ist Erreichbarkeit nützlich:

- bei Schuljahresbeginn, wenn Wahlentscheidungen anstehen.
- gegen Ende der Notenperiode, wenn die gehäuften Prüfungen zu Panik und Aggressionen führen.
- am Kantifest und bei Schulanlässen, wo Schüler Eigenschaften zeigen, die für eine umfassende Beurteilung bedeutsam sind.
- bei Schulreisen und Schulexkursionen etc.

Die Erreichbarkeit muss von der Schule unterstützt werden. Gute Erfahrungen macht man dort, wo die Lehrer, z.B. nach Fachgruppen organisiert, einladende Arbeitsplätze mit Telefonanschluss und den notwendigen Arbeitsinstrumenten zur Verfügung gestellt erhalten. Den Klassenlehrern wird bei der Zuteilung der Arbeitsplätze hohe Priorität eingeräumt.

Wo Mittelschullehrer vernünftige Arbeitsplätze belegen können, steigt die zeitliche Präsenz der Lehrer auch ausserhalb der eigenen Lektionen merklich. Dann sind Lehrer für Schüler verfügbar.

5. DER "GEBORENE" KLASSENLEHRER HAT SEIN METIER WEITGEHEND GELERNT

Wenn unsere Mittelschüler nur auf geborene Klassenlehrer warten müssten, warteten die meisten noch sehr lange. Erst nachdem ich meine Überlegungen bis zu diesem Punkt zu Papier gebracht hatte, verglich ich Ihr Ausbildungsseminar mit meinen Vorstellungen:

- Ich fand entwicklungspsychologische Informationen
- Gesprächsführung und Schülerberatung
- Berufs- und Laufbahnberatung etc.

Ich las auch Ihr Leitbild, das Ihnen zur Strukturierung der heutigen Diskussion diente:

- Sie betreuen Klassen und Schüler, dabei sind Sie sich sicher bewusst dass es Unterschiede gibt zwischen dem Ansprechen einer Klasse und der individuellen Betreuung eines Schülers.
- Sie pflegen Elternkontakte: Vergessen Sie nicht, Eltern, welche Mittelschulen mit einiger Distanz gegenüberstehen, positive Rückmeldungen zu erstatten. Sorgen Sie als Klassenlehrer mit, dass die Begrüssung der Eltern in der Mittelschule darauf Bezug nimmt, dass einige Väter und Mütter Schwellenängste ausstehen.
- Sie vertreten die Interessen der Klasse. Hohe Schule erreichen Sie, wenn Sie Ihre Klasse befähigen, die eigenen Interessen intelligent und situationsgerecht zu vertreten.
- Sie beraten Schüler in Lebensfragen, aber Sie wissen, dass Ihre

Schüler Lebenssituationen zu bewältigen haben, die Ihnen fremd sind und die Sie in Ihrer eigenen Schulzeit nicht erlebten. Erzieher ist immer der, der die besseren Argumente hat. Gelegentlich werden Sie von Ihren Schülern erzogen.

- Sie erkennen Probleme der Klasse und einzelner Schüler, aber nur dann, wenn Sie die Lebensbedingungen Ihrer eigenen Schüler aufarbeiten. Wann lasen sie die letzte Schüler- oder Jugendzeitschrift? Wann übersetzten Sie die Texte der letzten Hitparade, wann erkundigten Sie sich über ein Wochenbudget Ihrer Schüler. Die Welt hat sich seit Ihrer Jugendzeit recht anständig gewandelt.
- Und dann unterrichten Sie Ihre Klasse nach einem speziellen Klassenlehrerangebot. Beteiligen Sie Ihre Schüler bei der Planung, Gewichtung und Gestaltung dieses Unterrichts, damit Sie Ihre pädagogische Funktion nicht durch Wissensvermittlung überlagern.

Ich meine, Sie hätten wesentliche Grundlagen erarbeitet. Bedeutsam scheint mir zu sein, dass Sie persönlich auch das Umfeld analysieren, Führungsstil der Schulleitung, Mitbestimmung der Kollegen und Schüler, Kommunikationswege und Entscheidungsspielräume, damit Sie Ihren Aktionsraum abschätzen können.

In den für Sie persönlich günstigen Rahmenbedingungen können Sie ein guter Klassenlehrer sein, d.h.:

- den Schülern zugewandt, aber nicht lästig
- vermittelnd, aber nicht meinungslos
- hilfsbereit, aber nicht beherrschend
- ausgleichend, aber nicht zudeckend
- erreichbar, aber nicht überbehütend
- Erzieher ja, Amme nein.

Ich wünsche Ihnen im Interesse Ihrer Schüler, die nicht allein von Lernzielen leben, viel Erfolg, Einfallsreichtum und Durchstehvermögen in Ihrer Aufgabe in einer Schule, die durchaus mehr Lebensraum werden dürfte.

Vortrag gehalten am 18. und 25. Mai 1988 im Rahmen eines Lehrerfortbildungskurses "Ausbildung von Mittelschullehrern zu Klassenlehrern".

MARTIN WAGENSCHHEIN (1896-1988) UND SEINE LEHRKUNST - HEUTE GENETISCH-SOKRATISCH-EXEMPLARISCH VERSTEHEN LERNEN UND LEHREN

Hans Christoph Berg

Martin Wagenschein, geboren 1896, Professor Dr., Dr.h.c., studierte Physik und Mathematik, Promotion in Physik, In den Zwanziger Jahren erhielt er entscheidende Anregungen und Erfahrungen in Paul Geheeb's Freier Schulgemeinde "Odenwaldschule", war danach Lehrer an staatlichen Gymnasien und nach 1945 Mitarbeiter an Schulversuchen und Bildungsplänen; von 1960-65 arbeitete er im Ausschuss "Höhere Schule" des "Deutschen Ausschusses"; seit 1965 Honorarprofessor an der Universität Tübingen, wo er über 20 Jahre lang sein Seminar hielt, 1978 wurde ihm die Ehrendoktorwürde der Technischen Hochschule Darmstadt verliehen. Dort hatte er einen Lehrauftrag seit 1950, Martin Wagenschein starb Ostern 1988,

1. WAGENSCHHEIN IN KLASSISCHER PÄDAGOGIK-TRADITION

In der pädagogischen Diskussion ist Wagenschein mehr mit seiner Konzeption und weniger mit seinen Beispielen des Genetisch-Sokratisch-Exemplarischen Lehrens bekannt und berühmt geworden. Und so werden die meisten Kollegen Hentigs Urteil: "Wir brauchen in Deutschlands Schulen nichts dringender als Wagenscheins Lehrkunst" so zurecht lesen, als hätte Hentig bloß geschrieben: 'wir brauchen in der Lehrerbildung nichts dringender als Wagenscheins Lehrmethode'. Aber Wagenschein war zuerst und zuletzt ein passionierter und verantwortlicher Physik- und Mathematiklehrer, der aus weiter und tiefer Menschlichkeit die Naturforschung liebte, und die Kinder, und vor allem die Natur: "Wir kennen das, wovon die Mondgedichte reden alle, unter ganz alltäglichen Umständen: Ist nicht der Mond der große Stimmungsmeister? Niemals der Gleiche, wie auch man selbst. Unberechenbar wie das Geschick des Tages: wenn wir frühmorgens, noch im Dunkeln, vor's Haus treten, sehen wir uns nach ihm um, ob er Wache hält, wie es ihm heute geht und wie er uns findet: ein ernster Grußwechsel mit dem Überirdischen. Er erwidert unseren fragenden Blick, prüfend, mit Ermütigung oder Einwand. Er ist noch da. Er hat uns bemerkt, - doch schnell ist er wieder für sich, entrückt, tief beschäftigt im Wolkenland und im Meer der Sterne." (WAGENSCHHEIN: Erinnerungen ... S. 155 f = E 155). In solcher Haltung fand er den Durchschnittsunterricht zu lieblos - infolgedessen auch zu unwissenschaftlich und zu unwirtschaftlich - und so suchte und fand er in Verantwortung vor Kepler und Galilei, vor den Kindern und Laien, und vor dem Tautropfen und dem Mond einen sachlich und menschlich angemesseneren Lehrweg: das Genetisch-Sokratisch-Exemplarische Lehren. Und diesen Weg ist er zeitlebens im Unterricht gegangen, mit Kindern, Jugendlichen, Studenten, Lehrern, Laien - bis in sein neunzigstes Jahr urgroßväterlich Seminar haltend. Zeit-lebens blieb er zuerst Physik- und Mathematiklehrer und wurde erst dabei und danach Methodiker: er wurde als Wegwanderer zum Wegweiser. In dieser Ganzheitlichkeit wurde Wagenschein zu einer seltenen Ge-

stalt in unserer leider doppelt halbierten Pädagogik - schon die Schule lebensfern und obendrein noch die Erziehungswissenschaft schulfern - zu einer seltenen Gestalt, wie sie allerdings immer wieder von den "Klassikern der Pädagogik" (SCHEUERL 1979) verwirklicht wurde, besonders deutlich von Diesterweg: erstens erfolgreicher Autor von fünf Schulbüchern - Lesebuch, Sprachlehre, Rechnen, Geometrie, Himmelskunde ("populäre Himmelskunde und astronomische Geographie"; hatte mit 26 Auflagen 100 Jahre Bestand!), zweitens daraufhin sein "Wegweiser zur Bildung", eine gründliche und handliche Methodik, zugespitzt zu drei Dutzend Lehrregeln, orientiert auf die "organisch-genetisch-dialogische" Lehrmethode, die er Schleiermacher abgelauscht hatte (DIESTERWEG 1834). Diese ganzheitliche Tradition der Pädagogik blieb glücklicherweise klassische Norm, blieb aber leider seltene Wirklichkeit. Und so wurde in der mehrheitlich einseitigen Pädagogik Wagenscheins beidseitiger Ansatz meist vereinseitigt: die Physik- und Mathematiklehrer studierten seine Unterrichtsexempel, die (meist mathematikgeschädigten) Allgemeindidaktiker studierten seine Konzeptartikel. In diesem Aufsatz will ich mich an den ganzen Wagenschein halten und seine Leitbegriffe Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch entwickeln an zwei seiner Lehrgangsskizzen - erstens zur Kreisformel, zweitens zur Erdkugel (in WAGENSCHN: Naturphänomene ... S. 278 ff bzw. S. 298 ff).

2. SOKRATISCH -

"Als er Kind war, Schüler, Jüngling, Student, da sagte man ihm: $4 \pi r^2$, so rechnet man die Fläche der Kugel aus. 4 mal diese Zahl (die etwa 3,14 ist) mal r , der Länge des Halbmessers, und dann mal r noch einmal. Auch bewiesen hatte man es; es ging auf die Griechen zurück. Erst als er dann später, dreißig Jahre alt, begann, eben dies die Kinder zu lehren, bemerkte er ..." - nun, er bemerkte nichts anderes, als was wir auch heute, sechzig Jahre später, genauso bemerken können, wenn wir uns trauen: daß wir (vielleicht) diese Formel können - Wagenschein sagt "bedienen können" - daß wir diese Formel aber zu meist nicht anschauen, geschweige durchschauen können. Fast alle Wagenscheinstücke beginnen so ähnlich: zuerst repetiert er das konventionell Gelernte - "apportieren" nennt er das - und dann wendet er sich davon ab: solches Scheinwissen als Geistesnahrung - nein danke. "Wie tödlich langweilig ist es und allzuleicht zu verstehen, daß an zwei parallelen geraden Linien, die von einer dritten gekreuzt werden, Winkel sich finden lassen (mit schwer zu behaltenden Namen), die gleich groß sind." (N 298) Ob das angelernte Schulwissen richtig oder falsch ist, ist minderwichtig, denn sowohl Richtiges wie Falsches ist minderwertig, weil und sofern bloß oberflächlich angelernt. Wagenschein prüft in sokratischer Unerbittlichkeit sich und jede(n) andere(n): Hast du auch wirklich selber gesehen und gedacht, und hast auch wirklich Du selber gesehen und gedacht, oder wo läßt Du sehen und denken? Lieber vorwissenschaftlich naiv aber in eigener

Denkanstrengung darüber rätseln "'Will' der Stein oder 'muß' er fallen?" (N 197), als ein erstaunliches Alltagsphänomen pseudowissenschaftlich superklug mit den unverstanden hergeholten Molekülen zu erklären (N 32): fremde Federn mögen schmücken aber helfen nicht fliegen; sie machen uns bloß zu "Prothesengöttern" (FREUD). Und so prüft Wagenschein unser aller Schulwissen auf Scheinwissen: "Gemeinsam ist ihnen, Wagenschein und Sokrates, daß sie eine geistige Bewegung, einen Frage-Prozeß und Frage-Progreß auslösen, der dazu führt, daß man 'versteht', nicht nur auswendig weiß" (HENTIG 1986, S. 41). Und wie Sokrates, so ist auch Wagenschein beides, "Stechfliege" und "Hebamme". Und wie Sokrates zwischen die Fronten geriet zwischen staaterhaltenden Traditionalisten einerseits und selbstherrlich progressiven Sophisten andererseits, so ging auch Wagenschein einen dritten Weg zwischen Restauration und Reformismus - daher seine Aktualität und Attraktivität in der jetzigen Phase der "Reform der Reform". Mit Sokrates also nimmt Wagenschein Abschied von leerem konventionellem Schulwissen. Aber Wagenschein wird kein "Sokratist", er versteift sich nicht zu einer kritizistischen Prinzipienreiterei - suchte doch selbst Kafkas Hungerkünstler eine Speise, die ihm schmeckt - Wagenschein geht, auch lebensgeschichtlich, auf die Suche nach besserem Wissen. Nach zweijährigem Referendariat überlegt er: "Es gab also zwar Lichtblicke in dieser Staatsschule, vereinzelte. Aber im ganzen: das war es nicht! Aber wie und wo ...? Gab es da nicht diese 'Odenwaldschule'?" (E 24) - Und dort, in dieser kühnen freien Schule Geheebes (vgl. GEHEEB/ILGNER 1924 - nach der Emigration 1934 seit 1946 in Goldern im Berner Oberland, vgl. NÄF 1986), dort in der alten Odenwaldschule haben wir ihn bei seiner Ich-weiß-daß-ich-nichts-weiß-Bemerkung getroffen, zu der wir gleich zurückkommen werden.

3. - GENETISCH -

"Der Begriff soll ja nicht nur den Tatbestand klären, wie es freilich die meisten Begriffsbestimmungen tun, sondern auch den Grund enthalten und hervorleuchten lassen. Heutzutage sind aber die Ausdrücke für einen Begriff nur die Schlußsätze" - "heutzutage", sagt Aristoteles vor 2500 Jahren (Von der Seele, 412b). Also den Dingen auf den Grund gehen: "Mut zur Gründlichkeit" in Wagenscheins Worten - eine Variation der Aufklärungsparole vom "Sapere aude" - woraus dann auch der "Mut zur Lücke" folgt. Zurück zur Ausgangsszene in die Odenwaldschule 1926: "... bemerkte er, daß sich diese Formel auch anschauen ließ, ja ursprünglich von den Griechen angeschaut worden war und auch nur angeschaut werden konnte. Daß dieses $4\pi r^2$ nur eine späte Kurzschrift ist, gemacht für die Berechnenden, nicht mehr für die Schauenden; ein Automat, zu bedienen von jedermann. Daß es ja als " $4\pi r^2$ " nichts anderes saqt, als daß die Kugeloberfläche genau viermal so groß sei als πr^2 . Dies πr^2 aber war die Rechenvorschrift für den "größten Kreis" der Kugel, den sie, durch ihre

Mitte aufgeschnitten, sehen läßt. So ist also, was uns der Apfel in der greifenden Hand als Schale bietet, vierfach das, was er von seinem Innern preisgibt, wenn wir ihn geradewegs mitten durchschneiden und auf die frische Innenfläche blicken." (N 278) - Sind wir zufrieden mit diesem Werden und Wachsen des Wissens? Wohl kaum. Wagenschein auch noch nicht. Immerhin hat das Verstehen Wurzel gefaßt, ist angekeimt, ist aber noch nicht reif; Zeit und Geduld sind erforderlich, besser gesagt "inständiges Harren". Der Bericht geht weiter: "In seinem einundfünfzigsten Jahr schaute er eines Abends die goldene Mondscheibe an, wie sie über dem Wald aufstieg: da sah er es noch einmal neu! ... Er begann zu grübeln und zu schätzen, wievielmals nun wohl diese von ihm gesehene, wirklich gewölbte Mondfläche größer sei als sie, fälschlich flach gesehen, erscheint? - Bis es ihn durchzuckte, daß er das seit langem wußte (und wohl doch nicht wußte?): daß sie ja eben genau doppelt so groß sein müsse: Denn wenn die ganze Kugel ihren größten Kreis viermal faßt, so muß ihn die halbe Kugel, die allein ich ja übersehen kann, zweimal enthalten. Dieser größte Kreis ist aber gerade das, was ich vom Mond zu sehen glaube, indem ich ihn als flachen Teller nehme. Zweimal mehr Fläche bietet mir der Mond, als ich zu sehen meine. Und so ist es bei jeder Kugel, wenn ich sie weit genug von mir halte. Aber der Mond hatte es ihn gelehrt, was die Formel $4 \pi r^2$ oder $2 \pi r^2$ im Grunde sagen will." (N 278 f) Hier ist vieles vom Ansatz des genetischen Lehrens - "der Werdegang als Lehrgang" (BERG 1985) - bei Wagenschein zu sehen: Es geht ihm zuerst um das Regenerieren des eigenen degenerierten Wissens. Und wir lernen in dieser Szene einen seiner drei Haupthelfer genauer kennen: den unverstellten wirklichen Gegenstand. Auch der zweite Helfer wird benannt: unverstörte, unerschulte Kinder: "... es bedarf vielleicht des Mondes als eines immer neu an den Himmel gesetzten Fragezeichens, um wieder aktiviert und wieder naiv gemacht zu werden. Der andere, der hilfreichste Weg, ist der Umgang mit Kindern. Sie helfen uns zu dem, was wir ihnen hätten bringen sollen." (N 280). Wagenscheins dritter Helfer sind die alten Forscher, eigentlich besser die jungen Forscher, die originären, ursprünglichen Forscher; sie zeigen sich im Erdkugelbeispiel: "Wie anders sieht diese langweilige Winkelfigur aus, wenn sie aus einer unser Denken herausfordernden Wirklichkeit herausgelesen wird, herausspringt: 'ursprünglich', indem sie uns die Antwort auf eine Frage zuspielt: Eratosthenes (275 bis 195 v. Chr.) wollte herausbekommen, wie groß die Erdkugel ist. Er wußte schon, daß sie eine schwebende Kugel ist, ..." (N 298). Und nun vollzieht Wagenschein die damalige Erdkugelberechnung selbst nach, er berichtet sie für uns mitvollziehbar, und er gibt (inzwischen realisierte) Hinweise auf ihren heutigen schulischen Nachvollzug.

4. - EXEMPLARISCH

Exemplarisch Lehren heißt zugleich am Beispiel und verallgemeinbar Lehren - und zwar beides gründlich, in jener besonderen "Gründlich-

keit, die im Einzelnen aufs Ganze geht": "Die Welt im Wassertropfen", mundus in gutta, hieß es bei den Römern; bei den Engländern "all in a nutshell". Es gilt, beim Lehrgang die Einstiege zu suchen, möglichst alltägliche Einstiege, die in die Tiefe und Weite der Welt führen, Einstiege, bei denen man mit Leib und Seele und Geist in die Wirklichkeit der Welt eintaucht. Exemplarisch Lehren heißt darum auch philosophisch unterrichten: Physik ohne Metaphysik bliebe oberflächlich, würde erstens die Geistesgeschichte der Physik verraten und wäre bloß physikalistisch statt physikalisch, würde zweitens auch den Bildungshunger der Kinder mißachten und gäbe ihnen bloß Steine statt Brot, wäre bloß pädokratisch aber nicht pädagogisch: "Kein von seinem Fach benommener, kein philosophisch nicht angerührter Lehrer ist imstande, allgemeinbildend zu unterrichten". Wagenschein hat diesen philosophischen Schritt, diesen Schritt aus dem sauber erschlossenen Fachwissen in die fundamentale und überfachliche Wirklichkeit immer wieder markiert. Eine dieser Fundamentalerfahrungen ist ihm die Mathematisierbarkeit der Natur, sein Kronzeuge Heisenberg: "... daß die Mathematik in irgendeiner Weise auf die Gebilde unserer Erfahrung paßt, empfand ich als außerordentlich merkwürdig und aufregend ... Gewöhnlich läßt der Schulunterricht die verschiedenen Landschaften der geistigen Welt ... vorbeiziehen, ohne daß wir in ihnen recht heimisch werden. Er beleuchtet sie ... je nach den Fähigkeiten des Lehrers mit einem mehr oder weniger hellen Licht, und die Bilder haften längere oder kürzere Zeit in unserer Erinnerung. Aber in einigen seltenen Fällen fängt ein Gegenstand, der so ins Blickfeld getreten ist, plötzlich an, im eigenen Lichte zu leuchten ... und schließlich füllt das von ihm ausgestrahlte Licht einen immer größeren Raum in unserem Denken, greift auf andere Gegenstände über und wird schließlich zu einem wichtigen Teil unseres eigenen Lebens. - So ging es mir damals mit der Erkenntnis, daß die Mathematik auf die Dinge unserer Erfahrung paßt ..." (V 21). in dieser Grunderfahrung über die Mathematisierbarkeit der Natur, im Staunen über die so unerwartbar glatte Passung mündet Wagenschein auch in seiner Betrachtung über das Zahlenverhältnis von Umriss und (Mond)Halbkugel: "Zwei und nicht mehr und nicht minder, die gottgeschaffene zweite Zahl, die verdoppelte Einheit. Damals bei den Griechen erwuchs diese Blüte. Und nicht nur, daß sie es wußten: sie erwiesen es auch, daß es so und nicht anders sein müsse. So rund und glatt das Ergebnis, so wußten sie doch, es war ein feiner, ein unendlicher Prozeß zu überstehen, ehe man es erkennen konnte. Sie dachten ihn zu Ende, und ihr Scharfsinn ließ sie einen Fund machen von einfachster Anschaulichkeit, der golden an ihrem Himmel stand." (N 279). Ähnlich weitreichend und tiefgründig ist der Bildungsertrag in unserem zweiten Beispiel, der Erdkugelberechnung nach Eratosthenes: "Lernt man den Satz, daß jene zwei Winkel an Parallelen einander gleich sind, an der sterilen Figur, so lernt man fast gar nichts. Lernt man ihn aber gleich bei seiner Entdeckung aus einer Wirklichkeit herauslesen so spürt man sofort etwas davon, was Mathematik ist und kann. (Nur etwas. Vom 'Beweisen' ist noch gar keine Rede. Dazu ist der 'Satz' zu selbstverständlich. Man braucht die Gleichheit der beiden Winkel nur

zu vermuten und sagt auch schon ja dazu.) Man lernt das Abstrahieren, das Herausholen der Figur aus der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit, das ist hier: die Weltinsel der Antike; die ägyptische hohe Sonne; die stillen Schatten im Mittagsglanz; das Tappen der Sohlen der Läufer, die damals die Strecke durchmessen mußten; der mitlaufende, also ferne Mond; die noch fernere, weil sichtlich hinter der Mondsichel sitzende Sonne. Aus dieser Wirklichkeit ziehen wir heraus, was damals wie heute gilt. Die unvergänglichen Denklinien der Geometrie, um eine Figur zu gewinnen, die zu einem abstrakten Reich gehört und uns doch die Macht gibt, die ganze Erde zu umspannen, ohne ein kleines Land zu verlassen." (N 301) Klafki hat seinerseits den Ausdruck "didaktische Analyse" eingebürgert; Heimann verwendet daneben auch den Ausdruck "didaktische Exerzitien", und sogar "didaktische Meditation" (HEIMANN 1962, S. 417). Bei Heimann hatte dieser Begriff noch nicht die heutigen Obertöne; Wagenschein dagegen in seinen didaktischen Betrachtungen und Besinnungen, insbesondere in seinem Aufsatz "Über die Aufmerksamkeit" von 1959 (U I S. 351 ff) präludiert der heutigen Begriffsbedeutung. In seiner Autobiografie schreibt er: **"Und als 1953 der Hessische Kultus-Minister die Leitung des entstehenden großen 'Schuldorfes Bergstraße' mir hatte zutrauen wollen, schrieb ich ihm: 'Ich sehe - und mehr noch sehen es andere, die es mir sagen -, daß ich einen ganz bestimmten Auftrag habe. Er kommt unmittelbar aus dem praktischen Unterricht, und zwar aus dem physikalischen. Sein Ziel ist aber nicht fachlich im engeren Sinne..Er gilt der Humanisierung der mathematischen Naturwissenschaften, ihrer In-Eins-Setzung mit den künstlerisch und religiösen Grundkräften des Menschen!'"** (E 74)

5. VERSTEHEN LERNEN VOR VERSTEHEN LEHREN

"Zweierlei Wissen" war der Titel von Wagenscheins "didaktischer Betrachtung" (E 80) oder "didaktischer Analyse" (nach Klafki) oder "didaktischer Exerzitie und Meditation" (nach Heimann). Bei einer ähnlichen Unterrichtsvorbereitung sehen wir ihn beim Spüreisen (N 15 f, kommentiert durch Wagenschein selbst; E 78 - 82), oder in der vielleicht schönsten Miniatur "Das Licht und die Dinge" (N 113 f). Wagenschein ist hier Physiker und wird Pädagoge; er vollzieht hier seine eigene Lehrerbildung. Hierbei orientiert er sich nicht an der Forschungsspitze der Physik - "Hochschulphysiker leben heute fast alle oberhalb der Baumgrenze. Man sollte sie nicht nach Waldwegen fragen" (E 83) - sondern er geht zurück ins Ursprüngliche: "Der künftige Lehrer der Physik aber braucht nichts dringender als, ungeachtet seiner präzisen Fachkenntnisse, fähig zu bleiben oder wieder zu werden, auf diese Vorstufe sich zurücksinken zu lassen" (N 114). In den vielen bitteren Auseinandersetzungen mit dem mittleren Wissenschaftsmanagement in der Physik war für Wagenschein der Zuspruch der Spitzenforscher ermutigend: "Nichts ist geeigneter, das Interesse für die Probleme der Physik in weitere Kreise zu tragen, als eine Vorstellung nach Ihrer Art", schrieb ihm Max Planck.

6. WAGENSCHAINS LEHRKUNST - HEUTE?

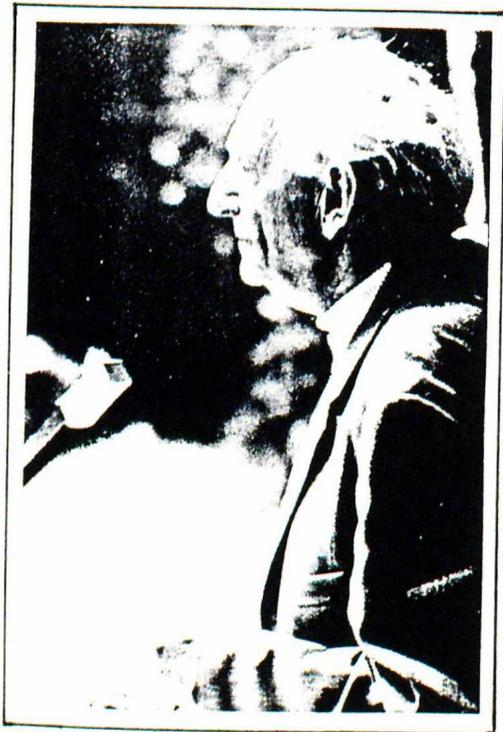
Im Jahr 1986 waren zu Wagenscheins 90. Geburtstag über 50 Gedenkausätze publiziert worden, woraus sich unter der Obhut der deutschsprachigen Sektion des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung die Einladung an alle Autoren zur Wagenscheintagung 1987 entwickelte (Berg/Buck/Lüthi: "Die Pädagogik Martin Wagenscheins"). Glücklicherweise konnten wir in der Ecole d'Humanité tagen, wo Martín und Vera Wagenschein mehrfach Gastlehrer gewesen waren, und wo Armin und Nathalie Lüthi als Nachfolger Paul Geheeb's schon lange ein Zeichen gesetzt hatten mit dem Martin-Wagenschein-Haus; inzwischen ist dort 1988 auch der Wagenschein-Nachlaß aufgenommen. Mit der zweiten Wagenscheintagung im Evangelischen Trifelsgymnasium in Annweiler/Pfalz (Berg/Buck/Gerth: "Von Wagenscheins Lehrkunst lernen") erweiterten sich Gesprächsthemen und Gesprächskreis durch Vertreter anderer Schulen, die sich um den Einbau von Wagenscheins Lehrkunst im heutigen Unterricht bemühen (vgl. OTT 1987; 1988). Die dritte Wagenscheintagung in Goldern vom 2. - 5. Juli 1989 wird sich ausdrücklich diesem Thema widmen: Berg/Buck/Lüthi: "Wagenscheins Lehrkunst in Schulvielfalt". Voraussichtlich wird sich dieser Wagenscheinkreis rondoartig alle drei Jahre in Goldern treffen und dazwischen in anderen "wagenscheinfreundlichen" Schulen: für 1990 liegt eine Einladung aus dem Land-erziehungsheim Marienau/Lüneburger Heide vor (Hasenclever), für 1991 aus der Laborschule/Bielefeld (Hoffmann/Lütgert/Schulze) und aus der katholischen Stiftsschule St. Johann/Amöneburg (Hildebrandt-Günther). In einigen Jahren werden wir hoffentlich berichten können, wie wir Wagenscheins Lehrstücke studiert, novelliert, weiterkomponiert und didaktisch inszeniert haben, sein "Fallgesetz im Brunnenstrahl", seine "Erde unter den Sternen", seine legendären "Primzahlen" (nicht nur ein einziges Mal in Goldern), und eben auch seine Skizzen von "Kern und Schale runder Dinge" und "Eratosthenes' Erdkugelmessung"; des weiteren Lehrstücke aus der Tradition, in der er steht, wie Faradays "Naturgeschichte einer Kerze", Keplers "Vom sechseckigen Schnee", Lessings "Fabeln samt Abhandlungen über die Fabel"; und natürlich neue Lehrstücke im Geiste Wagenscheins, wie Raebigers "Schwebestab" und Stettlers "Mit der Lupe in die Ferne sehen". Denn auch für Martin und Vera Wagenscheins still leuchtendes Lebenswerk danken wir am besten gemäß dem Spruch: "Tradition heißt nicht Asche aufheben, sondern ein Feuer am Brennen halten".

LITERATUR

- BERG, H. Chr. (1985): Methoden, Genetische. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Stuttgart: Klett-Cotta. / DIESTERWEG, A. (1834): Über die Lehrmethode Schleiermachers: In: A. D.: Sämtliche Werke, Bd. III. / GEHEEB, P./ILGNER, A. (1924): Odenwaldschule. In: HILKER, F. (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin: Schwetschke. /

HEIMANN, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule. / HENTIG, H. v. (1987): "Humanisierung". Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart: Klett-Cotta. / NÄF, M. (1986): Die Ecole d'Humanite in Goldern - der Neubeginn Geheebes. In: RÖHRS, H. (1986): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf: Schwann. / OTT, E. H. (1987, 1988): Berichte über die Wagenschein-Symposien Goldern 1987 und Annweiler 1988. Erziehungswissenschaft - Erziehungspraxis ^1987; Forum Pädagogik 4/1988. / SCHEUERL, H. (Hg.) (1979): Klassiker der Pädagogik. München: Beck. / WAGENSCHHEIN, M. (1983): Erinnerung für morgen. Eine pädagogische Autobiografie. (= E) Weinheim: Beltz. / WAGENSCHHEIN, M. (^/1988): Naturphänomene sehen und verstehen - genetische Lehrgänge. (= N) Herausgegeben von H. Chr. Berg. Stuttgart: Klett. / WAGENSCHHEIN, M. (1965): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I. (-U I) Stuttgart: Klett. / WAGENSCHHEIN, M. (/1982): Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch. (= V) Weinheim: Beltz

ANMERKUNG: Die drei länger vergriffenen Schriften von Wagenschein - Verstehen Lehren; Kinder auf dem Weg zur Physik; Erinnerungen für morgen - erscheinen demnächst wieder unter dem Lektorat von Peter Kalb in der Pädagogischen Bibliothek Beltz



Vortrag in München: "Rettet die Phänomene!" (1975)

MIGRATIONSGESCHICHTEN: EIN DIDAKTISCHER ANSATZ IN DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK

Gita Steiner-Khamsi

Im vorgestellten didaktischen Ansatz der Interkulturellen Pädagogik wird die Wanderungsgeschichte der eigenen Familie als Ausgangsmaterial verwendet, um das eigene Kultur- und Heimatverständnis zu reflektieren. Wie die in der Lehrerbildung mehrmals angewandte Übung aufzeigt, besteht bei den Betroffenen keineswegs Übereinstimmung, was "schweizerische Kultur" sein soll. Auch ist das eigene Heimatverständnis weitgehend ungeklärt. Dementsprechend wird angeregt, die Kulturfrage bezüglich der ausländischen Schülerschaft zu relativieren und sich stattdessen mit der Lebenssituation ausländischer Familien auseinander zu setzen.

Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung

Ausländerpädagogik oder Interkulturelle Pädagogik wird zunehmend in das Angebot der Lehrerausbildung und -fortbildung aufgenommen. Beispielsweise hat der Erziehungsrat des Kantons Zürich 1987, auf Antrag der zürcherischen Seminardirektorenkonferenz, ein Konzept zur "Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung" genehmigt, das eine Einführung beziehungsweise eine Ausweitung der Interkulturellen Pädagogik auf sämtliche Seminare und auf allen Ebenen (Ausbildung der Ausbilder, Junglehrer, Lehrerstudenten) vorsieht.

Die Frage nach geeigneten didaktischen Ansätzen für Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung stellt sich in der Schweiz deshalb erst seit kurzem. Ihre methodische und didaktische Umsetzung in der Lehrerbildung, und erst recht im Klassenzimmer, ist bei Vielen vorläufig noch mit Unsicherheiten verbunden.

In letzter Zeit ist in den Seminaren und Kursen über Interkulturelle Pädagogik zu beobachten, dass die Einstellungs- und Erfahrungsebene der teilnehmenden Lehrkräfte oder der Lehrerstudenten immer mehr miteinbezogen werden. Dieser Trend widerspiegelt unter anderem die Wende von einer sogenannten "Ausländerpädagogik" zu einer "Interkulturellen Pädagogik". Ging es in der Ausländerpädagogik fast ausschliesslich um die ausländischen Schüler, insbesondere um das Ausgleichen ihres sprachlichen "Defizits" im Unterricht, wird in der Interkulturellen Pädagogik auch dem Zusammenleben der verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen in der multikulturellen Schweiz Bedeutung beigemessen. Ins Blickfeld gera-

ten somit auch die Einheimischen, die Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer: ihr kulturelles Selbstverständnis und ihre Haltung gegenüber den Anderen, den Minderheiten.

Die didaktischen Ansätze der Ausländerpädagogik waren noch vorwiegend auf eine Wissensvermittlung über die ausländischen Schüler ausgerichtet. Es wurden Themen aufgegriffen wie zum Beispiel

- Didaktik des Deutschen als Zweitsprache,
- Informationen über die Herkunftsländer ausländischer Schüler, vor allem über das Schulsystem, die Familienstruktur und die Erziehungsvorstellungen in den Herkunftsländern,
- Informationen über die schweizerische Ausländerpolitik und Wanderungsbewegungen in der Schweiz, vor allem über die rechtliche und wirtschaftliche Stellung ausländischer Familien in der Schweiz,
- Auseinandersetzung mit den schulischen Stütz- und Fördermassnahmen für ausländische Schüler,
- Kennenlernen des kommunalen oder kantonalen Beratungs- und Betreuungszuges für ausländische Familien.

Neben diesen wichtigen Informationen, die für jeden Unterricht mit ausländischen Schüler nötig sind, gibt es vereinzelt Erfahrungen mit Lehrerbildungsangeboten, die auf die Erlebnisebene abzielen. Die Studienaufenthalte in den Herkunftsländern der ausländischen Schüler lösen diesen Anspruch auf eine direkte und persönliche Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur und Sprache grösstenteils ein. Das Primarlehrerseminar des Kantons Zürich hat bereits 1984 mit der Durchführung von Studienaufenthalten begonnen. In Zusammenarbeit mit den zuständigen Stellen in der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, wurden bisher Studienaufenthalte in Italien, Jugoslawien, Spanien und der Türkei durchgeführt. Die Didaktik solcher Studienaufenthalte, ihre Möglichkeiten und Grenzen, ist sehr komplex und sollte separat näher beleuchtet werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es um jene didaktischen Ansätze in der Interkulturellen Pädagogik, die mit wenig Aufwand die Erfahrungs- und Einstellungsebene der Lehrkräfte mitberücksichtigen. Planspiele zum interkulturellen Lernen wie z.B. Bafa-Bafa (zu beziehen bei "Brot für Brüder") lösen bei den Teilnehmern wertvolle Diskussionen aus über Einstellungen, Empfindungen und Missverständnisse gegenüber Angehörigen anderer Kulturen.

