
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

DER LEHRER/DIE LEHRERIN ALS PERSON
SCHLUESSELQUALIFIKATIONEN DES 'GUTEN LEHRERS'
'LEHRERTUGENDEN' UND 'LEBENSUMSTÄNDE'
EIGNUNGSMERKMALE FUER DEN LEHRERBERUF

6. JAHRGANG

HEFT 2 / 1988

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Jahrgang 6

Heft 2

Juni 1988

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

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 (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

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

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIPTEN

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren 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	Fritz Schoch, Peter Füglistner Kurt Reusser	131
Schwerpunkt	Urs Küffer Lehrerbildung - am eigenen Leib erfahren Impressionen und Reflexionen aus Schüler- und Lehrersicht (1985)	134
	Jurek Becker Mein guter Lehrer ...	145
	Anton Hügli Von den Tugenden des Lehrers und den Umständen, die den Menschen machen	146
	Jean-Luc Patry & Richard Klaghofer Zuviel des Guten? Das Bild vom 'idealen Lehrer' Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen	150
	Dorothea Kunz & Ulrich Thomet Wesensmerkmale von Lehrkräften aus der Sicht von Schüler/innen, Eltern und Lehrkräften	165
	Hermann Burger Anfang eines ursprünglich geplanten Heftes über 'Lehrerkunde'	167
	Urs H. Mehlin Probleme von Beratung und Selektion in der Lehrerbildung	169
	Ruedi Arni Motivationen zum Kurs 'Berufseignungs- beurteilung in der Lehrerbildung'	180
	Studienkommission für bildungs- psychologische Fragen des VSG Broschüre: Lehrer wählen - Lehrer beraten	183
	Ruedi Helfer Hinweise zum Wählen von Lehrer/innen	186
	Hinweise zum Bewerben	188
Verbandsteil	Adressverzeichnis des SPV-Vorstands	190
Referat der SPV-Jahres- versammlung 1987	Jürgen Oelkers Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung	191
Neuer Ordinarius	Karl Frey Erziehungswissenschaft an der ETH Zürich	204

Inhaltsverzeichnis

Didaktikum	Rudolf Künzli Leitideen für die Aufbauarbeit des Didaktikums (Institut für Bezirkslehrer/innen-Bildung des Kantons Aargau)	209
Umfrage	Meinrad Perrez Psychologie-Unterricht an den Schweizerischen Mittelschulen	215
Das aktuelle Thema	Peter Füglistler Koordination Volksschule - Berufsschule Ueber den Zustand gegenseitiger Ignoranz und Ansätze zur Ueberwindung	217
Kurzportrait	Guido Baumann Ein langfristiges Kurzportrait der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer	223
EDK - Beitrag	Hans Badertscher Aus der Tätigkeit des Ausschusses 'Lehrerbildung'	226
Neues aus der Bildungs- forschung	Praxisberatung von Lehrkräften als Suchtprophylaxe	231
	Intensivfortbildung im Kanton Bern	232
	Statistik: Lehrkräfte der Schweiz	232
	Beobachtungshilfe zur Schülerbeurteilung	233
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Kurse, Tagungen und Veranstaltungen	234
Buch- besprechungen	Helmut Fend Sozialgeschichte des Aufwachsens	244
	Ursula Bucher-Polier Schule - Lehrer - Eltern	246
	Jean-Pierre Fragnière Wie schreibt man eine Diplomarbeit?	247
	Christian Bärtschi & Otto Müller Menschenbild und Menschenbildung: Friedrich Eymann	248
Publika- tionen	Schule für eine Welt	250
	Herausforderung Schweiz	251
Kurznach- richten	Aktuelle Kurznachrichten und Infor- mationen der BzL-Korrespondenten	252
Autoren- verzeichnis	Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Die Person des Lehrers/der Lehrerin steht im Zentrum der vorliegenden Nummer. Aus verschiedenen Perspektiven fragen Autoren nach der Wirkung personaler Faktoren in der Schule und -damit verknüpft- nach Eignungskriterien bzw. Schlüsselqualifikationen zum Lehrerberuf, sowie nach Persönlichkeitsmerkmalen des 'guten' bzw. 'schlechten' Lehrers.

Im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung und Aufwertung von 'Allgemeinbildung' und 'formaler Bildung' taucht in der Fachdiskussion öfters das Zauberwort 'Schlüsselqualifikationen' auf. So fragt beispielsweise die Erwachsenenbildung nach den allgemein notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die der Mensch braucht, um als Individuum in seiner Berufs- und Lebenswelt bestehen zu können. KERSTIENS (in BENNING 1986 (Hrsg.)) nennt in diesem Zusammenhang die Schlüsselqualifikationen: Logisches Denken; Entscheidungsfähigkeit; Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Interaktionen; Verantwortungsbewusstsein; Fähigkeit, die Welt in ihren Grundzügen zu erfassen und religiöse Bildung. (*)

Die XV. Sitzung der europäischen Erziehungsminister (5.-7.5.87 in Helsinki), die dem Thema 'Lehrerbildung' gewidmet war, fordert an erster Stelle ihrer Resolution:

"Die Erstausbildung der Lehrer/innen muss besonderen Wert legen auf:
- den Erwerb menschlicher und sozialer Fähigkeiten (z.B. Kommunikation, Anpassungsfähigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen, Einfühlungsvermögen etc.), die die Schüler und Lehrer für die Führung einer Klasse, die Arbeit in der Gruppe und in Beziehungen zu den Eltern benötigen."

Die Arbeitsgruppe "Gesamtkonzeption Lehrerbildung im Kanton Bern" hat in einer breiten Umfrage Lehrer, Schüler und Eltern nach Merkmalen befragt, die den 'guten' bzw. 'schlechten' Lehrer auszeichnen. In die gleiche Richtung zielten auch Befragungen im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen (siehe Beitrag PATRY/KLAGHOFER in dieser Nummer und RÜEGG in BzL 3/87).

In Wirtschaftszweigen, die von rasanter technischer Innovation und rascher Veraltung von Fachwissen geprägt sind, hat man bei der Personalauslese und -schulung angefangen, gewissen lebenslang wirksamen 'Schlüsselqualifikationen' vermehrt Beachtung zu schenken. So hat eine Auswertung von Stellenanzeigen der Informatik-Branche in führenden bundesdeutschen Zeitungen gezeigt, dass folgende Schlüsselmerkmale besonders gefragt waren (in Klammer Anzahl der Nennungen): Teamgeist (350), Eigeninitiative (170), Verantwortungsbewusstsein (150), Kreatives Denken (100), Führungsqualitäten (60), Kontaktfreudigkeit (50), Zuverlässigkeit (40), Ueberzeugungsgabe (30), Hohes Selbstbewusstsein (20) (siehe Süddeutsche Zeitung, 24.9.87, S. 45).

Anknüpfend an Heft 2/87 der BzL, in dem wir Jürgen Oelkers und Helmut Fend als neue Ordinarien an pädagogischen Hochschulinstituten vorstellten, begrüßen wir in dieser Nummer Herrn Prof. Dr. Karl Frey, seit 1. April 1988 Ordinarius für Erziehungswissenschaften an der ETH Zürich. Er ist langjähriges Verbandsmitglied des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes und kehrt nach 17 jährigem erfolgreichem Wirken am Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel in die Schweiz zurück.

Ebenfalls aus der BRD 'heimgekehrt' ist Prof. Dr. Rudolf Künzli. Er legt in dieser Nummer dar, welche Grundsätze er bei der Leitung des Didaktikums der Aargauer Bezirksschullehrerbildung anzuwenden gedenkt. Der Leiter der 'Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer' (WBZ) stellt in einem Kurzbeitrag einen Umriss seiner 'Unternehmensphilosophie' dar. Mit Elan und Ideenreichtum hat die WBZ unter seiner Leitung eine Studienwoche 1989 (Interlaken) konzipiert, die mit einem sehr attraktiven Programm aufwarten kann.

Urs Küffer (Autor in BzL 2/86 zum Thema "Schulleben") hat als engagierter Pädagogiklehrer ein feines Gehör und Gespür für die Anliegen von Jugendlichen. Er arbeitet am Abschluss einer pädagogischen Publikation und gewährt uns, im Sinne eines Vorabdrucks, Einblick in diesen Text. Er blickt selbstkritisch auf seine Lehrtätigkeit und den Kontext, in dem er arbeitet und macht trotzdem Mut, sich den Spannungen, Risiken und Enttäuschungen, die die Lehrerbildung mit sich bringt, auszusetzen. Man erfährt aus seinem Bericht auch, wie Seminarist(inn)en die Lehrerbildung, das Leben an einer Mittelschule und den Umgang mit Lehrerbildner(inne)n erleben.

Jean-Luc Patry und Richard Klaghofer befassen sich in ihrem Beitrag mit der Leitfrage "Welche Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion sind im Unterricht des 'guten Lehrers' enthalten?" Sie schlagen vor, zwischen zwei Typen von Verhaltensmerkmalen zu unterscheiden: den 'je mehr, desto besser' -Merkmalen und den 'weder zuviel, noch zuwenig' -Eigenschaften (genannt 'mesotische Merkmale'). Bei den letzteren (Bsp. 'Strenge', 'Lenkung') geht es darum, in der Lehrerbildung ein Gespür für das Mass, die 'gesunde Mitte' aufzubauen.

Anton Hügli begibt sich in seinem Beitrag auf die 'Suche nach dem Menschen im Lehrer'. Er zeichnet das Erscheinungsbild des 'idealistisch verstörten' Lehrers, der den Anforderungen der Realität und den über-

überspannten Ich-Idealen nicht gerecht werden kann. Weil es in gewissen Schulen viel leichter ist, ein guter zu sein als in anderen, rückt Hügli die (politisch, schulstrukturell bedeutsame) Frage in den Mittelpunkt: Wie kann ich dafür sorgen, dass die Umstände sich in der Richtung ändern, dass die Lehrer an ihren Schulen die Tugenden entfalten können, die ich mir an ihnen wünsche?

Urs H. Mehlin stellt die Aufgaben des von ihm geleiteten 'Psychologischen Beratungsdienstes' und dessen Platz in der Struktur der neuen Zürcher Lehrerbildung (Grundausbildung für alle Volksschullehrer und anschliessende Spezialisierung) dar. 'Abklärung der Berufseignung' und 'Selektion von Lehramtskandidaten' sind für Mehlin zentrale Aufgaben einer Lehrerbildungsinstitution, die -obwohl schwierig und konflikthaft- angepackt werden müssten, denn "... neben dem Recht des einzelnen auf die Ausbildung seiner Wahl bestehen rechtmässige Ansprüche von Kindern auf eine Schulzeit ohne unnötige Belastungen, die von einem hochproblematischen Lehrer verursacht werden können."

Mehlin nennt einige Schlüsselqualifikationen (Ideenreichtum, geordnetes Denken und Darlegen, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit), die bei Ueber- bzw. Unterausprägung leicht problematisch werden können. Hier ergibt sich ein interessanter Berührungspunkt mit PATRY/KLAGHOFER's "weder zuviel, noch zu wenig - Merkmalen" des Lehrerverhaltens.

Jürgen Oelkers stellt sich in seinem leicht überarbeiteten Text des Referats, das er an der SPV-Jahresversammlung 1987 in Baden gehalten hat, der Frage nach der Aufgabe der Reflexion in der Erziehung (und im besonderen der Lehrerbildung). In der pädagogischen Reflexion dominieren nach Oelkers die Figuren der 'Utopie' und der 'Kritik'. Der Autor nennt drei hauptsächliche Aufgaben, in denen die pädagogische Reflexion unverzichtbar sei: die historische Diskussion von Konzepten (ausgeführt am Beispiel der Geschichte der Erziehungsziele), die Frage nach der Unterrichtsorganisation (inklusive der methodisch-didaktischen Schulung) und die kritische Selbstreflexion der Lehrerberufsrolle. Der letztgenannte Punkt betrifft den Lehrer/die Lehrerin als Person, seine Motive zum Lehrerberuf, sein Selbstverständnis, seine 'innere Zustimmung' zum beruflichen Tun - Dinge also, die mit der Thematik dieses Hefts in direktem Zusammenhang stehen.

(*) Erwachsenenbildung - Bilanz und Zukunftsperspektiven
Herausgegeben von Alfons Benning. Verlag Schöningh,
Paderborn, 1986

Fritz Schoch, Peter Füglistler, Kurt Reusser

PS Die BzL 1/88 "Beobachten, Besprechen, Beurteilen von Unterricht" ist -trotz erhöhter Auflage- bereits vergriffen. Hingegen gibt es noch eine grössere Anzahl von BzL 1/85, der noch immer lesenswerten Sondernummer "10 Jahre Lehrerbildung von morgen" (LEMO).

... am eigenen Leib erfahren

LEHRERBILDUNG - AM EIGENEN LEIB ERFAHREN

IMPRESSIONEN UND REFLEXIONEN AUS SCHÜLER- UND LEHRERSICHT
(1985)

Urs Küffer

Die folgenden Tagebuchnotizen entstanden, unter vielen anderen, im Jahre 1985. Befasst mit programmatischen Entwürfen zum Zusammenhang von (schulischem) Lernen und Leben (vgl. BzL 2/ 86), unternahm ich es, schulischen Alltag genau zu registrieren und diesen, zu Prüfzwecken, ideeller Konstruktion gegenüberzustellen. Die Froschperspektive zwingt, wohl unvermeidlich, den Blick vermehrt auf Ungereimtes, Unterschlagenes an und in der schulischen Realität zu richten. Zweifel, Fragen, Kluft zwischen Idee und Konkretion: Sie sollten nach meiner Intention nicht in die Resignation führen, sondern Anreiz bilden, Reform skeptisch und mutvoll so weiterzutreiben, dass auch die Stimmen von unten Gehör finden können.

DIENSTAG, 8. JANUAR

Amadeusfilm. Der Film behagt mir nur teilweise; aber diese aufregende Figur SALIERI: Kaum authentisch, aber glaubhaft als Möglichkeit. MOZARTS Musik, die durch die ganze Person, durch den Ehrgeiz, Neid, Bewunderung fiebernden Körper SALIERIS hindurchwirkt. SALIERI erklärt nicht, er lebt vor. Gestensparsam, damit eindringlich. Ich gehe nach Hause, nehme Platten hervor, spiele Teile des Werkes von MOZART noch einmal ab, erlebe sie, salierisch aufgerüttelt, neu. Etwas, das ich bisher, wenig bewusst, nur als Heile-Welt-Rhythmen wahrgenommen habe, erhält durch die Darstellung des SALIERI-Schauspielers provokante Kontur.

Nach HARTMUT VON HENTIG auch ein Bild des guten Lehrers, ein zwar einseitiges, überforderndes: "Der Lehrer als Darsteller". Einer, der die Sachen durch sich hindurch wirken lässt, damit anzeigt, "worum es ihm geht". Kein Klempner, kein Schwätzer, kein Verkäufer. Auch nicht, so HvH, ein Vorbild. Vielmehr einer, der - wie WAGENSCHN - das Entdecken einer Sache "mit seiner Person tastend, fragend, irrend" darstellt.

SAMSTAG, 12. JANUAR

Präparation zu Quartalsbeginn. Wirrwarr von Büchern, Papieren. Kaffeepausen im Stehen. Waschmaschinegebrumm von der Seite; von

oben, nichts als laut, auf meine Ärgerrufe hin wenig begeistert zurückgenommen, Popmusik. Vor dem Bürofenster der Apfelbaum, verpackt in wattleichtes Wolkenblust. Der Gang auf den Markt, samstagsvormittäglich eingewöhntes Vergnügen, wird, so verspreche ich, in einer Woche wieder möglich sein.

Das Haus ist jetzt still, wie plötzlich anästhesiert, in schweres Betäuben eingeduckt; die Kinder hätten sich, allein mit mir, kaum wohl gefühlt; sie begleiten U. in die Stadt. Die freien Tage, die Abende, zu Hause als Arbeitszeit, das leuchtet ihnen nicht ein, das verwirrt ihre Ordnung. Der Nachbar (ein Bauer): wenn ich ihm von den nächtlichen Schulvorbereitungen spreche, lächelt er nur, schweigt. Im Winter begegne ich ihm im Wald, wenn er Holz schlägt, und ich jogge.

Mehrere Stunden lang sichte ich bewährte Entwürfe. Ich probiere, verwerfe, erwäge hin und her, versuche schliesslich eine Neukonzeption. Weniger die Inhalte, vielmehr die Methoden zwingen zu einem Neuanfang. Zugzwang der Zeit, das WIE wichtiger als das WAS. Also Gruppendynamik, TZI, Unterrichtsrezepte, also aufwendige Suche nach Medien, welche vielfältig die Sinne ansprechen.

Und die Mitverantwortung der Schüler/innen, wirkliche konkret-tätige? Kurze Feedbackrunde am Schluss des Quartals. Ferner einige Ausblicke in das, was ich mir im nächsten Quartal an Initiativen der Schüler/innen vorstellen könnte. Jedermann ist eingeladen, seine Ideen, schriftlich oder mündlich, allfällig in einem Gespräch bei mir zu Hause, einzubringen. Es kann auch Unterricht, gemeinsam mit mir, gestaltet werden. Zu erwarten, dass alle nun mittun wollten, wäre romantisch, oder zynisch.

Die Spaltung zwischen privatem und beruflichen Bereich umgeht die Schule nicht, oft findet sie dort sogar einen ihrer besten Verbündeten. Immerhin vier Schülerinnen "opfern" mehrere Stunden, am Freitagabend, um an unterrichtlichen Entwürfen zu arbeiten. Mehr als nur fordern, herhalten mit der eigenen Person, das ist nicht selbstverständlich. Es stützt mein Engagement, macht es aber kaum weniger störrisch.

FREITAG, 18. JANUAR

VOR DER SCHULE

Gespräch mit Z. Ich vernehme, dass sich zwei Seminaristinnen an ihren Landpraktikumsplätzen als bequem und disziplinschwach erweisen. Die zuständigen Praktikumslehrerinnen stellen ferner einen Mangel an Selbstkritik bei den Bald-Lehrerinnen fest. Zuwenig Bewusstsein von der erzieherischen Verantwortung sei auszumachen. Deshalb wohl auch die nachlässigen schriftlichen Unterrichtsentwürfe.

Die Sorge (welche mir durch den Magen kriecht): war das Mass an gewährter Freiheit falsch? Wurden Selbsterprobungsmöglichkeiten ausgenutzt? Vernunft ist nur über Zwang, Selbstbestimmung nur über

... am eigenen Leib erfahren

Fremdbestimmung zu erreichen, so wissen Pädagogen, die klar blicken. Haben wir - vorab die Berufsbildner, die Didaktiker und Psychologen - die Seminaristen und Seminaristinnen zu früh von den Fesseln befreit? Nicht nur Kinder, auch noch Jugendliche wünschen, so wissen erfahrene Pädagogen, deren Blick historisch geschult und nicht defizitär ist, ein festes Wort und eine starke Hand. Wo sie versagt werden, schlagen Heranwachsende über die Stränge oder entwickeln parasitäre Haltungen. Das 68er-Geschwätz vom herrschaftsfreien Diskurs, von der emanzipierenden Erziehung, von partnerschaftlichen Konfliktlösungsweisen mag Uniräume und Theoriebücher füllen, Folgen hat es, wenn überhaupt, nur negative. Junglehrer/innen, von den rauen Winden der "wahren Realität" zerzaust, nur im Neinsagen geübt, geraten zu Bequemlingen, Egoisten, meist nach kurzer Revoluzzerzeit auch zu blinden Dienern dessen, was sie zuvor lauthals abgewehrt hatten.

