

---

# **BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG**

**ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN  
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG**

- 
- PROJEKTE AUS DER LEHRERBILDUNG
  - ZUR EMERITIERUNG VON HANS AEBLI  
ABSCHIEDSVORLESUNG "ZWEI WEGE ZUM WISSEN"
  - REKRUTIERUNG UND AUSLESE KÜNFTIGER LEHRKRAFTE
  - JAHRESVERSAMMLUNG SPV/VSG IN CHUR  
4./5. NOVEMBER 1988
- 

**6. JAHRGANG**

**HEFT 3/1988**

# BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND  
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER  
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 6  
Heft 3  
Oktober 1988

ISSN 0259-353X

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

## HERAUSGEBER

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

## REDAKTION

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

## INSERATE UND STELLENANZEIGEN

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

## REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

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

## NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIP TEN

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

## ABONNEMENTSPREISE

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

## ADRESSÄNDERUNGEN / ABONNEMENTSMITTEILUNGEN

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

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

## DRUCK

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

Editorial	Kurt Reusser, Peter Füglister Fritz Schoch	263
Schwerpunkt:	Peter Füglister, Ruedi Pfirter Einleitung	
Projekte aus der Lehrer- bildung	Bruno Krapf Die Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" der SGBF/SSRE	269
	Thesen: Die Rezeption der Bildungsfor- schung durch die Lehrer	272
	Entwicklungsplan 1988 der SGBF/SSRE: Empfehlungen an die Lehrer und die Lehrerbildung	273
	Peter Bonati & Erika Werlen Schreiben und Handeln - zu einem fachdi- daktischen Arbeitsschwerpunkt eines Leh- rerbildungsinstituts	275
	Jo Kramis Erfahrungen mit einer Kombination von Microteaching, Reflective Teaching und Unterrichtsbeobachtung	283
	Walter Furrer, Hermann Landolt & Roger Vaissière Pädagogisch-zielorientierte Unterrichtsgestaltung	289
	Jean-Luc Patry, Michael Zutavern, Richard Klaghofer & Fritz Oser Der gerechte, fürsorgliche Lehrer - Selbstbilder, Fremdbilder	295
Emeritierung Hans Aebli	Urs Aeschbacher Universität Bern: Zur Emeritierung von Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Aebli, M. A. Leiter der Abteilung Pädagogische Psychologie	300
	Hans Aebli Abschiedsvorlesung: Zwei Wege zum Wissen	306
Amtsantritt Hans Gehrig	Werner Wiesendanger Von der Lehrergrundausbildung zur Lehrerfortbildung Zum Amtsantritt von Prof. Dr. Hans Gehrig als Direktor des Pestalozzianums Zürich	323
Verbandsteil	Hans Brühweiler Einladung zur Jahresversammlung SPV/VSG vom 4./5. November 1988 in Chur Leseprobe im Hinblick auf das Referat von Prof. Helmut Fend "Sozialgeschichte des Aufwachsens". Die Kernthese des Buchs	329 332

---

*Inhaltsverzeichnis*

---

Rekrutierung und Auslese	Urs K. Hedinger, Eric Oberli & Daniel Slongo Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte - eine Literaturlauswertung	335
EDK-Beitrag	Werner Heller Workshop zum Europaprojekt: Neuerungen in der Primarschule	347
Neues aus der Bildungs- forschung	Erste Schulklima-Untersuchung in der Schweiz Kurzhinweise auf Projekte der Bildungsforschung	349 350
Veranstaltungs- berichte	Lucien Cribblez Ist Oekologie lehrbar? Bericht über ein Symposium in Bern Michael Zutavern Bericht über den WBZ-Kurs "Berufsethos des Lehrers" Erwin Beck Denken und Handeln des Lehrers Bericht über die ISATT-Konferenz 1988 in Nottingham (England) Peter Füglistcr Bericht über den WBZ-Kurs "Entwicklungs- psychologie: die 13 bis 18 Jährigen" Dieter Ortner Bericht über den WBZ-Kurs "Wagenscheins Lehrkunst - heute" Josef Kühne Bericht über das Seminar SVHS/SLV "Lehrer und Lehrerbildung in der heutigen Zeit" Helmut Messner Bericht über die Tagung "Kinderwelten" an der Universität Köln	352 357 358 361 366 368 370
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Kurse, Tagungen und Veranstaltungen	372
Buchbesprechungen		378
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	384
Inserate		398
Autoren- verzeichnis	Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer	Umschlag D

---

## EDITORIAL

Den Schwerpunkt der vorliegenden BzL-Nummer bilden Berichte zu fünf *aktuellen Projekten zur Lehrerbildung*, wie sie in der Arbeitsgruppe *Lehrerbildung* an der diesjährigen Jahresversammlung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung *SGBF* in Delsberg vorgestellt und diskutiert worden sind. Seit 1983 treffen sich - unter der Leitung ihres Gründers Bruno Krapf - an Lehrerbildungsfragen interessierte Bildungsforscher und an Forschung interessierte Lehrer alljährlich zu einem Forschungs- und Meinungsaustausch. Die Projektberichte legen Zeugnis davon ab, dass es in der schweizerischen Lehrerbildungslandschaft kleinere und grössere Forschungs- und Entwicklungsprojekte gibt, in denen sich Forschung und Praxis auf lebendige Weise begegnen. An der nächsten Jahresversammlung der *SGBF*, welche erstmals gemeinsam mit dem *SPV* am 10./11. November in Solothurn durchgeführt werden wird, soll dieser Austausch zwischen Forschern, die das Gespräch mit der Praxis suchen, und Lehrerbildnern, die Einblick in die Forschung wünschen, vertieft werden. *Ruedi Pfirter*, Liesental, danken wir an dieser Stelle für seine Protokollskizzen, aufgenommen in der Arbeitsgruppe *Lehrerbildung* in Delsberg am 3. Juni 1988.

"*What makes him tick?*" fragt *Urs Aeschbacher* in seiner Würdigung von Person und Wirken des bedeutenden (Pädagogischen) Psychologen, Didaktikers und Lehrerbildners *Hans Aebli* anlässlich seiner Emeritierung am 30. September 1988. 1971 hat Hans Aebli in Bern die Abteilung Pädagogische Psychologie gegründet und damit begonnen, Seminarlehrer auszubilden. Sie und ein grosser Kreis weiterer ehemaliger Schüler sind am 29. Juni Hans Aeblis Einladung zu seiner *Abschiedsvorlesung* gefolgt, welche wir hier ungekürzt abdrucken. Der Autor hebt darin zwei Motive oder Formen des Wissens voneinander ab: das *raphaelische* Motiv

der (blossen) Beschaulichkeit und Kontemplation vom *buonarrotischen* Motiv des problemlösenden und zielgerichteten Handelns und Werkschaffens. In seiner Betrachtung der diesen Motiven entsprechenden *zwei Wege zum Wissen* macht der langjährige Lehrer und Professor Aebli kein Hehl aus seiner Auffassung, dass vielen höheren und höchsten Schulen und Fakultäten (vor allem, was deren philosophisch-historischer Fächerkanon anlangt) "kein klar umschriebener gesellschaftlicher Handlungsbereich mehr entspreche." Deutlicher noch: "Gymnasien und philosophische Fakultäten bilden - mit etwas Distanz betrachtet - ein einziges System der Pflege und der Tradierung von Gelehrsamkeit" und der "reinen Erkenntnis."

Mit der durch *Urs Hedinger, Eric Oberli* und *Daniel Slongo* jüngst fertig gestellten und deshalb aktuellen Literatur-Recherche zum Problem der *Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte*, knüpfen wir ans Thema "die Person des Lehrers" der letzten Nummer (BzL 2/88) an. Bemerkenswert ist in diesem Beitrag gewiss die Aussage, "dass der Literatur nur wenig konkrete Hinweise darauf zu entnehmen sind, wie die Auslese von Lehrkräften sinnvollerweise vorzunehmen sei" - dies vor allem deshalb, weil "die Rekrutierungsvorgänge selbst und die Faktoren, die sie beeinflussen, in den Studien kaum untersucht werden."

Wir haben uns entschlossen, ab der vorliegenden Nummer die BzL künftig in *kartonierten Versandtaschen* auszuliefern. Damit versuchen wir, den berechtigten Beanstandungen beschädigter Nummern, welche durch den bisher offenen Versand entstanden sind, Rechnung zu tragen. Wir entschuldigen uns nachträglich bei allen Lesern, die ihre BzL bisher nicht immer in einwandfreiem Zustand erhalten haben. Mit der Beilage von Verlagsprospekten und Einladungen - wie derjenigen zum *Symposium VERSTEHEN LEHREN* im Februar 1989 - hoffen wir, die durch die neue Versandart entstehenden Mehrkosten aufzufangen.

Kurt Reusser, Peter Füglistner, Fritz Schoch



Delemon, 3. Juni 1988  
Schweiz. Gesellschaft für  
Bildungsforschung  
Protokoll 2.178/88

---

Lehrer werden angehalten zu reflektieren. Das ist etwas Gemeinsames in allen Projekten

Ich wünsche mir wissenschaftliche Begleitung

Praktiker stellen Projekte vor.  
Beschäftigt das den Forscher?

Im Spannungsfeld Forschungsprojekt  
Entwicklungsprojekt - Praxis  
geschieht Lernen. Das soll erhalten bleiben.

## PROJEKTE AUS DER LEHRERBILDUNG - DARGESTELLT AM SGBF/SSRE KONGRESS 1988 IN DELSBERG (ARBEITS- GRUPPE "LEHRERBILDUNG")

Ende Juni übergab die *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung* (SGBF/SSRE) ihren *Entwicklungsplan* der Öffentlichkeit. Das beachtens- und lesenswerte Dokument (siehe Bezugsquellenangabe im Kasten weiter hinten) ist inzwischen in verschiedenen Lehrerzeitschriften - u.a. SLZ 18/88 und SCHWEIZER SCHULE 9/88 - ausführlich erwähnt und kommentiert worden. Wir beschränken uns an dieser Stelle auf den Abdruck jener zwei Empfehlungen, die sich an die Lehrer- und Pädagogenorganisationen wenden und für ein "Mitwirken bei der Gestaltung und Verbreitung von Bildungsforschung" und für "vermehrtes Zurückgreifen" auf deren Ergebnisse "bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrern" einsetzen.

Dass der Rezeption der Bildungsforschung durch Lehrer Grenzen gesetzt sind, geht aus den *sechs Thesen* aus einem Protokoll der SGBF-Arbeitsgruppe "Grundlagen der Bildungsforschung" hervor. Den Stellungnahmen zu den Thesen wäre allerdings noch eine weitere beizufügen, die der Chefredaktor der SCHWEIZER SCHULE in seinen Überlegungen zum Entwicklungsplan (a.a.O.) als Frage an die Lehrerbildner wie folgt formuliert: "Wenn ich daran denke, wieviel Anti-Reflexe gegenüber Theorie, Wissenschaft und Forschung bei vielen Lehrern zu beobachten sind, frage ich mich schon, was für eine Vorstellung von Theorie und Wissenschaft und Forschung von ihren akademisch ausgebildeten Lehrern vermittelt wurde."

Die Überwindung der in Lehrerkreisen-bekanntermassen weit verbreiteten Abneigung gegenüber Theorie und Wissenschaft dürfte dort am ehesten gelingen, wo sich innerhalb der Lehrerbildung Forschen und Lehren in anregender Weise begegnen. Von solchen fruchtbaren Symbiosen zeugen die sogenannten Kleinprojekte, die in den jährlichen Zusammenkünften der *Arbeitsgruppe "Lehrerbildung"* von forschenden und an Forschung interessierten Lehrerbildnern dargestellt und diskutiert werden. Wir geben im folgenden jenen Autoren das Wort, die am diesjährigen *SGBF/SSRE-Kongress in Delémont* ihre Projektarbeiten vor und zur Diskussion gestellt haben - einem Publikum übrigens, das den Ausführungen mit gespannter Aufmerksamkeit folgte, wie die von Ruedi Pfirter gekonnt skizzierten Zeichen-Protokolle belegen. Und die hier eingestreuten Rückmeldungen lassen erkennen, dass die Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" als ein Ort der Begegnung und des Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis betrachtet und geschätzt wird. - Eine nächste Begegnung, an der sich auch der *SPV* beteiligen wird, findet am 10./11. November 1989 in Solothurn statt (siehe Hinweis am Ende dieses Beitrags). Fg.

**Tätigkeitsprogramm der SGBF/SSRE-Arbeitsgruppe LEHRERBILDUNG**

- 1983 Luzern **Forschung in der Berufsbildung**  
Peter Füglistner, Regine Born, Verena Flückiger
- Verhaltenslernen in der Lehrerbildung**  
Bruno Krapf, Hermann Forneck
- 1984 Sierre **Alltagstheorien und Lehrerbildung**  
Peter Füglistner, Hermann Forneck
- Szenarien der Zukunft und Lehrerbildung**  
Willi Fehlmann, Bruno Krapf
- 1985 Aarau **Die Zukunft der Lehrerbildung**  
Anton Hügli
- Findet oder macht man gute Lehrer? Selektion und Sozialisation in der Lehrerbildung**  
Urs K.Hedinger
- 1986 Bellinzona **Ist die Schule ein Mittel zur Regionenbildung? Ein Forschungsbericht zur Frage der regionalen Identität**  
Otto Baertschi
- Mein berufliches Selbstverständnis. Ansätze unterrichtsnaher Fortbildung**  
Hans Joss, Peter Wüthrich
- Kommunikationspsychologische Analyse von Unterrichtsgesprächen**  
Marianne Tauber
- 1987 Basel **Kann Praxisberatung die Sozialkompetenz von Lehrerinnen erhöhen? Bericht über eine qualitative Evaluation**  
Bernhard Cloetta
- Der Behinderungsbegriff in der Theorie des kommunikativen Handelns**  
Hans Furrer
- 1988 Delémont **Entwicklungsarbeiten zur Lehrerbildung im Rahmen der EDK**  
Hans Badertscher
- (Die weiteren Beiträge werden in diesem Heft ausführlich referiert.)
- Ausserordentliche Tagung 1987 in Bern
- Lern- und Erziehungsschwierigkeiten bei Schülern (Sonderpädagogik in der Lehrerbildung)**  
Helmut Messner
- Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern**  
Ueli Thomet

## DIE ARBEITSGRUPPE "LEHRERBILDUNG" DER SGBF/SSRE

*Bruno Krapf*

Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung als Gruppe der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung ist ohne definiertes Programmziel gegründet worden. Gedacht war an ein Forum für interessierte Bildungsforscher und Bildungsspraktiker aus dem Bereiche der Lehrerbildung, die am Austausch von Erfahrungen und Wissen Anteil nehmen wollten. Dass sich in der Zusammenarbeit trotzdem Stil und Kontinuität abzeichnet, soll mit den folgenden Ausführungen angedeutet werden.

### Entstehung und Bestand der Arbeitsgruppe

Seit dem Bestehen der SGBF/ SSRE war den Mitgliedern bewusst, dass die Gesellschaft ihre Zielsetzungen zur Förderung und Unterstützung der Bildungsforschung in der Schweiz nur dann verwirklichen konnte, wenn in den Arbeitsgruppen eine entsprechende Arbeit geleistet wurde. Die Initiative zur Bildung von Arbeitsgruppen lag ganz in den Händen der Mitglieder der Gesellschaft.

Am Jahreskongress 1983 in Luzern trafen sich erstmals Bildungsforscher aus dem Bereiche der Lehrerbildung mit einem eigenen Programm. 17 Teilnehmer waren am Fortbestand der Gruppe interessiert. Sie tagte seither regelmässig an allen Jahreskongressen der Gesellschaft. Seit 1987 sind jährliche, ausserordentliche Zusammenkünfte vorgesehen. Heute sind 71 Interessenten in der Kartei des Gruppenleiters aufgeführt.

Auf den ersten Blick scheint das Programm sehr zufällig zu sein. Die einzelnen Beiträge wurden thematisch nicht weitergeführt. Der berühmte "rote Faden" fehlt. Auf den zweiten Blick allerdings fallen Leitplanken auf, innerhalb derer fast alle Projekte angesiedelt sind.

Ausnahmslos erkennt man ein unmittelbar praktisches Interesse. Eine gute Lehrerbildung wird angestrebt. Wissenschaftliche Projekte dienen dazu, das gegenwärtige Geschehen in der Lehrerbildung zu erfassen, den Ungeheimheiten zwischen Bemühung und Zielerreichung auf die Spur zu kommen und zukünftige Aufgaben in den Blick zu bekommen.

### Projekte aus der Lehrerbildung

---

In den Projekten erkennt man häufig die Ergebnisse jahrelanger Entwicklungsarbeit. Die Alltagsarbeit, die Problematisierung der gegebenen Verhältnisse, der Wille zur Veränderung hat die Forschungsprojekte entstehen lassen. Das Forschungsprojekt steht am Punkt des beschlossenen Neubeginns oder stellt schon den Versuch eines neuen Anfangs dar.

Mit wenigen Ausnahmen sind die Projekte eher als Kleinprojekte zu bezeichnen. Meist werden sie von einer kleinen Arbeitsgruppe mit ganz bescheidenen finanziellen Mitteln durchgeführt. Der Zeitaufwand muss sich sehr in Grenzen halten. Ein Grossteil der Forschungsarbeit ist "Freizeitarbeit" dank der Initiative engagierter Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner.

### Mögliche Bedeutungen der Arbeitsgruppe

Beim Versuch, die mögliche Bedeutung einer Arbeitsgruppe zu beschreiben, kann es leicht dazu kommen, die Verhältnisse zu optimistisch einzuschätzen. Andererseits ist das gerade der Zweck solcher Ueberlegungen, über die Realität hinauszugehen und dabei bisher nicht genutzte Ideen zur Diskussion zu stellen.

In der Arbeitsgruppe Lehrerbildung haben Bildungsforscher und Bildungspraktiker Gelegenheit sich kennen zu lernen. Bei der Projektdarstellung, in der Diskussion aber auch im freien Gespräch gibt es ein Zusammenrücken und eine Auseinandersetzung zu Themen, die persönlich interessieren. Es wird ein Entscheidungsprozess unterstützt. Es wird klar, welches Themen weiterverfolgt und welche ändern überlassen wrden sollen. Persönliche Arbeitsschwerpunkte kristallisieren sich heraus.

In den vergangenen sechs Jahren wurden von Kolleginnen und Kollegen immer wieder Projekte vorgestellt, die ohne Bestehen der Arbeitsgruppe wahrscheinlich "geheim" geblieben wären. Die Bitte, die eigene Arbeit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe vorzustellen, hat verschiedentlich dazu geführt, dass vorhandene Arbeiten zur Darstellung vorbereitet wurden. In der Diskussion wurde deren Bedeutung sichtbar. Es brauchte dann nur noch der Wunsch nach einer Beschreibung formuliert zu werden und schon lag mindestens ein kurzer Publikationsbeitrag vor.

Die Regelmässigkeit der Zusammenkünfte führte dazu, dass in der Arbeitsgruppe eine Atmosphäre der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung entstehen konnte. Gruppenkultur ist vielleicht ein grosses Wort, aber es trifft vielleicht doch die Art uns Weise der kritischen und interessierten Zusammenarbeit, bei der das Geben und Nehmen wichtiger ist als Profilierungszwang und Rechthaberei. Wissenschaftliches Fragen aus persönlicher Betroffenheit angesichts einer Forschungsleistung von Kolleginnen und Kollegen führt offenbar zusammen.

In den Diskussionen konnten die Mitglieder der Arbeitsgruppe in vielen Fällen gut mitreden, weil ihnen die Problemstellung aus der eigenen Arbeit bekannt war oder gar, weil sie selber schon den gleichen oder ähnlichen Fragestellungen nachgegangen waren. So wurden Projektdarstellungen verschiedentlich zur Anregung, etwas Angefangenes fortzuführen oder den Plan für ein Projekt unmittelbar nach der Tagung in die Tat umzusetzen. Die Ermunterung zu eigenen Projekten ist öfters geglückt und der Ausbau von Projektansätzen wurde ohne das Wissen der Referenten verschiedentlich angeregt.

Die Gestaltung der Beiträge könnte man als Didaktik des wissenschaftlichen Austausches beschreiben. Verschiedenste Formen wurden praktiziert. Das kreativen Ausgestalten von Szenarien der Zukunft anhand von skizzenartigen Vorgaben wurde versucht, der Erfahrungsgewinn beim sequenzweisen Rollenspiel bei der Unterrichtsbesprechung wurde untersucht, der klassische Vortrag mit gestalteter Diskussion hatte seinen Platz, die Aufarbeitung der emotionalen Situation nach längerer Gruppendiskussion erfolgte spontan und das Sammeln von Einzeleindrücken zur Gewinnung eines Gesamtbildes sind Beispiele solcher Gestaltungselemente. Manche Teilnehmer haben solche Formen aus ihrer Ausbildungsarbeit mitgebracht und haben aus den Tagungen Arbeitsanregungen mitgenommen.

Die Arbeit in der Gruppe Lehrerbildung ist als Teil der Arbeit der Gesamtgesellschaft zu sehen. Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung hat mit der Erstellung eines Entwicklungsplans der Schweizerischen Bildungsforschung eine wichtige Arbeit geleistet und ist mit der Zeitschrift "Bildungsforschung und Bildungspraxis" zu einer vielbeachteten Vereinigung geworden. Das Bulletin orientiert über die "täglichen Neuigkeiten". Die Gründung neuer Arbeitsgruppen zeigt, dass Platz für Initiative und Gestaltung da ist. Der Leiter der Arbeitsgruppe Lehrerbildung sieht seine Aufgabe darin, einen solchen Platz zu pflegen und ihm Sorge zu tragen, um damit lebendiges Lernen zu unterstützen.

**SGBF/SSRE-Arbeitsgruppe GRUNDLAGEN DER BILDUNGSFORSCHUNG**

An der Arbeitssitzung vom 19.5.88 legte Bruno KRAPP ein Thesenpapier vor zum Thema **REZEPTION DER BILDUNGSFORSCHUNG DURCH LEHRER**. Wir entnehmen dem Protokoll **Thesen und Stellungnahmen**:

**1. Lehrer sind an Forschungsergebnissen interessiert.**

Lehrer erwarten weder "Beweise" noch bloße "Begleitung" ihrer eigenen Schulpraxis, sondern genuine Neuerungen. Sie fragen: Entdecken denn die Bildungsforscher nichts Neues?

**2. Viele Lehrer erkennen ihre Praxis aufgrund von Forschungen als nicht veränderbar. Sie sehen den Zusammenhang zwischen den vorliegenden Forschungsergebnissen und der eigenen Praxis nicht.**

Lehrer haben andere Fragen als Forscher. Sie stehen beispielsweise Schülern gegenüber, die in 5 Tagen 11 Prüfungen schreiben und sich für die Stunde von 1400-1500 Uhr nicht interessieren. Im Buch über Motivation und Lernen ist dieses Thema nicht behandelt.

**3. Lehrer sehen in der Komplexität ihrer Problemsituation keine Chance und keine Wirkung bei punktuellen Veränderungen, wie sie aufgrund von Forschungsarbeiten oft empfohlen werden. Sie erwarten konzeptionell und organisatorisch übergreifende Innovationen.**

Lehrer finden, Einzelergebnisse bringen für die Praxis nichts; sie müssen in einem allgemeineren Konzept eingebettet sein, zB Empfehlungen zur Notengebung gehören in ein umfassenderes Konzept des schulischen Lernens, in welchem mit der Kompetenz des Lehrers gerechnet wird.

**4. Lehrer verändern ihre Praxis ohne Bezug zur Forschung und nähern sich dabei sehr oft den Erkenntnissen, die in Forschungsprojekten gewonnen wurden.**

Trotzdem verändern Lehrer sehr wohl ihre Schulpraxis - einige besonders begabte so sehr, dass man nur staunen kann, was alles im bestehenden Schulsystem Platz hat!

Wie können Lehrer unterstützt werden, dass sie Innovationen wagen?

**5. Wenn Bildungsforschung im Bereich der Aufgabefelder der Lehrer Wirkung haben soll, ist auf die Vorstellung von Forschungsanwendung zu verzichten. Forscher müssen nach Erreichung einer Forschungsetappe mit Lehrern zusammen die Praxisbedeutung und Handlungswirksamkeit suchen.**

Es ist eine Illusion, zu glauben, der Lehrer könne im Schulzimmer fertige Forschungsergebnisse einfach "anwenden". Das Zusammen-spannen von Bildungsforschern und -praktikern sowie die Praxisorientierung der Forschung sind unerlässlich. Man kann zB die Ergebnisse der Motivationsforschung nicht als "Stoff" an Junglehrer weitergeben, sondern sie müssen sie sich handelnd erarbeiten, über Reflexion einer Praxis zu Erkenntnissen kommen.

**6. Lehrer erwarten, dass auf Forschung begründete Veränderungen von den Behörden gegenüber den Eltern vertreten werden.**

Alle Beteiligten müssen die anvisierten Veränderungen auch wollen - oder zumindest von deren Wirksamkeit überzeugt sein.

## LEHRER + BILDUNGSFORSCHUNG

Zwei Empfehlungen an die Lehrerschaft und die Lehrerbildner aus dem ENTWICKLUNGSPLAN DER SCHWEIZERISCHEN BILDUNGSFORSCHUNG DER SGBF/SSRE

### *Empfehlung 3: Mitwirkung der Lehrerorganisationen bei der Gestaltung und Verbreitung von Bildungsforschung*

Die Konferenz schweizerischer Lehrerorganisationen (KOSLO) und die einzelnen Lehrer- und Pädagogenorganisationen (SLV, SPR, VSG, SPV, Schweizerischer Kindergärtnerinnenverband u.a.m.) werden eingeladen, auf der ihnen angemessenen Ebene Forschungs-kommissionen mit folgenden Funktionen zu gründen:

- Verbesserung des Informationsflusses über wichtige Ergebnisse der Bildungsforschung. Insbesondere geht es darum, den Lehrern die Möglichkeit zu eröffnen, wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch und selbständig in der Praxis zu nutzen und sie damit in ihrer Professionalisierung und ihrem Streben nach Offenheit und Autonomie zu unterstützen. Als Instrument dafür erscheinen u. a. die Publikationsorgane der Lehrerorganisationen und der SGBF, die Durchführung gemeinsamer Kongresse, die Veranstaltung von Fortbildungskursen usw. geeignet.
- Information der Wissenschaftler über die Bedürfnisse und Interessen von Lehrern im Hinblick auf eine bessere Berücksichtigung dieser Bedürfnisse und Interessen in der Forschung, etwa durch Formulierung von Forschungsbedürfnissen aufgrund von Praxisproblemen oder durch die Anregung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten.
- Selbständige Initiative und Mitarbeit von Lehrern bei der Verbreitung und praktischen Umsetzung von Forschungsergebnissen.

### *Empfehlung 4: Vermehrtes Zurückgreifen auf Ergebnisse der Bildungsforschung bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrern*

Die Träger der Aus- und Fortbildung von Lehrern werden eingeladen, vermehrt Elemente der Bildungsforschung in die

Lehrerbildung einzubauen, um die Lehrer – mit Bildungsforschung vertraut zu machen,  
– über die Forschungstätigkeit sowie deren Möglichkeiten und Grenzen zu informieren,  
– zur Kooperation mit Bildungsforschern anzuregen und  
– auf die Rezeption von Bildungsforschung vorzubereiten.

Besonders nützlich erscheinen zu diesem Zweck

- eine vermehrte Vermittlung von Ergebnissen und Erkenntnissen der Bildungsforschung auf interdisziplinärer Basis;
- eine Einführung von Elementen der Forschung und Entwicklung in das Curriculum der Lehrergrundausbildung, nicht in Form eines neuen Unterrichtsfaches, sondern mittels geeigneter Unterrichtsformen und forschender Arbeitsweise (z. B. Projektunterricht, Kontakt mit Forschung und Entwicklung usw.);
- die Begegnung mit Forschung und Entwicklung in der institutionalisierten Lehrerfortbildung;
- Lehrerfortbildung in Form von schulhausbezogener Entwicklungsarbeit;
- eine Beteiligung der Lehrer an Forschung, u. a. durch die Institutionalisierung von Freistellungsmöglichkeiten für Fortbildungspraktika in Forschung und Entwicklung (wobei auf seiten der Bildungsforschung die dafür notwendige Kapazität zur Verfügung zu stellen ist). ■

Aus: «Bildungsforschung und Bildungspraxis», einem 120 Seiten umfassenden und 16 Empfehlungen begründenden «Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung», der für Fr. 10.- bezogen werden kann bei der Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.



Belémou, 3. Jan. 1988  
P. 97-88

## SCHREIBEN UND HANDELN - ZU EINEM FACHDIDAKTISCHEN ARBEITSSCHWERPUNKT EINES LEHRERBILDUNGSINSTITUTS

Peter Bonati und Erika Werlen

In dieser kurzen Darstellung hier geben wir in erster Linie eine Begründung des Spezifischen dieser Art Aufsatzlehre: die konsequente Orientierung am Lernziel Kommunikative Kompetenz und die daraus resultierende Didaktik. Wir skizzieren auch die mehr oder weniger bekannten Schwierigkeiten der bestehenden Aufsatzpraxis, um die Situation des Aufsatzschreibens, die wir als Ausgangspunkt aller didaktischen Bemühungen betrachten, besser erfassen zu können. Wir wollen vor allem das Augenmerk aller Aufsatzbetroffenen auf die Rahmenbedingungen des Aufsatzschreibens lenken. Mitte 1989 wird das Erarbeitete in Buchform erscheinen. Zentrale Stichworte des Buches stehen hier in eckigen Klammern.

### 1. THEMA, ABSICHT, VORGEHEN

Pippi Langstrumpf: "Ich möchte 18 Pfund Bonbons." Verkäuferin: "Du meinst wohl 18 Stück." Pippi Langstrumpf: "Ich sage 18 Pfund, und das meine ich auch."
--

Das Projekt *Schreiben und Handeln* ist aus dem Unterricht heraus entstanden und als Buch verfasst, um im Unterricht selbst Verwendung zu finden: Der Schwerpunkt ist auf den praktischen AufsatzUNTERRICHT gelegt. Dieser Unterricht ist HANDLUNGSorientiert und behandelt das SCHREIBEN von Aufsätzen als kommunikative Handlung, beschreibt und lehrt es als Handlung, die auch den Bedingungen alltäglichen Handelns unterliegt. Wir realisieren nämlich das Aufsatzschreiben als ein Versprachlichen von INTENTIONEN, und Intentionen sind eben stets der Anfang (und der Ausgang) des sozial relevanten Handelns, der Kommunikation, überhaupt und von Sprechen und Schreiben im besonderen [Intention, Absicht, Bedeutung]. Klassen von Texten, die typenhaft Intentionen realisieren, nennen wir SCHREIBARTEN. Der Lerngegenstand ist demnach nicht "Wie schreibe ich einen guten Aufsatz?", sondern "Wie formuliere ich sprachlich am besten meine Intention?" und "Wie plane und kontrolliere ich meine Schreibhandlung?" Aus der Vielzahl möglicher Texttypen haben wir fünf ausgewählt: 'Dokumentieren', 'Argumentieren', 'Appellieren', 'Fingieren' und 'Schreiben über sich'. Wir nennen diese Art Aufsatzlehre das *SCHREIBARTENKONZEPT*.

Das handlungsorientierte Aufsatzschreiben gibt den Schülern Intentionen (z.B. Dokumentieren, Informieren) eines Schreibers/eines Textes vor und mit den Intentionen

KRITERIEN FÜR DIE HERSTELLUNG des Textes. Herstellungskriterien angeben bedeutet 'für eine bestimmte Situation' einem Text 'bestimmte Normen setzen' [Dialektik von Norm und Freiheit]. Der Zweck des Schreibartenkonzepts ist es, Herstellungskriterien für einen bestimmten Text anzugeben und ihre Realisierung einzuüben. Der Vorteil dieses Vorgehens liegt v.a. darin, dass der Schüler erfährt, WAS zu tun ist und dass die Herstellungskriterien zugleich auch die BEURTEILUNGSKRITERIEN sind. An ihnen richtet der Lehrer seine Korrektur aus, und gegebenenfalls werden sie mit den Schülern zu diskutieren sein [Aushandeln]. Denn, wenn etwas beurteilt wird, dann muss gesagt sein, WIE WAS zu machen ist [Von der Korrektur zur Lernanregung], und ausserdem sollten Fortschritte auf Lernziele hin für Lehrende und Lernende kontrollierbar sein. Wir glauben, dass dieser Handlungskontext einen handlicheren Umgang mit den üblichen Motivationsschwierigkeiten bietet, transparentes Aufgabenstellen und Korrigieren ermöglicht und dass Aufsatzschreiben so dem Erlernen von Sprachbeherrschung dient, dem altbekannten Lernziel *Kommunikative Kompetenz*.

Mit dem Schreibartenkonzept sollen die üblichen Bedingungen des Sprachhandelns Berücksichtigung finden, und die allgemeinen Bedingungen von Sprachhandeln sollen in diesem Buch Lehrern und Schülern nähergebracht werden. Wir glauben, dass die ausdrückliche Kombination von ÜBEN und EINSICHT, Einsicht in die (normativen) Bedingungen, denen das zu Übende unterliegt, angebracht ist: Aufsätze sollen geschrieben werden als Handlungen, die wie alltägliche Handlungen "funktionieren", die man aber kontrolliert ausführt, und zwar in Kenntnis der Bedingungen bzw. während des Kennenlernens von Schreibzusammenhängen [Metakognition].

## 2. LERNZIEL UND HERSTELLUNGSKRITERIEN

Natürlich weiss jeder, was das Lernziel des Deutschunterrichts ist: Das Beherrschen der deutschen Sprache in mündlichem und schriftlichem Gebrauch; Kenntnisse von den wichtigsten Entwicklungen und von den wichtigsten Werken der deutschsprachigen Literatur. Was aber bedeutet denn *Beherrschen der deutschen Sprache*? Hochdeutsch sprechen? Schriftdeutsch reden? Reden halten? Predigten verfassen? Diktate fehlerfrei schreiben? Anklagen aufsetzen? Leserbriefe für den Donnerstagsbund abschicken? Einsprachen formulieren? Geburtstagsgedichte reimen? Gutenachtgeschichtli erfinden? Prüfungen bestehen? Wegen der immensen Vielzahl und Vielgestaltigkeit tat-

sächlicher und denkbarer Situationen können wir als Beherrschen der Sprache nur Sprachkompetenz im Sinne einer aktiven situationsangepassten Sprachbeherrschung sehen, keine reproduzierende Sprachbeherrschung, sondern eine kommunikative Kompetenz. Die didaktische Zielsetzung muss daher in der Vermittlung generativer Herstellungskriterien bestehen, die kommunikative Bedingungen berücksichtigen. Das "Üben" von Einzelfällen *richtigen Verhaltens* ist weder ethisch vertretbar (wer sagt denn, was richtig ist), noch ist es didaktisch und lernpsychologisch sinnvoll. Es ist daher notwendig, im Unterricht die herrschende Normenvielfalt zu explizieren, sie zumindest nicht zu unterdrücken. Das ist auch für das Verständnis der Herstellungs- und Beurteilungskriterien zentral, besonders auch für den Fall, dass diskrepante Beurteilungskriterien bei Lehrern und Schülern auftreten (s.v.) [Aushandeln].

Wenn wir Herstellungskriterien nennen, dann geben wir sie als Realisierungsmittel: Wir sagen: Deine Absicht/deine Intention xy kannst Du realisieren, wenn Du z tust. Dieses Vorgehen ist ein Versuch, Wirkungsabsichten mit Wirkungsmitteln zu verknüpfen. Und soweit es beim konkreten Text möglich ist, sollen als Herstellungskriterien strukturelle Merkmale (z.B. Kohärenz) UND konkrete Einheiten (z.B. Adjektive) genannt werden. Wir sagen zum Beispiel: ein Text, der informieren soll in der Situation xyz, soll die strukturellen Merkmale x', y', und z' (Struktur I) haben, u.zw. in der realisierten bzw. konkreten Ausprägung x'', y'', und z'' (Struktur II). Also geben wir die Anleitung sehr konkret: *Nicht Anschaulichkeit, sondern 6 Adjektive auf 10 Wörter, nicht Sachlichkeit, sondern nominale Wendungen, nicht Ausführlichkeit, sondern chronologischer Ablauf wie im gegebenen Fall ...* nicht eine "Struktur I" - die der Texteigenschaften - sondern eine "Struktur II" - die der sprachlichen Mittel selbst [Allgemeine und spezifische Textmerkmale]. Das ist natürlich sehr problematisch, und in der Regel werden diese Realisierungen vornehmlich auf der Beurteilungsebene so konkret sein - nicht auf der Herstellungsebene! [Gibt es Normen für einen guten Aufsatz?]

Kompetenz kann so mithilfe von Anleitungen und Mustern aufgebaut werden [Schreibarten und Darstellungsformen], aber ihr Sinn liegt nicht in deren Reproduktion, sondern in deren Verarbeitung zur Produktion stets neuer, differenzierter Strategien. Eine so verstandene Kompetenz ist mehr als Sprachbeherrschung, denn sie beinhaltet

ebenso wie Sprachwissen ein Wissen von der Situation, von den verschiedenen Situationen und ihren Erfordernissen. Wir sprechen daher von **KOMMUNIKATIVER Kompetenz**: Kommunikative Kompetenz besitzt derjenige, der in jeder Situation erfolgreich kommunizieren kann, d.h. kommunikative Kompetenz heisst Beherrschung der sprachlichen Mittel unter den Bedingungen der kommunikativen Situation. Gerade wegen ihrer Aufgaben- und Situationsabhängigkeit dienen Aufsätze diesem Lernziel [Rolle der Aufgabenstellung]. Gerade sie können die situationsdefinierende, situationsmodifizierende Kraft sprachlicher Äusserungen, die dieses verbale Zeichensystem, das wir "Sprache" nennen, von allen anderen Zeichensystemen abhebt, bewusst machen: Nur das sprachliche Zeichensystem kann sich selber zur Diskussion stellen. Gestik kann - so zeichenhaft sie auch sein mag - nicht sich selbst erklären.

### 3. TEILKOMPETENZEN UND TEILHANDLUNGEN

Eine so verstandene Kommunikative Kompetenz ist sehr komplex [Teilhandlungen; Schreibprozess].

Sie spielt auf drei Ebenen: 1. Interaktionswissen, 2. Sprachwissen und 3. Sprachanwendungswissen und Sachwissen. Dabei ist das **SPRACHWISSEN** zu differenzieren in 1. Sprachsystemwissen und 2. Sprachanwendungswissen [Textmerkmale, Struktur- und Funktionsmerkmale]. Das **SPRACHANWENDUNGSWISSEN** seinerseits beinhaltet 1. Regeln für Sprache (Bedeutungspotentiale) und 2. Regeln für Situationen (Situationstypen und Situationskomponenten) [Norm, Grammatik, Stil].

Die Ebenen und Teilkompetenzen gilt es zu unterscheiden, wenn das Aufsatzschreiben als kontrollierte, als bewusste Handlung gelehrt und gelernt werden soll. Und sie zeigen sich uns deutlich umrissen, wenn wir die Schreibsituation zergliedern und **SCHWIERIGKEITEN DES AUFSATZSCHREIBENS** in ihrer Einbettung in Situation und Handeln betrachten [Auch Aufsätze sind Kommunikation][Mündliche und schriftliche Kommunikation].

#### A) Interaktions- und Sprachschwierigkeiten

1. *Komplexität der Handlung*: 1.1. Beim schriftlichen (kommunikativen) Text ist die Antizipation umfangreicher und langdauernder Verstehensleistungen notwendig. Die Hypothesen über Wirkung, Treffsicherheit, Verständlichkeit häufen sich; die Kumulation ist umso unangenehmer als diese Hypothesen die unüberprüfte Basis weiterer Hypothesen bilden. 1.2. In der Regel gilt die intellektuelle Leistung beim schriftlichen Text als grösser. Für diese Annahme gibt es verschiedene Erklärungen: a) Die

schriftliche Sprachform gilt als höherwertig und dadurch die aufgewendete kognitive Leistung als besser. b) Der Regelapparat für mündliche Texte ist wohl genauso komplex, aber mehr automatisiert. c) Für die Mehrheit der Bevölkerung ist eine explizite, überprüfbare Äusserung ungewohnt und dadurch unangenehm oder allein wegen der Einklagbarkeit geäusselter Stellungnahmen unangenehm. d) Evtl. sind viele Themen unglücklich gewählt.

2. *Ungeübtheit*: Es entsteht der bekannte Teufelskreis: Das, was nicht gern gemacht wird, weil man glaubt, es nicht zu beherrschen, wird nicht geübt ...

3. *Undurchsichtigkeit, Unkenntnis der Regeln*: Wir können an uns selbst ganz leicht beobachten, wie uns krisenartige Situationen zur Einsicht zwingen, dass unsere "Kenntnisse" von den Bedingungen des (Sprach)Handelns sehr unzureichend sind. Wären unsere Kenntnisse ausreichend, so sollte man z.B. in der Lage sein, herauszufinden, warum eine bestimmte Äusserung nicht das erreicht, was man sich von ihr versprochen hat. Oder man müsste feststellen können, warum genau bei einem Text der Eindruck von Zusammenhangslosigkeit entsteht [Grammatikunterricht].

4. *Phantasie und Perspektivenwechsel*: Phantasie und Perspektivenwechsel sind v.a. bei argumentativen schriftlichen Texten sehr gefordert. Im Gegensatz zum mündlichen Dialog mit seiner Dialogeinheit von Frage-Antwort muss bei schriftlichen Text der Schreiber selbst Gegenargumente erfinden und vorwegnehmen und darüberhinaus auf den vermeintlichen Einwänden Dritter seine Gegenargumentation aufbauen (s.o.).

5. *Komplexität der Aufgabe*: Beim Aufsatzschreiben ist eine innere und eine äussere Situation zugleich bewältigen. Das ist schwierig, wenn die Aufgabe nicht in Teilschritte zerlegt wird. Vielleicht ist das Ausmass der Erleichterung, das sich auf den Gesichtern beim Abgeben des Aufsatzes abzeichnet, ein Massstab dafür, was an unnötigem Stress aufgeboden werden muss, wenn der Handelnde etwas tun muss, von dem er nicht weiss, wie er es tun soll.

6. *"Sprach"problem*: Für manche geographischen Breiten besteht zudem noch eine dem Aufsatzschreiben unzuträgliche Spannung zwischen Mundart und Schrift(sic!)sprache, was in manchen Fällen treffend mit dem Schlagwort der *Sprachbarrieren* charakterisiert werden kann [Der Wert des Schreibens in unserer Kultur].

**B) Sachschwierigkeiten**

"Mir fällt nichts ein! Ich kann nichts schreiben!"

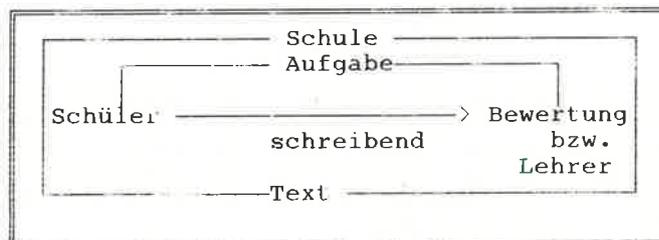
Nicht schreiben können, weil man nicht weiss, WAS man schreiben soll, ist ein hinreichend bekanntes Problem, das uns v.a. deshalb interessiert, weil die "Stoffbarriere" oft genug andere Schreibhemmungen verdeckt. Sie ist kein genuines Problem der Aufsatzlehre, insofern sich diese mit dem sprachlichen Gestalten und Formulieren befasst, mit dem WIE! [Rolle der Aufgabenstellung]. Der Schüler weiss nicht nur nicht, was er worüber schreiben soll, er weiss eben überhaupt nicht, was genau von ihm erwartet wird.

Will man kontrolliert und planvoll Texte verfassen, so muss einfach klar sein, zu welcher Teilhandlung die aktuell auftretende Schwierigkeit gehört, damit man entsprechende Gegenmassnahmen einleiten kann. Die Desorientierung hängt in erster Linie damit zusammen, dass beim Aufsatz verschiedene Sprachfunktionen und Situationen verkettet sind, ohne dass eine Trennung thematisiert wird: erst die Trennung der Situationen ermöglicht ein Zurechtfinden und eine adäquate Reaktion [Innere und äussere Situation].

#### 4. DIE SITUATION DES SCHÜLERS BEIM SCHREIBEN

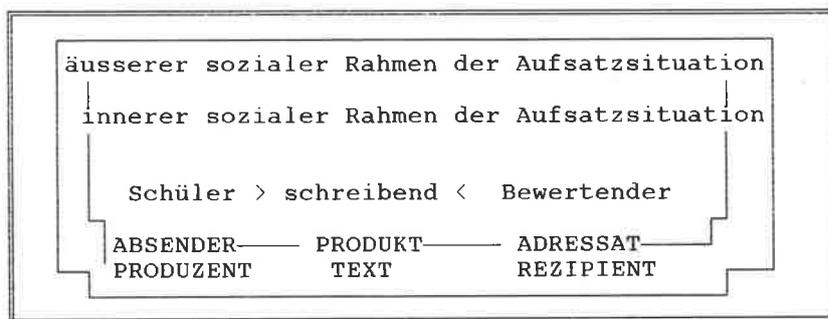
Wir konzentrieren uns auf die Schwierigkeiten der Formulierungsebene, auf die Realisierung einer Schreibart im Spannungsfeld von zwei Situationen: Die "äussere", umfassendere Situation ist die soziale Einbettung des Schülers in all seinen sozialen Rollen. Die "innere" Situation ist die linguistische Einbettung: die von der Aufgabenstellung geschaffene fiktive "soziale Situation". Die äussere Situation ist in jedem Fall die entscheidendere! Sie ist die umfassendere und nach ihren Regeln und Gesetzen wird die innere Situation erfahren, interpretiert und bewältigt.