Ich werde einen eigenen Ansatz vorstellen, bei dem ich die Familienstammbäume der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Ausgangsmaterial verwendet habe. Die Übung wurde sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Lehrerfortbildung mehrmals angewandt. In den Auswertungsgesprächen ergaben sich regelmässig Fragen zum eigenen Kultur-

und Heimatverständnis.

Bevor ich auf diesen didaktischen Ansatz anhand von ausgewählten Beispielen eingehe, soll die Kulturfrage in den Zusammenhang mit Anliegen der Interkulturellen Pädagogik gestellt werden.

Die Ausländerfrage als Kulturfrage

Die Ausländerfrage in der Schweiz löst seit Anfang dieses Jahrhunderts diffuse Ängste vor Überfremdung aus. Kultur ist dabei einer der zentralen Begriffe. Überfremdung durch die kulturelle Andersartigkeit der Ausländer ist das Argument der einen Seite. Das Recht der Ausländer auf die Pflege der Sprache aus der angestammten Kultur ist die Forderung der anderen Seite. Alle beiden sprechen von Kultur ohne zu erklären, was sie genau darunter verstehen.

In dieser Debatte werden zwei Aspekte deutlich: Immer wenn von "Kultur" gesprochen wird, ist

- 1) die Kultur der Anderen gemeint und
- 2) diese Kultur der Anderen wird gleichgesetzt mit der Herkunftskultur der Einwanderer, d.h. es ist die Rede von türkischer Kultur, italienischer Kultur... usw.

Was in Abgrenzung dazu, die schweizerische Kultur beinhaltet, bleibt ebenso ausgespart wie die wirkliche Lebenssituation der ausländischen Familien, die nicht nur auf die Herkunftskultur ausgerichtet sind, sondern sich vielmehr in kulturellen Zwischenwelten bewegen: Von den einen (im Herkunftsland) werden sie nicht losgelassen, von den anderen (in der Schweiz) nicht aufgenommen.

Die Folklorisierung und Exotisierung der Ausländer

Lieder, Verse, Märchen, Theater und Tänze aus den Herkunftsländern ausländischer Schüler (Italien, Türkei, Spanien, Griechenland, Jugoslawien, Portugal) werden von vielen Volksschullehrern als konkrete Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik im Unterricht gesehen. Interkulturelle Pädagogik beinhaltet jedoch mehr als den Einbezug des fremdländischen Kulturgutes in einen schweizerischen Unterricht. Dabei muss angefügt werden, dass einige Volksschüler über die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und anderen Sprachen durchaus Interesse gewinnen am Flintergrund ihrer eigenen ausländischen Schüler. Diese folklorisierte Art der Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik birgt jedoch auch Gefahren, über die sich die engagierten Lehrer bewusst sein sollten:

Diese einseitige Sichtweise der Interkulturellen Pädagogik führt dazu, dass

ausländerfreundliche Volksschullehrer zu Folklore-Trägern werden, die im Unterricht Kulturgut aktivieren, das im Herkunftsland teilweise bereits verloren gegangen ist. Noch problematischer daran ist, dass dieses Kulturgut ausschliesslich auf das Herkunftsland orientiert ist. Das Kind voll Einwandererfamilien wird dadurch, zwar in pädagogisch gut gemeint, als "Ausländer" gemacht, d.h. es wird "seinem" Land (Italien, Türkei, ... usw.) zugewiesen.

Gleichzeitig nehmen in allen Kantonen die ausländischen Lehrkräfte der "Kurse" in "Sprache und Kultur" auf natürlichere Weise diese Funktion als Kulturträger der Herkunftsländer wahr. Warum also nicht sich mit allen Kräften für eine Anerkennung und Integration dieser Kurse im Schulbetrieb einsetzen?

Die zweite Haltung engagierter Pädagogen und Pädagoginnen ist die Exotisierung. In letzter Zeit so viele hitzige Diskussionen über sogenannte "kulturelle Anpassungsschwierigkeiten" ausgelöst wie die türkischen Einwandererfamilien. Die Türkisierung der Ausländerfrage in der Schweiz ist erstaunlich. Türkische Familien im Gegensatz zum Nachbarland Bundesrepublik zahlenmässig nur eine kleine Einwanderungsgruppe. Kulturelle Distanz zu den türkischen Familien sei am grössten. Deshalb müsse die Schule mehr über die türkische Kultur werden in der Folge pädagogische Tagungen und Vorträge, also über die Kultur der Anderen. Dann zu solchen Anlässen "echte" türkische Mütter Bereitschaft zum interkulturellen Dialog zu demonstrieren. Was "echte" Türkeninnen sind, legen wir fest: Mütter mit Kopftüchern sprechen und isoliert leben. Auffallend gerne wir von den Anderen, von den Türkinnen, wie sie gegenüber ihren Männern verhalten & erbberechtigt sind. Bei diesen Klischeevorstellungen dass es so etwas wie eine türkische Kultur gibt, die türkischen Einwanderer verbindlich wirkt. Die Lehrkräfte diese nur in Erfahrung zu bringen und erhalten Erklärungen für die Schwierigkeiten mit ihren türkischen Familien geben schwierigeren, Elternkontaktes und türkische Familien tritt ein.

Referat über die kulturellen Eigenarten

Wie ist die Kulturfrage in der Schule anzugehen, wenn nicht über die Identifizierung und Exotisierung der ausländischen Familien?

Die Migrationsgeschichte der Familie: eine Übung

Angeregt durch meine Kollegin Micheline Rey-von Allmen (Erziehungsdirektion des Kantons Genf), habe ich in fünf verschiedenen Fort- und

Ausbildungskursen für Volksschullehrer sowie in einem Proseminar für Pädagogik-Studenten der Universität Zürich die Familienstammbäume der Teilnehmer verwendet, um der Migrationsgeschichte der eigenen Familie nachzugehen: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten während des Kurses die Aufgabe, rückblickend auf vier Generationen ihrer Familie, d.h. bis hin zu ihren Urgrosseltern, ihre Wanderungsgeschichte zusammen zu stellen. Die Teilnehmer wurden gebeten, sich entweder für die väterliche, d.h. Vater, Grossvater bzw. Vater des Vaters, Urgrossvater oder für die mütterliche Verwandtschaftslinie zu entscheiden. Damit konnten geschlechtsspezifische Ausprägungen z.B. in der Bildungsdimension kontant gehalten werden.

Die Teilnehmer wurden aufgefordert, in einem Raster die Geburtsdaten, Wohnorte, Nationalitäten, Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe, Sprachenkompetenz, Berufe und Bildung für die ausgewählten Familienmitglieder aus vier Generationen einzutragen. Im vorgegebenen Raster wurde jeder Wohnortwechsel, auch innerhalb der Schweiz, als eine Ein- und Auswanderungserfahrung oder kurz als "Wanderungserfahrung" gewertet.

Zur Veranschaulichung sind in der nachfolgenden Tabelle sechs zufällig ausgewählte Beispiele aufgeführt. Jeder Wohnort-, Sprach-, Nationalitäten- und Berufswechsel wurden von den Teilnehmern mit einem Pfeil gekennzeichnet. Die Antworten der sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind aus Platzgründen untereinander aufgelistet.

Die Auswertung der rund 130 Familiengeschichten von Volksschullehrkräften hat ergeben, dass mehrmalige Wohnortwechsel innerhalb der Schweiz die Regel und Sesshaftigkeit am gleichen Wohnort die Ausnahme ist. Die Notwendigkeit, sich an neuen Wohnorten integrieren zu müssen und die Erfahrungen des Fremdseins ist den Meisten aus ihrer eigenen Lebensgeschichte her hinlänglich bekannt. Warum also nicht die eigenen Wanderungserfahrungen aufarbeiten und Ähnlichkeiten sowie Verschiedenheiten zu den Einwandererfamilien in der Schweiz suchen?

Anknüpfend an die Wanderungserfahrungen der eigenen Familie wurden in der Gruppe folgende gesellschaftliche Aspekte der Migrationsbewegungen sowie des Verhältnisses der Mehrheit zu den Minderheiten in der Schweiz diskutiert:

- 1) Analyse der Gesetzmässigkeiten entlang der vier Generationen:
Die Veränderungen entlang der Generationen wie z.B. zunehmende Bildung, zunehmende Sprachenkenntnisse oder zunehmende Migrationserfahrungen drücken den sozialen Wandel der schweizerischen Gesellschaft im 20. Jahrhundert aus.

TABELLE: Die Migrationsgeschichte der Familie
(durchgängig weibliche oder männliche Familienmitglieder mütterlicher- oder väterlicherseits einsetzen!)

	Urgross...	Gross-	Mutter oder Vater	Selber
Verwandschaft und Geb.dat. 1 (Teilnehmer/-in)				
1	-mutter, geb. 1842 -mutter, geb. 1870 -vater, geb. ? -vater, geb. ? -mutter, geb. 1850 -mutter, geb. 1878 (Urgrossvater unbekannt)	-mutter, geb. 1874 -mutter, geb. 1900 -vater, geb. 1899 -vater, geb. 1902 -mutter, geb. 1878 -vater, geb. 1898	Mutter, geb. 1915 Mutter, geb. 1926 Vater, geb. 1930 Vater, geb. 1929 Mutter, geb. 1900 Vater, geb. 1934	männlich, geb. 1942 weiblich, geb. 1953 männlich, geb. 1965 weiblich, geb. 1965 weiblich, geb. 1945 männlich, geb. 1965
Wohnorte (-> = Wechsel)				
1	Deutschland	Deutschland -> CH	Deutschland -> WestCH -> BRD -> Münsingen -> Thun	BRD -> Luzern
2	Surselva	Surselva -> Aarau	Aarau -> Thalwil -> Stäfa	Thalwil -> Stäfa -> Volketswil -> Zürich -> Erlenbach
3	Polen -> Oesterreich -> Frank- reich	Polen -> Wien -> St. Peterszell -> Lengnau -> Zürich	Wien -> St. Peterszell -> Leng- nau -> Zürich -> Kilchberg	Kilchberg -> Zürich
4	?	Italien -> USA -> BRD -> Italien	Italien -> Urdorf -> Dietikon	Dietikon -> Zürich
5	Tessin -> Delsberg	Tessin -> Delsberg	Delsberg -> Besancon -> Basel	Basel -> Rom -> Binningen
6	Tschechoslowakei -> Nieder- österreich	? -> Melk -> ? -> St.Pölten	St.Pölten -> Gans SG -> Rot- kreuz ZG	Rotkreuz ZG
Nationalität(en)				
1	Deutsche	Deutsche -> durch Ehe CH	Schweizerin	Schweizer
2	Schweizerin	Schweizerin	Schweizerin	Schweizerin
3	?	Staatenlos	Staatenlos -> Schweizer	Schweizer
4	Italiener	Italiener	Italiener	Italienerin
5	Schweizerin	Schweizerin	Schweizerin	Schweizerin
6	?	Oesterreicher	Oesterreicher -> Schweizer	Schweizer

	Urgross-	Gross-	Mutter oder Vater	Selber
Zugehörigkeit zu Minder- heitengruppe				
1	7	Deutsche in der Schweiz	CH in BRD / unverheir. Mutter	Rückwanderin/reformiert in LU
2	7	Halbwaise / armengenössig	-	unverheiratete Mutter
3	jüdisch	jüdisch	jüdisch	jüdisch
4	-	Italiener in BRD und USA	Ausländer in der Schweiz	Ausländerin in der Schweiz
5	-	Tessiner im Jura	Französischsprachig in Basel	Schweizerin in Italien
6	unverheiratete Mutter	vaterloses Kind b. Pflegeeltern	Ausländer vor Einbürgerung	■
Sprachen				
1	7	Standard-Deutsch	Std-Dt, BE-Dt, Französisch	Std-Dt, LU-Dt, F, E, I
2	Romanisch, Bündern-Dt	AG-Deutsch	Aargauer-Deutsch	Zürich-Deutsch, Std-Dt, F, I
3	Yiddisch, Polnisch, Hebräisch	Yid., Poln., Hebräisch, Dt	Deutsch, F, E, Yiddisch	Zürich-Dt, Std-D, F, E
4	Italienisch	Italienisch, wenig Deutsch	Italienisch, wenig Deutsch	Zürich-Dt, Std-Dt, I, F, E
5	Italienisch	Italienisch, Französisch	Französisch, Deutsch, I	Deutsch, F, I, E
6	7	Deutsch	Deutsch	Deutsch, E, F
Berufe)				
1	7	Dienstmädchen -> Hausfrau	Dienstmäd. -> Psych.schwester	Prim.lehrerin -> Sek.lehrerin
2	Bäuerin, ungelernt	Hutmacherin -> Haushaltmädch.	Primarlehrerin	Prim.lehrerin und Mutter
3	Händler	Händler (Lebensmittel)	Chemiker	Student
4	?	Bauer	Bauer->Gärtner->Fabrikarbeiter	Studentin
5	Hausfrau	Fabrikarbeiterin, Bäuerin	Hausfrau	Primarlehrerin
6	?	Knecht -> Fabrikarbeiter	Schreiner -> Hauswart	Student
Bildung (Anzahl Jahre)				
1	?	ca. 8 Jahre	8 Jahre	20 Jahre
2	sehr wenig (nur im Winter)	ca. 8 Jahre	14 Jahre	16 Jahre
3	keine	8-10 Jahre	18 Jahre	15 Jahre, in Ausbildung
4	keine	keine	5 Jahre	13 Jahre, in Ausbildung
5	keine	4 Jahre	10 Jahre	14 Jahre
6	7	ca. 6 Jahre	ca. 8 Jahre	15 Jahre, in Ausbildung

- 2) Analyse der Migrationsursachen (wirtschaftliche, politische, religiöse, soziale) und Feststellen allfälliger Migrationszyklen wie z.B. die Rückwanderung der nachfolgenden Generation in die Herkunftsregion des Vaters oder der Mutter.

Der erstellte Familienstammbaum sollte mit folgenden drei Fragen auch zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der eigenen Migrationsgeschichte führen:

- 3) Was habe ich im Verlauf meiner eigenen Wanderungsgeschichte dazugewonnen bzw. was habe ich dadurch verloren?
- 4) Was ist für mich "Heimat"? Was bedeutet für mich "Kultur"?
- 5) Welche Aspekte meines Heimat- und Kulturverständnisses gebe ich an meine Schüler oder Kinder weiter?

^Schweizerische Kultur"

Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich auf die individuelle Auswertungsebene, d.h. auf die Fragen 3 bis 5, beschränken.

Was ist denn die kulturelle Eigenart oder die kulturelle Andersartigkeit der Schweizer? Bei den Anderen gehen wir von einem Kulturverständnis aus, das für die ganze Bevölkerung Gültigkeit haben soll. Wir sprechen von italienischer oder spanischer Kultur. Gibt es eine schweizerische Kultur?

Die anregenden Diskussionen unter den Teilnehmern ergaben, dass sich die Meisten nichts unter dem Begriff "schweizerische Kultur" vorstellen konnten. Der Begriff wird von den meisten sogar abgelehnt. Deutlich wurde auch, dass sich die Meisten zuvor nie mit der Frage nach ihrem Kulturverständnis auseinandergesetzt haben.

Mit dem Begriff "Heimat" konnten sie mehr Verbindungen herstellen: das Quartier, die Nachbarschaft, Freunde, die Familie vermitteln Heimatgefühle. Vereinzelt wurde auch die Beziehung zur Natur, zu einer ganz bestimmten Landschaft oder zu den Bergen als Ausdruck des Heimatgefühls gesehen. Die meisten Nennungen waren jedoch nicht im geringsten an Schweizer Verhältnisse gebunden und könnten ebenso universelle Gültigkeit haben. Insgesamt hat auch die Heimatfrage die meisten Teilnehmer nicht sehr berührt. Ganz anders verlief es jedoch bei

denjenigen Lehrkräften, die sich zeitweise im Ausland aufgehalten haben.

Heimat ist das, was man in der Fremde erfährt

Lehrkräfte mit Ausländerfahrung haben klarere Vorstellungen darüber, was Kultur und Heimat für sie bedeutet. Das Vertraute, welches Heimatgefühle auslöst und sich in den Bindungen zur Familie, zu Freunden, Nachbarn und im Quartier ausdrückt, kann sehr genau beschrieben werden. Zum Vertrauten gehören unter anderem die schweizerdeutsche Mundart; die Art, sich zu begrüßen, Freundschaften zu schliessen oder Distanz zu halten, Abmachungen zu treffen. Dies alles ist Ausdruck ihres Verständnisses von schweizerischer Kultur. Aus den Gesprächen wurde klar: Kulturelle Bindung wird erst angesichts eines drohenden Kultur- und Sprachverlustes im Ausland wichtig. Die kulturelle Bindung schafft eine Stütze und erhält die Verbindung zum Vertrauten, zu dem, was einem Sicherheit vermittelt, weil man es kennt. Das japanische Sprichwort "Heimat ist das, was man in der Fremde erfährt" gilt gleichermassen für Schweizer im Ausland wie für Ausländer in der Schweiz.

Entfremdung wovon?

Durch wen die Schweiz oder die Schule vermeintlich überfremdet werden soll, darüber besteht Konsens. Es ist jedoch nicht von ungefähr, dass niemand eine Antwort darauf hat, wovor die Schweizer kulturell entfremdet werden könnten. Welche schweizerische Kultur und welche kulturelle Andersartigkeit der Inländer muss denn (vor dem fremden Einfluss durch Ausländer) geschützt werden? Ist der kulturelle Wandel in der Schweiz und zum Teil das damit verbundene Gefühl des Heimatverlustes nicht vielmehr auf Macdonalds, Rambo, fehlende Kinderspielflächen und Kinderfreiräume, anonyme nachbarschaftliche Wohnformen sowie auf den gemeinsamen Familienabend vor dem Fernsehen zurückzuführen? Eigener Heimatverlust und Ausländerfeindlichkeit sind miteinander verknüpft. Die Bevölkerungskreise, die von dieser beschriebenen kulturellen Beziehungslosigkeit besonders betroffen sind, äussern auch am stärksten Ausländerfeindlichkeit und eine Angst vor Überfremdung. Die Fremden mit ihrer anscheinend kulturellen Andersartigkeit werden zu Sündenböcken für den eigenen Heimatverlust und für den sozialen und kulturellen Wandel in der Schweiz. Aus demselben Grund wird die kulturelle Bindung und der Zusammenhalt der ausländischen Familien nicht gerne gesehen und als Ghettobildung abgetan.

Eine Absage an die Kulturdifferenzhypothese

Ein Ziel der Interkulturellen Pädagogik sollte es sein, die vorherrschende "Kulturdifferenzhypothese" in der Lehrerbildung anzusprechen und zu hinterfragen. Diese weit verbreitete Ansicht basiert auf der Annahme, dass die Hauptaufgabe beziehungsweise das Hauptproblem der Einwanderer darin besteht, ihre Orientierung neu zu gestalten und an die schweizerische Umwelt anzupassen. Diese Neuorientierung beziehungsweise die Überwindung des "Kulturschocks", so wird weiter postuliert, gelingt am besten, wenn die kulturelle Distanz zwischen der Herkunftskultur und der schweizerischen Kultur gering ist. Konsequenterweise werden in einer solchen Ausrichtung Unterschiede zwischen den verschiedenen Einwanderungsgruppen und Ethnien gesucht und ausgemacht. Kulturelle Nähe zur "schweizerischen Kultur" wird zum Gradmesser für die Assimilations- und Integrationsfähigkeit. Die Einwanderungsgruppen werden auf einer Skala festgelegt, die ihre unterschiedliche Distanz und dementsprechend ihre unterschiedliche Anpassungsbereitschaft repräsentieren soll. Wie populär solche Ansichten in der Schweiz sind, lässt sich daran erkennen, dass die Kulturdifferenzhypothese auch von ranghöchsten Politikern bemüht wird. In einem "Rundschau"-Beitrag des Fernsehens DRS (vom 4. Oktober 1988) bringt Bundesrätin E. Kopp, damals noch Vorsteherin des Justiz- und Polizeidepartements, klar zum Ausdruck, dass die Türken jene Ausländergruppe in der Schweiz darstellen, die am wenigsten Integrationsbereitschaft zeigen. Die mangelnde Integrationsbereitschaft und die kulturelle Distanz der türkischen Familien zur schweizerischen Kultur zeigen sich unter anderem daran, dass die türkischen Familien, wie sie selber ausführt, in der Regel zwölf Kinder haben!

Die Kulturdifferenzhypothese kann unter verschiedenen Gesichtspunkten kritisiert werden (vergleiche dazu BUKOW & LLARYORA 1988). Am schwersten wiegt, dass sie die Probleme auf der falschen Seite und einseitig lokalisiert: Gefordert wird immer eine Anpassungsbereitschaft der Einwanderer und nicht eine Veränderung der Einstellungen von Einheimischen, die ihre Lebenssituation massgebend bestimmen. Auf der einheimischen Seite fällt beispielsweise die ausländerrechtliche Bestimmung des Familiennachzugs pädagogisch ins Gewicht, die zu längeren Trennungen zwischen Eltern und Kindern führen und innerfamiliäre Konflikte schaffen können. Hinzu kommt die Verschlossenheit, bisweilen Feindlichkeit, der schweizerischen Umgebung gegenüber Fremden hinzu. Auch die Institution Schule reagiert noch sehr zurückhaltend auf die multikulturelle und mehrsprachige Zusammensetzung ihrer Schülerschaft. Immer noch herrscht das Bild eines einsprachigen Schülers vor. Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Schülern, egal ob diese von einer anderen schweizerischen Sprachregion oder aus dem Ausland zugewandert sind,

erfährt keine Wertschätzung, wird schulisch weder gefördert noch positiv bewertet. Vielmehr werden zweisprachige Schüler durch die Vernachlässigung in der Schule zu zweitklassigen Schülern.

Die aufgezeigte Übung mit der Migrationsgeschichte der eigenen Familie führt zu einem Ausdiskutieren sowie anschliessendem Relativieren der Kulturdimension und ermöglicht danach, die wirkliche Lebenssituation von eingewanderten Familien zu besprechen.

Interkulturelle Pädagogik richtet sich nicht nur an die Ausländer, sondern auch an die Inländer. Die Umsetzung der Interkulturellen Pädagogik in der Schule beschränkt sich deshalb nicht auf Klassen mit einem beträchtlichen Anteil ausländischer Schüler. Die Tatsache, dass wir in einem multikulturellen und mehrsprachigen Land leben, und dass dieses Land und seine Kultur anders gewesen wäre ohne die vielfältigen Migrationserfahrungen seiner Bewohner, sollte auch im Unterricht sichtbar gemacht werden. Bedingungen dazu sind geeignete Lehrpläne, geeignete Unterrichtsmaterialien und nicht zuletzt entsprechende Einstellungen bei den Lehrern und Lehrerinnen. Das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft kann eine Bereicherung sein. Im aufgezeigten Beispiel ist das Fremde auch eine Herausforderung, um das Vertraute, das Schweizerische und die eigene Wanderungsgeschichte zu reflektieren.

Literatur

BUKOW, W.-D., LLARYORA, R.: Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.

Angaben zur Person

Gita STEINER-KHAMSI, Dr.phil., zur Zeit im Rahmen eines Forschungsstipendiums des schweizerischen Nationalfonds an der University of London, Institute of Education, Centre for Multicultural Education - Annexe, 28 Woburn Square, London WC1H 0AA.

Anforderungen an die Allgemeine Didaktik

**Eine Erhebung bei den Fachdidaktikern, Praktikumslehrern und Studenten der ETH.
Konzipiert als Beitrag zur Legitimation und Evaluation der Allgemeinen Didaktik.**

Angela Frey-Eiling. Karl Frey. Alfons Frei

1. Die Ausgangslage

1.1. Curriculumtheoretische Basis

Diese Untersuchung können Sie schlicht als Erhebung lesen. Sie erfahren dann, was Fachdidaktiker, was Praktikumslehrer und was Studenten von der Didaktik erwarten. Die Ergebnisse können Sie mit Ihren persönlichen Erlebnissen oder mit den Daten einer anderen Untersuchung vergleichen.

Bei uns steht noch eine andere Vorstellung hinter der Untersuchung. Wir sehen die Herstellung unseres Vorlesungspaketes "Allgemeine Didaktik" als Prozess der Curriculumentwicklung. Dies ist nötig, weil wir unsere Didaktik nicht aus einem bestimmten durchgehenden theoretischen Gesichtspunkt heraus verfassen.

Unsere Allgemeine Didaktik ist eklektisch aufgebaut. Die Lehrerstudenten erhalten eine Sammlung von Aufklärungen über und Anleitungen für Ihr Handeln. Das meiste ist situationsspezifisch. Die Beiträge fassen soweit wie möglich auf wiederholten empirischen Untersuchungen, sonst auf langjährigen Erfahrungen.

Die umfassende Legitimation wird nicht durch die Systematik einer Wissenschaft gesucht, sondern durch die Beratung mit den Beteiligten. In unserem Falle sind das die Studenten, die Praktikumslehrer, die Fachdidaktiker. Diesem Vorgang dient auch die hier vorliegende Studie. Wir als Autoren der Didaktik wollen von den Beteiligten erfahren, welche Bedürfnisse und Vorstellungen sie haben. Wir bieten dann unsere Konzeptionen an, um sukzessive ein Ergebnis zu erzielen. Deshalb ist die Erhebung auch offen angelegt.

1.2. Die Lehrerbildung an der ETH

(1) Ausbildungsgänge

Die ETH bietet mehrere Ausbildungsgänge für künftige Lehrer und Dozenten an;

- * so für **Gymnasiallehrer** in Biologie, Chemie, Geographie, Mathematik, Physik; der Ausbildungsumfang entspricht dem an der Universität Zürich;
- * für **Lehrer und Dozenten an Berufsschulen sowie Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und Landwirtschaftlichen Lehranstalten**; Fächer Landwirtschaft und Lebensmitteltechnik;
- \$ für **Lehrer und Dozenten an Höheren Technischen Lehrstalten (HTL) in Ingenieurwissenschaften.**

(2) Die "Allgemeine Didaktik"¹¹

Das Ausbildungsprogramm für den Gymnasial- und Landwirtschaftssektor sieht eine Vorlesung "Allgemeine Didaktik" mit Seminar über je ein Semester vor. Diese Vorlesung in Allgemeiner Didaktik mit Übungen und Seminar steht am Anfang der pädagogischen Ausbildung.

Wir verstehen sie als eine Grundlegung für die umfangreichen fachdidaktischen Studien und die Praktika. Dies ist ein schwieriges Unterfangen, denn die meisten Lehrbücher der Didaktik orientieren sich nicht an Verwendungssituationen.

Ein zweites kommt hinzu. Die Allgemeine Didaktik mit der höchsten Elaboration ist geisteswissenschaftlich. Ihre Denkfiguren sind historisch-hermeneutisch. Für junge Chemiker, Physiker und Ingenieure liegen sie fast auf einem anderen Stern. In einem Semester sind sie nicht herbeizuholen.

2. Die Erhebung

2.1. Anlass und Absicht

Aufgrund des kurzfristigen Wechsels von Kiel an die ETH in Zürich haben wir innerhalb von wenigen Wochen eine Vorlesung entwerfen müssen. Diese gilt es zu verbessern und zu evaluieren. Zugleich muss sie ihre curriculare Legitimität finden.

Unser Ziel ist nicht eine Universaldidaktik, die überall verwendet werden kann. Unser Ziel ist eine Vorlesung als Berufsausbildung für Studentinnen und Studenten der ETH.

Vier Personengruppen haben wir konsultiert: Fachdidaktiker, Praktikumslehrer, Gymnasiallehrerstudenten und Studenten für das Diplom als Landwirtschaftslehrer.

2.2. Die Frage an die Beteiligten

Wir haben folgende Frage vorgelegt.

An die Fachdidaktiker und Praktikumslehrer:

Was sollen wir in der Allgemeinen Didaktik nach Ihrer Erfahrung und Auffassung behandeln?

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind für den angehenden Lehrer besonders wichtig, damit er seinen Unterricht gut vorbereiten, gut durchführen und adäquat beurteilen kann? Was ist für seinen Lehrerberuf im weiteren bedeutsam? Bitte beachten Sie, dass die Fachdidaktik nicht zu unserem Gebiet gehört. Formulieren Sie bitte aus Ihrer Sicht die 3 wichtigsten Elemente der Didaktik.

Die Frage an die Studenten/Junglehrer lautet sinngemäss und technisch gleich.

2.3. Beteiligte Gruppen

Gruppe 1

Professoren, Dozenten und Lehrbeauftragte, die an der ETH fachdidaktische Vorlesungen und Seminare abhalten. 17 wurden angefragt, 11 haben geantwortet.

Gruppe 2

Die Praktikumslehrer, die in der ganzen Schweiz an Gymnasien oder Mittelschulen als Lehrer tätig sind und Studenten der ETH in den Praktika betreuen. Wir haben 202 angeschrieben, 63 haben geantwortet. Die rund 200 Praktikumslehrer in den Landwirtschaftlichen Berufsschulen, an den Technikerschulen und HTLs haben wir nicht einbezogen.

Gruppe 3

Studenten für das Gymnasiallehrerdiplom: 69 Personen. Etwa 30 von ihnen haben bereits ein Teilpensum oder ein Vikariat als Lehrer.

Gruppe 4

Studenten für das Diplom als Landwirtschaftslehrer (Landwirte, Lebensmittelingenieure und verwandte Studiengänge): 63 Personen.

Bewertung der beteiligten Gruppen

Wir erhalten von verschiedenen Seiten eine Einschätzung der Allgemeinen Didaktik.

- Die Studenten mit ihren eigenen Schulerfahrungen und Erwartungen für ihre berufliche Zukunft.
- Die Fachdidaktiker, die in der Regel neben einer Lehrpraxis eine vertiefte theoretische Kenntnis über die Angebote der Didaktik besitzen. Die Fachdidaktiker nehmen am Ende des Studiums die Probelektionen ab.
- Die erfahrenen Praktiker, die aufgrund eigenen Unterrichts und aufgrund der Betreuung von Junglehrern über eine präzise Kenntnis der situationsspezifischen Probleme im Unterricht verfügen.

2.4. Erhebungszeitpunkt

Wir haben die Untersuchungen durchführen können, bevor unser Curriculum bekannt wurde und bevor wir mit unseren Vorlesungen begannen.

2.5. Auswertung

Ausgangsmaterial

Das Rohmaterial stammt von 206 Personen und besteht aus 826 schriftlichen Einzelantworten.

Inhaltsanalyse

Die erste Aufbereitung erfolgte inhaltsanalytisch. Jeder neue Ausbildungsvorschlag wurde als eigene Kategorie festgehalten.

Kriterien für die Signierung waren:

- eine eindeutig umschriebene Bildungsmassnahme, die in der Allgemeinen Didaktik ergriffen werden sollte;
- ein pädagogisches/didaktisches Thema, das in der Allgemeinen Didaktik behandelt werden sollte;
- eine erwünschte Qualifikation, die ein Lehrer haben sollte und für deren Erwerb in der Allgemeinen Didaktik ein Angebot gemacht werden sollte.

So entstanden 74 Kategorien.

In der Anleitung baten wir die Befragten, drei Äusserungen abzugeben und pro Äusserung einen Vorschlag zu schreiben. Die Autoren verfassten jedoch im Mittel insgesamt vier voneinander getrennte Statements. Das gilt für die Praktikumslehrer und die Studenten. Die Fachdidaktiker machten durchschnittlich sechs Äusserungen. **Prozentangaben beziehen sich somit auf die Anzahl der Nennungen und nicht auf die Personen.**

Wir haben deshalb auf die üblichen detaillierten statistischen Berechnungen verzichtet.

Uns geht es bei dieser Studie nicht primär um die Feststellung von besonderen Gruppendifferenzen und -kovarianzen, sondern von Schwerpunkten in der Allgemeinen Didaktik.

Wir haben absichtlich nicht einen Fragebogen mit Themen der Allgemeinen Didaktik verteilt und diese nach Prioritäten einschätzen lassen. Bei einem solchen Verfahren hätten wir eine harte Datenbasis, jedoch nicht die jetzige Informationsstruktur erhalten.

Die 74 Gebiete sind nach Affinität zu 13 Hauptkategorien zusammengefasst worden. Hinter ihnen steht keine systematisierende Theorie.

3. Die Ergebnisse

Die 74 Gebiete mit den entsprechenden Verteilungen auf Fachdidaktiker, Praktikumslehrer und Studenten können wir aus Platzgründen hier nicht wiedergeben.

Wenn Sie interessiert sind, schreiben Sie bitte an Dr. Angela Frey-Eiling, ETH-Zentrum, TUR 1, Institut für Verhaltenswissenschaft, 8092 Zürich. Sie erhalten gratis den vorliegenden Aufsatz in Langfassung mit Tabellen und ausführlicherer theoretischer Begründung (17 Seiten).

3.1. Schwerpunkte der Allgemeinen Didaktik

Im folgenden stellen wir nur die 13 Hauptkategorien dar. Nach Auffassung unserer vier Gruppen bilden diese Hauptkategorien die Schwerpunkte der Allgemeinen Didaktik.

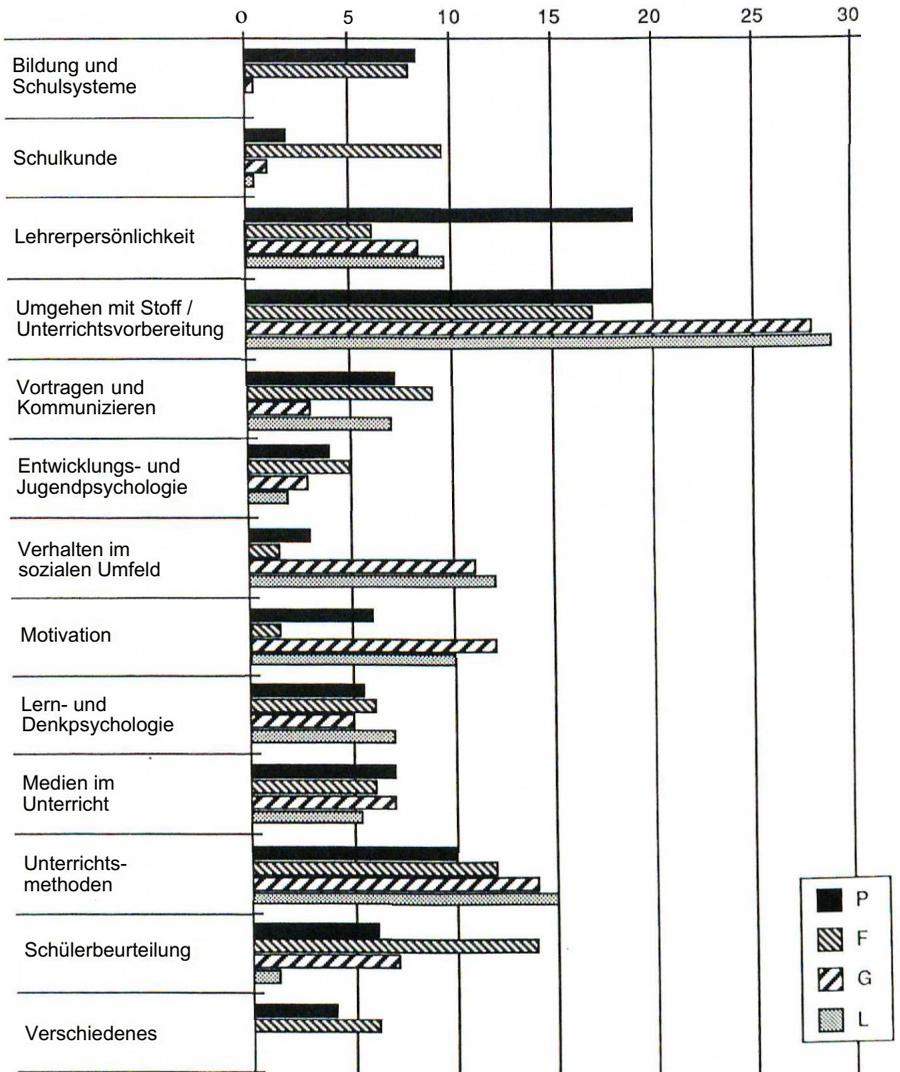
Die folgende Tabelle 1 zeigt die aufsummierten Werte aller vier Populationen in den Hauptkategorien.