Dass es mir nicht gelingen will, die Sachverhalte der (Aus)-Bildung so einfach, geradlinig, geschlossen wahrzunehmen. Vielfach sehe ich Besonderes statt Allgemeines, Widersprüchliches statt Stimmiges, Diskontinuierliches statt Stetiges.

Mit all dem:

Fragen ohne rasche Antworten:

- . Was weiss ich von dem, was als vernünftig und selbstbestimmt gilt?
- . Wenn KANT mit seiner Formel recht haben sollte: woran erkenne ich konkret, dass der Jugendliche fähig geworden ist, "sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen"?
- . Lebe ich selber vernünftig und selbstbestimmt?
- . Wann kann (soll, will) ich es zulassen, dass der Heranwachsende mit mir wirklich - und nicht nur anthropologisch, spekulativ, verbal - auf der gleichen Ebene steht?
- . Wie helfe ich ermöglichen, dass eigenes Erleben, eigenes Tun, selbstbestimmtes Lernen die Deklarationsgrenze überschreitet? Wie fördere ich, dass der Heranwachsende das Lernen (auch) in die eigene Hand nimmt?
- . Wie bereite ich Heranwachsende auf die Wirklichkeit vor, ohne sie dieser auszuliefern?
- . Was ist "wahre", was demgegenüber "unwahre" Realität?
- . Wie lehre ich Heranwachsende ein zuversichtliches JA und ein festes NEIN?
- . Bin ich sicher, dass das, was der Heranwachsende gelernt hat, auf Dauer gestellt ist, also nicht plötzlich, unter veränderten Umständen, in ein Anderes, ein Gegenteiliges umschlägt?

VORMITTAG. UNTERRICHT

Thema: Die Entstehung von Vorurteilen. Das Interesse der Seminaristen/innen gut, solange ich bereit bin, mich bei dem aufzuhalten, was sie als erfahrbar wahrnehmen. Den ordnenden Schritt über die Einzelphänomene hinaus vertage ich - gegen meine schriftlich niedergelegten Absichten.

MONTAG, 21. JANUAR

GESPRÄCH MIT EINER EHEMALIGEN

Nach wenigen Minuten sind wir vom eigentlichen Anlass (Frage um Mithilfe bei einem Elternabend) weggerutscht. Ich deute jüngste Erfahrungen mit Absolventinnen einer Lehrerbildungsstätte an, und dies wirkt bei G., einer ehemaligen Schülerin, so, als beseitigte man einen verborgenen psychischen Riegel. Leben in der Familie, Leben in der Schule, Leben in der Altersgruppe, im Freundeskreis, dies alles als Jugendlicher: Sachverhalte, in der idyllischen Pädagogikliteratur harmonisch aufeinander bezogen, von den Unterrichtspraktikern, mehrheitlich, sauber getrennt, beim/im Schüler-Jugendlichen, nicht selten, unförmig verklumpt, hier nun, in der Rückschau, sprengen sie, scheinbar längst im Museum der persönlichen Geschichte abgelegt, in wilden Wassern los, überstürmen Ufer, überfluten die Gegenwart.

Relativ unbeschwerte Schulzeit? Nein, dieser Eindruck trügte, oder er war doch nur die halbe Wahrheit. Nicht einmal das: Schule lässt kaum die halbe Wahrheit zu. Wahrscheinlich erkenne ich aber erst heute, wie wenig ehrlich ich (und wohl auch andere) damals handeln konnten. Das Bild von der guten, der fröhlichen, der schulfreundlichen Schülerin: Tag für Tag wurde es an mich herangetragen, von Lehrern, von Kameraden, von meiner Mutter.

Ich entsprach ihm; aber in meinem Innern sah es anders aus...

Viele in meiner Klasse glaubten anfänglich, ich sei selbstsicher. Aber das war nur Täuschung. Meine Fröhlichkeit und Unbekümmertheit war nur Maske. Die geringste Kritik eines Lehrers oder eines Mitschülers liess mich innerlich zusammenbrechen. Aber ich wusste es geschickt zu verbergen. Wenn ich einmal traurig war, überspielte ich das. Vor allem meiner Mutter gegenüber. Aber auch den Lehrern gewährte ich keinen Blick hinter meine Kulissen. Ich wollte sie nicht enttäuschen. Ich hatte stets Angst, jemanden zu enttäuschen. Ich bin auf eine Weise, die mich grenzenlos ärgert, über die ich einfach nicht hinwegkomme, auf Atmosphäre, auf Lob angewiesen. Wer mich rühmt, der kann, so denke ich, mit mir alles anfangen. Das macht mir Angst. Wenn ich aber auf Widerstand stosse, gebe ich gleich auf. Werfe den Bettel hin. Ich kämpfe gegen diese Schwäche an, ich mache aber kaum Fortschritte...

Oft ging mir alles viel zu schnell, viel zu schnell. Ich hatte mit meinen Problemen zu tun, Sorgen mit meinem Freund, mit meiner Mutter, und in der Schule hätte ich total präsent, total aufmerksam sein müssen. Ich mühte mich, aber es ging nicht. Keine fünf Minuten gelang es mir, mich auf das zu konzentrieren, was ein Lehrer sagte. Ich war weit weg, abgetrennt von den Lehrern, den Kameraden. Plötzlich hatte ich Lücken. Ich wollte allem entfliehen, etwas ganz anderes unternehmen, einmal Zeit finden, meine Situation grundlegend zu überdenken. Aber es war mir unmöglich, aus dem Schnellzug auszusteigen. Die Drohung der Mutter sass mir im Nacken, die freundlichen Mahnungen der Lehrer: Sie müssen sich zusammennehmen, etwas zu Ende führen, später werden sie frei sein...

... am eigenen Leib erfahren

Manchmal denke ich: die Schule hat mitgeholfen, mich einzuschüchtern. Genauer: die Höhere Schule. Als Kind war ich fröhlich, humorvoll. Ich glaube auch: als Kind besass ich mehr Selbstvertrauen. Die Höhere Schule begann für mich mit einem Aufsatz, der mir einen Stich versetzte. Ich schrieb stets wenig systematisch, aber lustvoll, mit Phantasie, mit Freude an skurrilen Einfällen. Die Sekundarlehrer honorierten das, liessen mir Freiheit. In der Höheren Schule begann man Satz für Satz zu analysieren. Der Inhalt war Nebensache. Wenn es nur formal stimmte. Ich fing an, nur noch das zu schreiben, was man von mir erwartete. Mein wahres Ich blieb auf der Strecke...

Die Lehrer möchten sich ja nie verraten. Also stellen sie sich hölzern vor die Klasse, nehmen Haltung an, unterdrücken Gefühle. Aber ihr Körper verrät sie, da und dort entwischt ihnen eine Geste, und sie sind verraten. Jeder Schüler, glauben sie mir, weiss sofort, wie es um den Lehrer steht, wenn dieser das Schulzimmer betritt...

Ich könnte mir eine Schule vorstellen, die sich Schüler als starke Persönlichkeiten wünschte. Eine Schule, die ehrliche Schüler will, nicht Betrüger. Eine Schule, welche an freier Meinungsäusserung interessiert wäre. Das würde heissen: es müssten in einer derartigen Schule Lehrer wirken, welche frei und kritisch sind. Und undogmatisch. Dogmatik bei Lehrern ist ein Greuel...

Es gibt freie Lehrer, es gab sie an unserer Schule. Verbal betonen fast alle Lehrer, dass sie sich Schüler als Partner wünschen. Aber einige handeln so, als ob Schüler Nichtse wären. Diese Diskrepanz zwischen Wort und Handlung bemerken sie nicht. Auch die Schüler handeln allerdings häufig anders als die reden: unterwürfig, angepasst...

Es tönt kitschig, ich weiss das, und banal. Aber Menschlichkeit wäre das Wichtigste in der Schule. Nicht der Stoff, nicht das Prüfbare, das Messbare. Lehrer, die auch persönlich Kontakte zu den Schülern pflegen, ohne in deren Privatsphären zu wühlen. Lehrer, die auch mal eine Lektion fallen lassen, wenn ein bedeutsames aktuelles Thema ansteht. Sinnfragen - und dazu gehören auch Fragen der Freundschaft, des geselligen Lebens - haben, leider, zu wenig Platz in der Schule. Aber wahrscheinlich wäre Schule mit diesen Dingen überfordert...

SAMSTAG, 16. FEBRUAR

Klassenzusammenkunft der Ehemaligen, bei mir in STN. Ihre Anfrage freute mich; ich versprach Imbiss und Aufmerksamkeit für Praxisanliegen. - Zaghafter Beginn. Im Kreis sollen Erfahrungen aus der Junglehrer/innenzeit ausgetauscht werden. Allfällige Ausbildungsdefizite dürfen zur Sprache kommen. Dicke Vorsicht engt die Häuse ein: seltsam zahnlose Worte aus jungen Lehrermündern. Disziplinprobleme stehen im Vordergrund, und die konkreten Handlungsregeln sind unzureichend. Eltern, Behörden, gelgentlich selbst die Kinder werden eher als Feinde erfahren denn als Partner. Der ursprüngliche Vorrat an Optimismus

ist geschwunden. Besonders erschüttert: Tag für Tag wird ausgegeben (Wissen, Moral), wenig erhält man zurück. Unablässige Produktion im Einbahnverkehr. Hier wären lektionsfertige Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter) dienlich. Sie fehlen. Die Lehrerausbildung müsste mehr Fertigprodukte an die Auszubildenden abliefern.

Für einmal reicht mein eigener Vorrat an Zuhörerbereitschaft nicht weit. Fürchte ich, es werde die Kritik eskalieren? Disziplinprobleme - so höre ich mich intervenieren. - sind nicht einfach technische Störungen: ein rezeptologischer Pannendienst hilft da wenig. Grundausbildung insbesondere vermag nur Richtpunkte angemessenen Handelns anzubieten. Die Auszubildner bedenken, dass die künftigen Lehrer/innen im Praxisfeld zu einzigartigen Kombinationen von Handlungselementen aufgefordert sind. Die persönliche Entscheidung und Verantwortung hierzu kann ihnen kein Auszubildner abnehmen. Teacher-proof-Materialien erleichtern die Arbeit; die Tatsache aber, dass sie meist eng geschlossen sind, die Situation der individuellen Lehr-Lerngruppe kaum treffen, befördert eine unrühmliche industrielle Schule.

Dämpfe ich mit meinen eiligen Entgegnungen nun nicht gerade die kritische Analyse? Jedenfalls flattieren mir die Ehemaligen auf einmal. B., ein ehemaliger Eishockeyaner der Nationalliga, schildert bombastisch das Verhalten der Langnauer Sportgegner. Offensichtlich versucht er, die sich zu Gewittern ballende Konfliktsituation zu entschärfen. Einige nehmen Spiele meiner Kinder zur Hand, breiten sie auf dem Teppich aus, vergessen die Lehrersorgen. Witze durchwirren die Stube, Witze über uns ehemalige Lehrer, Lachen prallt an Lachen, fällt auf die unterhöhlte schulische Erfahrungswelt. Habe ich, lehrerüblich, eine Chance vertan, dem Moloch Schule in die Augen zu schauen?

FREITAG, 22. FEBRUAR

LEHRERBILDUNG IN DEN WERKSTATT - PAPIEREN

In den Werkstatt-Papieren, seit Monaten sorgfältig in Ordnern abgelegt, wäre vieles klar: Humanitas, als alles überwölbende Zielformel; Wissenschaftsbezug und gleichzeitig Berufsorientierung, Stützpfeiler einer erneuerten Lehrerbildung; Kongruenz zwischen Theorie und Praxis, besonders nachhaltig, mit Grossschrift und Hinweissymbolik hervorgehobenes Postulat des Unternehmens, bessere Lehrer/innen herzustellen. Lehrer/innen herstellen? Ja: denn dass gute Lehrer herstellbar wären, wenn man nur einmal alle Faktoren sauber in den Griff kriegen könnte, herstellbar wie ein hochkomplexes, leider störanfälliges industrielles Produkt, dieser Glaube hält sich, zumindest unterschwellig, hartnäckig.

Überhaupt: Verschiedene Mythen wurzeln tief.

Mythos A: Man richte die höhere Mittelschule "Seminar" am Polarstern Humanität aus, und man weiss nun, was man zu tun hat. Schön wärs. Ein verzottelter Nebel, und man irrt und tapst (zusammen mit dem allfälligen Gegenspieler, der ja auch die grosse H. anstrebt).

... am eigenen Leib erfahren

Mythos B: Man entwickle Wissenschaft, hier pädagogische, und die Lösung der hängigen Praxisprobleme rückt, mit Jetgeschwindigkeit, näher. Mitnichten. Erst jetzt, im objektiven Bemühen, wird der schwierige Realitätsknäuel vollends sichtbar, und wir sind ratloser als zuvor (denn wir merken: was wissen wir schon, allgemein, überprüft sicher?).

Mythos C: Man knüpfe, überendlich, die Widerspenstigen, Theorie und Praxis, zusammen. Dann wird der Lehrer gut, die Schule gedeiht prächtig. Hoppla, was kommt heraus? Man hat Phantome zusammengebunden, die Richtigen bleiben unergriffen (unbegriffen).

Unbegriffen? Könnte es sein, dass der Widerspenstigen Zusammenzähmung so gewaltsam nicht versucht werden durfte, weil Spannung für ihr lebendiges Dasein konstitutiv ist? Könnte es sein, dass wir Wissenschaft missverstehen, ihre Möglichkeit, halbiertes Rationalisierung (HABERMAS) und einseitiger Technologisierung zu widerstehen, ihre Möglichkeit auch, für Aussagen zu haften, die Gefährdung konkreten Tuns auf sich zu nehmen, grundlegend überschätzen? Und was, wenn Menschenbildung sich mindestens ab "Volksschule" (so immer noch in vielen Schulregulativen genannt) nur noch als verschleiernes Wortspiel eignen würde, weil Mittelschule nun wirklich Schule und nichts anderes mehr sein kann?

MONTAG, 25. FEBRUAR

ENTWEDER - ODER

Wir möchten es rein haben. Rein und ganz, somit ohne Brüche. Entweder man fördert das Individuum oder man lässt die gesellschaftlichen Mächte herrschen. Entweder man bejaht die Forderung und Gehorsam oder man lässt mit ROUSSEAU freiheitlich wachsen. Man stützt die Selbstbestimmung oder die Anpassung, steht links oder rechts, ist liberal oder konservativ. Dass man aber ja Farbe bekenne und sich der einen oder anderen Partei zuschlage. Vermittlungsversuche sind nichts als das Gehabe standpunktloser Zauderer. Die Rede von Reichweite und Grenze einer Position, von Gewinnen und Verlusten einer Unternehmung, vom Widersinn isolierender Betrachtungsweise in der Erziehung zeugt einzig von Schwäche.

Radikaler Positionsbezug kennzeichnet, naturgemäss, vor allem Jugendliche. Stellungnahmen haben unbedingt, ausschliesslich zu erfolgen. Der Versuch, pädagogische Positionen in ihrem jeweiligen beschränkten Recht und in ihrem Wechselbezug freizulegen, gilt häufig als typischer Ausdruck der Feigheit von Erwachsenen. Resultat des Hin- und Herfeigeln: ein flacher dünner Kompromiss. Substanzlosigkeit. Die Inhaltsleere, ungewusst oder uneingestanden, Garant dafür, dass das Bestehende erhalten bleibt. Dialektik als Zement für alles Beharrende. So sehr einiges an der dialektischen Denkbewegung jugendlichem Leben nahestehen könnte (die Abwehr fixierender Begrifflichkeit etwa), es überwiegt, was Misstrauen erweckt. Befremdend (bedrohend?) wirkt, dass

der Widerspruch in die pädagogische Wahrheitsfindung eingeschlossen wird. Wahrheit müsste, jugendlicher Vorstellung gemäss, ganz, rund, harmonisch sein.

Schmerzliches Schicksal: in Einzelfällen kann geschehen, was man sich als Jugendlicher, mehrheitlich, nicht wünscht: die Methoden wuchten sich unter dem Anspruch, Absolutes und Totales zu erreichen, zur Gewalttätigkeit (gegen andere, gegen die eigene Person) aus. Sind es aber nur Jugendliche, welche sich das Pädagogische ganz rein, ganz, widerspruchsfrei denken? Was steckt hinter dem Humor eines Lehrerkollegen, der über die weiche und wirre erzieherische Wissenschaft witzelt? Unbeabsichtigte Nebenwirkungen im pädagogischen Prozess: auch diese, so bestimmt er, gelte es zu kalkulieren und zu beherrschen. Vieldeutiges missfällt, augenscheinlich, auch Lehrern und Lehrerausbildnern. Lehrerausbildung mit oder (fast) ohne Theorie, Rezept, Utopie, Gruppenarbeit. Ob mit oder ohne: einfach, stetig, stimmig muss/kann die richtige Ausbildung sein. So gewaltig scheint die Differenz zu den Annahmen und Hoffnungen der Jugendlichen nicht auszufallen. Hüben wie drüben wird der Kosmos geschlossen, das Unreinliche ausgesperrt.

DIENSTAG, 14. MAI

UNTERRICHT SEMINAR

Es gilt, nicht allein auf den einzelnen Lehrer achtzugeben, sondern auch auf das Team, in dem der einzelne zu arbeiten hat. Diese banale Botschaft provoziert Emotionen. Unter anderem: wenn man ins Lehrerzimmer von S. gerate, gerate man auch ins Schaudern. Stikige Luft, und kein offenes Wort, das erleichtere. Weiche Knie, weil man als Aussenstehender befürchte, auf einem Stuhl Platz zu nehmen, der, unausgesprochen, bei Tag und Nacht reserviert ist. - Es verwirrt die Beobachtung, dass da einer, ein älterer Lehrer, Pause für Pause allein in einer Ecke sitzt. Ein Aussätziger, der sich, wie achselzuckend vermerkt wird, seine Isolation selbst zuzuschreiben habe.

MONTAG, 3. JUNI

Die Berufsbildungsgruppe tagt. Oft harte, aber stets faire, direkte, ehrliche Auseinandersetzung. Das Vertrauen ist verlässlich; es werden auch Frusts zugestanden. Bis zur Pensionierung hin will keiner seine Profession aushalten. Selbstverständlich: die Arbeit ist reichhaltig, erlaubt Eigenschritte, bringt guten Lohn. Das Gewicht der Wiederholungen aber ist gross, erdrückt, mit der Zeit, viel Kostbares. Standfestigkeit ist lobenswert, muss aber seine Grenzen haben. Schreckensbilder ausharrender, dadurch ausgeweideter Lehrerinnen und Lehrer werden in der Runde herumgereicht. Die Ausnahme bestätigt, wie immer

... am eigenen Leib erfahren

die Regel.

Nach einer Pause versuchen wir uns in der Analyse. Früher (wieviele Jahre zurück?) war man als Lehrer von einer relativ breit akzeptierten Moral umfungen, darin gehalten. Heute ist wenig mehr selbstverständlich geregelt; die Dispute und Diskurse schießen, wild, ins Kraut, machen müde, nutzen ab und aus. Da und dort Verbitterung: ausgebrannte Lehrermotoren an den Strassenrändern. Ein Kollege wertet anders: wir ersticken in Wehleidigkeit!