Innerhalb der Schule wird die Aufgabe gestellt, in deren Rahmen der Schüler einen Text für den Lehrer herstellen muss.



Diese kommunikative Handlung vollzieht sich - wie jede

alltägliche kommunikative Handlung - unter bestimmten Rahmenbedingungen.



Ein Text ist nun eben eine kommunikative Größe, ist das Resultat einer sozial und situativ bedingten Tätigkeit: er ist eine handlungstheoretische Einheit. Der Schulaufsatz ist ein Text mit allen sozialen und linguistischen Implikationen. Er unterliegt wie jeder alltägliche, "natürliche" Text den Bedingungen menschlicher Sprachäusserungen [Auch Aufsätze sind "Kommunikation"]. Das bedeutet: 1. Aufsatzschreiben ist als soziale Aktivität das Resultat einer Interaktion: Schreiber und Empfänger (Lehrer) prägen den Text. 2. Aufsatzschreiben hat als soziale Tätigkeit einen Sinn, der das Produkt aus einer objektiven Gesellschafts- und Sprachstruktur und der Individualität der Beteiligten ist. Der Aufsatz ist/transponiert eine Information, er hat eine Bedeutung: eine Aussage über die Handlungsfähigkeit des Schreibenden, und zwar ist diese Information (auf Beziehungs- und Inhaltsebene) der Aufsatz selbst [Validität der Beurteilung]. Aus der Beschaffenheit des Textes "Aufsatz" entnimmt der Leser-Lehrer die sozial relevante Information: Kann der Schreiende einen guten Text verfassen oder kann er es nicht? Welche kommunikativen Fähigkeiten sind vorhanden, welche nicht? Das heisst, die "innere" Situation dient als Material, als Medium. Wir vertreten den Standpunkt, dass die von der Aufgabenstellung - explizit oder implizit - hergestellte "soziale Situation", das fiktive Kommunikationsereignis, in jedem Fall einen "als ob"-Charakter aufweist [Das Problem der Echtheit]. Ob der Lehrer nun "echte" Leserbriefe schreiben lässt, die "echt" sind dadurch, dass sie "wirklich", abgeschickt werden, oder ob die Leserbriefe "unecht", simuliert sind, dadurch dass sie

eben nicht an den Bund geschickt werden, das ändert an der "äusseren", an der entscheidenden Situation überhaupt nichts [Motivation und Transfer]. Es ist unmöglich - bei dem im Jahre 1988 bestehenden Schulsystem wohlbe-merkt - diese äussere Situation ausser Kraft zu setzen: gleich wie man die Sache dreht und wendet, an der Interaktion Schüler-Lehrer, die die Aufsatzfähigkeit trägt und die von der Aufsatzfähigkeit etabliert wird, ändert man nichts. Es hiesse die Natur sprachlicher Kommunikation leugnen, wenn diese Tatsache ignoriert wird. Solange ein Lehrer Schüler unterrichtet zum Zwecke ihrer Ausbildung, solange wird ein Aufsatz primär eine Interaktion von Lehrer-Schüler/Schüler-Lehrer sein. Die traditionelle und die moderne Aufsatzlehre lösen auf verschiedene Weise diese Problematik; u.E. ist die Berücksichtigung der natürlichen Sprachhandlungsbedingungen eine effiziente Methode. Wenn uns nun bekannt ist, dass a) der Aufsatz ein kommunikativer Text in einer Situation ist und b) die Situation als Gesamt der interpretierten Bedingungen den Aufsatz zusammen mit den individuellen Bedingungen "macht", so kann uns nichts mehr daran hindern, die Aufsatzsituation zum Unterrichtsgegenstand zu machen.

Hierfür stehen uns verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, v.a. die Vermittlung der Herstellungskriterien. In den Schreibarten bieten wir sie immer als situationsabhängige Grössen an. Danach ist der Brückenschlag zu den Beurteilungskriterien ganz naheliegend: die schulische Aufsatzsituation macht aus den sonst gruppen- und kulturspezifisch bewerteten Kriterien explizite, verabredete Normen, deren mehr oder weniger gelungene Einhaltung der Benotung unterzogen wird. Die verabredete Normeneinhaltung wird bewertet, nicht der fiktive kommunikative Erfolg der inneren Situation. Wenn ein kommunikativer Erfolg bewertet wird, dann der der äusseren Situation! In unserer Publikation geben wir die präzisere Erfassung dieser "Situation" mithilfe der Begriffe Schreibart, Schreibakt und Text.

Mir ist es wichtig, dass ich  
Menschen und Projekte  
gleichzeitig erleben kann.

## ERFAHRUNGEN MIT EINER KOMBINATION VON MICROTEACHING, REFLECTIVE TEACHING UND UNTERRICHTSBEOBACHTUNG

EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG AN 146 LEHRAMTSKANDIDATEN

*Jo Kramis*

*Nach Ansicht verschiedener Lehrerbildner/innen sind die traditionellen Formen der Lehrerbildung nur bedingt geeignet, Lehrer/innen auf ihre künftigen Aufgaben im Klassenzimmer vorzubereiten. Verschiedene Lehrerbildungsstätten sind deshalb dazu übergegangen, die traditionellen Lehrveranstaltungen für Lehrer/innen durch Lehrertrainings (z.B. Microteaching, Reflective Teaching,...) zu ergänzen. Bringen solche Lehrertrainings tatsächlich das, was man von ihnen erwartet? Sind sie nachweislich wirksame Formen der Lehrerbildung? Lohnt es sich, traditionelle Lehrveranstaltungen für Lehrer/innen durch Lehrertrainings zu ergänzen? Wie könnte ein solches wirksames Lehrertraining aussehen?*

### 1. Fragestellung

- Schliessen Lehramtskandidaten/innen, die an einem Lehrfertigkeitstraining (Microteaching, Reflective Teaching) teilnehmen, in den unterrichtspraktischen Schlussprüfungen (Prüfungslektionen) besser ab als Kandidaten, die kein solches Lehrfertigkeitstraining absolvieren?
- Ist der Effekt eines Lehrfertigkeitstrainings auch längerfristig noch nachweisbar?
- Wie sehen solche Lehrfertigkeitstrainings im Urteil der Kursteilnehmer aus hinsichtlich der Kriterien Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima, Lernanregung sowie Lernausmass?

Dies ist, kurz gefasst, die Fragestellung unserer Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten/innen, die ihr Sekundarlehrerdiplom 1985-1988 an der Universität Freiburg erwarben.

### 2. Theoretischer Hintergrund

Aufgrund von Forschungsergebnissen scheinen uns Lehrertrainings, die auf einem oder mehreren der folgenden theoretischen Ansätze basieren, besonders erfolgsversprechend zu sein: Modell-Lernen, Lernen durch eigenes Tun/Handeln, reflektierende Selbstbeobachtung und -analyse, Lernen durch konstruktives verhaltensbezogenes Feedback der betroffenen Sozialpartner (hier: Schüler). Wir postulieren, dass ein Lehrertraining, das mehrere der oben genannten Ansätze in geeigneter Form zu integrieren vermag, besonders wirksam sein wird.

### 3. Versuchsplan und Untersuchungspersonen

In die Untersuchung einbezogen wurden alle Sekundar-Lehramtskandidaten/innen der Universität Freiburg/Schweiz, die ihr Sekundarlehrer-Diplom in den Kalenderjahren 1985, 1986, 1987 sowie im 1. Halbjahr 1988 an der Universität Freiburg erwarben. Diese Lehramtskandidaten/innen wurden in 2 Gruppen eingeteilt:

1. Kandidaten, die ein Lehrfertigkeitstraining absolviert haben (= *Versuchsgruppe*)
2. Kandidaten, die kein Lehrfertigkeitstraining absolviert haben (= *Kontrollgruppe*)

Es liegt also, gemäss COOK/CAMPBELL 1979, ein quasi-experimenteller Design vor. Die Stichprobengrößen für Versuchs- und Kontrollgruppe entnimmt man Tabelle 1.

Tab.1: Sekundar-Lehramtskandidaten mit bzw ohne Lehrfertigkeitstraining (LFT) in den Jahren 1985, 1986, 1987, 1988

Kandidaten	1985	1986	1987	1988	1985-88
mit LFT (= VG)	4	17	14	9	44
ohne LFT (= KG)	31	14	35	22	102
Gesamtgruppe	35	31	49	31	146

Aus der Tabelle 2 geht hervor: Im Zeitraum 1985 - 1988 (1988 nur 1. Halbjahr) haben insgesamt 146 Sekundarlehrer/innen ihr Sekundarlehrer-Diplom an der Universität Freiburg erworben. Davon haben 30 % das Training absolviert, 70 % haben es nicht absolviert.

### 4. Das Lehrfertigkeitstraining (die Intervention)

Das Lehrfertigkeitstraining (LFT) hat in unserer Untersuchung die Funktion des Treatments, der Intervention.

Konzeptuell basiert unser Lehrfertigkeitstraining in der heutigen Form wesentlich auf Überlegungen, wie sie sich finden in WITTRICK 1986; WALBERG 1982, 1986; CRUICKSHANK 1984, 1985b; BECKER u.a. 1980; BECKER 1986.

Technisch basiert es wesentlich auf CRUICKSHANK 1984, 1985a, 1985b; DUBS 1981 sowie auf BECKER u.a. 1980; BECKER 1984, 1986.

In einem weiteren Kontext sind ins Training Ideen und Überlegungen eingeflossen u.a. von den verschiedenen Beiträgen in MUTZECK/PALLASCH 1983; KRAPP 1983; WAGNER 1983; MESSNER 1985; BESSOTH 1986; neu auch von AEBLI 1987 (Vom Tun zum Lernen führen, Lebenstätigkeiten - Lerntätigkeiten).

Unser Lehrfertigkeitstraining besteht in der heutigen Form inhaltlich aus *drei Teilen*:

1. Beobachtung und Analyse von Modellen zentraler Unterrichtsfertigkeiten (Skills)
2. Microteaching
3. Reflective Teaching (siehe CRUICKSHANK 1985a oder DUBS 1981).

Das Training wurde auf 10-12 Wochen verteilt, mit wöchentlichen Sitzungen zu 3 Stunden, was total 30-36 Trainingsstunden (zu 45 Minuten) ergibt.

### **5. Die abhängige Variable: Die Noten in den Prüfungslektionen**

Als abhängige Variable fungiert in unserer Untersuchung die Note in den Prüfungslektionen, welche bei uns die schulpraktische Schlussprüfung darstellt.

### **6. Untersuchungsergebnisse**

Die Ergebnisse unserer Untersuchung lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

Kandidaten, die ein Lehrfertigkeitstraining absolvierten, hatten im Vergleich zu Kandidaten, die kein Lehrfertigkeitstraining absolvierten:

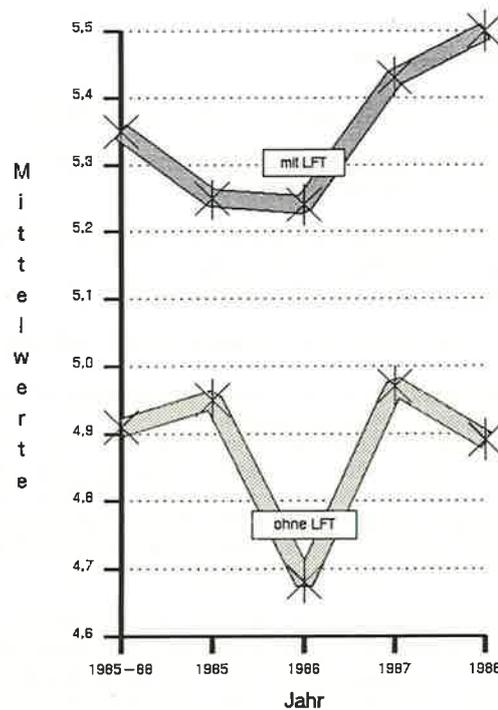
1. Einen hoch signifikant höheren Mittelwert in den schulpraktischen Schlussprüfungen (Prüfungslektionen). Effektgrösse: 0.80
2. Sehr signifikant seltener die unterdurchschnittlichen Prüfungslektionsnoten 4.5 oder tiefer.
3. Hoch signifikant häufiger die überdurchschnittlichen Prüfungslektionsnoten 5.5 oder 6.
4. Keiner der Kandidaten, die ein Lehrfertigkeitstraining absolvierten, war später in den Prüfungslektionen ungenügend.
5. Der hoch signifikante Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe blieb auch bestehen, wenn die Unterschiede der Lehramtskandidaten in 4 Kovariaten, nämlich den Noten in Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik, Allgemeiner Pädagogik sowie Pädagogischer Psychologie auspartialisiert wurden.
6. Der Effekt des Lehrfertigkeitstrainings war ein Jahr nach Trainingsende ebenso hoch wie unmittelbar nach Trainingsende. Der Trainingseffekt war also beständig.
7. Das Lehrfertigkeitstraining im Urteil der Kursteilnehmer: Eine quantitativ-numerische Evaluation des Lehrfertigkeitstrainings (verbunden mit einer qualitativen Auswertung) ergab: Auf einer 7-stufigen Beurteilungsskala gaben fast 100 % der Kursteilnehmer für alle verwendeten Beurteilungskriterien (Bedeutbarkeit, Effizienz, Lernklima, Lernerregung, Lernausmass, Gesamteindruck) die beiden Bestnoten 6 bzw 7.

Die statistische Analyse der Prüfungslektions-Noten und die subjektive Einschätzung des Lehrfertigkeitstrainings durch die Kursteilnehmer zeichnen also beide das gleiche sehr erfreuliche Bild eines bedeutsamen, effizienten, anregenden Lehrfertigkeitstrainings mit überdurchschnittlich positivem Lernklima.

Im folgenden werde ich die Punkte 1 und 7 der oben genannten Untersuchungsergebnisse durch je eine Abbildung noch veranschaulichen.

- Die Abbildung 1 zeigt ein Hauptergebnis unserer Untersuchung, nämlich den konsistenten hoch signifikanten Unterschied in den Prüfungsleistungen zwischen den Lehramtskandidaten mit bzw ohne Lehrfertigkeitstraining, und zwar über 4 aufeinanderfolgende Diplommjahrgänge hinweg.

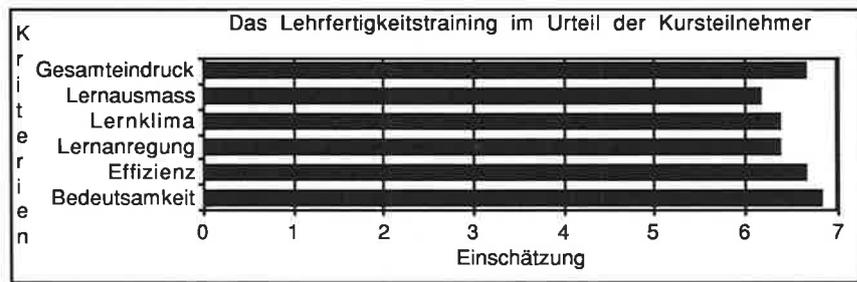
Abb. 1: Vergleich der Noten-Mittelwerte in den Prüfungsleistungen der Kandidaten mit bzw ohne Lehrfertigkeitstraining für die Diplommjahrgänge 1985, 1986, 1987, 1988 sowie die Gesamtgruppe 1985-88 (N=146)



Die Abbildung 1 zeigt anschaulich die hochsignifikanten Unterschiede in den Prüfungsleistungen zwischen der Versuchs- und Kontrollgruppe.

- Dass das Lehrfertigkeitstraining nicht nur statistisch gesehen effektiv ist, sondern dass es auch im subjektiven Urteil der Kursteilnehmer als in hohem Maße bedeutsam, lerneffizient, lernanregend und mit gutem Lernklima eingeschätzt wird, zeigen die Ergebnisse der Kursevaluationen durch die Kursteilnehmer (siehe Abbildung 2). Einzelheiten zu den Beurteilungskriterien siehe KRAMIS 1987, 1988a, 1988b, in einem weiteren Kontext könnte auch KRAMIS/OSER/KRAMIS 1987 interessieren.

Abb. 2: Bedeutsamkeit, Lerneffizienz, Lernanregung, Lernklima, Lernausmass und Gesamteinschätzung des Lehrfertigkeitstrainings im Urteil der Kursteilnehmer (Mittelwerte)



## 7. Interpretation der Ergebnisse

Mit einer Effektgrösse von 0.80 gehört das hier dargestellte Lehrertraining zu den 10 % der pädagogischen Interventionsprogramme mit der höchsten Effektgrösse (siehe WALBERG 1986; vgl. auch z.B. DUBS 1982, 65).

Wir führen die sehr positiven Ergebnisse darauf zurück, dass durch die Verbindung von Microteaching, Reflective Teaching und Unterrichtsbeobachtung und die damit ermöglichte Realisation von Modell-Lernen, Lernen durch eigenes Tun, reflektierende Selbstbeobachtung und -beurteilung sowie durch das verhaltensnahe Feedback der Schüler/Kollegen eine sehr wirksame Kombination von im einzelnen schon wirksamen Komponenten gelungen ist.

Dass sich der Treatment-Effekt während 4 aufeinander folgender Jahre unabhängig voneinander, bei insgesamt 15 verschiedenen beteiligten Beurteilern, replizieren liess, bestärkt uns in unserer Annahme der hohen Effektivität des dargestellten Lehrertrainings.

*Unser Schluss:* Es scheint sich zu lohnen, Lehrertraining der dargestellten Art (Kombination von Microteaching, Reflective Teaching und Unterrichtsbeobachtung) ergänzend zu den herkömmlichen Formen der Lehrerbildung mit ins Ausbildungsprogramm für Lehrer/innen aufzunehmen bzw. beizubehalten.

Einzelheiten zu der hier kurz dargestellten Untersuchung kann der Interessierte den Forschungsberichten von KRAMIS 1988a, 1988b entnehmen (erhältlich im Pädagogischen Institut der Universität Freiburg/CH).

## 8. Literatur

- AEBLI, H. (1987) Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta. / BECKER, G.E., CLEMENS-LODDE, B., KOHL, K. (1980) Unterrichtssituationen. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 2. Aufl. / BECKER, G.E. (1984) Durchführung von Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz. / BECKER, G.E. (1986) Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz. / BESSOTH, R. (1986) Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung. Neuwied: Luchterhand, 2. Aufl. / COOK, Th.D., CAMPBELL, D.T. (1979) Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally. / CRUICKSHANK, D.R. (1984) Research Potential for Reflective Teaching. Mid-Western Educational Researcher, 5, (2), 1-6. / CRUICKSHANK, D.R. and others (1985a) Reflective Teaching. Bloomington: Phi Delta Kappa. / CRUICKSHANK, D.R. (1985b) Reflective Teaching: The Preparation of Students of Teaching. Columbus/Ohio: The Ohio State University. / DUBS, R. (1981) Reflective Teaching - Eine neue Form des Lehrerverhaltenstrainings. Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 3, (4), 93-105, sowie in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77. Band, Heft 10, 1981, 723-733. / DUBS, R. (1982) Der Führungsstil des Lehrers im Unterricht. St. Gallen: Studien und Berichte des IWP, Heft 3. / KRAMIS, J. (1987) Gütekriterien für Unterricht. Aus: Vorlesung zur Allgemeinen Didaktik. Universität Freiburg/CH: Pädagogisches Institut. / KRAMIS, J. (1988a) Zur Effektivität von Microteaching und Reflective Teaching. Eine quasi-experimentelle Untersuchung an 146 Lehramtskandidaten. Universität Freiburg/CH: Pädagogisches Institut. / KRAMIS, J. (1988b) Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima - zentrale Gütekriterien für Unterricht. Universität Freiburg/CH: Pädagogisches Institut, (in Vorb.). / KRAMIS, J., OSER, F., KRAMIS-AEBISCHER, Kathrin (1987) Lebenszufriedenheit von Studenten. Eine empirische Untersuchung an 350 Studenten/innen der Universität Freiburg/Schweiz. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Nr. 75. Universität Freiburg/CH: Pädagogisches Institut. / KRAPF, B. (1983) Aufgrund von Erfahrungen erfahrungsfähig werden: Handeln - Wahrnehmen - Nachdenken - Planen. In: MUTZECK/PALLASCH, 1983, 177-186. / MESSNER, H. (Hrsg.) (1985) Unterrichten lernen. Hannover: Schrödel, 3. Aufl. / MUTZECK, W., PALLASCH, W. (Hrsg.) (1983) Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz. / WAGNER, A.C. (1983) Erfahrungen mit einem Kompaktseminar zum schülerzentrierten Unterrichtsverhalten, oder: von der Mikroanalyse zum Nachträglichen Lauten Denken. In: MUTZECK/PALLASCH, 1983, 73-88. / WALBERG, H.J. (1982) What makes schooling effective ? In: Contemporary Education Review, 1, 1-34. / WALBERG, H.J. (1986) Syntheses of Research on Teaching. In: Witrock 1986, 214-229. / WITTRUCK, M.C. (Ed.) (1986) Handbook of Research on Teaching. New York, London: Macmillan Publishing Company.

Gebildete Praktiker mit  
Reflexionsfähigkeit sind in  
unseren Schulen notwendig.

## PÄDAGOGISCH-ZIELORIENTIERTE UNTERRICHTS- GESTALTUNG

DAS PROJEKT ADAP AM PRIMARLEHRERSEMINAR ZÜRICH, ABT. IRCHEL

Walter Furrer  
Hermann Landolt  
Roger Vaissière

*Das Entwicklungsprojekt ADAP stellt den Versuch dar, Allgemeine Didaktik über die schulpraktische Ausbildung (Praktika und Uebungsschule) an die Lehrerstudenten/innen heranzutragen. Der Inhalt unseres Modells "Pädagogisch-zielorientierte Unterrichtsgestaltung" wird im Rahmen der internen Fortbildung durch die Seminarlehrer/innen an die Praktikumslehrer/innen und durch diese an die Studenten/ innen vermittelt.*

### 1. Ausgangslage, Rahmenbedingungen

Die Volksabstimmung von 1978 brachte im Kanton Zürich eine neue Organisationstruktur der Volksschullehrerausbildung. Dabei wurde das Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) als gemeinsame Grundlage für alle stufenspezifischen Berufsausbildungen geschaffen. Im SPG werden die Studenten eingehend in die Inhalte der Allgemeinen Didaktik (AD) eingeführt. Die stundenmässig gut dotierte allgemeindidaktische Ausbildung hatte zur Folge, dass am Primarlehrerseminar (PLS) dieses Unterrichtsfach nicht mehr in die Stundentafel aufgenommen wurde. Dadurch fehlten für die schulpraktische Ausbildung stufenspezifische Impulse aus der AD. Aus dieser Situation heraus haben wir das ADAP-Projekt in Angriff genommen. Das Kürzel ADAP schliesst zwei Bedeutungen ein:

ADAP = Allgemeine Didaktik am PLS

ADAP = Ausbildung der Ausbildner am PLS.

Mit dem Projekt wurden zwei Probleme gleichzeitig angegangen. Einerseits ist beabsichtigt, eine primarschulbezogene Allgemeine Didaktik über die Schulpraxis den Studenten zu vermitteln und andererseits werden die Praktikums- und UebungslehrerInnen über die Interne Fortbildung

zu qualifizierten *MitausbildnerInnen* im Fach Allgemeine Didaktik gemacht. Die enge Bindung dieser Mitarbeiter an das Seminar gewährleistet, dass in der schulpraktischen Ausbildung gemeinsame Inhalte weitergegeben, dass eine einheitliche Sprache, d.h. gleiche Begriffe verwendet werden und dass der Praktikumslehrer zu einem neuen Rollenverständnis finden kann.

## 2. ADAP - Das Fortbildungskonzept

Basierend auf diesen Gedanken entwickelten wir das nachstehende Fortbildungskonzept, das sich auf die Seminar-, Übungs- und Praktikumslehrer abstützt und folgende Prozessschritte umfasst:

### *Entwicklungsphase im Dreierteam*

#### **1. Grundelemente und -struktur**

Im Dreierteam (Verfasser) werden die Grundideen und Inhalte bedacht und besprochen. Zugleich werden auch die Grobstrukturen der Fortbildungskurse entworfen.

#### **2. Austausch**

Mit den SeminarlehrerInnen werden die Grundelemente des Kurses bearbeitet, ergänzt und auf ihre kurspraktische Eignung hin durchleuchtet.

#### **3. Uebearbeitung**

Im Dreierteam werden nun die Arbeitspapiere entworfen und der Kurs der Seminarlehrer geplant.

### *Aufbauarbeit mit den Seminarlehrern*

#### **4. Differenzierung**

In Rahmen einer dreitägigen Klausurtagung für SeminarlehrerInnen werden die Grundideen und Vorlagen durchdiskutiert, die notwendigen Grundlagenpapiere abgefasst und die Kurse für die Übungs- und PraktikumslehrerInnen vorbereitet.

*Durchführung mit den Praktikums- und Übungslehrern*

#### **5. Umsetzung**

Die Seminarlehrer ihrerseits vermitteln die erarbeiteten Inhalte im Verlaufe eines Zweitagekurses an die Übungs- und Praktikumslehrer und entwickeln gemeinsam Formen und Vorgehensweisen, wie der Lehrstoff ins Praktikum integriert werden kann.

#### **6. Training**

Die Praktikumslehrer arbeiten mit den Studenten in den Vor- und Nachbereitungen auf der Grundlage der ADAP-Instrumente. Der Seminarlehrer (Mentor) besucht während des Praktikums den Studenten, beobachtet auf dem Hintergrund des Kurses den Unterricht und bespricht ihn vor allem im Hinblick auf die Realisierung der Kurselemente.

#### **7. Auswertung**

Gegen Ende des Praktikums besprechen die Praktikumslehrer mit dem Mentor im sogenannten Praktikumsgespräch den Kursverlauf, die Inhalte und ihre Umsetzung im Praktikum.

*Auswertung und Verarbeitung der Erfahrungen*

#### **8. Evaluation**

In einer Mentorensitzung werden alle Kursschritte analysiert, auf ihre Wirkung hin geprüft und ausgewertet.

#### **9. Ueberarbeitung**

Das Dreierteam legt anschliessend die inhaltlichen Aenderungen fest und überarbeitet die Grundlagenpapiere.

#### **10. Integration**

Je nach Kursinhalt wird die Thematik in den Grundfachunterricht am PLS integriert und den Studenten vor dem nächsten Praktikum vorgestellt.

### **3. ADAP - Die Inhalte**

#### **1. Das "Fünf-Jahres-Programm"**

Als verbindliche Inhalte für die Jahre 1986-90 wurden die

folgenden fünf allgemeindidaktisch-pädagogischen Jahresthemen festgelegt:

- Lernen und Entwicklung
- Lernziele und Unterrichtsformen
- Individualisierung und Differenzierung
- Schülerbeurteilung
- Soziales Lernen und Klassenführung

Die Thematik der ersten beiden Jahre (86/87) bildet den Inhalt des Grundkurses, der periodisch wiederholt wird und von allen neueintretenden Seminarmitarbeitern obligatorisch besucht werden muss.

## 2. Stücke einer pädagogisch-zielorientierten Unterrichtsgestaltung

Als besonders herausfordernd erwies sich die Aufgabe, die Begriffe und Modelle so zu fassen, dass sie von allen Seminarlehrern (auch von solchen ohne erziehungswissenschaftliche bzw. allgemeindidaktische Spezialkenntnisse) an die Praktikumslehrer vermittelt werden. Diese wiederum mussten befähigt werden in den knapp bemessenen Zeiträumen während des Praktikums ihre Studenten mit den Instrumenten zu fördern. So schufen wir Informationsgrundlagen und Beobachtungspapiere, die in ihrem Vereinfachungs- und Verdichtungsgrad gerade noch verantwortbar erscheinen. Als Beispiele für die ersten beiden Jahre (die anderen sind in Vorbereitung) seien erwähnt:

- Uebersichtsblatt zur Unterrichtsvorbereitung mit den Begriffen Ziele, Inhaltsanalyse, Unterrichtssequenzen, lernpsychologische Ueberlegungen, Methodische Detailgestaltung
- Kriterien zur Verknüpfung von Zielen und Inhalten (didaktische Analyse) mit einer Dreiteilung aufgrund des Kompetenzenmodells:
  - Sachkompetenz* (Ganzheit, Lebenspraxis, Systematik, Symbolik, Methoden-Verfahren-Regeln, Werte, Ursprung);
  - Selbstkompetenz* (Subjektive Erfahrungen, Umweltbezug, Grundfähigkeiten entwickeln, Selbstbild und Lernfähigkeit-Lernmethoden);

Sozialkompetenz (Kontakt, Kommunikation, Zusammenarbeit, Verantwortung, Konflikt)

- Kurztexte zu drei intentional gefassten "Lernarten": Erfahrungslernen, Gedächtnislernen, Erkenntnislernen
- Faltprospekt mit "Lerngesetzen" zu den drei Lernarten
- Uebersichtsblatt zu den Unterrichtsformen geordnet nach den Lernarten
- Diverse Beobachtungsinstrumente
- Glossar
- etc.

Diese Papiere sind z.T. noch in redaktioneller und darstellerischer Uebearbeitung und können Interessenten frühestens ab Frühling 89 zur Verfügung gestellt werden.

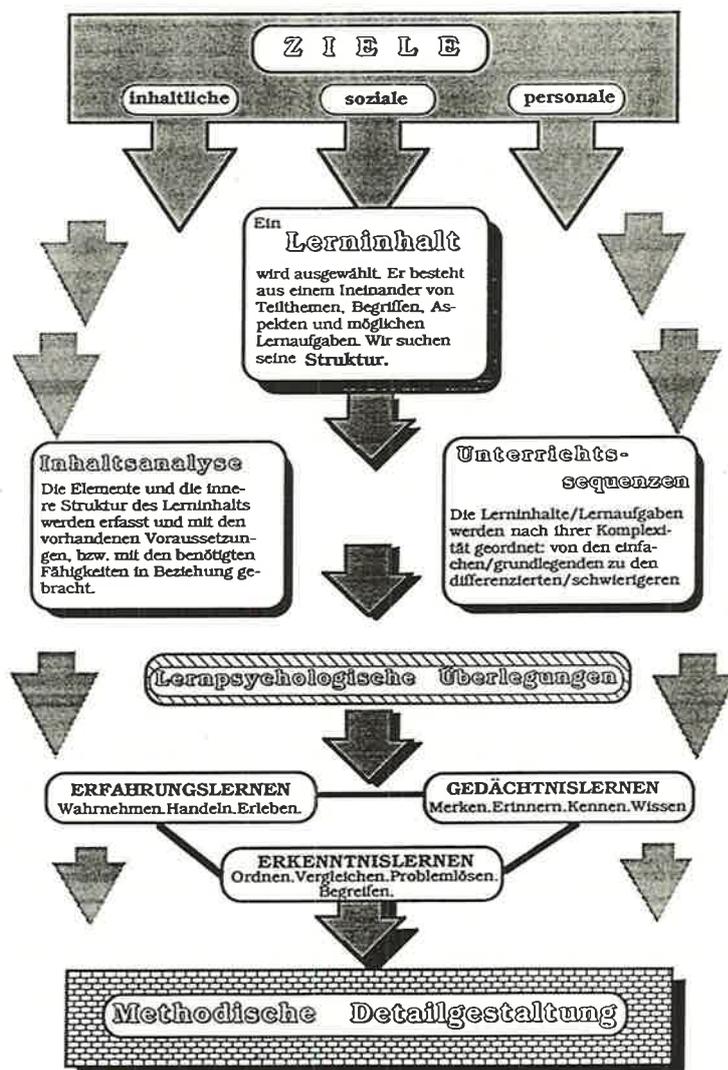
Eine pädagogisch-zielorientierte Unterrichtsgestaltung setzt voraus, dass bei der Definition von Unterrichtssequenzen und bei der Wahl von Unterrichtsformen sowohl die pädagogischen Zielkriterien, wie auch die lernpsychologischen Ueberlegungen zum Tragen kommen. Das Unterrichtsgeschehen muss für die Schüler sinnvoll, die Inhalte erlernbar sein.

#### 4. ADAP - Die Erfahrungen

Die Entwicklungs- und Fortbildungsarbeit am ADAP-Projekt hat einen vielversprechenden Anfang genommen. Sowohl das Modell "Pädagogisch-zielorientierte Unterrichtsgestaltung" wie auch die gewählte Form der Fortbildung haben bei allen Beteiligten grosses Interesse hervorgerufen. Trotzdem aber wird deutlich, dass sich die Uebungs- und PraktikumslehrerInnen nur langsam für die neue allgemeindidaktische Vermittlerrolle gewinnen lassen. Der Schritt vom Praktikum, als berufsbezogene Arbeit im Feld hin zum Theoretikum, als Anspruch, eigenen Unterricht zu reflektieren und auf seinen alltagstheoretischen Hintergrund hin zu durchleuchten, um eigenes unterrichtliches Handeln den StudentInnen einsich-

tig und durchschaubar zu machen, ist noch nicht getan. Damit wird für uns deutlich, dass wir der persönlichen Auseinandersetzung mit jedem/r einzelnen Übungs- und PraktikumslehrerIn noch mehr Aufmerksamkeit schenken müssen.

Übersichtsblatt zur **UNTERRICHTSVORBEREITUNG** in den ADAP - Kursen



Primarlehrerseminar des Kantons Zürich . Abteilung Irchel . ADAP

## DER GERECHTE, FÜRSORGLICHE LEHRER - SELBSTBILDER, FREMDBILDER

Jean-Luc Patry  
Michael Zutavern  
Richard Klaghofer  
Fritz Oser

*Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz) (1)*

Für Aerzte oder Juristen hat die Auseinandersetzung mit ihrem Berufsethos Tradition. Das Ethos des Lehrerberufs wird demgegenüber weder in der Lehrerschaft noch in der Öffentlichkeit diskutiert – und dies, obwohl dieses Thema einen zentralen Aspekt des Lehrerseins betrifft: die normativen Grundlagen seiner Tätigkeit. Im folgenden soll über Forschungsarbeiten berichtet werden, die berufsethische Vorstellungen in der Lehrerschaft mit Perspektiven der Öffentlichkeit vergleichen.

Unter "Ethos" verstehen wir jene Kognitionen von LehrerInnen, die das berufliche Handeln leiten, indem sie – oft unbewusst – Alternativen werten und individuelle Grundüberzeugungen normativ auf Entscheidungen anwenden. Dabei geht es primär um die Art der Verantwortung für etwas oder jemanden (etwa den Schüler) vor einer Instanz (etwa den Vorgesetzten, dem eigenen Gewissen, etc.), welche LehrerInnen zu übernehmen bereit sind. In der Entscheidung über diese Verantwortungsbereitschaft spielen die Werte Gerechtigkeit, Fürsorge und Wahrhaftigkeit eine zentrale Rolle: Unaufhebbare Widersprüchlichkeiten zwischen diesen Werten und zwischen beruflichen Anforderungen und nicht-beruflichen Interessen müssen unter alltäglichem Handlungsdruck gelöst werden – und werden von verschiedenen LehrerInnen sehr unterschiedlich gelöst. Erste Ergebnisse empirischer Untersuchungen bei LehrerInnen aller Schulstufen mit Interviews und schriftlichen Befragungen, die von konkreten Schul Situationen ausgehen, zeigen eine grosse Bandbreite an berufsethischen Orientierungen: Versuche, Verantwortung abzuschieben, finden sich genauso wie die überlegte Balance der verschiedenen Werte. Die prozeduralen Herangehensweisen an Berufsdilemmata, bei denen diskursiv versucht wird, alle am Problem involvierten Personen zu beteiligen und ihnen dabei volles Verantwortungsbewusstsein zu unterstellen, stehen im

Mittelpunkt des Projektinteresses (weitere Details zum Konstrukt vgl. OSER et al., 1987).

Einen Teilbereich des Berufsethos stellen die Einstellungen zu explizit formulierten Berufsnormen dar, die hier untersucht werden sollen. Es wurden zwei verschiedenen Personengruppen (LehrerInnen und ehemalige Schüler) unter anderem vierzehn Items zu solchen Berufsanforderungen vorgegeben; für die oben skizzierten Elemente des Konstrukts "Ethos" sind u.a. die folgenden besonders relevant:

- "Der Lehrer lässt die Schüler wirklich bei allen Fragen mitbestimmen."
- "Der Lehrer kann seine Schüler davon überzeugen, dass sein Handeln gerecht ist, wenn er einmal strafen muss."
- "Der Lehrer kümmert sich darum, dass sich seine Schüler auch mit persönlichen Angelegenheiten an ihn wenden können."

In der *Lehrerbefragung* gaben 180 LehrerInnen an, für wie berechtigt sie diese Sollensforderungen halten und wie sie selber tatsächlich handeln (selbstperzipierter idealer und realer Lehrer).

Stellvertretend für die Öffentlichkeit bzw. für die (ehemaligen) Schüler (fremdperzipierte ideale und reale Lehrer) wurden etwa 145 *Rekruten* im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen (PRP) gebeten, bestimmte Lehrer einzuschätzen. Etwa 50 beantworteten die Fragen in bezug auf den "idealen Lehrer", während etwa 95 einen "bestimmten Lehrer", den sie einmal gehabt haben, einschätzten. Es handelt sich um eine Voruntersuchung zu einer grösseren Rekrutenbefragung 1989. Die Befragung von Rekruten ergibt natürlich kein repräsentatives Bild, doch haben frühere Untersuchungen (KLAG-HOFER et al., 1987) gezeigt, dass die Ergebnisse solcher Befragungen durchaus im Einklang mit denjenigen von Untersuchungen anderer Populationen in anderen Kontexten stehen.

Für den Vergleich der Ergebnisse aus diesen beiden Befragungen wurden vier Hypothesen aufgestellt:

**HYPOTHESE 1:** (Ehemalige) Schüler betonen die Dimensionen des Ethos bei ihren normativen Einstellungen stärker als andere Kriterien.

Begründung: Für eine positive oder negative Einstellung von Lehrern zu Gerechtigkeit, Fürsorge für den Einzelnen oder Wahrhaftigkeit sollten SchülerInnen besonders sensibel sein, da sie deren Auswirkung auf das Lehrerhandeln unmittelbar erleben können bzw. konnten.

Die Hypothese muss verworfen werden. Es gibt Items, die für

das Ethos sehr wichtig sind, auf die aber die Rekruten bei der Beschreibung des idealen Lehrers wenig Wert legen. Besonders auffällig ist dies bei der Frage nach der Mitbestimmung. Dies kann u.a. darauf zurückzuführen sein, dass in der Itemformulierung gesagt wurde, es sollte *wirklich* bei allen Fragen Mitbestimmung bestehen. Eine weniger starke Formulierung würde vielleicht mehr Zustimmung erhalten. Weniger extrem, aber doch deutlich vorhanden ist die gleiche Tendenz in bezug auf die Notwendigkeit, die Schüler von der Gerechtigkeit seiner strafenden Handlungen zu überzeugen. Schliesslich wird auch deutlich weniger gefordert, die Schüler müssten sich auch in persönlichen Angelegenheiten an den Lehrer wenden können. Alle drei Items beziehen sich auf Variablen, die im Zentrum des Konstruktes "Ethos" stehen, und auf beide wird deutlich weniger Wert gelegt als auf andere Items.

Allerdings weicht insbesondere die "Wahrhaftigkeits-Dimension" von dem negativen Ergebnis der anderen Dimensionen ab: Sie wird erwartungsgemäss hoch eingeschätzt, etwa das Item "Der Lehrer sollte jederzeit einen Irrtum zugeben". Man kann also nicht generell sagen, Ethos-relevante Variablen würden schlechter eingeschätzt; hingegen kann man nicht ohne weiteres davon ausgehen, dass diejenigen Werte, die wir aufgrund ethischer Überlegungen als wertvoll einschätzen, von der Defektivität ebenso beurteilt werden.

HYPOTHESE 2: Sowohl fremd- als auch selbstperzipiert ist die Wirklichkeit nicht so, wie man es sich wünschen würde. Es handelt sich hierbei um eine gerichtete Hypothese, die unsere normativen Vorstellungen der Bevorzugung eines diskursiven Berufsethos mit seinen Realisierungschancen vergleichen will.

Begründung: Schulische Rahmenbedingungen und Berufssozialisation der Lehrer (vgl. DANN et.al. 1978) führen heute dazu, dass eine partizipatorische Pädagogik eher Ausnahme als Regel sein kann.

Bei den Lehrern besteht für jedes der 14 Items ein signifikanter Unterschied zwischen real und ideal. Allerdings gibt es eine ganz bemerkenswerte Ausnahme in bezug auf die Richtung: Im Item "Mitbestimmung" (vgl. oben) zeigt sich, dass die Lehrer behaupten, den Schülern mehr Mitbestimmung zuzugestehen, als sie sie eigentlich für angemessen halten! Bei den Rekruten sind nicht alle Unterschiede signifikant. Insbesondere zeigt sich, dass nach Ansicht der Rekruten die Lehrer hinreichend für Ordnung sorgen – mehr ist nicht notwendig –, dass es auch nicht notwendig ist, mehr vom Lehrplan abzuweichen und dass den Schülern genügend Kenntnisse und Fertigkeiten beigebracht werden. Verbessert werden könnte nach Ansicht der ehemaligen Schüler vor allem, dass die Lehrer auch einmal einen Irrtum

zugestehen können und dass der Unterricht nicht so langweilig ist.

Dass bei den Rekruten nicht alle Unterschiede signifikant waren, kann auf eine zu geringe Stichprobe zurückzuführen sein; wir möchten deshalb dieses Resultat nicht überbewerten und gehen von der Bestätigung der Hypothese mit der oben erwähnten bemerkenswerten Ausnahme aus.

HYPOTHESE 3: Die (ehemaligen) Schüler haben höhere Ansprüche an die Lehrer (fremdperzipiert) als diese selbst (selbstperzipiert).

Begründung: Die Lehrer sind realistisch und schätzen ihre Möglichkeiten besser ein, während von Schülern erwartet wird, dass sie die Lehrer eher überfordern.

Diese Hypothese wurde klar abgelehnt, ausser für die beiden Bereiche Freizeit-Engagement und Mitbestimmung, wo der fremdperzipierte ideale Lehrer deutlich höhere Werte erhält als der selbstperzipierte ideale Lehrer. Sonst gibt es kaum nennenswerte Unterschiede. Allerdings war es uns nicht möglich, diese Unterschiede auf Signifikanz zu prüfen.

HYPOTHESE 4: Die Lehrer überschätzen sich, d.h. in ihrer realen Einschätzung attribuieren sie sich selber ein höheres Ethos, als es ihnen von aussen unterstellt wird.

Begründung: Bei Befragungen neigen Menschen dazu, ihre positiven Seiten besonders deutlich hervorzukehren; ferner untersteht man immer einem "Positivitäts-Bias", d.h. man hat die Tendenz, seine eigenen Aktivitäten als besser einzustufen, weil man die Gründe dafür kennt und Rechtfertigungen zur Verfügung hat.

Auch diese Hypothese muss abgelehnt werden ausser für die Items "Irrtum zugestehen", "Gerechtigkeit" und "Verfügbarkeit der Lehrer für ausserschulische Angelegenheiten".

Aus diesen Ergebnissen lassen sich im wesentlichen die folgenden Schlussfolgerungen ziehen: Zwischen Sein und Sollen gibt es sowohl nach Ansicht der Lehrer wie der Rekruten Unterschiede: Beide halten somit die Schule für verbesserungsfähig. Zwischen Sollen, wie es von den Rekruten formuliert wird, und den Forderungen, die wir stellen, gibt es aber ebenfalls Unterschiede, und das ist bemerkenswert: Die Rekruten sind erstaunlich tolerant mit den Lehrern gerade in bezug auf Ethos-relevante Variablen. Ist dies einfach ein Zeichen dafür, dass man trotz der Sein-Sollen-Diskrepanz zufrieden ist oder diese Werte für nicht so wichtig hält, sich vielleicht bislang nur wenig Gedanken dazu gemacht hat? Oder

wirkt sich hier eine Art Tabu-Effekt aus, der in und sogar noch nach der Schulzeit dazu führt, dass man sich über diese Themen nur sehr zurückhaltend äussert?

Besonders interessant ist die Variable "Mitbestimmung", die das Postulat des diskursiven Problemlösens betrifft. Und hier - wie in der Forderung nach mehr Engagement der Lehrer in der Freizeit - sind auch die Ansprüche der befragten Rekruten an die LehrerInnen deutlich höher. Bei aller Vorsicht in der Dateninterpretation (insbesondere sind Replikationsstudien zur Ueberprüfung dieser Ergebnisse, auch mit anderen Instrumenten, noch notwendig) lassen sich an diese Ergebnisse weitere Forschungen anschliessen, die besonders die Auseinandersetzung mit den Urteilen der LehrerInnen selbst suchen, wie es beispielsweise in den erwähnten Interviews und einer zur Zeit durchgeführten Interventionsstudie der Fall ist. Besonders angesichts der in Hypothese 4 angedeuteten realistischen Selbsteinschätzung der LehrerInnen hoffen wir hier weiteren Aufschluss über das Selbstverständnis zu ihrem schwierigen Beruf.