Tabelle 1: Die 13 Hauptkategorien als Rangreihe

Kategorien	Nennungen	%
(4) Umgehen mit Stoff/Unterrichtsvorbereitung	201	24
(11) Unterrichtsmethoden	104	13
(3) Lehrerpersönlichkeit	103	12
(8) Motivation	71	9
(7) Verhalten im sozialen Umfeld	60	7
(10) Medien im Unterricht	53	6
(5) Vortragen und Kommunizieren	49	6
(9) Lern- und Denkpsychologie	49	6
(12) Schülerbeurteilung	47	6
(1) Bildung und Schulsysteme	31	4
(6) Entwicklungs- und Jugendpsychologie	26	3
(2) Schulkunde	16	2
(13) Verschiedenes	16	2
	<hr/>	<hr/>
	826	100

Betrachten wir die Ergebnisse differenziert nach den vier Gruppen, zeigen sich unterschiedliche Gewichtungen.

Tabelle 2: Die vier Gruppen im Vergleich



3.2. Thema versus Interaktion

Was ist in der Allgemeinen Didaktik wichtiger?

A: der Stoff, der Inhalt, das Thema, das Was der geisteswissenschaftlichen Didaktik? Oder

B: Das Unterrichtsgeschehen, das Hin und Her zwischen Lehrer und Schüler, die Interaktion?

Wir haben die 13 Hauptkategorien nach A und B gruppiert:

Untersucht man das Verhältnis von A : B bei den vier Gruppen, ergeben sich überraschende Differenzen.

Fachdidaktiker	A :: B = 6 : 2
Praktikumslehrer	A :: B = 3 : 2
Studenten Gymn.	A :: B = 4 : 2
Studenten Landw.	A :: B = 3 : 2

Interpretation

Die Fachdidaktiker legen dreimal mehr Gewicht auf den stofflich-thematischen Bereich des Unterrichts als auf Themen, die mit Interaktion im Unterrichtsgeschehen zu tun haben.

Die Gymnasiallehrerstudenten betonen die inhaltlich-thematischen Gebiete etwa doppelt so stark wie die unterrichtsmethodischen und interaktionellen. Entweder ist die Fachsozialisation der Gymnasialstudenten soweit fortgeschritten, dass das Fachdenken die Wahrnehmung des Geschehens in der Klasse dominiert, oder: das Fach wird nicht voll beherrscht. Damit rückt auch die Didaktisierung des Fachlichen als Problem in den Vordergrund. Dies zu klären, wäre eine interessante Forschungsfrage, allerdings methodisch komplex.

3.3. Lehrerpersönlichkeit

Überrascht hat uns die zentrale Rolle der Lehrerpersönlichkeit bei den Praktikumslehrern.

Sie erachten die Qualifizierung zur Lehrerpersönlichkeit als eine vordringliche Aufgabe der Allgemeinen Didaktik und wohl der Lehrerausbildung überhaupt.

Das würde heissen: die praktizierenden Gymnasiallehrer erwarten sozial sensible und seelisch stabile Kollegen und Kolleginnen. Die Ausbildung dieser Eigenschaften erscheint ihnen ebenso wichtig wie didaktische und fachliche Spezialkenntnisse. Und noch etwas steht in mehreren Statements: die Lehrerstudenten sollten sich sehr gut prüfen, ob sie das Leben lang Lehrer sein wollen. Ein Ausweichberuf sei er keines Falls. Es brauche etwas wie Neigung und Begeisterung für diesen Beruf.

Interessant, dass uns dieses Thema für die Allgemeine Didaktik aufgegeben wurde. In der Tat hat es auch etwas mit der "Allgemeinen Didaktik" zu tun; nicht im Sinne der gelehrten wissenschaftlichen Didaktik, aber dafür umso mehr mit dem Schulehalten und Lehrersein.

Umgang mit schwierigen Schülern und Konfliktsituationen

Dieses Thema wurde ausschliesslich von den Studenten angesprochen. Das Thema tritt in folgenden typischen Sätzen in Erscheinung: "Wie wirke ich auf die Klasse?" "Wie reagiere ich auf aggressive Schüler?" "Wie gehe ich mit Leistungsverweigerungen um?" "Wie begegne ich Eltern von schwierigen Schülern?"

Die Praktikumslehrer benennen diese konkreten Konfliktsituationen nicht. Sie sprechen umfassender von der Lehrerpersönlichkeit, die in schwierigen Situationen überlebt und zugleich eine gute Figur abgibt.

Wir vermuten, dass die Praktikumslehrer folgende Überlegung anstellen. Eine ausgeglichene Persönlichkeit bewältigt Konfliktsituationen ohne Training. Das heisst: Jeder Lehrer entwickelt in der Praxis seine eigene Methode, mit disziplinarischen Problemen fertig zu werden. Die Tatsache, dass die Praktikumslehrer diese von den Studenten angesprochenen Themen nicht erwähnen, liesse sich so interpretieren: Während der Probelektionen der Studenten treten tatsächlich wenig Konfliktsituationen auf. Gründe dafür könnten sein, dass ein neuer Lehrer zunächst weniger Probleme herausfordert, oder dass die im Hintergrund sitzende Autorität Störungen nicht aufkommen lässt. Es könnte auch sein, dass Störungen bei Probelektionen anders interpretiert werden, z.B. als mangelnde Unterrichtsvorbereitung, fehlende Methodenkenntnis oder eben als Persönlichkeitsdefizit.

Was machen wir nun mit der Forderung, die "Lehrerpersönlichkeit" zu formen?

Zunächst haben wir Probleme, das Thema als Unterrichtsblock in unser Curriculum aufzunehmen. Nach Bekanntwerden dieser Befragungsergebnisse haben wir begonnen, an mehreren geeigneten Stellen die Thematik anzusprechen. Dies ist z.Bsp. bei Geschlechtsdifferenzen und den Formalen Wahrnehmungsdimensionen von Schülern geschehen.

4. Die Folgerungen und Konsequenzen

4.1. Was werden wir tun?

1. Unser erster Entwurf für die Allgemeine Didaktik enthielt mehrere Lektionen zur Unterrichtsmethodik. Wir werden eine eigene Übersichtsvorlesung über die Unterrichtsmethoden, deren Geschichte und Wirkungsweise einfügen.
2. Dem Thema Unterrichtsvorbereitung kann man nicht in allgemeiner Form gerecht werden. Nachdem 85% der Physikvorbereitungen der Bereitstellung ge-

eigneter Experimente gewidmet wird, dürften z.Bsp. für Physiklehrer die allgemeinen Unterrichtsvorbereitungsmuster vermuthlich so unproduktiv wie die alten Artikulationsschemata sein.

Das Thema Unterrichtsvorbereitung könnten wir mit den Unterrichtsmethoden verbinden. Das Programm für die Verbesserung dieser Vorlesung in den nächsten Jahren heisst deshalb: für die verschiedenen Unterrichtsmethoden spezifische Unterrichtsvorbereitungsmodelle ausarbeiten.

3. Die Schülerbeurteilung haben wir bisher nicht als grundständige Anleitung zur Benotung verstanden. Wir zeigten Ursachen schlechter Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Noten auf.

Aufgrund der Vorschläge werden wir tiefer in die Beurteilung einsteigen. Wir werden Handlungsanleitungen einfügen.

4. Das Thema Motivation werden wir nicht direkt angehen. Wir betrachten es als ein Problem, das durch viele Einzelmassnahmen zu bewältigen ist. Allerdings werden wir versuchen, diesen Sachverhalt bewusst zu machen.

5. Klassenführung, gruppensdynamische Übungen, Kommunikationstechniken und ähnliches werden wir an verschiedenen Stellen einzuflechten versuchen. Möglicherweise werden wir durch Kleingruppenarbeit und Micro-Teaching hier einen Ausbildungsbedarf auffangen können. Beim Micro-Teaching haben wir allerdings Kapazitätsprobleme.

6. Die Bildungstheorien, die Geschichte der Bildungskonzeptionen, die Geschichte der Schule und kulturelle Grundsatzfragen werden wir in der parallelen Vorlesung über Pädagogik unterbringen. Dort versammeln sich nur die künftigen Gymnasiallehrer. Im übrigen bearbeiten wir alle Themen der Didaktik auch mit einer historischen Einordnung. Wir möchten damit auch dem tendenziell ahistorischen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften entgegensteuern.

4.2. Schlussbetrachtung

In der Anlage unseres Curriculums fühlen wir uns bestätigt. Wir haben unser Curriculum aus einer Reihe von Einheiten aufgebaut. Jede Einheit zielt auf einen Handlungs- oder Interpretationszusammenhang.

Nicht die geschlossene Theorie leitet den Aufbau, sondern die potentielle Handlungssituation. Allerdings versuchen wir nur Situationen zu behandeln, zu denen eine reflektierte Praxis im aristotelischen Sinne oder aber Wissenschaftswissen vorliegt.

Dieser Ansatz hat eine Kehrseite:

Mit einer so komponierten Allgemeinen Didaktik entsteht kein System der Didaktik. Wer die Gesamtheit der Vorlesungen betrachtet, findet keine homogene, widerspruchsfreie Theorie der Bildung. Die eigenständige Konstitution des dis-

ziplinären Ganzen gerät aus dem Blick. Die Theoretisierung ist nur bereichs- oder situationsspezifisch.

Dafür werden wir den Adressaten gerechter.

Aufgrund der Vorschläge der Fachdidaktiker, der Praxislehrer und der Lehrerstudenten haben wir etwa die Hälfte der gesamten Vorlesung geändert.

Ab Oktober 1989 steht die Vorlesung in Form einer Arbeitsunterlage für Studenten zur Verfügung. Es handelt sich um einen Ordner mit etwa 550 Seiten. Nicht enthalten sind die Übungen. Der Didaktikordner kann zum Selbstkostenpreis beim "ETH-Verlag" bezogen werden. Adresse: Verlag der Fachvereine, ETH-Zentrum, 8092 Zürich.

Wir sind auch an einer fachlichen und technischen Verbesserung unserer Didaktik interessiert. Deshalb laden wir interessierte Didaktiker für den Herbst 1989 zu einer eintägigen Präsentation mit Erfahrungsaustausch an die ETH ein. Im nächsten Heft geben wir Termin und Modalitäten bekannt.



ETH Zürich, Juni 1988
Foto: ETH Pressedienst

AUSBILDUNG UND REFLEXION

Hermann Landolt

In den neuentwickelten Ausbildungsgang "Höheres Lehramt in den allgemeinbildenden Fächern der Berufsschulen" an der Universität Zürich wurde eine supervisionsähnliche Begleitveranstaltung integriert. Der Bericht will aufzeigen, wie sich diese Veranstaltung (Reflexion) als ein Aspekt der stufenspezifischen Berufsausbildung inhaltlich gestaltet, entwickelt und verändert hat.

Das neue Berufsbildungsgesetz von 1980 und die vielen akademisch ausgebildeten, nebenamtlichen Berufsschullehrer ohne entsprechende Zusatzausbildung führten zum Aufbau des heutigen Ausbildungsganges "Höheres Lehramt für Berufsschullehrer" an der Universität Zürich, der zu einer Lehr-tätigkeit in den allgemeinbildenden Fächern berechtigt (vgl. BzL 1/1986). Der Studiengang setzt sich zusammen aus einem fachwissenschaftlichen und einem berufspädagogisch-fachdidaktischen Teil. Auf das berufspädagogisch-fachdidaktische oder stufenspezifische Studium, dessen "Kern das Kolloquium und die Fachdidaktiken sind" (aus: Hinweise zum Studiengang), beziehen sich die folgenden Ausführungen.

REFLEXION ALS "BEGLEITETE UNTERRICHTSPRAXIS"

Die 1982 eingeführte Ausbildung wandte sich an zukünftige, allgemeinbildende Berufsschullehrer/innen, die von ihrer Grundausbildung her (z.B. Geschichts-, Jus-, Volkswirtschaftsstudium etc.) am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) kein entsprechendes Ausbildungsangebot fanden. Für den Besuch des Lehrganges war gleichzeitige, allgemeinbildende Unterrichtstätigkeit an einer Berufsschule gefordert. Im Kolloquium, um das es hier im speziellen handelt, sollte diese Unterrichtstätigkeit Gegenstand reflektierender Auseinandersetzung sein. Neben den beruflichen Erfahrungen sollten aber auch der Ausbildungsstand, die Bedürfnisse und Ausbildungsansprüche der Studierenden berücksichtigt werden. Von diesen Bedingungen her schien es sinnvoll, das dreisemestrige Kolloquium als "Begleitete Unterrichtspraxis" zu gestalten. Hierzu bot sich die Form der Praxisberatung oder eine supervisionsähnliche Veranstaltung an, in der folgende Inhalte bearbeitet wurden :

- Thematisieren von Problemen und Fragen in der Gestaltung und Führung des Unterrichtes. Suchen von Lösungsmöglichkeiten .
- Reflektieren der eigenen Berufsrolle und persönlicher Erfahrungen im Berufsfeld.
- Bearbeiten und Besprechen von allgemeindidaktischen, pädagogischen und psychologischen Fragestellungen.
- Verbinden von Theorie und Praxis.

Nach einiger Zeit zeigten die Erfahrungen, die Rückmeldungen der Studierenden sowie die Ansprüche einer neu eintretenden Studentengruppe (Auszubildende mit nur geringer nebenamtlicher Lehrerfahrung), dass das Kolloquium einer Differenzierung bedurfte. Die Studierenden erwarteten zusätzliche Angebote, die eng mit der Praxis gekoppelt sein sollten. Dies führte innerhalb des dreisemestrigen Kolloquiums zu nachfolgenden fünf einsemestrigen praxisorientierten Veranstaltungen:

1. **Ein einsemestriges, berufsbegleitendes Praktikum bei einem Praktikumslehrer**
Der Praktikant nimmt in einer Klasse seines Praktikumslehrers an mindestens zwei Unterrichtseinheiten pro Woche teil und erteilt den Unterricht teilweise selbst. Er bereitet seine Lektionen nach Anweisungen des Praktikumslehrers vor und bespricht sie mit ihm.
2. **Ein Vollzeitpraktikum von 4 Wochen Dauer**
Der Praktikant nimmt während mindestens 4 Tagen und mindestens 16 Unterrichtseinheiten pro Woche am Unterricht des Praktikumslehrers teil und erteilt diesen teilweise selbst / Er bereitet den Unterricht nach den Anweisungen des Praktikumslehrers vor und bespricht ihn mit ihm.
3. **Reflexion**
Im Sinne einer Praxisberatung werden die in der täglichen Unterrichtspraxis gewonnenen Erfahrungen aufgearbeitet. Diese Veranstaltung dauert 2 Stunden pro Woche während eines Semesters.
4. **Training und Reflexion**
Während 9 Tagen im Laufe von drei Wochen im August und September werden Unterrichtserfahrungen reflektiert und kritische Situationen in einem Lehrverhaltenstraining geübt. In Übungslektionen an einer Berufsschule werden neue Erkenntnisse in Ernstsituationen erprobt.
5. **Jugendpsychologie und Allgemeine Didaktik**
In diesem Kurs geht es um den Erwerb von Wissen aus den Erziehungswissenschaften zur Verbesserung der eigenen Unterrichtstätigkeit. (Aus: Hinweise zum Studiengang)

Das Kolloquium orientiert sich nun nicht mehr allein an den beruflichen Erfahrungen, sondern auch an den Anforderungen

einer stufenspezifischen Berufsausbildung für allgemeinbildenden Unterricht. Damit werden neben den Ansprüchen nach reflektierender Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht auch Informationsvermittlung, Fertigungs- und Fähigkeitsausbildung abgedeckt. Die Erwartungen an die Ausbildung haben sich innerhalb kurzer Zeit in eine andere Richtung entwickelt, und die supervisionsähnliche Veranstaltung "Reflexion" bildet nur noch einen Aspekt der verschiedenartigen Angebote. Elemente schulpraktischer Ausbildung stehen vermehrt im Zentrum. Die Beschäftigung sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufserfahrung fassen nun selbst auf der angebotenen schulpraktischen Ausbildung und verbinden sich mit der eigenen Berufstätigkeit.

ZUR "REFLEXION"

Um den Ausbildungsaspekt "Reflexion" erfahrungs- und lernintensiv zu gestalten, wurde ein differenzierender Aufbau geschaffen. Mit diesem sollen die auftauchenden Unterrichtsprobleme gezielt bearbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit einer Fragestellung wird in neun Arbeitsschritte gegliedert:

1. Formulieren einer Situation oder Thematik aus Unterricht und Schule

Ein/e Auszubildende/r stellt eine Problemsituation aus dem Unterricht oder eine allgemeine Thematik vor.

2. Ausführliche Darstellung einzelner Situationen

Die Situation wird vom Betroffenen mit allen von ihm fassbaren Aspekten vorgestellt. Die Studenten und der Leiter fragen nach und lassen sich Unklarheiten erklären.

3. Analyse

Grundsätzliche und situationsspezifische Faktoren werden herausgearbeitet.

4. Lösungsvorschläge

Eigene Problemlösungen werden aufgezeigt. Die anderen Teilnehmer stellen Lösungen aus ähnlichen Situationen vor. Erläuterungen und Informationen folgen zu den spezifischen Fragestellungen und zu den Lösungsvorschlägen.

5. Ordnen, Gewichten, Auswählen

Der Student wählt die Lösungsform aus, die seiner Persönlichkeit am nächsten steht und mit der er sein Problem lösen will.

6. Erproben der Lösungsmöglichkeit

Schwierige Schritte des Lösungsvorgehens werden besprochen und geübt.

7. Festlegen der grundsätzlichen Fragestellungen

Die grundsätzlichen pädagogischen und psychologischen Fragen, die in der dargestellten Problematik enthalten sind (z.B. Führen, Disziplin, Beobachten und Wahrnehmung etc.), werden festgehalten, besprochen und durch Informationen ergänzt.

8. Mitteilen, Informieren

An der nächsten Sitzung orientiert der/die Betroffene über sein Vorgehen in der Realsituation, über event. Wirkungen und noch offene Fragen.

9. Klären der Details

Auf der Grundlage des neuen Informationsstandes werden zusätzliche Probleme und Fragen abschliessend zu klären versucht.

Mit diesem Vorgehen soll "Reflexion" als kognitive und personenbezogene Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichten und den damit verbundenen Fragen, Problemen und Erfahrungen helfen, das eigene Unterrichtsverständnis, die Berufsrolle, das Unterrichtsverhalten und die Lernerfahrungen zu reflektieren, zu erkennen, zu erleben und in Handeln umzusetzen. Diese umfassende Problembearbeitung scheint umso notwendiger zu sein, als sich (nebenamtliche) Berufsschullehrer vor allem aus ihrer Sachkompetenz heraus definieren und damit dem prozesshaften Geschehen, dem eigenen Verhalten und didaktischen Überlegungen und Modellen weniger Bedeutung beimessen.

ERFAHRUNGEN

Die "Reflexion" und die anderen Angebote des Kolloquiums berücksichtigen bedeutsame Elemente der Erwachsenenbildung sowohl in ihrem Inhalt als auch in der Gestaltungsform:

- Das Kolloquium entspricht weitgehend den Ausbildungsvorstellungen und -bedürfnissen der Studenten und berücksichtigt die bis anhin gemachten Berufserfahrungen und die studentisch-berufliche Lebenssituation. Jedoch ist das Problem der zeitlichen Beanspruchung, welches aus dem Besuch der Ausbildung und der gleichzeitigen Unterrichtstätigkeit entsteht, nicht gelöst.
- Die einzelnen Sitzungen werden in Gesprächsgruppen von max. zehn Teilnehmer/innen durchgeführt. Dies führt zu einer regen Gesprächsbeteiligung und der Möglichkeit, eigene Vorstellungen darzustellen und zu vertreten.
- Die Teilnehmer können ihre Problemstellungen jederzeit vorbringen. Sie müssen jedoch die Inhalte nicht nur von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen her bestreiten, sondern der Leiter bietet ebenfalls Inhalte und Informationen an.

- Das Kolloquium ist nicht dem Prüfungsreglement unterstellt und präsentiert sich damit als druckfreier Lernraum .

Diese besondere Ausbildungssituation ermöglicht eine lernmotivierte Grundhaltung der Studierenden. Auch wenn der Einstieg in die wöchentlich zweistündige Reflexionsveranstaltung den Studenten oftmals schwer fällt, so stellen sie doch offen ihre unterrichtlichen und schulischen Probleme vor, um gemeinsam nach brauchbaren Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Am Anfang einer Sitzung werden die anstehenden Probleme gesammelt, wobei sich dann die Teilnehmer nach der Aktualität und Dringlichkeit für die Bearbeitung eines Themas entscheiden. Zugleich wird aber auch ein längerfristiger Themenkatalog angelegt, in den Themen aufgenommen werden, die grundsätzliche Fragestellungen der Berufsschule und des Unterrichts betreffen.

Die drei üblichen Themenbereiche, die Lehrerstudenten vielfach beschäftigen, gehören erfahrungsgemäss zu den offenkundigsten Problemen und Fragestellungen, die innerhalb der "Reflexion" immer wieder angesprochen werden:

1. Die eigene Berufsrolle
2. Der Schüler und Lehrling
3. Der Unterricht und die damit verbundenen berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten

Meistens kristallisiert sich in den Reflexionsgesprächen ein Aspekt schwerpunktmässig heraus, mit dem sich dann die Gruppe eingehend beschäftigt. Dabei wird vor allem im Bereich des Unterrichtens sichtbar, dass den Studierenden vielfach eine reflektierte eigene Unterrichtstheorie fehlt. Da sie, wie schon erwähnt, sich in ihrer Berufsrolle insbesondere aus einer noch eingeschränkten Sach-Inhaltskompetenz heraus definieren, beachten sie die Bedürfnisse der Lehrlinge und deren besondere schulische Situation in geringerem Masse. Dies hat zur Folge, dass die Beherrschung des Inhalts und das Einhalten des Lehrplans oft mit methodisch-didaktischer Gestaltung des Unterrichts gleichgesetzt wird. Ziel der "Reflexion" ist dagegen die Auseinandersetzung mit dem Lehrling, mit der eigenen »Person und mit dem Unterricht. Die berufsunterrichtliche 'Alltagstheorie soll bewusst, beeinflusst und erweitert werden, und der Studierende soll sich klar darüber werden, dass auch auf der Berufsschulstufe ein pädagogisch-didaktischer und inhaltlicher Auftrag besteht, der vom Lehrer eine klare stufenspezifische Konzeption erfordert.

Die Reflexionsgespräche verhelfen dem Studenten somit zu einem erweiterten Unterrichtsverständnis, das sich auf pro-

fessionelle Ueberlegungen und Entscheide abstützt. Die Entscheidung für eine bestimmte Sozialform soll z.B. nicht allein vom Kriterium "Jetzt habe ich schon lange nicht mehr Gruppenunterricht gemacht" abhängig sein, sondern soll eingebettet sein in eine gezielte Analyse, die sowohl den Inhalt, den Lehrling und sein Lernen wie auch die gesamte unterrichtliche Situation miteinbezieht.

Mit der "Reflexion" werden den Studierenden auch brauchbare Soforthilfen und Rezepte für den eigenen Unterricht geboten, die es ihnen ermöglichen, differenzierter und sicherer im Alltag zu unterrichten. Diese notwendige Alltagshilfe fordern die Studenten vor allem für den Umgang mit den Lehrlingen. Die spezielle Unterrichtssituation der Berufsschule schafft eigene Probleme der Unterrichtsführung. Neben dem Umgang mit auffälligen Schülern beschäftigen die Studenten immer wieder die sprachlichen Probleme, welche die Lehrlinge in den Unterricht hineinbringen. Die vielfach unterrichtserschwerenden Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, die die Lehrlinge bereits aus der Volksschule in die Berufsschule mitbringen, führen die Auszubildenden recht schnell an ihre beruflichen Grenzen. Die Bereitschaft, sprachlich schwächeren Schülern zu helfen, verbunden mit dem beschränkten Unterrichtsstundenangebot, lässt die eigene Hilflosigkeit offensichtlich werden. Die "Reflexion" vermag in dieser Situation dem wenig erfahrenen Berufsschullehrer eine Stütze zu bieten, die weniger im Angebot schneller Hilfe besteht, sondern vielmehr in der Unterstützung der Lehrperson. Durch den Austausch vielfältigster Erfahrungen im Umgang mit Schwierigkeiten werden die individuellen und beruflichen Möglichkeiten sichtbar. Ebenso wächst die Einsicht, dass das Unvermögen eines Schülers nicht allein als persönliches Versagen zu interpretieren ist.

Bedeutsam für die "Reflexion" als Form, die normalerweise als Bestandteil der Fortbildung angeboten wird, ist aber auch die Chance, dass die Auszubildenden lernen, sich gemeinsam mit den Problemen des Berufes zu beschäftigen und auseinanderzusetzen. Diese Ausbildungserfahrung vermag unter Umständen eine frühzeitige Isolierung im Beruf zu begrenzen und eine Personifizierung von Problemen zu vermindern oder einzuschränken. Jedenfalls bietet diese Form der Ausbildung die Möglichkeit, sich einen wichtigen Teil der Berufssozialisierung bewusst zu machen, nämlich die Notwendigkeit gemeinsamen Bearbeitens und Besprechens von Unterricht als Bestandteil eigenen Berufsverständnisses und unterrichtlichen Handelns.

Das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF)

Bericht über einen Besuch beim DIFF

Peter Kradolfer¹

Durch meine Arbeit im Intensivkurs in Informatik für Berufsschullehrer des Kantons Bern an der UNI Bern bin ich in Kontakt gekommen mit Herrn Prof. Heinz Mandl, dem Leiter des DIFF. Daraus wurde eine Einladung zu einer Studienwoche in Tübingen vom 4. bis 8. Juli 1988. Dieser Aufenthalt brachte aus meiner Sicht als Berater der Berufsschulen im Zusammenhang mit Informatik wesentliche Ergebnisse. Dies betrifft vor allem den Bereich des Computereinsatzes in der Ausbildung. Der vorliegende Bericht soll einen grösseren Kreis von Interessierten über das Angebot des DIFF für die Lehrerfort- und -Weiterbildung informieren.

Was ist und was tut das DIFF?

Das DEUTSCHE INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN "entwickelt **Fernstudienmaterialien für die Lehrerfort- und Weiterbildung**, für den Einsatz an Hochschulen und die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung". So wird die Aufgabe im Verzeichnis der Studienbriefe umschrieben. Dieses Heft ist über 60 Seiten stark und umfasst etwa 300 Titel von Studienbriefen aus den verschiedensten Gebieten von der "**Molekularbiologie**" bis zu "**Algorithmen der elementaren Zahlentheorie**". Neben der ausgezeichneten Qualität erstaunt die Schutzgebühr von nur DM 8.- pro Studienbrief. Dies ist nur dank der Finanzierung durch Bund und Länder möglich. In der Regel arbeiten die ca. 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des DIFF in sogenannten Projekten, die zwei bis drei Jahre dauern. Die nötigen Mittel werden je etwa zur Hälfte vom Bundesland Baden-Württemberg und dem Bund aufgebracht. Das Ergebnis eines solchen Projektes besteht meistens aus mehreren Studienbriefen zu je einem ganz bestimmten Thema. Das Konzept des Projektes ist Sache des DIFF. Die Inhalte werden gemeinsam mit aussenstehenden Experten erarbeitet. Wäh-

¹ Peter Kradolfer ist dipl. Bauingenieur ETH/SIA und Berufsschullehrer beider Richtungen. Er arbeitete in den letzten drei Jahren nebenamtlich als Beauftragter für Informatik der Deutschschweizer Berufsbildungsämterkonferenz. Ab 1. Januar 1989 führt er die Schweizerische Fachstelle für Informatik, Bereich Berufsschulen SFI-B, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9.

rend der Dauer des Projektes wird das Erreichte, d.h. die provisorische Fassung von Studienbriefen, periodisch an sogenannten Expertensitzungen validiert.

Persönliche Eindrücke

Montag, 04.07.1988

Dass Tübingen eine reizende süddeutsche Stadt mit etwa 75000 Einwohnern ist, das wusste ich nicht, aber ich habe es erfahren. Zwar gilt die genannte Einwohnerzahl nur während des Semesters. In den Semesterferien schrumpft sie, denn Tübingen hat mit etwa 25000 Studentinnen und Studenten eine der grössten Hochschulen der Bundesrepublik. Alle Fakultäten sind vertreten, mit Ausnahme der technischen.

Ums Lernen drehte sich die ganze Studienwoche. Genauer: Es ging um den Einsatz des Computers im Unterricht.

Den Anfang machte ein längeres Gespräch mit dem Institutsleiter, Professor Heinz Mandl. Er erläuterte die Aufgabenbereiche des DIFF. Im wesentlichen sind dies

- Ausarbeiten von Fernstudiengängen;
- Wissenstransfer zwischen Hochschule und Lehrpraxis in verschiedenen Schulstufen;
- Einsatz neuer Technologien im Unterricht;
- Interaktives und selbständiges Lernen.

Einige aktuelle Probleme sind: Auswahl von relevanten Lerninhalten (zum Beispiel für die Fortbildung von Ingenieuren) und deren didaktisch-methodische Aufbereitung zu möglichst interaktiven Studiengängen.

Die Resultate dieser Arbeit sollen nun durchaus nicht nur "im eigenen Hause", sondern möglichst weit gestreut zum Einsatz kommen, bis hin zum zukünftigen Übertragen der Lernprogramme über Satellit in andere europäische Staaten.

Den Rest des ersten Tages verbrachten wir mit der Arbeit mit **KAVIS**. Das ist ein Lernprogramm am Beispiel eines Teilgebietes der Biologie. Das Besondere daran (und Gegenstand der Forschungsarbeit) ist, dass das Programm individuell auf die Antworten des Lerners eingehen kann.

Dienstag, 05.07.1988

Vormittags findet für das DIFF eine Vorführung des **Autorensystems TENCORE** statt, an der wir teilnehmen dürfen. Vom Autorensystem selbst sah man dann allerdings wenig bis nichts. Dafür konnte man umso mehr von der

Applikation sehen. Es handelt sich um PATRIOT, ein Schulungsprogramm für die deutsche Luftwaffenschule in Texas. Die stark im Rüstungssektor tätige Firma ELEKLUFTHAT bei der Erstellung von PATRIOT alle Register neuester Medientechnik gezogen. PATRIOT umfasst den Einsatz von Videobildern ab Bildplatte mit Überlagerung von Grafik und Text, Computereinsatz mit Touch-Screen und Audiofiles. Mit anderen Worten - es ist ein Medienverbundpaket. Auffallend war für mich vor allem die extrem rasche Zugriffszeit auf die Bilder der Bildplatte und die vorzügliche Bildqualität.

Ein Zitat, das es verdient festgehalten zu werden: "Computerunterstützter Unterricht (CUU) kostet pro Lektion rund 20000 bis 60000 DM, die Methode ist also nur dann zu wählen, wenn keine anderen Mittel zur Verfügung stehen". Für die Ausarbeitung von Lernsequenzen müssen interdisziplinär Fachleute aus dem zu vermittelnden Fachgebiet, der Pädagogik und der Informatik zusammenarbeiten. Im konkreten Fall waren das Militärs, Lehrer und Informatiker. Die Hardware-Kosten für eine AT-kompatible Workstation mit Bildplattenspieler für die Entwicklung, d.h. die Arbeit mit dem professionellen Autoren-Werkzeug TenCORE kostet um die 60'000 DM, für einen Schülerplatz rechnet man immer noch mit rund 40'000 DM!

Der Nachmittag gehörte wieder dem DIFF. Konkret wurde berichtet über **Studienbriefe in Biologie und Physik**. Im ersten Teil ging es um ein sehr aktuelles Thema: um AIDS. Wir hatten Gelegenheit, in diesen Studienbrief Einsicht zu nehmen. Die Qualität ist vorzüglich! Damit meine ich sowohl den Inhalt, wie auch die Aufmachung. Insbesondere fällt mir auf, wie didaktisch und methodisch geschickt die Studienbriefe gestaltet sind. Der Lehrer erhält dadurch, abgesehen von seinem persönlichen Wissenszuwachs, wertvolle Hinweise für seinen eigenen Unterricht.

In der Physik werden Simulations-Werkzeuge vorgeführt. Dabei handelt es sich um Programm-Schalen (Shell), die vom einzelnen Lehrer mit wenig Aufwand auf eine bestimmte Modellsituation anzupassen sind. Wenig Aufwand heisst hier: keine Programmierkenntnisse. Was es aber braucht, sind Erfahrungen im Umgang mit einer benutzerfreundlichen, grafikorientierten, interaktiven Oberfläche. Gearbeitet wird mit Rollmenüs und Maus.

Mittwoch, 06.07.1988

Der Bereich Medienforschung zeigt sein **aktuelles Projekt "Lehren und Lernen mit dem Computer"**. Es ist eine sehr umfangreiche Arbeit, die sowohl die Hintergründe (Veränderungen der Arbeitswelt und psychologische Komponenten) ausleuchten will, als auch fächerübergreifende Themen behandeln. Das im Dezember 1988 abgeschlossene Projekt wird drei Studienbriefe mit neun fachspezifischen Modulen und Lerndisketten umfassen. Und alles soll nur rund DM 100.- kosten!

Der eigentliche Kern des Projektes sind die fachspezifischen Module, die für den Einsatz in verschiedenen Fächern geeignete Bausteine enthalten. Ich greife zwei heraus. Das eine ist ein kleines, aber recht leistungsfähiges Textprogramm, "Textschleuder" genannt. Es erlaubt - "Textverarbeitung in 13 Schritten" - zu erlernen. Das andere heisst "**NARA**" und ist ein Ökologie-spiel. Es geht aus von realen Untersuchungen in der Sahelzone. Ein Modell dieses Trockengebietes wird im Computer nachgebildet und durch Veränderung verschiedener Parameter kann der Lerner versuchen, die Entwicklung zu beeinflussen. Dieses **Simulationsprogramm** hat mich ausserordentlich fasziniert, vor allem wegen seiner Realitätsnähe und der einfachen Bedienung. Man kann Einfluss nehmen auf die Anzahl der zu haltenden Rinder, auf die Fläche des Hirseanbaus, auf die Anzahl zu erstellender Brunnen und auf anderes mehr. Durch eine geschickte Auswahl und Begrenzung auf wenige beeinflussbare Parameter bleibt das Modell in seinen Veränderungen überblickbar. Weitere Grössen werden durch das Programm selbst verändert, so zum Beispiel die Regenmenge, die ja auch in der Natur für die Vegetation bestimmend ist, ohne dass wir etwas dazu tun können. Bei der Arbeit mit NARA wird sehr schön sichtbar, dass ein Eingriff lange nur sehr wenig Veränderung bringt, bis plötzlich die Katastrophe da ist.

Mir scheint, das Programm NARA allein ist es wert, das Paket zu erwerben. Es eignet sich vorzüglich für den Einsatz immer dann, wenn ökologische oder Entwicklungsfragen behandelt werden. Anders gesagt: Es könnte eine willkommene Bereicherung im Wirtschaftskundeunterricht an den schweizerischen Berufsschulen sein. Ein besonderes Detail: Die erklärenden Texte auf jeder Bildschirmseite können mit einem Texteditor (zum Beispiel mit der genannten und im Paket enthaltenen Textschleuder) verändert werden. So können sie nach Wunsch ins Französische oder eine beliebige andere Sprache übersetzt werden. Die Erfahrungen mit einem Textprogramm, die ein anderer Teil des Studienbriefs vermittelt, können so direkt und nutzbringend angewendet werden.

Donnerstag, 07.07.1988

Heute gings zunächst um den **Computereinsatz in der Mathematik**. Anfänglich glaubte ich, das wäre nichts für mich, weil meine mathematischen Probleme im Unterricht an der Berufsmittelschule nicht sehr umfangreich sind. Dann aber packte es mich. Mehr und mehr wollte ich sehen und hören. Die Autorin des Studienbriefes "Algorithmen der elementaren Zahlentheorie", eine Mathematikerin, verstand es ausgezeichnet, den Stoff lebendig zu präsentieren. Die Zielsetzung des Projektes lautete: "Welche Themen des Mathematikunterrichts erlauben einen sinnvollen Einsatz des Computers?" In der Bearbeitung sind dabei auch mögliche Erweiterungen der bisherigen Inhalte der Schulmathematik sichtbar geworden (vgl. Bild 2). Mit anderen

Worten: Computereinsatz kann Anregungen zur Revision der Lehrpläne der Mathematik bringen. Die beiden zugehörigen Hefte mit den Programmen auf Diskette sind für DM 21.- erhältlich.