DIENSTAG, 4. JUNI

Ausflug (per Velo) mit einem Bekannten (staatlicher Beamter, Einfamilienhaus in günstiger Wohnlage, Hobbyvelorennfahrer). Obwohl ich es zu verhindern trachte, nach dem ersten ruppigen Aufstieg räsonnieren wir über Schule, über Lehrer. Die heutigen Schulen, so mein Bekannter, sind lahm. Bei den Lehrern sind fast nur noch "Softies" zu finden. Damit meint er: die Schule hat sich, ärgerlich, vom Leben, vom ökonomischen Zwang zur Mobilität und Flexibilität, vom Zeitalter der Automaten abgekoppelt. Bei den Lehrern wächst der Lohn, der Weltschmerz, das weibische Gehabe, die Ferien, ferner die Nähe zu den Grünen, zu Staats- und Militärfeinden, zu wühlerischen Asylanten. Meinen Bekannten würde es nicht wundern, wenn die Lehrer, trotz übermässiger Freizeit und übermässigen Geldmitteln, für noch mehr Ferien und für höhere Löhne zu streiken beginnen würden. Was müsste denn, seiner Ansicht nach, den guten Lehrer, die gute Lehrerin kennzeichnen? Auf jeden Fall benötigten Lehrkräfte mehr Lebenserfahrung. Jede Lehrkraft müsste einmal in den wirklichen Arbeitsprozess eingespannt werden, ohne gleich in die Kaffeepause, auf das Surfbrett oder auf die Kanarischen Inseln ausweichen zu können. So würde das Trümmer-Ich der Lehrer wieder zusammengeleimt, eine robuste Persönlichkeit würde entstehen, mit der man rechnen müsste; respektiert, auch einmal gefürchtet, jedenfalls sachbetont und ohne Empfindlichkeit würde sich die derart gestählte Lehrkraft in der Schulstube durchzusetzen wissen. Keiner kann es übersehen: die heutige Jugend meidet Anstrengendes wie die Pest; nicht einmal Pflastersteinewerfen wäre ihr noch zuzumuten. Und dafür tragen die Lehrer die Schuld, zusammen mit den arglosen, den verwöhnenden Eltern. Die Lehrer aber schieben ja doch alles auf die Umstände.

Einen Zwischenhalt benutze ich, um einen Hauptzweifel an seiner Analyse anzumelden. Die Wirkung der Schule scheint mir gänzlich überschätzt. Er hört mir nicht zu, ich dopple mit dem Ergebnis jüngster Schulentwicklungsforschung nach. Auch die Uni, kontert er, ist unterhöhlt. Wer Sabotage betreibt, weiss man nun nachgerade. Auch an der Uni sind die nützlichen Idioten LENINS im Vormarsch.

Beim Zvieri wieder Themawechsel, nach ungemütlich langem Schweigen. Nein, die Asylanten kann man nicht einfach verjagen, das will und kann niemand, doch letzthin, so mein Bekannter, bestürzte mich grässliche Angst. 17 schwarze Kerle umstanden, umschlossen mich. Die Angst

war keineswegs grundlos, bestätigte der Erdbeerplantagenbesitzer, Meister der vielköpfigen schwarzen Bedrohung. Ein gemeines, ein hinterhältiges Pack sei das, Schlägertypen allesamt, die Narbe an seinem Kiefer hätten diese Schlägerhunde ihm geschlagen. Der Plantagebesitzer, nicht etwa ein fremdenhassender Schweizer, sondern ein eingebürgerter Italiener, gewiss unverdächtig. Diese Leute sind wie Tiere, ein verwehrlostes Lumpenpack, alle homosexuell, man sieht sie, händchenhaltend, küssend, auf dem Bahnhofareal herumlungern, mit arroganten Mienen, Golduhren, Lackschuhen. - Drogen?

Das wisse man längst im Bundeshaus, aber man sei dort zu feige, um durchzugreifen. Vielleicht werde uns jetzt die AIDS-Geißel die Augen öffnen, endlich.

Ich finde seine Verdächtigungen nicht mehr diskussionswürdig, und sage das. Er schiebt mir eine Erinnerung an seine Rekrutenschulzeit zu: Sein Truppenkommandant habe die Rekruten gewarnt vor naiver Haltung gegenüber dem Kommunismus. Naivlinge und Ignoranten bewirkten, dass die Schweiz zum Emmentaler Löcherkäse werde. Im übrigen möchte er nicht plötzlich in ein sibirisches Arbeitslager transportiert werden. Da stünden ihm die viel gelästerten Amerikaner - wie wohl jedem rechten Schweizer - denn doch näher.

MITTWOCH, 4. SEPTEMBER

R. ist da.

Vor zwei Jahren hat er das Seminar verlassen, hat sich von Stellvertretung zu Stellvertretung durchgeschlagen, versieht jetzt ein Teilpensum in einer Agglomeration bei B.

Seine Erfahrungen: ohne Ausnahme positiv. Die Schüler/innen neugierig, aufgeweckt. Ein Lehrerteam, das Hilfe anbietet, nicht aufdrängt. Eltern, die sich beim Theaterspiel, beim Biotopbau in der Schule engagieren, auch mal als Laienhelfer (so ein Computerspezialist) einspringen.

Längst hat er, sagt er, den traditionellen Unterricht mit Elementen einer individualisierenden, einer differenzierenden Didaktik angereichert. Schüler/innen messen sich, teilweise, selber Inhalte, Lernschritte, Sozialformen zu.

Der Lehrer im Hintergrund: er beobachtet, ermutigt Initiativen, mahnt zur Gründlichkeit, klärt Wirrnisse.

Die Pflichtstoffe haben R. und einige Kollegen in aufwendiger Arbeit zurechtgelegt, so, das Schüler/innen nun selbständig damit umgehen können.

Was er von mir will? - Ich hätte doch einmal über die Gestaltung von Klassenräumen und Pausenplätzen gesprochen. Ob ich ihm leserfreundliche Materialien überlassen könne?

Verkennt R. die wahre Realität an seinem Schulort?

Träume ich?

Ich gehe, mit viel Mut, hinter meine Präparationen.

.. am eigenen Leib erfahren

DONNERSTAG, 19. DEZEMBER

Hat Unterricht nachhaltige Wirkungen?

Vermutung

Ja, wenn ich bereit bin, die gelegentliche Weigerung von sensiblen, von wachen Schülern und Schülerinnen, eine Sache solange nicht zur eigenen zu machen, bis sie durch die eigene Person hindurch gegangen, erfahren ist, zu akzeptieren.

FREITAG, 20. DEZEMBER

UNTERRICHT

Gefühl von Glück, auch etwas Erschöpfung.

Eine Lektion, die rundum gelungen ist. Ausblick auf einen geruhsamen, einen gelösten Abend zu Hause. Dann, schon wieder, RM. Das Zimmer hat sich geleert, er ist stehengeblieben, ich weiss, was folgen wird, fürchte es.

Herr K., etwas verstehe ich nicht...

Die Stimme, mit der er bohrt, Schrauben in mich dreht, Arger aufstört. Zweifel, Angst auch, das Wissensgebäude scheinbar solid erstellt, wankt, droht einzustürzen.

Ausweichen unmöglich.

Dann: zwei Stunden lang suchen wir, nähern uns einem Ort, auf dem wir Stand zu finden glauben, rutschen wieder aus, gewinnen, endlich, ein Fundament, das hält.

Tasten, fragen, irren, einmal mehr.

Glück, Lust aufs Lehrersein.

Der Gang nach Hause, jetzt beschwingt. Die Lust, weiterzusuchen, die Neugier, Bekanntem mit gewandelten Augen zu begegnen, zu sehen, wie sich die bekannten Dinge nun verändern, die Freude, lehrend weiterzulernen, die Hoffnung die Welt sei rettbar, rettbar durch die Kraft einer jungen Generation, welche das Fragen wagt, sanft und doch beharrlich, rettbar auch (vielleicht nur wenig, aber doch auch) durch eine Schule, welche es nicht (mehr) unterlässt zu fragen, wie der Mensch zu einem schonenden, einem friedfertigen Umgang mit sich selber, mit seinen Mitmenschen, mit den natürlichen Dingen gelangen könne.

Mein guter Lehrer ...

1. Mein guter Lehrer muß ein Verbündeter der Kinder sein. Nicht in der Absicht, einen pädagogischen Trick anzubringen, nicht wie ein Taschenspieler, der mit Hilfe seines Verbündet-Tuns andere Ziele verfolgt, sondern ohne Vorbehalt. Nur auf Grund der Überzeugung, daß Kinder Verbündete brauchen.

2. Verbündeter sein heißt, sich gegen jemanden zu verbünden bereit sein, und sei es die mächtige Schule. Sich verbünden gegen sinnlose Bräuche und Anordnungen, von denen es die Fülle gibt. Niederlagen nicht vor den Kindern verheimlichen, sondern offen mit ihnen darunter leiden. Sich aber mit Niederlagen nicht zu früh abfinden, nicht kämpfen wie ein Fallsüchtiger.

Wie kannst du ruhig bleiben, wenn dem einen Kind infolge von Offenheit Unannehmlichkeiten entstehen und dem anderen, das nach dem Munde redet, Vorteile.

3. Im Extremfall bereit sein, Konsequenzen zu ziehen (denn es sind Niederlagen denkbar, die nicht hingenommen werden dürfen). Bereit sein, nicht länger Lehrer zu sein, sich mit dieser Bereitschaft Bewegungsfreiheit verschaffen. Doch nicht eine zu kleine Währung daraus machen, für jeden Tag.

4. Er muß sich den Kindern verantwortlich fühlen, mehr als der Schulbehörde. Über den vielgebrauchten Satz, die Schule sei dazu da, die Kinder aufs Leben vorzubereiten, darf er nicht vergessen, daß die Gegenwart ja schon das Leben der Kinder ist. Daß sie schließlich nicht Tote sind, die erst zum Leben erweckt werden müssen.

5. Gespielte Anteilnahme ist schlimmer als eingestandene Interesselosigkeit, denn sie verführt die Kinder zu Offenbarungen vor verschlossenen Ohren. Stell dir einen Blin-

den vor, dem weisgemacht wird, in einem in Wirklichkeit leeren Raum sitzen Zuhörer, die an seinem Schicksal interessiert sind. Wie er anfängt zu erzählen, bis er durch das Ausbleiben von Reaktionen erkennt, daß er betrogen wurde.

6. Der gute Lehrer muß gute Nerven haben. Die kann er sich nicht antrainieren, ebensowenig sie erzwingen. Nur die Liebe kann sie ihm geben. (Aber wen lassen sie nicht alles Lehrer werden.)

7. Er muß neugierig auf die verschiedenen Anlagen der Kinder sein, er muß sie erkennen wollen. Er darf nicht ein fertiges Kind im Kopf haben, an das er alle anderen heranzuführen will, gebrochen und gleich.

8. Es wird geschehen, daß seine Ansichten von denen abweichen, die er laut Lehrplan den Kindern vorzutragen hat. (Ihm, meinem guten Lehrer, wird das immer wieder geschehen.) Wie sich verhalten? Nur die andere Ansicht sagen? Oder nur die eigene? Oder beide? Wahrscheinlich gibt es keinen anderen Weg, als den Kindern zu erklären, wie Überzeugungen zustandekommen: nicht nur aus Urteilen, sondern auch aus Vorurteilen. Das ist ein abenteuerliches Thema. Er darf die Kinder nicht lähmen mit Endgültigem, sondern er muß sie vergleichen lehren und somit zweifeln.

9. Sich selbst darf er über keine Auseinandersetzung stellen, also auch nicht über den Zweifel. Er hat gewonnen, wenn die Kinder ihn akzeptieren, obwohl sie ihn ungestraft ablehnen könnten.

aus: Jurek BECKER, Schlaflose Tage
Suhrkamp TB 626, 1980, S. 57 f.

VON DEN TUGENDEN DES LEHRERS UND DEN UMSTÄNDEN, DIE DEN MENSCHEN MACHEN

Anton Hügli

"Soviel sahe ich bald, die Umstände machen den Menschen ...": Kein Pädagoge wird diesen Satz bestreiten, und allein schon die Tatsache, dass er nicht etwa von Marx, sondern von Pestalozzi stammt, müsste ihm höhere Weihe verleihen. Dennoch haben ihn die Lehrerbildner bisher - zumindest was ihr eigenes Tun betrifft - schlicht ignoriert; denn die für sie naheliegende Konklusion wäre: Wenn es tatsächlich die Umstände sind, die den Menschen machen, dann müssten es auch die besonderen Umstände, genauer die Schulverhältnisse sein, die den Lehrer machen. Statt sich auf diese eher deprimierende conclusio einzurichten, haben sich die Lehrerbildner jedoch lieber an den tröstlichen Gedanken gehalten, den Pestalozzi seiner These von den menschenmachenden Umständen sogleich nachgeschickt hat: "... aber ich sahe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken" (PESTALOZZI 1938, 57).

Die sittliche Kraft des Lehrers zu stärken, "das ideale Ziel und das Bewusstsein eines hohen und heiligen Berufs in der Brust des Jünglings" zu pflanzen (SEYFFARTH 1869, 70), "zu appellieren an die Sehnsucht des edleren Gemüthes nach wachsender Veredelung" (STOY 1868, 12), dies ist in der Folge erklärtes Ziel der Lehrerausbildung. "Darum ist auch", wie C. KEHR, Königlicher Seminardirektor in Halberstadt, schreibt, "nicht das Seminar das beste, das seinen Schülern die meisten Kenntnisse beibringt, sondern dasjenige, das seine Zöglinge intensiv bildet und ihnen die heilige Begeisterung für die herrliche Aufgabe des Lehrerberufes ... am tiefsten in die Seele senkt" (1881, 212f.).

Der Einfluss dieser Doktrin ist derart gross, dass auch heute noch selbst einer der entschiedensten Verfechter einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung wie etwa HEINRICH ROTH am Ende seines Lebens bekennt: Letzten Endes kommt es darauf an, "dass der Lehrer ... durch die wissenschaftliche Ausbildung hindurch ... wieder als Mensch zum

Vorschein kommt, was leicht schief geraten kann, oft bleibt die Wissenschaftsorientierung, oft der Mensch auf der Strecke" (1976, 86).

Die Suche nach dem Menschen im Lehrer, der nicht auf der Strecke bleiben darf, ist denn auch - wen könnte es verwundern - durchgehendes Bemühen aller Lehrerbildung, die Frage, welche besonderen Tugenden dieser Mensch auf sich vereinigen müsse, eines der beliebtesten Ratespiele in der pädagogischen Literatur. Da Tugenden beliebig addierbar und beliebig steigerungsfähig sind, erliegt man permanent der Versuchung, den Lehrer zu einem engelgleichen Ausbund an Tugenden hochzustilisieren. Diese hohen Ansprüche sind jedoch umgekehrt proportional zu unserem Wissensstand darüber, wo diese Tugenden zu finden sind und - sofern sie sich nicht finden lassen - auf welche Weise man in den zwei, drei Jahren der Ausbildung unbescholtenen Lehramtskandidaten noch schnell zu diesen Tugenden verhelfen kann. Die Folge dieses bildnerischen Stocherns im Nebel sind allseits bekannt. Anspruch und Wirklichkeit klaffen immer weiter auseinander, das öffentlich gepriesene Ideal des Lehrers und die Person, die man als Lehrer oder Lehrerin ist, wollen sich nicht zur Deckung bringen lassen, statt des gesuchten Tugendbolls produziert man den Typus des "idealistisch verstörten" Lehrers, der mit seinem Idealismus in der Schulpraxis nicht zu Rande kommt. Die idealistische Verstörung hat viele Gesichter; hier als Anschauungsmaterial eine kleine Auswahl:

Bleibt die Verstörung dem einzelnen verborgen, so haben wir es mit einer der sattem bekannten Spielarten der Heuchelei und des Selbstbetrugs zu tun: die hohe Kunst, sich selbst und anderen ein X für ein U vorzumachen, die lächerliche Diskrepanz zwischen dem wohlfeilen Reden und dem faktischen Tun.

Wendet sich die Verstörung nach innen, so begegnet uns der Typus der schönen Seele. Die schöne Seele weiss zwar, dass sie ihren feierlichen Ansprüchen in ihrem alltäglichen Tun nicht genügt, doch eben dieses Wissen ist ihre besondere Tugend. Tief in sich drin hat sie das Gute erkannt und weiss es auch in schönen Worten vor den anderen kund zu tun.

Richtet sich die Verstörung aber nach aussen, so entsteht der Welt- und Menschenverächter. Der Weltverächter ist sich schlicht zu gut für diese Welt. Er möchte liebend gern tugendhaft sein, aber die Verhältnisse sind nun einmal nicht so. In unserem Schul- und Gesellschaftssystem, so sagt er sich, muss jeder tugendhafte Lehrer tragisch untergehen.

Der Menschenverächter schliesslich findet seinen Trost in dem Gedanken, dass seine Kolleginnen und Kollegen allesamt noch sehr viel schlechter sind als er selbst. Er hat einen untrüglichen und unbestechlichen Blick für die Schwächen, Mittelmässigkeiten, Untugenden und Eitelkeiten seines Standes, der ihm ständig aufs neue beweist, welche erhabene und grosse Seele in ihm selber wohnt.

Abschreckung und Warnung durch solche und ähnliche pathologische Bilder genügt jedoch nicht; was wir brauchen ist Einsicht und Therapie. Und wie ist die idealistische Verstörtheit therapierbar? Der einfachste und nächstliegende Weg: Man arrangiert sich schon in der Lehrerbildung mit den Verhältnissen und sagt dem Idealismus von vornherein valet, frei nach dem Motto: Wer keine Ideale hat, hat auch keine zu verlieren. Beliebter und in der Öffentlichkeit auch leichter zu legitimieren ist jedoch der umgekehrte Weg: Auf die Verstörtheit durch ein Zuviel an Idealismus antwortet man mit noch mehr Idealismus: Der Lehrer soll nicht nur die üblichen Tugenden mitbringen, die man ihm schon immer abverlangt hat, er muss darüber hinaus auch imstande sein, mit dem Widerspruch fertigzuwerden, dass er diesen hohen Tugenden nicht zu genügen vermag; was er braucht ist ein noch grösseres Mass an emotionaler Stabilität, an Ich-Stärke, an Konfliktfähigkeit und ähnlichen löblichen Eigenschaften mehr. Als Therapie gepriesen wird, mit einem Wort, die Krankheit, deren Heilung sie dienen soll.

Angesichts dieser Inflation von Tugenden kann ein geplagter Lehramtskandidat zu Recht versucht sein, in das Klagelied von Ziffel in Brechts "Flüchtlingsgesprächen" auf seine Weise miteinzustimmen: 'Was sollen wir armen Lehrer machen? Ueberall wird Uebermenschliches verlangt, wo sollen wir noch hin? In allen Schulen nehmen die Heldentaten zu, die Leistungen der gewöhnlichen Lehrer werden immer gigantischer, jeden Tag wird eine neue Tugend erfunden. Eine homerische Tapferkeit wird gefordert, damit man in ein Klassenzimmer gehen kann, die Selbstentsagung von einem Buddha, damit man an einer Schule überhaupt geduldet wird. Unser Leben ist voll von den wahnwitzigsten Forderungen und Zumutungen. Ich sage Ihnen, ich habe es satt, standhaft sein zu müssen, weil mit diesem Stundentaktsystem das Unterrichten zur Qual wird, verständnisvoll, weil die Schüler ihre Probleme nirgends loswerden können und ich mich als Fachlehrer in mehr als fünf Klassen ihrer doch nicht annehmen kann, tapfer, weil ich mich wegen meines Selektionsauftrages in permanentem Krieg mit Schulleitung und Eltern befinde. Kalle, Mensch, Freund, ich habe alle Tugenden satt und weigere mich, ein Held zu werden. Was wir brauchen, ist eine Schule, in der man mit einem Minimum an Tugenden auskommen kann, in der man ein ganz gewöhnlicher Mensch und dennoch ein guter Lehrer sein kann.'