-----  
Literatur:

Dann, H.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G., & Helmreich, R. 1978: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart: Klett-Cotta. / Klaghofer, R., Oser, F., & Patry, J.-L. 1987: Der Lehrer - besser als sein Ruf. Bericht über die PRP 1986 im Kreis VII zum Thema "Das Bild des Lehrers aus der Sicht der 20-Jährigen". In: Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen, Regards sur l'école/Immagini sulla scuola/Ein Bild der Schule; Sprachen in der Schweiz. Bern: EDMZ, S. 169-219. / Oser, F., & Zutavern, M. 1987: Berufsethos von LehrerInnen. Warum Lehrer Probleme auf unterschiedliche Weise lösen. Forschungen zur Professionsmoral. Bericht Nr.2. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.

Der nächste Kongress der SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT FUER BILDUNGS-FORSCHUNG wird zusammen mit dem SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN VERBAND am 10./11.November 1989 in Solothurn durchgeführt. Es soll eine Gelegenheit für Gespräche sein zwischen Lehrerbildnern, die Einblick in die Forschung wünschen, und Forschern, die das Gespräch mit der Praxis suchen. Vertreter der SGBF und des SPV sind daran, das Thema zu fassen (Arbeitstitel: SCHULE IM GESELLSCHAFTLICHEN WANDEL: Erneuerung in institutioneller und didaktisch-curricularer Hinsicht ?) und den Ablauf der Tagung zu konzipieren. Gerne greifen sie dabei auf die guten Erfahrungen der SGBF/SSRE-Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" zurück. - Sind Sie auch mit dabei? Bitte, merken Sie den Termin vor.

## **UNIVERSITÄT BERN: ZUR EMERITIERUNG VON PROF. DR. DR.H.C. HANS AEBLI, M.A.**

### **LEITER DER ABTEILUNG PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE**

*Urs Aeschbacher*

*Auf den 30. September 1988 ist Professor Hans Aebli, international geachteter Forscher und Lehrer und seit 1971 Ordinarius für Pädagogische Psychologie und Pädagogik an der Universität Bern in den Ruhestand getreten. Urs Aeschbacher würdigt Person und Werk des bedeutenden Psychologen und Didaktikers.*

(...) Bruchstücke von Kenntnissen wie  $7 \times 8 = 56$  sind keine isolierten Fakten. Sie sind Ausschnitte aus dem Reich der Zahlen, und wer am klarsten überschaut, wie sie sich zusammen mit anderen Fakten über Zahlen dort einfügen, kennt sie am besten. Der Mathematiker weiss unter vielen anderen Dingen,  $7 \times 8 = 56$  stellt eine Erläuterung der Tatsache dar, dass Produkte gerader Zahlen wieder gerade Zahlen ergeben; dass  $7 \times 8$  dasselbe ist wie  $14 \times 4$  oder  $28 \times 2$  oder  $56 \times 1$ ; dass nur diese Paare positiver ganzer Zahlen das Produkt 56 ergeben; dass  $7 \times 8 = (8 \times 8) - 8$  ist oder  $(7 \times 7) + 7$  usw. Er weiss ausserdem, dass  $7 \times 8 = 56$  in Zahlensymbolen eine Beziehung ausdrückt, die in der Welt der Objekte viele Formen annehmen kann. Er weiss also, dass ein Rechteck, das 8 Einheiten lang und 7 Einheiten breit ist, eine Fläche von 56 Einheiten aufweist. Das Kind aber, das wie ein Papagei aufsagen gelernt hat "Sieben mal acht ist sechsundfünfzig", weiss nichts von solchen Beziehungen, weder in der Dingwelt noch in der Welt der Zahlen. Es hat nichts als sein blindes Gedächtnis. Lässt das Gedächtnis es im Stich, dann ist es durchaus imstande zu behaupten, dass  $7 \times 8 = 23$  oder dass  $7 \times 8$  kleiner als  $7 \times 5$  oder grösser als  $7 \times 10$  ist. Sogar wenn es  $7 \times 8$  kennt, weiss es vielleicht nicht, wieviel  $8 \times 7$  ist, und kann sagen, das sei etwas ganz anderes. Falls es sich jedoch an  $7 \times 8$  erinnert, so weiss es womöglich nichts damit anzufangen. Gäbe man ihm ein Rechteck von  $7 \text{ cm} \times 8 \text{ cm}$  und fragte, wieviel  $1 \text{ cm}^2$  Stücke es für diese Fläche brauchte, so würde es das Rechteck über und über mit Quadraten belegen und sie mühsam auszählen. Es würde gar nicht den Zusammenhang zwischen seinem Ergebnis und dem Einmaleins, das es auswendig gelernt hat, sehen.

Aus: John HOLT (1)

"What makes him tick?" Das war eine Frage, die Hans Aebli immer wieder hinsichtlich seiner beruflichen Mitarbeiter (oder auch Gegenspieler) stellte: Was bringt ihn (oder sie) "zum Laufen"? Gibt es eine Grundidee, ein zentrales Anliegen, welche diesem Menschen in seinem Studium, in Forschung und Lehre, in seinem ganzen beruflichen Trachten Energie und eine erkennbare Ausrichtung liefert?

Nun hält hier ein ehemaliger Mitarbeiter augenzwinkernd und mit ebensoviel Sympathie Gegenrecht und fragt im Rückblick auf die lange und reichhaltige Karriere als Primarlehrer, Seminarlehrer, Forscher und Universitätsdozent: What made Hans Aebli tick?

Ich meine, ein wichtiges Bündel dieser Motive sei im vorangestellten Zitat des amerikanischen Pädagogen John Holt zusammengefasst - ohne dass ein biographischer Einfluss in der einen oder anderen Richtung gegeben wäre - und werde diesen Resonanzen und Parallelen ein Stück weit folgen.

Wie John Holt in diesem Zitat war Hans Aebli als junger Primarlehrer von den Denk- und Verstehensschwierigkeiten der Schüler stark betroffen. Immer wieder machte er dieses Unbehagen und entsprechende Abhilfebemühungen auch später an Beispielen aus dem Mathematik- und Geometrieunterricht der Primarstufe fest (so etwa in seinen beiden einflussreichen Werken zur Didaktik (2,3)). Und wie John Holt im obigen Zitat diagnostizierte auch Hans Aebli das Haupthindernis verstehenden Lernens in der Tendenz zu vorschnellem, oberflächlichem Auswendiglernen und ging der Frage nach, welche unterrichtlichen Bedingungen dieser fatalen Tendenz Vorschub leisteten.

Was für ein Unterricht konnte das verstehende Lernen besser fördern? Wer diese Frage beantworten wollte, musste zuerst das Verstehen verstehen. Was John Holt im Eingangszitat darüber aussagt, erinnert an die Theorie des berühmten Genfer Entwicklungs- und Denkpsychologen Jean Piaget. Genau mit dieser Psychologie setzte Hans Aebli sich einerseits gründlich auseinander (1951 Doktorat bei Jean Piaget). Seinem leitenden Interesse gemäss setzte er in seiner Dissertation die Erkenntnisse Jean Piagets in praktische Anweisungen für den Lehrer um. Der Titel sagt es: Es handelt sich um eine (lern- denk- und entwicklungs-) psychologisch fundierte Didaktik (2). Insbesondere lancierte er in dieser ersten sehr einflussreich gewordenen Arbeit Begriff und Unterrichtstechnik des "operatorischen Übens". Der Auszug in Kasten 2 lässt erkennen, wie der Schüler dabei entlang systematischer Unterrichtsschritte zu einem Verständnis der Art geführt wird, wie es auch John Holt - wenigstens als ungefähre Zielvorstellung - beschreibt.

Begriff und Methode des "operatorischen Übens" (oder Durcharbeitens) machten Front gegen ein unbewegliches Üben von Zusammenhängen in immer gleicher Form, wie es nicht nur eine gewisse Trägheit des "Schulkarrens" mit sich zu bringen scheint, sondern wie es auch durch die damals dominierende Lernpsychologie nahegelegt wurde. John Holt beklagt in seinem Buch diese Dominanz der behavioristischen Lernpsychologie in der amerikanischen Lehrerbildung. Hans Aebli nahm diese theoretische Gegenposition innerhalb der wissenschaftlichen Psychologie ernst. Er ging in die Vereinigten Staaten an die Universität Minnesota, wo er seine Auseinandersetzung mit der behavioristischen Psychologie 1950 mit einem M.A.-Grad abschloss. Er war nun in der Lage, die Erkenntnisse und Stärken der damaligen amerikanischen Psychologie kritisch zu würdigen, d.h. genauer anzugeben, wo und in welcher Weise ihre Anwendung im Schulunterricht nicht schädlich, sondern notwendig und nützlich ist. 1961 erschien beim Klett-Verlag in Stuttgart sein Buch "Grundformen des Lehrens" (3), welches in der Folge auf die Lehrerbildung einen grossen Einfluss erlangen und Hans Aebli im deutschsprachigen Raum einen Namen schaffen sollte. Auch beruflich wandte er sich

An der Wandtafel ist ein Rechteck von  $4 \text{ dm} \cdot 7 \text{ dm}$  vorbereitet, das eine Fensterscheibe darstellt, deren Fläche bestimmt werden soll. (...)

*Lehrer:* Ich will dieses Rechteck zerlegen. Nennt die Zahl der Dezimeterquadrate, die ich zeige!

Mit Hilfe des großen Maßstabs (Länge 1 m, Breite 12 cm) decke ich einen Streifen des Rechtecks nach dem andern ab. Die Schüler sagen: „Es sind drei Streifen,  $21 \text{ dm}^2$ , zwei Streifen,  $14 \text{ dm}^2$ , ein Streifen,  $7 \text{ dm}^2$ .“

Dann baut der Lehrer das Rechteck im umgekehrten Sinn wieder auf. Hierauf vergrößert er die Breite des Rechtecks um 2 dm.

*Schüler:* Sie haben zwei Streifen hinzugefügt ...  $2 \cdot 7 \text{ dm}^2$  ... es sind jetzt sechs Streifen ...  $6 \text{ mal } 7 \text{ dm}^2 = 42 \text{ dm}^2$ .

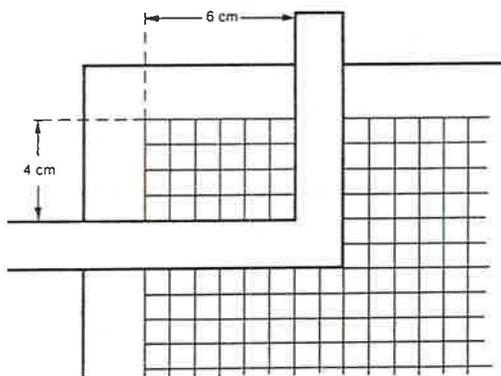
Das Rechteck wird um 2 dm vergrößert.

*Schüler:* Der Streifen hat zwei  $\text{dm}^2$  mehr, neun im ganzen ... Die Fläche des Rechtecks ist um  $6 \cdot 2 \text{ dm}^2$  vergrößert ... Die Gesamtfläche setzt sich jetzt aus sechs Streifen zu je  $9 \text{ dm}^2$ , also aus  $54 \text{ dm}^2$ , zusammen (...)

Der Lehrer fordert jetzt die Schüler auf, das karierte Blatt vorzunehmen (...)

Jeder Schüler erhält einen Streifen aus kräftigem Papier in L-Form. Diese Winkel gestatten es, auf dem Gitter Rechtecke aller gewünschten Maße abzugrenzen und ihre Größen in beiden Richtungen beliebig zu verändern.

*Lehrer:* Zeigt ein Rechteck mit einer Länge von 6 cm und einer Breite von 4 cm



*Schüler:* Ich zeige vier Streifen von  $6 \text{ cm}^2$ , das macht  $24 \text{ cm}^2$ .

Der Lehrer leitet nun eine ganze Reihe von Übungen, indem er die Schüler auffordert, die Zahl der Streifen und der in den Streifen enthaltenen Quadratzentimeter zu vermehren und zu vermindern.

Außerdem verlangt er bereits die folgenden inversen Operationen:

„Zeigt, mit Hilfe von 4 Streifen, 8, 20, 12,  $32 \text{ cm}^2$ !“ usw. Und: „Zeigt mit Streifen von  $8 \text{ cm}^2$ , 32, 24,  $48 \text{ cm}^2$ !“ usw. Unter diese Divisionsaufgaben mischt er Multiplikationsaufgaben, was die Schüler daran hindert, automatisch vorzugehen. – Schließlich suchen wir alle möglichen Arten, eine Fläche von  $12 \text{ cm}^2$  aufzubauen:  $1 \cdot 12 \text{ cm}^2$ ,  $2 \cdot 6 \text{ cm}^2$ ,  $3 \cdot 4 \text{ cm}^2$ ,  $4 \cdot 3 \text{ cm}^2$ ,  $6 \cdot 2 \text{ cm}^2$ ,  $12 \cdot 1 \text{ cm}^2$ . (...)

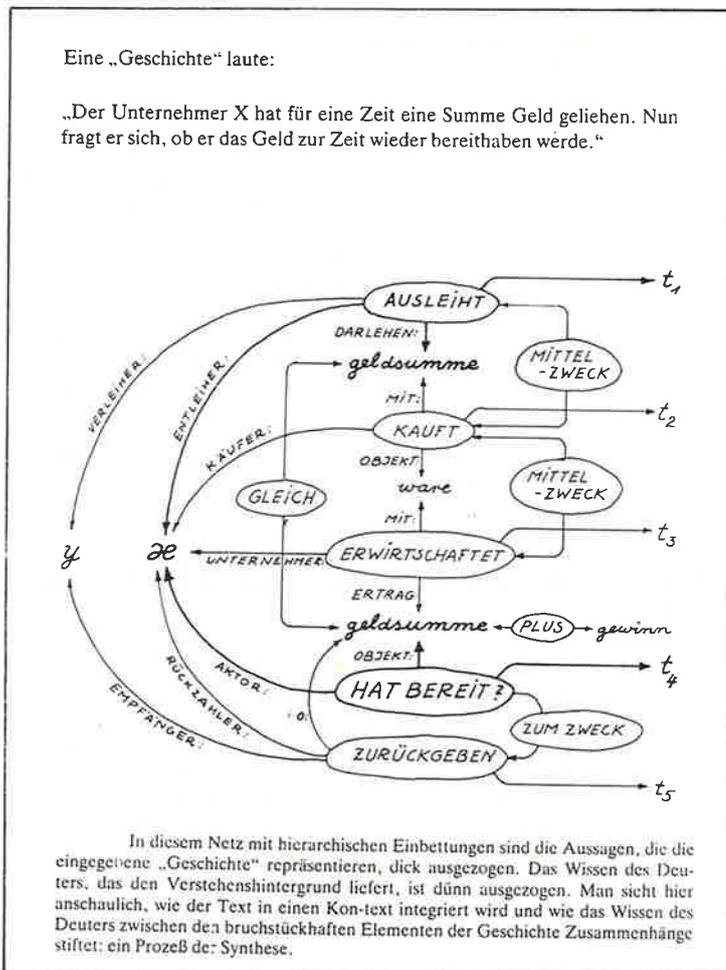
nun ein erstes Mal intensiv der Lehrerbildung zu: Von 1950 - 1955 und dann wieder von 1957 - 1962 amtierte er am Zürcher Oberseminar als Dozent für Psychologie, Didaktik und Pädagogik.

Nach der Habilitation (1961 in Zürich, mit der Arbeit "Über die geistige Entwicklung des Kindes" (4)) führte ihn sein Weg für lange Jahre nach Deutschland. Bereits 1955 - 1957 war er Lehrstuhlvertreter und Direktor des Psychologischen Institutes der Universität des Saarlandes gewesen. In Jahre 1962 nun folgte er einem Ruf an die freie Universität Berlin, wo er später ebenfalls das Psychologische Institut leitete. 1966 wechselte er nach Konstanz und baute dort - als Gründungsmitglied der Universität - den Fachbereich Psychologie auf. In diesen Jahren arbeitete er an einer immer eigenständigeren Integration und Erweiterung denk- und lernpsychologischer Ansätze, welche z.B. die ältere deutsche Gestaltpsychologie genau so einbezog wie die wichtigen neuen Arbeiten des amerikanischen Denkpsychologen Jerome Bruner.

Mit der Rückkehr in die Schweiz folgte 1971 schliesslich eine erneute tatkräftige Zuwendung zu Fragen der Didaktik und der Lehrerbildung. Hans Aebli gründete im Rahmen des Pädagogischen Institutes der Universität Bern die "Abteilung Pädagogische Psychologie" und schuf - als Neuheit in der Schweiz - einen vierjährigen Diplom-Ausbildungsgang für "Lehrer und Sachverständige für Erziehungs- und Bildungswissenschaften" (LSEB).

Sein altes Anliegen, zur Verbesserung des Schulunterrichts beizutragen, konnte er nun auf nochmals höherem Niveau und mit nochmals erhöhten Wirkungsgrad verfolgen, indem er vielen werdenden Seminarlehrern für Psychologie und für Didaktik ermöglichte, einen hohen wissenschaftlichen und praktischen Stand in diesen Disziplinen zu erreichen. (Bis heute wurden insgesamt ca. 40 LSEB-Diplome erworben.) In die Zeit der frühen Siebzigerjahre gehört auch Hans Aebli's Mitarbeit in der einflussreich gewordenen Expertenkommission "Lehrerbildung von Morgen" (LEMO). (Viele Kantone sind in ihren Reformen der Lehrerbildung in den 70er und 80er Jahren dem LEMO-Bericht gefolgt; so z.B. auch Bern mit der Verlängerung der Primarlehrerausbildung im Jahre 1978.)

In den Berner Jahren brachte Hans Aebli ein weiteres Hauptwerk zur Reife, nämlich seine Handlungs- und Wissenspsychologie. Er hatte dabei die Genugtuung, von einer in den 70er Jahren in den USA einsetzenden Forschungsrichtung in vielen grundsätzlichen Auffassungen bestätigt zu werden, die er zuvor z.T. relativ isoliert ausgearbeitet und vertreten hatte. Es handelt sich um die sogenannte "Cognitive Science", einen interdisziplinären Forschungsansatz, in welchem Gedächtnis-, Denk- und Sprachpsychologen zusammen mit Computerwissenschaftlern Modelle des menschlichen Denkens und Wissens entwerfen und im psychologischen Experiment sowie in Computer-Simulationen überprüfen. In einem zweibändigen Werk legte Hans Aebli 1980/ 81 eine Analyse und Würdigung dieses potenten interdisziplinären Wissenschaftszweiges vor, welche ebenso sehr durch ihre begriffliche und historisch-



vergleichende Tiefe als auch durch die Umsetzung der verschiedenen Fachsprachen in eine bei aller Präzision verständliche Prosa besticht (5) (siehe Kasten 2). Immer blieb es aber sein Hauptanliegen, den erreichten Forschungsstand über das Wissen (und die Prozesse des Verstehens und Annehmens von Wissen) für die Lehrerbildung und damit für den Schulunterricht fruchtbar zu machen. Dies kam in wiederholten Erweiterungen und Vertiefungen seines didaktischen Standardwerkes "Grundformen des Lehrens" zum Ausdruck, aber auch in der laufenden Lehre und Forschung an der Abteilung Pädagogische Psychologie. Noch das bisher letzte grosse Forschungsprojekt galt der Förderung problemlösenden Denkens bei Schülern aufgrund bewusster Anwendung denkpsychologischer Erkenntnisse durch ihre Lehrer (6,7).

Hans Aebli hat beim jahrzehntelangen Verfolgen des geschilderten Anliegens viel erreicht. Er konnte nicht nur der Psychologie, sondern auch dem Schulunterricht und denen, welche um dessen Qualität bemüht sind, sehr viel geben.

"What made/ makes Hans Aebli tick?" Diese kurze Retrospektive galt einer einzigen Triebfeder. Damit ist "Hans Aebli" natürlich keineswegs in irgend einem abschliessenden Sinne beschrieben. Der Schreibende hat ihn als einen Menschen kennen und schätzen gelernt, der durch viele Faszinationen fasziniert und eigentlich wäre er nur von einem überrascht: Nicht von neuen Taten des Professors Emeritus Hans Aebli überrascht zu werden.

Literaturhinweise:

- (1) Zitat aus John HOLL: Chancen für unsere Schulversager. Freiburg: Lambertus, 1969, S. 86 (Original: How children fail. New York, 1964)
- (2) AEBLI, Hans Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1966 (deutsch: Psychologische Didaktik. Stuttgart: Klett, 1973; seither in seiben Sprachen übersetzt und in 5 Auflagen erschienen)
- (3) AEBLI, Hans Grundformen des Lehrens. Stuttgart, Klett, 1961 (in 12 Auflagen erschienen und in 4 Sprachen übersetzt. Ab 1985 unter dem leicht veränderten Titel "12 Grundformen des Lehrens"; 1987 ergänzt durch einen zweiten Band unter dem Titel "Grundformen des Lehrens")
- (4) AEBLI, Hans Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett, 1963
- (5) AEBLI, Hans Denken: Das Ordnen des Uns. Zwei Bände. Stuttgart: Klett, 1980/ 81
- (6) AEBLI, Hans, RÜTHEMANN, Ursula und STAUB, Fritz Sind Regeln des Problemlösens lehrbar? Zeitschrift für Pädagogik, 1986, 32, 617-638
- (7) AEBLI, Hans und RÜTHEMANN Ursula Angewandte Metakognition: Schüler vom Nutzen der Problemlösestrategien überzeugen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1987, 31, 14-19

## ZWEI WEGE ZUM WISSEN

ABSCHIEDSVORLESUNG VON HANS AEBLI <sup>1</sup>

Zwei Wege zum Wissen zu betrachten, bedeutet, zwei Wege des Lernens zu erkunden. Denn Wissen erwirbt man offensichtlich durch Lernen, dieser Begriff natürlich weit und allgemein verstanden, so dass er alle Prozesse der Erfahrungsbildung - nicht bloss die schulischen - umfasst.

Ist aber Wissen das einzige Ziel des Lernens? Schon die Alltagserfahrung belehrt uns eines anderen: Menschen müssen handeln, und auch dies zwingt sie zu ständigem Lernen. Gerade die innovativsten unter den Handelnden *wollen* auch lernen. Denn Lernen eröffnet dem Menschen nicht nur neue Erkenntnis-, sondern auch neue Handlungsziele. In einem psychologischen Jargon können wir sagen: Durch Lernen erwirbt der Mensch nicht nur Wissen, sondern auch Zielvorstellungen, Bedürfnisse und Motive.

Und dann noch ein Drittes. Man kann auch lernen, zu seinen Handlungs- und Erkenntniszielen *zu gelangen*. Diese Vorstellung verbindet die beiden schon genannten Lernziele, dasjenige des Wissens und dasjenige der Konzeption neuer Ziele. Die Erreichung neuer Handlungsziele erfordert Handlungsplanung, und die Erreichung neuer Erkenntnisziele erfordert Problemlösen. In beiden Fällen reicht das vorhandene Wissen nicht aus. Wir müssen von diesem aus den Weg zu den Zielen bahnen. Das geschieht in der Handlungsplanung und im Problemlösen, zwei verwandte Prozesse, wie wir sehen werden. Auch sie kann man erlernen.

Wie aber soll dieses Lernen geschehen? Wir werden sehen, dass es zwei Wege gibt, einen scheinbar einfachen, direkten, der sich bei genauer Betrachtung aber als proble-

---

<sup>1</sup> Abschiedsvorlesung gehalten am 29. Juni 1988 an der Universität Bern

matisch erweist, und einen anspruchsvolleren, indirekten, der aber letztlich der einzig gangbare ist. Darum der Titel: Zwei Wege zum Wissen. Wir können nun ergänzen: zum Wissen, zur Konzeption neuer Handlungs- und Erkenntnisziele und zum praktischen und theoretischen Problemlösen.

#### *Wissen als Lernziel*

Wer durch Lernen zu Wissen gelangen möchte, sucht in der Regel zwei Dinge: Ein Bild der Welt, oder doch jenes Ausschnittes, mit dem er zu tun hat, und ein Repertoire von Begriffen und Operationen, das er in seiner Auseinandersetzung mit der Welt einsetzen kann. Man kann es auch so sagen: Er sucht Orientierung, und er sucht nutzbare Information. Die beiden Ziele hängen zusammen. Der kognitive Psychologe pflegt sich das Weltwissen als netzartiges, zusammenhängendes Geflecht von Beziehungen vorzustellen, in dem die einzelnen Knoten Wahrnehmungs- und Denkgegenstände, und ihre Verbindungen deren Zusammenhänge darstellen. Operationen stiften innerhalb dieser Wissensnetze Beziehungen besonderer Art. Theoretisches Wissen hat die Form von Begriffsnetzen, konkret-praktisches Wissen die Form von Gefügen anschaulicher Vorstellungen. Entsprechend den theoretischen Operationen, stiften hier beobachtbare Prozesse Beziehungen zwischen anschaulichen Objekten. Zwischen Begriffsnetzen und anschaulich-praktischen Wissensnetzen bestehen mannigfaltige Beziehungen, auf die wir hier nicht eingehen wollen.

Interessant ist nun die Tatsache, dass die Netzteile, also die Begriffe, die Objektvorstellungen und die Relationen, die sie verknüpfen, nicht untrennbar mit ihrer Umgebung verbunden sind. Sie haben zu einem guten Teil Bausteincharakter. Sie können einzeln angesteuert und abgerufen werden. Hierin bestehen allerdings individuelle Unterschiede. Unterschiede in der Abrufbarkeit bestehen auch innerhalb der verschiedenen Regionen des Wissens eines Menschen. Es gibt ein verfilztes Wissen, aus dem einzelne Teile nur schwer oder gar nicht herausgelöst und im lebendigen Denkprozess eingesetzt werden können, und es gibt ein bewegliches, einsatzfähiges Weltwissen, dessen Elemente wie in einem Repertoire frei verfügbar und vielseitig einsetzbar sind. Unnötig zu sagen, dass wir das letztere anstreben.

#### *Zielvorstellungen*

Wenn wir von der Verwendung des Weltwissens sprechen, blicken wir schon über das bloße Lernziel des Wissens

hinaus. Offensichtlich liegen seinem Gebrauch ja bestimmte *Ziele* zu Grunde, und das Denken und Handeln, das auf sie hinstrebt, hat ebenso deutlich *Problemlösecharakter*. Das wollen wir nunmehr etwas genauer zu sehen versuchen.

Als erstes stellen wir fest: Menschen lernen nicht nur, um Wissen zu erwerben. Sie suchen auch Ziele für ihr Handeln. Schon das kleine Kind ist dankbar, wenn wir ihm neue Dinge zeigen, die es sich vornehmen und die es bewirken kann. Auch der ältere Schüler oder der junge Erwachsene suchen nicht nur Mittel zur Erreichung von Zielen, die sie schon klar vor sich sehen. Die Werbung weiss das genau: Sie ist auf weite Strecken darauf angelegt, neue *Bedürfnisse* zu wecken. Das ist ein anderes Wort für das Aufbauen und Anheizen neuer *Zielvorstellungen*: in den Wildflüssen der Ardeche Kanu fahren, ein Haus an der Costa Brava bauen, Gitarre spielen lernen, die Kirchen am Jakobsweg studieren, alte Münzen sammeln, ein Amateurastronom werden... So lernen jüngere und ältere Menschen ihrem Tun neue Ziele setzen. Ihr Denken und ihr praktisches Tun erfährt neue Orientierungen und Perspektiven. Wenn der Lernprozess tiefer reicht, werden in den Menschen Werte geweckt oder verwandelt. All das ist Lernen.

An unseren Beispielen ist auch sichtbar geworden, dass die neuen Zielsetzungen das Erkennen ebenso wie das Handeln betreffen können. Erkenntnisziele und Handlungsziele stellen "schematische Antizipationen" (SELZ 1922) dar. Sie nehmen im einzelnen noch nicht realisierte Zustände des möglichen Wissens und Tuns voraus. Sie können näher liegen oder weiter gesteckt sein. In jedem Falle aber haben Ziele ihren Inhalt, "ihre Struktur", wie wir technisch sagen, und die muss gelernt werden. Aber es sind keine "kalten" Strukturen oder Inhalte. Ziele sind uns "am Herzen", wir "erwärmen" uns für sie. Es sind Strukturen in einem besonderen Zustand der Aktivierung. Im Zuge ihres Erwerbs werden nicht nur ihre Inhalte aufgebaut, sie werden auch "angeheizt", in Schwingung versetzt. Erst dadurch werden sie zu *Zielen* des Erkennens und des Handelns.

### *Problemlösen*

Wer Ziele hat, möchte vom Orte, an dem er gedanklich und/oder materiell steht, zu diesen Zielen gelangen. Wenn praktische Ziele neu sind, so erfordert ihre Erreichung - so haben wir schon gesagt - praktische Handlungsplanung. Zu neuen Erkenntniszielen gelangen wir durch Problemlösen. Die beiden Vorgänge sind eng verwandt. In jedem Falle reicht das vorhandene Wissen, reichen die bekannten Ver-

fahren, also die Operationen und Prozesse, nicht aus, um zum Ziel zu gelangen. Auch wo wir eine komplexere Handlung planen müssen, ist Problemlösen nötig. Kompetent ist, wer theoretische und/oder praktische Probleme zu lösen weiss. Ausgehend von seinen geistigen und materiellen Ressourcen, vermag er die Plattform des bisherigen Wissens und Könnens hinter sich zu lassen und den Weg zum schematisch antizipierten Ziel zu finden. Das kann für den Intellektuellen heissen, einen Text zu deuten, eine Naturerscheinung zu erklären, aber auch eine Exkursion zu planen, eine Ausgrabung zu organisieren oder ein Buch herauszugeben. Für den Mann von der Strasse kann es heissen, herauszufinden, wie ein Konflikt zwischen seinen Mitmenschen entstanden ist und was er tun kann, um ihn beizulegen. Für einen Bauernsohn im Emmental kann es heissen, sich darüber klar zu werden, ob er in Kanada einen Hof kaufen oder pachten könnte und was es zu tun gäbe, um mit seiner jungen Familie dorthin zu gelangen: Problemlösungen, die sowohl Elemente des Erkennens als auch des Handelns umfassen.

Niederschlag unserer Problemlösungen sind neu entwickelte Schemata des Erkennens und des Handelns. Das sind Wege des erfolgreichen Suchens und Findens, die wir zu beschreiten gelernt haben. Wenn uns ähnliche Situationen begegnen, finden wir die Lösungen prompter und sicherer. Wir verfügen nun über ein Repertoire von Schemata des theoretischen und des praktischen Problemlösens.

#### *Zwei Wege, zu Wissen zu gelangen*

Nun haben Schule und Erziehung die Aufgabe, das Lernen des jungen Menschen, das dieser in seinem besten Willen sucht, zu unterstützen. Denn dieser möchte sich ja entwickeln und seinen Platz in der Erwachsenenwelt finden. Darum sucht er Wissen zu erwerben, seinem Handeln und Erkennen Ziele zu setzen und diese durch geeignetes Planen und Problemlösen zu erreichen. Wir fragen also, wie ihn Erziehung und Unterricht bei der Bewältigung dieser drei Aufgaben unterstützen könnten und sollten. In Rahmen dieser Vorlesung wollen wir diese Frage primär auf die höheren und auf die hohen Schulen beziehen. Hier treffen wir nun allerdings auf eine besondere Situation. Im Bewusstsein dieser Bildungsinstitutionen geht es beim Lernen zuerst und vor allem um die Erreichung des ersten von uns genannten Ziels, um den Erwerb von Wissen. Das ist an und für sich kein Nachteil. Denn wir werden sehen, dass es innere Zusammenhänge zwischen dem Wissenserwerb, der Weckung von Zielen und Werten und der Entwicklung des Problemlösens gibt. Allerdings werden wir auch sehen, dass alles auf die

Art und Weise ankommt, wie und in welchem Geist wir das Ziel des Wissenserwerbs ansteuern.

Wir fragen also, wie man lernen sollte, um Wissen zu erwerben, und daher auch, wie man lehren sollte, um es zu vermitteln. Hier öffnen sich zwei klassische Wege: ein direkter, den wir den kontemplativen nennen werden, und ein indirekter, den wir den handelnden und problemlösenden nennen werden. Was soll das heissen?

*Der direkte oder kontemplative Weg*

Wenn es darum geht, jungen Menschen Wissen zu vermitteln: was läge näher, als es da zu suchen, wo man es fertig ausgebildet vorfindet, in den Handbüchern und Nachschlagewerken und, für den Gebrauch der Lernenden aufbereitet, in Lehrbüchern. Der Lerner nimmt dieses Wissen auf, zum Teil lesend aus dem Lehrbuch, zum Teil zuhörend aus dem Munde des Lehrers. Das braucht nicht primitiv zu geschehen. Der Lehrer kann sich durchaus bemühen, das Wissen, seine Begriffe und Theorien, seine Ideen und Werte, dem Schüler zu "erschliessen" (der Ausdruck der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, z.B. KLAFKIs 1969), und dies kann ausser der Beschreibung Elemente der Analyse, der Deutung und der Erklärung umfassen. Der Lehrer kann auch versuchen, die bloss symbolische, d.h. sprachliche Vermittlung zu überwinden und den Unterricht anschaulich zu gestalten. Das Referat des Lehrers kann lebendig, geistreich sein, und es kann an die Einsicht, die Rationalität, an Gefühle und Werthaltungen und an das ästhetische Empfinden der Lernenden appellieren.

Bei alledem bleibt es die Leitvorstellung dieser Wissensvermittlung, dass sich das im Lehrbuch und durch die Denkarbeit des Lehrers vorgeordnete Bild der Welt im Geiste des Schülers *abbilde*. Die diesem Lehren zugrundeliegende Psychologie und Epistemologie ist eine Abbildtheorie. Die Rolle des Lernenden ist eine kontemplative. Kontemplation ist ja Betrachtung der Welt. Sie verlangt vom Lernenden nicht etwa nur Passivität und Rezeptivität. Er muss die Lernschritte, die das Lehrbuch und der Lehrer für ihn vorgeplant haben, durchaus nachvollziehen, sonst gelingt der Abbildungsvorgang nicht. Seine Aktivität ist aber eine nachvollziehende. Das ist ihre Grenze. Man erkennt, warum wir hier vom "direkten" Weg zum Wissen sprechen. Die Abbildung des überkommenen Wissens erfolgt unmittelbar. Lektüre und Lehrervortrag sind die einfachen, die Abbildung erzeugenden Prozesse. Diese beherrschen das Bild, auch wenn eingestreute Kontrollfragen des Lehrers

den Vorgang da und dort beleben und Veranschaulichungen ihn bereichern. Geleitet wird die Aktivität des Lernenden im günstigen Falle durch die Motive der Kontemplation rational und/oder ästhetisch geordneter Strukturen. Das sind milde Motive; ich habe sie "raphaelische" genannt. Was uns warnen sollte, ist die Tatsache, dass es nicht die Motive sind, welche die Erforscher und die Schöpfer der Erkenntnisse und der Werke geleitet haben, die hier in ihrer fertigen, gesicherten und bereinigten Form betrachtet werden. Die Motive und die Ziele der Kontemplation sind nicht die Motive und die Ziele des Forschens und des Werk-schaffens.

Andererseits gibt es durchaus praktische Gründe, die den direkten Weg der Wissensvermittlung zu empfehlen scheinen. Man kann z.B. sagen, dass bei den jungen Menschen die Wissensgrundlagen gelegt werden müssen, bevor sie zum Handeln und zur Praxis gelangen. Wir vermitteln ihnen zuerst eine breite Allgemeinbildung; Anwendungen und berufliche Spezifizierungen folgen später. "Learn now, act later" könnte diese didaktische Maxime lauten. Weitere praktische Ueberlegungen scheinen diese Auffassung zu stützen. An der Universität sind ja viele Kurse der Grundausbildung leider überfüllt. Die Hörerzahlen sind zu gross. Zum Glück scheint das nicht viel zu schaden, weil wir ja noch wenige praktische Uebungen veranstalten und schon gar keine berufspraktischen, die nur in kleineren Gruppen möglich sind. Also können wir mit relativ gutem Gewissen Magistralvorlesungen halten, in denen wir die grossen Zusammenhänge aufzeigen und vor lernbegierigen Anfängerstudenten unsere wissenschaftliche Weltsicht entfalten und sie ihren Seelen einprägen.

Aber es gibt da auch kritische Stimmen. Sie sprechen davon, dass auf dem beschriebenen Weg keine Einsichten, sondern Scheinsichten (Scheinklarheiten, WAGENSCHHEIN 1970<sup>3</sup>) vermittelt werden. Dass es mit der so vermittelten Allgemeinbildung und ihrer Polyvalenz nicht so weit her sei.. Radikale Kritiker monieren, dass hier ein Wissen der zweiten Hand vermittelt werde. Reine Kontemplation sei ein Weg der Spätgeborenen, um nicht zu sagen: von Epigonen. Das resultierende Wissen trage scholastische Züge. Viele von seinen Trägern seien handlungsunfähige und handlungs-unwillige Karikaturen der Gelehrsamkeit, kleine Wagner eher als Fauste. Kenner der Studentenszene bringen die lange Studiendauer der heutigen Studenten mit dem Ueberwiegen einer solchen pädagogischen Konzeption in Zusammenhang. Sie behaupten, viele Studenten wollen die anregende, aber unverpflichtende Atmosphäre der universitären Grund-

ausbildung gar nicht hinter sich bringen, weil sie spüren, dass sie weder den rauen Winden der Forschung noch der Praxis gewachsen sind. Zugleich vermuten diese Kritiker Zusammenhänge zwischen der verbreiteten Schulmüdigkeit an Gymnasien und deren bloss kontemplativer Haltung gegenüber der Wirklichkeit. Sie sagen, junge Menschen wollten die Wirklichkeit nicht über Jahre bloss betrachten. Sie weisen darauf hin, dass in den praktischen Berufslehren viel weniger Lernmüdigkeit und Lernunwille auftreten, und dies bei weniger begabten Lernern und unter weniger günstigen Bildungsbedingungen.

*Der indirekte, problemlösende Weg*

Den alternativen Weg wollen wir vorerst theoretisch beschreiben; in einem zweiten Schritt sagen wir, was er didaktisch bedeutet.

Dieser alternative Weg ist derjenige des praktischen und des theoretischen Problemlösens. Hier entsteht auch ein Wissen, aber es hat vorerst nicht die Form jenes übersichtlichen, zweckneutralen Lehrbuchwissens, das die Wirklichkeit einfach abbildet. Es ist vielmehr zielorientiert, d.h. auf ein Handlungs- oder ein Erkenntnisziel ausgerichtet. Durch Problemlösen erwerben wir vorerst ein Wissen darüber, wie man zu einem gesetzten Ziel gelangt. Es ist ein Wissen darüber, wie man verfahren muss, um das Problem zu lösen. In der kognitiven Psychologie nennen wir es "prozedurales Wissen", ein Wissen über problemlösende Prozeduren: wie man einen Defekt diagnostiziert, an einem Motor, in einem Computerprogramm oder - medizinisch oder psychologisch - bei einem Menschen; wie man den Defekt behebt oder heilt, oder das System neu konstruiert; wie man heute - oder im 16. Jahrhundert - nach Amerika oder Indien gelangt(e); wie man eine Graphik, eine Textstelle oder einen Fundgegenstand interpretiert, wie man eine Rede oder ein Plädoyer aufbaut oder einen Konflikt löst.

Auch prozedurales Wissen kann man in Netzform darstellen. Allerdings: es sind keine zweckneutralen Strukturen, sondern Netzpläne von gedanklichen und/oder praktischen Aufbausritten. Diese führen von den verfügbaren gedanklichen und materiellen Ressourcen, dem Repertoire und der Plattform des gesicherten Wissens, zum Erkenntnis- und zum Handlungsziel (AEBLI 1980/81). Derartiges Wissen ist hierarchisch aufgebaut. Die Basis wird durch die gesicherten und verfügbaren Elemente gebildet. Die Problemlösung kulminiert in einer begrifflichen Spitze, die den ganzen, auf sie ausgerichteten Lösungsweg zusammenfasst. Desgleichen

sind in einem Werk alle Aufbauschritte, die seine Herstellung erfordert hat, in objektivierter Weise zusammengefasst. Der Lernende, der ein theoretisches oder praktisches Problem gelöst hat, verfügt über ein Schema, das ihn befähigt, ähnliche Problemlösungen nunmehr prompter und sicherer zu erreichen. Sein Wissen ist vorerst ebenso sehr ein Können: das Problem lösen, das Werk herstellen können.

Ein derartiges Handeln und Problemlösen hat auch eine motivationale Seite. Problemlösungen werden von Kräften aktiviert, welche vom angestrebten Ziel, der gesuchten Lösung, dem intendierten Werk, ausgehen. Das Ziel orientiert und motiviert die Lösungsarbeit. Das hat schon CLAPAREDE (1931) deutlich gesehen. Dieses motivationale Geschehen ist kräftig bis dramatisch. Es hebt sich deutlich von den milden, auf Ueberblick und auf ästhetischen Genuss ausgerichteten Motiven der Kontemplation ab. Die Motive des Handelns und des Problemlösens sprechen junge und ältere Menschen an, auch wenn sie nicht schulisch sozialisiert sind. Ich habe vorgeschlagen, sie "buonarrotische" Motive zu nennen. Wir denken hier an den willensstarken Planer der Kuppel des Petersdoms, den Schöpfer eines riskoreichen Werkes der theoretischen und praktischen Planung, Michelangelo Buonarroti. Die Motive der Kontemplation sind - wie wir gesehen haben - raphaelisch milde: im Geiste ein Netz von Beziehungen, die ein anderer schon geordnet hat, zu durchwandern und es in sich aufnehmen. Die Motive des Forschers und des Werkschaffenden sind andere: auf ein Ziel hin arbeiten, das vorerst unerreichbar, d.h. mit den gegebenen geistigen und materiellen Mitteln nicht realisierbar erscheint, einen Weg des Forschens und Erfindens antreten, ein Werk unternehmen, der/das auch im Misserfolg enden kann. Dabei aber auch die Erregung des Abenteurers und die Befriedigung der schliesslichen Zielerreichung erleben: den Beweis finden, die vorerst unerklärliche Erscheinung erklären, das Werk vollenden. Im Risiko, im Einsatz und im Stolz auf das erfolgreich durchlebte Abenteuer auch Selbstvertrauen entwickeln, den Status des braven Schülers, des fleissigen Studenten und Assistenten hinter sich lassen, zum Mann und zur Frau, zur Persönlichkeit heranwachsen. Und schliesslich: vorerst ahnen, mit der Zeit aber immer deutlicher sehen, dass hinter den konkreten Zielvorstellungen, den realisierten Projekten des Forschens und Handelns bestimmte Werte stehen, nicht bloss ein *Weltbild*, sondern auch eine *Weltanschauung*, vielleicht sogar ein Glaube. Das ist Wertbildung im Zuge des zielgerichteten Nachdenkens und Handelns. Es ist der geheimnisvolle Prozess der Sozialisierung durch Involvierung in Projekte, die alle Beteiligten fordern. Warum hat man bei

"Zwei Wege zum Wissen"

---

Diskussionen mit 20-jährigen Handwerkern so häufig den Eindruck, mit jungen Männern zu sprechen, während einem gleichaltrige Maturanden so viel kindlicher vorkommen? Weil sie durch die Teilnahme an kooperativen Arbeitsprozessen der beschriebenen Art gereift sind.

Allerdings, wir müssen auch sehen, dass bloss problem-lösendes und praktisch handelndes Lernen seine Grenzen haben kann. Es kann im ungünstigen Falle auf der Stufe des prozeduralen Wissens stehenbleiben: ein Wissen, ausgerichtet auf die Erreichung dieser und jener theoretischen oder praktischen Ziele, in diesem Sinne nicht polyvalent und nur in wenigen Situationen einsatzfähig und darum auch keine allgemeine Orientierung, keine Allgemeinbildung umfassend. Es ist die Begrenzung, die wir in vielen Fällen leider bei der herkömmlichen Berufsausbildung feststellen.

Nun gibt es aber zum Glück einen Prozess der Transformation, der vom prozeduralen Wissen zum polyvalenten Orientierungswissen führt. Ich habe es einen Prozess der *Einebnung* genannt: man könnte auch von einer *Depolarisierung* sprechen. Eingeebnet wird die hierarchische Struktur, depolarisiert wird das auf ein Ziel ausgerichtete, also polarisierte Schema. Die hierarchische Problemlösung, der Handlungsplan wird zur kognitiven Landkarte, das Schema wird zum System. Aus dem Know-how, das in der spezifischen Problemlösung steckt, wird ein allgemeines Wissen über die Zusammenhänge im betreffenden Realitätsausschnitt, das mir zur Lösung neuer Probleme dienen, und in dem ich mich auch betrachtend bewegen kann. So wird aus dem Durchlaufenkönnen spezifischer Wege in einer unbekanntem Landschaft das synoptische Wissen über ihren Aufbau und die Verbindungen in ihr, die innere Vorstellung der kognitiven Landkarte. Auf ihr kann ich ganz neue Punkte zum Ziel wählen und dieses über die Verbindungen, die mir klar vor Augen stehen, sicher erreichen (TOLMAN 1932, LASHLEY 1951). Dabei braucht es sich nicht bloss um räumlich-geographische Zusammenhänge zu handeln. Der Auswanderer aus dem Emmental hat nicht nur Einsichten über mögliche Wege nach Kanada gewonnen. Er hat auch Zusammenhänge innerhalb der Strukturen des internationalen Transportwesens kennen gelernt. Der Sklave Menons hat nicht nur gelernt, wie man die Länge der Diagonale aus der Seite des Quadrates bestimmen kann. Er hat ein allgemeines Wissen über Grössenverhältnisse in rechtwinkligen Vierecken erworben.