Am Nachmittag erhielten wir Einblick in das **Forschungsprojekt Wissenspsychologie**. Dabei geht es darum, Modelle zum Wissenserwerb zu erarbeiten und auf dem Computer nachzubilden. Das Projekt richtet sich auf die Entwicklung eines Intelligenten Tutoriellen Systems im physikalischen Inhaltsbereich "Bewegungsüberlagerung". Für mich interessant war vor allem die Tatsache der Zusammenarbeit eines interdisziplinären Teams von Psychologen, Informatikern und Physikern. Was herauskommen soll, ist ein lernfähiges Computerprogramm, das ein Modell der Vorgänge ist, wie sie sich beim Erwerb und der Veränderung von Wissen in einem Auszubildenden abspielen. Dazu werden Hilfsmittel aus der Künstlichen Intelligenz-Forschung gebraucht.

Freitag, 08.07.1988

Im Abschlussgespräch mit Professor Mandl ging es für mich vor allem darum, abzuklären, ob die DIFF-Unterlagen auch in die Schweiz geliefert würden und zu welchen Bedingungen. Hier das Resultat: Es ist **ohne weiteres möglich, die Studienbriefe** zur selben Schutzgebühr wie in Deutschland üblich, d.h. zur Zeit für Einzelbezüge zu DM 8.- (+ Versandkosten), **zu beziehen**. Bisher gibt es nur ganz wenige Kunden des DIFF in der Schweiz. Auf Grund der guten Qualität der Materialien scheinen mir engere Beziehungen zwischen dem DIFF und der Schweiz sinnvoll. Selbstverständlich kann es nicht darum gehen, die DIFF-Materialien unbesehen in unserer Lehrerfort- und Weiterbildung einzusetzen. Viele Projekte sind für uns interessant, andere weniger. Es geht darum, aus dem grossen Angebot das herauszusuchen, was an den verschiedenen Schulstufen für die Hand des Lehrers geeignet erscheint. Weil nun offenbar die Leistungen des DIFF im Lehrkörper **schweizerischer Schulen wenig bekannt** sind, braucht es zunächst einige **Aufklärungsarbeit**. Dies könnte zum Beispiel durch kurze **Hinweise zu einzelnen neuen Studienbriefen** geschehen. Für die Prüfung der Materialien mit Informatikbezug kann die Schweizerische Fachstelle für Informatik wertvolle Arbeit leisten. Sie könnte auch den Sammelbezug und die anschliessende Verteilung vornehmen. Als Mitarbeiter dieser Fachstelle werde ich mich für die nötigen Informationen und eine Zusammenarbeit mit dem DIFF einsetzen.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF)

Heinz Mandl

AUFGABEN UND ZIELE

Aufgaben des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) sind Forschung und Entwicklung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Erwachsener im Rahmen eines angeleiteten Selbststudiums, bei dem die ständige Präsenz des Studierenden am Studienort entbehrlich ist (Fernstudium). Im Rahmen dieser Aufgabenstellung werden innovative Studienmaterialien entwickelt, die für ein angeleitetes Selbststudium, vor allem innerhalb der Lehrerfort- und -Weiterbildung, richtungsweisend sind und Modellcharakter für andere Projekte in ähnlichen Inhaltsbereichen besitzen.

Dementsprechend werden über die Entwicklung von Studienmaterialien hinaus Modelle des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt. Ziel dieser Arbeit ist es, das Modellhafte, Prototypische und Verallgemeinerbare aktueller Projekte zu beschreiben, um eine theoretische, konzeptuelle und methodische Basis für künftige Projektentwicklungen zu schaffen.

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE IN DER ARBEIT DES DIFF

Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Instituts orientieren sich am Bedarf an fachwissenschaftlicher und fachübergreifender Weiterbildung sowie an wissenschaftsinternen Entwicklungen (z.B. neue Ergebnisse der Fachwissenschaften)♦

Für die berufliche wissenschaftliche Weiterbildung und allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung werden inhaltliche Schwerpunkte in folgenden Bereichen gesetzt: Mathematik/ Informatik, Naturwissenschaften, Geschichts-/ Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung, Weiterbildung durch Telekommunikation.

Im Rahmen der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung werden Berufstätigen, z.B. *Lehrern*, die neuesten Erkenntnisse und Methoden bestimmter Fachwissenschaften zur Verbesserung und Veränderung der Berufspraxis vermittelt, z.B.:

- Evolution und Ethologie für Lehrer der Sekundarstufe II
- Biotechnologie
- Mathematik in den Sekundarstufen I und II
- Internationale Beziehungen
- Sachunterricht und Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule
- Weiterbildung von Personal zur Integration Behinderter
- usw.

In diesem Zusammenhang sind fächerübergreifende Ansätze, wie z.B. in den Projekten "Dorfentwicklung" und "Stadtökologie" realisiert, von wachsender Bedeutung. Sie lassen sich an einem Institutstyp wie dem DIFF leichter entwickeln.

Gleichzeitig war und ist das DIFF in der Lage, einen akuten Weiterbildungsbedarf zu befriedigen, wie die Studienbriefe "Kernenergie" (Stichwort Tschernobyl) und "AIDS" beweisen.

Bezüglich der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt das DIFF das Modell des *Funkkollegs* weiter, z.B. in den Projekten "Musikgeschichte" und "Jahrhundertwende 1880-1930". Aber auch neue Formen wie Tele-Akademie werden konzipiert, mit Schwerpunkt auf der Verbreitung von Wissenschaftswissen aus aktuellen Forschungsgebieten. Diese Projekte umfassen wenige Einheiten im Medienverbund und nutzen das Prinzip des Baukastens für den allmählichen Aufbau von Qualifikation.

KOOPERATION

Entsprechend seiner Ausrichtung kooperiert das DIFF mit Weiterbildungsträgern und -Veranstaltern im methodisch-didaktischen Bereich. Es handelt sich um:

- Lehrerfort- und -weiterbildungseinrichtungen
- Pädagogische Hochschulen
- Fernuniversität Hagen
- Beide grossen Kirchen
- Rundfunkanstalten (ohne Berücksichtigung der Funkkollegs)
- Goethe-Institut
- Industriefirmen (z.B. Daimler Benz)
- Europäische Gemeinschaft (z.B. DELTA, SOFT, SATURN, COMETT)

Auf besonderes Interesse stossen dabei fächerübergreifende Projekte (z.B. Dorfentwicklung, Stadtökologie, Psychobiologie etc.). Insgesamt kann festgestellt werden, dass das DIFF in den letzten Jahren im Hochschulbereich und in der Wirtschaft wegen seines Know How zu einem gefragten Partner geworden ist.

BEITRAG DES DIFF ZUR AKTUELLEN WEITERBILDUNGSDISKUSSION

Das DIFF analysiert in wissenschaftlichen Einzelveranstaltungen (zum grossen Teil mit Drittmitteln gefördert) bildungspolitisch im Brennpunkt stehende Fragen hinsichtlich ihrer Relevanz für die Weiterbildung und leistet damit wissenschaftlichen und politischen Instanzen Entscheidungshilfe.

Beispiele:

- Förderung Hochbegabter (zweitägiges Symposium)
- Lernen mit Medien (Arbeitstagung Pädagogische Psychologie mit Universität Tübingen)

- Lehren und Lernen mit Computern
- Wissenserwerb mit Text und Bild
- Beitrag der Wissenssoziologie zur Weiterbildung (dreitägiges Symposium)
- EG-Seminar "Intelligente Tutorielle Systeme" (sechstägig)
- Fachgruppe "Intelligente Lernsysteme" der Gesellschaft für Informatik (mehrere Veranstaltungen)
- Arbeitstagung "Lernen mit interaktiven Medien" (ZDF und DIFF im Rahmen der konzertierten Aktion Weiterbildung des BMBW; Nov. 1988)
- usw.

AUSWAHL AUS DEM VERZEICHNIS DER LIEFERBAREN STUDIENBRIEFE UND LEHRMATERIALIEN
ARBEITSBEREICH: SCHULPÄDAGOGIK / DIDAKTIK

- Erziehungswissenschaft (22 Studienbriefe)
- Ausbildung zum Beratungslehrer (10 Studienbriefe)
- Behinderungen und Schule (10 Studienbriefe)
- Medien im Unterricht (13 Mappen)
- Fernsehkolleg Lehrerprobleme - Schulprobleme (12 Pakete und Videokassetten)
- Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen (8 Studienbriefe)

Die DIFF-Fernstudienmaterialien werden zum Einsatz im selbstgesteuerten Lernen Erwachsener als angeleitetes Selbststudium entwickelt. Sie eignen sich auch zum lehrgangmässigen Einsatz in der Lehrer(fort)bildung.

In der Regel kostet ein Studienbrief nicht mehr als DM 5.-. Wer sich für die DIFF-Fernstudienmaterialien interessiert, kann ein Gesamtverzeichnis sowie nähere Einzelinformationen über alle verfügbaren Materialien bei der folgenden Anschrift anfordern:
Deutsches Institut für Fernstudien, Wöhrdstrasse 8,
D-7400 Tübingen.

WEITERE FORSCHUNGSARBEITEN AM DIFF

Fortschritte in der wissenschaftlichen Weiterbildung setzen Erkenntnisse über die Bedingungen erfolgreichen Lehrens und Lernens im Rahmen eines angeleiteten Selbststudiums voraus. Das DIFF erforscht deshalb Lehr-/Lernmodelle für die Weiterbildung im Hinblick darauf, wie sie ein effektiveres Lernen ermöglichen können. Die Arbeiten konzentrieren sich

vor allem auf Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Lehrtexten des Computers und audiovisueller Medien im angeleiteten Selbststudium.

Folgende Forschungsarbeiten wurden von der DFG unterstützt:

- Diagnose und Förderung des Wissenserwerbs im Rahmen der Entwicklung eines Intel 1igenten Tutoriellen Systems (Ma 978-2-3);
- Förderung des Wissenserwerbs mit einem computerunterstützten Videosystems (Ma 978-1).

ZUKÜNFTIGE BEDEUTUNG DES FERNSTUDIUMS UND DES DIFF

Nicht nur wegen seiner Flexibilität bei seinem Einsatz innerhalb der Weiterbildung, sondern auch unter Kostengesichtspunkten wird die Bedeutung des Fernstudiums steigen. Bereits jetzt zeichnet sich im Bereich der Weiterbildung die Notwendigkeit zu einem stärker abgestimmten Vorgehen und zu kooperativen Arbeitsformen ab, weil die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen begrenzt sind. Wirtschaftsunternehmen greifen schon seit einiger Zeit - auch im internationalen Vergleich - auf Selbststudienmaterialien für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter zurück. Dieses Vorgehen dient der Kostenminimierung durch Reduzierung von Präsenzveranstaltungen. Es lässt sich absehen, dass diese Entwicklung auch auf den mit öffentlichen Mitteln geförderten Weiterbildungsbereich zukommen wird.

Das DIFF besitzt für die sich daraus abzeichnenden zukünftigen Entwicklungen, insbesondere im Hinblick auf kooperative Arbeitsformen im Weiterbildungsbereich, das entsprechende methodische Wissen und entwickelt es weiter. Die inzwischen realisierten oder in der Realisierung befindlichen Kooperationsprojekte haben zu einer beträchtlichen Sammlung von Know How im Bereich des Projektmanagements geführt.

Aufgrund der internationalen Kontakte des Instituts hat sich gezeigt (z.B. innerhalb der EADTU: European Association of Distance Teaching Universities), dass - ähnlich wie in anderen westeuropäischen Ländern - die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft intensiviert werden wird. Dass DIFF wird in seiner Arbeit auch diese Erfahrungen umsetzen.

Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen	
1967	Gründung des DIFF
1967-1972	Finanzierung durch Stiftung Volkswagenwerk
1972-1976	Finanzierung durch die Länder auf der Basis des Königsteiner Abkommens
1.1.1977 bis heute	Finanzierung durch Bund und Länder
Stellenzahl:	99,5 Planstellen
Haushaltsvolumen:	13.287.000 DM (1988)
Bisher entwickelte Studienbriefe:	ca. 600
Direktor:	Prof. Dr. Heinz Mandl

*DOSSIER DER SCHWEIZERISCHEN KONFERENZ DER KANTONALEN
ERZIEHUNGSDIREKTOREN*

UMWELTERZIEHUNG IN DEN SCHWEIZER SCHULEN

LEHRPLÄNE - LEHRMITTEL - LEHRERFORTBILDUNG

Bericht über den Stand der Umwelterziehung in den allgemeinbildenden Schweizer Schulen aller Stufen anhand einiger wichtiger Indikatoren wie z.B. die Lehrpläne, die Lehrmittel und die Lehrerfortbildung; herausgegeben in der Reihe der *EDK Dossiers* durch die Arbeitsgruppe Umwelterziehung der Pädagogischen Kommission EDK. Beiträge:

Moritz Arnet, Generalsekretär EDK:

- *Einleitung*

Jean-Pierre Meylan:

- *Das Konzept der Umwelterziehung in einigen neueren schweizerischen, regionalen und kantonalen Schullehrplänen*

Regula Kyburz-Graber:

- *Umwelterziehung in den Lehrmitteln der Volksschule*

Helen Müri:

- *Überblick über die Lehrerfortbildung und die Lernorte im Bereich der Umwelterziehung*

- *Schlussfolgerungen*

- *Definition der Umwelterziehung (gemäss UNESCO)*

- *Stellungnahme der Pädagogischen Kommission der EDK zur Umwelterziehung*

- *Ratschläge z.H. von Kommissionen (Lehrpläne, Lehrmittel, Lehrerfortbildung)*

Redaktion: Jean-Pierre Meylan

Bezugsquelle: Sekretariat der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz,
Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern (031 / 46 83 13)

Lehrplanreform im Kanton Solothurn

Entwicklungs-
richtung

ALTER LEHRPLAN

betont

- **stoffzentriert**
Stoff im Zentrum
Systematik
Wichtig: Behandelte Stoff
- **Wissen reproduzieren**
Wenig Wissen sicher beherrschen
auswendig lernen
- **selektionsorientiert**
Prüfungseuphorie
- **Betonung formaler Aspekte**
saubere Schrift
fehlerfreies Arbeiten
Heftführung
"Die Abstände sind wichtig"
- **lehrerdominanter Unterricht**
lehrergesteuert, fremdbestimmtes Lernen
- **Frontalunterricht im Zentrum** (ca. 80%,
davon 50% "gelenktes Gespräch" waren)
- **individualistisch**
Wettbewerbsbetont; "gut" war man auf Kosten schwächerer Schüler; Stigmatisierung; Abschriften... stören...

NEUER LEHRPLAN

betont

- **lernzielorientiert, themenorientiert, exempl.**
Fähigkeiten fördern, Fertigkeiten aufbauen; strukturelles Lernen
- **Operationalität im Zentrum**
das Lernen lernen; Arbeits-, Denk- und Fragemethoden lernen
Wissen anwenden, umstrukturieren
- **persönlichkeitsorientiert, prozessor.**
diagnostisch orientiert
individuelle Lernberatung
- **ganzheitlich fächerverbindend lebensnah erlebnis- und erfahrungsdicht**
- **schülerzentriert, betont autonomes Lernen**
- **Methodenvielfalt**
Frontalunterricht - Gruppenunterricht - projektartiges Lernen - Lehrgang - Werkstatt - Plan-/Gestaltungs-/Lernspiel - Freiwahlarbeit - individualisiertes Lernen - Sozialformen - mediengestützter Unterricht - computergestützter Unterricht - Atelierarbeit - Training - Blockunterricht ...
- **betont soziales Lernen, Kooperation**

Aus: DER NEUE LEHRPLAN, Informationsschrift
des Erziehungsdepartements Solothurn

PROTOKOLL DER JAHRESVERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBANDES VOM 4. NOVEMBER 1988 IN CHUR

Tagesordnung

1. Begrüssung, Präsenzen
 2. Wahlen: Stimmzähler, Protokollführer
 3. Protokoll der Jahresversammlung vom 6.11.1987 in Baden, verfasst von Sepp Stadler, veröffentlicht in BzL 1/ 1988
 4. Jahresbericht des Präsidenten
 5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
 6. Finanzen
Rechnung 1987/ 88, a) Verein b) BzL
Revisorenbericht
Budget 1988-89
Jahresbeiträge
 7. Verschiedenes
-

1. Der Präsident kann 23 Mitglieder begrüßen. Ihre Teilnahme entschuldigt haben 12 Mitglieder.
2. Als Stimmzähler wird nominiert: Jürg Rüedi, als Protokollführer: Rudolf Künzli.
3. Das Protokoll der Sitzung vom 6.11.1987 in Baden, verfasst von P. Stadler, wird mit dem Dank an den Protokollanten genehmigt.
4. Der Präsident Hans Brühweiler verliest seinen Jahresbericht. Er wird mit Applaus zur Kenntnis genommen und einstimmig verabschiedet (19 Ja, 0, 0).
5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
Das Redaktionsmitglied Fitz Schoch gibt seinen Bericht über die insgesamt erfreuliche Entwicklung der Zeitschrift. Er macht auf das Problem des Umfangs aufmerksam. Bei einer Heftstruktur, die zugleich thematische Schwerpunkte setzt und doch das aktuelle Geschehen auch zur Darstellung bringen möchte, werden mitunter die angezielten Grenzen des Heftumfanges überschritten. Es ist nicht leicht, diese einzuhalten.
Es wird darum gebeten, bei Stelleninseraten und Werbung im Umkreis der eigenen Tätigkeiten darauf zu achten, die BzL nach Möglichkeit zu berücksichtigen.
Die Versammlung spricht der Schriftleitung Dank für die geleistete Arbeit aus und berichtet von überwiegend positivem Echo unter

Kollegen. Mehrfach wird die hohe Arbeitsbelastung, die mit der Herausgabe des Heftes verbunden ist, angesprochen.

6. Die Jahresrechnung 1987/88, vorgestellt von Frau Judith Gessler, wird gemäss den Revisionsberichten von E. Lautenbach und J. Brunner einstimmig genehmigt, die Kassierin entlastet, und das Budget 1988/89 gutgeheissen (19 Ja, 0,0).

In gleicher Weise wird auch die Rechnung für die "Beiträge zur Lehrerbildung" (vorgetragen von Fritz Schoch) gemäss den Revisionsberichten genehmigt, und das Budget 1988/89 gutgeheissen (19 Ja, 0,0).

Der Rechnungsführer macht auf eine Diskrepanz aufmerksam zwischen den in der Rechnung der BzL aufgeführten Beiträgen der Mitglieder und der in der entsprechenden Überweisung in der Rechnung des Vereins. Sie wird mit Überschneidungen zwischen Vereinsmitgliedern und Abonnenten der Zeitschrift erklärt.

In der Planung sind notwendig werdende grössere Investitionen in der Adressverwaltung. Dafür sind gewisse Reserven vorhanden.

Die Jahresbeiträge sollen auf dem bisherigen Stand bleiben.

7. Verschiedenes

Der Präsident, Hans Brühweiler, berichtet von der Delegiertenversammlung des Schweizerischen Gymnasiallehrerverbandes und der da diskutierten Reform der Organisation der schweizerischen Lehrerverbände und ihrer Dachorganisationen.

Anton Strittmatter gibt einen kurzen Hinweis auf diese Diskussion und den Stand der Klärungen. Er verweist auf die Darstellung in der "Schweizer Schule" vom 20.10.1988. Das Konzept ist zur Zeit in der Vernehmlassung und Strittmatter fordert dazu auf, auch aus verbandspädagogischer Sicht dazu Stellung zu nehmen.

Ruedi Stambach verweist auf die unbefriedigende Geltung und Stellung der Lehrerorganisation im Konzert zur Schul- und Bildungspolitik. Er informiert weiter über das Projekt Lehrerfortbildung der EDK, in dem der Gedanke der Rekurrenz ein zentraler Gesichtspunkt für die Gestaltung, insbesondere auch der Mittelschullehrer-Fortbildung, darstellen wird. In ca. einem Jahr kann mit einem Schlussbericht, in Umrissen wenigstens, gerechnet werden.

Walter Weibel macht auf die ersten Ergebnisse der Arbeitsgruppe LEFOMO in ihrer Bestandesaufnahme aufmerksam, die erhebliche Unterschiede zwischen der deutschen Schweiz und der welschen Schweiz konstatieren lasse, was die Bildungsbedürfnisse der Lehrer anbetreffe. Er verweist auf das Seminar vom 10.-14.7.1989 mit dem Thema "Macht und Ohnmacht des Lehrers".

Es wird nochmals darauf hingewiesen, dass für die S jdienwoche der WBZ noch eine letzte Möglichkeit zur Anmeldung bes⁴ ht.

Der Verband hat die Möglichkeit, zwei seiner Mitglieder an die Delegiertenversammlung des Schweiz. Gymnasiallehrerverbandes zu entsenden. Es wird nach Interessenten gefragt. Der Präsident wird das Thema der Delegation auf die nächste Traktandenliste der Jahresversammlung 1989 setzen.

Aarau, 9. November 1988

R. Künzli

JAHRESBERICHT DES PRÄSIDENTEN ZUHANDEN DER JAHRESVERSAMMLUNG VOM 4. NOVEMBER IN CHUR

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Jahresberichte-Schreiben hat etwas Ähnliches wie unterrichten, "Schule geben" (übrigens eine seltsame Wendung): nichts Spektakuläres, eher Kleinarbeit, immer mit einem Hauch von D6jä-vu, jährlich wiederkehrend und doch jedesmal neu, einmalig - zwar nicht im qualitativen Sinn, so doch im Vollzug selbst. So wie das Jahr selbst eben auch war: ein Fließgleichgewicht, unmerklich sich verändernd und entwickelnd (was nicht dasselbe ist).

Entwickelt hat sich im verflossenen Jahr eine zarte Zuneigung, oder sagen wir bescheidener Sympathie des SPV zur *schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. Dies zeigte sich zuerst an einem respektablen Aufmarsch von SPV-Leuten an der Jahrestagung der SGBF in D£16mont am 4. Juni. Später haben die beiden Vorstände den Grundsatzbeschluss gefasst, am 10./11. November 1989 eine gemeinsame Tagung in Solothurn durchzuführen. Sie soll dem schulischen Wandel in einer sich wandelnden Gesellschaft nachspüren. Da wegen der VSG-Studienwoche vom April 1989 der VSG den traditionellen November-Termin nicht beanspruchen wird, trifft es sich gut, an diesem gemeinsamen Termin auch unsere JV 89 durchzuführen.

A propos Sympathie: im ethymologisch-wörtlichen Sinne genommen ist dieses "zusammen leiden" (syn pathos) nicht weit her; das finanzielle Parkett unserer Partnerin ist dank dem Unterbau durch die Schweizerische Akademie der Geisteswissenschaften erheblich komfortabler, während unsere eigenen Mittel noch nie ausgereicht haben, einen Kongress zu finanzieren. Mäzene, resp. Sponsoren gesucht!

Entwickelt hat sich im vergangenen Jahr - soweit ich es über den SPV hinaus erfassen kann - auch die praktische, aktive *Lehrerfortbildung*. Die grossen Anstrengungen der Anbieter von Lehrerfortbildungskursen haben Früchte getragen. Im besonderen hat die arbeitsplatzbezogene LeFoBi (jedenfalls in unserer Nordwest-Region) an Terrain gewonnen. Warum hingegen die Anmeldungen für die *Studienwoche 89 in Interlaken* anfänglich so zögernd und recht mager hereingekommen sind, ist nur

schwer schlüssig zu erklären. Immerhin: sie wird jetzt mit über 700 Teilnehmern durchgeführt.

Dieses pädagogische Grossunternehmen darf im Jahresbericht des SPV auch erwähnt werden, haben wir doch im Vorstand etliche Stunden dafür verwendet. Und zudem arbeiten unsere Vorstandsmitglieder Judith Gessler und Fritz Schoch in der Vorbereitungsgruppe mit. Wem könnte schon das Wohlergehen seines eigenen Kindes egal sein! Heute, am 4. November 1988 läuft übrigens die Anmeldefrist für die Ateliers ab.

Über das EDK-Projekt "Lehrerfortbildung" scheint Funkstille zu herrschen. Dem Vorstand sind jedenfalls keine weiteren Informationen zugegangen.

Keimhaft und erst in neuester Zeit entwickeln sich Beziehungen zum Schweizerischen Verein für Handarbeit und Schulreform. Seine Studienwoche vom 10.-14. Juli 1989 in Genf belegt ein zentrales Kapitel Lehrerbildung: "Macht und Ohnmacht des Lehrers". Mit einem Fortbildungskurs über Heilpädagogik für Normalklassenlehrer bin ich allerdings schon seit Jahren Gast dieser Fortbildungsreihe.

Augenfällig entwickelt hat sich unsere hauseigene Fachzeitschrift "*Beiträge zur Lehrerbildung*"; und mit dem Umfang natürlich auch die redaktionelle und administrative Arbeit unserer Kollegen Peter Füglist, Kurt Reusser, Fritz Schoch und Christian Schmid. Dafür gebührt ihnen ein ebenso gewichtiger Dank! Was nur dem geistigen Auge sichtbar wird, ist der Gehalt. Hier ist es ein besonderes Merkmal, dass es bereits als ehrenvoll gilt, in den BzL publizieren zu dürfen.

Entwickelt - auch ansatzmässig - hat sich eine Beziehung zum CESDOC, dem Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, indem der SPV ein Mitglied in die Fachkommission Dokumentation und Information delegieren kann. Beat Mayer, Bern, hat begonnen, dieses Mandat wahrzunehmen.

Neben den genannten Schwerpunkt-Arbeiten blieb für die Routine-Geschäfte in den 4 Vorstandssitzungen nicht mehr viel Zeit: Vorbereitung der Jahresversammlung und Vorbesprechung der Kurse, die aber 1989 dünn gesät sind wegen der Studienwoche im April und dem Bildungsforschungskongress im November. Empfehlend erwähnt sei der Kurs "Schüler- und Lehrerbelastung im schulischen Alltag", organisiert von Schwester Hildegard Willi und Norbert Landwehr (16.-18.2.1989).

Die drei durchgeführten Kurse im verflossenen Vereinsjahr wurden allseits als Gewinn empfunden:

- Wagenscheins Lehrkunst heute (Judith Gessler),
- Entwicklungspsychologie der 13-18 jährigen (Helmut Messner),
- Berufseignungs-Beurteilung (Ruedi Arni).

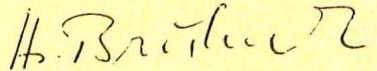
Die BzL berichtete, resp. brachte Rückschau dazu. Allen Organisatoren und Mitarbeitern ein freundliches Dankeschön. Ich kenne die immense Gross- und Klein-Arbeit und weiss sie zu schätzen.

Im *personellen Bereich* hat sich der SPV am deutlichsten als Fließgleichgewicht entwickelt: Er ist bei 18 Abgängen und 19 Zugängen um 1 Mitglied gewachsen. Wir zählen heute 204 Vollmitglieder und 94 Nur = P-Mitglieder. Unter Personellem sei auch die Emeritierung unseres Mitglieds Prof. Hans Aebli erwähnt. Auch hier stimmt die ursprüngliche Wortbedeutung "ex-meritum" nicht: Prof. Aebli wird nicht aus seinen Verdiensten entlassen. Vielmehr überdauern sie seine Amtstätigkeit als Lehrerbildner-Lehrer. Am Symposium vom 8.-11. Februar 1989 in Bern wird darauf zurückzukommen sein.

Schliesslich freuen wir uns über die Heimkehr aus der Fremde unseres Mitglieds Prof. Karl Frey. Unsere besten Wünsche begleiten ihn durch die technische Welt der ETH Zürich.

Entwickelt hat sich schliesslich der Vorstand im Sinne der Konsolidierung, Kohärenz. Ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen dafür und wünsche uns allen ein gedeihliches Vereinsjahr 88/89 und ein Wiedersehen in Solothurn.

Itingen/ Chur, am 4. November 1988



Hans Brühweiler
Präsident SPV

BUDGET 1988/89

SPV

Einnahmen

Sauerländer (VSG + P)
Zins auf Sparheften

Fr. 8*500.—
Fr. 90.—

Fr. 8*590.—

Ausgaben

Abonnemente BzL
Jahresversammlung
Spesen Vorstand
Diverses

Fr. 5*300.—
Fr. 300.—
Fr. 2*700.—
Fr. 300.—

Fr. 8*600.—

Bern, den 1. November 1988

Judith Gessler

JAHRESRECHNUNG 1987/88

1. SEPTEMBER 1987 - 31. AUGUST 1988

I	<u>Vermögen am 31. August 1987</u>			Fr.	6'09'34.5
11	<u>Einnahmen</u>				
	Abrechnung Sauerländer (V5G+P)		Fr.	8'432.50	
	Zinsen auf Sparheft SBG		Fr.	26.70	
		Migros	<u>Fr.</u>	<u>42.60</u>	Fr. 8'501.80
III	<u>Ausgaben</u>				
	Spesen Jahresversammlung	Baden	Fr.	180.—	
	Ueberweisung an BzL (Abos)		Fr.	5'200.—	
	Adressen Sauerländer		Fr.	41.95	
	Briefpapier+Couverts		Fr.	324.—	
	Spesen Vorstand		<u>Fr.</u>	<u>1'231.60</u>	Fr. 6'977.55
IV	<u>Bilanz</u>				
	Vermögen + Einnahmen		Fr.	14'595.25	
	Ausgaben		<u>Fr.</u>	<u>6'977.55</u>	
	Saldo				Fr. 7'617.70
	Davon zur Zeit:				
	a) Auf Bank: SBG Fribourg		Fr.	848.20	
		Migros Bern	Fr.	6'042.60	
	b) Auf PC		<u>Fr.</u>	<u>726.90</u>	Fr. 7'617.70

Die Kassierin: *Judith Gessler*

Bern, den 23.

September 1988

Judith Gessler

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

RECHNUNG VOM 1. SEPTEMBER 1987 - 31. AUGUST 1988

I. VERMOEGEN Bank u. Postcheck am 1. September 1987 Fr. 13*526.75

JJ. EINNAHMEN

Ordentliche Beiträge (inkl. SPV-i Mi tglieder)		
266 ä Fr. 20.-	Fr. 5*320.-	
114 ä Fr. 25.-	Fr. 2*850.-	
1 ä Fr. 28.-	Fr. 28.-	
4 ä Fr. 30.-	Fr. 120.-	
94 ä Fr. 40.-	Fr. 3*760.-	Fr. 12*078.-
Nachbestellungen total	"	2*696.50
BzL-Inserate total	"	1*936.-
Verrechnungssteuer-Rückerstattung	"	107.35
Bankzins 31. Dezember 1987	J	250.55
Total EINNAHMEN	Fr.	17*068.40

III« AUFGABEN

Suter Repro, Druck BzL total	Fr. 10 *	409.15
PC-Gebühren	"	31.50
Versandspesen	"	917.10
Spesenauszahlungen und Rückvergütungen	"	490.40
BzL Schreibbüro	"	4*098.05
Druck von Einzahlungsscheinen, Werbekarten, Briefpapier, Kuverts	"	1*231.-
Deutsches Institut, Dokumentationskopien	II	41.10
Total AUSGABEN	Fr.	17*218.30

IV^ GEGENUEBERSTELLUNG

Total EINNAHMEN	Fr.	17*068.40
Total AUSGABEN	Fr.	17'218.30
Ausgabenüberschuss per 31. August 1988	Fr.	149.90

V. .VERMOEGEN am 31. August 1988 Fr. 13*376.85

Bern, 6. September 1988

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

BUDGET 1988/89

Einnahmen

Abonnemente	Fr. 12*500.--
Nachbestellungen	500.—
Inserate, Beilagen	1 *750.—
Bankzins	250.—

Fr. 15*000.—

=====

Ausgaben

Druck 3 Nummern	Fr. 9*000.—
Versand/ Porti	1*000.—
Schreibbüro BzL	4*200.—
Spesen	500.—
Verschiedenes	300.—

Fr. 15*000.—

=====

Die Zeitschrift BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG (BzL) wendet sich an Personen, die an Lehrerbildungsfragen interessiert sind. Sie bietet Raum zur Veröffentlichung und Diskussion von praktischen Beiträgen (Erfahrungsberichte, didaktische Ideen, Unterrichtsmaterialien etc.) und von fachwissenschaftlichen Artikeln (grundsätzliche Reflexion von Themen zur Didaktik der Lehrerbildung, Fachartikel, theoretische Konzepte etc.).

Zudem möchten die BzL erziehungswissenschaftliche, bildungs- und gesellschaftspolitische und kulturelle Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt "Folgerungen für die Lehrerbildung" befragen und diesbezüglich relevante und nützliche Informationen vermitteln.

Die BzL dienen ferner als Mitteilungsorgan und Forum des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes (SPV).

Welche Bedeutung messen Oberstufenlehrer der Lehrerbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen zu?

Gertrude Hirsch, Gilbert Ganguillet und Uri P. Trier

Oberstufenlehrer halten die Lehrerbildung, vor allem die berufsbegleitende Fortbildung, rückblickend selten für ein zentrales Element in ihrem beruflichen Lernprozess. Sie vertrauen auf ihre pädagogische Begabung, den persönlichen Einsatzwillen oder den Rat von Kollegen. Dies zeigt eine Untersuchung, die sich mit Einstellungen, Engagement und Belastung der Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich unter lebensgeschichtlicher Perspektive befasst hat. Will die Lehrerbildung ihre Wirkung stärker entfalten, muss sie dem Selbstverständnis der Lehrer als Einzelkämpfer Rechnung tragen.

Ergreift jemand nach der eigenen Schulzeit den Volksschullehrerberuf und bleibt ihm ohne längere Unterbrüche bis zum Pensionsalter treu, dann dauert sein Lehrerleben rund vierzig Jahre. Dies ist eine lange Zeit, in der sich vieles ändert. Oberstufenlehrer spüren heute bald einmal, vielleicht schon nach zwei Klassenzügen, dass ihre Schüler ihnen fremd werden, dass die heutige Jugend mit ihrer eigenen Jugend zunehmend weniger gemeinsam hat. Es fällt ihnen schwer nachzuvollziehen, was ihre Schüler bewegt, indem sie sich in ihre eigene Jugend zurückversetzen. Und weil sie selbst älter werden, geraten sie zudem in ein anderes Generationenverhältnis zu ihren Schülern. Bildhaft gesprochen beginnen sie als älterer Bruder ihrer Schüler, werden dann zum Vater und schliesslich zum Grossvater ihrer Schüler.

Im Laufe eines vierzigjährigen Wirkens verändern sich die Lebensumstände und die Lebensperspektiven für den Einzelnen in der Gesellschaft. Damit verändert sich auch, was Volksschüler heute konkret von der Schule mitbringen müssen, um in Beruf, Familie und Freizeit, im öffentlichen und privaten Leben ihren Weg zu finden und Verantwortung zu tragen. Die jeweilige Zeit prägt, was der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag der Volksschule konkret, in der Wirklichkeit, beinhaltet.

Was haben solche lebensgeschichtlichen und zeitgeschichtlichen Veränderungen der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit für Lehrer, die langjährig beruflich wirken, zur Folge? "Ausgelernt hat man als Lehrer nie" sind Worte, mit denen Lehrer zum Ausdruck bringen, dass das Weiterlernen im Lehrerberuf nötig ist. Doch wovon lassen sie sich dabei leiten, und worauf stützen sie sich, wenn es um ihr eigenes Lernen im Beruf geht?

Ein Stück weit Auskunft darüber gibt eine Untersuchung, die sich mit Einstellungen, Engagement und Belastung der Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule im Kanton

Zürich unter lebensgeschichtlicher Perspektive befasst hat. In ausführlichen Interviews mit amtierenden Lehrern ist der Frage nachgegangen worden, wie sie ihre Berufserfahrungen lebensgeschichtlich verarbeitet haben. Zu diesem Zweck ist erfasst worden, welche Vorkommnisse und Veränderungen Lehrer im Rückblick auf ihr Berufsleben feststellen, worauf sie diese zurückführen, und welche Bedeutung diese für sie gewonnen haben.

Die Untersuchung "Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz"

In den Jahren 1985 bis 1988 untersuchte die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich wie Lehrkräfte an der Oberstufe der Volksschule ihre Berufserfahrungen lebensgeschichtlich verarbeiten. Mit 120 Lehrkräften wurde ein rund vierstündiges Interview geführt. Die Interviews boten den Befragten zunächst Gelegenheit, ihre Geschichte als Lehrer frei zu erzählen. Sodann wurden verschiedene Aspekte oder Bereiche des Berufslebens auch gezielt erfragt. Dazu gehören: Ausbildungsgang und Berufswahlmotive, der Anfang im Beruf, die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen, Höhe- und Tiefpunkte im Beruf, Berufsmobilität, soziales Umfeld und berufliches Selbstbild.