Unser armer Lehramtskandidat beweist mit dieser Rede mehr Einsicht in die Art und Weise, wie Tugenden sich bilden, als alle seine Lehrerbildner zusammen. Als philosophisch Gebildeter könnte er etwa verweisen auf das klassische Argument, mit dem ARISTOTELES den erstmals von ihm hervorgehobenen Wesenszug des Menschen begründet, ein zoon politikon, ein von Natur nach Gemeinschaft strebendes Wesen zu sein: Weil es Recht und Gerechtigkeit nur als Ordnung der staatlichen Gemeinschaft gibt, kann der Mensch nur durch die Polis davor bewahrt werden, sich aus Gesetz und Recht zu lösen und statt zum vollkommensten zum schlechtesten aller Lebewesen zu werden (Polit.

1253 a, 30ff.). Vom Zustand der Polis, mit andern Worten, hängt ab, was aus dem Menschen wird.

Als erziehungswissenschaftlich Gebildeter könnte unser Lehramtskandidat darauf hinweisen, dass auch die moderne Bildungsforschung dieser alten Einsicht wieder auf die Spur gekommen ist. Es gibt Schulen, so lautet der von HARTMUT VON HENTIG als besonders bemerkenswert hervorgehobene Befund der "Rutter-Studie", in denen es sehr viel leichter ist, ein guter Lehrer zu sein, als in andern (RUTTER 1980, 23, 171f.).

Ein idealistisch gesinnter Lehrerbildner, der sich vor dieser altneuen Einsicht nicht ganz verschliesst, dass es vielleicht doch die Verhältnisse sind, die den Lehrer machen, wird sein Tun mit völlig neuen Augen und vor allem erheblich gelassener betrachten. Er wird zwar weiter besorgt sein, dass seine Kandidatinnen und Kandidaten sich bei ihm das definierbare und kontrollierbare Wissen und Können holen, das sie für die Ausübung ihres Berufes brauchen, und ihnen im übrigen die Freiheit belassen, die sie benötigen, um auch in Zukunft noch lernfähig und über die Grenzen ihres Faches hinaus offen zu sein. Darüber hinaus aber wird er seine Kandidatinnen und Kandidaten, sofern sie die für ihren Beruf unabdingbaren Voraussetzungen mitbringen, sein lassen wie sie sind - selbst dann, wenn sie weit davon entfernt sind, mit den Tugenden zu glänzen, die im pädagogischen Normenbuch stehen. Umso wichtiger aber wird für ihn - falls er seinen Beruf ernst nimmt - eine ganz andere Frage werden müssen: Wie kann ich dafür sorgen, dass die Umstände sich in der Richtung ändern, dass die Lehrer an ihren Schulen die Tugenden entfalten können, die ich mir an ihnen wünschte. Der Lehrerbildner als garstiger Politiker also, als einer, der Umstände macht? Warum denn nicht? Dies ist zumindest menschenfreundlicher als die bisherige Praxis: Menschen verändern zu wollen in der Hoffnung, dass sie dann "von sich aus" - an unserer Stelle und in unserem Auftrag - die Umstände zu verändern beginnen.

Zitierte Literatur:

KEHR; C. (1881) Pädagogische Reden und Abhandlungen über Volkserziehung und Lehrerbildung. Gotha. / PESTALOZZI, J.H. (1938) Kritische Ausgabe, hg. BUCHENAU/STETTbacher/SPRANGER, Bd. XII. Berlin: Walter de Gruyter. / ROTH, H. (1976) Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnerertes und Aktuelles. Hannover. / RUTTER, M. u.a. (1980) Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim und Basel: Beltz. / SEYFFARTH, L.W. (1869) Die Seminaristen für Volksschullehrer. Berlin: Springer. / STOY, C.V. (1868) Lehrerberuf und Lehrerseminar. Wien: Fromme.

ZUVIEL DES GUTEN? DAS BILD VOM "IDEALEN" LEHRER

ERGEBNISSE DER PAEDAGOGISCHEN REKRUTENPRUEFUNGEN

Jean-Luc Patry & Richard Klaghofer

Die "Persönlichkeit" des Lehrers wird anhand der Beschreibung des "idealen", des "besten", des "schlechtesten" Lehrers und von durchschnittlichen Lehrern untersucht. Es werden Merkmale, die dem Prinzip "Je mehr, desto besser" folgen (etwa einführendes Verstehen, Echtheit), von solchen unterschieden, für die es ein Zuviel wie ein Zuwenig gibt ("mesotische Merkmale", etwa Strenge, Lenkung). Es zeigt sich, dass in der Lehrerbildung je nach Typ unterschiedliche Vorgehensweisen angemessen sind.

Der Lehrer darf nicht nur Vermittler von Wissen oder Erzieher, nicht nur Be-Lehrer sein: Er muss, so kann man immer wieder hören, auch individuell sein, das heisst bereit, in seiner Funktion auch Person zu sein, Freund, Feind, Herausforderer, "Verführer", Verweigerer, Zauberer, ... (DICK 1985 im Anschluss an HARTMUT VON HENTIG). Ein guter Lehrer hat nicht nur didaktische Fähigkeiten, er kann nicht nur Stoffinhalte umsetzen, sondern er ist auch das, was meist als "Persönlichkeit" bezeichnet wird, ohne dass genauer angegeben würde, was darunter zu verstehen ist. Und ein Lehrer kann nie genug "Persönlichkeit" haben - zumindest findet man kaum je die Aussage, ein Lehrer habe zuviel "Persönlichkeit".

Es geht bei dieser "Persönlichkeit" primär um die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler. Welche Merkmale dieser Interaktion sind im Unterricht eines "guten" Lehrers enthalten? Und trifft auf diese zu, was für die Persönlichkeit zu gelten scheint, dass sie nämlich nie genug ausgeprägt sein können, bzw. dass das Maximum in bezug auf diese Merkmale gerade gut genug ist? Gilt dieses Prinzip, das man mit "Je mehr, desto besser" bezeichnen kann, für alle Merkmale?

Diese Fragen können auf zwei Arten beantwortet werden. Man kann aufgrund von geisteswissenschaftlichen Überlegungen entscheiden, wodurch sich der gute Lehrer in bezug auf sein Interaktionsverhalten auszeichnen sollte; ob solche "gute Lehrer" vorkommen und ob sie von ihren Schülern auch so positiv bewertet werden, ist dabei nebensächlich. Man kann aber auch nach einem Kriterium

festlegen, was ein "guter Lehrer" ist, und dann empirisch zu erfassen suchen, welche Interaktionsmerkmale bei diesen "guten" Lehrern besonders ausgeprägt sind. Wir haben den letzteren Weg gewählt und die Entscheidung, welche Lehrer "gut" sind, den befragten Personen selber überlassen; diese Personen sollten dann angeben, welche Merkmale die guten (bzw. die schlechten) Lehrer ihrer Ansicht nach haben oder hatten.

Die Befragung wurde mit Rekruten im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen gemacht: Die Rekruten mussten einen Fragebogen ausfüllen, in dem u.a. Fragen gestellt wurden, welche sich auf die Interaktionsmerkmale des idealen Lehrers, des typischen Lehrers, des besten Lehrers, den sie je gehabt haben, eines "durchschnittlichen" Lehrers und des schlechtesten Lehrers, den sie je gehabt haben, bezogen (Details zur Methode vgl. unten). Einige Auswertungen dieser Untersuchung wurden bereits an anderer Stelle publiziert (KLAGHOFER, OSER & PATRY 1986; ZEN RUFFINEN 1987). Im vorliegenden Bericht konzentrieren wir uns auf diejenigen Merkmale, für die es (nach Ansicht der Rekruten) ein *Optimum*, nicht aber ein *Maximum* gibt. Einige dieser Merkmale sollen im weiteren analysiert und die Konsequenzen für die Lehrerbildung besprochen werden.

1. IST MAXIMAL IMMER OPTIMAL?

Man kann zwei grundsätzlich verschiedene Verhaltenstypen unterscheiden (vgl. PATRY 1987): Verhalten, das dem Prinzip "Je mehr, desto besser" folgt, und solches, für das es ein "Zuviel" und ein "Zuwenig" geben kann, für das also (bezogen auf das angestrebte Ziel) ein Optimum besteht, das nicht notwendigerweise dem Maximum entspricht. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Verhaltenstypen ist u.a. relevant, wenn die Situationsangemessenheit erzieherischen Verhaltens thematisiert wird; ferner ist sie für die Realisation von Erziehungs- und (Aus-)Bildungszielen etwa in der Lehrerbildung von Bedeutung, wie noch darzustellen sein wird.

1.1 Je mehr, desto besser

Im Alltag gibt es immer wieder Situationen, in denen wir in bezug auf bestimmte Verhaltensweisen ein *Maximum* anstreben, nach dem Prinzip: "Je mehr, desto besser". Man

das Bild vom "idealen Lehrer"

will möglichst viel von seinem Wissen wiedergeben (in Prüfungssituationen), möglichst schnell laufen (in einem Wettrennen), möglichst schnell reagieren (in einem Reaktionstest) oder, für den Lehrer, dem Schüler in der verfügbaren Zeit unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen möglichst viel an curriculären Inhalten und/oder Sozialem Lernen beibringen.

Auch für den Lehrer gibt es Verhaltensweisen, für die gilt: Je mehr, desto besser. In der Interaktion sollte der Lehrer z.B. möglichst wertschätzend und echt sein und einführendes Verstehen zeigen, um nur einige bekannte Beispiele aus TAUSCH und TAUSCH (1979) zu erwähnen. In bezug auf diese Variablen gibt es kein "Zuviel": Der Lehrer sollte *möglichst* wertschätzend, *möglichst* echt, *möglichst* einführend sein; limitiert wird das tatsächliche Verhalten des Lehrers zum einen durch seine Fähigkeiten, wertschätzend, echt, einführend zu sein, und zum anderen durch die situativen Bedingungen, welche es nicht immer zulassen (oder manchmal auch gar nicht erforderlich machen), einführend zu sein.

Wir haben bereits gezeigt, dass in unserer Untersuchung der Rekruten das "Je mehr, desto besser" in bezug auf mehrere Variablen des Interaktionsverhaltens des Lehrers gilt (vgl. KLAGHOFER et al. 1986): er ist wissenschaftlich-systematisch (nach CASELMANN 1953); er ist sehr wertschätzend, zeigt viel einführendes Verstehen und Echtheit, gibt viele zusätzliche Anregungen (alle nach TAUSCH & TAUSCH 1979); er hat hohe kognitiv-didaktische Fähigkeiten (i.S. von ACHTENHAGEN et al. 1979); er ist gerecht; er hat Humor; etc.

Ein weiteres Beispiel: CASELMANN (1953) führte die Unterscheidung zwischen logotropen (vor allem am Fach, am Stoff interessierten) und paidotropen (vor allem am Kind und an seiner Förderung interessierten) Lehrern ein. Der gute Lehrer müsse sich dabei sowohl mit dem Stoff und seinen Gesetzmässigkeiten als auch mit der Individualität des Schülers auseinandersetzen. Davon kann die Hypothese abgeleitet werden, dass der ideale Lehrer in hohem Ausmass sowohl logotrop als auch paidotrop ist. Logotrope bzw. sehr wissenschaftsorientierte Lehrer müssten demnach in der Bevölkerung als ideal angesehen werden. Es stellt sich aber die Frage, ob diese beiden Dimensionen (paidotrop und logotrop) voneinander unabhängig sind, bzw. ob nicht beispielsweise ein übermässiges Interesse am Stoff

(logotrope Orientierung) sich negativ auf die kindbezogenen Interaktionen auswirken könnte; angemessen wäre dann (je nach Situation) ein "Kompromiss" zwischen paidotroper und logotroper Orientierung. Wenn Schule geben nicht nur Vermitteln von (Fach-)Wissen, sondern auch Erziehen bedeutet, ist zusätzlich zu fragen, ob ein Unterricht als umso besser zu bewerten ist, je logotroper er orientiert ist. Für beide Dimensionen, vor allem aber für die logotrope Orientierung, ist deshalb zu fragen, ob sie dem Prinzip "Je mehr, desto besser" folgen.

1.2 Nicht zuviel und nicht zuwenig

Manchmal streben wir kein Maximum an, sondern erachten ein Optimum, ein "Nicht Zuviel und Nicht Zuwenig" als angemessen. Beispiele dafür hat schon ARISTOTELES (Nikomachische Ethik, 1967, B5.1106a29-1106b7) in diesem Sinne analysiert: Freigebigkeit als "Mitte" zwischen Verschwendung und Geiz, Tapferkeit als "Mitte" zwischen Tollkühnheit und Feigheit. Aber auch ganz elementare soziale Verhaltensweisen können als Beispiel dienen, etwa der Augenkontakt bei sozialen Interaktionen: Wenn wir beispielsweise mit jemandem sprechen, versuchen wir nicht, ihn möglichst viel in die Augen zu schauen; vielmehr gibt es ein Optimum: Ein gewisses Ausmass an Augenkontakt ist angemessen, zuviel Augenkontakt wird vom Interaktionspartner als Starren und damit als negativ empfunden, während zuwenig Augenkontakt als Vermeidung wahrgenommen wird und ebenfalls negativ interpretiert wird: "Dieser Mensch hat etwas zu verbergen!" Ähnlich steht es mit vielen Verhaltensweisen: Nicht das Maximum ist angemessen, sondern eine "gesunde Mitte".

Dieses Prinzip des Optimums, bei dem es ein Zuviel und ein Zuwenig gibt, wurde von ARISTOTELES "Mesotes" genannt (vgl. auch NOHL, 1967, 83). Die jeweilige "Mitte" ist dabei nicht ein durch die beiden Untugenden ("Verschwendung", "Geiz") eindeutig bestimmter "mittlerer Punkt", sondern ein Optimum, das den Besonderheiten der Personen und Situationen Rechnung trägt (MITTELSTRASS 1984, S. 860). Die *Fähigkeit*, die oben für das Verhalten, das auf ein Maximum abzielt, als entscheidend identifiziert wurde, spielt hier keine Rolle mehr: Es ist nicht bedeutsam, ob ich "fähig" bin, zu verschwenden oder geizig zu sein, oder ob ich einem Interaktionspartner besonders lange ohne Unterbruch in die Augen schauen kann. Vielmehr

das Bild vom "idealen Lehrer"

ist entscheidend, ob ich feststellen kann, welches das Optimum ist, etwa: sehr viel Augenkontakt (z.B. wenn ich den Interaktionspartner überzeugen will), oder etwa halb/halb, oder soll ich Augenkontakt eher vermeiden? (Erwähnt sei, dass es durchaus Situationen geben kann, in denen möglichst intensiver Augenkontakt angebracht sein kann.)

Auch im Lehrerverhalten gibt es "Mesotes". Dafür ein paar Beispiele:

- TAUSCH und TAUSCH (1979) entwickelten u.a. zwei Skalen zur Beurteilung von Lehrern, die - als faktorenanalytische Dimensionen - orthogonal zueinander stehen: Lenkung und Wertschätzung. Der ideale Lehrer ist nach TAUSCH und TAUSCH sozial-integrativ, d.h. er bringt seinen Schülern eine hohe Wertschätzung entgegen, bei gleichzeitig mittlerer Lenkung. Hohe Lenkung gilt als Indiz für einen autoritativen Stil, keine Lenkung als eines für *laissez-faire*. Beide können u.E. nicht als Merkmale des idealen Lehrers angesehen werden. Vielmehr soll *hohe* Lenkung vermieden werden, um Schülern Selbstbestimmung zu ermöglichen, aber man soll sich ängstlich bemühen, auf jegliche Lenkung zu verzichten. Das Optimum befindet sich in der Mitte, d.h. der ideale Lehrer weist - bei hoher Wertschätzung - ein mittleres Mass an Lenkung auf.

- Man hört immer wieder die Meinung, dass ein guter Lehrer streng aber gerecht sein müsse. Ein strenger Lehrer, dessen Strenge erkennbar alle Schüler gleichermaßen trifft, wird zwar für diese eher akzeptabel sein, als wenn er zwar streng, aber ungerecht ist. Eine hohe Strenge kann aber kein Merkmal eines guten Lehrers sein, da hohe Strenge die Annahme voraussetzt, dass Schüler von sich aus entweder völlig passiv oder unspezifisch aktiv sind (vgl. GUSS 1975). Ein Lehrer, der in keiner Weise streng ist, befindet sich demgegenüber in der Nähe des völligen Non-dirigismus, möglicherweise auch in der Nähe des *laissez-faire*, also ebenfalls Merkmale, die keinen guten Lehrer auszeichnen. Das Optimum befindet sich in der Mitte, d.h. der ideale Lehrer weist - bei hoher Gerechtigkeit - ein mittleres Ausmass an Strenge auf.

1.3 Hypothesen

Wenn die Beziehungen, wie sie oben angedeutet wurden, in gleicher Weise von ehemaligen Schülern (hier: Rekruten) wahrgenommen werden, ergeben sich folgende Hypothesen:

1. Strenge ist mesotisch. Dies bedeutet, dass der ideale Lehrer in bezug auf diese Dimension ein mittleres Ausmass (weder zuviel noch zuwenig) aufweist; Lehrer, die weniger "perfekt" sind - und insbesondere die schlechtesten Lehrer - weichen in die eine ("zu streng") oder andere Richtung ("zu wenig streng") ab.
2. Auch Lenkung ist mesotisch und weist für den idealen Lehrer ein mittleres Ausmass sowie "zuviel" oder "zuwenig" bei nicht-idealen Lehrern auf.

Wir haben oben nicht entscheiden können, welchem Typ die beiden Dimensionen von CASELMANN (1953), logotrop und paidotrop, angehören. Es sprechen allerdings einige Argumente dafür, dass die logotrope Orientierung mesotisch ist: Ein Minimum an Fachorientierung muss bei jedem Lehrer vorausgesetzt werden, doch könnte sich zuviel Fachorientierung als schädlich erweisen. Da jedoch für beide Dimensionen gute Gründe sowohl für das Prinzip des "Je mehr, desto besser" als auch für das mesotische Prinzip sprechen und zudem keine empirischen Untersuchungen zur CASELMANN'schen Typologie verfügbar sind (im Gegensatz etwa zu den TAUSCH'schen Analysen), wollen wir hier noch keine Hypothesen formulieren, sondern uns auf die Frage beschränken, welchem der beiden Typen die beiden Dimensionen entsprechen:

3. Entspricht die paidotrope Orientierung dem Prinzip "Je mehr, desto besser" oder dem Prinzip "Weder zuviel noch zuwenig"?
4. Entspricht die logotrope Orientierung dem Prinzip "Je mehr, desto besser" oder dem Prinzip "Weder zuviel noch zuwenig"?

2. METHODE

Im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1986 des Kreises VII (jeweils in der zweiten oder dritten Woche der Rekrutenschule) wurden mittels Fragebogen insgesamt 3529 Rekruten befragt. Die Befragung erfolgte anonym, und die Befragter waren Zivilpersonen; während der Befragung waren keine militärischen Vorgesetzte anwesend. Im Vergleich zur gesamtschweizerischen Bevölkerung waren die Rekruten aus den Landgemeinden leicht übervertreten.