Wir erkennen nun also einen zweiten Weg zum Wissen. Er wird nicht direkt, durch Betrachtung geordneter Strukturen, sondern indirekt, über den scheinbaren Umweg des

Problemlösens und der Planung und Durchführung von Projekten des Handelns erworben. Erst durch einen Vorgang der Einebnung oder der Depolarisierung entsteht die zweckneutrale kognitive Landkarte, das Orientierungswissen über den Ausschnitt der Wirklichkeit, in dem der Lerner vorerst seinen Weg problemlösend und handelnd gesucht hat.

Aber der scheinbare Umweg lohnt sich. Der Lerner hat in seinem Verlaufe nicht nur eine Uebersicht gewonnen, sondern auch Handlungen planen und Probleme lösen gelernt. Zielvorstellungen haben sein Lernen motiviert. Dieses hat immer wieder den Charakter des Abenteuers gehabt. Indem er erfolgreich daraus hervorgegangen ist, hat er Hoffnung auf Erfolg und Selbstvertrauen, Vertrauen in seine Denk- und Handlungsfähigkeit, entwickelt. Sein Charakter ist gereift, hat Zielvorstellungen und Werte in sich aufgenommen, die seinem Leben eine Ausrichtung verleihen. Er ist menschlich weiter gekommen.

Ja, wenn wir ein derartiges Lernen konkret betrachten, so stellen wir fest, dass solche Lerner auch willens und fähig werden, orientierende Lehrveranstaltungen zu besuchen, die sie mit Gewinn aufnehmen und assimilieren, weil sie sie in ihrem Geiste mit den praktischen Aufgaben, an denen sie arbeiten, in Verbindung bringen und verstehen, dass sie ihnen zu ihrer Lösung jetzt oder später dienen werden. Diese Lehrveranstaltungen unterstützen und ergänzen auch die Systembildung, die durch Einebnung und Verknüpfung einzelner Problemlösungen und praktischer Arbeiten stattfindet, und öffnen ihnen im günstigsten Falle sogar die Augen für die Schönheit des entstehenden Weltbildes.

*Lernwege im höheren Schulwesen, insbesondere an den philosophischen Fakultäten der Universität*

Nach diesen notwendig skizzenhaften theoretischen Ueberlegungen über die Wege des Lernens wollen wir uns fragen, wie sich dieses Problem an unseren höheren und hohen Schulen stellt und wie sie es lösen. Wir rücken auch diese Frage in ein allgemeineres Licht und suchen die Antworten auf einem historischen Wege.

Die hohen Schulen des Abendlandes dienten in den ersten Jahrhunderten ihres Bestehens ganz eindeutig der Berufsbildung - wenn wir diesen letzteren Begriff weit fassen. Die mittelalterliche Universität bildete nur drei Berufsgattungen aus: Kleriker, Juristen und Mediziner. Den drei Abschlüssen entsprachen die drei "oberen" Fakultäten: die

theologische, die juristische, mit ihren beiden Abteilungen für das Kirchenrecht und das Zivilrecht, und die medizinische. Diese Ordnung galt in der Schweiz bis in die dreissiger Jahre des letzten Jahrhunderts. An den Akademien von Bern und Zürich gab es ausschliesslich und genau diese drei Abschlüsse: den theologischen, den juristischen und den medizinischen.

Wo blieb da unsere philosophische Fakultät und wo war die mittelalterliche Philosophie angesiedelt? Auch darauf gibt es eine einfache Antwort, die nicht nur für die mittelalterliche Universität, sondern bis hin zur Berner und zur Zürcher Akademie des 19. Jahrhunderts gilt. Die Vorläuferinnen der philosophischen Fakultäten waren die sogenannten "Artistenfakultäten". An diesen wurden im Mittelalter die *artes liberales*, die "freien Künste", gelehrt. Worum handelte es sich dabei? Wir würden heute sagen: um das propädeutische Wissen des Klerikers, des Juristen und des Mediziners. Darum bildeten die Artistenfakultäten die "untere Abteilung" der hohen Schulen. Genauso wie die Philosophie im hoch-mittelalterlichen Denken als *ancilla theologiae*, als Magd der Theologie, galt, dienten die freien Künste der blossen Vorbereitung auf die berufsbildende Phase, auf das Studium der Theologie, des Rechts und der Medizin.

In modernen Begriffen würden wir also von einer deutlichen Zweiphasigkeit der Ausbildung sprechen: propädeutische Allgemeinbildung in einer ersten, Berufsbildung in einer zweiten Phase. Wie ist ein derartiges Ausbildungskonzept entstanden, und wie hat es sich weiterentwickelt? Als erstes stellen wir fest, dass das zweiphasige Konzept im Mittelalter keineswegs selbstverständlich war. Denn die Zünfte optierten schon damals, wie die handwerkliche Ausbildung noch heute, konsequent für die Einphasigkeit: die parallele und integrierte Vermittlung des Wissens, des praktischen Handelns und der praktischen Fertigkeiten. Dass die Universität das andere Modell wählte, hing mit der besonderen Situation der Theologie, der Rechtswissenschaft und der Medizin zu Beginn des zweiten Jahrtausends zusammen, in der die ersten europäischen Universitäten entstanden. Die Praxis in den drei Handlungsbereichen des Kultus, der Rechtsprechung und der Gesundheitspflege war äusserst rudimentär und entbehrte jeglicher theoretischen Fundierung, geschweige denn einer entsprechenden Forschung. Andererseits aber hatten die Klöster Reste antiken enzyklopädischen Wissens in der Form einiger weniger spätantiker Kompendien, etwa desjenigen von Martianus Capella (Ende des 4. Jahrhunderts) durch die Nöte

und Wirren des frühen Mittelalters gerettet. Dieses Wissen bildete eben die sieben freien Künste: Grammatik, Dialektik und Rhetorik als das Trivium, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiklehre als das Quadrivium. Die ursprünglichen, aus der Forschung und der philosophischen Reflexion hervorgegangenen Quellen waren vorerst noch grossenteils verschollen. Als dann an den entstehenden Universitäten zu Anfang des zweiten Jahrtausends Theologen, Juristen und Mediziner ausgebildet wurden, erschien es ganz selbstverständlich, dass diese vorerst das Propädeutikum der freien Künste in der Artistenfakultät zu absolvieren hatten: Mit der Grammatik lernten sie einige Regeln der lateinischen Sprache, mit der Dialektik einige Regeln des logischen Denkens, mit der Rhetorik die Regeln der rednerischen Kommunikation: das Trivium, das bald einmal als elementar, und daher als "trivial" empfunden wurde. Das Quadrivium betraf die damaligen exakten und die Humanwissenschaften: Die Arithmetik war die Vorläuferin der Mathematik, die Geometrie anfänglich die Vorläuferin der Geographie oder - allgemeiner - der Sozialwissenschaften, die Astronomie und die Musiklehre, deren Kern die pythagoreische Akustik darstellte, waren die Vorläufer der Physik. Mittelschulen in unserem Sinne gab es damals nicht.

Unter psychologisch-didaktischen Gesichtspunkten stellen wir also fest, dass schon das Mittelalter im Bereiche des höheren Bildungswesens eine Form der Wissensvermittlung einführte, die wir als problematisch bezeichnet haben: *die Vermittlung von Wissen vor jedem Handeln*. Aber wir erkennen auch, dass die Vermittlung von Allgemeinbildung in diesen ersten höheren Schulen des Abendlandes immer klar *propädeutische* Funktion hatte. In der zweiten Phase vermittelten die Universitäten ja in jedem Falle die genannten Berufsabschlüsse.

Bei der Beurteilung dieses curricularen Konzeptes bedenken wir weiter, dass die Universitäten die Studenten bis im 18. Jahrhundert auch schon sehr jung, mit 13 oder 14 Jahren, aufnahmen, dass die propädeutischen Studien in der Regel nur zwei bis drei Jahre dauerten und vor allem auf das Studium der lateinischen Sprache und ihrer Literatur ausgerichtet waren, und dass das ständische Denken und die ständischen Sozialordnungen es für die meisten Studenten völlig klar sein liessen, dass sie den Beruf ihres Vaters ergreifen würden, natürlich mit der Ausnahme der vorreformatorischen und sodann der katholischen Theologen. Das Bewusstsein der propädeutischen Funktion der ersten Phase und dasjenige des schliesslich zu erreichenden Berufsziels

muss daher bei den Studenten ungleich viel stärker als heute gewesen sein, ein Bewusstsein, das sich sicher auch auf die Sicht der allgemeinbildenden Lernstoffe ausgewirkt hat.

Die entscheidende Veränderung dieser Bildungskonzeption ergab sich durch die *Emanzipation der Artes*, der Wissenschaften der philosophischen Fakultät. In diesem Vorgang kann man zwei Schübe unterscheiden: die Wiederentdeckung des ganzen Aristoteles im 13. Jahrhundert und der aufkommende Humanismus im 15. und 16. Jahrhundert.

Das Auftauchen des ganzen aristotelischen Werkes, das von den christlichen Klöstern Syriens zu den Arabern gelangt war und nun, ins Lateinische zurückübersetzt, über Sizilien und Spanien wieder in den Norden gebracht wurde, hatte keine unmittelbare, institutionelle Wirkung. In seiner Langzeitwirkung trug es aber dazu bei, das Gewicht der philologischen, der philosophischen und der naturwissenschaftlichen Fächer zu erhöhen und ihnen einen intrinsischen Wert zu verleihen. Die humanistische Bewegung andererseits führte, zusammen mit den neuen Bildungsbedürfnissen der Reformation, zum Ausbau der Lateinschulen in der Richtung des heutigen Gymnasiums. Damit war ein eigenständiger Schultyp entstanden, dem dann im 19. Jahrhundert die Verselbständigung der Artistenfakultäten und damit die Geburt der modernen philosophischen Fakultäten folgte. Entscheidend war die Tatsache, dass dieser neu erstarkte Strang des Bildungswesens im Verlaufe des 19. Jahrhunderts seine bloss propädeutische Rolle abstreifte: die Emanzipation der philosophischen Fakultäten. Selbständige Abschlüsse wurden möglich, die denjenigen der theologischen, der juristischen und der medizinischen Fakultäten entsprachen. Der Dr. phil. in seiner modernen Bedeutung war geboren.

Damit aber war eine Ausbildung konzipiert, die auf keine der bisherigen gesellschaftlichen Funktionen - Seelsorge, Rechtssprechung, Regieren und Verwalten und Gesundheitspflege - ausgerichtet war. Und nachdem das obligatorische Sprachstudium ins Gymnasium zurückverschoben war und die Naturwissenschaften in einer eigenen Fakultät ausgegliedert waren, blieben der philosophischen Fakultät nur Disziplinen, die wir deutsch die Geisteswissenschaften, französisch die Humanwissenschaften und englisch die Sozialwissenschaften nennen. Entscheidend für unsere Fragestellung ist die Tatsache, dass ihnen unmittelbar *kein klar umschriebener gesellschaftlicher Handlungsbereich* mehr entsprach. So zog in den philosophischen Fakultäten das

*Ideal der Gelehrsamkeit* aus intrinsischen Motiven, aus dem Interesse an der Erkenntnis um ihrer selbst willen, ein. Die übrigen Fakultäten haben im Verhältnis dazu ein viel stärker utilitaristisch und praktisch geprägtes Wissenschafts- und Ausbildungskonzept bewahrt.

Die Uebernahme der Ausbildung der Mittelschullehrer durch die philosophischen Fakultäten korrigierte dieses Bild nur teilweise. Zwar bezieht sich der Lehrerberuf auf einen klaren gesellschaftlichen Handlungsbereich, denjenigen des Erziehens und Bildens; aber insofern sich die philosophischen Fakultäten ganz wesentlich der Ausbildung der Gymnasiallehrer zuwandten und die Gymnasien ihre Absolventen zu einem guten Teil in eben diese Fakultäten weitergeben, entstand eine Art geschlossener Kreislauf der Ideen, der Motive und ihrer Träger: Gymnasium und philosophische Fakultäten bilden -mit etwas Distanz betrachtet- ein einziges System der Pflege und der Tradierung von Gelehrsamkeit. Die Variationsbreite ihrer Erscheinungsformen ist zwar beträchtlich; sie reicht von der Leitvorstellung der experimentellen Wissenschaft bis zum archivarischen Ideal des Herausgebens und Sammelns.

Dieses Ideal der reinen Erkenntnis begründet *Chance und Gefahr* für die philosophische Fakultät. In den Begriffen unserer lernpsychologischen Einleitung sind beide klar zu fassen. Die Disziplinen der philosophischen Fakultäten sind bildend, solange sie aktiv und problemlösend verfahren. Sie verlieren ihre bildende Kraft, wenn sie sich nurmehr sammelnd und ordnend verhalten. Beim blossen Nachvollziehen und Ordnen von Wissen, das andere gewonnen haben, wachsen keine Persönlichkeiten heran, die den Anforderungen dieser Welt gewachsen sind; auch nicht als Lehrer. Die milden, raphaelischen Motive der Kontemplation sind zu schwach, um Menschen zur Lösung echter Probleme zu befähigen. Wenn wir jungen Menschen im Alter von 15 bis 25 Jahren keine anderen Aufgaben als diejenigen des Aufnehmens und Wiedergebens von fertig zubereitetem Wissen stellen, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn sie sich vor den rauhen Winden der ausser-universitären Wirklichkeit zu fürchten beginnen und das milde Klima der Alma Mater gar nicht mehr verlassen wollen.

Ein entschieden aktiv konzipiertes, auf Problemlösen ausgerichtetes Studium kann hier korrigierend wirken. Das kann man bei den experimentellen Wissenschaften beobachten: Der Geist ist robust und die Motive sind dynamisch. Nicht zufällig fehlt es bei den experimentellen Wissenschaften nie an Bewerbern um die Auslandstipendien des

Schweizerischen Nationalfonds. Ähnliches wird aber auch in typischen Studiengängen der philosophisch-historischen Fakultät geleistet, z.B. dort, wo Archäologen lernen, die praktischen Aufgaben ihres Berufes zu lösen, wo Erziehungsberater ausgebildet werden, aber auch wo Studenten der Germanistik ein mittelalterliches Mysterienspiel erarbeiten und es aufführen lernen.

Wenn wir die Dinge zu Ende denken, besteht die Lösung darin, Elemente der Berufsbildung in die Ausbildung der philosophischen Fakultäten aufzunehmen, in ihr eine Mischung von Erkenntnismotivation und von praktischer Handlungsmotivation einzuführen und das Wissen so zu gewinnen, wie wir dies im ersten Teil dieser Vorlesung dargestellt haben: im zielgerichteten und problemlösenden Handeln, das wir in einem zweiten Schritte depolarisieren und systematisieren.

Diesen Entscheid haben auch wir im pädagogischen Seminar der Universität Bern getroffen, als wir vor 17 Jahren ein Studienprogramm für Seminarlehrer der Psychologie, der Pädagogik und der Didaktik eingeführt haben. Es musste noch entschiedener als dasjenige der Gymnasiallehrer von Anfang an mit der Praxis verbunden werden, denn die Materie, welche die Lehrerbildner zu vertreten haben, ist keine sachwissenschaftliche, sie ist das Lehren selber. Der Lehrerbildner bringt den werdenden Lehrern ja nichts anderes als das Lehren bei, eine höchst praktische Tätigkeit, die zwar ihrerseits reflektiert sein will, bei der jedoch Erkenntnis laufend in Handlung umgesetzt werden muss. Darum haben wir dem Ausbildungsgang der Seminarlehrer vom 1. Studienjahr an eine Mischung von praktischen und theoretischen Tätigkeiten zu Grunde gelegt. Sie reichen von der Diagnose und der Therapie von Lernschwierigkeiten über theoretisch fundierte Unterrichtsversuche und Praktika bis zur Ausarbeitung von Diplomarbeiten mit theoretischer *und* praktischer Komponente. Wir meinen, dass ein solches Vorgehen nicht nur das einzig mögliche mit Studenten ist, von denen wir fordern müssen, dass sie sich vor dem Antritt des Studiums selbst schon in der praktischen Lehrtätigkeit bewährt haben. (Wer möchte von ihnen fordern, dass sie die praktischen Probleme, die sie erlebt und erlitten haben, nunmehr für Jahre einfach vergessen?) Ein solches Vorgehen stellt auch für uns Lehrende die beste Sicherung dafür dar, dass unsere Theorie so gut bleibt, dass sie auch praktisch ist. Denn auch in den Erziehungswissenschaften ist es leicht, geistreich über die

Dinge zu reden, ohne dass daraus etwas für die Lösung der drängenden Aufgaben der Praxis folgt.

Dabei kennen wir sehr wohl die Schwierigkeiten und die Belastungen einer ständigen Verknüpfung von theoretischer und praktischer Ausbildung, und wir kennen auch die Versuchung, diese Schwierigkeiten und Belastungen zu mildern, indem wir auf eine zweiphasige Ausbildungskonzeption ausweichen, welche die zweite, praktische Phase ausserhalb der Universität und nach dem Abschluss der Lizentiatsexamen ansiedelt. Eine Zeitlang scheint eine solche Lösung nur Vorteile zu bieten: wir schaffen Luft für eine vertiefte theoretische Ausbildung, und wir sichern andererseits die Praxisnähe der Ausbildung in der zweiten Phase.

Langfristig aber gilt das andere: dass für die grosse Zahl der Studierenden und der Dozenten die tragfähigsten Grundlagen und Anreize für eine valable theoretische Arbeit aus den ständigen Anstössen der Praxis entstehen. Hier sind kräftige buonarrotische Motive am Werk, bzw. können sie geweckt werden, und hier stellen sich Aufgaben des Problemlösens, die unter dem harten Kriterium der theoretischen und der praktischen Bewährung stehen. Hier vermag eine universitäre Ausbildung der Gesellschaft, die sie trägt, auch jederzeit *ad oculos* zu zeigen, was sie leistet und wie sie ihren Auftrag erfüllt.

Aber diese Gründe politischer Opportunität sind zweitrangig, meine Damen und Herren, liebe Kollegen. Zuerst und vor allem geht es darum, der Universität und unserer Fakultät die Kraftquellen zu erhalten, aus denen ein lebendiger Wissenschaftsbetrieb und ein dynamisches Forschen und Lehren entspringen. Dazu sind ursprüngliche und starke Motive notwendig. Diese entspringen zwar dem ursprünglichen Forschertrieb und der Neugier des Menschen; sie sind aber auch immer der Gefahr ausgesetzt, sich im Beliebigen zu verlieren. Darum die Notwendigkeit der Ausrichtung unseres Forschens, unseres Problemlösens und unseres Handelns auf die Probleme, welche sich unserer Gesellschaft in ihren mannigfaltigen Lebenstätigkeiten, auch den beruflichen, stellen. Es ist den Universitäten zu wünschen, dass es ihnen immer mehr gelinge, ihre Aufgabe in diesem Geiste zu erfüllen.

Literatur:

- AEBLI, H. (1980/81) Denken: Das Ordnen des Tuns. 2 Bde. Stuttgart: Klett-Cotta. / CLAPAREDE, E. (1931) L'éducation fonctionelle. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. / KLAFKI, W. (1969<sup>10</sup>) Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel. / LASHLEY, K.S. (1951) The problem of serial order in behavior. In: JEFFRESS, L.A. (ed.) Cerebral mechanisms in behavior. Hixson Symposium: New York. / SELZ, O. (1922) Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums. Bonn: Cohen. / TOLMAN, E.Ch. (1932) Purposive behavior in animals and men. Berkeley: University of California Press. / WAGENSCHHEIN, M. (1970<sup>3</sup>) Verstehen lehren. Weinheim: Beltz.

## **VON DER LEHRERGRUNDAUSBILDUNG ZUR LEHRERFORTBILDUNG**

### **ZUM AMTSANTRITT VON PROF. DR. HANS GEHRIG ALS DIREKTOR DES PESTALOZZIANUMS IN ZÜRICH**

*Werner Wiesendanger*

Am 1. Oktober 1988 wird H. Gehrig, Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung in Zürich, als Nachfolger von Dr. h.c. H. Wymann die Leitung des Pestalozzianums übernehmen. Bei der zentralen Bedeutung, die dem Pestalozzianum für die Zürcher Volksschule und insbesondere für die Fortbildung aller Lehrer in der Volksschule zukommt, werden im folgenden die jahrelangen und erfolgreichen Bemühungen von H. Gehrig um eine Reform der Lehrerbildung in der Schweiz und im Kanton Zürich näher vorgestellt.

Motto: "Welchen Kreis sollen wir für unsere Theorie stecken, insofern sie zugleich eine anwendbare sein soll?"

Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere."

(F. E. D. Schleiermacher: Theorie der Erziehung)

Mit der Uebernahme dieser anspruchsvollen Aufgabe hätte wohl kaum ein geeigneterer Pädagoge gefunden werden können als Hans Gehrig, der alle Voraussetzungen mitbringt, um das Werk von H. Wymann erfolgreich weiterzuführen und weiterzuentwickeln. Als Lehrer für Pädagogik und didaktische Fächer am Zürcher Oberseminar beschäftigt sich H. Gehrig seit 1966 intensiv mit den Möglichkeiten einer Reform der Lehrerbildung in der Schweiz und im Kanton Zürich. Frucht dieser Bemühungen war die 1969 veröffentlichte Schrift "Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung." Die darin enthaltenen Gedanken liessen die Fachwelt aufhorchen. Die damaligen Seminardirektoren Theodor Bucher in Rickenbach/SZ und Paul Schäfer in Wettingen baten H. Gehrig, mit ihnen zusammen eine Arbeitsgruppe zu bilden, um einen Entwurf zu erarbeiten zur "Lehrerbildung von morgen in der Schweiz." Daraus entstand eine umfangreiche schweizerische EDK-Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen". Zu ihren ständigen Mitgliedern gehörten ausser H. Gehrig Hans Aebli, Carlo Jenzer, Lothar Kaiser, Fritz Müller und Toni Strittmatter, die in den Jahren 1969 bis 1976 den wegweisenden Bericht "Lehrerbildung von morgen" und entsprechende Realisierungsvorschläge verfassten.

Bei diesen Arbeiten bemühte sich H. Gehrig vor allem um die Klä-

rung der Ziele und Inhalte der Lehrerbildung. Dies versuchte er durch eine grundsätzliche Besinnung, durch einen wirkungsvollen Erfahrungsaustausch unter Seminarleitern, durch den Einbezug neuer pädagogischer Strömungen und durch die Berücksichtigung pädagogisch-psychologischer Forschungsergebnisse zu erreichen. Dabei gingen seine Bestrebungen dahin, alle Reformpostulate philosophisch-anthropologisch zu begründen und damit einen umfassenden und tragfähigen Sinnzusammenhang für alles Tun in der Lehrerbildung herzustellen. Solche Bemühungen wurden erstmals in einer gesamtschweizerischen Zusammenarbeit versucht, wobei alle Beteiligten einen wertvollen Lernprozess am gemeinsamen Projekt erlebten. Im weiteren war die Arbeit am Lemo-Bericht auch ein Versuch, einen Ausweg zu finden aus der damaligen allgemeinen geistigen Verunsicherung und pädagogischen Orientierungslosigkeit. Nicht zuletzt wollte H. Gehrig durch seine Mitarbeit das Ansehen des Kantons Zürich in Lehrerbildungsfragen heben, wobei er in der Kommission als überzeugter Vertreter eines maturitätsgebundenen Weges in der Lehrerbildung auftrat. An dieser Position hält er bis heute aus entwicklungspsychologischen und standespolitischen Gründen fest. Angeregt durch seinen Auslandsaufenthalt übernahm er im Jahre 1969 an der Universität Zürich in Zusammenarbeit mit der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (Leitung: Karl Frey) die Leitung des Grundlagenprojekts "Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer = BIVO-Projekt" und wirkte als Herausgeber von vier Forschungsberichten zur schweizerischen Lehrerbildung:

- Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers, 1974 (P. Roth/E. Schellhammer)
- Lehrerverhalten in Konfliktsituationen, wobei er hier auch als Autor mitwirkte, 1975 (H. Gehrig, M. Geppert)
- Die Beratung der Junglehrer, 1978 (P. Wanzenried)
- Veränderungen berufsbezogener Einstellungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung  
Zürcher Dissertation, 1987 (H. Tanner), z. Zt. im Druck

Die durch H. Gehrig im In- und Ausland erworbene Fachkompetenz bezüglich aller Fragen der Lehrerbildung führte dazu, dass er im Jahre 1971 zum Direktor des Zürcher Oberseminars gewählt wurde. Die Entscheidung für diese Aufgabe fiel ihm gar nicht leicht, denn sie bedeutete, die in Erwägung gezogene und bereits erfolgreich eingeleitete akademische Laufbahn aufzugeben. Im Rückblick auf die pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten, die H. Gehrig als Direktor des Oberseminars und beim Aufbau der neuen Zürcher Lehrerbildung gegeben waren, hat er aber seinen Entschluss nie bereut.

Es erstaunt nicht, wenn H. Gehrig bei der Vorbereitung des neuen Lehrerbildungsgesetzes von 1978 im Kanton Zürich massgeblich mitwirkte. Dabei waren ihm folgende Anliegen besonders wichtig:

- Festhalten und Weiterentwickeln des maturitätsgebundenen Weges.

- Einbezug der zürcherischen Lehrerbildungstradition unter Berücksichtigung der entscheidenden Gedanken von Heinrich Pestalozzi, Thomas Scherr, Johann Caspar Sieber, Heinrich Wettstein, Walter Guyer und Hans Aebli. Dies stellt für den ursprünglichen St. Galler eine besondere Leistung dar, sich mit der Zürcher Tradition derart auseinanderzusetzen, dass er sich voll dahinter stellen konnte.
- Verwirklichung einer Gesamtkonzeption in der Lehrerbildung aus pädagogischen Gründen "**Ein Lehrer ist ein Lehrer**", aus bildungsökonomischen und aus standespolitischen Gründen.
- Eine gute Lehrerbildung beruht auf vier Säulen. Es müssen folgende Kompetenzen in ausgewogenen Anteilen vermittelt werden:
  - pädagogisch-psychologische Kompetenz
  - didaktische Kompetenz (allgemeindidaktisch und fachdidaktisch)
  - fachliche Kompetenz in den zu unterrichtenden Fächern
  - schulpraktische Kompetenz
- Idee einer Grundausbildung für alle angehenden Volksschullehrer mit gründlicher Eignungs- und Neigungsabklärung während der ersten Ausbildungsphase im Sinne eines akademischen Berufswahljahres für angehende Lehrer.
- Er setzte sich ein für die Organisationsform als höhere pädagogische Lehranstalt oder als pädagogische Hochschule. Deshalb ist er mit der heutigen Bezeichnung "Seminar" nicht zufrieden.

H. Gehrig hat massgeblich beigetragen zum positiven Abstimmungsresultat für die Einführung der neuen Lehrerbildung im Kanton Zürich. Bei der Realisierung der neuen Lehrerbildung wurde ihm freigestellt, entweder das neu geschaffene Seminar für Pädagogische Grundausbildung (SPG) oder das Primarlehrerseminar zu übernehmen. Obwohl ihm von seiner Laufbahn her das Primarlehrerseminar eigentlich nähergekommen hätte, übernahm er die Leitung des SPG. Es zeigte sich nämlich, dass es für das Gelingen des Ganzen wichtig war, dass jemand die Leitung des SPG übernahm, der mit allen Aspekten der Lehrerbildungsreform vertraut war. Seit den sieben Jahren seines Bestehens hat sich das SPG unter der Führung von H. Gehrig in den inhaltlichen, organisatorischen und personellen Belangen wesentlich konsolidiert. H. Gehrig hat auch einen entscheidenden Beitrag geleistet für die wirkungsvolle Arbeit der zürcherischen Seminarleitendenkonferenz. In diesem Gremium hat er nicht nur die Idee der Gesamtkonzeption in der zürcherischen Volksschullehrerausbildung mit Erfolg vertreten, sondern auch massgeblich mitgewirkt bei der Erarbeitung eines wegweisenden **Konzepts für die Ausbildung der Ausbilder.**

#### HINWEISE AUF PUBLIKATIONEN VON HANS GEHRIG

##### 1. Zur Lehrerbildung

- Gedanken zur Lehrerbildung, in: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 2757, 22. Juni 1966
- Die pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung, Bericht über eine Tagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes, Basel, 1970
- Berichte zum BIVO-Projekt als Herausgeber bzw. Autor:
  - a) Kritische Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers, (Verfasser P. Roth, E. Schellhammer), Basel, 1974
  - b) Die Beratung der Junglehrer, (Verfasser P. Wanzenried), Basel 1975
  - c) Lehrerverhalten in Konfliktsituationen, (Verfasser H. Gehrig, M. Geppert), Basel, 1975
- Lehrerbildung von morgen, Bericht der Expertenkommission Lehrerbildung von morgen, herausgegeben im Auftrag der EDK von F. Müller in Verbindung mit H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser, A. Strittmatter, Hitzkirch, 1975
- Die Reform der Lehrerbildung aus der Sicht der Expertenkommission der EDK, in: Bildungsplanung und Schulreform, herausgegeben von Konrad Widmer, Frauenfeld, 1976
- Konsequenzen aus dem Expertenbericht "Lehrerbildung von morgen" für schweizerische Reformen der Lehrerbildung, in: Lehrerbildung und Unterricht, herausgegeben von der EDK, Bern, 1977
- Lehrerverhalten in Konfliktsituationen, Ergebnisse im Rahmen des BIVO-Projektes in: Schulblatt des Kantons Zürich, Pädagogischer Teil, 5, 1976
- Die Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau im Zusammenhang gesamtschweizerischer Reformbestrebungen, in: Festschrift zur Eröffnung der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau, S. 93-100, Aarau, 1976
- Das Konzept der Pädagogischen Grundausbildung für die Volksschullehrer im Kanton Zürich, in: Schulblatt des Kantons Zürich, Pädagogischer Teil, 5, 1982
- Fachdidaktik, Allgemeine Didaktik und schulpraktische Ausbildung im Rahmen der neuen Zürcher Lehrerbildung, in: Schweizer Schule, Nr. 8, 1982
- Von allen Untugenden seiner Schüler muss der Erzieher den Grund in sich selber suchen, Aspekte der Eignung, Beratung und Selektion in der Lehrerbildung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung, Jubiläumsausgabe "10 Jahre LEMO", Bern, Februar 1985

##### 2. Allgemeine pädagogische Fragen

- Wesen und Bestand ästhetischer Bildung in Geschichte und Gegenwart, in: Zürcher Beiträge zur Pädagogik, herausgegeben von Leo Weber, Zürich 1964

- Zum Problem des vorschulischen Lernens, Berichte über Untersuchungen bei Kindergarten Schülern des Kantons Zürich, in: Jahresberichte des Oberseminars, 1968 und 1970
- Walter Guyer, 1892 - 1980, Leben und Werk, Versuch einer ersten Würdigung, in: Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 38, 1980
- Elitebildung in der Schweiz?, in: Neue Zürcher Zeitung, Beilage "Schule und Erziehung", Nr. 213, 1984
- Heimatkunde von Lavin im Unterengadin, in: Schweizerische Lehrerzeitung, Nr.38, September 1965

3. Zusammenarbeit mit dem Pestalozzianum

- "Die Zürcher Zünfte", Unterrichtsprogramm für die 5. Klasse
- "Die ck-Regel", Unterrichtsprogramm für die Mittelstufe

4. Studien über ausländische Schulsysteme

- Die Bildungssituation in der Türkei, in: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 3778, 9. September 1966
- Schulen und Schulprobleme in Israel, in: Neue Zürcher Zeitung, Nr. 3901, September 1967
- Blick auf das Schulsystem der DDR, in: Neue Zürcher Zeitung, Nr 410, 7. Juli 1968
- Das Erziehungs- und Bildungswesen in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Gymnasium Helveticum, Heft 1 und 2, 1969/ 70
- Bildungswelt Asien, in: Schweizerische Lehrerzeitung, Nrn. 33 und 34, 1981

*Neuheit auf dem pädagogischen Zeitschriftenmarkt:*

## DIALOGOS

Nach längerer Vorbereitungszeit ist sie da, die Null-Nummer des DIALOGOS. Der Untertitel verrät genaueres über den anzustrebenden Dialog: Ideen, Erfahrungen, Nachrichten zur interkulturellen Erziehung in der Schweiz. Hinter dem Projekt steht der "Gruppo misto des Centro pedagogico-didattico per la Svizzera" oder über 20 Frauen und Männer unterschiedlicher kultureller Herkunft, die sich für den Austausch zwischen den Kulturen, speziell an unseren Schulen, engagieren.

Interkulturelle Verständigung und Anregung sind die Leitmotive dieser 40-seitigen Null-Nummer mit einer Beilage für die Unterrichtspraxis (Unsere Grosseltern.- I nostri nonni - Nuestros abuelos). Die Redaktion will nicht nur für passive Konsumenten produzieren, sie möchte "ein Sprachrohr, ein echtes Forum für Schulleute" sein, die sich von Ideen an-

regen lassen und selbst von ihren Ideen und Erfahrungen berichten.

Die Beiträge sind in der Originalsprache abgedruckt, also deutsch, italienisch, französisch oder spanisch. Ein Grossteil der Texte liegt im hinteren Heftteil in Übersetzungen vor, für viele sicher eine Lesehilfe. Inhaltlich bietet das Heft 10 Seiten Berichte über Projekte und Erfahrungen in acht Kantonen, zwei kurze Beiträge zu linguistischen Aspekten, ein Dossier zum Thema "Anders sein?" und vieles anderes mehr.

Um sich ein eigenes Urteil über die Neuerscheinung bilden zu können, empfiehlt es sich, die kostenlose Null-Nummer zu bestellen beim:

Centro Pedagogico-Didattico,  
Luisenstrasse 38, 3005 Bern,  
Tel: 031/ 44 47 52

*und ein Buch zum Thema:*

## Fremde Heimat

Soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern

Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglià (Hrsg.)

Autoren aus verschiedenen Fachbereichen legen ihre Untersuchungen zum brennenden Problem der Ausländerkinder in der Schweiz vor. Ein Versuch, durch die Kenntnis von Tatsachen und die Erklärung von Zusammenhängen einen Schritt über

die oft emotionsgeladene Alltagsdiskussion hinauszukommen. Ein zutiefst sachliches und trotzdem sehr engagiertes Buch.

Editions Delval, Ch-1774 Cousset  
1985 (300 Seiten) sFr. 36.-

**EINLADUNG ZUR JAHRESVERSAMMLUNG SPV/VSG  
4./5. NOVEMBER 1988 IN CHUR**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,  
dreierlei ist nicht wahr:

1. dass die Schweiz in Winterthur und Rapperswil aufhört
2. dass man die Churer wegen ihres "kaurerwelsch" (1) nicht verstehe
3. dass Chur weit weg sei (2)

Ich selbst habe die Widerlegung dieser drei hartnäckigen Gerüchte schon vor Jahrzehnten erfahren: Als "cand. phil." bekam ich für ein (kurzes bündnerisches) Schuljahr eine Hilfslehrerstelle am Lehrerseminar. So bestieg ich jeden Montag den ersten Zug in Neuhausen, schlief bis Zürich, stieg traumwandlerisch in den Churer Schnellzug um, um im leeren Coupé weiterzudösen. Am Walensee kam jeweils das Kaffeefräulein, und so begann allmählich mein Churer Arbeitstag: 7 Lektionen Unterricht und weit mehr an Arbeitsweg, bis ich spät abends wieder zu Hause war. Aber die Bündner Regierung war nachsichtig und grosszügig mit dem Bettelstudenten: Sie zahlte mir das Erstklassbillett.

Das wird am 4.11.88 nicht mehr der Fall sein, und dennoch wird sich dieses Wochenende in Chur lohnen, besonders wenn wir auch die gemeinsamen Hin- und Rückfahrten zum Wiedersehen und Gedankenaustausch be-  
nützen.

(1)

**kaurerwelsch:** Der Ausdruck für „unverständlich, verworren, radebrechend“ bezog sich urspr. auf die schwerverständliche Sprache der Rätoromanen aus dem Rheintal von Chur. Der ON Chur lautet im *Tirolischen* Kaur. Über 'kaurerwelsch' entwickelte sich – wohl unter dem Einfluß von *mdal.* kaudern „kollern; plappern“ – 'Kaurerwelsch', das also eigtl. „Churromanisch“ bedeutet (vgl. *welsch*). Abl.: kaurerwelschen „kaurerwelsch reden“ (18. Jh.).

(2)

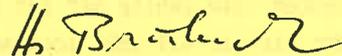
Basel		Chur		Basel		
ab	an	ab	an	ab	an	
5.54	8.41	X III	4.55	X	7.58	
6.13	8.47	III	6.19	X	9.02	
IC	7.02	9.33	X III	6.46	X	9.33
7.58	10.41	R	7.19	X	10.02	
EC III	8.27	X	11.19	R	8.19	11.02
R	8.58	11.33	R	9.19	12.02	
9.58	12.41	III	10.01	12.33		
EC III	10.27	X	13.12	EC	10.27	13.02
R	10.58	13.33	11.19	14.02		
11.58	14.41	IC	12.27	15.02		
R	12.58	15.33	13.19	16.02		
R	13.58	16.41	IC	14.27	17.02	
R	14.58	17.33	15.19	18.02		
15.58	18.41	IC	16.27	19.02		
R	16.58	19.33	III	16.36	19.33	
17.58	20.41	X III	16.47	X	19.33	
R	18.58	21.41	17.19	20.02		
19.58	22.41	IC	18.27	21.02		
R	20.58	23.52	19.19	22.02		
			IC	20.27	23.02	
			III	20.57	23.34	
			III	22.21	1.11	

Hauptanlass für die SPV-Leute wird das "Vorstellungs"-Referat von Prof. Fend sein. Nachdem wir letztes Jahr Gelegenheit hatten, den neuen Ordinarius für Pädagogik an der Universität Bern, Prof. Dr. J. Oelkers, kennenzulernen, schliesst sich diesjahr Zürich an. Prof. Fend hat sich bereits in den BzL 2/ 87 unserem Kreis eingeführt. In der vorliegenden Nummer ist weiteres nachzulesen. Aber welcher Päd-Agoge möchte nicht *den Menschen persönlich* kennenlernen? In Chur ist Gelegenheit dazu.

Im Samstagprogramm wird uns der VSG "Grischun - Ina Svizra en miniatura" vorstellen. Das wird natürlich etwas ganz anderes sein als die putzige "Swissminiatur" in Melide. Es wird eine umfassende Scuntrada sein. Und sie könnte zu einem eindrucklichen Bekenntnis kultureller Verbundenheit werden, wenn wieder 90% der Eingeladenen ihr folgen, wie vor 50 Jahren, als 90% der Schweizer Stimmbürger das Rätoromanische als Vierte Landessprache anerkannten.

In dieser Hoffnung: a revair a Coira  
Sin seveser a Coira!

Hans Brühweiler



Präsident SPV



**Chur**  
GRAUBÜNDEN

Bereits ab  
**Fr. 80.-**

können Sie ein Wochenende in Chur geniessen (2 Nächte), durch die Altstadt flanieren, Museen besuchen und vor den Toren der Stadt die Bergwelt Graubündens erwandern.

Verlangen Sie Gratisprospekte beim Verkehrsbüro, 7000 Chur. Tel. 081/22 18 18

**PROGRAMM DER JAHRESVERSAMMLUNG**

Freitag, 4. November 1988 in Chur

14.00 Uhr Kirche St. Luzi  
Orgel- und Cembalo-Konzert

15.15 Uhr Lehrerseminar, Zimmer C 15

Geschäftssitzung:

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Stimmzähler  
Protokollführer
3. Protokoll der Jahresversammlung vom 6.11.87 in  
Baden, verfasst von Sepp Stadler, veröffentlicht  
in BzL 1/ 88
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Geschäftsbericht "Beiträge zur Lehrerbildung"
6. Finanzen: Rechnungen 1987/ 88 a) Verein  
b) BzL  
Revisorenbericht  
Budget 1988/ 89  
Jahresbeiträge
7. Verschiedenes

16.15 Uhr Vortrag von Prof. Helmut FEND  
"Sozialgeschichte des Aufwachsens  
Jugendgestalten und veränderte Bedingungen heute /  
Pädagogische Konsequenzen"

19.30 Uhr Hotel Chur  
Gemeinsames Nachtessen für Angemeldete  
(Anmeldetalon in der Kongress-Broschüre)

\* \* \* \* \*

Samstag, 5. November 1988 - Aula Kantonsschule

09.00 Uhr Plenarversammlung VSG  
"Graubünden, Grigione, Grischun -  
Ina Svizra en miniatura"

## LESEPROBE

### Helmut Fend Sozialgeschichte des Aufwachsens

Bedingungen des Aufwachsens  
und Jugendgestalten  
im zwanzigsten Jahrhundert  
suhrkamp taschenbuch  
wissenschaft

Wir können die heutigen Lebensbedingungen, Erziehungsbedingungen, Generationsgestalten nur verstehen, wenn wir sie in unsere Kultur- und Gesellschaftsentwicklung einordnen und diese als singuläre Selektionsleistung aus einer Vielzahl von Lebensentwürfen verstehen. Dies hat mich zurück zu Max Webers Analyse der inneren Gestalt des modernen okzidental Rationalismus geführt. Ich habe versucht, eine überschaubare Typologie von vormodernen, modernen und postmodernen Formen der Existenzbewältigung zu entwickeln, um die Veränderung der Bedingungen des Aufwachsens in diesem Rahmen einordnen zu können und die Spannungen deutlich zu machen, unter denen Aufwachsen heute steht.

Helmut Fend

#### 10.2 Die Kernthese: die derzeitige Generationslage als Ausdruck der Krise des modernen okzidental Rationalismus

Ich möchte die bisherige Schilderung veränderter Bedingungen des Aufwachsens in der These zusammenfassen, daß sie verschärfte Spannungsverhältnisse und Konflikte indizieren, in die jene geistigen Grundlagen unserer Zivilisation, die im Anschluß an Max Weber als »moderner okzidental Rationalismus« bezeichnet werden, mit realen gesellschaftlichen Entwicklungen und anderen Prinzipien der »Weltgestaltung« geraten sind.

1. In der Geschichte der Bundesrepublik kann bis in die sechziger Jahre eine zunehmende Gewißheit in der Überzeugung festgestellt werden, daß eine immer bessere Sicherung der Lebensumstände möglich ist, daß die großen gesellschaftlichen Probleme kontrollierbar sind und daß jeder einzelne es auf der Grundlage individuellen Bemühens und individueller Anstrengung zu etwas bringen kann, sein Glück machen kann. Heranwachsende erleben in dieser historischen Phase über zehn bis zwanzig Jahre im Bildungssystem ein soziales Regelwerk, das diese Erwartungen über offene Laufbahnmuster fördert und daran orientierte Lernanstrengung belohnt. Kontinuierliche Anstrengung und Leistungserbringung im Schulsystem werden

2. Die wichtigste Konsequenz des Rationalismus für die Alltagsgestaltung, die methodische und disziplinierte Kultur der Lebensführung – etwa in der Form der »Berufsethik« und der »Lernethik« – ist durch Entwicklungen gefährdet, die sie teilweise selbst hervorgebracht hat. Komplementär zur gestiegenen Produktivität der Wirtschaft und zur verbesserten Versorgungslage, hat sich ein Wertesystem entwickelt, das den Genuß der Früchte dieser Anstrengungen legitimiert. Das Wertesystem unserer Werbeindustrie repräsentiert eine oft aggressive Verführung zu einer hedonistischen Lebensauffassung, die, wie Daniel Bell schon festgehalten hat, jenes Wertesystem zu unterhöhlen droht, das zur Erzeugung dieser Konsummöglichkeiten beigetragen hat.

Für die heranwachsende Generation ist dieses Spannungsverhältnis doppelt gefährlich, da ihr noch die Erfahrung der Härte disziplinierter Berufsarbeit als Vorbedingung für Konsummöglichkeiten fehlt und sie verständlicherweise geneigt ist, die Ansprüche und Versprechungen der hedonistischen Weltdeutung zu internalisieren. Die einfache Lösung, »soviel Arbeit wie nötig, soviel Genuß wie möglich«, liegt sehr nahe.

Jahr für Jahr die erlebte Grundlage für soziale Belohnung, für schulischen Aufstieg und größere schulische Bildungsmöglichkeiten. Dagegen ist heute die Wahrnehmung sehr verbreitet, daß dieses Muster, welches Teil eines aktiven Stils der Lebensbewältigung auf rationaler und leistungsorientierter Grundlage ist – und damit Teil des modernen okzidentalen Rationalismus –, am Übergang ins Beschäftigungssystem brüchig geworden ist. Hier wird also nicht der okzidentale Rationalismus selbst in Frage gestellt. Im Gegenteil, sein *normativer Anspruch* – etwa in der Form der Schaffung von Planungssicherheit und leistungsbezogener Mobilität – wird ernstgenommen und zum Maßstab der Kritik gegenwärtiger Lebensverhältnisse. Die »versprochenen« Belohnungen werden nicht eingelöst, die unterstellte Planbarkeit und Planungsverantwortung der eigenen Biographie erweist sich als Schein, der geforderte Verzicht als Lebensbetrug.