Die Untersuchung folgte im Konzept den Arbeiten von Michael Huberman, Universität Genf. Sie unterstand der Verantwortung von Uri P. Trier, Leiter der Pädagogischen Abteilung; die Projektmitarbeiter waren zwei Sozialwissenschaftler, Gilbert Ganguillet und Gertrude Hirsch, und zwei dafür vom Schuldienst an der Oberstufe beurlaubte Lehrer, Heinz Egli und Hans-Ruedi Elmer. Die Untersuchung wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanziell unterstützt.

Eine rückblickende Selbstdarstellung und Selbsteutung gibt Auskunft darüber, was aus der Sicht des Lehrers auf seine berufliche Entwicklung Einfluss gehabt hat. Sie zeigt, bei welchen beruflichen Erfahrungen und Lernprozessen in der Wahrnehmung der Betroffenen die Lehrerbildung wichtig geworden ist, und sie zeigt auch, welche anderen Orientierungsmöglichkeiten oder stützenden Angebote zudem oder statt dessen ergriffen worden sind. Nicht über die einzelnen, tatsächlich stattgefundenen Besuche von Lehrerbildungsangeboten und über ihren Gewinn ist im folgenden Auskunft zu erwarten,

sondern darüber, in welchen Zusammenhängen Oberstufenlehrer auf die Lehrerbildung als einem wichtigen Moment in ihrer Entwicklung zu sprechen gekommen sind, und was sie zudem oder statt dessen, ihrer eigenen Wahrnehmung zufolge, im Beruf getragen hat.

Die Bedeutung der Lehrerbildung in der Berufseinstiegsphase

Viele berufserfahrene Lehrkräfte halten ihre erste Zeit als Lehrer rückblickend nicht für eine allzu schwierige, wenn auch oftmals anstrengende Zeit. Sie erinnern sich heute nicht mehr an viele der insgesamt 13 typischen Junglehrerproblemen, auf die wir sie im Interview angesprochen haben.

Tab. 1: Schwierigkeiten beim Anfang im Schuldienst

	Lehrer JA
1. Sich laufend weitertasten	64%
2. Nur gerade bis zum nächsten Tag planen können	60%
3. Zweifel, Gewissensbisse bei der Schülerbeurteilung haben	51%
4. Die Beurteilung von Schulpflegern oder Eltern fürchten	49%
5. Durch die Schüler verunsichert sein	45%
6. Inkonsequent sein - einmal streng, ein andermal tolerant	43%
7. Körperlich erschöpft sein	42%
8. Schwierigkeiten mit Ruhe und Ordnung haben	36%
9. Schwierigkeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen haben	(35%
10. Die Beurteilung erfahrener Kollegen fürchten	29%
11. Sich seiner Aufgabe nicht gewachsen fühlen	27%
12. Entmutigt sein	25%
13. Eher mit sich selbst beschäftigt sein als mit dem Unterrichten	18%
Anzahl Lehrer: N=120	

Mehrfachantworten möglich

Dass der Berufseinstieg in ihrer Erinnerung keine allzu schwierige Zeit gewesen ist, erklären sie selbst am häufigsten mit ihrem Selbstvertrauen oder ihrer Selbstsicherheit, mit der sie den Beruf aufgenommen haben. Aber auch die Anfangsbegeisterung oder die Anfangsbestätigung hat ihrer Erinnerung zufolge als ein tragendes Moment mitgewirkt, oder eine gute Klasse, gute Schüler oder eine kleine Klasse als erleichternde Umstände, hilfreiche Kollegen im Schulhaus oder schliesslich eine gute Vorbereitung auf den

Schuldienst in der Ausbildung. In der Regel spielten nach Meinung der Befragten mehrere begünstigende Momente zusammen:

"Ich habe mich darauf gefreut, empfand mich gut vorbereitet und sehnte mich, aus dem Oberseminar herauszukommen. Es war eine gute Zeit, meine Arbeit wurde geschätzt und anerkannt."

(Reallehrer, 19 Dienstjahre)

Die positiv gefärbten Erinnerungen an die Anfangszeit im Lehrerberuf erfahren allerdings dadurch eine Einschränkung, dass viele Lehrer heute meinen, sie hätten damals gewisse Schwierigkeiten noch gar nicht wahrgenommen. Es sei in der Anfangszeit in erster Linie darum gegangen, vor der Klasse bestehen zu können und mit dem Stoff zurechtzukommen. Der Blick für den einzelnen Schüler und seine schulischen Leistungen, mit dem sich viele Fragen und Probleme erst stellten, habe noch gefehlt.

Lehrer hingegen, die sich an viele Schwierigkeiten in ihrer Anfangszeit erinnern, schreiben dies am häufigsten einer ungenügenden Vorbereitung auf den Schuldienst während der Ausbildung zu. Daneben sehen sie die Gründe rückblickend auch in einer generellen Überforderung am Anfang, im Mangel an Erfahrung oder in besonders ungünstigen Startbedingungen:

"Die Ausbildung war nicht praxisbezogen: Ich war nicht auf Erziehungs- und Disziplinprobleme vorbereitet und hatte keine Erfahrung mit der Klassenführung. Ich war vom Stoff völlig beansprucht, weil ich mir hier keine Fehler erlauben wollte."

(Sekundarlehrer ohne Primarlehrerpatent, 8 Dienstjahre)

Gezielt auf den Besuch von Lehrerfortbildungsveranstaltungen während der ersten Jahre der Berufstätigkeit angesprochen, antworteten die Befragten wie folgt:

Tab. 2: Besuch und Bewertung von Lehrerfortbildungskursen in der Anfangszeit

	Lehrer JA		Lehrer JA
Kurse besucht	60.8%	haben geholfen	85.5%
		haben nicht geholfen	14.5%
		(n-62)	100%
Keine Kurse besucht	39.2%	hätten geholfen	22.5%
		hätten nicht geholfen	77.5%
		(n-102)	100%
		(n-40)	100%

Drei Fünftel erinnerten sich, im Laufe ihrer ersten Berufsjahre Fortbildungsveranstaltungen besucht zu haben. Wer solche besucht hat, ist in der Regel auch der Meinung, dass dieser Besuch ihm in der Anfangszeit geholfen hat. Es handelt sich dabei fast ausnahmslos um Kurse der Zürcherischen Arbeitsgemeinschaft für Lehrerfortbildung (ZAL) oder entsprechender Organisationen anderer Kantone. Lehrkräfte hingegen, die sich an keine Fortbildungsveranstaltungen erinnern, sind in der Regel auch der Ansicht, dass diese ihnen keine Hilfe in ihrer Situation geboten hätten. Bei jedem vierten der insgesamt befragten Lehrkräfte besteht also rückblickend ein negatives Vorurteil über den Nutzen von Lehrerfortbildungskursen in der Anfangszeit, das wohl verhindert hat, dass sie die organisierte Fortbildung überhaupt beansprucht und deren Leistungsfähigkeit selbst geprüft haben.

Unterstützung oder Hilfe neben oder anstatt von Lehrerfortbildungskursen während der Anfangszeit sehen heute fast alle im positiven Feedback seitens der Schüler wie auch von Schulpflegerinnen und in der konkreten Hilfe von Kollegen. Auch weniger anstrengende Tage als Anzeichen wachsender beruflicher Kompetenz und das Relativieren von Schwierigkeiten hat den meisten rückblickend geholfen. Den Junglehrerberater hält heute hingegen nur jeder zweite für eine tatsächliche Hilfe in der Anfangszeit.

Die Bedeutung der Lehrerbildung bei der Entwicklung der Berufskompetenzen im Laufe der Berufstätigkeit

Die Vielseitigkeit des Lehrerberufes erfordert vielfältige Kompetenzen, nicht nur Kompetenzen für Unterricht und Klassenführung, um Schüler fördern und um sie beurteilen zu können, sondern auch persönliche Reife, soziale Kompetenzen und allgemeine Rollenkompetenzen sind gefordert. Anhand einer Liste wurde nach der Entwicklung von insgesamt 19 Kompetenzen gefragt, die einem dieser sechs Kompetenzbereiche zugeordnet werden können (vgl. Tab. 3). Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte nach ihrem eigenen Mass, die somit zeigt, in welchen Bereichen sie selbst ihre Kompetenz für zufriedenstellend beurteilen, ist sehr positiv: Fast alle Befragten sind heute mit ihren beruflichen Kompetenzen im grossen und ganzen zufrieden, was allerdings nicht heissen soll, sie hielten sie nicht mehr für entwicklungsfähig. Am ehesten sehen sie bei sich noch Probleme, in einer heterogenen Klasse alle Schüler zu fördern, oder Schüler zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, sowie beim Arbeiten mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen. Und auch in der Schülerbeurteilung fühlen sich lange nicht alle sicher.

Tab. 3: Die Berufskompetenzen im Selbsturteil der Befragten

	Lehrer JA	100%
Kompetenzen für Unterricht und Klassenführung		
1. Mit Disziplinproblemen umgehen können	95%	(120)
2. Den Stoffplan für das Schuljahr erfüllen	88%	(117)
3. Über Lektionsreihen und Übungen verfügen, die für Schüler interessant und anregend sind	86%	(118)
4. Mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen wirksam arbeiten können	< 76%	(116)
Kompetenzen, um Schüler zu fördern		
1. Schüler fördern, die in ihren schulischen Leistungen schwer hinterher sind	81%	(114)
2. Schüler motivieren, die wenig Interesse zeigen	71%	(119)
3. In einer heterogenen Klasse alle Schüler fördern können	59%	(118)
Kompetenzen zur Schülerbeurteilung		
1. Angemessene Anforderungen an die Schüler stellen	94%	(120)
2. Sich in der Schülerbeurteilung sicher fühlen	74%	(120)
Persönliche Reife		
1. Misslungene Unterrichtsstunden auch akzeptieren können	93%	(120)
2. Fundierte Kritik akzeptieren können, ohne dabei verletzt zu sein	89%	(116)
3. Nicht die Beherrschung verlieren in schwierigen Situationen	85%	(118)
Soziale Kompetenzen		
1. Gute Beziehungen zu den Schülern haben	98%	(120)
2. Sich im Lehrerkollegium - z. B. im Lehrerzimmer - wohlfühlen	93%	(118)
2. Mit den Eltern der Schüler problemlos umgehen	93%	(120)
4. Mit der Schulpflege problemlos umgehen	89%	(118)
Allgemeine Rollenkompetenz		
1. Die erzieherische Verantwortung des Lehrers von der Verantwortung der Eltern unterscheiden	92%	(115)
2. Sich erfahrenen Kollegen derselben Stufe ebenbürtig fühlen	91%	(116)
3. Die eigenen erzieherischen Bemühungen für wirksam halten	86%	(117)

Auf die Nachfrage, seit wann jemand mit seiner beruflichen Kompetenz in einem bestimmten Bereich zufrieden ist, sind vier Typen von Antworten gegeben worden. Erstens fühlen sich Lehrer schon immer genügend kompetent, sei dies nun dank der Ausbildung, pädagogischer Begabung oder anderer persönlicher Qualitäten. Zweitens halten sich Lehrer erst nach einer gewissen Berufserfahrung, die teils länger und teils nur auf ein oder zwei Jahre geschätzt wird, für zufriedenstellend kompetent. Dies deutet darauf, dass sie sich die Kompetenz wesentlich selbst, aufgrund von Berufserfahrun-

gen, erarbeitet haben. Drittens verbinden Lehrer die Entwicklung von Berufskompetenzen auch ausdrücklich mit der Weiterbildung zum Real- und Oberschullehrer bzw. zum Sekundarlehrer oder mit dem Besuch von Lehrerfortbildungskursen. Viertens fühlen sich Lehrer schliesslich in gewissen Belangen kompetent seit oder bis sich situationsgebundene Umstände geändert haben, beispielsweise im Zusammenhang mit einem Schulortswechsel. Von einer abnehmenden Kompetenz haben nur vereinzelt Lehrer gesprochen.

In allen sechs erfragten Kompetenzbereichen sind die Antworttypen "immer" und "Mit der Erfahrung" die beiden häufigsten:

Tab. 4: Erklärungen zur Kompetenzentwicklung

	Unterricht/ Klassenführung Lehrer Ja	Schüler fördern Lehrer JA	Schüler beurteilen Lehrer JA	Persönliche Reife Lehrer JA	Soziale Kompetenz Lehrer JA	A'lge nein' Rollankompetenz Lehrer JA)
Immer	38%	30%	30%	50%	61%	36%
Mit Er- fahrung	29%	25%	36%	28%	18%	31%
Seit Weiter-/ Fortbildung	10%	7%	10%	2%	4%	8%
Seit/Bis Situa - tion anders	9%	9%	8%	9%	10%	14%
Nie	14%	30%	16%	11%	7%	10%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Mit der Weiter- oder Fortbildung verbinden nur wenige Lehrkräfte ausdrücklich den Schritt zu einem für sie selbst zufriedenstellenden Kompetenzniveau, am häufigsten gilt dies in zwei Bereichen für durchschnittlich ein Zehntel der Lehrkräfte. Zum einen betrifft das den Bereich der Kompetenzen für Unterricht und Klassenführung, und zwar vor allem die Verbesserung der spezifisch methodisch-didaktischen Anforderungen, d.h. interessante Lektionsreihen und Übungen gestalten sowie mit nicht lehrerzentrierten Unterrichtsformen wirksam arbeiten. Zum andern handelt es sich um den Bereich der Schülerbeurteilung, speziell um das Problem, angemessene Anforderungen an die Schüler zu stellen, hingegen kaum um die Frage der Sicherheit im Gesamturteil über Schüler, beispielsweise im Zusammenhang mit Uebertrittsfragen oder Berufswahlentscheidungen. Durchschnittlich knapp ein Drittel hält die eigenen Kompetenzen, die spezifisch das Fördern der Schüler betreffen, selbst für nicht zufriedenstellend. In erster Linie betrifft dies die Aufgabe, in einer heterogenen Klasse alle Schüler zu fördern, aber auch Schüler zu motivieren, die wenig Interesse zeigen, und Schüler zu fördern, die in ihren schulischen Leistungen schwer hinterher sind. Ueberraschend ist, dass der Wei

ter- und Fortbildung in diesem Zusammenhang nicht häufiger Bedeutung zugemessen wird. Ein Lehrer äuserte dazu folgender Ansicht:

"Für die Fähigkeit, Schüler zu fördern oder Schüler zu beurteilen, kann man nichts machen. Lehrersein ist eine Berufung. Wem das nicht gegeben ist, dem hilft auch nichts."

(Sekundarlehrer, 29 Dienstjahre)

Fehlt es also an Fortbildungsbereitschaft bei den Lehrern oder aber an einem geeigneten Fortbildungsangebot? Man darf allerdings nicht aus den Augen verlieren, dass der tatsächliche positive Einfluss der Lehrerbildung auf die Berufsqualifikation der Lehrer grösser sein kann als es die Antworten auf die Frage "Seit wann sind Sie mit Ihrer Kompetenz zufrieden?" nahelegen. So verlangt beispielsweise die Antwort "Mit der Erfahrung" nach einer weiteren Erklärung: Ist damit nur das selbstkritische Weiterlernen aus eigener Kraft gemeint oder haben nicht auch andere Elemente auf die Verarbeitung der Berufserfahrungen Einfluss gewonnen? So hat sich beispielsweise gezeigt, dass Lehrkräfte ihre Funktion als Praktikums- oder Übungsschullehrer zugleich zur eigenen Fortbildung benützen.

"Ich verwende heute auch andere Unterrichtsformen, setze beispielsweise Gruppenunterricht ein. Anfangs habe ich das nicht gemacht, weil der freiere Unterricht viel Unruhe bringt. Als ich Übungsschullehrer geworden bin, hat mich der Didaktiklehrer vom Primarlehrerseminar Oerlikon eingeführt. Jetzt sehe ich, dass der Gruppenunterricht dem einzelnen Schüler gerechter wird, ihn mehr fordert, weil sein Beitrag wichtig ist, und er sich auch zeigen muss. Gruppenunterricht ist ein Mittel, um die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern."

(Reallehrer, 15 Dienstjahre)

Lehrer erhalten auf diese Weise aber auch Anregungen für ihren Unterricht und hören, was fachlich und didaktisch gegenwärtig in der Ausbildung geboten wird:

"Mit den Praktikanten vom Seminar für Pädagogische Grundausbildung ist es unbefriedigend gewesen. Die sind noch zu jung, nicht interessiert, Tennis spielen und stricken ist ihnen wichtiger. Mit den Praktikanten vom Real- und Oberschullehrerseminar, die ich jetzt habe, macht es viel mehr Spass, sie sind motiviert. Jetzt ist es auch für mich befriedigend, da ich durchaus etwas lernen kann, wenn sie Neues bringen. Zürich ist weit weg von hier, und das Real- und Oberschullehrerseminar liegt dazu noch auf der anderen Seite der Stadt. Daher gehen viele Lehrer von hier nicht an Fortbildungen."

(Reallehrer, 10 Dienstjahre)

Schliesslich bietet die Situation der Beobachtung und Beratung von Lehrerstudenten beim Unterricht in der eigenen Klasse Gelegenheit, die Klasse einmal in Ruhe beobachten zu können, Rückmeldungen von Lehrerstudenten über den eigenen Unterrichtsstil zu bekommen und so zum Nachdenken über das eigene Vorgehen angeregt zu werden.

Die Bedeutung der Lehrerbildung zur Vorbeugung von Berufsproblemen

Oberstufenlehrer blicken mehrheitlich mit Besorgnis dem Aelterwerden im Beruf entgegen. Dies lässt sich daraus schliessen, dass viele ihre jeweils älteren Kollegen in negativen Zügen charakterisieren: vorwiegend als weniger aufgeschlossen und unzufriedener. Und zudem glauben sie, im Laufe der Jahre selbst wie diese zu werden. Aufgrund des zunehmenden Abstandes zu den Schülern, der nachlassenden Kräfte und gesundheitlicher Probleme halten sie dies oftmals für unausweichlich. Wer nicht so sehr an die eigene Persönlichkeitsstärke glaubt, um gegen die Resignation und Erstarrung in der Routine gefeit zu sein, sieht oftmals einen Ausweg im Aussteigen bzw. Unterbrechen der Berufstätigkeit:

"Ich habe mir vorgenommen auszusteigen, wenn es wirklich unerträglich wird für mich. Ich weiss aber nicht, ob ich es dann wirklich könnte, wenn dann meine eigenen Kinder gerade in der Ausbildung sind."

(Sekundarlehrer, 15 Dienstjahre)

Andere wollen versuchen, ihre Offenheit, Fortbildungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit zu erhalten:

"Diese (älteren Lehrer) schrecken mich ab. Ich möchte nicht so werden, würde vorher auf hör en ... Ich verspreche mir etwas von der Zusammenarbeit mit den jüngeren Kollegen, von ihrer Unbekümmertheit."

(Reallehrer, 22 Dienstjahre)

Man kann dies als ein Anzeichen dafür werten, dass unter Oberstufenlehrern gerade auch im Hinblick auf das Aelterwerden im Beruf durchaus ein Bildungsbedürfnis besteht. Doch sind berufsbegleitende Veranstaltungen dafür für viele nicht der geeignete Weg. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass fast alle Lehrer u.a. einen Unterbruch im Schuldienst vorschlagen, um dem Ausbrennen im Beruf (bumout) vorzubeugen. Man müsse Abstand vom Schulalltag gewinnen, um über das Ganze nachdenken zu können; ein Auftanken sei nötig, man müsse wieder Anregungen sammeln; man brauche einmal eine andere Umgebung oder müsse einmal eine andere Tätigkeit ausüben; das sind Gründe, die ihnen zufolge einen Unterbruch im Schuldienst im Inter-

esse der Schule nötig machen. Die Gestaltung eines solchen Unterbruches stellen sie sich wie folgt vor:

Tab.5: Vorschläge zur Gestaltung eines Unterbruchs im Schuldienst

	Lehrer JA
1. Freier Urlaub (Reisen, persönliche Bildung)	55%
2. Ausserschulische Tätigkeit	45%
3. Intensivfortbildung	36%
4. Berufsbezogene Fortbildung (ohne Intensivfortbildung)	19%
5. Tätigkeit in der Schulverwaltung	2%
7. Sonstiges	9%
Anzahl Lehrer: n=47	
Anzahl Antworten: 78	

(Mehrfachantworten möglich)

Aus diesen Vorschlägen geht hervor, dass zu den Bildungsbedürfnisse, denen die Oberstufenlehrer dank eines Unterbruches im Schuldienst nachkommen wollen, auch eine Allgemeinbildung und Wissen in ausserschulischen Bereichen gehören.

Fazit und Vorschläge

Oberstufenlehrer halten die Lehrerbildung, insbesondere die berufsbegleitende Fortbildung im Rückblick auf ihre Berufserfahrungen selten für ein zentrales Element in ihrem beruflichen Lernprozess. Dieses Ergebnis gibt das Selbsturteil von Lehrern wieder, es ist keine unabhängige Wirksamkeitsprüfung der Lehrerbildung. Vielmals vertrauen Oberstufenlehrer auf ihre pädagogische Begabung, den persönlichen Einsatzwillen, einen väterlichen Freund unter den älteren Lehrern oder einen kameradschaftlichen Kollegen. Nahestehende Lehrerkollegen haben sie in der Ausbildung oder im Lauf der ersten Dienstjahre im Schulhaus gewonnen, nicht in der Lehrerfortbildung. Und auch ein "zweites Bein", die Verankerung in der eigenen Familie oder in einem ausserschulischen Engagement, gibt ihnen Kraft und Horizonterweiterung für den Beruf.

Die Befragten

120 nach Zufallsverfahren bestimmte Lehrkräfte, die im Schuljahr 1984/85 voll-
amtlich in einer Zürcher Gemeinde an der Sekundarschule, Realschule oder Ober-
schule unterrichteten und zwischen 5 und 29 Dienstjahre im Lehrerberuf hatten.

- darunter sind 15 Frauen, was den Anteil von 10% Frauen an der Zürcher
Oberstufenlehrerschaft leicht übersteigt
- davon hatten 15 Lehrer zuvor einen anderen Beruf
- davon haben drei Viertel zuerst das Primarlehrerpatent erworben
- davon hatte knapp ein Drittel den Schuldienst an der Primarschule begonnen
- davon sind heute 60% in einer Agglomerationsgemeinde, 20% in Winterthur
oder Zürich und 20% in einer ländlichen Gemeinde tätig
- davon sind heute drei Viertel verheiratet - fast jeder zweite Lehrer mit einer
Lehrerin
- davon haben heute drei Viertel Kinder

Selbsthilfe und sozialer Rückhalt sind im Lehrerberuf nötig, als Ersatz für Lehrerbil-
dung jedoch ungenügend. Ein Anzeichen dafür ist beispielsweise, dass Lehrer ihren
Beruf als sehr belastend erleben, zugleich aber den Eindruck haben, dass die Oeffent-
lichkeit ihnen das nicht glaubt. Hat ein anspruchsvoller und wichtiger Beruf ein
schlechtes Image, nagt das am Selbstvertrauen und an der Autorität der Berufsträger.

Soll die Lehrerbildung auch in der Wahrnehmung der Lehrer ihre Wirkung stärker ent-
falten, muss sie dem Selbstverständnis der Lehrer als Einzelkämpfern Rechnung tragen.
Viele Oberstufenlehrer haben ihre Anfangszeit rückblickend als eine Zeit grösserer
Offenheit und Lernbereitschaft charakterisiert. Will man erreichen, dass Lehrer diese
Züge im Laufe ihres Berufslebens nicht verlieren, sondern sie praktizieren, dann sind
die Berufeinführungsphase wie auch die Arbeitsplatzsituation des Lehrers daraufhin zu
überdenken, auf welche Weise Fortbildungsveranstaltungen und Formen der Koopera-
tion unter Lehrern zu einem selbstverständlichen und hilfreichen Teil ihrer Berufsarbeit
werden können. Das ist der Fall, wenn Lehrer dadurch ein besseres Sachverständnis
erwerben, das ihnen bei konkreten Praxisproblemen im Unterricht nützlich ist. Eine
solche Fortbildung hat sowohl die Bedürfnisse der Lehrer als auch die Anforderungen
der Zeit an die Schule aufzunehmen. Wie für viele Berufsgruppen, die von der
technologischen Entwicklung und vom kulturellen Wandel direkt betroffen sind, wird
heute auch für Lehrer eine kontinuierliche Fortbildung nötig. Mögliche Formen hierfür
sind strukturierte und rekurrende Veranstaltungen, für die auch das bestehende Be-

ziehungsnetz unter Lehrern im Schulhaus aktiviert wird, und die durch Dezentralisierung dem Bewegungsspielraum der Lehrer entgegenkommen.

Publikationen zur Untersuchung:

Hirsch, G.» Ganguillet, G. und Trier, U.P. unter Mitarbeit von Egli, H. und Eimer, **H.-R.: Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz.** Eine Untersuchung über Lehrer an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Schriftenreihe der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich Bem 1989 (Haupt) (in Vorbereitung)

diess.: **Einstellungen, Engagement und Belastung des Lehrers - ein lebensgeschichtlicher Ansatz.** Eine Untersuchung über Lehrer an der Oberstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Kurzfassung des Schlussberichtes an den Schweizerischen Nationalfonds und an die Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich 1988 (Pädagogische Abteilung) (vergriffen)

L_ E H R E R F O R T B I L D U N G : MEHR ALS KURSE

Von Hans Rudolf Lanker

Die Schule verbessern, die Schule verändern können in erster Linie die Lehrer(innen). Sie sind die Expertinnen und Experten des Schulalltags. Allerdings brauchen sie in ihrer Arbeit eine umfassendere Unterstützung, als sie ihnen das traditionelle Kurswesen der Lehrerfortbildung bietet. Hans Rudolf Lanker, Leiter des EDK-Projekts ¹¹ "Lehrerfortbildung von morgen" (LEFOMO), skizziert, in welcher Richtung sich die Lehrerfortbildung entwickeln sollte.

WEG VOM INJEKTIONS-DENKEN

"Chemische Stromerzeugung", "Meditativer Unterricht", "Informatik", "Maskenbau und Maskenspiel", "Minitrampspringen", "Das Lernen lernen"... Fortbildungsbeflissene Lehrer(innen) können heute aus einer reichen Palette von Kursen wählen. Aus den bescheidenen Fortbildungsstellen der frühen siebziger Jahre haben sich leistungsfähige Institutionen entwickelt. Mit ihrem Angebot wollen sie, zusammen mit den Lehrorganisationen, die Bedürfnisse möglichst vieler Lehrkräfte befriedigen. Mit offensichtlichem Erfolg, wie die umfangreichen Programmhefte und die steigenden Teilnehmerzahlen beweisen.

Trotzdem: Seit Mitte der achtziger Jahre spüren Bildungsverantwortliche, dass sich Lehrerfortbildung nicht auf das Kurswesen beschränken kann. Dieser Fortbildungsart liegt eine Haltung zugrunde, die in der Lehrerin und im Lehrer ein zu belehrendes (und letztlich unmündiges) Wesen sieht, das für die Bewältigung seines Schulalltags lediglich ab und zu einer Injektion, einer Kursspritze bedarf. Wenn in unsern Schulen wirklich etwas bewegt werden soll, muss dieses Lehrerbild verschwinden. Und das hat Auswirkungen auf die Fortbildung.

Die Fortbildungsinstitute der neunziger Jahre bedürfen einer neuen Grundhaltung und sollten als Partnerinnen der Lehrkräfte zu vielgliedrigen Dienstleistungsstellen ausgebaut werden. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat erkannt, dass die Lehrerfortbildung nach einem ersten Entwicklungsschritt (Auf- und Ausbau des Kurswesens) jetzt einen zweiten Schritt tun muss. Mittels Mandat vom Oktober 1987 hat die EDK einer Projektgruppe den Auftrag erteilt, erfolgversprechende Entwicklungen in der Lehrerfortbildung gezielt zu verfolgen.

DER JUNGBRUNNEN BILDUNGSURLAUB

Die Anforderungen, welche Kinder, Eltern und Behörden an die Lehrkräfte stellen, sind in den letzten Jahren gestiegen. Wer heute unterrichtet, steht unter einem vielfältigen Erwartungsdruck und muss sich ständig seinem sich rasch wandelnden Umfeld anpassen. Gleichzeitig wollen und sollen die Lehrerinnen und Lehrer aber sich selbst und den eigenen Wertvorstellungen treu bleiben. Dieses Spannungsfeld kann zu einem Kräfteverschleiss führen, der im besten Fall einen Berufswechsel initiiert, sich nicht selten als Resignation oder Krankheit äussert und zunehmend Frühpensionierungen nötig macht.

"Ich hatte (im Semesterkurs) die Gelegenheit, aufzutanken, so dass meine letzten Jahre im Schuldienst nicht so grausam sein werden, wie ich es bei Kollegen erlebt habe, die zuletzt böse Erfahrungen machten. Obschon ich der älteste Teilnehmer war, habe ich gute Gesprächspartner auf allen Altersstufen gefunden. Ich bereue es nicht, dass ich den Kurs besucht haben. Hätte ich früher gehen können, wäre wohl mehr hängen geblieben, aber ich bin zufrieden mit dem, was ich mitbekommen habe" (Absolvent Semesterkurs).

Eine erste Erhebung des EDK-Projekts hat ergeben, dass lediglich sechs Kantone der Deutschschweiz (sowie das Fürstentum Liechtenstein) den Lehrkräften aller Stufen einen bezahlten Bildungsurlaub gewähren.

Das Projekt stellt die Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten des bezahlten Bildungsurlaubs zusammen und zeigt mögliche gesetzliche Abstütungen auf.



(EDUCATEUR 24 novembre 88)

SCHULINTERNE FORTBILDUNG: GEMEINSAM STATT EINSAM

In letzter Zeit hat sich die Praxis-Forschung intensiv mit der Frage auseinandergesetzt: "Was ist eine gute Schule?"¹ Das als Erweiterung der Fragestellung, was guten Unterricht kennzeichne und den guten Lehrer/die gute Lehrerin ausmache. Fazit: Lehrer sein bedeutet nicht nur guten Unterricht zu erteilen. Lehrer sein heisst in ganz besonderem Mass gemeinsam mit Kollegen und Schülern ein gutes Schulklima zu schaffen. Dazu gehört z.B. ein reichhaltiges Schulleben, auch ausserhalb des Unterrichts. Das bedingt, dass Lehrerinnen und Lehrer aus ihrem Schulzimmer heraustreten und - zum Beispiel im Rahmen der schulinternen Fortbildung - Fähigkeiten zur Zusammenarbeit entwickeln.

Das LEFOMO-Projekt stellt die Vielfalt der heute praktizierten Formen im Bereich der "Schulinternen Lehrerfortbildung" zusammen, sammelt und wertet die Erfahrungen aus und zeigt Wege auf von der einfachen Form dieser Fortbildungsart (traditionelle Kurse werden gemeinsam im vertrauten Schulhaus besucht) bis **zur anspruchsvollen Form, die die Entwicklung der eigenen Schule (zu einem Ort des Zusammenlebens) zum Thema hat.**



TANZEN LEHRERGRUNDAUSBILDUNG UND LEHRERFORTBILDUNG AUF ZWEI HOCHZEITEN?

Vielen Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrern fehle es an intellektueller Neugierde, beklagte sich EDK-Generalsekretär Moritz Arnet Ende August in Montreux an einer Tagung des Europarats. Gemäss einer EG-Studie (Blackburn und Moisan, Universität von Liege) könnte die Abstinenz vieler Lehrer(innen) in der Fortbildung mit den Lernformen der Grundausbildung zusammenhängen. Der dozierende Unterrichtsstil, aus Zeitmangel an vielen Institutionen anzutreffen, führe zu einer passiven Lernhaltung. Den Lehrerstudentinnen und -Studenten mangle es an intellektueller Neugierde, und vielen fehle daher nach dem Eintritt ins Berufsleben der Wille, sich über Neuerungen im fachlichen und pädagogisch-methodischen Bereich auf dem laufenden zu halten, heisst es im EG-Bericht. Oder pointierter und provokativer ausgedrückt: Vollgestopfte Lehrpläne züchten passive Lerner (und Lehrer) heran.

Zwar weisen Bildungsfachleute in der Schweiz schon seit Jahren auf das unbefriedigende Verhältnis zwischen den Institutionen der Grundausbildung und der Fortbildung hin. Aber noch stehen beide so nebeneinander, als ob die Lehrer (innen) mit dem Lehrpatent für ihr ganzes Leben ausgelehrt hätten. In einer ersten Erhebung ist das LEFOMO-Projekt kaum auf Modelle der Zusammenarbeit gestossen. Dass vielerorts Lehrerinnen und Lehrer der Grundausbildung Fortbildungskurse leiten, ist zwar begrüssenswert, ersetzt aber ein Konzept, das aufzeigt, wie die Ausbildungsabschnitte im Lehrerleben verzahnt werden können, nicht.

Vielen Verantwortlichen der Grundausbildung ist klar, dass verschiedene Inhalte der Grundausbildung sinnvoller in der Lehrerfortbildung bearbeitet würden. Und umgekehrt wissen die Lehrerfortbildner, dass das Lernen nach der Grundausbildung als "education permanente" ohne abrupten Uebergang während des ganzen Lehrerlebens weitergehen sollte.

Das EDK-Projekt soll Projekte der Verzahnung lancieren, begleiten und auswerten und damit den übergangslosen Zustand aufheben.

DER LEHRER - EIN PRATICIEN CHERCHEUR ODER: WIDER DEN HANSDAMPF...

Unsere Schulen brauchen neugierige Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Schulalltag erforschen und aus eigener Initiative laufend nach Möglichkeiten zur Verbesserung ihres Unterrichts suchen. Noch sind viele Lehrkräfte zu wenig von ihren Fähigkeiten überzeugt und glauben, nur anerkannte Schulexperten/Kursleiter könnten ihnen sagen, was guter Unterricht sei. Dahinter steckt die Auffassung - sie dominiert bereits die Grundausbildung - dass die Lehrer(innen) zu belehrende Wesen seien. Sie behält die Lehrkräfte in der Abhängigkeit von Theorie und Forschung - letztlich in

der Unmündigkeit. Fortbildung, wie das LEFOMO-Projekt sie versteht, sieht in den Lehrer(innen) Partner(innen) und Fachleute des Schulalltags. Wenn etwas in der Schule verändert werden soll, braucht das zahlreiche Beobachtungen, ein feines Sensorium für die Wechselbeziehungen zwischen Kind und Lehrer(in), zwischen Stoff und Methodik. Diese Beobachtungen können nur die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Schule anstellen. Hier sind sie die Erforscher(innen) ihrer Schulpraxis.

Nehmen die Fortbildner die Ergebnisse der Lehrer(innen) tatsächlich ernst, gelangen sie zu einem neuen Verständnis von Lehrerfortbildung. Demnach ist der Lehrer der Sachverständige für Unterricht und Erziehung; er ist der "praticien chercheur". Als neugieriger Forscher sucht er Kontakte mit seinen Kolleginnen und Kollegen, mit Expertinnen und Experten für Bildungsforschung und mit Fachleuten anderer Wissenschaftszweige. Die Fortbildung hat ihm all das zu liefern, was er aus eigenem Antrieb zur Bewältigung seiner Aufgabe sucht.

Das EDK-Projekt hält nach solchen Ansätzen im Lehrerfortbildungsangebot Ausschau und untersucht, welche Voraussetzungen für die Verbreitung dieser Art von Fortbildung notwendig sind.

Letztlich leistet das Projekt so einen Beitrag zur Hebung des Lehrerrimages. Denn eine Fortbildung, die die Lehrerinnen) als Partner(innen) im beschriebenen Sinn ernst nimmt, stärkt nicht nur das Selbstbewusstsein der Lehrkräfte, sondern verhilft ihnen, als anerkannten Fachleuten des Unterrichts, auch zu einer geachteteren Stellung, zu mehr Prestige in der Gesellschaft.



Neues aus der Bildungsforschung

Was Lehrerinnen und Lehrer über sich selbst denken

Zwei Psychologen haben in ihrer Lizenzarbeit an der Universität Zürich das Selbstbild und das Idealbild von Primarlehrern und Primarlehrerinnen untersucht. Schätzen sich Lehrerinnen und Lehrer anders ein als andere Menschen? Und wie sieht ihre Idealvorstellung eines Lehrers, einer Lehrerin aus?