Neben anderen Fragen mussten sich die Rekruten einen bestimmten Lehrer vorstellen; gefragt wurde sodann u.a., welche Eigenschaften dieser Lehrer bzw. dessen Unterricht

das Bild vom "idealen Lehrer"

hatte. Jede Eigenschaft wurde als Aussage formuliert (z.B. "Diese Lehrperson bevorzugt(e) keinen Schüler"), und der Rekrut konnte ankreuzen, ob diese Aussage voll und ganz, teilweise, eher nicht oder überhaupt nicht stimmt. Die einzelnen Eigenschaften wurden aus ACHTENHAGEN et al. (1979) übernommen oder in Anlehnung an CASELMANN (1953), TAUSCH und TAUSCH (1979) und andere neu formuliert; die Verwendung von Freiantworten aus Voruntersuchungen sicherte die soziale Validität des Fragebogens, und der Fragebogen war skalenanalytisch überprüft worden (Details zur Methode vgl. KLAGHOFER et al. 1986; ZEN RUFFINEN 1987).

Es wurden zehn Versionen des Fragebogens erstellt; in jeder musste sich der betreffende Rekrut eine bestimmte Lehrperson vorstellen:

1. den idealen Lehrer
2. den typischen Lehrer
3. den besten Lehrer, den der Rekrut je gehabt hat
4. den schlechtesten Lehrer, den er je gehabt hat
5. den letzten Deutschlehrer, den er gehabt hat
6. den letzten Mathematiklehrer, den er gehabt hat
7. den Primarlehrer, zu dem er am längsten in die Schule gegangen ist
8. den Sekundar-, Real- oder Gymnasiallehrer, zu dem er am längsten in die Schule gegangen ist
9. den Berufsschullehrer im wichtigsten berufsbildenden Fach (falls keine Berufsschule: den letzten Mathematiklehrer)
10. den Berufsschullehrer im Fach Deutsch (falls keine Berufsschule: den letzten Deutschlehrer).

Die Versionen wurden zufällig auf die Rekruten verteilt. Man kann deshalb von einem echten Experiment (CAMPBELL and STANLEY 1963: Versuchsanordnung 6: Posttest only) sprechen, wobei die vorzustellende Lehrperson als "unabhängige Variable" und die ihr zugeschriebenen Eigenschaften als "abhängige Variable" interpretiert werden.

3. RESULTATE

Zwischen dem idealen Lehrer (Version 1) und dem besten Lehrer, den der Rekrut je gehabt hat (Version 3), ergaben sich keine signifikanten Unterschiede; wir werden deshalb nur Resultate zum idealen Lehrer vorstellen. Ebenso erga-

ben sich zwischen den verschiedenen "konkreten" Lehrern (Versionen 5 bis 10) keine wesentlichen Unterschiede, sodass deren Resultate zusammengefasst wurden.

Die erste Hypothese besagte, dass Strenge mesotisch sei, d.h. der ideale Lehrer ist von mittlerer Strenge. Die Ergebnisse zeigen, dass die Rekruten den idealen Lehrer auf der Skala "Strenge" in der Mitte lokalisieren; dies bestätigt die Hypothese. Weiter wurde angenommen, dass Lehrer, die weniger "perfekt" sind - und insbesondere die schlechtesten Lehrer - in die eine oder andere Richtung abweichen. Mittelwerte und Varianzen der Rekruteneinschätzungen zeigen hier folgendes Bild: Der schlechteste Lehrer wird zwar strenger als der ideale, der typische und andere konkrete Lehrer eingeschätzt, die Mittelwertsdifferenzen sind jedoch sehr gering. Hingegen ist die Varianz in der Beurteilung des schlechtesten Lehrers fast viermal so hoch wie die des idealen Lehrers. Dazwischen liegen die Varianzen für den typischen Lehrers sowie für andere konkrete Lehrer. Dies bestätigt den Teil der Hypothese, wonach nicht-ideale Lehrer (und vor allem der schlechteste Lehrer) stärkere Abweichungen - in die eine oder andere Richtung - von der mittleren Strenge aufweisen.

Die zweite Hypothese: "Lenkung ist mesotisch", wird in ähnlicher Weise bestätigt. Die Einschätzung für den idealen Lehrer ergab eine mittlere Lenkung, die höchste Lenkung weist der schlechteste Lehrer auf, die anderen Lehrer liegen dazwischen; die Mittelwertsdifferenzen sind jedoch gering. Die Beurteilungsvarianz für den schlechtesten Lehrer ist mehr als doppelt so gross wie für den idealen Lehrer, die anderen Lehrer liegen dazwischen. Das bedeutet, dass auch in der Lenkung die nicht-idealen Lehrer stärkere Abweichungen in beide Richtungen vom Mittelwert aufweisen. Somit kann auch die zweite Hypothese als bestätigt angesehen werden.

Die dritte Frage lautete, ob die paidotrope Orientierung eher dem Prinzip "Je mehr, desto besser" oder dem Prinzip "Weder zuviel noch zuwenig" entspricht. Hier weisen die Resultate eindeutig darauf hin, dass das erstere Prinzip gilt: Der ideale Lehrer besitzt eine hohe, der schlechteste eine geringe paidotrope Orientierung; die Mittelwerte für die anderen Lehrer liegen dazwischen. Die Beurteilungsvarianzen sind für den idealen und den

schlechtesten Lehrer geringer als für die anderen konkreten Lehrer.

Die vierte Frage nach dem der logotropen Orientierung zugrundeliegenden Prinzip kann wie folgt beantwortet werden: Zwar besitzen der ideale Lehrer eine mittlere und der schlechteste Lehrer eine etwas höhere logotrope Orientierung (die anderen Lehrer liegen dazwischen; die Mittelwertsdifferenzen sind gering), was auf eine mesotische Dimension hinweist. Die Beurteilungsvarianzen sind jedoch für alle Lehrer fast gleich, es gibt also kaum Abweichungen nach unten (zu wenig logotrop); insgesamt ist aber die logotrope Orientierung kein Kriterium zur Beurteilung, ob ein Lehrer gut ist oder nicht.

4. DISKUSSION

4.1 Vorbemerkung

Bevor wir diese Ergebnisse diskutieren können, müssen wir mit allem Nachdruck darauf hinweisen, dass Empfehlungen etwa für schulpolitische Entscheidungen aus dieser Befragung *nicht* abgeleitet werden können. Aus Tatsachen - und die hier diskutierte Befragung ist nichts anderes als der Versuch, gewisse Tatsachen (Beurteilung von Lehrern durch Rekruten) festzustellen - lassen sich keine normativen Aussagen ableiten; dies zu tun, würde bedeuten, den naturalistischen Fehlschluss zu begehen (vgl. dazu auch ZECHA 1984). Es ist ja keineswegs gesagt, dass die befragten Rekruten bei ihrer Beschreibung von "guten" und "schlechten" Lehrern richtig liegen: Es wäre mittels eines ethischen Diskurses zu belegen, dass sie sich an Wertungen orientieren, die vertreten werden können oder gar sollten. Solche Entscheidungen müssen, wenn sie rational erfolgen sollen, auf philosophisch-ethischen Überlegungen aufbauen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Selbst wenn die Rekruten gesagt hätten, Gerechtigkeit sei kein wichtiges Anliegen (sie haben dies nicht gesagt!), würden wir nach wie vor daran festhalten wollen, Gerechtigkeit als erstrebenswerte Qualität zu werten.

Die Bewertung der Ergebnisse muss auch berücksichtigen, dass nicht eine repräsentative Stichprobe der (schweizerischen) Bevölkerung befragt wurde: Die Stichprobe umfasst nur junge Männer im Alter von etwa 20 Jahren, die in einer aussergewöhnlichen Situation befragt wurden.

Immerhin ist es gelungen, Untersuchungen von anderen Autoren (ACHTENHAGEN et al. 1979; TAUSCH & TAUSCH 1979) an anderen Stichproben und mit z.T. anderen Methoden recht genau zu replizieren, was für die Validität der Untersuchung spricht.

Schliesslich ist die Charakteristik "idealer Lehrer" oder "guter Lehrer" nicht eindeutig: In bezug auf welche Bewertungskriterien ist jemand nach Ansicht der Rekruten ein "idealer" oder ein "guter" Lehrer? Wir wissen zwar, dass für gute Lehrer die Förderung von Eigenständigkeit und Selbständigkeit, von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, etc., im Vordergrund steht - aber war dies das Kriterium, welches die Rekruten bewogen haben, gerade diesen Lehrer als "gut", jenen als "schlecht" zu bezeichnen? Oder wählten sie nach ganz anderen Gesichtspunkten, und es ergab sich, dass die so gewählten Lehrer zudem die genannten Merkmale aufweisen? Wir wissen es nicht.

Allerdings ist zu sagen, dass wir mit den Wertvorstellungen, welche bei den Rekruten deutlich werden, im wesentlichen - wenn auch nicht in allen Details - einig gehen. Die Empfehlungen, die weiter unten formuliert werden, sind denn auch nicht nur das Produkt der empirischen Erhebung, sondern entsprechen auch unseren eigenen normativen Überzeugungen.

4.2 "Ideale" Lehrer und die Merkmale ihres Interaktionsverhaltens

Zwischen dem idealen Lehrer und dem besten Lehrer gibt es keine nennenswerten Unterschiede. Nach Ansicht der Rekruten ist der "ideale Lehrer" also keineswegs eine Utopie; vielmehr haben die meisten von ihnen mindestens einen Lehrer gehabt, welcher in bezug auf die erhobenen Eigenschaften "ideal" war. Entsprechend können die nachfolgenden Ausführungen auf reale Lehrer bezogen werden und brauchen nicht Lehrerpersönlichkeiten zu beschreiben, wie sie nur in Ausnahmefällen, wenn überhaupt, anzutreffen sind.

Offenbar sind die Rekruten mit unserer Eingangsbemerkung, der Lehrer sei nicht nur ein Vermittler von Wissen, einverstanden: Die logotrope Orientierung hat sich als mesotisch erwiesen, d.h. diejenigen Lehrer, welche am meisten Wissen vermittelt oder die am stärksten fachorientiert

sind, werden nicht notwendigerweise als die besten Lehrer angesehen. Die Tendenz geht dahin, dass im Durchschnitt die logotrope Orientierung eher die Charakteristik eines schlechten Lehrers ist, während es wenig Lehrer gibt, die als *zuwenig* logotrop eingeschätzt wurden. Diese Resultate waren nicht unbedingt erwartet worden; man hätte sich (mit CASELMANN) sehr gut vorstellen können, dass eine maximale Wissensvermittlung - bei maximaler pädagogischer Ausrichtung - als ideal angesehen worden wäre. Aus diesem Grunde hatten wir keine Hypothese aufgestellt, sondern nur die entsprechende Frage gestellt (Frage 3).

Während die logotrope Orientierung nach Ansicht der Rekruten dem mesotischen Prinzip folgt, hat sich deutlich herausgestellt, dass für die pädagogische Orientierung das Prinzip "Je mehr, desto besser" gilt: Der ideale Lehrer ist sehr pädagogisch, der schlechteste Lehrer ist es in sehr geringem Masse, und die anderen Lehrertypen sind dazwischen. Wir interpretieren dies als deutliches Votum zugunsten der "Erziehung" in der Schule: Der Lehrer soll ganz wesentlich auch auf das Kind und seine Bedürfnisse eingehen. Damit treffen sich die Ansichten der Befragten mit den philosophisch-ethischen Überlegungen seit HERBART's erziehendem Unterricht.

Bezüglich der Strenge und der Lenkung ergab sich deutlich, dass ein mesotischer Ansatz angemessen ist. Zuviel Strenge wird als schädlich empfunden, zuwenig Strenge jedoch ebenfalls als unangemessen eingeschätzt, und das gleiche gilt für die Lenkung. Damit werden die Hypothesen 1 und 2 bestätigt und damit die entsprechenden Untersuchungen (etwa von der TAUSCH-Gruppe) erfolgreich repliziert.

4.3 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Will man in der Lehrerbildung - oder in der Erziehung generell - eine Verhaltensdisposition vermitteln, welche in der Regel dem Prinzip "Je mehr, desto besser" folgt, besteht das erste Ziel darin, dem Lehrerstudenten - oder dem Edukanden - die entsprechende Fähigkeit zu vermitteln. Dabei stellt sich im wesentlichen nur ein Problem: Wie muss ich vorgehen, um die Fähigkeiten zu verbessern? Soll ein Schüler einen bestimmten Stoff beherrschen, muss man geeignete Wege finden, um ihm dieses Wissen zu vermitteln - dafür gibt es bestimmte Prinzipien, die man mit

einiger Aussicht auf Erfolg realisieren kann. Schwieriger ist es, wenn ein jemand "einführendes Verstehen", Wertschätzung oder eine paidotrope Orientierung lernen soll - Merkmale, die wie gezeigt dem Prinzip "Je mehr, desto besser" folgen: Dies lässt sich nicht ohne weiteres lehren. Noch deutlicher wird dies mit der Echtheit, ebenfalls einem "Je mehr, desto besser"-Merkmal: Wie sie zu vermitteln ist, kann nicht generell gesagt werden.

Hat ein Student oder ein Edukand einmal die Fähigkeit erworben, welche vorausgesetzt wird, um überhaupt das entsprechende Verhalten zu zeigen, wird das zweite Ziel darin bestehen, ihn zu lehren, in welchen Situationen und zu welchem Zweck er seine Fähigkeiten einsetzen kann oder soll. Für die Verhaltensweisen "Wissen wiedergeben" (z.B. in Prüfungen), aber auch für "einführendes Verstehen" ist in den meisten Situationen - bei gegebenem Zweck - deutlich, ob es Verhalten gezeigt werden soll oder nicht; wenn es zweckmässig ist, dann ist eine maximale Ausprägung des betreffenden Merkmals meist angemessen (vgl. PATRY 1987). Echtheit, Wertschätzung und paidotrope Orientierung sind wahrscheinlich *immer* angemessen, und es gilt fast durchwegs: Je mehr, desto besser. Wie Echtheit, Wertschätzung und paidotrope Orientierung konkret umgesetzt werden, ist eine andere Frage: Wahrscheinlich sind hier viele mesotische Elemente enthalten, etwa (für die paidotrope Orientierung): das Kind nicht zu wenig und nicht zu stark behüten.

Bei Verhaltensweisen vom mesotischen Typ stellt sich das Problem anders. Es ist nicht hinreichend, dem Studenten eine Fähigkeit beizubringen sowie ihn zu lehren, wann und wo er seine Fähigkeit maximal - oder eben überhaupt nicht - einsetzen soll. Wie es nicht genügt, einem Edukanden die Fähigkeit zu vermitteln, jemandem möglichst lange in die Augen zu schauen - um das Beispiel aus Abschnitt 1.2 aufzunehmen -, um ihn zu einem "guten" Augenkontakt in sozialen Interaktionen anzuhalten, so wäre es auch falsch oder zumindest ungenügend, zukünftige Lehrer zu befähigen, hohe Lenkung oder hohe Strenge auszuüben. Vielmehr wird es notwendig sein, sie zu lehren, *mittlere* Lenkung und Strenge zu praktizieren: nicht zuviel und nicht zu wenig, sondern ein angemessenes Gleichgewicht zwischen den Extremen.

Entsprechend gilt für die logotrope Ausrichtung: Ein Minimum an stofflichen Kenntnissen ist vorauszusetzen,

das Bild vom "idealen Lehrer"

denn der Lehrer muss natürlich die Inhalte beherrschen, die er weitergeben will. Dies scheint allerdings kein Problem zu sein: Schlechte Lehrer sind nicht "zuwenig logotrop"; auch kommt es wohl kaum vor, dass ein Lehrer in der Praxis scheitert, weil er den Stoff zuwenig beherrscht. Es kommt also nicht auf die Stoffbeherrschung an sich an, sondern darauf, in der konkreten Situation nicht zuviel Stoff (aber auch nicht zuwenig) zu vermitteln, etwa ein Gleichgewicht zwischen dem zu vermittelnden Stoff und der Aufnahmefähigkeit der Schüler - aber auch zu den anderen notwendigen Tätigkeiten - zu realisieren.

Dieses Gleichgewicht - sei es in bezug auf Lenkung, Strenge oder logotroper Orientierung - kann nur vermittelt werden, indem der Student das entsprechende Verhalten praktiziert: Im Feedback wird er dann erfahren, ob er es erreicht hat oder nicht. Voraussetzung dafür aber ist, dass man Abweichungen vom Gleichgewicht feststellen kann - und hier stellen sich entscheidende Probleme. Das optimale Gleichgewicht ist nämlich nicht immer gleich: Es gibt Situationen, in denen man strenger, andere, in denen man weniger streng sein muss, manchmal ist eine hohe Lenkung richtig, manchmal eine niedrige. Zudem ist für den einen generell mehr Strenge oder Lenkung zweckmässig, für den anderen weniger. Hier sind - bei der Lehrerbildung wie bei der Evaluation - immer wieder Ermessensentscheidungen zu treffen, für die es keine allgemeinen Regeln gibt und die man deshalb meist auch nicht explizieren kann. Und auch der Lehrerstudent muss lernen, sein Verhalten in der Praxis den situativen Bedingungen anzupassen, ohne dass man ihm Richtlinien vermitteln könnte.

Die Unterscheidung zwischen Verhaltensweisen vom Typ "Je mehr, desto besser" und solchen vom mesotischen Typ kann eine Hilfe sein für die Lehrerbildung: Verhaltensweisen unterschiedlichen Typs müssen wahrscheinlich unterschiedlich behandelt werden. Systematische empirische Untersuchungen zu diesen beiden Typen sind u.W. noch kaum zu finden. Es wäre jedoch falsch, diese Unterscheidung zu verabsolutieren. Es kann Umstände oder Situationen geben, in denen das Prinzip "Je mehr, desto besser" für ein Verhalten gilt, das normalerweise mesotisch ist, und umgekehrt dass bei einem üblicherweise dem "Je mehr, desto besser" folgenden Verhalten eine mesotische Ausprägung zweckmässig ist (etwa die Wiedergabe von Wissen: Wir

haben gesehen, dass diese - etwa für Schüler in Prüfungssituationen - dem Prinzip "Je mehr, desto besser" folgt; der ideale Lehrer aber ist nicht maximal logotrop, sondern vermittelt nur ein bestimmtes, mittleres Ausmass an Wissen, obwohl er bedeutend mehr wüsste). Die beiden Typen sind sozusagen "fuzzy sets", d.h. ihre Verwendung ist für viele Verhaltensweisen und in vielen Situationen sinnvoll, aber sie treffen nicht auf alle Situationen und Verhaltensweisen zu.

Die "Persönlichkeit", welche den idealen Lehrer ausmacht, ist äusserst schwer zu erfassen und zu beschreiben. Die Merkmale, die in dieser Untersuchung verwendet wurden, beziehen sicherlich nicht alle Aspekte mit ein, welche zur Persönlichkeit gehören - aber es werden zentrale Elemente erfasst. Wir vermuten, dass die Schwierigkeiten mit der "Persönlichkeit" des idealen Lehrers - oder überhaupt von Lehrern - u.a. darauf zurückzuführen sind, dass diese Merkmale enthält, die dem Prinzip "Je mehr, desto besser" nicht folgen und die gerade deshalb nur schwer oder überhaupt nicht zu identifizieren und zu vermitteln sind; die hier genannten Merkmale waren nur Beispiele und sollten primär dazu dienen, die Unterscheidung deutlich zu machen, es fällt jedoch leicht, in der "Persönlichkeit" weitere mesotische Merkmale zu identifizieren oder zu vermuten. Eine stärkere Berücksichtigung der mesotischen Merkmale der "Persönlichkeit" von Lehrern könnte, so scheint uns, einen wesentlichen Beitrag zu einer Verbesserung der Lehrerbildung leisten. Auch dann wird sich die "Persönlichkeit" nie vollständig aufklären lassen, und das "ideale Lehren" wird nicht ohne weiteres jedem vermittelt werden können - aber die Lehrerbildung könnte doch erheblich erleichtert werden.