3. Von einer dritten Seite gerät die disziplinierte Lebensführung, gerät eine Berufsethik unter Druck: die Erziehungsbedingungen im Elternhaus und auch in der Schule haben sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend *verständigungsorientiert* und *personorientiert* entwickelt. Die konditionslose Akzeptanz jedes heranwachsenden Kindes, die Pflege seiner Individualität und seiner je besonderen Möglichkeiten, die Perspektive, Kinder und Jugendliche vor Überforderung zu schützen und die Anlagen von innen heraus zu entwickeln, tragen alle dazu bei, ein Edukatop entstehen zu lassen, das von jenem sehr verschieden ist, das Bescheidenheit, Demut, ja Selbsterniedrigung, Einordnungsfähigkeit, Verzicht, Selbstüberwindung, Aufschub von Belohnungen usw. gefördert hat.

Die auf Autonomie, Selbständigkeit und Ganzheitlichkeit ausgerichtete Personogenese, die besonders im Lebensraum der Familie und manchmal auch dem der Schule gepflegt wird, trifft bei großen Gruppen von Heranwachsenden beim Übergang ins Beschäftigungssystem jäh auf Selbstentäußerungsnotwendigkeiten, auf nur beschränkte Möglichkeiten, sich selbst in arbeitsteilige Prozesse »einzubringen«.

Die Personalisierung der Beziehungen zu Heranwachsenden bricht sich heute aber auch an der Instabilität der kleinen Lebensgemeinschaften und an den instrumentell-spezifischen Beziehungsdefinitionen im Rahmen des schulischen Leistungsprinzips, welches in den letzten Jahrzehnten perfektioniert wurde. Der Erfahrung einer jahrelangen Zuwendung, Personalisierung und Intimisierung im familiären Lebensraum steht die häufige Erfahrung der Instabilität dieses Lebensraumes gegenüber. Das gestiegene Bedürfnis nach personaler Akzeptanz trifft auf eine gestiegene instrumentelle Wertschätzung des Menschen nach Leistungen, physischer und sozialer Attraktivität. Die Personalisierung der Verantwortung für das »eigene Schicksal« vergrößert die Bedrohung des selbstverschuldeten Verfehlens eines attraktiven Lebensentwurfes.

Leseprobe (a.a.O. Seite 169-171) im Hinblick auf das Referat von Prof. Helmut Fend an der Jahresversammlung des SPV.

Siehe auch die Besprechung des Buchs durch Hans Furrer in BzL 2/88, Seite 244

## REKRUTIERUNG UND AUSLESE KÜNFTIGER LEHRKRÄFTE

### EINE LITERATURAUSWERTUNG

Urs K. Hedinger  
Eric Oberli  
Daniel Slongo

Bei der Erarbeitung einer "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" durch die Erziehungsdirektion Bern stützen sich die Ueberlegungen zur künftigen Gestaltung der Lehrerbildung unter anderem auf Informationen über die Rekrutierung und Selektion von Lehrkräften. In diesem Zusammenhang wurden die Autoren beauftragt, wichtige Literatur zum Thema zu sichten und auszuwerten. Ferner wurden im Kt. Bern eigene Untersuchungen über die Rekrutierung und Auslese der Primarlehrer durchgeführt. Der folgende Text ist eine Kurzfassung der Berichterstattung über die Ergebnisse dieser Recherchen (ausführlicher Bericht: SLONGO/OBERLI/HEDINGER 1988). In der kritischen Diskussion der Ergebnisse wird darauf hingewiesen, dass der Literatur nur wenig konkrete Hinweise darauf zu entnehmen sind, wie die Auslese von Lehrkräften sinnvollerweise vorzunehmen sei.

#### 1. Rekrutierung nach sozialer und regionaler Herkunft

Daten über die Herkunft von Lehrkräften, die aus anderen Ländern stammen, sind nur beschränkt auf die Schweiz übertragbar. So dürfte die Tatsache, dass z.B. in der BRD die Lehrkräfte aller Kategorien an Hochschulen ausgebildet werden und sich somit aus den Abiturienten rekrutieren, die Studien- und Berufswahl beeinflussen und zu einer etwas anderen Auslese führen. Neuere verlässliche Angaben über die Situation in der Schweiz stammen aus einer Studie des Amtes für Unterrichtsforschung Bern (HEDINGER o.J.) und der Untersuchung von EUGSTER (1984).

Für Schweizer Verhältnisse bedeutsam ist die Feststellung, dass dort, wo die Berufsausbildung der künftigen Lehrkräfte im Mittelschulbereich erfolgt (seminaristische Form), Gymnasiasten und Seminaristen sich nur geringfügig in ihrer Zusammensetzung bezüglich sozialer Herkunft unterscheiden. Die beiden Schultypen rekrutieren heute im wesentlichen aus den gleichen Bevölkerungsschichten, und zwar schwergewichtig aus den mittleren und höheren Berufsgruppen (Beruf der Eltern). Die These, das Seminar stelle die "Mittelschule des kleinen Mannes" dar, trifft zumindest heute kaum noch zu.

Die feststellbaren Unterschiede zwischen Gymnasium und Seminar sind, gemessen an dieser grundsätzlichen Aehnlichkeit, nur geringfügig: im Gymnasium finden wir etwas höhere Anteile von Kindern von Vätern mit Mittel- und Hochschulbildung und mit akademischen Berufen. Im Seminar etwas höhere Anteile von Kindern von Vätern, die selber Lehrer sind, und von Landwirten. Gymnasiasten stammen etwas häufiger aus Agglomerationen, Seminaristen etwas häufiger aus Landgemeinden. Künftige Lehrer stammen überzufällig häufig aus Lehrerkreisen (Selbstrekrutierung des Lehrerberufs). In der Verwandtschaft der Seminaristen finden sich merklich häufiger Lehrer als in jener der Gymnasiasten. Der Schüleranteil mit Vätern, die Lehrer sind, ist im Seminar doppelt so hoch wie im Gymnasium (13 und 6 Prozent).

Im übrigen gilt ähnliches für die regionale Herkunft. Die Tendenz, dass Stadtkinder eher das Gymnasium, Landkinder eher das Seminar wählen, hat sich deutlich abgeschwächt. Dies wohl vor allem als Folge der regionalen Dezentralisierung beider Mittelschultypen.

## 2. Feminisierung des Lehrerberufs

Eine deutliche Veränderung hat sich in den Anteilen der Geschlechter an den Lehrerstudenten und - etwas verzögert und auch abgeschwächt - an den berufstätigen Lehrkräften ergeben. Die sog. Feminisierung des Lehrerberufs ist ein internationales Phänomen, das in der Literatur zwar häufig erwähnt, aber selten differenziert behandelt wird.

Feminisierung der Lehrberufe bedeutet zunächst Feminisierung der entsprechenden Lehrerausbildungen. Für die Schülerschaft der verschiedenen Mittelschultypen im Kanton Bern ergibt sich folgendes Bild:

TABELLE: Mittelschüler nach Schultyp und Geschlecht (Kanton Bern, 1983)

	Seminar	Gymn.zus.	Gymn. A/B	Gymn. C	Gymn. E	Total
Männer	31%	58%	42%	80%	59%	51% (655)
Frauen	69%	42%	58%	20%	41%	49% (634)
(N =)	(351)	(938)	(392)	(280)	(266)	(1289)

Insgesamt sind heute Knaben und Mädchen praktisch gleich stark in den höheren Mittelschulen vertreten (siehe Total-Spalte). In den verschiedenen Typen sind die Mädchenanteile jedoch deutlich unterschiedlich. Der Mädchenanteil ist mit rund 70 Prozent im Seminar am höchsten (zum Vergleich: 40 % in allen Gymnasien zusammen), im Gymnasium C erwartungsgemäss am niedrigsten (20 %). Am ausgeglichensten sind die Geschlechteranteile im Gymnasium A/B. Das heisst, dass Chancengleichheit zwischen Knaben und Mädchen bezüglich des Besuchs einer höheren Mittelschule realisiert ist, falls das Seminar mitberücksichtigt wird. Für die Gymnasien allein gilt, dass die Chancen der Knaben grösser sind als diejenigen der Mädchen, eine solche Schule zu besuchen.

Mädchen entscheiden sich heute also gleich häufig wie Knaben für eine Mittelschulbildung. Sie wählen dabei häufiger als Knaben das Seminar, da dieses von allen Mittelschultypen einem Interessen- und Fähigkeitsprofil entspricht, das bei Mädchen besonders häufig vorkommt.

Ein Vergleich von Männern und Frauen zeigt, dass bei den beiden Gruppen bei der Wahl des Lehrerberufs andere Gründe und Motive im Vordergrund stehen. Für Männer ist der Lehrerberuf vor allem deshalb attraktiv, weil er soziale Sicherheit, Selbständigkeit und Freiheit in der Gestaltung der Berufsarbeit und Möglichkeiten der Selbstverwirklichung bietet. Frauen fühlen sich vor allem deshalb zu diesem Beruf hingezogen, weil er Umgang mit Kindern bedeutet, soziales Engagement ermöglicht, eine flexible Arbeitszeitgestaltung zulässt und mit der Familienrolle gut vereinbar ist. Auch MILHOFER (1981) erklärt die Attraktivität des Lehrerberufs für Frauen damit, dass dieser sich organisatorisch und psychologisch mit der Familienführung verbinden lässt. Er nennt folgende Punkte:

- Die Erziehungstätigkeit bringt keinen Konflikt zwischen Berufs- und Familienrolle
- Die Arbeitszeitgestaltung erleichtert das Erfüllen der Pflichten für Familie und Haushalt
- Beurlaubungen sind möglich, ohne dass der Arbeitsplatz verloren geht
- Der Beruf ist mit wenig Konkurrenzverhalten verbunden
- Der Lehrerberuf erhöht den Heiratswert der Frau, da er gute Ausbildung und emanzipatorische Qualitäten mit hoher Disponibilität für Familienführung und Kindererziehung verbindet.

Die Feminisierung des Lehrerberufs hat arbeitsmarkt- und personalpolitische Konsequenzen und beeinflusst das Image des Berufs. Selten wird nach den möglichen pädagogischen Konsequenzen der Feminisierung gefragt.

### 3. Interessenprofile

Vergleicht man die Schülerschaften der verschiedenen Mittelschultypen bezüglich ihrer Interessen (allgemeine und fachbezogene Interessen), so findet man charakteristische Interessenprofile. Für Seminarschüler sind eine hohe Ausprägung der Interessen für Tätigkeiten im Sinne der Sozialpflege und Erziehung und für die Fachgebiete Pädagogik und Psychologie typisch, ferner die geringe Ausprägung der Interessen für Naturwissenschaften und Technik sowie für Wirtschaft. Schüler des Gymnasiums C sind charakterisiert durch starke Interessen für Naturwissenschaften, Mathematik und Technik, durch geringe Interessen für Literatur, Kunst, Musik und Sprachen. Der Bezug zu Inhaltsprofilen (Fach-Schwerpunkten) der entsprechenden Ausbildungen ist offensichtlich. Da diese Interessenausprägungen schon am Anfang der Ausbildung bestehen, sind sie nicht ein Ergebnis dieser Ausbildung; es ist anzunehmen, dass sie schon vorher bestanden haben und einen der wichtigsten Faktoren darstellen, die die Wahl der Mittelschule beeinflusst haben.

Aehnlich deutliche Unterschiede zwischen den Schülergruppen sind auch bei berufsbezogenen Wert- und Zielvorstellungen festzustellen. Seminaristen bezeichnen es als wichtiger als Schüler der anderen Typen, dass ihr künftiger Beruf eine soziale Tätigkeit darstellt, mit vielen Kontakten verbunden ist, Gelegenheit gibt, anderen zu helfen und andere zu führen. Es ist anzunehmen, dass auch solche berufsbezogene Vorstellungen und Bedürfnisse die Mittelschulwahl beeinflussen; Man entscheidet sich vorzugsweise für jene Mittelschule, die am ehesten auf Berufe hinführt, die solchen Wünschen und Vorstellungen entsprechen.

Die gleichen Daten zeigen auch auf, dass ein wesentlicher Grund für die Feminisierung und das Uebergewicht der Frauen in der Lehrerausbildung in den Interessenstrukturen der Jugendlichen liegt. Mädchen zeigen deutlich häufiger als Knaben jene Interessen in starker Ausprägung, die typisch sind für die Schüler im Seminar und auf die das Inhaltsprofil des Seminars offenbar besonders gut zugeschnitten ist.

Ein ähnlich wichtiger Einflussfaktor für die Mittelschulwahl dürfte neben den Interessen und berufsbezogenen Wertvorstellungen die Selbsteinschätzung der fachbezogenen Fähigkeiten darstellen. Auch im leistungsbezogenen Selbstbild gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülern der verschiedenen Schultypen. Die Seminaristen beurteilen vor allem ihre Fähigkeiten in Muttersprache, in Zeichnen/Gestalten und in Singen/Musik als höher als Schüler der andern Typen; dagegen beurteilen sie ihre Fähigkeiten für Physik als geringer. Auch hier liegt der Zusammenhang mit dem Inhalts- und Anforderungsprofil des Schultyps auf der Hand.

### 4. Andere Persönlichkeitseigenschaften

Oft wurde versucht, das Besondere bzw. Typische an der Persönlichkeit von Lehrern mittels differentialdiagnostischer Methoden, vor allem Per-

sönlichkeits- und Einstellungstests und -fragebogen, zu erfassen. Man hoffte dabei unter anderem, auf dieser Grundlage ein Testinstrumentarium entwickeln zu können, das es erlaubt, den fähigen Lehrer möglichst früh und treffsicher von anderen Personengruppen zu unterscheiden.

MUELLER-FOHRBRODT (1973), EUGSTER (1984) und auch andere kommen zum Schluss, dass eine eigentliche Lehrerpersönlichkeit, zumindest mittels der vorhandenen Testinstrumente, vielleicht aber auch aus prinzipiellen Gründen, nicht eindeutig fassbar ist. Lehrerstudenten unterscheiden sich in den erfassten Kriterien nicht genügend klar von vergleichbaren Gruppen wie Mittelschülern, Universitätsabsolventen usw. Von der Allgemeinbevölkerung kann nach SIEKERKOETTER (1979) allenfalls ein Typus "Studentenpersönlichkeit" abgegrenzt werden, der sich durch allgemein liberalere Einstellungen auszeichnet. Zudem sind Unterschiede innerhalb der Gruppe der Lehrer (Männer - Frauen, Oberstufe - Unterstufe) oftmals grösser als die Unterschiede zwischen Lehrern und anderen Gruppen. Auch MUELLER-FOHRBRODT stellt fest, dass die Lehrer keine einheitliche Gruppe bilden. Es muss insbesondere zwischen den Lehrern der verschiedenen Stufen differenziert werden. Die grössten Unterschiede zu Nichtlehrern zeigen die Volksschullehrer. Innerhalb der Gruppe der Lehrer zeigen Frauen eher höhere Werte auf den Dimensionen Ängstlichkeit, Neurotizismus und Depressivität, sie sind aber auch sozial interessierter und haben ein humaneres Menschenbild als ihre männlichen Kollegen. Männer erscheinen eher autoritärer, direkter und reaktiv aggressiver, sie sind ferner politisch und ökonomisch stärker interessiert als Frauen.

Auch EUGSTER kommt zum Ergebnis, dass Männer extravertierter, gelassener und weniger nervös, aber auch dominanter als ihre Kolleginnen sind. Unterschiede zwischen Seminaristen und anderen Mittelschülern ergeben "ein Persönlichkeitsbild, das durch mehr Kontaktbedürfnis, Geselligkeit und Erregbarkeit und weniger Frustrationstoleranz gekennzeichnet ist." (EUGSTER 1984, S. 279) Zudem ergibt sich ein Unterschied auf der Skala "Dominanz", d.h. die Seminaristen beschreiben sich als nachgiebiger bzw. gemässiger als die Schüler der übrigen Abteilungen.

CLOETTA et al. (1973) kommen bei ihrer Suche nach dem humanen Lehrer für die humane Schule zur Erkenntnis, dass das in der Sozialpsychologie bekannte Konzept der Einstellungen besser als Persönlichkeitsvariablen geeignet ist, die innovativen Kompetenzen des Lehrers zu beurteilen. In diesem Zusammenhang sind dann auch eine Vielzahl von Einstellungsuntersuchungen entstanden, deren gemeinsames Ergebnis ist, dass durch die Lehrerausbildung die Einstellungen wohl verändert werden, dass aber diese Einstellungsänderungen beim Eintritt in den Berufsalltag sich zum guten Teil wieder zurückentwickeln. Dieses Phänomen ist unter dem Schlagwort "Konstanzer Wanne" bekannt geworden.

Untersuchungen zur Intelligenz von Lehrerstudenten gehen von der weit verbreiteten Meinung aus, dass die Absolventen der Lehrerausbildung in-

tellektuell weniger leistungsfähig seien als ihre Kolleginnen und Kollegen am Gymnasium bzw. an der Universität.

Dieses (Vor)Urteil kann anhand der vorliegenden Literatur nicht erhärtet, aber auch nicht eindeutig widerlegt werden. ACHINGER (1969) referiert Untersuchungen von HORN (1968) und LUCKER (1965), welche eine intellektuell schwächere Leistung der Lehrer fanden, aber auch Untersuchungen von HITPASS (1970) und HILBIG (1963), welche für die Lehrer eine höhere Intelligenz als für die Vergleichsgruppen ergeben. Hier kann auch eine gewisse Schichtspezifität gefunden werden: Studierende aus niedrigen sozialen Schichten haben tendenziell bessere Abiturnoten als Kandidaten aus höheren Schichten.

EUGSTER (1984) fasst die Ergebnisse zu seinen Leistungsuntersuchungen wie folgt zusammen:

"Die Seminaristen sind leistungsmässig mit den übrigen Mittelschülern absolut vergleichbar. Im nichtsprachlichen, die Grundintelligenz messenden Intelligenztest schneiden diese sowohl im Vergleich mit der Normstichprobe wie mit den Maturitätsabteilungen sehr gut ab. Eine Minderleistung, wie diese den Urteilen von Lehrern zu entnehmen ist, kann nicht auf mangelnde Grundintelligenz zurückgeführt werden. Bei den Lernfähigkeitsproben kann ebenfalls die im Rahmen der Maturitätsabteilungen liegende Leistungsfähigkeit bestätigt werden." (S. 317)

Aus der gefundenen Literatur kann geschlossen werden, dass die Personen, die den Lehrerberuf anstreben, sich lediglich in der Motivstruktur, nicht aber in anderen Persönlichkeits- und auch nicht in Leistungsvariablen von vergleichbaren Gruppen unterscheiden. Als empirische Grundlage für Rekrutierungsmaßnahmen ist somit die Ebene der Motive besser geeignet, eine klare Gruppe von Personen anzusprechen, als Persönlichkeits- und Leistungsvariablen. Denn bei letzteren ist keine genügende Differenzierung zwischen Lehrern und Nichtlehrern möglich.

##### **5. Die Auslese künftiger Lehrer**

Der Selektion und den bei ihr verwendeten Verfahren und Instrumenten wird eine prognostische Funktion zugeschrieben: aufgrund des Ist-Zustandes (bez. Leistungen, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen) soll die künftige Bewährung in der Ausbildung und vor allem im Beruf abgeschätzt werden.

Die Bedeutung von Persönlichkeitsfaktoren für die Selektion in die Lehrerausbildung wird in der Literatur ausgiebig diskutiert. Ueber die Auswahl und die Gewichtung von Persönlichkeitsfaktoren herrscht aber keine einheitliche Meinung. Auch gibt es nur wenige empirische Untersuchungen zu diesem Thema. Das starke Auseinanderklaffen der Meinungen ist nicht zuletzt auf die Persönlichkeitspsychologie zurückzuführen, welche ihrerseits keine einheitliche Theorie entwickelt hat.

Grundsätzlich wird entweder eine befürwortende oder eine ablehnende Haltung zum Einbezug von Persönlichkeitsfaktoren in Selektionsverfahren eingenommen. SCHRECKENBERG (1984) sieht in der Persönlichkeit die ausschlaggebende Qualifikation für die Lehrerselektion.

Auch bei den Befürwortern des Einbezugs von Persönlichkeitsfaktoren bei der Selektion herrscht kein Konsens und aus der Literatur ergibt sich kein einheitliches Bild. Sowenig die Psychologie den Begriff Persönlichkeit klar umschreibt, sowenig klar kann die Lehrerpersönlichkeit definiert werden. Die für die Lehrerpersönlichkeit als wichtig erachteten Faktoren variieren von Autor zu Autor. Die bei SCHRECKENBERG (1984) oder die bei DIETRICH et al. (1983) herausgearbeiteten Faktoren

- kognitive Differenziertheit resp. Komplexität
- geringes Angstniveau
- hohe intrinsische Motivation resp. Handlungskompetenz

sind die auch bei anderen Autoren am häufigsten genannten. Sie umschreiben aber ihrerseits wiederum meist einen komplexen Sachverhalt.

Ein weiterer in der Literatur behandelter Themenkreis bezieht sich auf die Art und Weise der Erfassung/Diagnose der Persönlichkeit und die damit verbundenen Schwierigkeiten. Dabei fällt auf, dass, wie in der Persönlichkeitspsychologie selber, keine allgemein gültigen Richtlinien bestehen. Es wird Methodenkritik geübt, die Problematik der Reliabilität, Validität und Objektivität von speziellen Messmethoden erläutert und es werden Tests vorgestellt. Neue gangbare Wege mit alternativen Methoden werden nicht aufgezeigt.

Die Verfahren und Instrumente, die bei der Auslese in die Lehrerausbildung zur Anwendung kommen, werden in der Literatur nur spärlich behandelt.

Unsere eigenen Untersuchungen, die sich auf die Primarlehrerausbildung im Kanton Bern beziehen, zeigen, dass bei der Entscheidung über die Zulassung zur Seminarbildung der Schulerfolg und die Leistungen in den verschiedenen Schulfächern eindeutig die wichtigste Rolle spielen. Die Informationen über entsprechende Leistungen stehen in Form von Erfahrungsnoten aus der abgebenden Schule, einer Uebertrittsempfehlung dieser Schule und (für einen Teil der Kandidaten) in Form von benoteten Ergebnissen der Aufnahmeprüfung zur Verfügung.

In welcher Weise und in welchem Ausmass die Uebertrittsempfehlungen der abgebenden Schulen neben den Schulleistungen auch von Beobachtungen und Erwägungen über die Persönlichkeit der Kandidaten und ihre Eignung für den Lehrerberuf bestimmt werden, ist schwer abzuschätzen. Auch bei den Entscheidungen aufgrund der Aufnahmeprüfung ist das Erreichen der gesetzten Notensummenlimite das wichtigste Kriterium. Erwägungen über "Persönlichkeit" und "Eignung" können vor allem bei "Grenzfällen" eine gewisse Rolle spielen. Insgesamt ergibt sich, dass in

den Aufnahmeentscheiden der Seminare selbst Erwägungen über "Persönlichkeit" und "Berufseignung" der Kandidaten faktisch kein grosses Gewicht haben - im Gegensatz vielleicht zu deklarierten Absichten -, dass sie nicht systematisch einbezogen sind und eher nur bei Einzelfällen zum Zuge kommen.

Wir stellen fest, dass die Möglichkeiten, zum Zeitpunkt der Auslese für das Seminar aufgrund der dazumal verfügbaren Informationen über die Kandidaten (Urteile der abgebenden Schule, Aufnahmeprüfung) deren Erfolg und Bewährung im Seminar vorherzusagen, sehr beschränkt sind. Die Bewährungsvoraussagen erweisen sich als recht unsicher. Das gilt schon für die relativ "unproblematischen" Schulnoten. Darüber, wieweit dies auch für andere berufseignungsrelevante Merkmale gilt - bzw. gälte, falls sie bei der Auslese systematisch berücksichtigt würden -, sind kaum Aussagen möglich.

Eine negative Auslese im Verlauf der Ausbildung am Seminar kommt zwar vor, fällt zahlenmässig aber nicht stark ins Gewicht. Ein Ausscheiden aus dem Seminar dürfte dabei ebenso häufig durch schulleistungsmässiges Ungenügen bedingt sein wie durch festgestellte "Nichteignung für den Lehrerberuf". Die heutigen Ausbildungsstrukturen sind einer Ueberprüfung der einmal getroffenen Ausbildungs- und Berufsentscheidung und ihrer allfälligen Korrektur nicht besonders förderlich. Es erscheint auch als fraglich, ob während der Grundausbildung von seiten der Ausbildungsinstitution eine einigermaßen gezielte Beurteilung der Studenten nach ihrer Berufseignung erfolgt. Die Lehrkräfte kennen ihre Studenten in der Regel zu wenig gut, um sie z.B. nach berufseignungsrelevanten Persönlichkeitseigenschaften überhaupt beurteilen zu können.

#### **6. Kritische Diskussion der Ergebnisse der Literaturoswertung**

Im Hinblick auf die künftige Gestaltung der Lehrerbildung verbinden sich vor allem pragmatische Interessen mit dem hier behandelten Thema. Es stellen sich folgende Fragen: Wie können Rekrutierung und Selektion künftiger Lehrkräfte verbessert werden? Welche Voraussetzungen sind in der Lehrerbildung zu schaffen, damit entsprechende Verbesserungen möglich werden? Welche Formen der Rekrutierung und Auslese werden heute praktiziert? Was für Erfahrungen werden damit gemacht?

Wir kommen insgesamt zum Schluss, dass die gesichtete Literatur nur sehr beschränkt zur Beantwortung solcher Fragen beiträgt. Wie Rekrutierung und Auslese von Lehrkräften - die ja allenthalben effektiv geschehen - tatsächlich vor sich gehen, ist nur schlecht dokumentiert. Man findet auch wenig konkrete Hinweise darauf, wie diese Prozesse günstigerweise vor sich gehen und gestaltet werden sollten. Das scheinbar geringe Forschungsinteresse am Thema steht im offensichtlichen Gegensatz zur grossen praktischen Bedeutung, die der Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte beigemessen wird.

Die empirischen Untersuchungen zur Rekrutierung sind zum grössten Teil von der Art, dass festgestellt wird, welches die **Ergebnisse** dieser Rekrutierung sind, in Form von soziologischen und psychologischen Merkmalen jener Personen, die effektiv in die Lehrerausbildung bzw. in den Lehrerberuf gelangen. Beispiele dafür sind etwa Untersuchungen über das soziale Herkommen von Lehrern oder über deren psychologischen Merkmale wie Intelligenz, Neurotizismus u.a.m. Solche Studien, auch wenn sie Vergleiche mit Nicht-Lehrern einschliessen, lassen höchstens sehr bedingt und nur indirekt normative Aussagen darüber zu, Personen mit welchen Eigenschaften in den Lehrerberuf rekrutiert werden sollen.

Aehnliches gilt für Untersuchungen über Motive und Interessen von Lehrern und Lehrerstudenten und über entsprechende Unterschiede zu anderen Ausbildungs- und Berufsgruppen. Ueber die Bedeutung bestimmter Motivstrukturen und darüber, ob es zum Beispiel gerechtfertigt wäre, bestimmte Motivstrukturen und -ausprägungen als Selektionskriterien zu postulieren, sind keine gesicherten Aussagen möglich. Man erfährt nämlich kaum etwas darüber, was bestimmte Motivationsmerkmale etwa für das Verhalten, den Erfolg und die Zufriedenheit im Lehrerberuf bedeuten.

Die Rekrutierungsvorgänge selbst und die Faktoren, die sie beeinflussen, werden in den Studien kaum untersucht. Somit erfährt man auch wenig über die Notwendigkeit einer gezielten Beeinflussung dieser Vorgänge sowie darüber, in welcher Weise sie geschehen könnte und mit welchen Erfolgsaussichten dabei zu rechnen wäre.

Eher noch magerer fällt die Ausbeute zum Thema "Selektion von Lehrern" aus. Literatur über Ausleseverfahren speziell im Bereich der Lehrerausbildung gibt es offenbar kaum. Dass "Persönlichkeitsfaktoren" bei der Ausübung des Lehrerberufs eine entscheidende Rolle spielen, wird allgemein anerkannt. Die Auffassungen darüber, ob solche Faktoren als Kriterien in die Auslese künftiger Lehrer einbezogen werden sollen, gehen jedoch auseinander. Jene Autoren, die dies befürworten, sind sich nicht einig, welche Persönlichkeitsmerkmale es sein sollen und wie sie zu gewichten sind. Andere Autoren finden, dass die zu berücksichtigenden Merkmale und Kriterien nicht auf der Ebene von Persönlichkeitseigenschaften, vielmehr auf derjenigen des effektiven Verhaltens im Unterricht zu suchen sind. Insgesamt ergeben sich auch hier wenig abgesicherte, konstruktive Hinweise darauf, wie die Auslese künftiger Lehrkräfte zu gestalten wäre.

Die Tatsache, dass Probleme der Auslese von Lehrern in der Forschung wenig Beachtung gefunden haben, dürfte verschiedene Gründe haben. Wir können uns z.B. folgende vorstellen:

- Es fehlen wichtige theoretische Voraussetzungen dafür, dass die genannten praktischen Ausleseprobleme erfolgversprechend wissenschaftlich bearbeitet werden könnten. Beispielsweise fehlt es an geeigneten klaren Konzepten aus der Persönlichkeitspsychologie.

- Was den "guten Lehrer" ausmacht und damit "Erfolg im Lehrberuf" und "Berufseignung", ist nur bedingt empirisch zu bestimmen. Die Auffassungen darüber sind letztlich weitgehend von Wertvorstellungen bestimmt und gehen auseinander.
- Die Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen "Persönlichkeitseigenschaften" und dem konkreten Handeln und Verhalten von Lehrern im Unterricht sind begrenzt; ebenso die Kenntnisse über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge im pädagogischen Bereich, also z.B. über die Wirkungen des Lehrerverhaltens auf die Schüler und deren Entwicklung.

Es ist auch nicht zu erwarten, dass diese Forschungslücken in absehbarer Zeit geschlossen werden. Falls die Auslese von Lehrkräften verändert und verbessert werden soll, müssten Massnahmen ohne durchgängige wissenschaftliche Abstützung aufgrund eines stärker pragmatischen und konsensual abgestützten Vorgehens getroffen werden. Allerdings dürfte das nicht ohne Einschluss wissenschaftlicher Methoden und Kontrollen geschehen. Falls z.B. "berufseignungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale" als Kriterien in die Auslese einbezogen werden sollen, würde das nach unserer Auffassung im Minimum folgendes voraussetzen:

- Empirischer Nachweis, dass die betr. Persönlichkeitsmerkmale relevant sind für den Erfolg in der Lehrerausbildung, vor allem aber für Bewährung und Erfolg in der Schulpraxis.
- Gezielte, mit wissenschaftlichen Methoden kontrollierte Entwicklung von Instrumenten und Beurteilungsverfahren, die die Erfassung der betr. Merkmale beim Eintritt in die Ausbildung bzw. in deren Verlauf erlauben.
- Empirischer Nachweis der prognostischen Kraft (Möglichkeit der Bewährungsvorhersage) der so erfassten Merkmale.

Darüber hinaus können eine Reihe von Bedingungen aufgezeigt werden, die in den Lehrerausbildungen, insbesondere in deren Verlaufsstrukturen, zu schaffen sind, falls die Auslese der künftigen Lehrkräfte in der ange deuteten Richtung weiterentwickelt und verbessert werden soll. Es sind Voraussetzungen nicht nur für richtige und vertretbare Selektionsentscheide der Ausbildungsinstitutionen, sondern ebenso sehr für Entscheide im Sinne der Selbstbeurteilung und Selbstselektion der Ausbildungs- und Berufswählenden. Solche Bedingungen sind nach unserer Auffassung u.a.:

- Die Auslese der künftigen Lehrkräfte - und somit der Eintritt in die Lehrberufsausbildung - sollte nicht zu früh (in zu jungem Alter) geschehen (Begründung: Reife der Persönlichkeit, Möglichkeit der Beurteilung relevanter Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften, Abstützung der subjektiven Entscheidung auf Selbsterfahrung und -reflexion etc.).

- In der Ausbildung selbst soll die Überprüfung der gefällten Ausbildungs- und Berufsentscheidung ermöglicht und gefördert werden. Dies setzt voraus:
  - Möglichkeiten der Selbsterprobung im pädagogischen Feld, möglichst schon in frühen Phasen der Ausbildung.
  - Ausbildungsangebote und -formen, die die Selbstreflexion der Lehrerstudenten fördern und die Beurteilung ihrer Berufseignung erlauben.
  - Ausbildungsstrukturen (Strukturierung der Lehrerbildung selbst und ihre Einbettung ins Ausbildungssystem als ganzem), die die Korrektur von Entscheidungen, z.B. in Form von Uebertritten in andere Ausbildungszweige, erleichtern.

Im Hinblick auf die künftige Gestaltung der Lehrerbildung ergeben unsere Untersuchungen und Überlegungen somit vor allem Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen der Ausbildung und Vorgängen der Rekrutierung und Auslese. Diese Strukturen bestimmen weitgehend, in welchem Masse und in welcher Weise sich wichtige Postulate zur Rekrutierung und Auslese, wie wir sie an anderer Stelle formuliert haben (HEDINGER, 1986; HEDINGER u. THOMET, 1988), realisieren lassen.

#### Literaturverzeichnis

CLOETTA B., DANN H.D., HELMRICH R., MUELLER-FOHRBRODT G. und PFEIFER H.: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973) 6, S. 919-941. / DIETRICH R., ELBING E., PEAGITSCH I., RITSCHER H.: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1983. / EUGSTER W.: Eignung und Motivation für den Lehrerberuf. Eine empirische Untersuchung über Persönlichkeitsmerkmale von Lehramtskandidaten. Diss. Uni Zürich. Wattwil: Buchdruckerei Wattwil, 1984. / HEDINGER U.K.: Findet oder macht man "gute" Lehrer? Überlegungen und Thesen zu einigen Grundfragen der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 2/1986, S. 90-97. / HEDINGER U.K., THOMET U.: Thesen zur Rekrutierung und Selektion in den Lehrerberuf. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 1/1988, S. 55-57. / HEDINGER U.K.: Die Rekrutierung in die Ausbildung und den Beruf des Primarlehrers (in Vorbereitung). / MILHOFFER P.: Die "Feminisierung" des Lehrerberufes und ihre Auswirkungen auf das Geschlechtsrollenlernen von Kindern. In: Schaller et al. (Hrsg.): Schau unter jeden Stein. Merkwürdiges aus Kultur und Gesellschaft. Basel, Frankfurt: Stroemfeld, Roter Stern, 1981. / MUELLER-FOHRBRODT G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale - Vorurteile - Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett, 1973. /

---

*Rekrutierung und Auslese*

---

SCHRECKENBERG W.: Der Irrweg der Lehrerausbildung. Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann, 1984. / SIEKERKOETTER R.: Das Persönlichkeitsbild der Studenten für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Sonderschulen in der Zeit wirtschaftlicher und beruflicher Unsicherheit. Ein empirischer Beitrag zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen. Dortmund: Diss. PH Ruhr, 1979. / SLONGO D., OBERLI E., HEDINGER U.: Rekrutierung und Auslese künftiger Lehrkräfte. Eine Literaturlauswertung. Amt für Unterrichtsforschung und -planung, Bern, Mal 1988.

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

Workshop zum Europaratprojekt  
Neuerungen in der Primarschule

Montreux, 22. bis 25. August 1988

Von 1982 bis 1987 führte der Europarat ein Projekt mit dem Titel "Innovation dans l'Enseignement primaire" durch, an dem sich auch die Schweiz beteiligte - und zwar sehr aktiv, bestanden doch zwischen dem Europaratsprojekt und dem Projekt SIPRI der EDK nicht nur zeitliche sondern vor allem auch inhaltliche Parallelen. Durch die engagierte Mitarbeit von Monica Gather-Thurler unter Mithilfe anderer SIPRI-Mitarbeiter gelang es, Ideen aus schweizerischen Arbeiten zur Schulentwicklung in dieses europäische Projekt einfließen zu lassen. Schliesslich übernahm das Europaratsprojekt sogar die Idee der "Kontaktsschulen", und es entstand ein Netz von 12 Schulen aus den verschiedensten Mitgliedstaaten, das zum Teil heute noch lebendig ist.

Der Europarat schloss sein Projekt mit einem gut 200 Seiten umfassenden Bericht ab. Die schweizerischen Teilnehmer wollten es nicht dabei bewenden lassen und organisierten in Montreux einen "Disseminationsworkshop", zu dem sie einerseits die gesamte Pädagogische Kommission der EDK einluden, andererseits Mitarbeiter aus allen kantonalen und regionalen Pädagogischen Stabs- und Arbeitsstellen. Darüber hinaus wurden an einem "offiziellen Tag" die Departementssekretäre eingeladen. Fünf Experten des Europaratsprojektes aus England, Frankreich, Schweden, Island und Holland hielten Referate und standen in Gruppenarbeiten als Auskunftspersonen zur Verfügung. Zwischen knapp 50 und gut hundert Personen konnten sich so ausführlich mit den Ergebnissen des Europaratsprojektes auseinandersetzen.

Ein von Monica Gather-Thurler und Dook Kopmels (Holland) eigens für den Workshop verfasstes Arbeitsdokument präsentiert auf knapp 10 Seiten schlagwortartig die "Bilanz" des Europaratsprojektes:

Vielversprechende Schulentwicklungsprojekte konzentrieren ihr Augenmerk auf den Lehrer, die Klasse und das Beziehungsgefüge im Schulhaus: schulhausbezogene Schulentwicklung.

Die wichtigsten Innovationsthemen sind:

- Individualisierung zur Steigerung der Lerneffizienz und zur Förderung der kindlichen Entwicklung
- Unterricht in gemischten Altersgruppen als vollwertige Alternative zur reinen Jahrgangsklasse
- Die Förderung der Autonomie des Kindes und seiner Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit
- Beobachtung und Beurteilung von Lernfortschritten und Entwicklung des Kindes
- Wirkungsvolleres Schulmanagement.

An der Tagung wurde versucht, fünf schweizerische Projekte mit unterschiedlichem Entwicklungsstand im Lichte der Ergebnisse des Europaratsprojektes zu diskutieren:

- Schülerbeurteilung an der Scuola Media im Tessin
- Lehrerfortbildung von Morgen (ein Projekt der EDK)
- Aménagement des programmes romands (GRAP)
- Mensch und Umwelt (Kanton Luzern)
- Lehrplanentwicklung (Kanton Solothurn)

Im Nachhinein darf man festhalten, dass der Versuch, gemeinsam mit ausländischen Experten aus einem internationalen Projekt im Bildungswesen für schweizerische Schulentwicklungsprojekte zu lernen, trotz mannigfacher Schwierigkeiten gelungen ist.

Wer sich für das Europaratsprojekt interessiert, bestelle bitte auf dem Sekretariat der EDK, Sulgeneckstr.70, 3005 Bern:

NEUERUNGEN IN DER PRIMARSCHULE; Arbeitsdokument von Monica Gatherthurer und Dook Koppels (Fr. 3.-, deutsch, französisch, englisch)

PROJET NO 8 DU CDCC "L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE"; rapport final, Strasbourg 1988 (französisch, englisch)

Werner Heller

### **Schweizerische Forschungs- und Entwicklungsprojekte zum Thema Lehrerbildung**

Seit 1974 hat die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung **48 Forschungsprojekte** zum Thema registriert. Hier einige ausgewählte Beispiele:

- Andreas Dick: Optimierung der Bewältigung der Berufseinführungsphase für Junglehrer auf der Sekundarstufe I (88:014)
- Pierre Marc: La formation des enseignants en Suisse romande (2/88/20)
- Willi Eugster: Eignung und Motivation für den Lehrerberuf (88:001)
- Fritz Oser, Jean-Luc Patry, Michael Zutavern, Rita Häfliger: Lehrerethos, Struktur subjektiver Normen von Lehrern (87:029)
- Ulrich Thomet: Gesamtkonzeption Lehrerbildung für den Kanton Bern (87:025)
- Bruno Krapf: Sekundarlehrerausbildung an schweizerischen Universitäten; Organisationsstrukturen und Inhalte (83:041)
- Erich Ambühl: Die Vorbereitung der Lehrer auf die Pflege von Elternkontakten in Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Junglehrerbetreuung (83:022)
- Bruno Wettstein: Berufsbezogene Einstellungen von Oberstufenlehrern (81.014)

Wenn Sie an einer der erwähnten Untersuchungen oder an einer Gesamtübersicht zum Thema Lehrerbildung interessiert sind, wenden Sie sich an:

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



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung  
Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation  
Centro svizzero di coordinazione della ricerca educazionale  
Swiss coordination center for research in education

Francke-Gut  
Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau  
Tel. (064) 21 21 80

## Neues aus der Bildungsforschung

### Erste Schulklima-Untersuchung in der Schweiz

**Zu einem Schritt besonderer Art hat sich die Erziehungsdirektion Solothurn entschlossen, als sie den Gymnasiallehrer und Supervisor H.R. Faerber baauftragte, das Schulklima an der Kantonsschule Herrenweg in Solothurn wissenschaftlich zu untersuchen.**

Das Klima einer Schule wird bestimmt von vielen Faktoren der Organisation und des täglichen Schullebens, die von den Beteiligten als negativ oder positiv wahrgenommen werden. Es geht bei der Klimauntersuchung nicht um das Aufspüren konkreter Übelstände; hingegen registriert sie, wie sich solche Übelstände im Klima bemerkbar machen. Alle diese Wahrnehmungen zusammen geben Aufschluss über den Zustand der Schule.

Alle 1400 Schülerinnen und Schüler, die Lehrerschaft und einige Eltern wurden grösstenteils schriftlich (Fragebogen) und mündlich (Gespräch) befragt. Als weitere Informationsquelle dienten Beobachtungen und Einblicke ins tägliche Schulleben.

Die Befragungen und Beobachtungen ergaben das Bild einer insgesamt funktionierenden Schule. So liegen denn auch die Mittelwerte der Schülerbefragung in allen Bereichen günstiger als die Vergleichswerte jener Schulen der BRD, bei denen der Fragebogen erprobt worden war. Pauschalfragen nach dem Wohlbefinden werden im Durchschnitt von Schülern wie von Lehrern eher positiv als negativ beantwortet.

Bei konkreten Einzelfragen meldet sich

allerdings bei allen Gruppen von Befragten einige Kritik. Beispielhaft seien die wichtigsten Kritikpunkte der Schülerinnen und Schüler angeführt. Sie beklagen einen Mangel an Beteiligungschancen, empfinden sich als blosse Rezipienten der Bildungsversorgung, während sie als Gesprächspartner weniger gefragt seien. Auch die Unpersönlichkeit der Lehrer-Schüler-Beziehungen macht vielen zu schaffen.

Da der Bericht auch Anzeichen der Zuversicht und Veränderungsbereitschaft feststellen konnte, wird der Auftrag der Regierung zur Festlegung und Durchführung von Schritten zur Klimaverbesserung auf fruchtbaren Boden fallen. Dies umso mehr, als H.R. Faerber als aussenstehender Experte zur Mitarbeit verpflichtet werden konnte.

(Ref.Nr. 88.032)

### Berufseinführung: Reflexionsprozess zu zweit

**Die beste Ausbildung kann die Praxis als Lehrer oder Lehrerin nicht vorwegnehmen. Berufseinsteiger haben sich mit zwischenmenschlichen, fachlichen und erzieherischen Problemen auseinanderzusetzen. Wo aber können diese Probleme und Schwierigkeiten auf den Tisch gelegt und diskutiert werden?**

Andreas Dick von der Universität Freiburg geht einen neuen Weg, die Fähigkeit

zum Überdenken der Praxis anzuregen. Lehramtskandidaten in höheren Semestern, die erste Berufserfahrungen in Praktika und Übungslektionen bereits hinter sich haben, erhalten die Möglichkeit, erfahrene Lehrkräfte zu "erforschen". Sie

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

versuchen mit qualitativen Forschungsmethoden, wie teilnehmende Beobachtung, Video- und Tonbandaufzeichnungen, Interviews, "Lautes Denken" usw. hinter die sichtbare Oberfläche, hinter das aktuelle Unterrichtsgeschehen in der Klasse ihrer "Experten"-Kollegen und -Koleginnen zu leuchten.

Die Aufzeichnungen werden dem erfahrenen Kollegen laufend gezeigt und mit ihm besprochen. Auf diese Weise soll ein Reflexionsprozess zu zweit über unterrichtliches Handeln in Gang gesetzt werden, der für den zukünftigen Lehrer mehr Nutzen zu bringen verspricht als manche theoretische Lehrveranstaltung.

(Ref.Nr. 88.014)

**Aktuelles in Kürze**  
**Actualités en bref**

**Titel/Thema:** **Schülerbeurteilung im 1. und 2. Schuljahr an den öffentlichen Schulen der Schweiz**

**Charakterisierung** Zeignisregelungen und Promotionsbestimmungen in allen Kantonen (Stand Februar 1988). Die Studie gibt Auskunft über die gültigen Zeugnisformen (Noten, Wortetiketten, schriftliche Schulberichte und Beurteilungsgespräche) und entsprechende Schulversuche. - Eine erhebliche Anzahl von Kantonen ist in ihren Promotionsbestimmungen vom Notendurchschnitt abgewichen und zu neuen, durchschnittsunabhängigen Verfahren übergegangen. Dies gilt vor allem für die erste Klasse und die Romandie.