188 Primarlehrerinnen und -lehrer in der Zentral Schweiz wurden zu ihrem beruflichen Selbstbild und ihren Idealvorstellungen befragt. Mit dieser Untersuchung wollten Markus Baumann und Markus Büttler folgende Fragen beantworten:

- Wie charakterisieren sich Primarlehrerinnen und -lehrer selbst und wie unterscheidet sich ihr Selbstbild vom Selbstbild anderer Menschen?
- Was für ein Bild haben Primarlehrerinnen und -lehrer vom idealen Lehrer?
- Inwieweit stimmen Selbstbild und Idealbild überein?

Einige Ergebnisse: Die Vorstellung, es existiere ein lehrertypisches Selbstbild, kann mit dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Die durchschnittliche Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer unterscheidet sich nicht von derjenigen der Durchschnittsbevölkerung. Ähnlichkeiten bestehen eher zwischen den einzelnen Altersgruppen und den Geschlechtern. Nur bei zwei Merkmalen, "Selbstwertgefühl" und "pädagogische Grundqualitäten", leuchten Ansätze einer berufspezifischen Selbsteinschätzung auf.

Deutlich lehrertypischer ist hingegen das durchschnittliche Idealbild der Befragten. Interessanterweise fallen diese Idealbilder je nach Geschlecht und Alter unterschied-

lich aus. Lehrerinnen beschreiben die ideale Lehrerin als seltener bedürftig, phantasiereicher und durchsetzungsfähiger als ihre Kollegen. Und mit zunehmendem Alter der Befragten wird der ideale Lehrer immer weniger durchsetzungsfähig und weniger stabil eingeschätzt.

Die Diskrepanzen zwischen dem Selbstbild und dem Idealbild variieren je nach Frage und auch unter den Personen beträchtlich. Die grössten Diskrepanzen liegen jedoch eigentlich eherweise vor bei pädagogisch relevanten Inhalten wie der Fähigkeit, leicht aus sich herauszugehen, der Geduld, der Phantasie und den schauspielerischen Fähigkeiten.

Fazit: Die Autoren zweifeln, ob es nach v'ie vor sinnvoll ist, vom typischen Lehrer, von der typischen Lehrerin zu sprechen. Zumindest die Selbsteinschätzungen weisen in eine andere Richtung. Das Selbstverständnis der befragten Lehrerinnen und Lehrer ist sehr differenziert und in der Regel von Person zu Person ziemlich unterschiedlich. Soll auf dieses Selbstverständnis Rücksicht genommen werden, so ist es sinnvoll, von einem beruflichen Anforderungsprofil auszugehen, welches sich vor allem an den spezifischen Aufgaben des Lehrberufes statt an idealistischen Persönlichkeitsigenschaften orientiert.

(Ref.Nr. 88.064)

Eine **Gratisdokumentation** zu den vorgestellten Untersuchungen erhalten Sie bei:

Schweizerische Koordinationsstelle für
Bildungsforschung
Entfelderstr. 61, 5000 Aarau,
Tel.: 064 / 21 21 80

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conference suisse des directeurs cantonaux
de l'instruction publique
6DPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali
della pubblica educazione

Pressedienst
Service de presse

RECHTSCHREIBEREFORM FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHE

Die Kommission für Rechtschreibfragen am Institut für deutsche Sprache in Mannheim hat am 17. Oktober 1988 einen "Vorschlag zur Neuregelung der deutschen Rechtschreibung" vorgelegt. Sie hat damit vorab in den deutschen Medien eine lebhaftige Diskussion ausgelöst. Worum geht es, und inwieweit ist die Schweiz davon betroffen?

RECHTSCHREIBEREGELN WERDEN NICHT ABGESCHAFFT

Jede Sprachgemeinschaft braucht eine klare und handhabbare Regelung für ihre Rechtschreibung. Die Regeln, denen die deutsche Rechtschreibung folgt, sind 1901 im Grundsatz beschlossen worden. In der Zwischenzeit sind sie (vor allem durch Veränderungen in Neuauflagen des Rechtschreibbuchs) im Detail z.T. erheblich ausgebaut worden. Das hat zur Folge, dass das Regelwerk kompliziert und unübersichtlich geworden ist; von verschiedenen Seiten her ist daher die Forderung nach einer Revision des Regelwerks erhoben worden.

INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT

Im Dezember 1986 hat in Wien eine Konferenz stattgefunden, zu der amtliche Vertreter aus den verschiedenen deutschsprachigen Staaten zusammengekommen sind. Hier wurde beschlossen, die Regelung der deutschen Rechtschreibung den heutigen Erfordernissen anzupassen; insbesondere sei eine grössere Vereinfachung der im Laufe der Zeit kompliziert gewordenen Regeln anzustreben.

Im nächsten Jahr soll in Wien auf einer weiteren Konferenz von Vertretern deutschsprachiger Staaten über die Beurteilung des Vorschlags zur Neuregelung und allfällige Massnahmen in diesem Zusammenhang beraten werden. Auf keinen Fall ist an eine sofortige Realisierung der Vorschläge, noch dazu ohne Abstützung in der Öffentlichkeit, zu denken.

Kontaktperson
Person ne
d contacter

Für wissenschaftliche Auskünfte: Herr Prof. Dr. Horst Sitta, Fuederholzstrasse 27,

8704 Herriberg ZH / Telefon 01/915 05 40 (nach 15. Dezember)

sowie die Herren Moritz Arnet oder Christian Schmid im EDK-Sekretariat

WO DER ROTSTIFT ANSETZEN KÖNNTE

Die wissenschaftliche Vorbereitung einer Neuregelung wird - wie eingangs bereits erwähnt - vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim koordiniert. Der Bericht lässt die Grundregelung in allen Vorschlagsbereichen unangestastet; es sollen aber verschiedene Unter-, Ausnahme- und Sonderbestimmungen der gegenwärtigen Regelung aufgehoben werden. Im einzelnen betrifft das z.B. Fälle wie die folgenden

- Die Regeln zur Kommasetzung vor *und*, *oder* usw. sowie vor Infinitiv- und Partizipgruppen sollen vereinfacht werden.
- Vereinfacht werden sollen die Trennungsregeln, z.B. bei *si* und bei Fremdwörtern, die den heutigen Sprachgewohnheiten zuwiderlaufen.
- Im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung sollen Vereinfachungen vorgenommen werden; es soll mehr und konsequenter getrennt geschrieben werden.
- Die Einführung der Kleinschreibung steht nicht vor der Tür. In diesem Bereich wird eine Bestandesaufnahme der Diskussion vorgelagt und es werden zwei Modelle vorgestellt: eines zur "modifizierten Grossschreibung", das bei grundsätzlicher Beibehaltung der heutigen Regelung Komplikationen ausschalten soll; ein zweites, das zeigt, welche Veränderungen die Einführung der Kleinschreibung bringen würde.
- Grundsätzlich unangestastet bleibt auch die Laut-Buchstaben-Beziehung (die Schreibung der Wörter); allerdings steht der Kommissionsvorschlag hier einzelne Veränderungen vor, über die noch zu diskutieren sein wird. Sie betreffen die Aufhebung isolierter Schreibungen. So soll in Zukunft z.B. *nummerieren* (mit Doppel-m) statt wie bisher *numtieren* (mit Einfach-m) geschrieben werden; die vorgeschlagene Korrektur stellt die einleuchtende Analogie zur vertrauten Schreibweise *Nummer* her.

UND) DIE SCHWEIZ?

Die in dieser Sache in der Schweiz federführende Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK hat schon im Jahr 1986 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die die wissenschaftliche Arbeit an einer Neuregelung der deutschen Rechtschreibung in den anderen deutschsprachigen Staaten kritisch begleitet. Diese unter der Leitung des Zürcher Professors Horst Sitta stehende Expertengruppe wird während der nächsten Monate eine Stellungnahme zu dem Vorschlag des Instituts für deutsche Sprache erarbeiten. Im Anschluss daran wird festzulegen sein, wie weitere Kreise, wie Fachinstituten, Schriftsteller- und Journalistenverbände, Bildungssachverständige, die interressierte Öffentlichkeit und politische Entscheidungsträger in den Meinungsbildungsprozess einbezogen sind. Wenn die entsprechenden Diskussionen konstruktiv verlaufen sollen, so ist dringend vorgängige Umsetzungsarbeit zu leisten, die in diesen Tagen von der erwähnten Expertengruppe an die Hand genommen wird. Die EDK wird über den Stand der Beratungen informieren.

Bern, 5. Dezember 1988

EDK/CDIP/CDPE

Sekretariat

Sulgneckstrasse

70,

3005

Bern

Tel. 031 46 83 13

84

DAS LANGSCHULJAHR ALS CHANCE

MÖGLICHKEITEN DER SCHÜLERMITBESTIMMUNG AM BEISPIEL DER LANGSCHULJAHRPLANUNG

Katrin Baumgartner, Annemarie Kissling (für die Schülerschaft),
Elisabeth Schenk, Pierre Marville (für die Lehrerschaft)

Am Staatlichen Seminar für Haushaltungslehrerinnen und -lehrer in Bern wird im Sommer 89 der Stundenplan für sechs Wochen zugunsten von klassen- und fächerübergreifenden Projekten aufgehoben. Die Gestaltung dieses Zeitraumes, von der vagen Idee bis zur Detailplanung, erarbeitete eine aus Lehrern und Schülern paritätisch zusammengesetzte Arbeitsgruppe. Partnerschaftliche Zusammenarbeit erwies sich für beide Teile als Bereicherung und richtungsweisend für den künftigen Schulalltag. Vier Mitglieder der Arbeitsgruppe berichten über dieses Experiment.

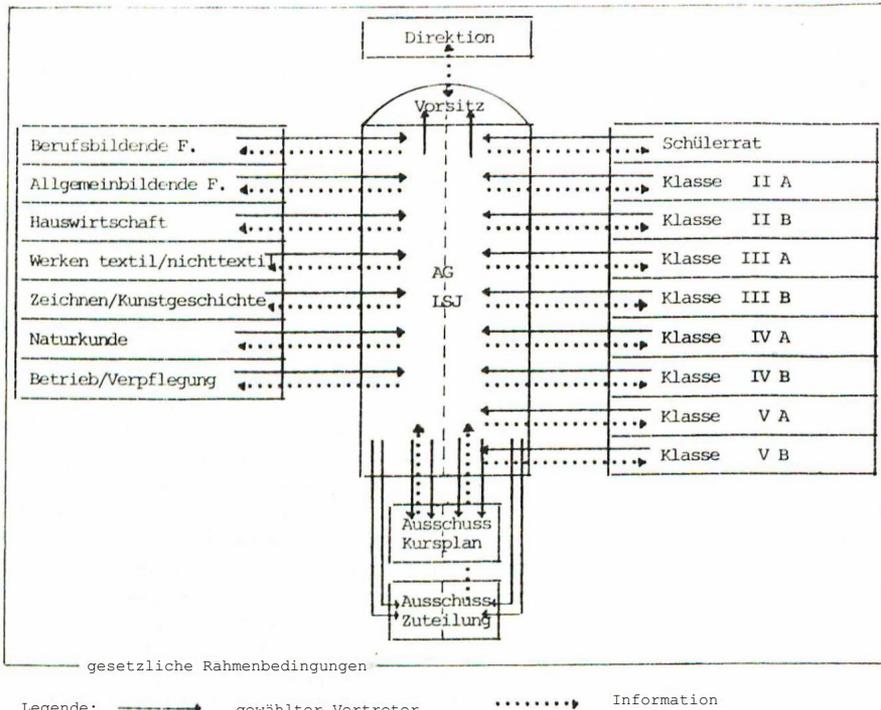
VORGESCHICHTE

Die Umstellung vom Frühjahrsschulbeginn auf den Spätsommerschulbeginn im Kanton Bern ergibt im Schuljahr 1988/89 ein zusätzliches Quartal, das die einzelnen Schulen nach ihrem Gutdünken gestalten dürfen. Aus dem Bestreben, diesen Freiraum auf die eigenen Bedürfnisse bezogen zu nutzen, gelangte im Herbst 87 eine Klasse mit einem Brief an die Direktorin unseres Seminars, in dem sie Themenwünsche und Vorschläge festhielt. Darauf erfolgte von der Lehrerseite zunächst keine Reaktion. Mit der Absicht, auf die Planungsarbeiten Einfluss zu nehmen, wurde dann Mitte Dezember 87 auf Initiative einzelner Schüler ein Schülerrat gegründet. Es schwebte ihnen dabei ein Mitbestimmungsrecht in einer Form vor, die kurz zuvor anlässlich einer Jubiläumsausstellung erprobt worden war: eine paritätische Arbeitsgruppe aus Lehrern und Schülern. Es zeigte sich in der Folge, dass unabhängig von diesem Vorstoss auch auf der Lehrerseite der Wunsch gewachsen war, das zusätzliche Quartal gemeinsam mit den Schülern zu planen. Die beidseitige Bereitschaft zur Zusammenarbeit war die fundamentale Voraussetzung zur Gründung der Arbeitsgruppe Langschuljahr (in der Folge AG LSJ genannt) und zur späteren Bewältigung der Aufgabe. Nur mit dieser Grundüberzeugung konnten die scheinbar unüberwindlichen Schwierigkeiten gemeistert und drohende Grabenkriege vermieden werden.

ORGANISATION

Die oben erwähnte Arbeitsgruppe bestand bei der Gründung aus je gleich vielen voll stimmberechtigten Schülern und Lehrern; den Vorsitz hatten ebenfalls ein Schüler und ein Lehrer gemeinsam inne. Da die Klassen V bei Planungsbeginn noch nicht in der AG LSJ vertreten waren und deshalb Informationslücken hatten, wurde die Lehrerseite beim

Eintritt dieser Vertreter in die AG nicht aufgestockt. Die Klassen I waren in der AG nicht vertreten, da sie vom Langschuljahr nicht mehr betroffen sind.



Zu Beginn war die Langschuljahrplanung völlig offen. Sie wurde im wesentlichen nur durch zwei vom Kanton gesetzte Rahmenbedingungen eingeschränkt:

- den Bildungsauftrag des Seminars berücksichtigen
- klassen- und fächerübergreifendes Tun fördern.

Im weitem war die Dauer des zu planenden Freiraums aus organisatorischen Gründen auf sechs Wochen beschränkt. Die im Januar 88 gegründete AG LSJ hatte den Auftrag, diese sechs Wochen zu gestalten. Sie musste dabei nicht nur das Konzept und die Inhalte für die ganze Zeit, sondern auch die ganze Grob- und Feinplanung erarbeiten.

Januar 88 - Konstituierung der AG LSJ

- *Konzept festlegen*: Gemeinsames Erarbeiten eines fächerübergreifenden Kursangebots, Auflösung des Klassenverbands, individuelle Kurswahl nach Interesse
 - Februar 88
 - *Arbeit am Kursangebot*: Themenvorschläge von Lehrern und Schülern einfordern und zu einer Synopsis zusammenstellen
 - *Organisation*: organisatorische Rahmenbedingungen klären (Subventionen, Verpflegung, Raumbelugung etc.)
 - März 88
 - Synopsis in fünf Fachbereiche gliedern
 - *Differenzbereiriigung*: Die von Lehrern und Schülern eingebrachten Kursvorschläge aufeinander abstimmen, da sie als Grundlage für die Weiterarbeit zu weit auseinanderklaffen
 - Modalitäten der späteren Interessenerhebung festlegen
 - April 88
 - *Interessenerhebung*: Interessen der Lehrer und Schüler durch eine Befragung abklären, Reduktion der Themenliste unter Berücksichtigung der angemeldeten Interessen und der Lehrerpensen
 - Mai 88
 - *Kursplan erstellen*: 76 Kurse durch einen paritätischen Ausschuss so auf die sechs Wochen verteilen, dass sich keine Lehrer- und Raumüberschneidungen ergeben
 - *Modalitäten der definitiven Kurswahl*: Wahlverfahren mit Prioritätsstufen entwickeln
 - *Kurswahl durch Schüler*: Wählen des je individuellen Kursprogrammes
 - *Definitive Schülerzuteilung*: Durch einen paritätischen Ausschuss die Schüler unter Berücksichtigung der Prioritätsstufen den Kursen zuteilen, Uebergeben der je individuellen Kurspläne an 160 Schüler
 - Juni 88
 - *Abschlussarbeiten*: Teilnehmerlisten für die einzelnen Kurse schreiben; Langschuljahrplanung vor der Aufsichtskommission durch die beiden Vorsitzenden der AG LSJ vorstellen; einen paritätischen Berichterstattungsausschuss wählen; Rückblick über die Arbeit und Abschlussfest
 - Nov. 88
 - *Konkrete Kursplanung*: Gemeinsame Festlegung der definitiven Kursinhalte durch Kursleiter und -teilnehmer
- Informationsfluss und Rückmeldungen:
Nach jeder Sitzung wurde das Beschlussprotokoll ans Schwarze Brett gehängt. Bis zum nächsten Sitzungstermin hatten Schüler und Lehrer die

Möglichkeit, Rückmeldungen und Einsprachen an die AG LSJ zu richten. Diese wurden in der folgenden Sitzung behandelt. Erst wenn alle Meinungsverschiedenheiten ausgeräumt waren und keine Einsprachen mehr zu einem AG-Beschluss vorlagen, galt dieser als definitiv. So sicherte sich die AG LSJ davor, nach Wochen und Monaten wieder auf Grundsätze und gefällte Beschlüsse zurückkommen zu müssen. Damit war eine kontinuierliche Weiterarbeit gewährleistet. Ganz konnte aber auch dieses Vorgehen nicht verhindern, dass das Einspracherecht nicht immer wahrgenommen wurde und dadurch gelegentlich bei Schülern wie Lehrern der Eindruck entstand, die AG LSJ entscheide über die Köpfe anderer hinweg. Das Auseinanderdriften von AG und Gesamtschule einerseits und Lehrer- und Schülerschaft andererseits zu verhindern, erwies sich als eine der Hauptaufgaben der AG. Deutlich zeigte sich dies am Beispiel der Themenkoordination. Durch die AG LSJ aufgefordert, mussten Lehrer und Schüler je für sich Kursthemen formulieren oder schon bestehende Ideen den vorgegebenen Rahmenbedingungen anpassen. Beide Seiten entwarfen in der Folge Themenlisten, die in der AG diskutiert und zur Weiterbearbeitung an die Verfasser zurückgegeben wurden. Die Vorschläge wurden so differenzierter, bewegten sich aber gleichzeitig immer mehr auseinander. Von einem gewissen Zeitpunkt an wurde offensichtlich, dass diese Divergenzen das ganze Unternehmen in Frage zu stellen drohten. Deshalb entschied sich die AG LSJ für ein aufwendiges Vorgehen: Das ganze Seminar musste in einer gross angelegten und genau vorbereiteten Veranstaltung jeden der Vorschläge so lange diskutieren, bis überall eine für beide Seiten annehmbare Lösung gefunden war. So wurde im letzten Moment ein Auseinanderbrechen der Planungsarbeiten verhindert.

- Gruppendynamik innerhalb der Arbeitsgruppe:
Bekanntlich ist das Ganze mehr als die Summe der Einzelteile. Da die AG LSJ sich aber aus Klassenvertretern und Fachvertretern zusammensetzte, war sie zu Beginn eine sehr heterogene Gruppe. Unterschiedlichste Persönlichkeiten als Vertreter verschiedener Interessengruppen mussten einen Konsens finden. Um den Meinungs austausch zu erleichtern, führte die AG LSJ schon bald gemeinsame Imbisse ein, und von diesem Zeitpunkt an begann sie eine eigene, den anderen Bezugsrahmen übergeordnete Identität zu entwickeln. Sie wurde zu einem Ort des Gedankenaustausches über Fächer- und Rollengrenzen hinweg. Dieser enge gegenseitige Kontakt entschädigte alle Mitglieder der Gruppe wenigstens zum Teil für den enormen Zusatzaufwand und verhalf der AG LSJ innerschulisch zu einer gewissen Attraktivität.
- Eigendynamik und Absetzungsgefahr:
Je länger die Gruppe an der Planung arbeitete, desto mehr identifizierte sich jedes der Mitglieder mit den gemeinsamen Zielen, sah Schwierig-

keiten und Probleme und verfolgte eher eine Politik des Machbaren, als dass es konsequent die ursprünglich von ihrer Lehrer- oder Schülergruppe geforderten Anliegen vertrat. Da aber nicht das gesamte Seminar an diesem Prozess teilnehmen konnte, koppelte sich die Gruppe immer mehr von der vertretenen Mehrheit ab. Dadurch veränderte sich die Rolle der einzelnen AG-Mitglieder: Vom Interessenvertreter einer Schüler- oder Lehrergruppe wurden sie immer mehr zum Anwalt der Arbeitsgruppe, der seine Leute von deren Entscheidungen überzeugen und zur Weiterarbeit motivieren musste. Da die AG LSJ diesem Problem aber nicht auswich und sich der Gefahr der Machtusurpation bewusst blieb, gelang es, Unstimmigkeiten zwischen AG und Basis immer wieder zu beinigen.

■ **Arbeitsbelastung:**

Neben dem Problem, dass Prozesse, die sich in einer Untergruppe abspielen, nur sehr schwer der Gesamtheit weiterzuvermitteln sind, zeigte sich eine weitere typische Schwierigkeit jeder Zusammenarbeit. Alle Teilnehmer an der Langschuljahrplanung hatten die erhebliche Arbeit neben der bereits grossen schulischen Belastung an freien Abenden zu leisten. Als in der Realisierungsphase immense organisatorische Aufgaben gelöst werden mussten, konnte dies nur noch bewältigt werden, indem man je nach Aufgabe einzelne Schüler und Lehrer vom Unterricht freistellte. Im letzten Teil der Planungsarbeiten zwang der Zeitdruck die AG LSJ zu einem äusserst gedrängten Sitzungsrhythmus, was zwar die Effizienz steigerte, aber für die Mitglieder eine Belastung an der Grenze des Zumutbaren mit sich brachte. Es zeigte sich, dass bei derartig umfassender Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern das Problem der zeitlichen Belastbarkeit grundsätzlich vorher gelöst werden sollte.

Enger Kontakt, gegenseitiges Vertrauen, Gruppensolidarität und nicht zuletzt der Erfolg der AG führten, und dies ist wohl längerfristig gesehen eines der positivsten Ergebnisse, bei Lehrern und Schülern zum Abbau von Ängsten und Vorurteilen. Gemeinsame Arbeit und gemeinsame Entscheidungsfindung sind nicht nur machbar, sie können auch, jenseits aller Sitzungsmühen und Zusatzarbeit, eine echte Bereicherung für beide Seiten sein. Sie müssen aber unserer Ansicht nach zum Teil des Schulalltags werden und durch entsprechende organisatorische Massnahmen in den Arbeitsalltag integriert werden. Schülermitbestimmung darf nicht etwas sein, das nur unter ausserordentlichen Zusatzanstrengungen, mit hochmotivierten Schülern und Lehrern und nur ausnahmsweise vollbracht werden kann. Sie soll so erleichtert und gefördert werden, dass sie für alle jederzeit und überall zur Selbstverständlichkeit werden kann.

BERUFSEIGNUNGSBEURTEILUNG IN DER LEHRERBILDUNG

BERICHT ÜBER DEN WBZ/SPV-KURS VOM 3.-5. OKTOBER 1988 IN GERSAU

Franz Kost

An diesem, von Ruedi Ami und Hans Briihweiler organisierten Kurs wurde die Frage der Berufseignungsbeurteilung von verschiedenen Seiten her angegangen: Urs K. Hedinger und Hannes Tanner trugen dazu Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen bei, Hans Brühweiler, Urs H. Mehlin und Rita Haefliger stellten die Beurteilungs- bzw. Beratungspraxis ihrer Institutionen vor, Herbert Plotke erläuterte juristische Aspekte und Jakob Stucker erzählte aus der Praxis des Schulinpektors. Alex Dällenbach zeigte schliesslich, wie er als Untemehmerberater die Selektion von Kaderleuten betreibt.

Aehnlich vielgestaltig war die Herkunft der Kursteilnehmer/-innen aus den verschiedensten AusbildungsInstitutionen für Lehrer/-innen fast aller Stufen. Diese Vielseitigkeit war einerseits sehr anregend, schränkte andererseits aber auch ein: Für unterschiedliche Ausbildungstypen und -ziele gelten auch andere Beurteilungsformen. Die Frage der Eintrittsselektion stellt sich beispielsweise anders bei sechzehnjährigen Seminaristen als bei den zehn und mehr Jahre ältem Berufsleuten oder Absolventen eines Fachstudiums.

Die Vielfalt der in Referaten und Diskussionen vorgebrachten Argumente kann hier nicht wiedergegeben werden. Ich beschränke mich auf das, was für mich persönlich im Laufe des Kurses wichtig wurde:

- Wir verfügen über relativ wenig gesichertes Wissen für eine umfassende Berufseignungsbeurteilung. Ueber das Ziel (Was macht den guten Lehrer aus?) wissen wir zwar einigermassen Bescheid, sind aber schon im diagnostischen Bereich eingeschränkter und verfügen höchstens über sehr unsichere Prognose-, Erklärungs- oder gar Beeinflussungswissen.
- Der "gute Lehrer" zeichnet sich sowohl nach der Alltagserfahrung, wie auch nach wissenschaftlichen Ergebnissen vor allem durch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften aus (erwähnt wurden etwa verbale Intelligenz, kognitive Differenziertheit, emotionale Stabili-

- tät, positives Selbstbild, geringer Autoritarismus, Rollendistanzierungsfähigkeit). Fachwissen und didaktische Fähigkeiten müssen vorhanden sein, werden aber übereinstimmend weniger stark gewichtet.
- Eine Eingangsselektion mit Berücksichtigung solcher persönlichkeitsbezogener Kriterien könnte daher sinnvoll sein. Sie ist aber empirisch schwierig zu stützen, rechtlich angreifbar (mangelnde Prognostizität) und damit rekursanfällig. Zudem hoffen wir, dass die Persönlichkeit der angehenden Lehrer/-innen in der Ausbildung gefördert werden kann.
 - Berufseignungsbeurteilung muss darum ein längerer Prozess sein, der die ganze Ausbildung (und eigentlich auch die Berufspraxis) umfasst. Dass es Berner Seminarlehrern indes nicht möglich war, ihre Seminaristen während der Ausbildung nach (auch von ihnen) anerkannten Beobachtungskriterien zu beurteilen, obwohl es sich bloss um eine Untersuchung, nicht um eine Beurteilung mit Konsequenzen für die Betroffenen gehandelt hätte, war mir ein drastisches Beispiel für den Zusammenhang von Eignungsbeurteilung und Schulstruktur. Offenbar haben wir (nicht nur im Kanton Bern) Schulstrukturen, die eine Beobachtung und Beurteilung wesentlicher persönlicher und sozialer Fähigkeiten erschweren. Eignungsbeurteilung ist nicht nur eine Frage der Kriterien und Instrumente, sondern wesentlich auch der Ausbildungs-gestaltung.
 - Bei zwei Aspekten einer für die Eignungsbeurteilung relevanten Ausbildungs-gestaltung war sich die Mehrheit der Kursteilnehmer/-innen im Prinzip, wenn auch nicht im Detail, einig: Selbstbeurteilung und realistische Praxisphasen:
Prozesse der Selbstbeurteilung der Lehrerstudenden - immer auch verbunden mit Beratung und konfrontiert mit Fremdbeurteilung - sind in allen Phasen der Ausbildung zu fördern. Sie vermitteln ein Bewusstsein für wichtige Ziele, können zur Förderung von Persönlichkeitseigenschaften beitragen, führen zum Nachdenken über das eigene Lernen und fördern den Dialog zwischen Auszubildendem und Studenten. Die Förderung der Selbstreflexion ist um so wichtiger, als Lehrer in ihrer Berufspraxis selten von andern beurteilt werden und auf eine realistische Selbsteinschätzung angewiesen sind. Die Ausbildung ist so zu gestalten, dass die Studenten die Möglichkeit haben, sich selbst in den als wichtig beurteilten Aspekten wahrzunehmen und umgekehrt die Auszubildenden die Gelegenheit wahrzunehmen, ihre Studenten darauf hin zu beobachten und beurteilen.
Realistische Praxisphasen sind u.a. auch deshalb notwendig, weil die Berufseignungsbeurteilung nicht ausserhalb (und im Grunde auch nicht vor) der Bewährung im Beruf wirklich beurteilt werden kann und Prognosen kaum möglich sind. Die üblichen Praktika reichen nicht aus, da wesentliche Aspekte der Berufsausübung (Verantwortung, Umgang im Kollegium oder mit Eltern) nicht ausreichend zum Tragen kommen können. Deshalb sollten möglichst realistische, selbstverantwortete Praxisphasen in die Ausbildung eingebaut werden.
 - Gegen die Selbstbeurteilung wurde aber auch eingewendet, sie greife

gerade in einigen problematischen Fällen nicht. Da seien klare (Fremd-)Beurteilungskriterien nötig.

Demgegenüber fragten wir uns jedoch, ob gerade der Versuch, Eignungsbeurteilung mit verfeinerten Instrumenten und Kriterien "in den Griff zu bekommen", der Verrechtlichung und der Tendenz zu Rekursen Vorschub leistet. Zudem wurden gegen diesen Versuch pädagogische Bedenken laut: Verantwortung, die im pädagogischen Verständnis personal sein muss, wird instrumentell und vom Ausbildungsprozess abgespaltet.

- Zum Schluss wurde noch diskutiert, wer nun eigentlich die Berufseignung zu beurteilen habe. Ein Standpunkt - eher in der Minderheit - wollte die Eignung möglichst ausschliesslich durch die Ausbildungsinstitution beurteilt wissen, weil da - im Gegensatz etwa zu Schulpflegen - immerhin nach einigermaßen professionellen Kriterien beurteilt werde. Das liege auch in der pädagogischen Verantwortung gegenüber den Schulkindern, die von ihren Absolventen einst unterrichtet würden.

Dagegen wurde von zwei Seiten opponiert: Zum einen gälten für die Eignung für eine bestimmte Stelle in einem bestimmten Umfeld (Gemeinde, Kollegium) eben andere bzw. zusätzliche Kriterien als die in der Ausbildung beurteilten. Die Verantwortung liege darum richtigerweise bei der wählenden Behörde. Zum andern wurde auch die "pädagogische Allmachtsphantasie" kritisiert, die in solcher Monopolisierung der Beurteilung liegt. Zur pädagogischen Verantwortung einer Lehrerausbildungsinstitution gehört es wohl, eine möglichst gute Form der Fremd- und Selbstbeurteilung einzurichten und zu leben. Es gehört dazu aber auch, die Studenten einmal aus der pädagogischen Verantwortung der Ausbildungsinstitution zu entlassen, damit sie sich selbst den Beurteilungsprozessen stellen, die das Berufsleben allemal bietet.

Da ich hier in einer Zeitschrift für Lehrerbildner schreibe, ist zum Schluss wohl eine kurze didaktisch-methodische Reflexion angebracht. Das Thema war anregend, die Auswahl der Referenten breit und die Referate meist interessant. Leider kam eine methodische Ueberlegung, auf die ich mich schon vorher freute, nicht zum Tragen: Ein Streitgespräch von Vertretern dreier Ausbildungsstätten kam nicht zustande, weil jede/r zu einem andern Thema sprach und damit der Streitpunkt abhanden kam. So blieb es halt etwas monoton bei der Methode "Referat - Gruppen- oder Plenumsdiskussion"; vermutlich handelt es sich hier um die Form, die wir Teilnehmer/-innen alle am besten beherrschen. Reden wir vielleicht als Lehrerbildner auch lieber über die Probleme der Beurteilung, als unsem Studenten zu zeigen und miteinander zu erfahren und zu üben was es heisst, Schüler auf ihr Verhalten anzusprechen und sie wirklich zu beurteilen?

Und dass es dann gerade der Nicht-Pädagoge, der Mann aus der Wirtschaft, war, der uns zeigte, dass die Befragung eines Referenten so interessant wie ein gutes Referat und erst noch viel lebendiger sein kann, hat mich schon etwas nachdenklich gestimmt.



5. GESAMTEUROPÄISCHE BILDUNGSFORSCHUNGSKONFERENZ IN LICHTENSTEIN 11.-14. OKTOBER 1988

THEMA: EFFIZIENZ IN DER LEHRERFORTBILDUNG

Auf Einladung des Europarates, der UNESCO, des UNESCO-Institutes für Pädagogik in Hamburg und des Europäischen Informationszentrums für Lehrerfortbildung an der Karls-Universität in Prag fand vom 11. bis 14. Oktober 1988 in Triesenberg (Fürstentum Liechtenstein) die 5. Gesamt-europäische Bildungsforschungskonferenz statt. Seitens Liechtenstein zeichnete das Schulamt (Dr. Josef Wolf und Dr. Bruno Wettstein) für die Organisation verantwortlich. An dieser Konferenz wollte man

- sich einen Ueberblick verschaffen über die laufenden und abgeschlossenen Forschungsarbeiten zum Thema Qualität und Wirksamkeit von Lehrerfortbildung.
- neue Forschungsfragen und -gegenstände im Lichte der Bedürfnisse und Mängel der Lehrerfortbildung aufzeigen.
- den Stand der Bildungsforschung in den verschiedenen Regionen Europas diskutieren und nach Möglichkeiten besserer Zusammenarbeit und Kooperation suchen.

An der Konferenz teil genommen haben ca. 80 Forschungsdirektoren und Experten für Lehrerfortbildung aus 33 Staaten Ost- und Westeuropas. Zu ihnen gesellten sich noch Vertreter aus Kanada und Israel. Präsident der Konferenz war Dr. Josef Wolf, Vorstand des Schulamtes des Fürstentums Liechtenstein. Als Generalberichterstatter wurde Professor Wolfgang Mitter vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt, engagiert.

Die folgenden Referate haben der Konferenz wichtige Impulse gegeben:

- Meeting the challenges of the 90: trends in in-service education and training of the educational personnel
(Prof. Dr. Swatopluk Petracek - Karls-Universität Prag)
- Review of research on in-service education: a UK perspective
(Prof. Michael Eraut - University of Sussex)
- Research into the further education of teachers in the German Democratic Republic
(Prof. Dr. Helmut Stolz, Ludwigsfelde, DDR)

In seinem Schlussbericht nahm Prof. Dr. Wolfgang Mitter die vorher vorgestellten Ergebnisse der Gruppenarbeiten sowie die Statements der Hauptreferenten auf. Er sprach in ausführlicher Weise über die Ziele der Lehrerfortbildung, Arbeitsbedingungen, Strukturen der Verantwortlichkeit für die Lehrerfortbildung, didaktische Grundsätze, die Lehrerfortbildung als Auswirkung auf die Berufs- und Aufstiegschancen der Lehrer sowie über die Herausforderungen und Hindernisse für die Lehrerfortbildung. Er betonte auch, dass die Lehrerfortbildung gut eingebettet sein soll in die Education Permanente.

In den Gruppen wurden verschiedene Empfehlungen formuliert, die z.T. nicht neu aber endlich zu realisieren sind. Einige seien hier erwähnt:

- Die Lehrer sollten in den Forschungsprozess miteinbezogen werden. Dadurch gelinge es ihnen besser, die Erkenntnisse der Forschung in der Praxis zu nutzen.
- Die Probleme der Anwendung von Wissen sollte als Problem der Forschung anerkannt werden.
- Die Forschungsergebnisse sollten für verschiedene Zielgruppen (Wissenschaftler, Lehrer-Schuladministration, Öffentlichkeit) publiziert werden.
- Das Prinzip, Probleme vor Ort durch den Betroffenen mit wissenschaftlicher Begleitung selbst anzugehen, sollte zunehmend Anwendung finden.
- Die Kriterien wissenschaftlicher Forschung sollten sich an den Problemen der Praxis orientieren.
- Die Fortbildung von Schulleitern sollte auf alle Länder ausgeweitet werden.
- usw.

Der Europarat und die UNESCO planen Publikationen über die Ergebnisse dieser Konferenz. Die 6. Gesamteuropäische Bildungsforschungskonferenz wird 1990 in Jugoslawien stattfinden.