5. LITERATUR

ACHTENHAGEN, F. et al. (1979) Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern: Ein Beitrag zur Aufklärung "naiver" didaktischer Theorien. Zeitschrift für Pädagogik, 2, 191-208. / Aristoteles (1967) Nikomachische Ethik. Übersetzt und kommentiert von Franz Dirlmeier. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. / CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J.C. (1963) Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: GAGE, N.L. (Hrsg.) Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally. / CASELMANN, C. (1953) Wesensformen des Lehrers. Stuttgart:

das Bild vom "idealen Lehrer"

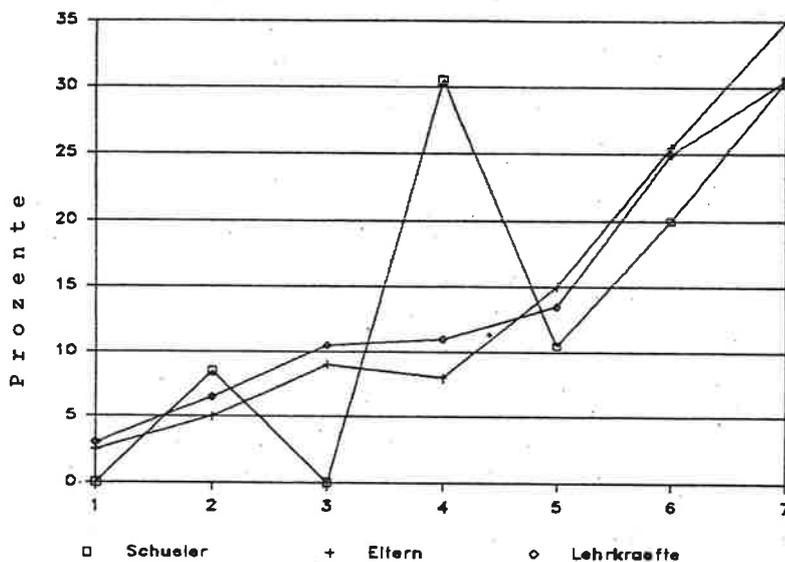
Klett. / DICK, A. (1985): Lehrer sein - Rolle oder Beruf? Schweizerische Lehrerzeitung, 24, 7-8. / GUSS, K. (1975) Psychologie als Erziehungswissenschaft. Eine theoriekritische Untersuchung des Themas Lohn und Strafe. Stuttgart: Klett. / KLAGHOFER, R. OSER, F. & PATRY, J.-L. (1986) Der Lehrer - besser als sein Ruf. Bericht über die PRP 1986 im Kreis VII zum Thema "Das Bild des Lehrers aus der Sicht der 20-Jährigen". In: Pädagogische Rekrutenprüfungen 1986. Bern: EDMZ. / MITTELSTRASS, J. (1984) Mesotes. In: MITTELSTRASS, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 2. Mannheim: Biographisches Institut. / NOHL, H. (1967) Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Paderborn: Schöningh. / PATRY, J.-L. (1987) Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Freiburg: Philosophische Fakultät. / TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M. (1979^o) Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe. / ZECHA, G. (1984) Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. München: Fink und Paderborn: Schöningh. / ZEN RUFFINEN, R. (1987) Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Freiburg: Philosophische Fakultät.

Anmerkung:

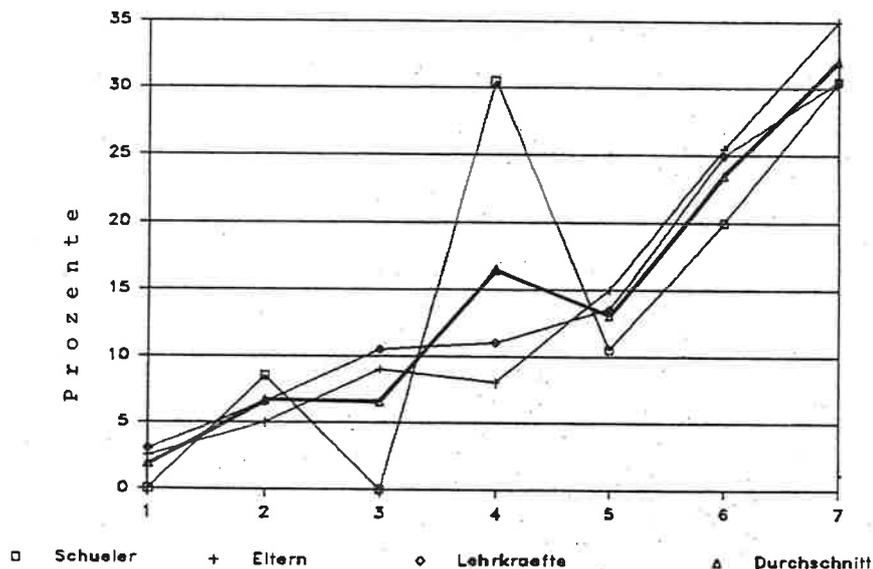
Die Untersuchung zum Lehrerbild stand unter der Leitung von Prof. Dr. Fritz Oser, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg; sie entstand auf Initiative von und in Zusammenarbeit mit dem Kreis VII der Pädagogischen Rekrutenprüfungen (PRP): H. Suter, Kreisexperte VII, B. Tschofen, Erster Experte, und den Prüfungsexperten auf den Waffenplätzen.

GKL: BEFRAGUNG VON SCHÜLERN/INNEN (900), ELTERN (750)
LEHRKRÄFTEN ALLER KATEGORIEN (150)

Häufigkeit erwähnter erforderlicher Wesensmerkmale für Lehrkräfte;
dargestellt in Merkmalsgruppen



Häufigkeit und Durchschnittswert erwähnter erforderlicher Wesensmerkmale für Lehrkräfte; dargestellt in Merkmalsgruppen

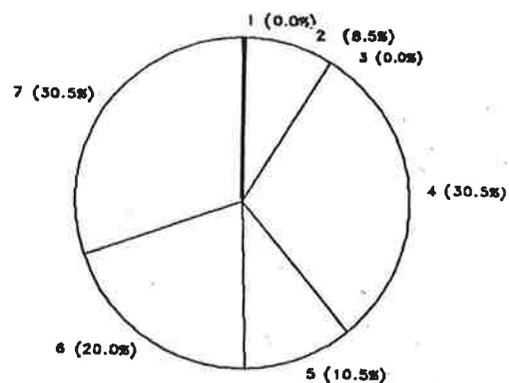


- | | | |
|--------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1 "guter Kopf" | 4 "heitere(r) Optimist(in)" | 6 "Bezugsperson/Freund" |
| 2 "Führungsperson" | 5 "Anreger" | 7 "auf beiden Beinen stehende(r) Berufstüchtige(r)" |
| 3 "Persönlichkeit" | | |

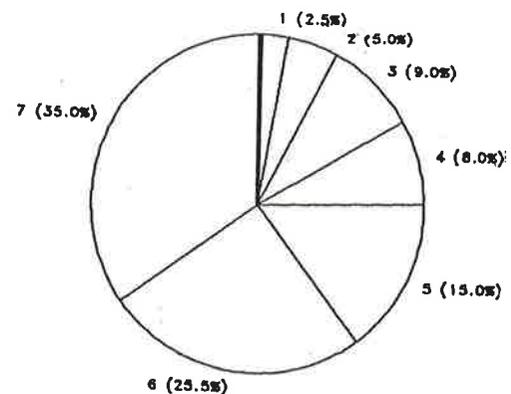
Aus: Kunz/ THOMET (1987) Werkstattbericht "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" (GKL)
Erziehungsdirektion des Kantons Bern

GKL: BEFRAGUNG VON SCHÜLERN/INNEN (900), ELTERN (750), LEHRKRÄFTEN ALLER KATEGORIEN (150)
 Genannte erforderliche Wesensmerkmale für Lehrkräfte, dargestellt in Merkmalsgruppen und totalisiert

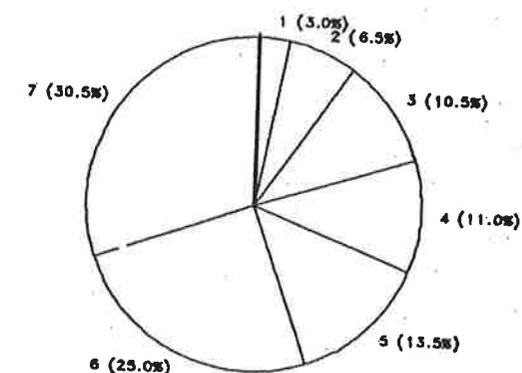
Ergebnis: Schüler/innen



Eltern



Lehrkräfte



- 1 "guter Kopf"
- 2 "Führungsperson"
- 3 "Persönlichkeit"

- 4 "heitere(r) Optimist(in) "
- 5 "Anreger"
- 6 "Bezugsperson/Freund(in) "

- 7 "auf beiden Beinen stehende(r) Berufstüchtige(r) "

Aus: KUNZ/ THOMET (1987) Werkstattbericht "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" (GKL)
 Erziehungsdirektion des Kantons Bern

ANFANG EINES URSPRUENGLICH GEPLANTEN HEFTES UEBER "LEHRERKUNDE"

Hermann Burger

" In der Schiltener Lehrerkunde werden Lehrer bestimmt, wie man an anderen Schulen Pflanzen bestimmt, Herr Inspektor, damit meine Zöglinge, falls sie ausser Armin Schildknecht noch einem anderen Bildungsschuster in die Finger kommen, sofort wissen, woran sie sind. Das Lehrerherbarium ist ein wichtiger Bestandteil der Generalsudelhefte. Wir unterscheiden drei Grundtypen von Schulmeistern: Erstens die naiven Lehrer, welche nie darüber nachgedacht haben, weshalb sie diesen Beruf ergriffen. Zweitens die genialen Lehrer, welche der Schule den kleinen Finger geben, die Hand aber frei behalten für irgendein gigantisches Werk, zu dem die Schüler allenfalls Material zusammentragen dürfen. Zu dieser Kategorie ist wahrscheinlich Armin Schildknecht zu rechnen. Drittens die unzufriedenen Lehrer, welche nur mit halbem Herzen bei der Sache sind und sich eigentlich zu Höherem berufen fühlen. Dieser Typus ist am anfälligsten für die Lehrerkrankheiten. Der naive Lehrer wird nie schizophren. Er ist der geborene Vermittler, glücklich, dass er Jahr für Jahr denselben Stoff in leere Schülertüten abfüllen darf: die mittelalterliche Stadt und die Entstehung des Tafeljura, die Gründung der Eidgenossenschaft und das Fähnlein der sieben Aufrechten, das Gleichnamigmachen von Brüchen und die Vogelstimmen bei Tagesanbruch, die Schlacht bei Sempach und den Verlauf der Rhone. Diesen gesunden, treuen, aufopfernden Lehrer erkennt man an den genagelten Wanderschuhen und an der virtuoson Art, wie er eine Karte entfaltet, an der ruhigen Handbewegung, mit der er die Alpen erklärt und an seiner Vorliebe für gedörrte Früchte, die den Durst viel besser löschen als all das teure Sprudelgesöff. Diesen Lehrer habt ihr nicht zu fürchten, diktiere ich den Schülern ins Generalsudelheft, er ist nie gefährlich, höchstens tödlich. Er tritt sozusagen nie über die Ufer seines festgestampften Wissens. Man nennt ihn gerne einen Pedanten, einen Oberlehrer, einen Heimatkundefritz, einen Einmaleinsglobi, einen ABC-Instruktor. Die Realien und die Natur sind seine grossen

Lehrertypen

Laster, freilich frönt er ihnen nicht wie ein Süchtiger, sondern mit Mass, er gleicht ein wenig dem Rentner, der sich zum Abendschoppen einen Zweier Hallauer gönnt, keinen Tropfen mehr und keinen Tropfen weniger. In einem Rudel von Schulreisen auf einem überfüllten Vierwaldstätterseedampfer erkennt man diesen Lehrer daran, dass er still für sich in einer windigen Ecke dem Rütli ~~gegen~~ entgegenfiebert. Er wird seine Schulreisen immer nach didaktischen Gesichtspunkten bestimmen: der Aletschgletscher als Belohnung für eine achtstündige Wanderung. Sparsamkeit ist seine höchste Tugend, man wird diesen Lehrer nie über den Schatten seines Portemonnaies springen sehen. Er ist ein ausgezeichnete Lagerleiter, rechnet immer auf den Rappen genau ab. Um zehn Uhr Lichterlöschen, ~~damit~~ ^{damit} man mit der Sonne aufstehen kann. Ja, selbst in den Ferien hat er das Bedürfnis nach der Gesellschaft von ~~seiner~~ Schülern. Er muss immer etwas erklären, irgend ein Interesse wecken können. Sogar die Gesellschaftsspiele haben einen didaktischen Zug: Wer weiss am meisten Berge mit P? Beim gemeinsamen Nachtessen in der Ferienkolonie oder im Skilager achtet er darauf, dass die Spinatwähe in genaue gleich-grosse Stücke zerteilt wird. Meistens hat dieser Lehrer eine mauerblümchenhafte, aber tüchtige Frau, deren Spezialität die Spinatwähe ist. Zur Abwechslung auch einmal Zwiebelkuchen. Bei der Zerteilung der Spinatwähe ~~fragt~~ ^{sagt} der naive Lehrer: ~~Wie~~ ~~bestimmt~~ ~~man~~ ~~den~~ ~~Umfang~~ ~~eines~~ ~~Kreisses~~, wenn der Radius gegeben ist? "

Aus: Schauplatz als Motiv
Materialien zu Hermann Burgers Roman "Schilten"
Zürich/ München: Artemis, 1978, Seite 130 ff.

HERMANN BURGER
SCHILTEN
SCHULBERICHT
ZU HANDEN DER
INSPEKTOREN-
KONFERENZ
ROMAN ARTEMIS

PROBLEME VON BERATUNG UND SELEKTION IN DER LEHRERBILDUNG

Urs H. Mehlin

Vor über 10 Jahren wurde der Schreibende mit der Aufgabe betraut, an der Lehrerbildungsanstalt des Kantons Zürich (dem seinerzeitigen "Oberseminar") den "Psychologischen Dienst" aufzubauen. Die Aufgabenstellung ergab sich direkt aus der Praxis (Beratungen für Studenten mit unmittelbar in Erscheinung tretenden psychischen Problemen und Schwierigkeiten auf zunächst informeller Basis). Im Gegensatz etwa zu einer universitären Ausbildung, die ja ebenfalls die Institution der psychologischen Studentenberatung kennt, verlangt die Lehrerausbildung vom Studenten den regelmäßigen praktischen Bezug, welcher Unsicherheiten oder Belastungen meist in direkter Folge in Erscheinung treten läßt. Überdies steht jede Lehrtätigkeit in einem ausgeprägten und vielfältigen kommunikativen Bezug zu verschiedenen und verschiedenartigen Gruppen und Einzelpersonen. Ein solcher Bezug setzt einerseits eine deutliche psychische Stabilität voraus und bringt andererseits die Gefahr von Verunsicherung und damit Destabilisierung mit sich. Diese situativ gegebenen Spannungen treten für den Studenten potenziert in Erscheinung, weil erstens jede Ausbildung ein gewisses Maß an Verunsicherung mit sich bringt, weil zweitens der konzeptuell vorgegebene Rollenwechsel zwischen Lernendem und Lehrendem Ambiguitäten und damit Ambivalenzen fördert und weil drittens die alterstypischen Probleme (Spätadoleszenz mit oft deutlicher Ablösungssymptomatik vom Elternhaus) ohnehin personale Anpassungsleistungen nötig machen. Da sensible, differenzierte junge Menschen den Erschütterungen solcher Wechsel stärker ausgesetzt sind als ihre vielleicht "stärkeren", aber auch weniger differenziert reagierenden Kameraden, ergibt sich gerade für solche aktualisierten Konflikte eine wesentliche Beratungsindikation. Denn Problembewußtsein und Sensibilität gehören sicher zu den wünschbaren Persönlichkeitsmerkmalen des Lehrers, sofern sie nicht Ich-Funktionen zu beeinträchtigen vermögen.

Eignungsabklärung, Selektion, Beratung

Es zeugt für den Weitblick der Schulleitung und das Verständnis der Behörden, solche Zusammenhänge erkannt und in der Folge die Einrichtung des Beratungsdienstes energisch gefördert und somit möglich gemacht zu haben zu einer Zeit, wo das in der Schweiz noch gar nicht so allgemein üblich oder selbstverständlich war. Gerade aus den erwähnten engen Verbindungen zwischen beruflichen Anforderungen an den künftigen Lehrer und schulischen Strukturen/Gegebenheiten haben wir uns trotz seinerzeit von außenstehenden Psychologen geäußerten Bedenken für ein Konzept entschieden, das die Beratung bewußt in der Institution verankert und nicht etwa eine quasi private psychotherapeutische Außenstation darstellt. Selbstverständlich kann jeder Student beim Auftreten persönlicher Probleme sich frei für die eine oder andere Möglichkeit entscheiden, und selbstverständlich ist auch unsere Beratung an Diskretion und Schweigepflicht gebunden, aber ebenso natürlich ergibt sich gelegentlich eine intensive Zusammenarbeit zwischen dem Studentenberater, dem Mentor oder Fachlehrer eines Studenten und der Schulleitung, etwa wenn sich im Interesse eines Studenten gewisse Rücksichten aufgrund aktueller persönlicher Schwierigkeiten aufdrängen oder aber, wenn von Seiten der Beurteilenden Eignungszweifel geäußert werden. Nicht daß in einem solchen Fall eine Beratung in eine psychologische Eignungsabklärung "umfunktioniert" werden darf - ein derartiges Vorgehen würde die unabdingbare Vertrauensbasis zwischen allen Beteiligten schwer gefährden -, aber daß in Zusammenarbeit aller Beteiligten allfällige Alternativen der Ausbildung und Ausrichtung gesucht oder erarbeitet werden. Ohne in diesem Rahmen auf Einzelheiten beraterischer Kasuistik eingehen zu können, stelle ich zur generellen Illustration des Gesagten das damals erarbeitete und noch heute gültige Pflichtenheft vor:

PFLICHTENHEFT DES PSYCHOLOGISCHEN DIENSTES:

- Beratung von Studierenden in persönlichen und schulischen Schwierigkeiten
- Beratung von Studierenden zur allfälligen Abklärung ihrer Berufswahlneigung und Berufseignung
- Anbieten von Hilfe bei allfälligen Schwierigkeiten in Übungsschule und Praktika nach Absprache mit dem jeweiligen Mentor
- Aufbau eines testologisch-diagnostischen Instrumentariums im Zusammenhang mit der Studentenberatung
- Planmäßiger Aufbau und Ausbau von regelmäßigen Kontakten mit "Außenstationen" (Schularzt, Fachpsychiater, Berufsberatungsstellen und Psychotherapeuten)

- Unterstützung von Direktion und Schulleitung in Fragen der Eignungsabklärung von Studenten vor ihrer Aufnahme
- Mitwirkung an Projektarbeiten verschiedener Thematik im Zusammenhang mit psychologischen Fragen
- Übernahme von Spezialaufgaben (Gespräche mit Interessenten und Kandidaten, Teilnahme an Tagungen usw.) auf Veranlassung der Direktion oder Abteilungsleitung
- Zusammenarbeit mit Fachlehrern, Mentoren und Beratern bei psychologischen Fragestellungen

Ich möchte mich im folgenden schwerpunktmäßig mit der Abklärung der Berufseignung von Lehramtskandidaten befassen, da diese im Zeichen des momentanen und des noch zu erwartenden Lehrerüberflusses zunehmend auch an praktischer Bedeutung gewinnt. Es sei indessen nicht verschwiegen, daß man sich mit ihr an verschiedenen schweizerischen Lehrerbildungsanstalten schon vor Jahren auseinandergesetzt hat, daß ein wesentliches Kapitel des Expertenberichtes "Lehrerbildung von morgen" sich mit der Frage von Eignung, Beratung und Selektion beschäftigt, ohne daß diese Bemühungen zu einer allgemein gültigen Lösung geführt hätten. Dies mag zum einen mit der Komplexität der Materie zusammenhängen, auf die wir noch eingehen werden, zum anderen aber bestehen gerade von pädagogischer Seite her auch grundsätzliche Vorbehalte oder Einwände gegenüber Selektion. Obschon solche Skepsis ernst genommen werden muß, indem sie eine sorgfältige und verantwortungsbewußte Abklärung jedes Einzelfalls nahelegt, darf sie den einzelnen Lehrerbildner noch nicht von dieser Aufgabe entbinden. Denn neben dem Recht des einzelnen auf die Ausbildung seiner Wahl bestehen rechtmäßige Ansprüche von Kindern auf eine Schulzeit ohne unnötige Belastungen, die von einem hochproblematischen Lehrer verursacht werden können. Das vor allem in der Primarschule bestehende ungleich verteilte Kräfteverhältnis bringt Art und Persönlichkeit des Lehrers unverhältnismäßig stark zum Tragen. Die Auseinandersetzung mit eben diesen Voraussetzungen des Lehrerstudenten stellt deshalb einen wesentlichen Bereich der Ausbildung dar, ebenso sehr in den Bemühungen um Persönlichkeitsbildung, wie in denjenigen um adäquate Beurteilung. Gerade diese im wahren Wortsinn "persönliche" Dimension durchwirkt eigentlich sämtliche Bereiche der Lehrerbildung und stellt für alle daran Beteiligten einen wesentlichen Wert und eine

hohe Herausforderung dar. Andererseits ist sie auch für Ängste, Unsicherheiten, Projektionen und Ambivalenzen verantwortlich - auf Seiten des Studenten und nicht selten, des Lehrerbildners selbst.