**Laufzeit:** 1987 - 1988

**Kontaktperson:** Alex Buff, Urs Vögeli-Mantovani

- Institution:** Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, Tel: 031 / 46 85 11
- Publikationen** Urs Vögeli-Mantovani, Zeugnisformen und Promotionsbestimmungen in den 1. und 2. Primarschulklassen, in: Magazin Primarschule, 1/1988, S. 10ff, und in "Schulpraxis" 1/1988, S. 7ff  
Alex Buff, Überlegungen zu Reformen in der Schülerbeurteilung, in Schweizer Schule, 4/1988, S. 25ff  
Schlussdokument: erscheint im Sommer 1988
- Deskriptoren (EUDISED):** Primarschule; Schweiz; Schüler; Benotung; Zeugnis; Versetzung in eine andere Klasse

---

2/88/10

- Titel/Thema:** **Projekt Informatik für Mittelschulen des Kantons St. Gallen**
- Charakterisierung:** Der Informatikunterricht und die Integration der Informatik in die einzelnen Fächer soll auf einen halbwegs professionellen Stand gebracht werden. In drei Arbeitsgruppen werden folgende Bereiche bearbeitet:  
  
Weiter- und Fortbildung aller Lehrerinnen und Lehrer / Lehrpläne für Lehrerausbildung und Unterricht / Entwicklung von Unterrichtshilfsmitteln und didaktische Hilfen / Evaluation, Anpassung und Entwicklung von Soft- und Hardware / Überwachung von Projektaufträgen. Daneben sollen der Kontakt mit eidgenössischen Informatikgremien und die Mitarbeit bei eidgenössischen Projekten gefördert werden.
- Laufzeit:** bis Frühling 1991 (kann verlängert werden)
- Kontaktperson:** R. Hugelshofer
- Institution:** Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, Museumstrasse 39, 9001 St. Gallen, Tel. 071 / 24 20 22
- Publikationen** ---
- Deskriptoren (EUDISED):** Informatik; Lehrerbildung; Curriculum; Evaluation; Computer, Sekundarstufe II; St. Gallen

---

1/88/36

## IST OEKOLOGIE LEHRBAR?

### BERICHT ÜBER EIN SYMPOSIUM IN BERN

Lucien Criblez

Ist die Umwelt noch zu retten? Die verbreitete Ansicht, dass dazu Umdenken, Lernen notwendig sei, war für das Pädagogische Seminar der Universität Bern Anlass, dieser Frage in einem 3-tägigen Symposium (23. - 25. Juni 1988 in der Schulwarte Bern) nachzugehen. Vor allem die drei Hauptreferenten machten auf die Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten aufmerksam, wenn auch jeder aus einer andern Sichtweise. Lehren und Lernen von Oekologie, von umweltgerechten Einstellungen und umweltgerechtem Verhalten, ist nicht so einfach, wie es scheint. Die schwierige Frage wurde nicht nur in den Hauptreferaten, sondern auch in den Arbeitsgruppen interdisziplinär angegangen.

#### Oekologie und Kommunikation

Niklas LUHMANN, Soziologe aus Bielefeld, machte auf der Grundlage seiner funktionalistischen Systemtheorie auf die Grenzen aufmerksam, die dem ökologischen Lernen durch das Gesellschafts-System gesetzt sind. In nicht ganz üblicher Weise definiert er Gesellschaft als Kommunikation, alles, was nicht Kommunikation ist, rechnet er der Umwelt zu. Oekologie wie Umwelterziehung sind Themen der Kommunikation innerhalb der Gesellschaft oder genauer: Oekologie thematisiert die Differenz zwischen System und Umwelt in der Gesellschaft. Für ökologische Bemühungen ist nun zentral, ob und in welcher Weise die Gesellschaft fähig ist, auf das Thema Oekologie zu reagieren. Diese Resonanzfähigkeit der Gesellschaft wurde bisher durch zwei herrschende Modelle reduziert: das Marktmodell, wonach alles produziert werden darf, was der Markt abnimmt und das Evolutionsmodell, wonach das besser Angepasste sich als das Höherwertige qualifiziert.

Da gerade durch diese beiden Modelle die Zukunft der Gesellschaft problematisch, die Selbstzerstörung möglich geworden ist, scheint eine Neuorientierung unumgänglich. Aber gerade diese stösst auf die Grenzen des Systems, wie LUHMANN an weiteren Elementen der Systemtheorie zeigte: Die zunehmend komplexer werdende moderne Gesellschaft steigert ihre Leistungsfähigkeit durch Differenzierung in *Funktionssysteme* wie z.B. Wirtschaft, Religion, Politik, Wissenschaft, Recht, Erziehung usw.. Diese Teilsysteme sind in hohem Masse voneinander unabhängig, in sich ge-

geschlossen und auf sich selbst bezogen (*selbstreferent*). Da es zwischen den Teilsystemen weder Hierarchie noch Koordinationsmechanismen gibt, können nur einzelne Teilsysteme, nicht aber das Gesellschaftssystem als Ganzes auf die Umweltproblematik reagieren. Eine Grenze der Umweltbemühungen besteht darin, dass Teilsysteme nur Bagatellen verändern können, die Summe der Bagatellen aber bei weitem nicht reicht, um die Umweltprobleme zu lösen.

Eine zweite Schwierigkeit sieht LUHMANN in der Komplexität und Differenzierung der modernen Gesellschaft. Angesichts von 5 Milliarden Erdenbewohnern und immensen gesellschaftlichen und kulturellen Unterschieden scheint ein weltweites Etablieren von ökologischem Bewusstsein ein unmögliches Unterfangen.

Die dritte Grenze für Umweltbemühungen besteht in der sogenannten *Autopoiesis* der Funktionssysteme: Systeme sind konservativ, sie haben die Tendenz, sich selbst fortzusetzen, zu erhalten, zu reproduzieren. Dies ist zugleich LUHMANNs Kritik und Erweiterung der Evolutionstheorie: Anpassung ist nicht der einzige Mechanismus des "survival", sondern muss in Kombination mit der *Autopoiesis* gesehen werden.

LUHMANNs Funktionssysteme lösen Probleme selbstreferentiell, auf sich selbst bezogen; sie sind Reparaturwerkstätten ihrer selbst. Ökologisches Problemlösen kann - systemtheoretisch gesehen - nur Fortsetzung des Bisherigen sein: Wirtschaftswachstum und Kapitalbildung. Die Problemlösung ist zirkulär, weil diese Strategien ja zur ökologischen Krise beigetragen haben. Mehr Forschung als Lösungsvorschlag bleibt deshalb problematisch, weil mehr Forschung seit der Aufklärung ein Teil der Entwicklung zur Umweltkrise war. Aber auch mehr und bessere Erziehung scheint in diesem Zusammenhang ein problematischer Vorschlag: Ist nicht ein technisches Verständnis von Erziehung mitbeteiligt an den Entwicklungen, die zur Krise führten?

Führt das zum Kollaps? LUHMANN weiss es nicht. Seine Analysen scheinen mir interessant und führen einige starke Argumente gegen mein aufklärerisches Bewusstsein und gegen meine idealistischen Hoffnungen an. Aber die Lösungsvorschläge bleiben dürftig: Dem Individuum die Mechanismen der Gesellschaft bewusst zu machen bleibt eine zu allgemeine Lösungsformel. Es bleiben zumindest zwei radikale pädagogische Fragen offen: Welchen Stellenwert hat das Individuum in einem systemtheoretischen Gesellschaftsmodell? Und wie soll dieses Verstehen gelehrt und gelernt werden, wenn das Lehren und Lernen von Verstehen (als zentrales Problem moderner Erziehungswissenschaft; vgl. LUHMANN/SCHORR 1986) nicht rein technisch gedacht ist?

### Werte und Erziehung

Hartmut von HENTIG, Bielefelder Pädagoge (und Altphilologe) ging in seinem Referat davon aus, dass die Zahl der Werte klein sei. Zentrale Frage war für ihn, ob denn diese Werte gelehrt werden können. Das Bedürfnis nach Sinn bleibt nach einem Vierteljahrtausend der Aufklärung unbefriedigt. "Die traditionellen Vorstellungen des Glaubens sind angefochten, geschwächt, beseitigt; die Erwartung, Aufklärung könne die Religion restlos ersetzen, ist notwendig enttäuscht; die entfesselte Ratio hat selber zu neuen Lebensschwierigkeiten geführt, für die die alten Religionen Antworten gar nicht haben konnten. Nun greift man zu den Werten". Aber die Werte, so HENTIG, sind nicht andere geworden, sondern die Gesellschaft vermag ihren Werten nicht mehr zu genügen. Sowohl die These vom Wertewandel wie diejenige vom Wertezerfall hält er deshalb für unzutreffend. Auch eine neue Ethik sei nicht notwendig, "die Frage nach einem guten Sinn unseres Lebens" aber verweist er an die Religion.

Was kann denn Erziehung angesichts dieser Lage tun? Von HENTIG hat Ueberzeugungen, die ihm als Leitlinien der Erziehung in einer modernen Gesellschaft dienen: Die Erziehung sei immer moralische, aber immer auch politische Erziehung. Moralische Erziehung müsse auf Freiheit beruhen und Freiheit schliesse immer die Möglichkeit zu unmoralischem Handeln ein. Erziehung in Freiheit kann also scheitern. "Die Freiheit haben wir nie ganz und wirklich, aber wir müssen sie immer und ganz beanspruchen". Die Selbstverantwortung des jungen Menschen darf nicht durch die Ethik des Erziehenden zugeschüttet werden. Jeder Mensch muss seine Ziele selber setzen und verantworten.

"Alle Lehre vom Guten Menschen, von der Guten Gesellschaft, vom Guten Leben ist zu vermeiden; alle Fragen nach dem Guten Menschen, der Guten Gesellschaft ... sind dagegen zu stellen, zu ermutigen, weiterzuführen, weil sie die moralische Phantasie und Urteilskraft fördern".

Da die Schule, die Erziehung die ökologischen Weltprobleme nicht lösen kann, fordert von HENTIG von der Politik, dass sie Schritte unternehme: So müssten die Entwicklungen so verlangsamt werden, dass die Menschen noch mitzulernen imstande seien; die Lebenseinheiten sollten so verkleinert werden, dass sie noch mit Wirkung ausgefüllt werden können "Skepsis ist das Merkmal der heutigen Aufklärung - und ein guter Antrieb zu entschlossener Politik, lebensnaher Philosophie, pfiffiger Pädagogik".

Von HENTIG bleibt Idealist. Im Gegensatz zu LUHMANN glaubt er - obwohl skeptisch - daran, dass die Welt sich verändern lasse, wenn nur genügend Menschen dies wollten und

sich der richtigen Philosophie und der richtigen Strategie - eben eher Politik als Erziehung - bedienen. Dass es für die Pädagogik im Bereich der Umwelterziehung Lösungen gibt, dass wir nicht der Resignation, aber auch nicht einem irrationalen aufklärerischen Optimismus zu verfallen brauchen, versuchte Jürgen OELKERS aufzuzeigen.

#### Schulreform und Praxisnormen

OELKERS lässt sich dabei von 5 Glaubenssätzen leiten: 1. Wissen kann Verhalten verändern, aber nur als Einsicht und wenn es richtig gelehrt wird. 2. Was wir nicht verstehen, können wir nicht kontrollieren. 3. Oekologisches Lernen bedingt Schulreform. 4. Man muss Optimist bleiben und sich bemühen, realistisch zu sein. 5. Der Gegensatz von LUHMANN und von HENTIG lässt sich auf das Problem von Determinismus und Indeterminismus zurückführen. Die Pädagogik kann sich aber einen Determinismus nicht leisten.

Eine erste Komplikation der Lehrbarkeit von Oekologie ergibt sich für OELKERS aus der unklaren Begrifflichkeit. Wie will man etwas lehren oder lernen, dessen Begriffe erst im Entstehen sind? Denn Oekologie wird verschieden verstanden: Sie ist zugleich interdisziplinäres Forschungsgebiet zwischen Systembiologie und Theologie der Ganzheit, "Lebensform und Hoffungsprogramm, eine Praxis und eine Metaphysik". Ein zweites Problem ergibt sich daraus, dass ganzheitliche Auffassungen in partikularen Institutionen gelehrt werden sollen. OELKERS stellt auf diesem Hintergrund 3 Fragen: 1. Kann Ganzheit die Voraussetzung ökologischen Lehrens sein oder "verbirgt sich dahinter ein gefährlicher Begriff der *Einheit*, den keine Lehre einlösen kann"? 2. Wie können wir Lehren und Lernen für eine Zukunft bewerkstelligen, die wir nicht kennen, die aus ökologischen Gründen aber nicht beliebig sein darf? 3. "Ist Oekologie lehrbar, wenn sie der Verschulung ausgesetzt wird, die bei einer gesellschaftlichen Allgemeinbildung unumgänglich ist"?

1. Gregory BATESON (1982) bezeichnet Lernen und Evolution als stochastische Prozesse. OELKERS beschreibt dies so: "Lernen und Evolution sind Prozesse, über deren Ergebnis wir immer erst im Nachhinein befinden können, die wir aber nicht anders behandeln können, als sie zu vollziehen". Stochastische Prozesse können im Guten beginnen, müssen aber nicht im Guten enden. BATESON beschreibt 8 fatale Ergebnisse von solchen Prozessen. Deshalb sollten diese Prozesse nicht einfach laufengelassen werden.

Die stochastischen Prozesse Lernen und Evolution nehmen wir immer selektiv wahr, interpretieren sie aber ganz-

heitlich. Ganzheit in diesem Sinne ist ein Deutungsmuster und keine reale Erfahrung, somit ist sie auch nicht pädagogisierbar.

2. Wie kann Erziehung trotzdem zum Guten führen, obwohl pädagogischer Pessimismus eher begründet wäre? Dieter BIRNBACHER (1988) bietet aus der Sicht OELKERS' mit der Forderung nach einer Zukunftsverantwortung ohne Globalzuständigkeit einen gangbaren Lösungsvorschlag an. Universelle Zukunftsvorstellungen, die Idee, für alles verantwortlich zu sein, nehmen dem einzelnen jede Motivation zu handeln, enden in Ausweglosigkeit. BIRNBACHER sieht drei Voraussetzungen, unter denen wir bereit sind, Zukunftsverantwortung zu übernehmen: "Es sind dies die tatsächliche oder vermeintliche '*Beeinflussbarkeit der Zukunft*', die tatsächliche oder vermeintliche '*Aehnlichkeit der Betroffenen sowie deren zeitliche Nähe*'". Da eine nur pessimistische Zukunftsvorstellung in Handlungsunfähigkeit endet, formuliert BIRNBACHER auf der Grundlage der motivationalen Voraussetzungen Praxisnormen. Solche Praxisnormen wären z.B.: Unterstützung anderer bei der Verfolgung zukunftsorientierter Ziele, Wachsamkeit - gegenüber negativen Veränderungen usw.. Diese Praxisnormen sollen dem einzelnen dazu verhelfen, trotz pessimistischer Zukunftserwartung handlungsfähig zu bleiben.

3. "Lernen ist kreativ und folgt damit keiner Linie der Entwicklung, die wir von der Gegenwart aus in die Zukunft beliebig verlängern könnten". Ist also eine spezialisierte Lehr- und Lerninstitution wie die Schule fähig, einen Beitrag zur Lösung der ökologischen Probleme zu leisten, wenn sie "offenbar nichts weniger verträgt als Routine im Lehren und Lernen"? OELKERS beantwortet die Frage unter der Bedingung einer Schulreform mit einem Ja. Denn die nach Schulfächern und Lernzielen differenzierte Schule lehrt nicht einen Zusammenhang, sondern Vereinzelt. Eine Schulreform müsste nach OELKERS deshalb in Richtung Zusammenhang gehen. Einen Ausweg sieht er nur in der Bildung des Verstehens als sinnstiftendem Zweck der Schule. Denn eine "vorbeugende Einsicht" ist nur auf der Grundlage von Verstehenszusammenhängen möglich. "Soll im Rahmen dieser Bemühungen Oekologie lehrbar sein, geht dies nicht ohne Reform. Die Erfahrung ... zeigt, dass die Reform kommt, auch wenn sie das Establishment nicht will".

Die Referate des Symposiums werden in einem kleinen Band gegen Ende Jahr publiziert.

Literatur:

BATESON G. (1982) Geist und Natur. Frankfurt/M.: Suhrkamp  
/ BIRNBACHER D. (1988) Verantwortung für zukünftige Generationen. Stuttgart: Reclam. / HENTIG H. von (1988) Werte und Erziehung. In: Neue Sammlung, 323-243. / LUHMANN N. (1987) Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp. / LUHMANN N. (1988<sup>2</sup>) Oekologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdung einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag. / LUHMANN N./SCHORR K.E. (Hg.) (1986) Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

## BERUFSETHOS DES LEHRERS <sup>1</sup>

Kurzbericht über den WBZ-Kurs vom 4.-9. Juli 1988

Leitung: Fritz Oser, Michael Zutavern, Jean-Luc Patry, Rita Häfliger vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg (Schweiz) in Zusammenarbeit mit Otfried Höffe, Lehrstuhl für Ethik und Sozialphilosophie an der Universität Freiburg (Schweiz)

Für Ärzte oder Juristen hat die Auseinandersetzung mit ihrem Berufsethos Tradition. Die 18 TeilnehmerInnen des Kurses "Berufsethos des Lehrers" aus der Schweiz, Liechtenstein und Südtirol betraten dagegen eher Neuland, als sie eine Woche lang über die ethischen Dimensionen ihres beruflichen Handelns reflektierten.

"Ethos" wurde nicht mit dem erhobenen "moralischen Zeigefinger" und einem Tugendkatalog gleichgesetzt; vielmehr wurde die Funktion des Ethos als Selbstverpflichtung und Engagement für den Schüler betont. In intensiver Arbeit wurden an konkreten Situationen aus Unterricht und Schulalltag Aspekte von Gerechtigkeit und Sorge für den einzelnen Schüler analysiert und über "richtiges", verantwortungsbewusstes Handeln konstruktiv gestritten.

Hintergrundinformationen aus Pädagogik, Psychologie und Philosophie ergänzten diese Reflexionen. Die positive Schlussevaluation deutete daraufhin, dass ein erstes Ziel erreicht wurde: dass in den Schulen Gespräche über das Lernen von Verantwortung durch die tätige Mitverantwortung und den diskursiven Umgang zwischen Lehrern, Schülern und Eltern in Gang kommen können.

Michael Zutavern

<sup>1</sup> Der Kurs basiert auf den Ergebnissen des Projektes "Lehrerethos als positive Einstellung, Verpflichtung und Gerechtigkeit", welches vom Schweizerischen Nationalfonds (Projekt-Nr. 1.188-0.85) gefördert wird.

## **DENKEN UND HANDELN DES LEHRERS**

### **ISATT - 1988 - THE FOURTH CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHER THINKING**

*Erwin Beck*

Vom 14.-18. September 1988 trafen sich 130 Psychologen, Pädagogen, Lehrerausbildner und Soziologen aus 18 Nationen im unerwartet sonnigen Nottingham, England, um Erfahrungen und Forschungsergebnisse zum Thema "Teacher Thinking and Action: Evolution of a perspective" auszutauschen. Die Konferenzbeiträge befassten sich mit Aspekten des Lehrerverhaltens, mit Zusammenhängen zwischen den Kognitionen des Lehrers und der Schüler und mit Ergebnissen der Aus- und Fortbildung von Lehrern.

Auffällig an dieser anregenden Konferenz war die Toleranz, mit der man der Methodenvielfalt begegnete. Es war unumstritten die Meinung, dass zur Erforschung von Lehrerkognitionen möglichst verschiedene quantitative und qualitative Forschungsmethoden angewendet werden sollten. Der englische Soziologe Robert G. Burgess stellte dies in einem vielbeachteten Referat zur Methodologie sogar als Notwendigkeit für die Erforschung der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit dar. Er machte aber auch deutlich, dass die Forscher ihre Daten selbstkritisch durchleuchten und die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse klar definieren müssten, um glaubwürdige Aussagen über die untersuchte Erziehungspraxis machen zu können. Seine Forderung, die Lehrer aktiv in die Erforschung ihres Berufsfelds einzubeziehen, löste intensive Diskussionen aus. Man war sich einig, dass ein Weg gefunden werden müsste, die Lehrerperspektive durch die Betroffenen selbst zu erfassen, es konnte aber in keinem Beitrag von einem überzeugenden Modell berichtet werden, in dem dieses hohe Ziel der kollaborativen Forschung erreicht worden ist.

Dass auch die Lehrer selbst an einer Mitarbeit in erziehungswissenschaftlicher Forschung interessiert wären, ging aus einer Studie hervor, in der die Ausbildungsbedürfnisse von israelischen Volksschullehrern für einen Bildungsurlaub erfasst wurden.

In einer Reihe von Beiträgen wurde versucht, die Lehrerperspektive auf dem Weg der Beschreibung von Lehrergeschichten, also mit biographischen Methoden und Fallanalysen zu erfassen. Dabei zeigten sich zwei kontroverse Auffassungen von Lehrerausbildung. Beim eher tradi-

tionellen Modell wurde untersucht, was für die Ausbildung zu effizienten, erfolgreichen Lehrern, die in der Praxis bestehen können, notwendig ist. In neueren Modellen ging man eher davon aus, dass auch der gut ausgebildete Lehrer in seiner Praxis Situationen des Scheiterns erleben wird und daher schon in der Ausbildung den Umgang mit mit schwierigen Unterrichts- und Erziehungssituationen erfahren sollte. In diesen Modellen wurde dem Umgang mit solchen Situationen grosse Beachtung geschenkt. Das Schwergewicht der Ausbildung lag auch nicht mehr nur auf der Lehrerausbildung, sondern vielmehr auf einer gezielten, permanenten Fortbildung.

In verschiedenen programmatischen Referaten ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass künftig der Einfluss der Eltern und der Politiker auf das Schul- und Erziehungsgeschehen besser untersucht werden müsste. Eine in Dänemark durchgeführte Studie dazu zeigte, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aber nicht einfach von politischer Seite dekretiert werden kann, sondern durch gezielte Massnahmen auf beiden Seiten gefördert werden muss.

Die grosse methodische und thematische Offenheit, die in den verschiedenen Beiträgen dieser Konferenz zum Ausdruck kam, erweckte manchmal den Eindruck, es bestünden wenige klare Theorien über das Lehren und über das Berufsfeld des Lehrers. Die ISATT-Konferenzen hätten neben dem Ziel des Austausches von Forschungsergebnissen die wichtige Aufgabe und die Chance, auf der Grundlage der neuen Erkenntnisse, didaktische Konzeptionen zu entwickeln. In diesem Bereich hätte das klassische "Schulmeisterland" Schweiz wohl auch einiges zu bieten. Es wäre daher sicher zu begrüssen, wenn an der nächsten ISATT-Konferenz, die 1990 in Salzburg stattfindet, mehr als zwei Vertreter aus der Schweiz teilnehmen würden.

Schulhausinterne Fortbildung in der Mittelschule -  
ein neues Konzept der SBP / WBZ

"Arbeits- und Gesprächsrunden von Mittelschullehrern  
- und Lehrerinnen"

1. Idee und Zielsetzung

Lehrerinnen und Lehrer einer Mittelschule treffen sich zum Gespräch über arbeitsbezogene Themen. Dabei liegt ein Akzent auf dem Einbezug persönlicher Sichtweisen und Erfahrungen. Es hängt von der jeweiligen Gruppe ab, in welchem Grad persönliche Fragen einzelner Teilnehmer zum Thema der Gruppe gemacht werden. Die Teilnahme ist freiwillig. Ein Gruppenleiter, der nicht zum Team gehört, leitet die Gespräche.

2. Inhalt

In einer ersten Besprechung werden die Themenwünsche zusammengetragen. Unter anderem sind Themen folgender Art zu erwarten: Lehrerrolle, Rollendistanz / Fragen des Klassenlehrers / Umgang mit Schülern, die Mühe bereiten / Als Lehrer zwischen Institution und Eltern / Gruppenprobleme in der Klasse / Verarbeitung von Enttäuschungen bei der Arbeit / Schwierige Situationen für mich als Lehrer / Besprechung spezieller 'Fälle', usw. Andere oder weitere Themen werden von den Gruppen vorgeschlagen.

3. Form

Es besteht die Vorstellung, dass sich die Gruppen alle vierzehn Tage für 2-3 Stunden, insgesamt 6-8 mal treffen. Andere Intervalle oder Zeiten sind aber denkbar. Einzelheiten werden von den Gruppen mit ihren Leitern festgelegt. Eine Gruppe besteht aus 6-12 Teilnehmern. Je nach Grösse der Gruppe kann der Leiter auch einen Koleiter beiziehen.

4. Organisation und Verantwortung

Studienkommission für bildungspsychologische Fragen (SBP). Koordination: Dr. J. Lang, Gutenbergstrasse 21, 3011 Bern (031/64 64 57). Die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer in Luzern (WBZ) hat das Projekt geprüft und unterstützt es.

5. Gruppenleiter

Psychologen (auch Lehrer mit psychologischer Weiterbildung) mit einschlägigen Erfahrungen.

6. Kosten

Die Mittelschulen, bzw. die Lehrerweiterbildungsinstitutionen der Kantone regeln die Finanzierung.

Mitteilung der WBZ, August 1988

## ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE: DIE 13- BIS 18JÄHRIGEN

*Bericht über den WBZ/SPV-Kurs mit Professor Dieter BAACKE, Universität Bielefeld, vom 8.- 10. August 1988 im Bildungszentrum Propstei Wislikofen/AG*

Waren es im Vorjahr zur analogen Thematik über die 6- bis 13jährigen fast ausschliesslich Fachpädagogen, so vereinigte der Folgekurs über die **Entwicklung der 13- bis 18jährigen** eine stark gemischte Gruppe von Lehrkräften verschiedener Schultypen und Fachrichtungen. Der verantwortliche Leiter und Vertreter des SPV, Dr. Helmut Messner, vermerkte diese erfreuliche Tatsache, dass ein Kursangebot des Pädagogischen Verbands auch Kolleginnen und Kollegen anderer Fachverbände anzusprechen vermochte, gleich zu Beginn mit sichtlicher Genugtuung. Und er konnte am Ende der inhaltlich und methodisch anregenden Fortbildungsveranstaltung aus den Rückmeldungen auf einen hohen Grad der Zufriedenheit der 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Verlauf und Angebot - und nicht zuletzt mit der bildungsfreundlichen Tagungsstätte - schliessen. Als praktische Konsequenz aus dem Kurs wurde in der Schlussrunde wiederholt die Bereitschaft bekundet, den Schülerinnen und Schülern mit mehr Verständnis für den Eigenwert jugendlichen Verhaltens und mit grösserer Offenheit begegnen zu wollen.

Professor Baacke nannte zu Beginn seine methodischen Grundsätze der Kursgestaltung (und gab damit den Lehrerbildnern indirekt Hinweise und überzeugendes Beispiel für einen gewinnbringenden Pädagogik- und Psychologieunterricht):

- Wenn wir über Jugendliche, zu denen wir ein mitmenschliches Verhältnis haben, reden, müssen wir von uns selber ausgehen, d.h. von unserer persönlichen Beziehung zu Jugendlichen und zu unserer eigenen Jugendzeit.
- Wollen wir den Jugendlichen gerecht werden, müssen wir sie in der Pluralität ihrer Lebensbezüge wahrnehmen, also nicht nur in ihrer Rolle als Schüler, sondern auch als Gestalter und Konsumenten von Subkulturen und Freizeitangeboten u.a.
- Die Annäherung an das Phänomen Jugend erfolgt über vier Schritte:
  1. Sammeln von Fakten aus den verschiedensten Quellen (Selbstzeugnissen Jugendlicher, Eigenerfahrung, Beobachtungen, empirischen Erhebungen, literarischen Darstellungen, Biographien etc.)

2. Erklärungsversuche für das gesammelte und gesichtete Material
3. Deuten und Verstehen der Daten aus der Sicht der Betroffenen
4. Entwerfen angemessener pädagogischer Interventionen

Diese methodischen Grundsätze fanden im Kurs ihre Anwendung in Kleingruppengesprächen über Erinnerungen an die eigene Jugendzeit, in wissenschaftlichen Kurzreferaten und in Plenumsdiskussionen. Eine pädagogisch anregende Leitlinie durch den ganzen Kurs bildete das von HAVIGHURST 1948 erstmals veröffentlichte und in der Folge von den Sozialwissenschaftlern wiederholt überarbeitete Konzept der Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche beim Aufbau ihrer Identität zu leisten haben. Die sich ständig wandelnden beruflichen Anforderungen, Medien- und Konsumwelt sowie die in unserer pluralistischen Gesellschaft zu beobachtende Wertverschiebung bieten den Jugendlichen faszinierende (und die Erzieher oft irritierende) Lösungsmöglichkeiten. Die Heranwachsenden werden heute mit Schwierigkeiten konfrontiert, die sie teils mit innovativem Einfallsreichtum überwinden, teils aber auch entmutigen und sie vom Weg einer gelingenden Identitätsentwicklung abbringen. Der Sozialpädagoge Baacke bekennt sich zur erzieherischen Grundhaltung der Partizipation, verstanden als "echte Hereinnahme jugendlicher Interessen" in die schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse.

In anregenden Diskussionen und abendlichen Gesprächen "unter der Leselampe" bzw. vor dem Bildschirm im Anschluss an "Tele-Visionen" von Dokumentaraufnahmen Jugendlicher aus dem bundesdeutschen und dem schweizerischen Fernsehen (vgl. Kasten) ermutigtensich die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer zu einer offenen Begegnung mit den Jugendlichen an ihren Schulen und zu mehr pädagogischer Phantasie und persönlichem Courage im Unterricht und bei der Mitgestaltung eines jugendfreundlicheren Schulalltags. Die realutopischen Entwürfe einer "Entschulung der Schule" gewannen nicht zuletzt an Faszination, weil sie in diesem Kurs weniger von Fachpädagogen erträumt, als vorwiegend von den zahlreich vertretenen Fachlehrerinnen und -lehrern erströmen und in glaubwürdiger Weise vertreten wurden.

*Peter Füglistner*

#### HINWEIS

- auf zwei Publikationen des Kursreferenten
- BAACKE, D. (1987) **Jugend und Jugendkulturen**. Darstellung und Deutung. Weinheim und München: Juventa (Jugendforschung)
- BAACKE u.a. (1988) **Jugend und Mode**. Kleidung als Selbstinszenierung. Opladen: Leske + Budrich
- und auf das von Kursteilnehmer Peter Sieber redigierte März-Heft der SCHWEIZER SCHULE 3/1989 zum Thema **Entwicklungspsychologie im Jugendalter** darin u.a. ein Beitrag von Professor Dieter Baacke

**VIDEO-FILME ALS EINSTIEG UND DISKUSSIONSGRUNDLAGE ZUM THEMA "JUGEND"**

**ZFRIDE - UNZFRIDE** Schweizer Fernsehen 7.12.84 Dauer: 35'

Alois BERGER, Berufsschullehrer in Muttenz, reagiert mit diesem von und mit Lehrtöchtern und Lehrlingen zusammen mit dem Schweizer Fernsehen realisierten Streifen auf die einseitig aus der Optik der Mittelschüler dargestellte "Jugend". Je ein Schlosser-, Konstruktions-, Schlosser- und Bäckerlehrling, sowie eine Gärtner- und Bäckerlehrtöchter geben Einblick in ihren Berufsalltag und stellen Ausschnitte aus ihrer Freizeit dar und sagen, wieso ihnen die Lehre gefällt oder eben nicht gefällt, warum sie mit ihrem Leben zufrieden oder auch unzufrieden sind. Sie bemängeln beispielsweise eine Arbeitssituation, die zuwenig Kreativität zulässt, beklagen sich über Druck ihrer Lehrmeister und setzen sich gegen Bevormundung von seiten Erwachsener zur Wehr; sie machen auf die ungleiche Stellung von Lehrlingen und Gymnasiasten aufmerksam...

Der Film macht keine Angaben über Arbeitsmoral, schildert keine Familienverhältnisse, liefert keinen soziologisch aufgeklärten Hintergrund - jedenfalls nicht zeigfingerhaft aufdringlich. Bild und Ton bleiben auf der Seite der Jugendlichen, jedoch nicht mit mitleidigem Blick auf sie, der Film stellt sich vielmehr *hinter* die Jugendlichen im Lehrlingsalter. Der Blick ist der, womit die Jugendlichen die angenehmen und die weniger angenehmen Seiten ihres Lebens sehen und ihre aktuelle Situation bejahen oder aber in Zweifel ziehen.

Verleih: Schweiz.Arbeiterbildungszentrale 3000 Bern (Tel.031 455669)

**CHEESE - DISCOJUGEND** SRG:Zeitspiegel 7.1.87 Dauer: 44'

Paul RINIKER portraitiert in seinem Film fünf Jugendliche zwischen 18 und 20 Jahren. Sie verkehren alle in derselben Zürcher Discothek, sind hübsch, modisch gekleidet und "aufgestellt". Der Autor befragt sie über ihre Lebenseinstellungen und -ziele, über ihre Ansichten zu Beruf, Liebe, Elternhaus und Gesellschaft, und er fordert sie auf, einen Wunschtraum zu erzählen, der dann verfilmt wird. Diese Träume sind einander erstaunlich ähnlich: Sie drehen sich um Geld, teure Autos, hübsche Partner(innen), modische Kleider und gutes Essen. Die Bemühungen Rinikers, hinter der lächelnden Fassade Lebensängste und Sehnsüchte, hinter der angepassten und scheinbar oberflächlichen Lebenseinstellung Zweifel oder sogar revolutionäre Ideen aufzuspüren, scheitern weitgehend. "Was können wir schon verändern? Lieber machen wir das Beste aus unserer Situation!" So reagieren die Jugendlichen auf Rinikers diesbezügliche Fragen.

Verleih: Berner Schulwarte 3001 Bern Bestellnummer: VC 87.016.1

Entwicklungsaufgaben  
developmental task

Havighurst

1. Altklischee
2. Körper
3. Rolle
4. Intim
5. Ableitung
6. Beruf
7. Partner / Familie
8. Selbst
9. Werte
10. Zukunft

SACHKOMPETENZ

### **ENTWICKLUNGSAUFGABEN IM JUGENDALTER**

Seit HAVIGHURSTs sozialwissenschaftlichen Untersuchungen (1948) gelten als die wichtigsten Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche im Hinblick auf eine gelingende Identitätsentwicklung zu lösen haben:

- **Umgang mit Gleichaltrigen** Jugendliche erhalten im Umgang mit Altersgleichen die Chance, sich allmählich der Unterordnung Erwachsener zu entziehen und ein selbständiges Leben zu führen. Die Erfahrungen mit Gleichaltrigen sind ihnen dabei eine starke Hilfe.
- **Verhältnis zum Körper** Der Jugendliche muss lernen, seinen eigenen Körper zu akzeptieren so wie er ist: männlich oder weiblich, lang oder gedrungen. Er versucht aber auch, die körperlichen Entwicklungsmöglichkeiten zu optimieren. Darum treiben Jugendliche gerne Sport; es geht nicht nur um Gesundheit, sondern vor allem um Körpererfahrung.
- **Rollenverhalten** Jugendliche müssen ernsthaft lernen, dass es viele Verhaltensbereiche gibt, wo man nicht spontan derjenige sein kann, als der man sich fühlt, sondern wo man nach Rollenvorschriften agieren muss: als Lehrling, als Trainingsleiter, als Konsument...
- **Intimbereich** In der Jugend muss man lernen, sexuelle Beziehungen aufzunehmen; man muss sie so organisieren können, dass sie nicht nur aus Sexualität und Ausnutzung des Körpers des andern bestehen, sondern so, dass Intimität immer auch die Achtung vor dem andern und Geborgenheit und Schutz der beiden Intimpartner miteinbezieht.
- **Ablösung vom Elternhaus** Der Jugendliche muss mehr und mehr auch ohne Eltern leben können und lernen, sein Leben selber zu organisieren.
- **Berufswahl und Berufsbildung** Der Jugendliche macht sich Gedanken über seine materielle Lebenssicherung und über die Frage, wieweit der zu wählende oder der gewählte Beruf Lebenssinn beinhaltet. Es sind Entscheidungen von existentieller Tragweite zu treffen und berufliche Lernerfahrungen zu machen.
- **Partner und Familie** Diese Aufgabe hat eine Nähe zur "Intimität", ist aber mit ihr nicht deckungsgleich. Die Werteverchiebung eröffnet der heranwachsenden Generation neue Spielformen und Gestaltungsmöglichkeiten des Zusammenlebens, bringt aber auch Unsicherheiten.
- **Entwicklung des Selbst** Der Jugendliche muss sich mit sich selbst beschäftigen und seine Persönlichkeit zu einer gewissen Vollendung bringen.
- **Werthaltungen** Dem Jugendlichen stellen sich Fragen wie "Warum lebe ich?", "Wie setze ich meine Lebensziele in die Praxis um?", "Wofür setze ich mich ein? Was ist mir persönlich nicht wichtig?"
- **Zukunftsperspektiven** Man muss lernen zu planen und Zukunftsaufgaben zu bewältigen. - Und gewissermassen "unter dem Strich", jedoch nicht weniger bedeutsam und anspruchsvoll die Entwicklungsaufgabe:
  - **Sachkompetenz erwerben.**

## **WAGENSCHAINS LEHRKUNST - HEUTE VERSTEHEN LEHREN - GENETISCH, EXEMPLARISCH, SOKRATISCH**

*Bericht über den WBZ/ SPV-Kurs vom 10.-13. August 1988 in Hasliberg-Reuti*

*Dieter Ortner*

Ist Didaktik eine Kunst oder eine Wissenschaft? Oder ist Didaktik vielleicht die Wissenschaft von der Lehrkunst, die Lehrkunstwissenschaft?

An Ostern 1988 verstarb Martin WAGENSCHAIN, 92 jährig, letzter Vertreter in der Reihe grosser Reformpädagogen wie Maria MONTESSORI, Paul GEHEEB, Otto WILHELM und Adolph REICHWEIN.

Ein "Jahrhundert des Kindes" sollte vor bald 90 Jahren eingeläutet werden. Wir wissen, dazu ist es nicht gekommen. An die Stelle der Schule als lebendige Lehr- und Lerngemeinschaft trat seit Ende des Zweiten Weltkrieges mehr und mehr das staatlich wohlorganisierte Schulwesen mit Curricula, Stundentafeln und Promotionsordnungen. Aus der Kunst des Lehrens wurde die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Den richtungsweisenden Gedanken grosser Pädagogen wurde die Berechtigung entzogen, für das Schulwesen wirksam zu werden.

Wohl letztlich aus einem Gefühl des Unbehagens an der heutigen Schule kommt es, dass man seit einiger Zeit wieder nachschaut und nachschlägt bei WAGENSCHAIN, dass sich die "offizielle Pädagogik" wieder auf diesen Mann besinnt. Dieser Umstand hat sicher auch dazu beigetragen, dass die Nachfrage für diesen Kurs so gross war.

Die beiden Referenten, Hans Christoph BERG von der Universität Marburg und Christoph RAEBIGER von der Universität Dortmund waren bemüht, den 26 Kursteilnehmern die Lehrkunst WAGENSCHAINS nach dessen eigenen didaktischen Prinzipien nahe zu bringen: genetisch, exemplarisch und phänographisch. Im Wechsel von Durchführung einiger "Lehrstücke" und Darstellung der Theorie der WAGENSCHAINSchen Lehrkunst.

- Genetisch heisst "werdend", dem Werdegang des Wissens folgend - nicht dem Werdegang der Sache.
- Sokratisch ist die Methode: im Zentrum steht die Auseinandersetzung im Gespräch. Der Lehrer ist in der Rolle der Hebamme, aber auch in der Rolle der lästigen und bohrenden Stechmücke. Die sokratische Methode verlangt ein Eingehen und sich Einlassen auf das Thema, verlangt Zeit und eine emotional ungetrübte Atmosphäre.
- Exemplarisch bedeutet die Beschränkung auf Weniges und Beispielgebendes. Damit unser Wissen nicht verdunkelt werde durch eine nicht mehr zu bewältigende Flut von "Wissensplunder".
- Phänographisch bedeutet Ausgang vom Phänomen, Ausgang von der Naturerscheinung - nicht Ausgang von Fakten.

Die Bezeichnung "Lehrstücke" stammt von H. C. BERG; in ihr steckt eine Metapher aus der Welt des Theaters. So wie das Stück eines Dramatikers oder Komponisten verschiedene Inszenierungen erfahren kann, so kann auch ein unterrichtliches "Stück" in verschiedenen Situationen unterschiedliche Inszenierungen erfahren. Dabei ist es dann gleichgültig, ob es sich um ein entlehntes oder selbstgefertigtes Lehrstück handelt. Die Inszenierung muss immer wieder neu geleistet werden, muss vor allem der jeweiligen Situation angepasst werden.

In einem Grundsatzreferat stellte Hans Christoph BERG die Wurzeln von WAGENSCHAINS Lehrkunst in der mehrhundert jährigen Didaktikgeschichte dar und eröffnete die Möglichkeit und Chance, WAGENSCHAIN nicht als Begründer einer Sekte von Wagenscheinanhängern zu sehen, sondern als ein Glied in der Kette bedeutender Didaktiker. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Es wäre eine bedeutsame Aufgabe der Didaktik von heute und morgen, diese Tradition der Lehrkunst fortzuführen und weiterzuentwickeln.

So ist es denn dringend geboten, die Lehrstücke WAGENSCHAINS nur als Exempel anzusehen. Sie können umgeschrieben werden, sie müssen durch neue Lehrstücke ergänzt werden. Christoph RAEBIGER brachte neben den WAGENSCHAINSchen Stücken "Sechsstern" (Math.) und "Wurfparabel" (Physik) auch ein vorzügliches eigenes Stück zur "Aufführung", ein Stück, welches er mit "Schwebestab" betitelt und in welchem die Problematik von Gleit- und Haftreibung, von Schwerpunkt, Hebel und Proportionalität "dramatisiert" wird. Und Katrin Kesten, Studentin von Marburg, unternahm den Versuch, ein literarisches Thema, nämlich Fabeln von Lessing, als genetisches Lehrstück zu inszenieren. Mit Erfolg - die Teilnehmer wurden gleich selbst zu Fabelschreibern -, wenngleich in einem solchen Fall der Begriff des Genetischen eine gewisse Erweiterung erfahren muss und sich damit das ohnehin schon bestehende Problem der relativen Unschärfe des Begriffs vergrößert. Vielleicht wäre es auch hier besser, einfach von einem Stück "Lehrkunst" zu sprechen.

Die Kursteilnehmer versuchten auch selber, zumindest in Ansätzen, eigene Lehrstücke zu entwerfen, und es wurden eine Reihe verschiedener Arbeiten von Studenten der Universität Marburg aus den Bereichen Mathematik, Physik und Biologie vorgelegt.

Wie weit die Eindrücke und Einsichten dieses Kurses wirksam werden, bleibt abzuwarten. Durch die Teilnahme einer grossen Zahl von Lehrerbildnern ist ein gewisser Multiplikationseffekt nicht ausgeschlossen. Herzlichen Dank den beiden Referenten für ihre Mühe und ihren Einsatz und vor allem auch Judith Gessler für ihre kluge und umsichtige Leitung des Kurses.

Hinweis: Eine Würdigung des Lebenswerkes von Martin WAGENSCHAIN durch Hans Christoph BERG, seinen Nachlassverwalter, wird in der nächsten Nummer folgen.

## SEMINAR SVHS/SLV LEHRER UND LEHRERBILDUNG IN DER HEUTIGEN ZEIT

Josef Kühne

Wissen Sie, was ein Quagltreter ist? Nein? Stellen Sie sich eine Wippschaukel vor. Auf jeder Seite sitzt ein Kind. Wenn die beiden aber nicht etwa gleich schwer sind, funktioniert die Schaukel nicht. Aufgabe des Quagltreeters ist es nun - in der Mitte auf der Schaukel stehend -, den Ausgleich zwischen den beiden Seiten herzustellen.

Dieses Bild führten PD Dr. Jean-Luc Patry und Diplompädagoge Michael Zutavern am SVHS/ SLV-Seminar "Lehrer und Lehrerbildung in der heutigen Zeit" ein, das vom 4.-8. Juli in Glarus stattfand. Es steht für den Lehrer, der oft genug balancieren muss, z.B. zwischen Erziehung und Unterricht, zwischen Förderung und Selektion, zwischen der Klasse und dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin. Und um Balanceakte im Zusammenhang mit Lehrer, Lehrerberuf, Lehrerbildung ging es in der Kursarbeit immer wieder.

Kursleiter Prof. Josef Weiss, St. Gallen, konnte in Glarus um die fünfzig Lehrkräfte verschiedener Stufen und Schultypen, Lehrerbildner, Inspektoren und weitere interessierte Personen begrüßen. Angesagt waren Referate zu den Themen "Lehrer und Lehrerpersönlichkeit" (Frau Dr. H. Kaspar, Stadträtin, St. Gallen), "Der Lehrer und sein Rollenverständnis" (PD Dr. J.L. Patry und Dipl. päd. M. Zutavern, Universität Freiburg), "Rolle und Aufgabe des Lehrers im Wandel" (Prof. Dr. R. Dubs, Hochschule St. Gallen). Vertieft wurden diese Ausführungen durch Gruppen- und Plenumsarbeiten zu den Themen "Der Lehrer in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt", "Der Lehrer und seine Probleme", "Die Lehrerrolle". Der Donnerstag war ganz den Schulfragen des Kantons Glarus gewidmet. Exemplarisch für neuere Bemühungen in der Lehrerbildung wurden am letzten Tag die Lehrerbildungsreformen in den Kantonen Zürich (Prof. Dr. H. Gehrig) und Bern (H. Riesen, Dr. U. Thomet) aufgezeigt. - Die Kursarbeit mündete aus in einen Katalog von Folgerungen.