Bruno Wettstein

LEHRERFORTBILDUNG VON MORGEN: PÄDAGOGISCH ENGAGIERT, DIDAKTISCH PROFESSIONELL, KONZEPTIONELL DURCHDACHT

BERICHT ÜBER EIN SEMINAR DER LEHRERORGANISATIONEN DER NORDWESTSCHWEIZ

70 Kolleginnen und Kollegen aus allen Kantonen der Nordwestschweiz nahmen vom 19.-21. Januar 1989 an einem Seminar in Interlaken teil, um sich mit "Lehrerfortbildung als Teil permanenter Bildung in einer sich wandelnden Welt" auseinanderzusetzen. Eine Vorbereitungsgruppe unter der Leitung des Berner Kurssekretärs Heinrich Riesen wollte neue Zugänge zur Gestaltung der Lehrerfortbildung aufzeigen. Mit Referaten von Vertretern aus Dienstleistungs- und Industrieunternehmen, in verschiedenen Podiumsgesprächen und in zahlreichen Gruppengesprächen versuchte man die Zielfrage zu beantworten: "Was müssen die Lehrerbildungsorganisationen für eine Lehrerfortbildung fordern und durchsetzen helfen, die, unter fortwährender Berücksichtigung gesellschaftlicher, schulischer und wissenschaftlicher Entwicklungen und Anforderungen, die pädagogische, fachliche und didaktische Befähigung der Lehrerin und des Lehrers über die ganze Zeit der Berufsausübung hinweg zum Ziel hat?"

Der Bildungsphilosoph und Erziehungswissenschaftler Dr. Urs Peter Meier analysierte die aktuellen Entwicklungstendenzen in der Lehrerfortbildung: LFB habe als Katalysator der inneren Schulreform und als Garantin der humanen Bildung zu gelten. Beratung und Supervision seien ebenfalls Bestandteile der Lehrerfortbildung. Es zeigen sich in der LFB vielseitige Formen, wobei in den letzten Jahren der teilnehmerbezogene Ansatz immer stärker wurde. Man sei in der LFB näher an der schulischen Praxis. Doch dürfte man auf diesen Lorbeeren nicht ausruhen. Meier zeigte auch die drei zentralen Mängel der LFB auf:

- "der Mythos des vollständigen Sortiments":
Vielfach meine die LFB, es allen recht machen zu müssen. Daraus entstehe ein "Patchwork von Fortbildungsangeboten". Dabei sei doch die Konzentration auf das pädagogisch Wesentliche wichtig.
- "der Mythos des geborenen Kursleiters":
Es sei falsch zu meinen, dass derjenige, der Kinder unterrichten kann, auch mit Erwachsenen umgehen könne. Die anspruchsvollen Anforderungen an LFB seien nicht mit Talent allein zu bewältigen. Es brauche die sorgfältige Ausbildung der Kursleiterinnen und Kursleiter.
- "der Mythos der natürlichen Selbstregulierung eines Systems":
Dringend sei ein Gesamtkonzept als eine Art Unternehmungsphilosophie für die LFB verlangt.

Aus dieser Analyse leitete Meier drei Wünsche an die Lehrerfortbildung von morgen ab:

1. Die LFB von morgen brauche Mut zu einer eindeutigeren pädagogischen

Stossrichtung. Pädagogische Ziele, Prioritäten, Schwerpunkte, didaktische Konzepte und auch das Menschenbild müssen dargelegt werden. LFB müsse die Schule von morgen aktiv mitgestalten.

2. Die LFB von morgen braucht mehr methodisch-didaktische Professionalität. Kaderschulung ist ein Gebot der Stunde.
3. Die LFB von morgen braucht ein kohärentes Gesamtkonzept, das eine weitsichtige Planung ermöglicht. Die Leitideen für eine zukünftige Gestaltung mit Zielen, Schwerpunkten und Prioritäten müssen vorhanden sein. Der Zusammenhang Grundausbildung/ Fortbildung müsse durchdacht sein. Urs Peter Meier schloss seine Ausführungen mit einem Zitat von Hartmut von Hentig: "Die Schritte können klein sein, wenn die Gedanken gross sind."

Einen anderen Ansatz wählte der Aargauer Nationalrat und Pädagoge Dr. Hans Zbinden. Er ging vom "schleichenden Wandel in der Gesellschaft und den Konsequenzen für die Schule" aus. Er legte dar, wie heute nach einer neuen Funktion von Bildung gesucht werden müsse. Deutlich zeigte er auf, wie heute die "Produktion von Orientierungshilfen und sinnstiftenden Werten" fehle. Die Internationalisierung und Globalisierung bedeuten auf der andern Seite, dass das streng föderalistische Denken nicht mehr überzeugen könne. Wir würden uns heute noch an territorialen Einheiten von Kantonen und Gemeinden orientieren, dabei sei uns doch bewusst, dass die "wirtschaftliche Marktgrenze nicht die Schweizer Grenze" sein könne. Daraus leitete Zbinden die Forderungen an die Lehrerbildung ab. Für ihn sei Fortbildung Teil eines gesamten rekurrenten Bildungssystems. Er machte auch deutlich, dass die "Schule zu insular" sei. Fortbildung müsse einen Beitrag leisten, weniger im Ghetto drin zu leben. Deshalb brauche es Formen, dass Lehrerinnen und Lehrer mobil werden, "aussteigen" können, um andere Formen der Lebenswirklichkeit zu erfahren. Gleichzeitig müsse sich die Schule auch wehren, immer mehr erzieherische Aufgaben der Gesellschaft zu übernehmen.

ICH BIN O.K., DU BIST O.K.

Willy Bühler, stv. Chef für Aus- und Weiterbildung SBB, zeigte auf, wie die Schweizerischen Bundesbahnen in den letzten Jahren ihr Schalterpersonal und die Kondukteure fortgebildet haben. Er vermittelte einen ausführlichen Einblick in dieses Kursprogramm. Die Kurskonzeption sieht nämlich vor, dass mit der Transaktionsanalyse das Verhalten des SBB-Personals im Umgang mit Reisenden überprüft und geschult wird. Videos, Tonbildschauen, Arbeitsblätter zeigten den Lehrerinnen und Lehrern auf, wie diese Fortbildung geschieht. Dieser Kursverlauf beeindruckte, weil auch in unserem Lehrberuf täglich ähnliche Verhaltensweisen beobachtet werden können. Konfliktsituationen mit Kindern und Erwachsenen sind da, und so gilt die Parole "Ich bin o.k., du bist o.k." auch bei uns. Hauptaussage dieses SBß-Ausbildungskonzepts heisst: "Das Erwachsenen-Ich gilt als Voraussetzung des Umgangs

mit den Mitmenschen". Der Erfolg dieses SBB-Kurses ist ausgewiesen, und die Seminararteilnehmerinnen und -teilnehmer spürten, dass in dieser berufsfeldbezogenen Fortbildung dieses Unternehmens der pädagogische Anteil ernst genommen wird. Aber aufschlussreich war auch die Information, dass bei den SBB die Ausbildung bei der Generaldirektion im Departement Marketing angesiedelt ist.

DER ARBEITGEBER DER LEHRERINNEN UND LEHRER IST DER SCHÜLER

Dr. Emil Sieber von der Sandoz Basel zeigte die Grundsätze der Personalentwicklung und -förderung dieses Chemie-Unternehmens und verwendete diese Prinzipien auch für seine Überlegungen zur Lehrerfortbildung. Damit entstand eine echte Herausforderung im Vergleich eines Industrieunternehmens mit einem Dienstleistungsunternehmen, wie man die Schule auch verstehen kann. Wenn bei Sandoz gilt, dass die Unternehmungsziele erreicht werden müssen, dann ist dieses Prinzip für die Schule viel offener. Sieber stellte dabei nur Fragen:

- Haben Unternehmungsziele der Schule einen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft zu leisten?
- Aber von welcher Ethik gehen Lehrerinnen und Lehrer aus?
- Welches Weltbild ist da?
- Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Freiheiten um?

Interessant war seine Aussage, dass Lehrerinnen und Lehrer letztlich als Arbeitgeber die Schülerinnen und Schüler haben. Damit wurde eine andere Optik der Schule aufgezeigt. Sieber, der begrifflich keinen Unterschied zwischen Aus- und Fortbildung machte, forderte ein "stabiles, positives Menschenbild" für Lehrerinnen und Lehrer, um die "Leiden" zu mindern und die "Freuden" zu stärken. Denn oberster Grundsatz müsse doch immer sein, die Kinder zu lieben: "Der Lehrer tue so, was er von seinen Schülerinnen und Schülern verlangt." Zudem zeigte Sieber an einem anderen Prinzip der Sandoz auf, was dies für die Schule bedeute: Der Vorgesetzte trägt Verantwortung für die Fortbildung, aber der Mitarbeiter ist an seiner Förderung beteiligt. Diese Selbstverantwortung bedeutet immer wieder für Lehrerinnen und Lehrer, die "eigene Lernfähigkeit" zu trainieren. Sie heisst auch berufliche Mobilität, sie verlangt auch Kollegenhilfe.

SENSIBLER UND VERLETZLICHER GEWORDEN

In einem Podiumsgespräch mit Heimleiterin, Elternbildnerin, Jugendanwält, Schulpsychologin und Kleinklassenlehrerin geschah der Einstieg in den Fragenkomplex, wie Fehlreaktionen und ihre Folgen bei "Problemkindern" vermieden werden können. Dabei war die Aussage wichtig, dass die Schule für die Kinder nicht Arbeitsplatz, sondern Lebensraum ist. Übereinstimmend stellten die Podiumsteilnehmerinnen und -teilnehmer fest, dass heute viele Menschen sensibler und dadurch auch verletzlicher geworden sind. Diese Situation fördere Druck und Gegendruck. Im

Mittelpunkt der Schule stehe doch immer die Lehrerpersönlichkeit mit der entsprechenden Handlungskompetenz. Dabei darf man aber die Bedeutung des Lehrerkollegiums nicht vergessen. Ein Lehrerfortbildner analysierte aber, dass der Beruf Lehrerin/ Lehrer in einer deutlichen Identitätskrise stecke: "Das System will etwas anderes, als was die Pädagogik verlangt." Darin liege der Widerspruch begraben. Engagierte Voten forderten deshalb strukturelle Veränderungen in der Lehrerfortbildung, wie z.B.

- Förderung von Supervisionsgruppen, wo das Lernziel Solidarität <ein Fremdwort ist.
- Auseinandersetzung mit dem Weltbild der Lehrerin und des Lehrers, um das eigene pädagogische Handeln besser überprüfen zu können.
- Hilfen zur Selbsthilfe entwickeln, um die Berufsfreude zu verstärken.
- Lernen, den Lehrplan zu lesen, um immer besser das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheiden zu können.

Regelmässiger Bildungsurlaub und mehr Zeit für die Fortbildung waren aber die deutlichsten Postulate, um die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerin und des Lehrers fördern zu können. Darin fanden die Seminarleiterinnen und -teilnehmer die entscheidende Grundlage, um die Berufszufriedenheit zu entwickeln.

In einer abschliessender Diskussion setzten sich die Kantonsvertreter zusammen, um die Konsequenzen für die konkrete Ausgestaltung der Lehrerfortbildung im eigenen Kanton zu besprechen.

Zum Schluss verabschiedeten die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer einstimmig die Resolution, die auch den Erziehungsdepartementen der Nordwestschweiz zugestellt wird:

RI:SO LUHON

1. Lehrerfortbildung hat auf einem positiven Lehrer- und Schulbild aufzubauen.
2. Lehrerfortbildung fiat umfassend zu sein: persönlichkeitsbildend, pädagogisch, didaktisch, fachwissenschaftlich.
3. Lehrerfortbildung ist im Arbeitsauftrag des Lehrers und der Lehrerin aller Stufen klar als Recht und als Pflicht zu definieren.
4. Lehrerfortbildung ermöglicht Rekurrenz (periodische, besoldete Bildungsurlaube).
5. Bildungsurlaube können auch ausserschulische Bildungsphasen beinhalten.
6. Lehrerfortbildung soll eine berufsbezogene Beratungsdienstleistung einschliessen.

Walter Weibel

ARBEITET UNSERE SCHULE ERWACHSENENBILDNERISCH?

EIN ERLEBNISBERICHT VOM WBZ-KURS "LEHRERBILDUNG ALS ERWACHSENENBILDUNG" VOM 10. BIS 12. NOVEMBER 1988 IN GERSAU

Die Arbeitsgemeinschaft der Hauswirtschaftslehrerinnen-Seminare, die seit zwei Jahren der WBZ angeschlossen ist, führte dieses Jahr ihren Kurs im Tagungszentrum Rotschuo in Gersau durch.

Die beiden Kursleiter Regine Born (Solethurn) und Dr. Anton Strittmatter (Sempach) verstanden es ausgezeichnet, die Teilnehmer erleben zu lassen, wie man erwachsenenbildnerisch arbeitet.

- Wir alle fühlten uns mit unseren Problemen ernst genommen.
- Wir erlebten Transparenz beim gemeinsamen Ziel, das wir in den zweieinhalb Tagen erreichen wollten.
- Wir fühlten uns durch selbstbestimmtes Lernen motiviert.
- Wir schätzten die offene Lernsituation, in der gearbeitet werden konnte.

So erlebten wir hautnah, wie viel Freude das Lernen macht, wenn Lehrer in der Erwachsenenbildung diese vier Thesen als oberstes Ziel im Unterricht erachten. In diesem offenen Klima spürten wir, dass bei uns Veränderungen möglich sind.

Die Fotolangage

Durch das didaktische Mittel der Fotolangage (aus über 100 Bildern je zwei Bilder auswählen, die einen spontan berühren) erinnerten wir uns, wie wir früher als Kinder lernten und überlegten uns, unter welchen Bedingungen wir heute, als Erwachsene gerne lernen. Die Erfahrungen vieler Teilnehmer deckten sich; Erinnerungen tauchten auf und wurden in freier Atmosphäre ausgetauscht.

Unsere Schule arbeitet erwachsenenbildnerisch

Zwei Schulen, die den Schritt in erwachsenbildnerische Arbeiten wagten, wurden uns durch ihre Schulleiter Frau Binkert (Pflegerinnenschule Wattwil) und Herr Küng (Lehrerseminar Rickenbach) vorgestellt.

Gibt es denn

- eine Schule, wo Schüler sich selber beurteilen können?
- eine Schule, wo Schüler bestimmen, ob sie zum Unterricht kommen oder besser zu Hause bleiben?
- eine Schule, wo Lehrer viel Zeit für Gespräche mit Schülern aufwenden?
- eine Schule, wo Schüler mehr Berufserfahrung haben als Lehrer?
- eine Schule, wo "Versager" wieder Mut bekommen und gerne lernen?
- eine Schule, wo Schüler lernen, wie man konfliktfähig wird?

Für die meisten Teilnehmer des Seminars mehr oder weniger utopische Vorstellungen, die aber an den beiden Schulen verwirklicht werden. Die beiden Referenten legten Schwierigkeiten und Probleme offen dar, liessen aber an ihrer Überzeugung keine Zweifel aufkommen.

"Look back exercise" (gedanklicher Höhenflug)

In einem Rollenspiel versuchten wir, uns unsere Schulen, in denen wir mit jungen Erwachsenen lernen, als ideale Ausbildungsstätte vorzustellen. Kein Wenn und Aber hinderte uns, in Gedanken und Worten die neue, humane, ideale, lernlustbetonte, angstfreie ... Schule auf leben zu lassen. Die Kursleiter sorgten dafür, dass der Höhenflug nicht mit einer allzu harten Landung endete.

Ein erster machbarer Schritt in Richtung einer idealen Schule

Die Kursleiter wären schlechte Erwachsenenbildner, hätten sie uns mit "handfesten" Ratschlägen entlassen. Stattdessen machten sie uns Mut, die erlebten erwachsenenbildnerischen Elemente in unseren Unterricht vermehrt einfließen zu lassen. Folgende Fragen erwiesen sich dabei als hilfreich:

- Was wurde mir in den zweieinhalb Tagen wichtig?
- Was ist mein erster Schritt in diese Richtung?
- Was könnte mich bei der Verwirklichung des Schrittes hindern?
- Woher kann ich aber Hilfe erwarten?

Die beiden Kursleiter haben ihre Aufgabe gut gelöst. Es wäre wünschenswert, dass jede Lehrkraft, die mit (jungen) Erwachsenen arbeitet eine solche Kurserfahrung machen dürfte.

Heidi Müller-Gloor

Unterrichtspraktischer Hinweis

Michael Köchlin und Mitarbeiter(innen) haben für die DRS-2 Sendung 'Montagsstudio' ein Hörbild (65') gestaltet (Erstsendung 31.10.88):

"Algebra und Lontar - Die Volkskulturschule Sidemen, Bali"

In ihr sollen junge Menschen auf ein Leben in einer Welt des Wandels vorbereitet werden, ohne dabei ihre gesellschaftliche und kulturelle Identität preisgeben zu müssen. Neben den unverzichtbaren naturwissenschaftlichen Fächern Mathematik, Oekonomie und modernen Sprachen stehen deshalb balinesische Geschichte und Kultur, Sprache, Schrift und Literatur, Religion und traditionelle Agronomie, das heisst die alte Wissenschaft des bewässerten Reisbaus und der damit verbundenen solidarischen Rechts- und Arbeitsgemeinschaften, auf dem Stundenplan. Die Kulturträger der Gemeinde Sidemen haben auf eigene Initiative und in eigener Regie ein zukunftsweisendes, für Indonesien einzigartiges Schulmodell entwickelt, das der Bewahrung kultureller Identität und der Ueberlieferung traditionellen Wissens und traditioneller Werte Rechnung trägt und der gravierenden Abwanderung der jungen Generation in die Städte Einhalt gebietet.

Das Hörbild portraitiert auf lebendige, wohltuend einfühlsame und dokumentär! sehe Weise (viele Betroffene kommen direkt zu Wort) ein zukunftsweisendes Schulmodell.

Einsatzbereich: Pädagogik, Schultheorie, Dritte Welt-Pädagogik, Interkulturelle Erziehung, Entwicklungszusammenarbeit

Bestelladresse (Tonkassette 65'): Radio DRS, Studio Zürich
Studiowirtschaft, Postfach
8042 Zürich

Preis: sFr. 18.-

Sh

INTERNATIONALES KONTAKTSEMINAR

Improving education by Improving teacher education

28. - 30. Juni 1989, Pestalozzianum Zürich

Trägerschaft

Pestalozzianum Zürich
Seminardirektorenkonferenz des Kantons Zürich
Erziehungsdirektion Pädagogische Abteilung
Universität Zürich Pädagogisches Institut
Universität Zürich Höheres Lehramt

Zielpublikum

Erziehungswissenschaftler, Bildungsforscher, Lehrerbildner,
Sachverständige der Schul- und Bildungsverwaltung sowie
Studierende erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen.

Diskussions- und Arbeitsgruppen

An den Nachmittagen besteht Gelegenheit zur Diskussion.

Teilnahmegebühr

Sie beträgt (inkl. Kostenbeitrag für die Tagungsunterlagen,
ohne Mittagessen) Fr. 120.- (Studenten 40.-).
PC-Konto 80-2860-7.

Tagungsprogramm

Die angemeldeten Teilnehmer erhalten bis Ende April 1989
ein detailliertes Tagungsprogramm und weitere Unterlagen
zugestellt.

Anmeldung

Den Bezü gern der "Beiträge zur Lehrerbildung" wird eine
persönliche Einladung mit Anmeldetalon und weiteren An-
gaben zugestellt.

Bei Bedarf können die Unterlagen auch separat bei fol-
gender Adresse, die auch weitere Auskünfte erteilt, bezo-
gen werden: Frau B. Karg, Pestalozzianum, Beckenhofstr.35,
8035 Zürich, Tel. 01/362 04 28.

Letzer Anmeldetermin ist der 28. Februar 1989.

PROGRAMM

- *Mittwoch*, 28. Juni 1989, 15.00 bis 17.30 Uhr
Einführungsvorträge (öffentlich)
Zur Situation der Lehrerbildung in der Schweiz
(A. Strittmatter, A. Hügli, H. Gehrig)
Zur Situation der Lehrerbildung in den USA
(Robert L. Sinclair, USA)
Diskussion
- *Donnerstag*, 29. Juni 1989, 09.00 bis 12.00 Uhr
Vorträge (je ca. 30. Minuten, öffentlich)
Essential Connections for preparing better teachers
(William E. Shall, USA)
Schulforschung und Schulentwicklung in der Schweiz:
Folgerungen für die Lehrerbildung
(Uri P. Trier, Zürich)
Changing Teacher Education Curriculum
(Margret Buchmann, USA)
Verbesserung der Lehrerbildung durch Reform des
Lehrerbildungs-Curriculums?
(Kurt Reusser, Bern)

Gelegenheit für ein gemeinsames Mittagessen

14.30 bis 17.00 Uhr
Diskussions- und Arbeitsgruppen

- *Freitag*, 30. Juni 1989, 09.00 bis 12.00 Uhr
Vorträge (je ca. 30 Minuten, öffentlich)
Reaching and Teaching of the margins - Curriculum
reform in Colleges of Education
(Robert L. Sinclair, USA)
Der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung;
Inhalte, Organisation, Probleme
(Peter Wanzenried, Zürich)
Avoidance and advocacy: Technology and a changing
Teacher (Mark Philips, USA)
Europäische Bildungstheorie und Informationstech-
nologie (Hermann Forneck, Zürich)

Gelegenheit für ein gemeinsames Mittagessen

14.30 bis 17.00
Diskussions- und Arbeitsgruppen

MACHT UND OHNMACHT DES LEHRERS

**SEMINAR DES SCHWEIZERISCHEN LEHRERVEREINS UND DES
SCHWEIZERISCHEN VEREINS FÜR HANDARBEIT UND SCHULREFORM
MIT PROF. JOSEF WEISS, ST. GALLEN VOM 10.-14. JULI 1989
IN GENÈVE**

ANMELDETERMIN: 15. MÄRZ 1989

Im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse in Genf 1989 gestalten der Schweizerische Lehrerverein und der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform ein Seminar zur Frage "Macht und Ohnmacht des Lehrers und der Lehrerin". Es wird die 5. gemeinsame Seminarveranstaltung dieser beiden Lehrerorganisationen sein, die sich mit einem aktuellen Problem der heutigen Schule befasst.

Unter der Leitung von Prof. Josef WEISS, St. Gallen, sollen Handlungsweisen, Aktionsraum und Wirkungen der Lehrerin und des Lehrers ausgeleuchtet, das Umfeld der Schule untersucht und die Berührungszonen mit den Partnern der Schule (Eltern, Behörden, Inspektoren, Schulpsychologen, usw.) konkretisiert werden.

Die Seminararbeit erfolgt im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse in Genf vom 10. bis 14. Juli 1989. Im abwechslungsreichen Rhythmus von Vorträgen, Diskussionsrunden, Gruppenarbeiten, Bearbeitung von Fallbeispielen, Rollen- und Planspielen wird diese Kurswoche gestaltet. Als Referenten wirken u.a. mit: Dr. Hans SANER, Basel; Dr. Anton HÜGLI, Basel; Dr. Anton STRITTMATTER, Sempach; Prof. Rolf DUBS, St. Gallen; Moritz ARNET, Generalsekretär der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz.

Als Teilnehmer an diesem Seminar werden erwartet: Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen und Ausrichtungen, Lehrerbildnerinnen, SchulinspektorInnen, Schulpsychologinnen, Schulpolitikerinnen, Elternvertreterinnen.

Die Anmeldungen sind zu richten an das Sekretariat des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform, Erzenbergstrasse 54, 4410 Liestal bis zum 15. März 1989.

Walter Weibel

Das Thema "Macht und Ohnmacht" vermag auf Anhieb vielleicht nicht jeden anzusprechen, sind das doch Begriffe, die unguete Erinnerungen oder auch drückende Erfahrungen als Lehrer oder Lehrerin in uns wachrufen können. Es sind Begriffe, die ein "oben und unten", ein "können oder verhindert sein" unterstellen, ein Umfeld, in das hinein man sich nur mit Vorbehalten begibt.

Nun ist aber die Wirklichkeit der Schule in hohem Masse geprägt von verschiedenen Interessen und Interessenvertretern, die je in eine eigene Richtung zu ziehen versuchen. Die Lehrkraft steht im Mittelpunkt und im Ansatzpunkt dieser teils widersprüchlichen Forderungen.

Als Lehrerbildner sind wir mitverantwortlich, die angehenden Lehrer und Lehrerinnen auf diese Realität vorzubereiten. Wahrscheinlich tun wir das aber zu wenig, weil wir selbst uns in der (politischen) Schulwirklichkeit nur schleppend oder dann schwebend bewegen.

Der Kursleiter Josef WEISS ist selber ein grundsolider und äusserst vielseitiger Schulmann, der auch mit dem schulpolitischen Umfeld und mit der Lehrerbildung aufs beste vertraut ist.

Mit Lehrerinnen und Lehrern anderer Regionen, anderer Stufen und anderer Fächer ins offene Gespräch kommen, Vorurteile ablegen und an neuen Zukunftsvorstellungen wirklichkeitsnah arbeiten, eigene Erfahrungen einbringen und Verbindungen schaffen, wo vorher Distanz war, und nicht zuletzt kennenlernen von Vordenkerinnen, Schulpolitikerinnen und Bildungsverantwortlichen - das waren die Stärken der bisherigen Kurse : Und das wäre auch Grund genug für Lehrerbildner und Lehrerbildnerinnen sich an diesem Kurs in Genf im kommenden Sommer zu beteiligen.

Eduard Looser

Schweizerisches Fachdidaktikertreffen vom 8. März 1989 in Neuenburg

Der Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz hat die Arbeitsgruppe Fachdidaktik AGF beauftragt, ein Konzept zur Aus- und Fortbildung der zukünftigen und amtierenden Fachdidaktiker zu entwickeln (Vgl. BzL 3/1987, pp. 197 - 201). Im Sommer 1989 wird die AGF dem Ausschuss Lehrerbildung einen Modellvorschlag zuhanden der Pädagogischen Kommission einreichen.

Am 8. März 1989 findet in der Aula der Universität Neuenburg ein Fachdidaktikertreffen statt. Dabei werden die Resultate der bisherigen Arbeit vorgestellt und diskutiert. Die Meinungsäusserungen der Teilnehmer sind für die definitive Ausfertigung des AGF-Berichtes von grosser Bedeutung.

Das Programm und die Anmeldeunterlagen wurden vom EDK-Sekretariat den Leitern der Lehrerbildungsinstitutionen zur Weiterleitung an die Fachdidaktiker zugestellt. Bei Bedarf sind weitere Anmeldebögen dort anzufordern:
EDK-Sekretariat, Sulgeneckstrasse 70, 3003 Bern, Telefon 031/46 83 13.

VORSCHAU

SCHWEIZERISCHER PÄDAGOGISCHER VERBAND JAHRESVERSAMMLUNG 1989 10. UND 11. NOVEMBER 1989 IN SOLOTHURN

Leben heute - Schule von morgen
Autres modes de vie - école de demain

Dies ist der Arbeitstitel eines Kongresses in Solothurn. Der Kongress wird getragen von der SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG SGBF und vom SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBAND SPV, strukturiert und geplant von einer Vorbereitungsgruppe, die aus Mitgliedern beider Organisationen besteht.

Ein Thema - zwei Organisationen

Hier können sich Lehrerbildner, die Einblick in die Forschung wünschen, und Forscher, die das Gespräch mit der Praxis suchen, zusammenfinden. Der SPV und die SGBF treffen sich in ihrer Zielsetzung: der Arbeit für die Bildung in der Schweiz. An gemeinsamen Themen und an gegenseitiger Anregung wird es nicht fehlen.

Ein Kongress - zwei Traditionen

Sowohl SPV wie SGBF führen regelmässig ihre Tagungen, Kongresse, Jahresversammlungen durch. Viele von uns besuchen sie und sind beiden Organisationen verpflichtet. In diesem Jahr führen wir einmal den "Kongress SGBF" und die "Jahresversammlung SPV" zusammen und versuchen, aus der jeweiligen Kongress- und Tagungstradition eine gemeinsame, tragfähige Form für eine fruchtbare Arbeit zu finden.

Das Kongressthema ist offen und weit gehalten. Sowohl die Mitglieder der bestehenden Arbeitsgruppen der SGBF wie auch die Lehrerbildner und Pädagogen im SPV werden sich auf einen Aspekt dieses Themas einlassen können. Die Vorbereitungsgruppe ist dabei, in Zusammenarbeit mit ihren Organisationen das Thema zu differenzieren und interessante Arbeitsangebote zu machen. Die Struktur des Kongresses berücksichtigt sowohl die Arbeitsgruppen SGBF (freitags; für SPV-Mitglieder z.B. die Arbeitsgruppe Lehrerbildung) wie auch "thematische Workshops" zu aktuellen Fragen der Schule von morgen (samstags).

Wir hoffen, am 10. und 11. November viele von Ihnen zu treffen. Das Thema, die Gesprächspartner, die Stadt Solothurn - Grund genug, zu kommen! 7.1.89 R.Born, Vorstand SPV

27. Februar - 3. März 1989

DIDACTA 89: Internationale Bildungsmesse in Stuttgart
Information: Messe Stuttgart, Postfach 990,
D - 7000 Stuttgart 1

18. - 27. März 1989

Tagung: Praxis der Freinet-Pädagogik

Die internationale Sorinenberg-Tagung im Haus Sonnenberg bei St. Andreasberg im Oberharz (BRD) steht unter dem Rahmenthema:

"Es geht auch anders! Praktische? Möglichkeiten der Freinet-Pädagogik für eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung".

"Anfänger" und Erfahrene sind gleichermassen eingeladen, in offener Arbeit mit- und voneinander zu lernen.

Auskünfte und Anmeldung: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg,
Bankplatz 8, Postfach 2940,
D-3300 Braunschweig, Tel. 0049 49242

20. März 1989

Tagung: Schule kann auch anders sein

Der Pädagoge und Erwachsenenbildner Martin Näf aus Basel stellt sein Buch "Alternative Schulformen in der Schweiz" vor.

Die Tagung wendet sich an Lehrerinnen, Lehrer, Mütter, Väter, Schulpflegemitleider und weitere Interessierte.

Programm und Anmeldung: Boldernhaus Zürich
Jürg Kielholz und Hans Rothweiler
Tel. 01/ 47 73 61

Tagungsort: Boldernhaus, Voltastrasse 27, Zürich

Anmeldefrist: 10. März 1987

9. - 15. April 1989

VSG - Studienwoche 1989: Ausgewogene Bildung in Interlaken

Information: WBZ, Postfach 140, CH - 6000 Luzern 4

18. - 20. September 1989

9. Tagung für Entwicklungspsychologie in München

Information: Prof. Dr. Rolf Oerter, Universität München,
Leopoldstrasse 13, D-8000 München 40

Anmeldetermin: 31. Mai 1989

Kursangebote in katholischen Bildungshäusern der Deutschschweiz

Das "Kursbuch Bildung - Besinnung 1/ 89" ist soeben erschienen. Es enthält die Angebote der katholischen Bildungshäuser der Deutschschweiz von Januar bis April 1989.

Es kann bezogen werden bei der Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Hirschengraben 13, Postfach 2069, 6002 Luzern, Tel. 041 23 50 55.

Kurse des Schweizerischen Zentrums für Umwelterziehung (SZU)

Das Übersichtsprogramm der Kurse 1989 ist erschienen.

Weitere Auskünfte und Anmeldung bei:

Schweizerisches Zentrum für Umwelterziehung (SZU), Rebbergstrasse,
4800 Zofingen, Tel. 062 51 58 55.

Inserat

MIT FREUDE SCHULE HALTEN

Dr. Arthur Brühlmeier schreibt im genannten Aufsatz:

"Etwas vom Brauchbarsten, was die Psychologie der Pädagogik bislang angeboten hat, ist wohl die Konfliktlösemethode von Thomas GORDON."

Informationen über Anwendungs- und Uebungskurse für Ausbilder und Lehrer aller Stufen senden wir Ihnen gerne. Wenden Sie sich an das

LEHRINSTITUT FÜR PÄDAGOGISCHES VERHALTEN

Lindhofstrasse 92 5200 Windisch Tel. 056 41 87 37

Kursleiterseminare finden 1989 statt vom 31.7. - 8.8. und 5. - 13.10.

SCHWAENKE Ulf (1988)

npr Beruf des Lehrers

Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess.

Weinheim und München: Juventa Verlag, 302 Seiten, DM 38.-

Professionelle Lehrer/innen

•Jedes Mitglied unserer Gesellschaft ist für die Dauer der Schulpflicht dem Einfluss von Lehrern ausgesetzt', hält der Autor in der Einleitung zu seiner Studie über die Professionalisierung und Autonomie des Lehrerberufs im historischen Prozess fest und weist darauf hin, dass dieser Einfluss jenen Lebensabschnitt betrifft, in dem sich die persönliche Identität des heranwachsenden Menschen konstituiert: 'Die Bedeutung des Lehrerberufs ist daher kaum zu überschätzen.¹ Wie steht es nun aber um die berufliche Legitimation von Lehrkräften, wie weit ist ihre Professionalisierung im Sinne einer beruflichen Qualifikation fortgeschritten und welche Forschungsberichte liegen über die Veränderung von beruflicher Qualifikation und Legitimation vor?

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Lehrerberuf hat in den letzten Jahrzehnten unter drei Hauptfragestellungen stattgefunden: In den 50er und 60er Jahren sind es der Lehrermangel und Vorschläge für seine Beseitigung, zwischen 1967 und 1975 ist es die Frage nach der Innovationsfreudigkeit und Reformbereitschaft der Lehrer/innen und in den darauffolgenden Jahren interessiert insbesondere die Lehrerpersönlichkeit. Mit der Frage, wie weit der Lehrerberuf auf dem Weg zu einer Professionalisierung bereits fortgeschritten ist, greift der Autor ein Thema der bildungs- und standespolitischen Diskussion auf, das nicht nur in Deutschland aktuell ist, sind doch damit Fragen nach der Lehr- und Lernbarkeit professionellen Handelns in der Lehrerausbildung verknüpft.

Die Lehrerausbildung stellt freilich nur einen Aspekt der untersuchten Professionalisierung dar - neben Berufswahlmotiven, Berufsethos, sozialem Ansehen und weiteren Gesichtspunkten. Zusätzlich zur Interpretation sozialwissenschaftlicher Untersuchungsergebnisse verarbeitet der Autor die Resultate eigener Forschungstätigkeit und kommt im Anschluss an die Erörterung des bisher erreichten Standes der Professionalisierung zu Vorschlägen möglicher Massnahmen, die unter anderem die Erweiterung der beruflichen Autonomie und die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften aller Schulstufen und -typen betreffen. Bei der Fülle und Dichte der gebotenen Informationen ist die Studie überraschend verständlich geschrieben und sollte von allen, die in der Lehreraus- und -Weiterbildung engagiert sind, zur Kenntnis genommen werden.

Johannes Gruntz-Stoll

DODERER Klaus und RIEDER Cornelia (1988)

Der Deutsche Jugendliteraturpreis. Eine Wirkungsanalyse.
München: Juventa Verlag, 328 Seiten, DM 34.80

Jugendbuchpreise - und ihre Wirkungen

Seit 1943 wird der Schweizer Jugendbuchpreis verliehen; je zur Hälfte von den Mitgliedern des Schweizerischen Lehrerinnen- und des Lehrervereins finanziert, stellt der Preis eine Auszeichnung für ein Einzelwerk oder das Gesamtschaffen dar, das - laut Preisreglement - in der Regel schweizerischen Ursprungs ist. Anders verhält es sich beim Deutschen Jugendliteraturpreis, der zwar vom Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit ausgerichtet, aber zugleich international vergeben wird. Seit 1956 werden jährlich von einer mehrköpfigen Jury Kinder- und Jugendbücher verschiedener Sparten ausgewählt und ausgezeichnet. Welche Wirkungen haben solche Preise?

Klaus DODERER und Cornelia RIEDEL vom Institut für Jugendbuchforschung sind dieser Frage nachgegangen und stellen aufgrund von umfangreichen Erhebungen fest, dass der 'Deutsche Jugendliteraturpreis in seiner dreissigjährigen Geschichte deutliche Wirkungen in der jugendliterarischen Landschaft gehabt' hat. In ihrer Untersuchung gehen die Autoren von der Frage nach der 'Entstehung und Entwicklung des Preises' aus, charakterisieren den 'Deutschen Jugendliteraturpreis im Vergleich zu anderen Preisen*' und legen die Ergebnisse einer breit angelegten Wirkungsanalyse vor, die sich auf vier Ebenen bezieht - nämlich die Resonanz des Preises im Bewusstsein der Bevölkerung, seine Bedeutung für die Preisträger und ihre Verleger, seine Einschätzung durch Bibliothekare, Buchhändler und weitere Multiplikatoren, sowie das Echo auf Preis und Preisverleihung in den Medien.