Eigentlich ergibt sich aus dieser Voraussetzung und Aufgabe schon die grundsätzliche Ausrichtung des Vorgehens: eben nicht ein apriorisches und selbstsicheres Werten, Be- respektive Verurteilen nach vorgegebenen Normen und engem persönlichen Vorbild, sondern die möglichst gemeinsame Auseinandersetzung mit der jeweiligen berufsspezifisch relevanten Situation oder Problematik. Damit ist gleichzeitig die Warnung davor ausgesprochen, Persönlichkeitsaspekte oder Verhaltensweisen eines Lehramtskandidaten in die Beurteilung miteinzubeziehen, die zwar persönlich störend oder stoßend sein mögen, die aber keinen direkten Bezug zur beruflichen Qualifikation aufweisen. Die Praxis zeigt, daß die beiden Aspekte durchaus nicht immer mit wünschbarer Deutlichkeit getrennt werden. Eine weitere Schwierigkeit der Eignungsabklärung liegt in der gelegentlichen Inkompatibilität zwischen psychologisch differenzierendem Ermessen und juristisch klar haltbarer und "beweisbarer" Kriterienerhebung. An Seminaren, die fachlich ausgerichtete Eignungsprüfungen durchführten, bei denen ein bestimmtes Punkteminimum erreicht werden muß, besteht zwar juristische Eindeutigkeit - häufig allerdings auf Kosten von psychologisch wirklich sinnvoll scheinenden Entscheidungen. Sicher sind ausgewiesene Fertigkeiten für das Fach Muttersprache (mündlich und schriftlich), sowie gewisse Voraussetzungen oder zumindest Affinitäten im musischen Bereich (Singen, Instrument, Zeichnen, Werken, Turnen/Sport) mitzubringen, schon allein deshalb, weil allzu große Defizite hier nicht ohne weiteres in der Ausbildung kompensiert werden können, doch sollten darob die persönlichkeitsmäßigen Voraussetzungen des Kandidaten nicht einfach außer acht gelassen werden. Sorgfältige Untersuchungen weisen darauf hin, daß eine allgemein hohe Intelligenz in Verbindung mit niedrigem Neurotizismus die besten Voraussetzungen für den Berufserfolg des Lehrers darstellen. Man könnte demnach folgern, die genaue Erfassung der beiden Variablen stelle ein geeignetes Ausleseinstrument dar. Trotzdem erheben sich dagegen Bedenken: Erstens sind die erwähnten Voraussetzungen zwar gültig, aber sicher nicht in hohem Maß berufsspezifisch, indem auch andere Ausbildungen von denselben Voraussetzungen profitieren dürften. Zweitens läßt sich über die Entwicklungschancen mittlerer Ausprägungen in den beiden Bereichen wenig Konkretes entscheiden - und statistisch ist ja mit

normal verteilten Ergebnissen zu rechnen, so daß eine normative Festlegung wieder willkürlich wäre. Und drittens gibt es meines Erachtens keine testologischen Instrumente, die auf die Dauer zuverlässig eingesetzt werden könnten oder die überhaupt allgemein als Selektionsmittel akzeptiert würden. Vollends problematisch scheinen mir in dieser Beziehung Einstellungsfragebogen zu sein; nicht nur, weil diese außerordentlich leicht bewußt beeinflusst werden können, sondern weil sich gerade Einstellungen im Laufe der Ausbildung - vor allem in den ersten Jahren der Berufsausübung - erfahrungsgemäß sehr stark zu ändern pflegen. Auch würde man mit dem Versuch, eine ganz bestimmte Gesinnung oder Einstellung für verbindlich zu erklären, der möglichen oder gar wünschbaren Offenheit von pädagogischen Einstellungen in einer demokratischen Gesellschaft Gewalt antun. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich allerdings, daß eine stark autoritär-missionarische Haltung für den künftigen Lehrer dann kontra-indiziert ist, wenn er Tendenz zeigt, diese auf seine Schüler zu übertragen. Immer wieder wird zu Recht auch darauf hingewiesen, daß Anwärtler mit sadistischen oder andern perversen Tendenzen bei mangelnder Triebkontrolle vom Lehrerberuf abzuhalten seien. Dies ist zweifellos richtig, begegnet in der Erfassungspraxis aber noch größeren Schwierigkeiten als die beiden oben erwähnten Positivvarianten. Denn tiefenpsychologisch ausgerichtete Tests erfassen wohl häufig Triebkonstellationen, nicht aber in gleichem Maß die Ich-Funktionen - und die kurz- oder mittelfristige Praxis während der Ausbildung läßt etwa Sadismen oder Ähnliches weniger zum Ausdruck oder Ausbruch kommen als die spätere, weniger regelmäßig kontrollierte Berufsausübung. Für solche in der Tat höchst problematischen Fälle empfiehlt sich eine sorgfältige, auch "Anmutungen" oder Gefühle nicht außer acht lassende Beobachtung und sorgfältige Besprechung durch alle an der Lehrerbildung beteiligten Kollegen. Eine solche scheint mir überhaupt die organischere und auch zuverlässigere Lösung darzustellen als Prüfungen, Tests oder gar auf Sensitivity-Training hin angelegte gruppenspezifische Übungen mit Selektionscharakter.

Ich darf jetzt die mit der Einführung des neuen Lehrerbildungsgesetzes im Kanton Zürich geltende Situation schildern, in welcher die Zweistufigkeit der Ausbildung - gemeinsame Grundausbildung für alle Volksschullehrer mit anschließender Spezialisierung als Primarlehrer (1.-6. Schuljahr) oder Lehrer der Sekundarstufe I (3.-9. Schuljahr, gegliedert in Sekundarschule und Real-/Oberschule) - sich auch im Auswahlverfahren niederschlägt.

So dient das gemeinsame Grundausbildungsjahr nicht nur der möglichen Abklärung der Stufenwahl, sondern vor allem auch der berufsspezifischen Eignungs- und Neigungsabklärung der Studenten ganz allgemein. Recht häufig kommen Kandidaten während dieses Jahres selbst zur Überzeugung, sich doch einer anderen Berufsrichtung zuzuwenden, denn die intensiv angebotene Selbsterfahrung in der Praxis zeigt deutlicher als Gespräche, Erwägungen oder Tests die zu erwartende Berufsrealität. Um diese neugeschaffene Möglichkeit beneiden uns schon jetzt andere Schweizer Lehrerseminarien, die mit der Wünschbarkeit oder Notwendigkeit von Selektionsmaßnahmen vor Ausbildungsbeginn konfrontiert werden, da sich an vielen Orten ein beschäftigungspolitisch problematisches Überangebot an Junglehrern zeigt. Unsere Lehrerbildung in Zürich kennt weder eine Aufnahmeprüfung noch einen Numerus clausus, versteht indessen wie erwähnt das Jahr der "Grundausbildung" auch als Möglichkeit der Abklärung von Berufseignung. Damit verschiebt sich die individuelle Selektion vom Zeitpunkt vor der Aufnahme in die erste Ausbildungsphase, gewinnt dabei aber gleichzeitig eine breiter abstützbare Basis. Als formale Kriterien für die Aufnahme eines Kandidaten gelten lediglich noch:

1. Die Zulassungsberechtigung zur Universität Zürich
2. Der Nachweis "gesundheitlicher Eignung für den Lehrerberuf".

Dieser Begriff ist sowohl prinzipiell als auch im konkreten Einzelfall der Auslegung bedürftig. Zu diesem Zweck wurde ein spezielles Gremium geschaffen ("Aufnahmekommission"), dem neben Vertretern des Seminars der Schularzt und weitere, von der Institution unabhängige, aber mit Beratung und Schule professionell verbundene Persönlichkeiten angehören. Erfahrungsgemäß müssen vom Medizinischen her Erkrankungen und Gebrechen an folgenden Organsystemen sorgfältig abgeklärt werden:

- Bewegungsapparat
- Sinnesorgane
- Sprache
- Nervensystem (organisch bedingte Nervenleiden)

Spezielle Aufmerksamkeit erfordert und erfährt indessen das Gebiet und Grenzgebiet psychisch-psychiatrischer Erkrankungen und Auffälligkeiten, unter denen vor allem sämtliche Formen von Schizophrenie und schwere Formen neurotischer Erkrankungen die Aufnahme in das Seminar ausschließen. In jedem Fall

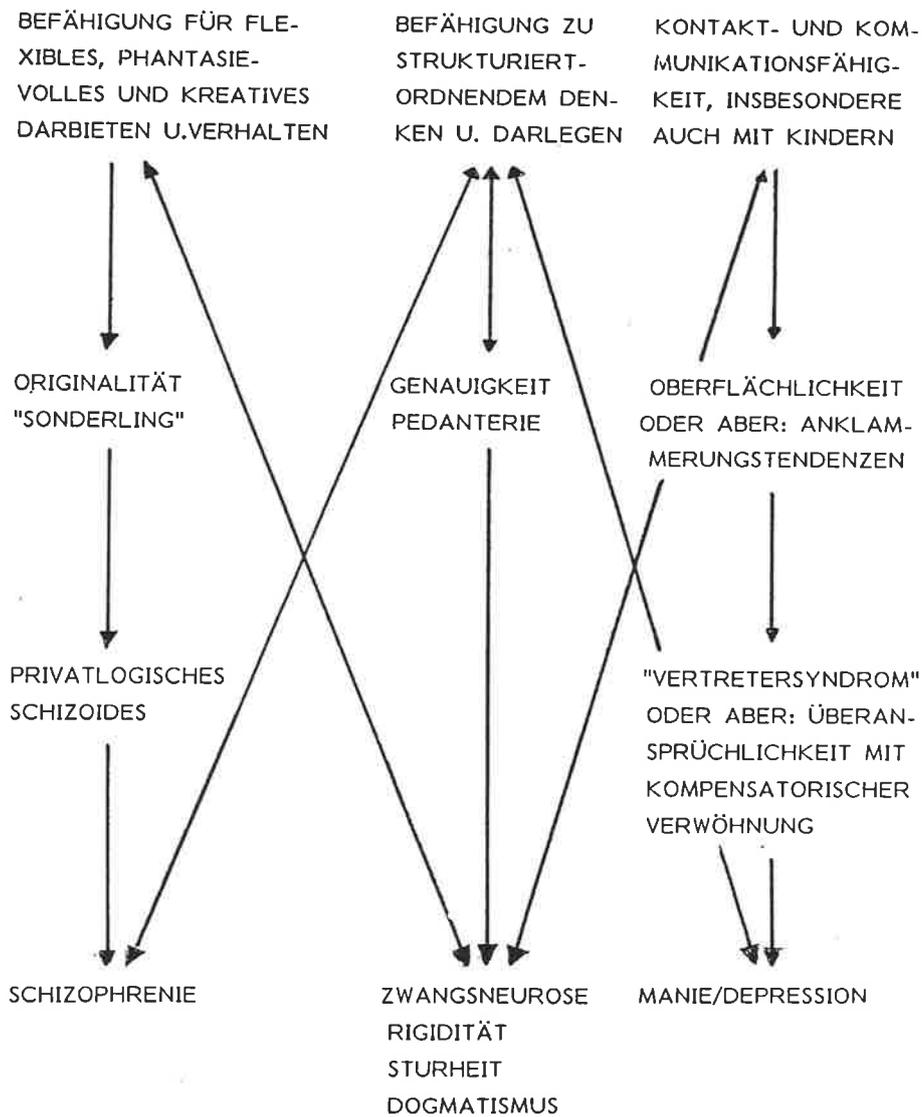
wird indessen der Kandidat vom Schularzt genau abgeklärt und meistens in der erwähnten Aufnahmekommission besprochen. Dies gilt noch mehr für andere psychische und organische Probleme.

Psychische "Gesundheit" im weitesten Sinne ist zwar eine notwendige, aber nicht in jedem Fall ausreichende Voraussetzung für spätere Berufsbewährung, da der Lehrerberuf, in Analogie zu anderen Tätigkeiten, darüber hinaus an bestimmte persönlichkeitsmäßige Dispositionen gebunden ist, die nicht einfach mit "Gesundheit" umfassend beschrieben werden. Es ist wichtig, diesen Zusammenhang zu betonen, da er, im Gegensatz etwa zum Linienpiloten, Berufsmusiker oder auch Mediziner, nicht als selbstverständlich angenommen wird. Unabhängig von persönlicher Einstellung, pädagogischer Haltung und bevorzugter Methodik sollten Lehrer aller Stufen unseres Erachtens noch drei Grundvoraussetzungen mitbringen, die untereinander nicht notwendigerweise hoch korrelieren:

1. Befähigung für flexibles, phantasievolles und kreatives Darbieten und Verhalten
2. Befähigung zu strukturiert-ordnendem Denken und Darlegen
3. Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, insbesondere mit Kindern.

Je nach bewußt gewähltem Schwerpunkt oder je nach individueller Ausprägung der Persönlichkeit sind diese Eigenschaften unterschiedlich gewichtet oder ausgeprägt, was im Interesse einer lebendigen, vielfältigen Schule, die verschiedenartigsten Ansprüchen und Eigenheiten der Schüler gerecht zu werden vermag, durchaus wünschbar ist. Trotzdem müssen alle drei Bereiche vorhanden sein - es kann also nicht eine besonders stark ausgeprägte Dimension die Absenz der andern gleichsam kompensieren; und gleichzeitig kann jede einzelne Dimension durch überstarke und unkontrollierte Entwicklung in Bereiche "kippen", in denen sie beruflich sehr problematisch wird. Das hier ausgeführte Schema versucht phänomenologisch und nicht etwa als lineare psychopathologisch-etiologische Klassifikation, diese Zusammenhänge sichtbar zu machen und somit gleichzeitig eine brauchbare Orientierungshilfe für sonstwie nicht ganz einzuordnende Problemfälle abzugeben. Am unteren Ende der jeweiligen Dimension findet sich entweder deren pathologische Variante oder aber die beruflich kontra-indizierende Maximalausprägung.

ABBILDUNG 1



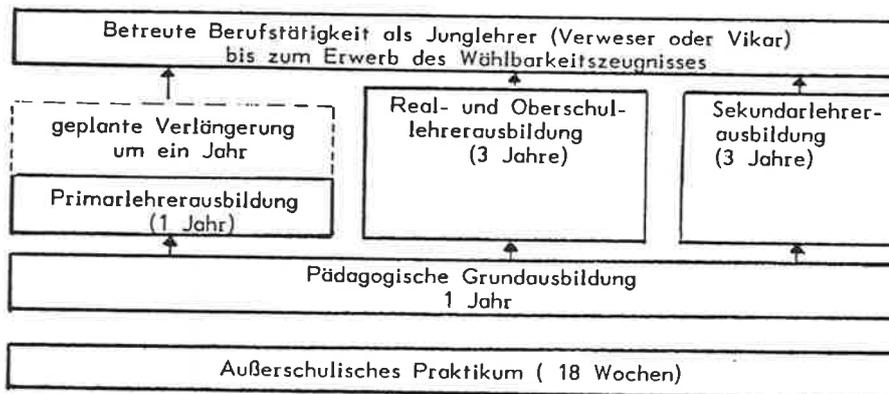
Abschließend möchte ich hier nur noch auf folgende, für die Beurteilung relevanten Gesichtspunkte kurz eingehen: Ein sich akut zeigendes gestörtes Verhalten ist im allgemeinen prognostisch besser zu beurteilen als ein chronisches oder sich schleichend progressiv entwickelndes. Dabei ist der **Entwicklungslinie** des Kandidaten über einen gewissen Ausbildungszeitraum hin gebührend Rechnung zu tragen. Im gleichen Zusammenhang ist die Frage wichtig, ob und wie sich beraterische Hilfen durch Seminar- und Praxislehrer auf die Lehrpraxis auswirken. Sicher gibt es hier wie anderswo personalbedingte Konstellationen von Unvereinbarkeit, doch erheben sich bei stark diskrepanter Fremd- und Selbstbeurteilung bei verschiedenen Praktika gewichtige Eignungszweifel. Bei zu starker Abwehr und entsprechend eingeschränkter Lernfähigkeit oder der Tendenz, sich dauernd "herauszureden" und projektiv Umstände oder andere Personen zu beschuldigen, scheint mir die Prognose eher ungünstig. Die sich in solchen Fällen zwangsweise ergebende Spannung sollte möglichst nicht durch kurzfristiges "Nachgeben" resignativ reduziert, aber auch nicht durch prestigebetontes sich Versteifen unerträglich gesteigert werden. Gerade hier sollte, im Interesse der Volksschule und ihrer Schüler, aber auch im langfristigen Interesse des fraglichen Kandidaten selbst, eine Ausbildungs- und Berufsvariante oder Alternative angestrebt werden. Resigniertes Gewährenlassen (und Verschieben des Entscheides auf die nächste Instanz) oder individuell traumatisierendes schroffes Abweisen ohne Anbieten von Hilfe gerade dann, wenn ein junger Mensch vielleicht am stärksten darauf angewiesen wäre, sind zwar bequemer, der Situation indessen nicht angemessen. Dieser Herausforderung können und dürfen wir uns als Lehrerbildner und Berater nicht entziehen, auch wenn sie wie gesagt, Spannungen oder gar Kämpfe mit sich bringt, und auch wenn sie manchmal schwierige Entscheide von uns verlangt.