Es ist unmöglich und wäre auch wenig sinnvoll, die einzelnen Referate und Gruppenarbeiten zusammenzufassen. Ich beschränke mich, subjektiv und selektiv, auf ein paar Konstanten, die sich - bei aller Verschiedenheit der Referenten und der vertretenen Positionen - herauskristallisiert haben. Es sind dies: *Persönlichkeit, Ethos, Aus- und Fortbildung*.

Die Wichtigkeit der *Lehrerpersönlichkeit* wurde von allen Referenten betont und kam in allen Diskussionen zur Sprache. Dabei ging es immer wieder um die Frage, wie denn die Lehrerpersönlichkeit mit all den Spannungsfeldern, in denen sie steht, umgehen könne. Vom Lehrer wird Flexibilität erwartet. Er soll den Schülern, den Kollegen, der Öffentlichkeit, den Eltern, den Behörden, der eigenen Familie gerecht werden. Er soll zwar engagiert sein, sich aber nicht aufopfern. Obendrein soll er auch noch die soziale Demontage des Lehrerberufs ertragen. Ganz zu

schweigen von der Verunsicherung, die der Lehrer erfährt durch widersprüchliche Definitionen seiner Berufsrolle: Ist er nun "Lehrer" oder Moderator, Bewahrer oder Modernist, Administrator oder Erzieher...?

Wohl am eindrucklichsten erlebten Lehrerinnen und Lehrer den Stellenwert der Lehrerpersönlichkeit in der Aufarbeitung eigener Erfahrungen mit Lehrern. Das Ergebnis: Weder der fachlich brillante, noch der methodisch raffinierte Lehrer hinterlässt unvergessliche "Eindrücke", sondern die "Persönlichkeit" - und zwar im positiven wie im negativen Sinne.

*Ethos* des Lehrers:

Sollen unter diesem Titel normative Pädagogiken (wieder) eingeführt werden? Bestimmt nicht. Aber gerade angesichts der pluralistischen Gesellschaft, die keine gemeinsame normative Basis mehr hat, ist es nötig, die ethische Fragestellung neu aufzugreifen, und zwar im Sinne des Bewusstwerdens der eigenen Normen und Ziele, im Sinne des Nachdenkens über (berufs-)ethische Fragen, im Sinne der Entwicklung einer professionellen Ethik der Verantwortung. - Balancieren und abwägen also auch da.

*Ausbildung* und *Fortbildung* sind demnach herausgefordert, Persönlichkeit und Ethos des Lehrers zu pflegen und zu fördern. Gewiss ein hoher Anspruch, dem die Ausbildungsstätten versuchen gerecht zu werden. "Wer in den Lehrerberuf eintritt, muss über Hinweise verfügen, dass er sich eignet", heisst es etwa bei den Verantwortlichen der Lehrerbildungsreform in Bern; und das Zürcher Seminar für pädagogische Grundausbildung möchte nicht nur Orientierung ermöglichen und erste didaktische und praktische Grundlagen vermitteln. Erklärtes Ziel ist die Entwicklung der Persönlichkeit; dazu gehört auch die Reflexion der angesprochenen ethischen Fragen. - Der *Fortbildung* - darin waren sich alle in Glarus Anwesenden einig -, kommt zunehmend grössere Bedeutung zu. Fortbildung soll institutionalisiert und professionalisiert werden. Sie soll systematischer werden und sich öffnen, auch zur "Aussenwelt" hin, damit die Persönlichkeit der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers in stand gesetzt wird, die mannigfachen Balanceakte zu meistern.

Vor zehn, fünfzehn Jahren - zur Zeit der Curriculum- und Strukturdiskussionen - wäre ein Seminar zum Thema "Lehrer und Lehrerbildung in der heutigen Zeit" anders verlaufen. Inzwischen haben sich die Schwerpunkte verschoben von der "äusseren" zur "inneren" Schulreform; der Glaube an die quasi technische Machbarkeit von Bildungsreform ist verflogen. Dass manches im Umfeld von Persönlichkeit und Ethos im Skizzenhaften steckenblieb, liegt wohl in der Natur der Sache bzw. in der Existenz der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers als Quagltreter.

## **KINDERWELTEN - KINDHEIT ZWISCHEN ELTERNHAUS UND SCHULE IN DER INDUSTRIEGESELLSCHAFT**

*Helmut Messner*

*Bericht über eine pädagogische Fachtagung, die im Rahmen der 600-Jahrfeier der Universität Köln unter Leitung von Frau Prof. Dr. Christa Berg vom 6.-8. Juli 1988 stattfand.*

Im Rahmen der 600-Jahr-Feier der Universität zu Köln fand im Seminar für Pädagogik unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Christa Berg vom 6.-8. Juli 1988 eine pädagogische Fachtagung zum Thema "Kinderwelten - Kindheit zwischen Elternhaus und Schule in der Industriegesellschaft" statt. Mich hat vor allem die Frage interessiert, wie sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in der Gegenwart verändern, und wie sich diese Veränderungen im Verhalten und in der Entwicklung von Kindern spiegeln. Die Tagung war interdisziplinär angelegt und bot eine Reihe von Vorträgen, Diskussionen in Arbeitsgruppen, sowie Ausstellungen und Exkursionen zum Thema an. Als "Kinderwelten" wurden jene Erfahrungsräume und -ausschnitte verstanden, in denen Kinder leben und aufwachsen. Diese Erfahrungsräume umfassen den Erziehungsstil im Elternhaus, die Medienerfahrungen (Buch, Fernsehen), die Spielerfahrungen mit Altersgenossen bis hin zur schulischen Erfahrungswelt mit ihren Inhalten, Umgangsformen und Medien.

Bei der Analyse der Lebenswelten von Kindern überwog die sozialgeschichtliche Betrachtungsweise: das Aufwachsen von Kindern im Kaiserreich, im Arbeiter- und Bürgermilieu, in der Zeit des Nationalsozialismus wurde mit der Gegenwart kontrastiert. Als Grundlage dafür dienen Biografien und Lebensläufe, aber auch zeitgeschichtliche Dokumente wie Familienbilder (Prof. Ingeborg Weber-Kellermann), Jugendbücher und sonstige zeitgeschichtliche Dokumente. Stärker auf die Gegenwart bezogen waren soziologische und pädagogische Analysen. Dr. Helga Zeiher berichtete aus einer Studie über Tagesabläufe bei Berliner Kindern in verschiedenen Stadtteilen. Insgesamt glaubt sie eine Tendenz zunehmender Institutionalisierung und Verplanung des Kinderlebens festzustellen, was spontane soziale Kontakte und Initiativen unter Kindern erschwert. Prof. Bettina Hurrelmann referierte über eine Studie zum Leseverhalten von Kindern im Vergleich mit dem Fernsehkonsum. Das Fernsehen wird gemäss den Ergebnissen dieser Studie insgesamt wichtiger als das Buch. Die Lesegewohnheiten von Kindern sind jedoch in stärkerer Masse von den erwachsenen Bezugspersonen abhängig als der Fernsehkonsum. Lesen lernt das Kind nur in einer Welt mit Lesekultur. Hier liegt die Aufgabe und Chance der Schule. Katharina Rutschky kritisierte einmal mehr die

äusseren Bedingungen, unter denen Kinder unterrichtet werden. Die Rituale des Stillsitzens, des Meldens, der Sitz- und Schreibhaltung seien Ausdruck einer Schulzucht, die als kinderfeindlich abzulehnen sei.

Prof. Ulrich Hermann aus Tübingen untersuchte die Bedeutung der individuellen Lebenslaufforschung im Vergleich zur Generationenforschung für die Pädagogik. Die individuelle Lebenslauf- und Biografieforschung biete eine fruchtbare Möglichkeit zur biografischen Selbsterkundung und zur Gewinnung von pädagogischen Einsichten. "Für den Pädagogen ist nichts fruchtbarer als die Analyse von Lebensläufen". Die Generationenforschung arbeitet das jeweils Typische der Erfahrungen und des Verhaltens einer Generation heraus und hilft, die individuellen Lebensläufe besser zu verstehen.

Neben den Vorträgen und Diskussionen fanden auch interessante Ausstellungen und Exkursionen statt. In einer Kinderbuchausstellung (Sammlung Theodor Brüggemann) wurden Bücher und Bilder für Kinder aus sechs Jahrhunderten gezeigt und kommentiert. In einem Konzert mit Schulkindern und Studierenden wurden Kinderlieder aus verschiedenen Epochen und zu verschiedenen Themen vorgetragen. Eine bildungshistorische Exkursion führte uns zu Kindheits- und Schulspuren aus früherer Zeit im Raume Köln. Dazu gehörte eine alte Industrieschule, die Freiluft- und Gartenarbeitsschule aus der Zwischenkriegszeit (heute eine Stätte zur Umwelt-erziehung), sowie eine Museumsschule, in der wir die Schule aus der wilhelminischen Zeit konkret erfahren konnten.

Die Eindrücke und Erfahrungen an dieser Tagung waren vielfältig und anregend. Es waren fast zu viele für die kurze Zeit von drei Tagen. Es bleibt die Einsicht in den historischen Wandel von Kinderwelten und die geradezu epochalen Veränderungen in der Gegenwart. Was dies für die Kinder selbst bedeutet, welche Einschränkungen und Chancen damit verbunden sind, blieb weitgehend unbeantwortet. Auch wie wir auf diese Situation als Eltern und Lehrer reagieren sollen, bleibt für mich eine offene Frage.

**8.-11. FEBRUAR 1989: "VERSTEHEN LEHREN "**  
**VERSTEHEN ALS PSYCHOLOGISCHER PROZESS**  
**UND ALS DIDAKTISCHE AUFGABE**

**SYMPOSION AUS ANLASS DER EMERITIERUNG**  
**VON PROFESSOR HANS AEBLI, BERN**

Was ist der heutige Wissensstand zum Prozess des Verstehens und seiner Anleitung? Das Symposium soll Plattform sein für einen Dialog, welcher interdisziplinär geführt wird und das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis überbrückt. Es werden theoretische Positionen bezogen und kritisch befragt sowie didaktische Realisierungen zur Diskussion gestellt.

- Welches sind die wissens-, motivations- und handlungstheoretischen Grundlagen des Verstehens sowie seiner Anleitung und Vertiefung im Unterricht?
- Wie ist theoretisch fundierter, auf Verständnis und Einsicht aufbauender, begriffsbildender Unterricht möglich?
- Wie erfolgt die Umsetzung von theoretischer Einsicht in Handlung? Unter welchen Bedingungen wird Wissen handlungswirksam?
- Wie kann das Verstehen und dessen Anleitung zum Gegenstand des berufsbildenden Unterrichts für zukünftige Lehrkräfte gemacht werden?
- Wie lassen sich die Prozesse und Bedingungen des Verstehens durch den Schüler selbst reflektieren, steuern und transferwirksam verbessern?

*Die Veranstaltung richtet sich an:*

- Pädagogen, Psychologen, Didaktiker, Sprachwissenschaftler und Studierende dieser Fachrichtungen; Bildungsforscher
- Lehrkräfte in der Lehrer(berufs)bildung und der Fortbildung
- Didaktisch interessierte Gymnasiallehrer und Dozenten

*Arbeitsweise:*

Die Referate bieten den Aufriss von Perspektiven und erlauben die Darstellung von Denkpositionen. In thematischen Gruppen wird eine eingeschränkte und präzierte Fragestellung im Kreise der Teilnehmer entfaltet und erörtert. Die Konkretisierungen bieten einen "Markt der guten Anwendung". Praktiker und Forscher stellen hier ihre Realisierungen des Verstehens Lehrens zur Diskussion. Sie tun dies mit Posters, Videobändern, Computerprogrammen, Demonstrationen und durch Vorlegen von Arbeitsmaterialien. Die Denkanstösse beabsichtigen originelle Weiterungen des

Verständnisses der Symposiumsthematik. Lassen Sie sich überraschen!

*Als thematische Gruppen sind vorgesehen:*

- Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen.
- Theorie und berufliches Handeln in der Lehrerbildung: Wieviel erziehungswissenschaftliche Theorie braucht ein Lehrer?
- Verstehen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht.
- Verstehen von Sachtexten und von literarischen Texten.
- Verstehen wollen: Soziale, emotionale und motivationale Faktoren beim Verstehen.

Als Referenten und Gruppenleiter haben bisher zugesagt:

*Hans Aebli, Bern; Urs Aeschbacher, Basel; Erwin Beck, Rorschach; Fredi Büchel, Genève; Hanns-Dietrich Dann, Nürnberg; Klaus Foppa, Bern; Peter Füglistner, Zollikofen; Rolf Hänni, Bern; Hermann Härtel, Kiel; Walter Kintsch, USA; Fritz Kubli, Zürich; Peter Labudde, Bern; Erno Lehtinen, Finnland, Urs P. Meier, Burgistein; Helmut Messner, Zofingen; Jürgen Oelkers, Bern; Kurt Reusser, Bern; Horst Rumpf, Frankfurt; Peter Rusterholz, Bern; Thomas B. Seiler, Darmstadt; Bernd Weidenmann, München; Franz E. Weinert, München; Michael Wertheimer, USA; Erich Ch. Wittmann, Dortmund; Heinz Wyss, Biel.*

Information: Dr. Kurt Reusser, Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Postfach 264, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. 031/ 65 82 75.

**VORANZEIGE**

**"IMPROVING EDUCATION BY IMPROVING TEACHER EDUCATION"**

Hinweis auf ein Kontaktseminar USA - Schweiz in der Woche vom 26. - 30. Juni 1989 am Pestalozzianum Zürich

1. Anlass und Zielsetzung

Das gegenwärtige amerikanische Schulwesen ist gekennzeichnet durch eine intensive öffentliche Diskussion. Die Frage, wie das öffentliche Unterrichtswesen verbessert werden könnte, ist zu einem nationalen Anliegen erster Priorität geworden. Darüber sind eine ganze Reihe von Büchern und Expertenberichten erschienen, die alle grosse Auflagen erzielt haben.

In der Schweiz wurden im Rahmen nationaler Programme (EDK-Expertenkommissionen) in den siebziger und achtziger Jahren Empfehlungen für die Reform der Lehrerbildung (Primar- und Sekundarstufe I) ausgearbeitet. Die Realisierung der Vorschläge ist unterschiedlich weit gediehen. Ende 1987 ist überdies das Projekt SIPRI, welches die Situation der Primarschule in der Schweiz untersuchte, zum Abschluss gebracht worden.

Da zwischen Schulentwicklung/Schulreform und Lehrerbildung zweifellos Verknüpfungen bestehen, stellen sich Fragen wie:

- Was kann durch die Lehrerbildung in den Schulen verbessert werden? Was nicht?

oder

- Welches sind Voraussetzungen zur Verbesserung der Lehrerbildung? Die Schulreform? Das Lehrerbildungs-Curriculum? Die Organisation? Die Berufseinführung? Usw.

Die Tagung möchte in erster Linie Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen der Lehrerbildung (Universität, Lehrerbildungsanstalten) und der öffentlichen Schule aufzeigen.

Für die Teilnehmer beider Seiten wird es interessant sein, Erfahrungen, Ideen und Konzepte auszutauschen und voneinander

zu lernen.

"In particular, the symposium will provide an important means to examine the premise that it is possible to improve teacher education curriculum through increased collaboration between schools and universities."

Zielebenen

1. Zusammenhänge zwischen Schulreform und Lehrerbildung
2. Zusammenarbeit zwischen Institutionen der Lehrerbildung und Schulen (Theorie-Praxis-Problem)
3. Innovationen in der Lehrerbildung (neue Ziele, Inhalte, Methoden)
4. Erfahrungs- und Gedankenaustausch

2. Trägerschaft

- . Pestalozzianum Zürich (Organisation)
- . Seminardirektorenkonferenz des Kantons Zürich
- . Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung
- . Universität Zürich, Pädagogisches Institut
- . Universität Zürich, Abteilung Höheres Lehramt

3. Referenten: je 4 Fachleute aus den USA und der Schweiz

4. Tagungssprachen: Deutsch und Englisch

5. Vorläufige Programmstruktur

Montag, 26. Juni 1989, nachmittags: Einführungsreferate  
Dienstag, 27. Juni 1989, ganztags: Schulbesuche  
Mittwoch, 28. Juni 1989, ganztags: Referate und Diskussionen  
in Gruppen  
Donnerstag, 29. Juni 1989, ganztags: Referate und Diskussionen  
in Gruppen

Ein detailliertes Programm wird im Laufe des Sommersemesters 1988 publiziert.

6. Anmeldung: Im Verlaufe des Wintersemesters 1988/89

7. Interessenten wenden sich für weitere Auskünfte an die folgende Kontaktadresse: Hans Gehrig, Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich, Telefon 01/251 35 41.

*Veranstaltungskalender*

---

3. November 1988

Versammlung der "Aktion neue Lehrerbildung im Aargau"

19.30 Uhr im Gasthaus Sonne in Windisch

Kontaktadresse: Aktion neue Lehrerbildung im Aargau  
Postfach 258, 5200 Windisch

---

5./6. November 1988

Tagung: Schule ist auch Elternsache

Mütter, Väter, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulbehörden  
auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis

Ziel: Die 'Schweizerische Studiengruppe Zusammenarbeit Eltern-  
Lehrer-Schulbehörden' und der 'Schweizerische Verband  
Schule und Elternhaus' vertreten eine neue Sicht der  
Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern und Behörden:  
Die Eltern bleiben auch nach dem Schuleintritt ihrer  
Kinder für deren Erziehung und Bildung die Hauptverant-  
wortlichen.

Inhalte: Im Zentrum der Tagung stehen Fallbeispiele, welche  
die Entwicklung der Elternmitwirkung in Schulen  
schweizerischer Gemeinden aufzeigen.

Patronat: Forum Schweizerischer Elternorganisationen FSEO

Information und Programm: Isabelle Frei-Moos, Kreuzbuchstrasse 101,  
6006 Luzern

Ort: Gottlieb Duttweiler-Institut, Park 'Im Grüene'  
8803 Rüslikon ZH

---

5./6. November 1988

Tagung: Integration im Alltag

Die Integration von behinderten Kindern und Erwachsenen stellt viele  
Fragen: Was bedeutet Integration für jedes einzelne Mitglied einer  
Gruppe? Inwieweit soll Integration durch gemeinsame oder getrennte  
Aktivitäten oder Lebensräume erfolgen? Wo müssen neue Wege der Inte-  
gration beschritten werden - auch gegen Widerstände?

Die Tagung richtet sich an behinderte Jugendliche und Erwachsene,  
Angehörige, Lehrer/innen, in der Behindertenarbeit tätige und weitere  
interessierte Personen.

Programm und Anmeldung: Paulus-Akademie, Carl-Spitteler-Strasse 38  
Postfach 361, 8053 Zürich, Tel. 01/53 34 00

Tagungsort: Paulus-Akademie, Zürich

---

27. Februar - 3. März 1989

Internationale Bildungsmesse DIDACTA in Stuttgart

Information: Messe Stuttgart, Postfach 990, D-7000 Stuttgart

---

Freitagabend 3. März - Sonntagmittag 5. März 1989

Stanser Pestalozzi-Tage 1989

Die Initiativgruppe der Stanser-Pestalozzi-Tage steckt mitten in den Vorbereitungsarbeiten für die 89er-Tage. Das beliebte und anerkannte Forum für pädagogisch Interessierte findet im nächsten Jahr bereits zum drittenmal statt, und zwar vom 3.-5.3.1989, im Kollegium Stans. Ständen 1985 und 1987 didaktische Themen (Individualisieren/Lernen durch Erfahrung) im Mittelpunkt, so wird nächstes Jahr noch etwas tiefer und breiter geschürft. Das Thema, das neben Lehrpersonen vor allem Eltern und Schulbehördenmitglieder ansprechen soll, heisst denn auch:

Kinder von heute in der Schule von gestern

Die Initianten gehen davon aus, dass die heutigen Kinder ganz anders aufwachsen und leben als noch vor wenigen Jahren. Von diesen Veränderungen der kindlichen Lebenswelt nimmt die Schule bis heute einseitig oder nicht Kenntnis. Sie ist in vielen Bereichen die Schule von gestern geblieben: Die Kinder passen nicht mehr zur Schule, die Schule passt nicht mehr zu den Kindern.

Was soll und kann die Institution Schule angesichts der veränderten Situation tun? Was bedeutet diese Situation für die Kinder und ihre Eltern? Wie können Lehrpersonen in ihrem Unterricht mit dieser Ausgangslage umgehen? Solchen und ähnlichen Fragen wollen die Stanser Pestalozzi-Tage 1989 nachgehen. Wiederum mit den bewährten Arbeitsformen: Kurzreferate, Ateliers, themenzentrierte Gespräche usw. Genauere Angaben zum Programm werden folgen.

O. F.

---

STEINER Gerhard (1988)

Lernen - 20 Szenarien aus dem Alltag  
Bern: Hans Huber, 368 Seiten, Fr. 34.-

---

In den vergangenen Jahren sind eine Reihe von Büchern zur Lernpsychologie erschienen, die auch in der Lehrerbildung verwendet werden (z.B. Joerger 1976, Edelmann 1978/ 79, Gasser/ Singer 1979, Gagné 1980). Gerhard Steiner, Professor für Psychologie an der Universität Basel, legt ein neues Buch zu diesem Thema vor. Es drängen sich Fragen auf wie: Was bringt es Neues? Ist es überhaupt nötig? Was unterscheidet es von anderen Einführungen in die Lernpsychologie?

Der Autor möchte "das Lernen nicht im Labor, sondern in einigen typischen Alltagssituationen betrachten und analysieren, mit anderen Worten, dem Leser die theoretischen Erkenntnisse der lernpsychologischen Forschung anhand konkreter, nachvollziehbarer Alltagsfälle exemplarisch erläutern, ihm dabei ermöglichen, ein entsprechendes Begriffsvokabular aufzubauen und das erworbene Wissen analytisch auf die entsprechenden Alltagssituationen, d.h. auf die eigenen Erziehungs-, Lehr- und Instruktions- oder Führungsaufgaben, anzuwenden" (S. 8).

20 *Alltagssituationen* sind es, anhand derer die klassische und jüngere Lernpsychologie veranschaulicht und exemplarisch dargestellt wird. In den Kapiteln 1 - 6 werden die klassischen Lerntheorien zur Konditionierung und zum Reiz-Reaktions-Lernen behandelt. Inhaltlich geht es um Auf- und Abbau von Ängsten, um den Erwerb und die Veränderung von Gewohnheiten, um den Abbau der Freude in einem Schulfach. Diese Fallbeispiele werden lernpsychologisch interpretiert. Dabei bleibt der Autor nicht bei der engen behavioristischen Interpretation stecken, sondern öffnet den Blick auch auf neuere Interpretationsmöglichkeiten. In weiteren 5 Kapiteln wird an verschiedenen Fallbeispielen gezeigt, wie neue komplexere Verhaltensmuster aufgebaut werden, die nicht ohne weiteres auf der Grundlage von Reiz-Reaktions-Verknüpfungen zu erklären sind. Hier ist die Rede vom Aufbau von Verhaltensplänen und von Haltungen, die das Verhalten zu steuern vermögen. Inhaltlich geht es um den Erwerb sozialer und emotionaler Verhaltensweisen: Warten und Verzicht, Prosoziales Verhalten lernen, Abbau von Prüfungsängsten, gelernte Hilflosigkeit. In einem speziellen Kapitel wird am Beispiel des Jonglierens der Erwerb von motorischen Fertigkeiten untersucht und im Lichte neuerer kognitionspsychologischer Erkenntnisse erklärt. In den letzten 8 Kapiteln ist von den höheren Lernprozessen, vor allem vom Erwerb von Wissen in den verschiedensten Formen die Rede. Der inhaltliche Bogen reicht vom Lernen aus Texten über das sinnvolle Auswendiglernen zum Lernen des Rechnens und der Geometrie bis hin zum Lösen von Streichholzaufgaben und zum Erlernen des Schachspiels. In den lernpsychologischen Analysen wird deutlich, dass es bei solchen Lernaufgaben um den Aufbau von dynamischen Systemen des Denkens geht, die trotz grosser inhaltlicher Unterschiede wesentliche Gemeinsamkeiten bezüglich ihres Aufbaus aufweisen. Es ist ein Charakteristikum der

höheren Lernprozesse, dass sie ein Stiften von Bedeutungen, ein Verstehen der zu lernenden Inhalte erfordern.

Für wen ist das Buch gedacht? Das Buch ist in erster Linie als Lehrmittel gedacht, das sich zur Einführung in die Lernpsychologie eignet. Als Adressaten kommen nicht nur Psychologen und Pädagogen in Frage, sondern auch Lehrerstudenten und Erzieher, die etwas mehr von den Prozessen verstehen möchten, die sie im erzieherischen Umgang und im Unterricht anregen möchten. Das Buch ist konsequent *exemplarisch* aufgebaut, indem jedes Kapitel von einer realistischen Alltagssituation ausgeht, die in der Folge analysiert und lernpsychologisch gedeutet wird. Dies ist auch der entscheidende Unterschied zu gängigen Einführungen in die Lernpsychologie, die häufig nach lernpsychologischen Konzepten oder Schulen gegliedert sind.

Die einzelnen Kapitel sind *leserfreundlich gestaltet*. Das Aufnehmen und Behalten der vermittelten Information wird durch einen einleitenden Überblick der einzelnen Kapitel, durch das Fallbeispiel und durch eine abschliessende Zusammenfassung im Sinne einer Memo unterstützt und erleichtert. Obwohl es theoretisch anspruchsvoll ist, ist es trotzdem auch für den Anfänger gut verständlich, weil Fachbegriffe sorgfältig eingeführt und immer wieder wiederholt werden.

Das Buch trägt der *neueren lernpsychologischen Forschung* Rechnung und behandelt vor allem auch die komplexeren höheren Lernprozesse, die in traditionellen Lehrbüchern oftmals zu kurz kommen bzw. bei der gestaltpsychologischen Interpretation stehen bleiben. Die theoretische Betrachtungsweise ist in erster Linie eine kognitionspsychologische. Motivationale und soziale Aspekte des Lernens werden nicht ausgeklammert, aber nicht weiter vertieft. Viele der hier behandelten Lernprozesse erfordern individuelle Anstrengung und willentliches Lernen.

Das Hauptinteresse des Buches gilt den Lernprozessen und nicht den Bedingungen für optimales Lernen. "Demnach will das Buch kein praktischer Ratgeber für geplagte Mütter, Lehrer und Manager sein, wenn diese auch bei genauem Hinsehen manche Idee für die Bewältigung ihrer jeweiligen Aufgaben ... ableiten können" (S. 12).

Ich habe auf ein solches Buch lange gewartet. Es ist eine wertvolle Grundlage, um Lehrerstudenten mit einer theoretisch fundierten lernpsychologischen Betrachtungsweise vertraut zu machen, die auch für das Verständnis inhaltlicher Lernprozesse in der Schule fruchtbar ist. Das Buch eignet sich, um die lernpsychologischen Alltagstheorien unserer Studierenden mit den lernpsychologisch elaborierten Deutungen von Steiner zu konfrontieren. Die Alltagssituationen stellen jeweils einen methodisch fruchtbaren Ansatzpunkt dar. In diesem Sinne wünsche ich dem Buch eine gute Aufnahme in der Lehrerbildung.

Helmut Messner

HUGELSHOFER René (Hrsg.) (1988)

Informatik

Anwendungen, Algorithmen, Computer, Gesellschaft

Aarau: Sauerländer Verlag AG. 128 Seiten, Fr. 18.-

---

#### ZUSAMMENFASSUNG

Im Informatikunterricht zeichnet sich zunehmend ein Konsens über die zu vermittelnden Inhalte ab. Das Buch *Informatik* entspricht in seinen vier Kapiteln genau den Anforderungen an einen modernen Informatikunterricht. Es geht von praktischen Anwendungen aus, befasst sich mit Problemlösungsmethoden und dem Wesen Computer in all seinen Erscheinungsformen und schliesslich mit der historischen Entwicklung, die immer noch viel zum Verständnis des Phänomens Computer und seiner Wirkungen beiträgt. Themen, die man in vielen Informatikbüchern nicht, oder nur am Rande findet, haben den ihnen zukommenden Stellenwert, etwa die gesellschaftlichen Auswirkungen der Informatik. Damit ist das Werk eine wertvolle Hilfe, um vom Informatiklaien zum qualifizierten Informatikanwender zu werden. Das Buch enthält keine Programmierübungen in einer höheren Programmiersprache. Sprachenstreite sind damit hoffentlich endgültig vorbei. Dafür vermittelt es Hintergründe und Zusammenhänge, womit erst der Computerbenutzer vom Tastenjockey zum sachkompetenten Anwender wird. Es wird dem Anspruch der Autoren gerecht, ein Buch zu sein, "das einen Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen der Informatik gibt".

#### EIGNUNG UND EINSATZ DES BUCHES

Das Buch ist als Lehrbuch für die Sekundarstufe II gedacht und mit seinen unzähligen Aufgaben und Beispielen auch, und dies vor allem, als Werk für die Hand des Lehrers geeignet. Mehr noch als das: Ich betrachte es schlicht als das *Standardwerk für Lehrer*. Damit ist es ein Muss, für alle, die im Unterricht mit Informatik zu tun haben, egal auf welcher Stufe. Jede Lehrerin und jeder Lehrer findet im Buch viele Gebiete und viele Details, auf die sie oder er im Unterricht gerne zurückgreifen wird. Das Buch enthält total 196 Aufgaben und zahlreiche Beispiele. Es wurde geschaffen als Lehrbuch für einen Jahreskurs mit etwa zwei Wochenstunden Informatik. Es ist weder das Ziel des Buches, noch möglich, alle Aufgaben zu lösen. Der Lehrer wird die Gelegenheit gerne wahrnehmen, um entsprechend seinen eigenen Interessen und Kenntnissen, sowie den Interessen seiner Schüler, immer wieder neu eine Auswahl zu treffen. Das Buch ist in einem gut lesbaren, von unnötigem Fachjargon weitgehend freien Deutsch geschrieben.

#### STICHWORTE ZUM INHALT

Es ist hier nicht der Ort, ausführlich auf den Inhalt einzugehen. Dazu

verweise ich auf die Rezension, die in der Informatikzeitschrift backup<sup>1</sup> erschienen ist. Was ich hier wiedergebe, ist lediglich ein Auszug aus dem von mir dort über das letzte Kapitel Gesagte.

Im Abschnitt "Auswirkungen der Informatik im Arbeitsprozess" fallen die vielfältigen und sehr guten Aufgaben auf. Ich gebe hiezu ein Beispiel einer Aufgabe (S. 102, Aufgabe 4.34):

"Beobachte in einer Bank, wo es sowohl den Schalter wie auch einen Geldautomaten gibt, was die Menschen bevorzugen und frage nach ihren Gründen. Untersuche vor allem die Situation, wenn an beiden Orten nicht gewartet werden muss."

Durch Aufgaben wie diese wird der Schüler und die Schülerin einmal auf die Probleme rund um den Einsatz von Informatikmitteln aufmerksam gemacht und zudem veranlasst, sich damit aktiv auseinanderzusetzen. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels - Informationsgesellschaft - wird einmal mehr deutlich, dass das von René Hugelshofer herausgegebene Buch zu recht den Anspruch erhebt, ein Informatik-Buch für die Allgemeinbildung zu sein. Allgemeinbildung wird damit nicht nur verstanden als die Summe der Lerninhalte in den sogenannten allgemeinbildenden Schulen, sondern Allgemeinbildung wird verstanden als Grundlage unseres Menschseins schlechthin.

Für mich liegt hier ein zentraler Aspekt der Informationsgesellschaft. Weil der Computer vieles besser tut als der Mensch, soll er es ruhig tun. Wir aber müssen an die Stelle der wegfallenden Tätigkeiten andere, spezifisch menschliche setzten. Dies beginnt beim Nachdenken über die Veränderungen, in denen wir mitten drin stecken. Anders als viele frühere Bücher, in denen das Thema Gesellschaftliche Auswirkungen über wenige Schlagworte nicht herauskommt, wird hier ernst gemacht mit der Auseinandersetzung mit diesen Auswirkungen. Als weiteres Beispiel hiezu diene ein Satz aus den Abschnitt über die Künstliche Intelligenz. Diskutiert wird die Gewichtung der analytischen Intelligenz, verglichen mit der Intuition. Die Autoren geben ein Zitat von Einstein wieder (S.115): "Zu diesen elementaren Gesetzen führt kein logischer Weg, sondern nur die Intuition, die dadurch unterstützt wird, dass sie in sympathetischer Verbindung steht mit der Erfahrung."

Ich füge diesem Zitat ein weiteres bei, es stammt vom Schweizer Physik-Nobelpreisträger 1987, Alex Müller, der für seine Verdienste in der Supraleitung geehrt wurde. "Innovation ist keine Frage der Ausrüstung, sondern eine Frage der Fantasie."

Peter Kradolfer

<sup>1</sup>back up, Informatikzeitschrift für Schule und Weiterbildung, Nr. 2188; Verlag Sauerländer Aarau.

Unmittelbar vor Redaktionsschluss - aber vielleicht noch früh genug zur Ergänzung des Reisegepäcks in die Herbstferien - meldet der **Unionsverlag Zürich** die Neuerscheinung Johannes GRUNIZ (Hrsg.) **SCHULLANDSCHAFTEN**. 160 S., broschiert, Fr 24.-

In seinem Nachwort fasst der Herausgeber den Inhalt der Anthologie Schweizer Schriftstellerinnen und Schriftsteller, "die einst das Lehrerpult drückten oder noch drücken", wie folgt zusammen und nennt verschiedene Lesarten für die literarisch und pädagogisch anregenden **Streifzüge durch Schullandschaften** "von Schulanfang bis Klassenzusammenkunft"

Dementsprechend beginnt die Reise durch die Schullandschaften mit dem *Schulanfang*, wie er vom ehemaligen Schüler Christoph Geiser und - nach einem ersten, unvermittelten Wechsel der Perspektive - von der Lehrerin Claudia Storz erlebt und erzählt wird. Ein weiterer Perspektivenwechsel - und es ist bei weitem nicht der letzte - führt mitten ins Schülerdasein *In den Pausen*, wie es von Flurin Spescha, und in *Die Landschaft des Schülers*, wie sie von Ernst Eggimann beobachtet und beschrieben wird. Das Schülerpult als Horizont der Schullandschaft - es hat sowohl unbewußt bei der Titelwahl für diese Textsammlung wie auch offensichtlich bei der Umschlaggestaltung durch Heinz Unternährer Pate gestanden - ist zugleich Scheidewand zwischen oben und unten; was sich unter dem Pult abspielt, trägt stets den Stempel des Heimlichen, Unerlaubten, und erfüllt jedenfalls die sichtbare obere Hälfte des Schülers mit »Schuld und Schande«, wie Marcel Konrad zu berichten weiß.

Damit ist der Zeitpunkt für einen neuerlichen Wechsel der Perspektive gekommen: Aus dem bedrückenden, schuldbeladenen Alltag des Klassenzimmers wird der Ort des Geschehens verlegt in die feierlich gespannte Atmosphäre der Aula, wo ein *Schülerkonzert* stattfindet; Helen Meier hat die Story. Hermann Burger, der sich als Meister der Schilderung einer Schulanlage erweist, ermöglicht unmittelbar anschließend einen Blick ins *Lehrerzimmer*. Da haben denn die Lehrkräfte das Wort; Lukas Hartmann erzählt von Erlebnissen im *Internat*, wo - heute noch - Lehrer ausgebildet werden. Otto Steiger erzählt von Erfahrungen *Auf Stellensuche*, und Ernst Kappeler steuert Selbsterlebtes als *Schulmeister auf Wanderschaft* bei. Dann macht sich Hans Hehlen allerlei Skrupel über *Aufsätze*, Peter Bichsel sinniert über *Die grammatikalische Zukunft*, und Heinrich Wiesner leidet unter der *Notennot*. Jetzt ist der Zeitpunkt für eine *Schriftstellerlesung* gekommen, denn auch das gibt es in der Schule, und Hans Manz weiß davon zu berichten.

Und nochmals Perspektivenwechsel – E. Y. Meyer schreibt über das *Gemd-Schulh 1834*; auch hier wenig Erfreuliches aus dem Schulalltag. Doch sie sind nicht allein mit ihren Nöten, die Lehrer, von denen berichtet wird: andere Lehrkräfte leiden nicht minder, sind nicht weniger von Fragen, Zweifeln und Skrupeln geplagt; und den Schülern geht es oft auch nicht besser. Wo bleiben da die »Heiteren Schulgeschichten«<sup>10</sup>, in denen sich ehemalige Schüler über die Schule lustig machen? Schulleben ist keineswegs die unbeschwerte Angelegenheit, die betagte Memoirenschreiber Rückschau haltend gerne daraus machen; Leben in der Schule ist schon eher eine Sache zum Davonlaufen – *Zündels Abgang*, wie er von Markus Werner geschildert wird, hat damit zu tun, und Jürg Amann geht einen Schritt weiter, wenn er sich in *Die Baumschule* zurückzieht. Und zu guter – oder vielmehr unguter – Letzt finden sich die Überlebenden zur *Klassenzusammenkunft* zusammen, wovon Jörg Steiner berichtet. Damit ist der Bogen geschlossen und – der Streifzug durch Schullandschaften kann von vorne beginnen.

Diesen Streifzügen entsprechen verschiedene Lesarten, die von der Textzusammenstellung her gegeben sind. So kann man sich vom Schulanfang bis zur Klassenzusammenkunft durch die Sammlung durchlesen und dabei den mehrfachen Perspektivenwechsel erfahren: Schul-Leben kann auf diese Weise wieder-entdeckt werden. Denkbar ist aber auch eine andere Leseart, welche die Perspektiven bündelt und die Texte um den Blickwinkel von Schülern oder Lehrern gruppiert: Auf diese Weise werden Texte herausgelesen und zu einer Art Landstrichen verknüpft. Und schließlich kann man in der Sammlung lesen – nach Belieben, nach Vorlieben für Autorinnen und Autoren, in alphabetischer oder chronologischer Abfolge ...; lauter Streifzüge durch Schullandschaften.

*In der Lehrerbildung könnten mit Hilfe vorliegender Anthologie derartige "Streifzüge" auch im Klassenverband – etwa als Einführung in den Pädagogikunterricht oder als Begleitliteratur zur Schultheorie – unternommen werden. Die gut ausgewählte Textsammlung vermag den Blick zu schärfen und verschüttete Erinnerungen an die eigene Schulzeit zu wecken – zwei wichtige Voraussetzungen für eine lebendige und am Schulleben orientierte Lehrerbildung.*

*Das Buch lädt aber auch dazu ein, mit schreibenden Kolleginnen und Kollegen in ein Zwiegespräch zu treten, das, je nach Standort und Gesichtspunkt, da und dort in ein kontradiktorisches Gespräch mündet. Gewissermaßen als Ersatz oder zur Wiederbelebung verödeter Lehrerzimmergespräche. Oder ganz einfach als besinnliches Ferienvergnügen.*

"Kinder vor dem Bildschirm"

eine Publikation über den Umgang mit Kindern und Fernsehen und andern Medien

Autor: Urban Zehnder, Menzingen, Umfang: 48 Seiten  
Bezug: Brügger AG, Graphischer Betrieb, 3860 Meiringen  
Preis: Einzelexemplar Fr. 6.- / ab 20 Exemplaren Fr. 4.50

Der Umgang mit Fernsehen und mit den vielfältigen Angeboten anderer Medien ist angesichts deren rasanter Entwicklung vielfältig aktuell. Die von der kath. Arbeitsstelle für Radio und Fernsehen (ARF) in Zürich und dem Schweiz. Verband Schule und Elternhaus (S+E) in Bern gemeinsam herausgegebene Broschüre "Kinder vor dem Bildschirm" will hier eine Hilfe anbieten. Sie unterstützt Eltern, Lehrpersonen und Bildungseinrichtungen in ihrer Arbeit und eignet sich als Unterlage oder als Zusammenfassung von Elternabenden und für die selbständige Lektüre.

Die 48-seitige Broschüre enthält Informationen und Ueberlegungen sowie Beispiele aus dem Alltag und legt mögliche Entscheidungen und konkrete Verhaltensweisen dar. Die Darlegungen fordern zum Nachdenken über den eigenen Medienkonsum und die Bedürfnisse der Kinder auf. Unter anderem werden Kriterien für die Auswahl von Sendungen für Kinder genannt; es wird auf Fragen eingegangen wie zum Beispiel wie lang und wie viel Kinder fernsehen und ob das Fernsehen als Erziehungsmittel taugt.

Grundanliegen der Publikation ist eine partnerschaftliche Medienerziehung: "Das Fernsehen bietet uns täglich Uebungsgelegenheiten im Miteinanderreden und Konfliktlösen. Diskussionen um das Programm oder um die Fernbedienung können uns helfen, ... unsere individuellen Bedürfnisse wahrzunehmen, sie gegenüber denjenigen anderer im Gespräch abzuwägen und dann gemeinsam Entscheide zu fällen, die für alle annehmbar sind" (S.3).

Das Pestalozzianum Zürich gibt ein bibliografisches Sonderverzeichnis zum Themenbereich

**Umwelterziehung**

heraus. Darin sind weit über 200 Titel aufgeführt zu den Untergruppen: Allgemeines / Abfall / Begrünen / Energie / Ernährung / Garten / Konsum / Landschafts- und Naturschutz / Landwirtschaft / Natur erleben - Umwelt erfahren / Tourismus / Verkehr / Wasser / Wohnen-Bauen.

Zu beziehen bei: Pestalozzianum, Beckenhof 35, 8035 Zürich

## BLICK IN DIE PRESSE

### VOM LEHRERÜBERFLUSS ZUM LEHRERMANGEL

*In den nächsten Jahren wird sich der Geburtenrückgang auch auf die schweizerischen Gymnasien und Diplommittelschulen auswirken: Statistiker rechnen mit einer Abnahme der Wochenlektionen um gut 18 Prozent. Von dieser Entwicklung wird auch der Lehrerstellenmarkt berührt.*

Seit 10 bis 15 Jahren beschäftigt der Schülerrückgang die schweizerische Bildungspolitik. Anfänglich war er bloss ein Problem des Kindergartens und der Volksschule. Mittlerweile werden auch die Berufsbildung und die höheren Schulen davon erfasst. 1986 wurden den 55'000 Schülern der schweizerischen Maturitäts- und Diplommittelschulen rund 110'000 Lektionen erteilt. Infolge der Bevölkerungsentwicklung wird die Zahl der Lektionen bis 1996 um annähernd 20'000 Einheiten oder gut 18 Prozent sinken.

Zu diesem Ergebnis kommt eine Untersuchung der Schweizerischen Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen (CESDOC) mit Sitz in Genf. Die Studie entstand auf Anstoss des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK); Vertreter des VSG und der EDK stellten die Untersuchung am Montag in Bern vor.

Seit einigen Jahren, so führte EDK-Generalsekretär Moritz Arnet aus, finden junge Gymnasiallehrer kaum mehr eine Stelle - oder dass nur eine provisorische oder teilzeitliche. Das Gros der beamteten, vollangestellten Gymnasiallehrer ist heute zwischen 35 und 50 Jahren alt. Bis 1996 dürften schätzungsweise 900 Lehrer pensioniert werden - ungefähr die Zahl der Arbeitsplätze, die wegen des Schülerrückgangs verlorengehen werden.

Überalterung des Lehrkörpers?

Das Problem des Stellenmangels für Junglehrer beschränkt sich aber nicht auf das Einzelschicksal des betroffenen (stellenlosen) Lehrers. Damit verbunden ist das Problem der Überalterung des heutigen Mittelschullehrkörpers. "Wenn zu wenig frisch ausgebildete, initiative Junglehrer an die Gymnasien kommen, würden diesen Instituten zweifelsohne die nötige Innovation und Animation fehlen", befürchtet Arnet. Erziehungsbehörden und Vertreter der Lehrerschaft sehen noch eine weitere Gefahr: Wenn heute zu viele junge Leute vom Lehrerstudium abgehalten werden, könnte der Lehrerüberfluss mitte der neunziger Jahre wiederum in einen Lehrermangel umkippen.

Denn die Prognosen zeigen, dass der Tiefpunkt 1995 erreicht sein wird und dass infolge des seit Anfang der 80er Jahre beobachteten langsamen Geburtenanstiegs die Lektionenzahl ab 1996 wieder zunehmen dürfte.

Vorschläge der Lehrer

Als Vertreterin der direkt betroffenen Lehrerschaft pflichtet die Vereinigung schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) der Lagebeurteilung in der CESDOC-Untersuchung grundsätzlich bei. Für sie gilt es, zwei Ziele

## Kurznachrichten

---

weiterzuverfolgen - nämlich die Erhaltung der Qualität der Schule einerseits und die Attraktivität des Lehrerberufs andererseits. Deshalb sollten junge Leute nach Meinung der VSG jetzt nicht vor einem Lehrerstudium abgeschreckt werden.

Im weiteren erachten die Lehrer die gegenwärtige Entwicklung als günstig, um alte Postulate wie Reduktion der Pflichtstunden, Einführung von Bildungsurlauben oder Verkleinerung der Klassen zu realisieren. Schliesslich sollten die Schulbehörden aufgefordert werden, den künftigen Lehrern Arbeitsplätze zu garantieren.

### Hilfe für Schulplanung

Der Schülerrückgang wirft auch Fragen pädagogischer Art auf (Klassengrössen, Schaffung von Mehrklassenschulen, Aufnahme behinderter Kinder in die kleiner gewordenen Normalklassen usw.). Zur Lösung dieser Probleme sind in erster Linie die Kantone zuständig. Die nun vorgelegte Studie soll ihnen und den Schulbehörden die weitere Planung erleichtern.