Sind die Untersuchungsergebnisse schon aufgrund der Frage, um die es geht, interessant, so wird dieses Interesse durch die Ausführungen von Cornelia RIEDEL und Klaus DODERER nicht nur wachgehalten, sondern immer wieder neu geweckt: Selten habe ich einen Forschungsbericht mit soviel Spannung gelesen. Dass sich die Ergebnisse der Untersuchungsarbeit nicht ohne weiteres auf den Schweizer Jugendbuchpreis übertragen lassen, liegt auf der Hand; dennoch enthält der überaus lesenswerte Band eine Fülle von aufschlussreichen Aussagen und Hinweisen, die durchaus auch über den Deutschen Jugendliteraturpreis hinaus Geltung haben.

Johannes Gruntz-Stoll

/

RADDE Martin, SANDER Uwe und VOLLBRECHT Ralf (Hrsg.) (1988)

Jugendzeit - Medienzeit

Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung.

München und Weinheim: Juventa Verlag, 248 Seiten, DM 29.80

Mediatisierung des Jugendalltags

Nachdem Hartmut von Hentig schon vor zehn Jahren Kindheit als Medienkindheit charakterisiert hat, verwundert es nicht, wenn nun auch von der Jugendzeit als Medienzeit die Rede ist: Kinder und Jugendliche wachsen heute in Lebenswelten auf, die in zunehmender Masse durch Medien geprägt sind; dieser Herausforderung sehen sich nicht nur Eltern und Lehrkräfte gegenüber, auch die Vertreter der Medienpädagogik haben sich ihr zu stellen. Nichts anderes versuchen die zehn Autoren in ihren Beiträgen der vorliegenden Neuerscheinung.

Jenseits von kulturkritischer Schwarzmalerei - Fernsehen ist an allem schuld - und naivem Optimismus - Computer können alles - bemühen sich die Autoren um eine realitätsbezogene Erfassung und Einschätzung jener gesellschaftlichen Veränderungen, welche die Jugendzeit zur Medienzeit werden lassen, und setzen sich mit den medienpädagogischen Konsequenzen auseinander, welche sich daraus ergeben. 'Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung¹' werden im Untertitel des in der Reihe 'Jugendforschung' erschienenen Bandes angekündigt und auf über 200 Seiten vorgestellt und erörtert; dass dabei sowohl grundlegende Fragen angesprochen wie auch besondere Themen (Ralf VOLLBRECHT über 'Rock und Pop als Versuche der Wiederverzauberung von Weite' oder Heinz HENGST über 'Computer und Computerspiele im Alltag von Kindern und Jugendlichen¹') berücksichtigt und diskutiert werden, ist erfreulich und trägt dazu bei, dass das Buch (jedenfalls in Teilen) auch für Nicht-Fachleute lesbar und in der Arbeit mit Jugendlichen hilfreich ist.

Die einzelnen Beiträge geben unter anderem darüber Aufschluss, wie Jugend- und Medienkulturen ineinander verwoben sind, wie Schule und Ausbildungen auf neue Medien reagieren, welchen Einfluss Medien auf die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen nehmen und wie die Medienerziehung in der ausserschulischen Jugendarbeit aussehen kann: Lauter Themen, die in ihrer Aktualität für Lehrkräfte aller Stufen und insbesondere in der Lehrerbildung von Interesse sind.

Johannes Gruntz-Stoll

STEINER Susanne (1988)

Lehrerausbildung als Zweitausbildung für Berufsleute -

Lehrer*innen oder Beruf*innenansatzpunkt für eine moderne, gesellschaftsbezogene Lehrerausbildung?

Ausbildung für Seminarlehrerinnen in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten in Solothurn.

Diplomarbeit, 93 Seiten.

Susanne Steiner legt in ihrer Diplomarbeit der Typengruppe Handarbeiten Überlegungen zu einer Neukonzeption der Arbeitslehrerinnenausbildung als Weiterbildung von Berufsleuten vor. Das deutlich erkennbare Engagement der Autorin an der bearbeiteten Thematik hängt zusammen mit reflektierten Erfahrungen während verschiedenen Phasen ihrer eigenen beruflichen Entwicklung bis zur Inspektorin für Handarbeiten/ Werken, und es hängt zusammen mit einer umstrittenen Reformkonzeption am Seminar Thun, an deren Entwicklung die Verfasserin bis 1986 massgeblich beteiligt gewesen ist. Sie fasst denn auch die Grundgedanken jenes Thuner Modells zur Ausbildung von Fachgruppenlehrkräften mit gestalterischem Grundauftrag prägnant zusammen und würdigt deren Bedeutung für eine flexible, auf ein Baukastensystem ausgerichtete Bildungsidee, die im Rahmen eines zweiten Bildungsweges durchdacht wird.

Die Verfasserin hat die Grundideen zur Lehrerbildung, die im Rahmen der EDK seit den Untersuchungen der LEMO-Kommission skizziert worden sind, zur Kenntnis genommen. Ihre Ausführungen überschreiten vom pädagogischen Standpunkt aus die Auseinandersetzungen um das "neue Fachverständnis" der Arbeitslehrerinnen, so dass ihnen grundsätzliche Bedeutung und Anregungskraft zukommt.

Das Kapitel "Grobvorstellungen vom Ausbildungskonzept für Berufsleute" ist der originellste Teil der Diplomarbeit. Susanne Steiner legt darin vier Postulate vor. Es handelt sich um Leitideen, auf welche die konzeptionellen Ansätze ausgerichtet sind. Sie basieren auf der Überzeugung, dass es in der Lehrerausbildung um die Förderung einzelner Menschen mit entsprechend individuellen Voraussetzungen gehe. Die Studenten, ihre Individualität und ihre Wirkungspotenz werden zum Angelpunkt einer geradlinigen Ideenkette gemacht. Es wird wohl nötig sein, von aussen weitere Postulate an das vorgelegte Modell heranzutragen, um zu prüfen, ob es zusätzlichen Ansprüchen in der Lehrerbildung standhält.

Das Qualifikationsstufenmodell, das Susanne Steiner in den folgenden Kapiteln skizziert, fügt sich logisch in die Arbeit ein, wobei die Verfasserin Einsichten aus der Erwachsenenbildung mit Ansprüchen der tradierten Lehrerbildung verbindet.

Der Akzent der vorliegenden Diplomarbeit ist eindeutig auf der Ebene des Konzeptionellen gesetzt. Die Verfasserin hat dabei allerdings nie den Boden unter den Füßen verloren. Es ist geradezu die Hauptstärke des Textes, dass die Autorin mit dem Blick für Wesentliches von Selbsterfahrungen ausgeht, zu Ideen vorstösst und sie in einen Realisierungsprozess überleitet.

Peter Herren

CH ZUWENIG LEHRLINGE

Der Lehrlingsmangel im Gewerbe hat nach Angaben des Schweizerischen Gewerbeverbandes (SGV) 1988 einen neuen Höchststand erreicht. In einer Umfrage bei seinen Mitgliederverbänden stellte der SGV fest, dass es für zwei Drittel der erfassten Lehrberufe zuwenig Bewerberinnen und Bewerber gibt. Am meisten an Nachwuchs fehlt es im Bau- und im Gastgewerbe.

CH DIE WBZ ZIEHT UM

Die neue Adresse ab 1. Januar 1989 lautet:
WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7
Tel. 041/ 22 40 00

Da sich die Ausbaurbeiten der neuen Büroräumlichkeiten hinausziehen, wird die WBZ erst am Montag, 27. Februar umziehen können. Wir werden aber die PTT bezüglich Post und Telefon informieren, damit alle Sendungen und Meldungen auch wirklich bei uns eintreffen. Infolge des Umzugs bleiben unsere Büros vom Donnerstag, 23. Februar, bis und mit Mittwoch, 1. März 1989, geschlossen.

BE ERWACHSENENBILDNER-AUSBILDUNG

Der laufende Pilotkurs 1987-90 an der NMS Bern hat inzwischen die Halbzeit der dreijährigen Ausbildungsdauer erreicht. Er steht unter der Leitung von Beat Campiche, Psychologe, und Madeleine Löbner, Erwachsenenbildnerin. Als externer Berater konnte Dr. Christoph Rauh beigezogen werden. Der bisherige ausgezeichnete Verlauf des Lehrgangs,

dem auch ein finanzieller Beitrag der Stiftung "Pro Helvetia" zugesprochen wurde, sowie die grosse Nachfrage nach weiteren Ausbildungsplätzen veranlasste die Direktion der NMS, grünes Licht für die Ausschreibung eines weiteren Kurses 1990-93 zu erteilen. Seit 1988 beteiligt sich auch die Erziehungsdirektion des Kantons Bern an der Finanzierung der Erwachsenenausbilder-Ausbildung. Die Ausschreibungstexte für den neuen Lehrgang erscheinen Ende März und Anmeldeschluss wird August 1990 sein.

BE NEUE DIPLOMMITTEL-SCHULEN

Im Kanton Bern werden die Diplommittelschulen ab Schuljahr 1989/90 auch vom Kanton getragen. Das Platzangebot wird mehr als verdoppelt und über das ganze Kantonsgebiet gestreut.

Bisher wurden im Kanton Bern die Diplommittelschulen (DMS) nur in der Stadt Bern und in Moutier geführt, und zwar von Schulen, die nicht voll vom Staat getragen werden. Aufgrund des DMS-Gesetzes hat der Kanton diese Schulabteilungen übernommen und das Angebot auf das ganze Kantonsgebiet ausgeweitet. Schülerinnen und Schüler aus dem Oberland können künftig die DMS in Spiez, die aus dem Seeland in Biel und die aus dem Oberaargau in Langenthal besuchen. Die DMS ist überall den bestehenden Lehrerseminaren angegliedert und dauert zwei Jahre. Sie bereitet bekanntlich vor allem für Berufe im Gesundheitswesen und im sozialerzieherischen Bereich vor. Mit diesem Schritt hat der

Kanton Bern mit der Mehrheit der übrigen Kantone gleichgezogen.

Werner Zaugg, BLV

BE ZUGANG ZUR UNI ERLEICHTERN

Der Kanton Bern will Möglichkeiten prüfen, wie der Zugang an die Universität erleichtert werden kann. Der normale Weg führt heute über eine kantonale oder eidgenössische Matur. Nach dem bernischen Bildungsgesetz ist die Anerkennung anderer gleichwertiger Vorbildungen möglich.

BE NEUER SEMINARDIREKTOR

Der Regierungsrat des Kantons Bern hat Dr. Stefan Albisser (40) als Nachfolger von Dr. Alfred Canale zum Direktor des Seminars Spiez gewählt. Dr. Stefan Albisser ist seit 1981 am Seminar Spiez Lehrer für Pädagogik und Psychologie. Nach Abschluss des Lehrerseminars Hofwil war er drei Jahre Primarlehrer in Belp und studierte anschliessend an der Universität Bern, wo er 1983 zum Dr. phil. promovierte. Er besitzt zusätzlich ein Diplom als Erziehungsberater, war wissenschaftlicher Assistent an der Medizinischen Fakultät der Universität Bern und hielt sich zu Studienzwecken verschiedentlich im Ausland auf. Dr. Stefan Albisser wird am 1. August 1989 Edy Wittenbach, der pensioniert wird, als Seminardirektor ad interim, ablösen.

BE DR.H.C. HELENE STUCKI

Alt Seminarlehrerin Dr.h.c. Helene

Stucki, über längere Zeit ältestes Mitglied des SPV, ist 99-jährig in Bern gestorben. Als junge Sekundarlehrerin sprachlich historischer Richtung hatte sie sich schon gegen die zwanziger Jahre für eine verbesserte Mädchenerziehung eingesetzt. Eine gleichwertige Schulbildung der Jugend beiderlei Geschlechts forderte sie als eine der ersten hierzulande.

Im Jahre 1931 wurde Helene Stucki an das Städtische Lehrerinnenseminar Bern berufen. Durch drei Jahrzehnte führte sie viele Generationen von Seminaristinnen in die Berufswissenschaften Pädagogik, Psychologie und Unterrichtslehre ein. Am Geist und an der Organisation der Lehrerinnenausbildung formte sie wesentlich mit. Im Jahr 1965 ist Helen Stucki, "der wegweisenden Mädchenerzieherin und Lehrerinnenbildnerin" von der Universität Bern die Doktorwürde der Philosophie ehrenhalber verliehen worden.

Auch mit der Frauenbewegung ist Helene Stuckis Name verbunden. Auf bernischer und eidgenössischer Ebene half sie massgeblich mit, einer partnerschaftlich aufgefassten Gleichstellung von Mann und Frau den Weg zu bereiten.

Gerda Stocker-Meyer

BS SCHULREFORM

Mit deutlicher Mehrheit haben am 3./4. Dezember 1988 die Stimmbürgerinnen und Stimmbürger der Schulreformvorlage zugestimmt. Diese sieht anschliessend an die vierjährige Primarschule eine dreijährige Orientierungsschule vor. Gymnasium und zweijährige Weiterbildungsschule bilden die

beiden darauffolgenden Schultypen. Die beschlossene Reform des Basler Schulwesens wird auch für die Lehrerbildung weitreichende Konsequenzen haben.

FR NEUES HW-SEMINAR

Im Zuge der Gleichbehandlung der deutschsprachigen Minderheit des Kantons Freiburg in der Lehrerbildung wurde auf Beginn des Schuljahres 1988/89 ein deutschsprachiges Hauswirtschaftsseminar eröffnet. Die deutschsprachige Abteilung am zweisprachigen kantonalen Lehrerseminar umfasst nun ebenso drei Ausbildungsgänge: ein *Primarlehrerseminar* mit einer 5-jährigen Ausbildungszeit und Einstiegsmöglichkeiten für Berufsleute in die 111., sowie Inhaber eines Maturitätszeugnisses in die IV. Klasse; ein *Kindergartenseminar* mit einer 4-jährigen und ein *Hauswirtschaftsseminar* mit einer 5-jährigen Ausbildungszeit (Studienabschluss in Handarbeit und Hauswirtschaft). Für die beiden letzteren Ausbildungsgänge findet jedes Jahr eine Aufnahmeprüfung statt, aber nur jedes zweite Jahr wird eine Klasse geführt, und über die Aufnahme in eine höhere Klasse wird von Fall zu Fall entschieden.

Zum Primärauftrag der Grundausbildung erfüllt der Seminarlehrkörper im Auftrag des Erziehungsdepartementes auch Sekundäraufgaben der fachdidaktischen Beratung, Junglehrerberatung, Lehrerfortbildung, Lehrmittelerarbeitung und Mitarbeit an der Lehrplanentwicklung der Primär- und Orientierungsschule. Für Deutschfreiburg ist das Lehrerseminar mit einem integrierten *Didaktischen Zentrum* Seit 15 Jahren ein regionales Pädagogi-

sches Zentrum, ausgerichtet auf die schulischen Bildungsbedürfnisse eines Einzugsgebietes von rund 66 000 Einwohnern.

Hugo Vonlanthen

GL PRÜFUNGSFREI IN DIE KANTONSSCHULE

Der Glarner Landrat hat an seiner ersten Sitzung nach der Sommerpause mit grossem Mehr einen vierjährigen Schulversuch für den prüfungsfreien Eintritt in die Kantonsschule gebilligt.

SO KOOPERATIVE OBERSTUFE

Im Kanton Solothurn können künftig die Bezirks-, Sekundär- und Oberschule, die in der gleichen Schulanlage untergebracht sind, enger zusammenarbeiten. Der Regierungsrat hat kürzlich eine entsprechende Verordnung erlassen. Demnach können sich Gemeinden und Gemeindeverbände freiwillig für die kooperative Oberstufenschule entscheiden, in der einzelne Fächer ab teilungsübergreifend unterrichtet werden.

Das Modell der kooperativen Oberstufe im Kanton Solothurn ist nicht neu. Es ist während längerer Zeit erprobt worden, unter anderem in Dulliken im Anschluss an einen Gesamtschulversuch. Voraussetzung für die Freigabe war der neue Volksschullehrplan, der seit April 1988 in Kraft ist. Diese Oberstufenschule stelle eine Weiterentwicklung des Schulwesens dar, und der Gedanke einer vermehrten Kooperation habe in verschiedenen Kantonen Fuss gefasst, schreibt der Regierungsrat.

SO STELLE FÜR AUSLÄNDERPÄDAGOGIK

Der Regierungsrat des Kantons Solothurn hat im Rahmen eines einjährigen Versuchs ein Halbamt für die pädagogische Betreuung von Ausländern geschaffen. Die Aufgabe wurde dem Oltener Kantonsschullehrer Peter Ehrhard übertragen. Ehrhard obliegt die Betreuung der Gemeinden und der Lehrer in Ausländerfragen, und er hat auch abzuklären, ob ein ständiger Mitarbeiter für Ausländerpädagogik nötig ist.

1970 wurden in verschiedenen solothurnisehen Gemeinden mit grossem Ausländeranteil Auffangklassen geschaffen und später auch andere Formen des Deutsch-Zusatzunterrichts gewählt. Heute hätten die Gemeinden ganz unterschiedliche Bedürfnisse, denn nicht nur bei Neueinwanderern oder Asylanten, sondern auch bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern gebe es Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, schreibt der Regierungsrat. Darum müsse der Stützunterricht für Fremdsprachige neu geregelt und verstärkt werden.

Aus diesem Grund erachtet es der Regierungsrat für unumgänglich, im kantonalen Schulinspektorat eine Person einzusetzen, die sich dieses Aufgabenbereichs annimmt. Ihr ist die Geschäftsleitung der Kommission für Ausländerpädagogik übertragen. Sie hat auch den Kontakt mit den ausländischen Schulbehörden und den Konsulaten sicherzustellen, sowie Schulbehörden und Lehrer in schulorganisatorischen bzw. didaktisch-methodischen und psychologischen Fragen zu beraten.

ZH NEUE RÄUME FÜR LEHRERBILDUNG

Nach einer Planung und Umbauzeit von sechs Jahren ist die "Alte Kantonsschule" an der Rämistrasse 56 in Zürich eingeweiht worden. Der total renovierte Bau beherbergt heute das Seminar für pädagogische Grundausbildung (SPG). Die Raumprobleme sind damit aber noch längst nicht gelöst: Weitere kantonale Schulen müssen nach wie vor mit den hässlichen Baracken im Park unterhalb des neueingeweihten Seminars vorlieb nehmen.

Für den Vorsteher der kantonalen Erziehungsdirektion, Regierungsrat Alfred Gilgen, stellt die Einweihung des Hauses nicht nur einen deutlichen Akzent in der Geschichte des Schulhausbaus dar, sondern auch einen Endpunkt der Strukturbereinigung in der Lehrerausbildung: Gleichzeitig mit dem Bezug der Räume an der Rämistrasse traten die Zusammenlegung der beiden Abteilungen des SPG und die Verlängerung der Ausbildungszeit der Primarlehrer in Kraft.

Das SPG bietet Maturanden, die den Lehrerberuf ergreifen wollen, eine pädagogische Grundausbildung. Daran anschliessend besuchen die angehenden Lehrer die stufenspezifischen Ausbildungsgänge am Lehrerseminar oder an der Universität.

Schweizer Schule 10/ 88

ZH NEUER HPS-REKTOR

Das aufgrund einer interkantonalen Vereinbarung von den Kantonen Aargau, St. Gallen, Solothurn und Zürich getragene Heilpädagogische Seminar Zürich erhält auf Frühjahr 1989 einen neuen Rektor. Die

Seminarkommission hat lic. phil. Thomas Hagmann mit dieser Aufgabe betraut. Nach heilpädagogischen, psychologischen und pädagogischen Studien wirkte er mehrere Jahre als Sonderklassenlehrer in Baselstadt, sowie als Seminarlehrer am kantonalen Lehrerseminar Hitzkirch. Von 1978 bis 1982 leitete er die Stiftung Wagnhof in Uster. Seither ist er Rektor der Schulen für Soziale Arbeit in Basel.

ZH HOCHSCHULDIDAKTIK

Auf Beginn des laufenden Wintersemesters hat der bisherige Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Dr. Walter Joos, demissioniert. Herr Joos besetzte innerhalb des Prorektorats "Lehre und Forschung" eine Halbtagesstelle und führte gleichzeitig das Sekretariat der Kommission für universitäre Reform und Bildungsfragen. Vor einigen Monaten wurde nun diese drittelsparitätisch zusammengesetzte ehemalige Hochschulreformkommission aufgelöst. Die Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik bleibt dem Prorektorat "Lehre und Forschung" angegliedert und ist Teil eines umfassenderen Auftrages des Prorektorats, zu dem z.B. die Organisation der Seniorenuniversität gehört. Als Stellenleiterin amtiert neu Frau Dr. Susanna Bliggenstorfer. Interimistisch wird das hochschuldidaktische Kursprogramm von Dr. Ernst Preisig, Seminarleiter der NMS Bern, betreut. Inzwischen ist das neue hochschuldidaktische Programm für beide Zürcher Hochschulen erschienen. Es enthält wiederum ein Angebot von 13 Kursen, wobei neu, neben den Grund- und Aufbaukursen halbtägige Kurz- bzw.

Aufbaukurse ausgeschrieben werden. Ebenfalls können Institute erstmals eigene Kurse beantragen. Neu in das hochschuldidaktische Kurskader aufgenommen wurden die Professoren Rolf Dubs, St. Gallen, August Flammer, Bern, Gerhard Steiner, Basel sowie Dr. H.O. Gralki, Berlin und Dr. Beat Keller, Bätterkinden.

ZH DOPPELBESETZUNG VON LEHRSTELLEN

Der Zürcher Erziehungsrat hat vom Schlussbericht über den Schulversuch "Doppelbesetzung von Lehrstellen an der Volksschule" Kenntnis genommen. Aufgrund der guten Erfahrungen wurde der Schulversuch um zwei Jahre, bis August 1991, verlängert. In diesen beiden Jahren sollen die nötigen organisatorischen und rechtlichen Grundlagen geschaffen werden, damit die Doppelbesetzung von Lehrstellen institutionalisiert werden kann.

ZG ZUGANG ZUR UNI GEWÄHRLEISTET

Die Hochschulkommission der Universität Zürich anerkannte die Lehrpatente der Seminarien St. Michael (Zug), Heiligkreuz (Cham) und Bernarda (Menzingen).

ZG NEUE SEMINARDIREKTORIN

Die neue Direktorin des Lehrerinnenseminars "Bernarda" von Menzingen heisst Uta Teresa Fromherz. Sie löst den vor Jahresfrist mit der Seminarleitung betrauten Hans Hodel ab, Fromherz ist auch Provinzrätin der Menzinger Schwestern. Neue Prorektorin ist Genevieve Cattin.

Die neue Direktorin, die ihr Amt am 17. Oktober angetreten hat, war bis Ende des Schuljahres 1987/ 88 Rektorin des Kollegiums Heilig Kreuz in Fribourg. Wie aus einer Verlautbarung des Seminars hervorgeht, hat die Leitung der Kongregation der Menzinger Schwestern beschlossen, für das Seminar neu das Amt einer Prorektorin zu schaffen, um die Direktorin zu entlasten. Als neue Prorektorin wählte die Leitung der Menzinger Schwestern Geneviève Cattin. Die rechte Hand der Direktorin war bisher Lehrerin für Französisch und Deutsch am Kollegium Heilig Kreuz in Fribourg.

Schweizer Schule 12/ 88

Lehrerinnenseminar Heiligkreuz, 6330 Cham

Wir suchen auf Schuljahrbeginn (21.8.1989)

eine(n) Seminarlehrer(in)

für die Fächer Psychologie und Pädagogik.

Das Pensum umfasst 15 bis 18 Wochenstunden im Primarlehreinnen- und im Arbeits- und Hauswirtschaftslehreinnenseminar.

Unser Seminar ist eine von Ordensschwestern geleitete Privatschule mit staatlicher Anerkennung.

Unsere Anforderungen:

- abgeschlossenes Hochschulstudium
- wenn möglich Unterrichtserfahrung auf Mittelschulstufe
- besonderes Interesse an Persönlichkeitsbildung und an der Mitarbeit in einer überschaubaren Schule mit Internat
- Engagement für die Werte einer katholischen Schule

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis spätestens 15 März 1989 zu richten an: Schulleitung des Lehrerinnenseminars Heiligkreuz, 6330 Cham.

Heilpädagogisches Seminar Zürich

An unserem Seminar wird eine berufsbegleitende Ausbildung in Früherziehung auf der Nachdiplomstufe angeboten. Sie dauert 2 Jahre. Die Studierenden haben eine Ausbildung in Heilpädagogik, Psychologie, Physio- oder Ergotherapie absolviert.

Infolge Übertritts des bisherigen Stelleninhabers in eine andere Tätigkeit suchen wir auf den 1. Dezember 1989

eine LEITERIN oder einen LEITER der Abteilung «Früherziehung»

Hauptsächliche Aufgaben

- Leitung der Abteilung
- Unterricht in Hauptfächern der Früherziehung
- Gestaltung des Ausbildungsprogramms
- Organisation des Unterrichts
- Zusammenarbeit mit Lehrbeauftragten
- Information und Beratung von Studierenden
- Leitung der Fortbildung für Früherzieherinnen und Früherzieher
- Mitarbeit in der Lehrer- und Abteilungsleiterkonferenz

Anforderungen

- Abgeschlossenes Hochschulstudium heilpädagogischer oder pädagogisch-psychologischer Richtung
- Erfahrung in der pädagogischen Arbeit mit behinderten Kleinkindern
- Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Eltern behinderter Kinder
- Erfahrung in der Erwachsenenbildung

Besoldung

Gemäss Besoldungsordnung des Kantons Zürich, Zulage für Abteilungsleitung

Die Stelle umfasst 60% einer vollen Anstellung. Bei der Übernahme von Lehrverpflichtungen in anderen Ausbildungsbereichen kann sie auf ein volles Pensum erweitert werden.

Anfragen und Anmeldungen sind zu richten an das Rektorat des HPS, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich. Telefon 01 -251 24 70.

Anmeldetermin: 28. Februar 1989

Am Didaktikum in Aarau sind die folgenden zwei Stellen erstmals zu besetzen:

PAEDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND UNTERRICHTSLEHRE

Das Didaktikum ist ein im Aufbau befindliches aargauisches Institut für die berufspraktische Ausbildung von Bezirksschullehrer/Innen. Die Ausbildung dauert ein Jahr und schliesst an ein abgeschlossenes Fachstudium von mindestens sechs Semestern an. Der erste Kurs beginnt im August 1989.

Zum Aufgabenbereich der/des neuen Stelleninhabers/in gehören Konzeption, Detailplanung und Durchführung der pädagogisch-psychologischen Kursanteile, die Vorbereitung der Praktikumslehrer/innen, die Durchführung von Fortbildungskursen für Bezirksschullehrer/innen und Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten.

Wir erwarten von Interessenten/innen eine abgeschlossene Hochschulausbildung, unterrichtspraktische Erfahrung und, wenn möglich, Erfahrungen in der Lehrerbildung.

Die Tätigkeit wird nach der kantonalen Lehrerbesoldungsordnung honoriert. Das Engagement beträgt ca. 50% eines Vollpensums. Der Stellenantritt ist sofort (im Teilamt) oder nach Vereinbarung möglich.

FACHDIDAKTIK UND PRAKTIKUMSLEITUNG

Zum Aufgabenbereich der/des Stelleninhabers/in gehören der Aufbau und die organisatorische Leitung der Ausbildungspraktika angehender Bezirksschullehrer/innen, die Vertretung einer Fachdidaktik nach Wahl in Ausbildung und Entwicklung.

Wir suchen eine/einen engagierte/en Pädagogin/en mit abgeschlossenem Hochschulstudium und mehrjähriger Unterrichtserfahrung, vornehmlich auf der Oberstufe der Volksschule, die/der vertraut ist mit dem aargauischen Schulwesen und über organisatorisches Geschick verfügt.

Die Stelle wird 50% bis 75% eines Vollpensums betragen. Wir gehen davon aus, dass der andere Teil durch eine entsprechende Unterrichtstätigkeit in der Schule abgedeckt wird. Die Besoldung richtet sich nach der kantonalen Lehrerbesoldungsordnung. Der Stellenantritt ist sofort (im Teilamt) oder nach Vereinbarung möglich.

Weitere Auskünfte erteilt der Rektor des Didaktikums,
Prof. Dr. R. Künzli, Bahnhofstrasse 79, 5000 Aarau, Tel. 064/24 19 44.

Bewerbungen sind mit den üblichen Unterlagen bis zum 20. Februar 1989 zu richten an das Rektorat des DIDAKTIKUMS, Bahnhofstrasse 79, 5000 Aarau.

SIBP-Sonderstudiengang
Fachlehrer Elektrotechnik-Elektronik
in Zürich

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) plant ab Spätso'mmer 1990 in Zürich einen Sonderstudiengang zur berufsbegleitenden Ausbildung von Elektro- und Elektronikingenieuren zu Fachlehrern für Elektrotechnik und Elektronik. Das SIBP sucht für diesen neuartigen Lehrgang den/die

Leiter/in des Studienganges,

der bei der Planung des Studienganges und bei der Auswahl der Studierenden mitwirkt, gegenüber der Planungskommission und der Institutsleitung verantwortlich ist für die ordnungsgemässe Durchführung des Studiendienganges und den Kontakt zwischen der Unterrichtspraxis und dem Studiengang sicherstellt. Wenn möglich übernimmt er Unterricht im Rahmen des Studienganges .

Unser Wunschkandidat verfügt über eine technische oder erziehungswissenschaftliche Grundausbildung, hat Erfahrung in der Lehrerausbildung, ist in der Lage, einen Ausbildungsgang zu organisieren und zu leiten, hat Einfühlungsvermögen, Fähigkeit zur Durchführung von Unterrichtsbesuchen und Interesse an erziehungswissenschaftlichen und technischen Fragen.

Es handelt sich bei dieser Anstellung mit Arbeitsort in Zürich um ein Teilamt, das sich besonders gut mit einer Tätigkeit an einer Zürcher Berufsschule kombinieren lässt. Das Amt ist wenn möglich im Sommer 1989 anzutreten, vorerst im Umfang von einem Tag/Woche; ab Januar 1990 bis zum Ende des Studienganges im Juni 1992 sollte der Leiter während 2 1/2 Tagen/Woche zur Verfügung stehen, einschliesslich seiner allfälligen Unterrichtstätigkeit im Studiengang.

Interessenten richten ihre schriftliche Bewerbung bis 31. März 1989 an den Leiter der Planungskommission, Dr. E. Wettstein, Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich, 8090 Zürich.

Konzipieren ?
Entwickeln ?
Realisieren ?
Koordinieren ?

Sie haben während Ihrer Ausbildung (Hochschulstudium oder gleichwertige Ausbildung) diese Fähigkeiten gelernt, eingeübt und wenn möglich im Berufsleben vertieft. In diesem Fall bietet sich Ihnen die Gelegenheit, in einem engagierten, lebendigen Team mitarbeiten zu können.

Seit bald 50 Jahren sind die Klubschulen im Gebiet der Erwachsenenbildung tätig. Die Koordinationsstelle der Klubschulen konzipiert, entwickelt und realisiert in enger Zusammenarbeit mit den einzelnen Klubschulen und verschiedenen Organisationen ein umfangreiches Kursangebot in den drei Hauptbereichen Sprachen, Freizeit, Aus- und Weiterbildung.

Für das Team des Bereichs berufliche Aus- und Weiterbildung an der Koordinationsstelle der Klubschulen suchen wir eine / einen

Projektleiterin / Projektleiter,

die / der im wesentlichen folgende Aufgaben zu erfüllen hat:

- Entwicklung und Realisierung von erwachsenengerechten Weiterbildungskonzepten und Kurslehnmitteln für den Dienstleistungssektor
- Koordination der Klubschulaktivitäten, Information
- Fortbildung der Klubschulmitarbeiter in Seminaren.

Wir erwarten von Ihnen:

- eine höhere Ausbildung
- Interesse an der Weiterbildung für Erwachsene
- gute, passive Französischkenntnisse
- Verhandlungsgeschick.

Wir bieten Ihnen:

- Mitarbeit an der einzigen Erwachsenenbildungsinstitution in der Schweiz, die Lehrmittel und Lehrgänge von A bis Z konzipiert und realisiert
- Permanente Weiterbildung, kostenloser Besuch der meisten Klubschulkurse
- überdurchschnittliche Sozialleistungen.

Interessenten melden sich bei Dieter Mäder, Tel. 01/277 20 38 oder 277 20 28. Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:

MGB, Personal und Ausbildung
Limmatstrasse 152, Postfach 266, 8031 Zürich

DER VORSTAND

SW SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

Adresse	Arbeitsort	Telefon privat
<u>Präsident und Delegierter VSG</u>		
Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen	Lehrerseminar 4410 Liestal 061 91 42 05	061 98 39 88
<u>Vizepräsident</u>		
Kurt Reusser * Schlössli 3412 Heimiswil	Universität Bern Abt. Päd. Psychologie Postfach 264, 3000 Bern 9 031 65 82 75	034 22 84 63
<u>Kassierin</u>		
Judith Gessler Könizbergstrasse 13 3097 Liebfeld-Bern	Staatl. Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	031 53 23 55
Regine Born Loretostrasse 11 4500 Solothurn	Lehrerseminar Seminarlehrerinnenkurs 4500 Solothurn 065 23 24 11 (Mo + Di)	065 23 28 35
Edi Looser Dorfstrasse 42 8211 Stetten	Kantonsschule Pestalozzi Strasse 20 8200 Schaffhausen 053 24 43 21	053 33 54 81
Helmut Messner Rankmattweg 4 4802 Strengebach	Höhere Päd. Lehranstalt des Kts. Aargau 4800 Zofingen 062 52 19 52	062 51 73 32
Fritz Schoch * Thoracker 1 3294 Büren an der Aare	Staatl. Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	032 81 40 89
Sr. Hildegard Willi Seminar 6283 Baldegg	Seminar Baldegg 6283 Baldegg 041 88 39 22	041 88 39 22

* Redaktoren BzL

DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Katrin BAUMGARTNER, Seminaristin, Magerton, 3148 Lanzenhäusern / Ilans Christoph BERG, Prof. Or., Dipl. Psych., Institut für Erziehungswissenschaft, Philipps-Universität, 0-3550 Marburg / Regina BORN, Leiterin des Seminarlehrerinnenkurses, Loretostrasse 11, 4500 Solothurn / Hans BRÜHWEILER, Dr., Seminarlehrer, Landstrasse 12, 4452 Hingen / Angela FREY-ELLING, Dr., Karl TREY, Prof. Dr., Alfons FREY, Or., Institut für Verhaltenswissenschaft ETH, 8092 Zürich / Johannes GRÜNTZ-SIOLL, Dr., Seminarlehrer, Strandweg 9« 2560 Nidau / Peter HERREN, Dr., Direktor des Staatl. Seminars Thun, 3600 Thun / Gertrude HIRSCH, Gilbert GANGUILLET, Uri P. TRIER, Dr., Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Universitätsstrasse 69, 8090 Zürich / Annemarie KISSLING, Seminaristin, Ostermundigenstrasse 75A, 3006 Bern / franz KOST, Dr., Kinkei-strasse 59, 8006 Zürich / Peter KRAOOLFER, Ing. ETH/SIA, fachstelle für Informatik, Bereich Berufsschulen Sfl-B, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9 / Rudolf KÜNZLI, Prof. Dr., Aargauisches Institut für Bezirkslehrer/innen-Bi1 düng, Bahnhofstrasse 79, 5000 Aarau / Hermann LANDOLT, Prof. Dr., Lehrbeauftragter der Universität Zürich, Maiacherstrasse 16, 8127 forch / Hans Rudolf LANKER, Projektleiter "Lehrerfortbi1 düng von morgen", Kirchstrasse 70, 3095 Köniz / Eduard LOOSER, Seminarlehrer, Dorfstrasse 42, 8211 Stetten / Heinz MANDL, Prof. Dr., Deutsches Institut für fernstudien an der Universität Tübingen, Bei der Fruchtschranne 6, D-7400 Tübingen / Pierre MARVILLE, Seminarlehrer, Blüemlisalpweg 7, 5114 Oberwichtlach / Heidi MÜLLER-GLOOR, Seminarlehrerin, 9043 Trogen / Iwan RICKENBACHER, Or., Generalsekretär CVP, Postfach 1759» 3001 Bern / Elisabeth SCHENK, Seminarlehrerin, Breitenrainstrasse 1, 3013 Bern / Gita STEIHER-KHAMSI, Dr., Institute of Education, University of London, 28, Woburn Square, London WC1H 0AA / Walter WEIßEL, Dr., Leiter der Lehrerfortbildung des Kantons Luzern, Am Moosberg 1, 6284 Gelfingen / Bruno WCTTSTEIN, Dr., Päd. Mitarbeiter beim Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, Pädagogiklehrer, FL-9490 Vaduz.

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 65 / 3421 Lyssach