Bund 23. 8. 88

## BALD ZU GERINGER LEHRERNACHWUCHS

### *Rasch veränderte Beschäftigungsaussichten*

*Es ist erst ein paar Jahre her, da hatten die Absolventen der Lehrerseminarien noch allen Grund, über ihre schlechten Berufsaussichten zu klagen; im Zuge rückläufiger Schülerzahlen waren so viele Stellen an den Schulen aufgehoben worden, dass für junge Lehrer kaum mehr Bedarf bestand. Jetzt hat sich das Blatt gewendet: Bereits in den nächsten Jahren droht ein gravierender Lehrermangel, sofern die Eintritte in die Seminarien nicht zunehmen.*

"Folgt auf den Lehrerüberfluss zwangsläufig ein Lehrermangel?" fragt Beda Imhof, der Leiter der Bildungsstatistik bei der Erziehungsdirektion, in der neuesten Ausgabe der "Schulstatistik". Die Frage hat in bezug auf die Primarlehrer ihren realen Grund darin, dass schon 1990 die Zahl der neu patentierten Lehrer nicht ausreichen dürfte, um die Rücktritte aus dem Schuldienst aufzuwiegen. Dazu kommt, dass infolge wieder steigender Schülerzahlen die Anzahl der Klassen zunehmen dürfte; mit einiger Verzögerung wird diese Entwicklung auch die Oberstufe erfassen.

### Unsicherheiten der Prognose

Zu betonen ist, darauf legte Imhof wert, dass eine Prognose der Zahl der freien Stellen nur schwer zu erstellen ist. Manche Faktoren können sich sehr rasch ändern, zudem sind die kaum beeinflussbar. Lässt sich noch annähernd eruieren, wie viele Lehrer in den nächsten Jahren pensioniert werden, ist nicht voraussehbar, wie viele Lehrkräfte wegen

beruflicher oder anderer Gründe aus dem Schuldienst ausscheiden wollen. Dies ist darum entscheidend, weil die Zahl der freiwillig zurücktretenden Lehrkräfte zehnmal grösser sein kann als die Zahl der wegen Erreichens der Altersgrenze in den Ruhestand versetzten Lehrer. Einige Beispiele mögen dies belegen: 1980 verzeichnete man 457 Rücktritte von Primarlehrern, davon waren 40 alters- oder krankheitsbedingt. 1987 reduzierte sich die Zahl der Rücktritte stark auf 239; davon gingen 36 auf Pensionierung und Gesundheitsgründe zurück. Dabei fällt vor allem ins Gewicht, dass die Zahl der wegen Berufswechsels ausgeschiedenen Lehrkräfte innert sieben Jahren von 140 auf noch 46 abgenommen hat. Besonders stark schwankt die Zahl der Primarlehrerinnen, die Heirat als Grund dafür angeben, dass sie den Schuldienst quittieren: die entsprechenden Zahlen lauten für 1980 85, 1986 waren es sogar 162, 1987 nur noch 50.

#### Abwanderung der stellenlosen Lehrer

Für die Junglehrer, die in den letzten Jahren eine Stelle suchten, wirkte sich erschwerend aus, dass der wegen rückläufiger Schülerzahlen vorgenommene Stellenabbau mit der Abnahme der freiwilligen Rücktritte zusammenfiel. Seit 1980 wurden laut "Schulstatistik" an der Volksschule (Primarschule und Oberstufe) 530 Stellen abgebaut, die Zahl der Rücktritte ging von 653 auf noch 331 im letzten Jahr zurück. Ganze Jahrgänge von Seminarabgängern hatten daher bei der Stellensuche grösste Mühe, die meisten mussten ausserhalb des Schuldienstes ein Auskommen suchen.

#### Weniger Seminarabsolventen

Die schlechten Beschäftigungsaussichten hatten ihre Rückwirkung auf die Zahl der Maturanden, die ein Lehrerseminar absolvierten: Die Zahl der neu patentierten Primarlehrer hat sich von 550 im Jahr 1977 auf 225 im vorigen Jahr verringert. Wegen der jetzt durchgeführten Verlängerung der Primarlehrerausbildung um ein Jahr werden überdies im kommenden Jahr nur wenige Lehrer patentiert werden, und für 1990 und die folgenden Jahre ist laut Imhof mit einem Manko von jährlich 50 bis 80 Primarlehrern zu rechnen, sofern es nicht gelingt, mehr Mittelschüler für den Schuldienst zu interessieren. Mit einer zweijährigen Verzögerung gilt die Möglichkeit eines Lehrermangels auch für die Oberstufe.

#### Keine übertriebenen Werbemassnahmen

Muss man jetzt die Werbetrömmel rühren, damit man in zwei, drei Jahren nicht wieder vor einem Lehrermangel steht? William Knecht, Leiter der Abteilung Mittelschulen und Lehrerbildung der Erziehungsdirektion, meint, für eine eigentliche Kampagne sei es sicher zu früh, man müsse sich vor Übertreibungen hüten. Nach den Worten von Hans Gehrig, Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, hat die Verlängerung der Ausbildungsdauer vorerst zu einem Rückgang bei den Anmeldungen geführt. Gerade Mädchen hätten sich offenbar in besonderem Masse abschrecken lassen. Auf den Herbst hin zeichnet sich aber erneut ein markanter Anstieg der Zahl der Interessenten ab: Waren es im Vorjahr rund

### Kurznachrichten

---

120, sind es jetzt 160. "Das wirkt beruhigend", meint Gehrig; er betont aber, dass diese Zahl längerfristig noch nicht genügt, um den Bedarf sicherzustellen.

#### Lehrermangel bereits spürbar

Von Hans Pfister, dem für die Stellenplanung zuständigen Sekretär der Abteilung Volksschule der Erziehungsdirektion, war zu erfahren, bereits heute hätten einige Gemeinden Schwierigkeiten bei der Besetzung der Lehrerstellen. Gingen vor kurzem noch hundert oder fünfzig Bewerbungen auf eine ausgeschriebene Stelle ein, ist die Wahlmöglichkeit heute für die Schulpflegen oft sehr klein geworden. Zum Teil haben sich diese damit beholfen, ehemalige Lehrerinnen wieder fürs Unterrichten zu animieren. Zudem versucht man, ausgebildete Lehrer, die wegen des Stellenmangels in andere Berufe abgewandert waren, für den Schuldienst zurückzugewinnen. Dabei hat man freilich die Erfahrung gemacht, dass diese kaum Lust haben, ihre jetzige Position mit dem Schuldienst zu vertauschen. Die Meinung, diese Lehrer bildeten ein Reservoir, das man bei Bedarf anzapfen könne, war falsch. Somit bleibt festzuhalten, dass sich der in gewissen Gegenden bereits spürbare Lehrermangel stärker bemerkbar machen dürfte. Auf der anderen Seite stellt man fest, dass sich die jungen Menschen rasch auf die veränderte Situation einstellen, wie die Zunahme der Anmeldungen für den Eintritt ins Seminar für pädagogische Grundausbildung zeigt.

NZZ 29. Juni 1988

#### **Festschrift**

##### **«Bildung und Bildungspolitik»**

Zum 60. Geburtstag von Ernst Rüsch, am 12. Juni 1988, haben Freunde des St. Galler Politikers und Pädagogen eine 180 Seiten starke Festschrift herausgegeben. Artikel von namhaften Schulfachleuten und Politikern beleuchten zahlreiche Fragen des Schul- und Bildungswesens, von Zukunftsvisionen über die Chancengleichheit, die Familienpolitik, den Leistungsbegriff, Sport, Handarbeit, Gymnasium, Schülerbeurteilung, Lehrerpersönlichkeit und Lehrerfortbildung bis hin zum Schulföderalismus, Stipendienpolitik, Privatschulen und Schulgesetzgebung. Das lesenswerte «Kompendium» kann beim Kantonalen Lehrmittelverlag St. Gallen, 9400 Rorschach, bezogen werden. A. S.

Aus: SLZ 19/88, Seite 64

**SEMINARDIREKTOR DR. ALFRED CANALE -  
EINE WÜRDIGUNG**

*Edy Wyttenbach*

Mittwoch, den 4. August, gegen vier Uhr nachmittags, ist in seinem Direktionszimmer im Seminar "Räumli", mitten in seiner Arbeit, Dr. Alfred Canale, Direktor des Staatlichen Seminars Spiez, in seinem 61. Altersjahr völlig unerwartet einem Herzversagen erlegen.

Wir haben Mühe, mit dieser Tatsache fertig zu werden. Noch sehen wir ihn, wie er jeweils am Morgen mit schwarzblauer Schiffermütze und Tabakspfeife ins Lehrerzimmer trat, alle freundlich grüsste, hier schnell einem Kollegen eine Frage stellte, dort einem andern eine kurze spassige Bemerkung zuwarf - so begann meist der Schultag für das Kollegium.

Diese fast zum Ritual gewordenen Morgenanfänge sind bezeichnend für zwei Grundzüge seines Wesens: Seine Liebenswürdigkeit, und damit eng verknüpft seine stete Hilfsbereitschaft. Deshalb mochte man ihn. Auch wenn er wohl erkannte, dass das eine oder andere Mal diese Qualitäten missdeutet wurden und zur Ausnützung reizten, so hat er doch nicht aufbegehrt und in seiner Bescheidenheit Aufgaben übernommen, die anderen zugedacht waren. Diese Bescheidenheit kam aus dem Wissen um die eigene menschliche Grenze und Unzulänglichkeit, und so war ihm denn auch jede Überheblichkeit fremd.

Dank seiner spontanen und offenen Art, auf seine Gesprächspartner zuzugehen, fanden alle, die sich an ihn wandten, sehr rasch den Kontakt zu ihm. Er war stets bereit zu geben, und häufig gab er mehr, als von ihm verlangt wurde. Dienen war ihm ein Bedürfnis, im Grossen wie im Kleinen. Seinen Kollegen schnitt er im Herbst die Bäume und Sträucher, beriet sie in Gartenbaufragen und versuchte, auch in verschiedenen Gegenden des Oberlandes "seine" Feigenbäume zu pflanzen. Zwar war er von Haus aus in erster Linie Geograph, und es war auch auf diesem Gebiet, dass er sich mit seiner Dissertation über die Geologie des Onsernontales bei Prof. Gygax an der Universität Bern den Dokortitel erwarb. Er war aber ebenso leidenschaftlicher Biologe mit einem enormen Wissen über Pflanzen, insbesondere auch über Bäume.

## *Würdigung*

---

Man konnte sich aber auch an ihn wenden in Fragen über die Bienenzucht. Das "Bejelen" war ihm eine seiner liebsten Freizeitbeschäftigungen. Seine Kenntnisse über die Bienenzucht im wissenschaftlichen wie auch im praktischen Bereich kamen vielen Absolventen der Bergbauernschule Hondrich zugute, wo er viele Jahre lang Bienenzucht unterrichtete.

Alfred Canale war nicht eine Natur, die sich in den Vordergrund drängte, womit aber nicht ausgedrückt werden soll, dass er sich zu verstecken suchte, im Gegenteil: Er suchte die Nähe der andern. So war die Verbindungstüre vom Sekretariat zu seinem Direktionszimmer fast immer offen, eine wohl eher selten anzutreffende direktorale Gewohnheit. Er wollte nicht der gegen aussen in seinem Arbeitsraum abgeschirmte Direktor sein, sondern teilhaben am Betrieb der Schule, die gewichtigen und banalen Sorgen der Mitglieder seiner Seminarfamilie kennen, und wer das Sekretariat aufsuchen musste, der fand sich, wenn auch nur einen kurzen Augenblick lang, in Kontakt mit seinem "Chef". Diese offene Türe hat für Wesen und Führungsstil des verstorbenen Direktors Symbolcharakter: sie war einerseits stets offen für die, die seine Hilfe suchten, andererseits aber auch offen für ihn, um ungehindert dem andern entgegenzugehen.

Alfred Canale hat sich vom ersten Tag an, da er die Leitung des 1974 eröffneten Seminars Spiez übernahm, mit seiner Schule identifiziert. Sein Führungsstil war kooperativ; das sagt aber zu wenig aus. Sein Führungsstil war, seinem Wesen entsprechend, grosszügig. Er war bereit, geduldig die verschiedenen Auffassungen anzuhören, sie zu verarbeiten, das Gemeinsame herauswachsen zu lassen und das Auseinanderstrebende schliesslich auf höherer Stufe zum Ausgleich zu führen.

Das einzige Anliegen seiner Führungsarbeit war das Wohlergehen von Kollegium und Schülerschaft, und damit das Wohlergehen und der gute Ruf seiner Schule, ein Anliegen, das er auch unter Vernachlässigung seines eigenen seelischen und körperlichen Wohlbefindens unbeirrbar verfolgte. Die in den letzten Jahren stark angestiegenen Ansprüche an das Führungsamt, bedingt durch die inneren Reformen der Lehrerbildung und durch die Ungewissheit über das weitere Schicksal der Schule, deren Weiterexistenz er mit zusätzlichen Anstrengungen zu sichern versuchte, überstiegen oft das Mass dessen, was einem Einzelnen zugemutet werden darf. Für jeden auf diesem Posten wäre die Lösung dieser Aufgaben eine grosse Belastungsprobe gewesen. Für Alfred Canale, mit seinem ausgeprägten Verantwortungsgefühl, mit seiner vorbildlichen Arbeitsmoral und seiner Sensibilität, war sie vielleicht grösser. Dankbar halten wir heute fest, dass er noch erleben durfte, wie sich nach der Gemeindeabstimmung vom 12. Juni die Möglichkeit einer guten Zukunft für sein Seminar abzeichnet.

Wir können diesen Nachruf kaum besser abschliessen als mit einem Gedanken, den Alfred Canale auf einem Notizzettelchen in seiner Pultschublade aufbewahrte. Es war ein Bekenntnis, das wohl das Grundanliegen seines Wirkens war: "Eigentlich hat man auf der Welt nur zwei Pflichten zu erfüllen: seiner Persönlichkeit zum ganzen Wert zu verhelfen und sie in den Dienst der andern zu stellen."

#### **BRD "DREI-FACH-LEHRER"**

Stuttgart: die Weiterbildung von Gymnasiallehrern zu "Drei-Fach-Lehrern" läuft im Herbst in Baden-Württemberg für 116 Teilnehmer an. Trotz "äusserst strenger" Auswahlkriterien habe es eine grosse Resonanz auf dieses Angebot gegeben, teilte Kultusminister Gerhard Mayer-Vorfelder (CDU) am 11. Juli mit. Beworben hätten sich 360 Lehrer aus dem ganzen Land. Mit den Seminaren will die Landesregierung die Jahre überbrücken, bis die ersten in drei Fächern ausgebildeten Lehrer von den Universitäten kommen.

Als "unbegründet" bezeichnete der Minister Befürchtungen, die Weiterbildung führe zum Einsatz mangelhaft qualifizierter Lehrer in der Schule. Das Programm umfasse 16 Wochenstunden, davon zwei an Universitäten, und dauere 32 Wochen. Mit diesen insgesamt rund 500 Stunden entspreche der Kurs etwa dem Zeitumfang, der an pädagogischen Hochschulen für das Fach Bildende Kunst veranschlagt werde. Ausserdem sei zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer "bereits wissenschaftlich zu arbeiten gelernt haben" und über Unterrichtserfahrung verfügten.

Der Minister erinnerte daran, dass Gymnasiallehrer im Land seit vielen Jahren in der Regel nur noch in zwei Fächern ausgebildet werden. Mit Hinweis auf den Schülerrückgang und die Verringerung der Klassenstärken verteidigte er erneut die Notwendigkeit der Ausbildung von "Drei-Fach-Lehrern". Sonst drohe die Gefahr, dass Lehrer verstärkt Fächer unterrichten müssten, die sie nicht studiert haben, oder dass sie an benachbarte Schulen teilabgeordnet bezie-

beziehungsweise ganz versetzt werden. Der Tiefststand der Schülerzahlen sei überdies erst Mitte der 90er Jahre zu erwarten.

dpa

#### **CH/FL ERWACHSENENBILDUNG**

Die katholischen Bildungshäuser der deutschen Schweiz haben im Jahre 1987 1'600 Eigentagungen angeboten, neben rund 2'400 Gasttagungen, für die sie lediglich ihr Haus zur Verfügung stellten. Total haben 112'000 Personen von den verschiedenen Möglichkeiten profitiert.

Die jährlich herausgegebene Statistik erfasst die 22 deutschsprachigen und zweisprachigen Bildungshäuser der Schweiz und Liechtensteins; sie gehören der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein (KAGEB) an. Das Teilnehmer-Spitzenresultat wurde wieder im Mai erreicht; schwächste Frequenzen weisen die Ferienmonate Juli und August auf.

#### **CH HOCHSCHULKONFERENZ**

Wechsel in der Leitung der Hochschulkonferenz:

Neuer Präsident wird Hans Rudolf Striebel, Erziehungsdirektor des Kantons Basel-Stadt, neuer Generalsekretär wird Nivardo Ischi.

Striebel löst mit Amtsantritt am 1. Juli Ständerat Ernst Rüesch ab, der als Erziehungsdirektor des Kantons St. Gallen zurücktritt und nun auch den Vorsitz der Schweizerischen Hochschulkonferenz abgab. Nivardo Ischi,

bisher Schulungsleiter der Pro Senectute Schweiz wird sein Amt am 1. Februar 1989 antreten. Er löst Generalsekretär Rolf Deppeler ab, der von der Möglichkeit der vorzeitigen Pensionierung Gebrauch macht.

#### CH PERSONELLES AUS DER EDK

In drei der vier EDK-Regionalkonferenzen gibt es neue Präsidenten: Die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz wird neu von Regierungsrat Dr. Hans Fünfschilling, Basel-Land, präsiert. In der EDK-Ost hat Landammann Hans Höhener, Appenzell Ausserrhoden, die Nachfolge angetreten. Neuer IEDK-Präsident wird auf 1. Juni Regierungsrat Alfred von Ah, Obwalden. In der EDK wechselt auch der Regionalsekretär: Dr. Hanspeter Büchler, Zug, ist der neue amtierende Departementssekretär.

Mutationen auch in der Kommission für Stipendienpolitik der EDK. Neuer Präsident wird der bisherige Vizepräsident, Landammann Hans Höhener, Appenzell Ausserrhoden. Zu neuen Mitgliedern wählte der EDK-Vorstand ferner die Herren Erziehungsdirektoren Bernard Comby, Wallis, und Hans Fünfschilling, Basel-Land.

In der Departementssekretärenkommission hat neu lic. iur. Arnold Hassler, Direktionssekretär der Zürcher Erziehungsdirektion, Einsitz genommen. Neue Mitglieder der Pädagogischen Kommission sind Dr. Hans Stricker, Leiter des Amtes für Unterrichtsforschung Bern, und Robert Galliker, Sekretär der Deutschschweizerischen Berufsbildungssämterkonferenz, Luzern.

#### EDK MUNDART UND HOCHSPRACHE IN SCHULE UND MEDIEN

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und die Schweizerische Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG) haben gemeinsam eine rund 100 Seiten starke Broschüre zum Thema "Mundart und Hochsprache in Schule und Medien" herausgegeben. Dabei handelt es sich im wesentlichen um die Referate und Ergebnisse einer auf nationaler Ebene geführten Diskussion, die im Herbst 1987 auf der Lenzburg stattfand.

Im Unterschied zu anderen Abhandlungen zum gleichen Thema liegt der Wert dieser Publikation in der Herausarbeitung der staatspolitischen Bedeutung und Brisanz des Themas. Von besonderem Wert ist zudem die Aufarbeitung der schulischen Aspekte einerseits, der medienpolitischen andererseits. Inzwischen sind denn auch schon erste konkrete Schritte sowohl im Bereich der Schule als auch im Bereich der SRG eingeleitet worden. Dies belegen beispielsweise die "Richtlinien zur Pflege der Hochsprache in der Schule", die der Zürcher Erziehungsrat im November 1987 erlassen hat - oder auch die von Radio und Fernsehen DRS erarbeiteten internen Sprachregelungen.

Die Broschüre "Mundart und Hochsprache in Schule und Medien" enthält ausgezeichnete Materialien, um in breiten Kreisen unseres Landes das weitere Gespräch anzuregen und das Bewusstsein für die kulturell und staatspolitisch wichtige Thematik zu schärfen.

Die Broschüre ist - solange Vorrat - erhältlich bei der

- Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Tel. 031 46 83 13 oder bei der
- Schweizerischen Radio- und Fernsehgesellschaft (SRG), Giacomettistrasse 3, 3000 Bern 15, Tel. 031 43 91 11.

#### AG NEUE DIPLOMMITTELSCHULEN

Nach einer mehrstündigen Debatte hat sich der aargauische Grosse Rat mit 72 zu 44 Stimmen für die Schaffung von Diplommittelschulen ausgesprochen. Vor rund einem Jahr hatte der Rat das Dekret über die Errichtung einer DMS im Aargau an den Regierungsrat zurückgewiesen.

Die Diplommittelschule ist ein zwischen Berufslehre und Maturitätsschule angesiedelter Mittelschultyp. Sie bereitet auf Berufsbildungen vor, welche in Bezug auf die Vorbildung, das Alter und die Persönlichkeitsentwicklung besondere Anforderungen stellen.

#### BE NEUES UNI-FACH

Die Philosophisch-historische Fakultät genehmigte ein Konzept zur Einrichtung des Faches Theaterwissenschaft. Doch noch stehen die notwendigen finanziellen Mittel zur Verwirklichung aus.

#### BE NEUES GYMNASIUM

In Spiez wurde das erste Gymnasium des Oberlandes für Berufstätige offiziell eingeweiht.

#### FR STUDIUM OHNE MATURA

Ab Herbst 1988 sollen auch Studienwillige ohne Mittelschulabschluss ein rechtswissenschaftliches Studium aufnehmen können. Sie müssen jedoch mindestens 30-jährig sein und ein Eintrittsgespräch erfolgreich bestreiten. Die Regierung hat ein Postulat entgegengenommen, wonach diese Bestimmung des Immatrikulationsreglementes aus dem Jahre 1984 nun angewendet werden soll.

#### GR WENIGER PFLICHTLEKTIONEN

Auf den Beginn des kommenden Schuljahres wird die wöchentliche Pflichtlektionenzahl für die Lehrer der Kantonsschule, des Lehrerseminars und der Frauenschule im Kanton Graubünden um 1 auf 27 reduziert. Einen entsprechenden Entscheid fasste der Regierungsrat, nachdem der Grosse Rat im vergangenen Herbst die wöchentliche Arbeitszeit des kantonalen Personals von 44 auf 42 Stunden herabgesetzt hatte.

#### LU WENIG INTERESSE AN REALLEHRERAUSBILDUNG

Im Schuljahr 1988/89 wird am Zentralschweizerischen Reallehrerbildungsinstitut Luzern wieder ein Kurs mit 14 Teilnehmerinnen und Teilnehmern geführt. Im Schuljahr 1989/90 wird hingegen - wie im jetzt laufenden Schuljahr - kein Kurs begonnen. Die Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz zieht in Erwägung, den Zweijahresrhythmus definitiv einzuführen.

Diese Aussagen macht der Luzerner

Regierungsrat in seiner Antwort auf eine Interpellation. Der im Schuljahr 1986/ 87 eröffnete Kurs war mit 9 Reallehramtskandidaten begonnen worden. Der für das Schuljahr 1987/ 88 vorgesehene Kurs musste gar abgesagt werden, weil sich zu wenig Leute dafür interessiert hatten.

Der Luzerner Regierungsrat sieht verschiedene Gründe für das sinkende Interesse an der Ausbildung zum Reallehrer oder zur Reallehrerin. Der Beginn der Lehrerarbeitslosigkeit habe bewirkt, dass sich Lehrpersonen, welche Interesse an der Ausbildung hatten, aus Angst vor dem Verlust ihrer Stelle nicht angemeldet hätten. Auch die geringe Zahl von freien Stellen im Realschulbereich habe Interessenten von einer Anmeldung abgehalten.

Der Regierungsrat geht davon aus, dass für den Beginn eines Ausbildungsganges mindestens zehn Anmeldungen notwendig sind. Weil 1987 nicht genügend qualifizierte Anmeldungen vorgelegen seien, habe man auf den Beginn eines Kurses verzichtet. Für den Kurs, der im Schuljahr 1988/ 89 beginnt, sind 16 Anmeldungen eingegangen; 14 davon konnten berücksichtigt werden. Im Schuljahr 1989/ 90 werde kein Kurs begonnen; so stehe genügend Zeit zur Verfügung, um weitere Massnahmen zu prüfen. "Insbesondere wird die Institutionalisierung eines Zweijahresrhythmus ernsthaft in Erwägung gezogen. So könnten gemäss den bisherigen Erfahrungen jeweils genügend grosse Kurse erreicht werden", schreibt die Regierung in ihrer Antwort. Auch müsste so keine zu grosse Bestandeslücke an Reallehrern befürchtet werden.

Schweizer Schule 7/88

## SO SCHULKLIMA ERFORSCHT

Die Kantonsschule Solothurn ist eine "verwaltete" Institution, die zwar funktioniert, aber echte Lehr- und Lernfreude wenig fördert. Zu diesem Schluss kommt eine wissenschaftliche Untersuchung des Schulklimas, die Anfang Mai vom Erziehungsdepartement der Presse vorgestellt wurde. Der solothurnische Regierungsrat will in den nächsten Jahren Konsequenzen daraus ziehen und Massnahmen zur Verbesserung einleiten.

Die Klimauntersuchung betraf die drei Schultypen Gymnasium, Oberrealschule und Wirtschaftsgymnasium/ Handelsschule mit rund 1400 Schülerinnen und Schülern. Sie wurden schriftlich und teilweise mündlich befragt. Die Lehrerschaft erhielt ebenfalls einen Fragebogen, und einige Lehrer wurden interviewt, ebenso eine Anzahl von Eltern.

Die Befragungen und Beobachtungen des Experten ergaben ein Bild einer insgesamt funktionierenden Schule. Pauschalfragen nach dem Wohlbefinden wurden im Mittel von Schülern wie von Lehrern eher positiv beantwortet. Bei konkreten Einzelfragen kam jedoch Kritik zum Ausdruck. Die Schüler beklagten einen Mangel an Beteiligungschancen und empfanden sich als Gesprächspartner wenig gefragt. Auch machte die unpersönliche Lehrer-Schüler-Beziehung vielen zu schaffen.

Unter der Lehrerschaft hielten sich nach den Ausführungen der Experten Zustimmung zum derzeitigen Zustand und Selbstkritik etwa die Waage. Beim Gymnasium stellt er auch Anzeichen von Resignation

fest, weil Reformimpulse engagierter Lehrkräfte im Sand verliefen. Fast die Hälfte der Eltern äuserte sich positiv über die Schule. Kritik gab es an der kühlen und wenig schülerfreundlichen Atmosphäre, an mangelnder Gesprächskultur, am minimalistischen Verhalten einiger Lehrkräfte und am Mangel an Kontrolle.

Erziehungsdirektor Fritz Schneider führte dazu aus, die Untersuchung, seines Wissens eine Pilotbefragung für die Schweiz, könne durchaus als ein Akt der Selbstkritik verstanden werden. Die Erziehungsbehörden und der Regierungsrat betrachten sie als Chance und seien gewillt, die Konsequenzen aus den Ergebnissen zu ziehen. Die zuständige Rektorenkonferenz erhielt den Auftrag, den Bericht auszuwerten und Anträge für Massnahmen zu stellen.

sda

#### **SZ NEUER SEMINARDIREKTOR**

Der Regierungsrat des Kantons Schwyz hat Max Küng zum neuen Direktor des Lehrerseminars Rickenbach gewählt. Küng folgt Iwan Rickenbacher nach, der von diesem Posten nach seiner Wahl zum Generalsekretär der CVP Schweiz zurücktritt.

Max Küng ist 46 Jahre alt und besitzt das Aargauer Bezirkslehrerdiplom und das Turnlehrerdiplom der ETH Zürich. Seit 1969 unterrichtet er am Lehrerseminar Rickenbach und ist gleichzeitig Turninspektor der Oberstufe der Volksschulen.

sda

#### **UR KEINE SEK-PRÜFUNG MEHR**

Als erster Kanton der Zentralschweiz schafft Uri die Prüfung für den Übertritt von der Primar- in die Oberstufe ab. Der kantonale Erziehungsrat hat am Mittwoch die neue Regelung beschlossen, die erstmals für das Schuljahr 1989/ 90 gültig ist. Seit 1982 liefen in Uri Versuche mit einem prüfungsfreien Übertritt an der Kreisschule Seedorf.

Der Übertritt wird dann im ganzen Kanton generell ohne Prüfung möglich sein. Weil der Entscheid für einen Übertritt von den Leistungen in der 5. und der 6. Primar-klasse abhängt, gilt die Neuerung bereits für die nächstjährige 5. Klasse.

Einen teilweise prüfungsfreien Übertritt kennt in der Zentralschweiz sonst nur der Kanton Schwyz. Schülerinnen und Schüler, die in der 6. Klasse eine Jahresnote von mehr als 5,0 erreichen, können dort ohne Prüfung in die Sekundarschule eintreten. In Nidwalden läuft seit diesem Schuljahr 1991/ 92 ein Versuch, bei dem Gespräche zwischen Lehrer und Eltern die Übertrittsprüfung ersetzen.

Schweizer Schule 7/ 88

#### **VS SCHÜLER DEMONSTRIEREN**

800 der rund 1000 Oberwalliser Mittelschüler des Kollegiums Brig haben in den Strassen von Brig gegen die Dezentralisierung der Schule protestiert.

Seit längerer Zeit will die Walliser Regierung die bestehenden Mittelschulen aufteilen und neu

Subzentren errichten. Laut Regierungsrat Bernard Comby soll so der Schulweg verringert werden. Auch sollen bereits bestehende Subzentren belebt werden. Im Mittelwallis beispielsweise wird derzeit ein Teil des Kollegiums Sitten nach Siders verlegt. Gleiches verlangt nun die Gemeinde Visp vom Kollegium Brig. Doch davon wollen die Schüler nichts wissen.

#### VS 7JÄHRIGE LEHRERBILDUNG?

Eine Arbeitskommission hat für den zweiten Teil der Revision des Erziehungsgesetzes einen Vorschlag ausgearbeitet. Dieser ist jetzt beim Staatsrat. Anschliessend wird eine sehr breite Vernehmlassung durchgeführt. Die wesentlichen Punkte dieser Gesetzesvorlage betreffen:

1. Lehrergrundausbildung  
Es werden zwei Varianten zur Diskussion stehen.

a. Im Anschluss an das achte Jahr der Volksschule (zweite Orientierungsklasse) folgt ein Ausbildungsgang von sieben Jahren. In den ersten sechs Jahren wird unter spezieller Berücksichtigung vor allem des musischen und auch des pädagogischen Bereichs die eidgenössisch anerkannte Matura D (neusprachliches Gymnasium) erworben. Dieser Ausbildungsgang zur Matura dauert ein Jahr länger als jener in den kantonalen Gymnasien. An diese sechs Jahre wird ein weiteres Jahr angefügt, das der berufsspezifischen Ausbildung dient.

b. Maturaweg. Die Kandidaten/innen erwerben zunächst eine eidgenössisch anerkannte Matura

irgendwelchen Typs. Eine zwei Jahre dauernde Ausbildung führt dann zum Primarlehrerdiplom.

#### 2. Fort- und Weiterbildung der Lehrer

Dafür wird ein eigenes Institut geschaffen. Dieses arbeitet eng mit der Lehrergrundausbildung zusammen und befasst sich auch mit berufsspezifischen Ausbildungsproblemen der Sekundar- und Mittelschullehrer.

3. Organisation des Schuljahres  
Der Kanton Wallis sieht vor, über diese Gesetzesvorlage die 4 1/2 Tage -Woche einzuführen. Dies bedingt eine Reduktion der Unterrichtsstunden pro Woche. Vorgeesehen sind für die Primarschulen 27 Stunden à 55 Minuten, für die Orientierungsschulen 32 Stunden à 50 Minuten und für die Mittelschulen 32 Stunden à 45 Minuten.

#### ZH NEUE VIZEDIREKTORIN

Der Regierungsrat des Kantons Zürich hat auf den Beginn des Wintersemesters 1988 Dorothea Meili-Lehner zur neuen Vizedirektorin des Primarlehrerseminars Zürich, Abteilung Irchel, gewählt. Dorothea Meili-Lehner übernimmt die Nachfolge von Walter Furrer, der zum Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich ernannt worden ist.

Der Wahl von Dorothea Meili-Lehner kommt insofern besondere Bedeutung zu, als die die erste Frau ist, die eine Schulleiterfunktion in einer Volksschullehrerausbildungsinstitution des Kantons Zürich übernimmt.

Dorothea Meili-Lehner wurde 1940

in Zürich geboren. 1962 erwarb sie am damaligen Oberseminar das Primarlehrerpatent des Kantons Zürich. Von 1962 bis 1983 arbeitete sie in einer kleinen zürcherischen Landgemeinde als Primarlehrerin. Bereits von 1964 an war sie mit der Lehrerausbildung als Praktikums- und später als Übungslehrerin eng verbunden. 1973 übernahm Dorothea Meili-Lehner einen Lehrauftrag am Oberseminar für Didaktik der Biblischen Geschichte und der Lebenskunde. 1983 wurde sie zur Seminarlehrerin ans Primarlehrerseminar, Abteilung Irchel, gewählt.

Die neue Schulleiterin kann sich für ihr neues Arbeitsfeld auf einen breiten schulischen Erfahrungsbereich abstützen. Sie hat einen umfassenden Einblick in die berufspraktischen Fragen der Primarschule und der Lehrerausbildung erhalten als Mitglied der Lehrmittelkommission der Unterstufe, der Redaktion der Zeitschrift "RL- Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde", im Projektteam Sexualerziehung sowie als Kursleiterin in der Erwachsenenbildung und als Präsidentin einer Bezirksschulpflege.

Wir gratulieren Dorothea Meili-Lehner herzlich zu ihrer Wahl und wünschen ihr bei ihrer neuen Aufgabe viel Freude und Erfolg.

Hermann Landolt



**DRS**  
**Familienrat**

DRS-2 (jeweils Samstag 09.05 Uhr)  
Programme Oktober bis Dezember 1988  
(Änderungen vorbehalten)

## ZH KEINE VERKÜRZUNG

Der Zürcher Kantonsrat sprach sich gegen eine kürzere Dauer der Maturitätsschulen aus.

15.10.1988

**Tagesschulen – wozu? Für wen?**  
Ein Beispiel (Gerhard Dillier)

22.10.1988

**Schulbesuch**  
(Ruedi Helfer)

29.10.1988

**Forum: Scheidung – Entscheidung**  
2. Die «Verlassenen» (Ruedi Welten)

5.11.1988

**Macht macht Angst**  
Über die Einsamkeit herrischer Kinder  
(Cornelia Kazis)

12.11.1988

**Denn söller halt go!**  
Machtkämpfe in der Familie  
(Ruedi Welten)

19.11.1988

**Ach du lieber Computer!**  
(Ruedi Helfer)

26.11.1988

**Forum: Scheidung – Entscheidung**  
3. Und die Kinder (Cornelia Kazis)

3.12.1988

**Die Zweifamilie**  
(Cornelia Kazis)

10.12.1988

**Klau – schau – wem!**  
Wenn Kinder stehlen (Margrit Keller)

17.12.1988

**Feiern mit Kindern**  
(Ruedi Helfer)

24.12.1988

**Hausmusik**  
Eine Sendung in Zusammenarbeit mit der Rubrik «Schweizer Musizieren» vom gleichen Samstag, 14 Uhr, DRS-1  
(Ruedi Welten)

31.12.1988

**Familienrat imteam**  
Unvertrautes aus dem trauten Heim!  
(Familienratteam)

**Seminarlehrerinnen-Ausbildung  
der Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweiz  
(EDK-Ost)**

Mit Beginn im August 1990 ist der dritte Ausbildungskurs für aktive oder künftige Lehrkräfte an Handarbeitslehrerinnen-, Hauswirtschaftslehrerinnen- und Kindergärtnerinnenseminarien in Aussicht genommen. Der/die neue

**Kurs- und Ausbildungsleiter/in**

soll frühzeitig die Planung der zweijährigen, berufsbegleitenden Ausbildung an die Hand nehmen und sich schrittweise einarbeiten können.

*Aufgabenbereiche*

- Erarbeiten eines Ausbildungskonzeptes auf der Basis bestehender Grundlagen unter Auswertung der Erfahrungen von Pilotkursen;
- Bildung eines Leiterteams und damit verbundene Weiterführung der konzeptionellen Arbeit;
- Organisatorische Vorbereitung und Detailplanung;
- Verantwortliche Leitung und Durchführung des Kurses.

*Anforderungen*

- Persönlichkeit mit akademischer Ausbildung in Erziehungswissenschaften;
- Mehrjährige praktische Berufstätigkeit als Lehrer bzw. Erwachsenenbildner mit breitem Interessenfeld;
- Fähigkeit zur Führung und Kooperation im Rahmen einer prozessorientierten Ausbildungsstruktur;
- Bereitschaft, sich mit der Thematik «Frau und Gesellschaft» sowie den einschlägigen Berufsbildern auseinanderzusetzen.

*Anstellungsbedingungen*

Das Engagement erfolgt nach den Gegebenheiten schrittweise. Die Anstellung beginnt anfangs 1989 mit einem Teilpensum und beträgt während der Dauer der Ausbildung mindestens 50% eines Vollpensums.

*Auskünfte und Anmeldung*

Persönlichkeiten, die sich durch diese ganz besondere Aufgabenstellung angesprochen fühlen, erhalten weitergehende Auskünfte und reichen ihre Bewerbung mit kurzem, handgeschriebenem Lebenslauf sowie Photographie und ausreichenden Unterlagen ein beim Präsidenten der Aufsichtskommission, Herrn Eduard Schmid, Sekretär des Erziehungsdepartementes des Kantons Schaffhausen, Bahnhofstrasse 28, 8201 Schaffhausen.

*Anmeldefrist*

bis 31. Oktober 1988

## Universität Bern

Am Pädagogischen Institut der Philosophisch-historischen Fakultät ist eine neu geschaffene

**vollamtliche Professur in Pädagogik  
mit besonderer Berücksichtigung der**

### **Berufs- und Erwachsenenbildung**

zu besetzen. Von den Bewerberinnen und Bewerbern wird die Habilitation oder eine äquivalente Qualifikation verlangt.

Vertrautheit mit der Praxis, besonders im Bereich der Berufsbildung und -fortbildung, ist erwünscht. Von der künftigen Stelleninhaberin bzw. dem künftigen Stelleninhaber werden Impulse für das schweizerische Berufsbildungswesen erwartet. Es bestehen Wohnsitzpflicht im Kanton und die Verpflichtung zum Einkauf in die Pensionskasse.

Bewerbungen mit Lebenslauf, Angaben über die bisherige Lehr- und Forschungs- sowie Praxistätigkeit und Publikationsverzeichnis (Schriften nur auf Anforderung) sind bis zum 31. Oktober 1988 zu richten an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Abteilung Hochschulwesen, Vermerk «Lehrstuhl Pädagogik III», (1500.22/88) Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern.

## An der Erwachsenenbildung interessiert?

Wir suchen Kontakt zu

### **ausgewiesenen Lehrkräften**

die an unseren Seminarien und Gesprächen am

### **Unternehmerforum Lilienberg in Ermatingen**

als Supervisor eingesetzt werden möchten.

Angesprochen sind interessierte, methodisch-didaktisch erfahrene Pädagogen, die eine ungewöhnliche Herausforderung suchen.

Ehemalige Lehrerinnen, Lehrkräfte mit flexibler Einsatzmöglichkeit, pensionierte Lehrer erhalten erste Auskünfte über Telefon 01 938 01 11, intern 645.



## Erziehungsdirektion des Kantons Bern

Auf den 31. Dezember 1988 tritt die Handarbeitsinspektorin des 3. Kreises von ihrem Amt zurück. Die Erziehungsdirektion sucht deshalb eine(n) geeignete(n) Nachfolger(in).

Der/die neue

### Handarbeitsinspektor(in)

(Beschäftigungsgrad: 42%)

wird die Amtsbezirke Konollingen, Signau und Trachselwald zu betreuen haben.

Die Handarbeitsinspektoren und -inspektorinnen üben die Aufsicht über den Unterricht im Fach Handarbeiten/Werken aus, beraten die Fachlehrkräfte und sorgen für einen reibungslosen Ablauf der administrativen Geschäfte.

**Diese anspruchsvolle Aufgabe stellt folgende Anforderungen:**

- bernisches Lehrpatent und Unterrichtspraxis im ganzen Fachbereich Handarbeiten/Werken
- ausgeprägte pädagogische und methodisch-didaktische Fähigkeiten
- Interesse und Geschick für die Beratung von Lehrkräften und Behörden
- Erfahrungen in administrativen Arbeiten
- gute Französischkenntnisse

Erwünscht ist ausserdem eine intensive Fort- und Weiterbildung.

Die Bewerbungsunterlagen mit tabellarischem Lebenslauf, Zeugniskopien, Ausweisen und Foto sind bis zum 15. Oktober 1988 zu richten an die

Erziehungsdirektion des Kantons Bern  
(2600.16/88)  
Suigeneckstrasse 70, 3005 Bern  
Telefon (031) 46 85 11

79-5465/1709

Dieses Inserat wird von 800 bis 1000 Personen beachtet, die entweder in der Lehrerbildung tätig oder an der Lehrerbildung interessiert sind.

Sollten Sie sich um eine der in diesem Heft ausgeschriebenen Stellen bewerben, erwähnen Sie bitte als Quelle Ihrer Information die

#### **BETRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG.**

Wir möchten die Personalchefs der Kantonalen Erziehungsdirektionen und die Leiter von Schulen und Ausbildungsstätten auf die Dienstleistungsfunktion der BzL als Informationsorgan und Werbeträger aufmerksam machen -

in beidseitigem Interesse und zum Vorteil unserer Leserschaft.

**Redaktion BzL**

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

Mitglieder des SPV sind in erster Linie Lehrer und Dozenten der erziehungswissenschaftlich-berufspraktischen Fächer an den Lehrerbildungs-Institutionen der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II.

Die Gemeinsamkeit einer Reihe von Problemen und Anliegen in den Ausbildungsgängen aller Lehrerkategorien öffnet den Verband auch für die Mitgliedschaft der Lehrerbildner an Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminaren, an Kindergärtnerinnenseminaren sowie an Lehrerbildungseinrichtungen im berufsbildenden Sektor.

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).

P. P.



3421 LYSSACH

#### DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Hans AEBLI, Prof. Dr., Bucherstrasse 1, 3400 Burgdorf / Urs AESCHBACHER, Dr., Hirtenhofstrasse 46, 6005 Luzern / Erwin BECK, Dr., Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, 9000 St. Gallen / Peter BONATI, Dr., Direktor der Abteilung für das Höhere Lehramt der Universität Bern, Pestalozzistrasse, 3400 Burgdorf / Hans BRUEHWELER, Dr., Präsident des Schweizerischen Pädagogischen Verbands, Seminarlehrer, Landstrasse 12, 4452 Itingen / Lucien CRIBLEZ, Lic. phil. Pädagogisches Institut der Universität Bern, Abt. Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern / Peter FUEGLISTER, Dr., Dozent SIBP, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Walter FURRER, Prof. Dr., Vicedirektor; Hermann LANDOLT, Prof. Dr., Seminarlehrer; Roger VAISSIERE, Prof. Dr., Seminarlehrer, Primarlehrerseminar Zürich, Abteilung Irchel, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Hans GEHRIG, Prof. Dr., Leiter des Pestalozzianums Zürich, Beckenhof 35, 8035 Zürich / Urs K. HEDINGER, Dr., Leiter der Akademischen Berufsberatungsstelle Bern, Gutenbergstrasse 21, 3011 Bern / Werner HELLER, EDK-Beauftragter, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Richard KLAGHOFER, Dr., Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Petrus-Kanisius-Gasse 21, 1700 Fribourg / Peter KRADOLFER, dipl. Ing. ETH/SIA, Berufsschullehrer, Innerbergstrasse 27b, 3044 Innerberg / Jo KRAMIS, Dr., Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Route des Fougères, 1700 Fribourg / Bruno KRAPP, Prof. Dr., Säntisstrasse 38, 8311 Brütten / Josef KUEHNE, Dr., Seminarlehrer, Mühletobelstrasse 82, 9400 Rorschach / Linda MANTOVANI VOEGELI, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau / Helmut MESSNER, Dr., Dozent Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach / Eric OBERLI, Güterstrasse 36, 3008 Bern / Dieter ORTNER, Gymnasiallehrer, Haldenhof, 6467 Schattdorf / Jean-Luc PATRY, PD Dr.; Michael ZUTAVERN, dipl. paed.; Fritz OSER, Prof. Dr., Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Schweiz), Route des Fougères, 1700 Fribourg / Ruedi PFIRTER, Zeichnungslehrer, Lehrerseminar, 4410 Liestal / Kurt REUSSER, Dr., Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern / Daniel SLONGO, Stöckackerstrasse 72, 3018 Bern / Erika WERLEN, Dr., Gymnasiallehrerin, Brühlmattweg, 3044 Säriswil / Werner WIESENDANGER, Dr., Direktor des Primarlehrerseminars des Kantons Zürich, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Edy WYTENBACH, Seminarlehrer, Hofachernweg 10, 3700 Spiez.

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3421 Lyssach