LITERATUR

"Lehrerbildung von morgen", Grundlagen, Strukturen, Inhalte: Bericht der Expertenkommission "Lehrerbildung von morgen" im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; herausgegeben von F. Müller in Verbindung mit H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser und A. Strittmatter; Comenius-Verlag Hitzkirch, 1975

ANHANG

Abbildung 2: Struktur der Züricher Volksschullehrerausbildung

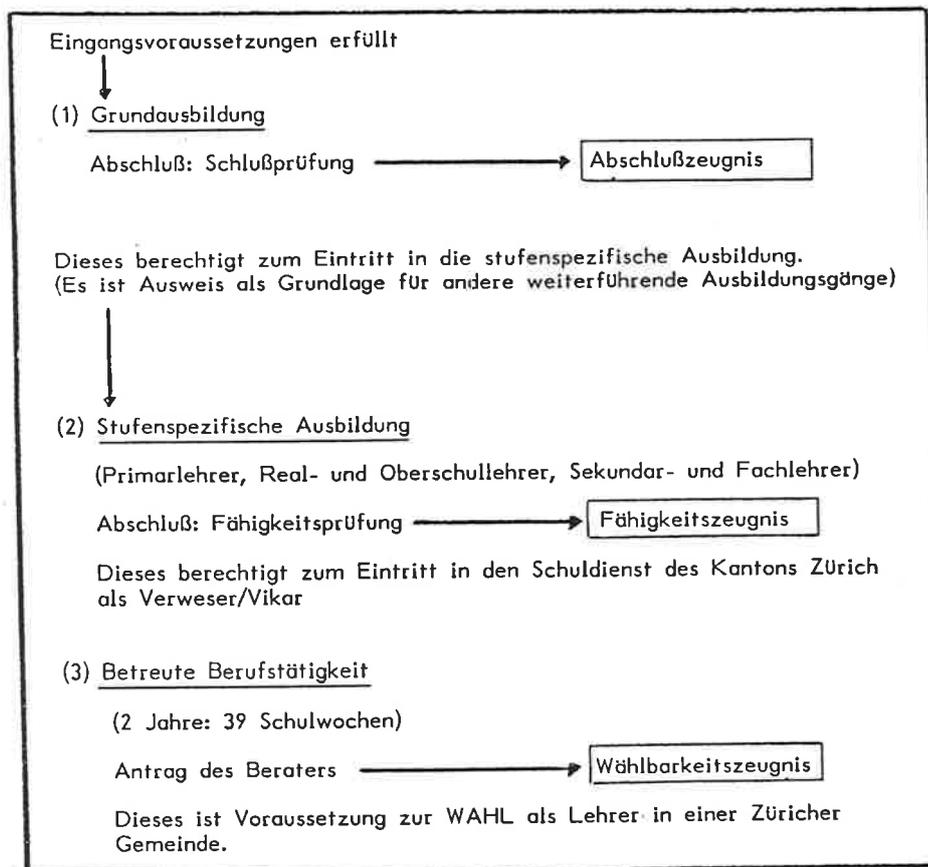


Voraussetzung für den Eintritt in die Grundausbildung sind eine abgeschlossene Mittelschulbildung mit eidgenössisch anerkannter oder kantonalzürcherischer Maturität sowie ein Ausweis über die gesundheitliche Eignung für den Lehrerberuf (§ 18 des Lehrerbildungsgesetzes vom 24. September 1978).

Abbildung 3: Eingangsvoraussetzungen zur Lehrerbildung im Kanton Zürich

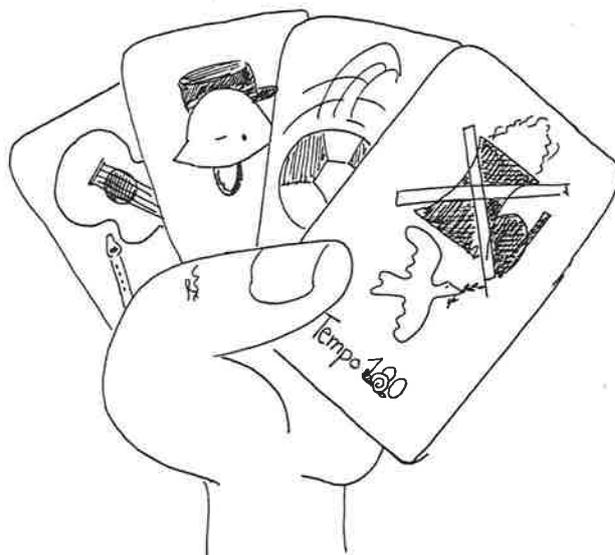
Allgemeinbildung (intellektuelle Voraussetzungen)	Eignung gesundheitliche Eignung	berufliche(characterliche) Eignung
(LGB § 18)	(LGB § 18) (Seminarregl.§3)	(Lehrplan SPG,Ziffer 4.1)
Maturitäts- PRÜFUNG	Ärztliche ABKLÄRUNG	Angebot an BERATUNG
Eidgenössisches oder Kantonal-Zürcherisches Maturitäts-Zeugnis (gemäß Expertenbericht -Lehrerbildung von morgen-: Empfehlungen zum maturitätsgebundenen Weg)	Ärztlicher Attest aufgrund Erhebungsbogen und Untersuchung(Der Bogen wurde entwickelt von einem Team von Fachleuten: Ärzte Psychologen, Lehrer- berater,Ausbilder)	Verschiedene Angebote: - Maturanden-Orientierungen durch Akademische Berufsberatung - Info-Veranstaltungen d. Seminare - Beratungs- und Info- Möglichkeit beim Beratungsdienst des SPG

Abbildung 4: Die drei Qualifizierungsstufen des Züricher Volksschullehrers



Beim Artikel von Urs H. Mehlin handelt es sich um einen Beitrag zum ATEE-Kongress 1985 in Linz.
Abgedruckt aus dem Kongressbericht:
Friedrich Buchberger/ Helmut Seel (Hrsg.)
Lehrerbildung für die Schulreform
Brüssel/ Linz 1985 (S. 308-318)

**MOTIVATIONEN ZUM KURS
"BERUFSEIGNUNGS-BEURTEILUNG IN DER LEHRERBILDUNG"**



verbreitbare Selektionskriterien

Zum unterbreiteten Thema "Berufseignungs-Beurteilung" sind meinem "Hofkarikaturisten" Dominicq Riedo, einem ehemaligen Schüler unseres Lehrerseminars, in erster Linie Erfahrungen seiner Kollegen bei der Stellenbewerbung eingefallen. Über meine eigenen Freuden und Leiden als Lehrerbildner im Zusammenhang von Beurteilung ist damit noch wenig ausgesagt. Hier aber lag und liegt meine Hauptmotivation, zusammen mit Hans Brühweiler aus Liestal, einen Kurs zum besagten Thema ins Leben zu rufen.

Mein gefühlsmässiges Verhältnis zur ganzen Thematik "Schülerbeurteilung - Berufseignungsbeurteilung" (beides ist für mich als Psychologie- und Didaktiklehrer an einem traditionellen Primarlehrerseminar vielfältig verknüpft) ist ausgesprochen ambivalent. Es besteht aus einer Mischung von Gefühlen der Faszination, der Überforderung, des Überdrusses und von Pflichtgefühl.

Was mich echt fasziniert, sind die Chancen der Erziehung und Befähigung zu Selbstverantwortung und Mündigkeit, die mit dem Thema "Beurteilung" verbunden sind. Als Mitverfasser von Leitideen für die Primarschule und fürs Lehrerseminar habe ich diesbezüglich schon gar schöne Sätze mitformuliert, z.B.: Die Schülerbeurteilung soll "Hilfe zur Selbstbeurteilung sein. Sie soll dem Kind Auskunft geben über

seinen Lernstand und seinen Lernfortschritt. Sie soll seine realistische Selbstbeurteilung fördern und Hilfen bieten für die weiteren Lernschritte." (Aus den Leitideen für die Primarschule Deutschfreiburgs.)

Wichtige Impulse und Herausforderungen in dieser Richtung gingen von den SIPRI-Arbeiten zur Schülerbeurteilung aus. Stichwort: Vermehrte Gewichtung der formativen gegenüber der summativen Beurteilung. Die Implikationen für die Lehrerbildung sind in den "22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule" (EDK, Bern 1986) knapp und prägnant zusammengefasst. Auch hier wird der Befähigung zur Selbstbeurteilung grosser Stellenwert zugemessen.

Nicht nur die Ideen und Herausforderungen an sich, auch die Umsetzungsbemühungen in die Praxis können faszinierend sein. Einiges, z.B. sog. Berufsfindungsangebote, haben wir an unserem Seminar mehr oder weniger fest institutionalisiert, anderes ist erst ansatzweise erprobt oder mehr Programm und Wunsch. Und spätestens bei dieser Umsetzungs-Kleinarbeit stellen sich eben auch Gefühle der Überforderung und Begrenztheit ein, z.B. bei so etwas wie standortbestimmenden Fremd- und Selbstbeurteilungsgesprächen, die ich den Seminaristinnen und Seminaristen verschiedentlich vor dem Abschlusspraktikum angeboten habe.

Besonders für diese Umsetzungs-Kleinarbeit erhoffe ich mir vom Kurs reichliche Anregungen aus anderswo gemachten Erfahrungen.

Wie eingangs angedeutet, manchmal kommen mir bei der ganzen Thematik "Schülerbeurteilung - Berufseignungsbeurteilung" auch Gefühle des Überdrusses auf. Dies vor allem angesichts der zahlreichen Dilemmata, in die man hier sowohl auf theoretischer Ebene wie in der Praxis gerät. Mangel an Ambiguitätstoleranz? Mag sein. Doch die Anliegen einer individuellen Fortschrittsbeurteilung und einer formativen, beratenden Leistungsbeurteilung in der gegebenen Zeit und bei den beschränkten Beobachtungsgelegenheiten mit den Pflichten einer möglichst objektiven, zuverlässigen, gültigen und gerechten summativen Notengebung am Schluss eines Semesters oder Ausbildungsjahres auf einen Nenner zu bringen, erscheint mir nach wie vor als ein Kunststück, dem wohl nur die allergrössten Köpfer gewachsen sind. Und der Zwickmühlen gibt es mehr!

Ein Auskneifen aus der Situation ist nicht möglich. Einerseits ist es der Lehrerstudent selber, der ein Recht auf Berufseignungsbeurteilung und -beratung hat, sei's im positiven Fall als eine Bestätigung seiner Berufswahlentscheidungen, sei's im negativen Fall zur Vermeidung eigentlicher Dramen, z.B. des Dramas, dass jemand über Jahre aufs Berufsziel "Lehrer/in" fixiert bleibt, die ganze Ausbildungszeit als Zweifelsfall übersteht, über Jahre zu keiner festen Anstellung kommt und - endlich doch in aussichtsreicher Stelle - diese bereits nach einem Jahr unter verschiedenen Vorwürfen wieder aufgeben muss. Selbstverständlich ist die Sache mit positiver Bestätigung bzw. angezeigter Umberatung oder Wegselektion in vielen Fällen alles andere als klar

Eignung zum Lehrerberuf (Kursvorschau)

und eindeutig, und Beispiele von Fehleinschätzungen liessen sich in vielen Varianten anführen.

Nebst den Lehramtskandidaten sind es natürlich vor allem auch ihre potentiellen späteren Schüler, die ein Anrecht darauf haben, dass wir die Pflicht der Berufseignungs-Beurteilung auf uns nehmen. Besonders deutlich wird mir diese Seite jeweils bei der Abgabe von Referenzen im Zusammenhang von Anstellungsverfahren.

Pflichtgefühl, Überdruß, Überforderung, Faszination - vielleicht können Sie sich noch aus anderem emotionalen Hintergrund zum Mitmachen am ausgeschriebenen Kurs entscheiden. So oder so dürfen wir uns davon eine bereichernde Auseinandersetzung und wahrscheinlich auch etwas Rückenstärkung für die alles andere als leichte Aufgabe der Berufseignungs-Beurteilung erwarten.

Ruedi Arni

BERUFSEIGNUNGS - BEURTEILUNG IN DER LEHRERBILDUNG (WBZ-Kurs 8.24.13)

Der Kurs will der Frage nachgehen, welche Kriterien im Zusammenhang mit Aufnahmeverfahren, mit Fremd- und Selbstbeurteilung und Beratung während der Ausbildung sowie mit ausbildungsabschliessenden Beurteilungen nach dem heutigen Stand des Wissens vertretbar sind. Zweitens werden in Gegenüberstellung mögliche Wege der Kandidatenauswahl vorgestellt und diskutiert. Weiter werden Rechtsgrundlagen der Selektions- und Beratungspraxis exemplarisch vergegenwärtigt und Möglichkeiten der gezielten Validierung und Evaluation der Beurteilungspraxis erörtert werden. Nebst dem Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmern soll der Kurs schliesslich auch einen Einblick in die Personalselektion in der Wirtschaft ermöglichen, um unsere Auswahl- und Berechtigungskriterien in der Lehrerbildung einmal vergleichend von einer anderen Warte her zu betrachten.

Der Kurs richtet sich an Lehrerbildner, die mit Selektions- und Beratungsaufgaben betraut sind. Kurssprache ist deutsch.

Referenten: Hans BRÜHWEILER, Seminarlehrer, Liestal; Urs K. HEDINGER, Mitarbeiter des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung, Bern; Urs H. MEHLIN, Lehrer am Seminar für pädagogische Grundausbildung, Zürich; Herbert PLOTKE, Departementssekretär bei der ED Solothurn; Jakob STUCKER, Schulinspektor Spiez; Werner WIESENDANGER, Direktor des Primarlehrerseminars Zürich; Alex DÄLLENBACH, Unternehmensberater, Zürich N.N. zum Thema "Evaluation der Beurteilung".

Organisator: Schweizerischer Pädagogischer Verband

Verantwortlich: Rudolf ARNI, Jos. Chaley-Strasse 51, 1700 Freiburg

Datum, Ort: 3.-5. Oktober 1988 in Gersau

Einschreibegebühr: Fr. 55.-

Anmeldeschluss: 19. August 1988

LEHRER WAHLEN - LEHRER BERATEN

ANREGUNGEN ZUR DURCHFUEHRUNG VON LEHRERWAHLEN UND VON MENTORATEN AN HOEHEREN MITTELSCHULEN DER DEUTSCHEN SCHWEIZ

Bei Lehrerwahlen suchen wir nicht (nur) Fachspezialisten oder Stoffvermittler, sondern vor allem Lehrerpersönlichkeiten. Um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, wie weit wir es mit solchen zu tun haben, verwenden wir das vertiefte Gespräch.

Im Rahmen eines Ausleseprozesses dient das Gespräch dazu, die *Person* des Kandidaten oder der Kandidatin besser kennenzulernen. Darauf wird bei der Auswahl von Mittelschullehrern nicht verzichten wollen, wer sich Rechenschaft darüber ablegt, wie ausschliesslich während der ganzen Ausbildungszeit die stofflichen und allenfalls methodischen Anforderungen betont worden sind. So wichtig die fachlichen und didaktischen Qualitäten für einen Gymnasiallehrer aber auch sein mögen - für seine Wahl an eine Schule sollten sie nicht allein ausschlaggebend sein. Prägen doch die positiven oder negativen Charakterzüge eines Lehrers oft ganze Schüलगenerationen und bestimmen das Bild, das sich die Öffentlichkeit von seinem Berufsstand macht.

Im Bericht "Lehrerbildung von morgen" (1975, S. 227) wird betont, wie wichtig es sei, "von ihrer Charakterstruktur her hochgradig ungeeignete Kandidaten vom Lehrerberuf fernzuhalten". Die wirksamste Methode, die dafür eingesetzt werden könnte, wäre die Anwendung einer psychologischen Testbatterie. Der damit verbundene Aufwand wäre zwar gross, dürfte sich aber auszahlen. Einem solchen Vorgehen stehen aber Bedenken im Wege. Die Akzeptanz seitens der Betroffenen wäre im heutigen Zeitpunkt noch kaum gewährleistet und die Frage, wer die Ausleser ausliest, ungelöst. Ähnliche Einschränkungen gelten hinsichtlich der Verwendung graphologischer Gutachten.

Schwierigkeiten würde bei Testprüfungen auch das Problem der Kriterien bereiten, da kaum bekannt ist, welche Eigenschaften einen erfolgreichen oder aber "unzumutbaren" Lehrer ausmachen. Allerdings geht es bei der Lehrerselektion ja auch nicht darum, Leute mit ganz bestimmten Charakterzügen zu finden und auszulesen. Vielmehr muss sich die Suche auf etwas Globaleres richten, nämlich auf "Lehrerpersönlichkeiten", das heisst wohl: auf gefestigte Persönlichkeiten mit weitem Horizont, die echt und authentisch sind, im übrigen aber ganz verschiedenen Charaktertypen angehören können und wahrscheinlich auch angehören sollten. Als Zugang zu derartigen generellen Qualitäten bietet sich das Gespräch an; es vermittelt ganzheitliche Eindrücke wie auch - wenn fachgerecht durchgeführt - vertieftere Einblicke in die persönliche Eigenart eines Bewerbers. Dazu eröffnet es erst noch Gelegenheit, zum

Lehrer/innen wählen (WBZ-Broschüre)

allfälligen künftigen Mitarbeiter einen ersten menschlichen Kontakt zu schaffen.

Soll es auch feststellen, ob der Kandidat "an die Schule passe"? Das ist zwar ein traditionsreiches, aber nicht unbedenkliches Selektionskriterium. Die Ambivalenz ist nicht zu übersehen: Im schlechteren Fall sorgt das Prinzip dafür, dass "der Neue nach dem Massstab der Alten" ausgelesen und so jeder frische Wind von der lange gehüteten pädagogischen Provinz ferngehalten wird. Vielleicht sollte man eher die Frage stellen: Wie viel frischen Wind verträgt (oder braucht) unsere Schule?

Aus: Lehrer wählen - Lehrer beraten
Anregungen zur Durchführung von Lehrerwahlen und Mentoraten an höheren Mittelschulen der deutschen Schweiz.
Broschüre, 41 Seiten, Dezember 1987

Herausgegeben von der Studienkommission für bildungspsychologische Fragen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer und der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung.

Erhältlich über die WBZ Luzern
Tel. 041/ 42 14 96

Textauszug aus: LEHRER WÄHLEN - LEHRER BERATEN

Die in den Jahren 1986 - 1988 von einer Expertengruppe erarbeiteten Anregungen sind als Hilfeleistung gedacht beim Wählen, Beraten und bei der Beurteilung von Unterricht. Nebst zwei Kriterienbogen zur Beurteilung von Lektionen enthält die Schrift ein Formular zur Befragung der Schüler über den Lehrer/ die Lehrerin (siehe folgende Seite), sowie Hinweise für die Gestaltung des Mentorats und das Formular eines Mentoratsberichts.

Schülerumfrage über den Lehrer / die Lehrerin

A U S S A G E N	Grad der Übereinstimmung				
	vollständig	weitgehend	etwas	wenig	gar nicht
1. Der Lehrer/die Lehrerin erklärt den Stoff verständlich					
2. Die Ansprüche in seinem Unterricht entsprechen meinen Vorkenntnissen					
3. Er gibt Gelegenheit, Gelerntes anzuwenden und zu üben					
4. Man fühlt sich frei, Fragen zu stellen, wenn man etwas nicht verstanden hat					
5. Er stellt sich auch auf die Schwierigkeiten einzelner Schüler ein					
6. Er ist bereit, auch andere Gesichtspunkte als seine eigenen zu diskutieren					
7. Er zeigt Interesse für unsere Meinungen					
8. Er fördert die Zusammenarbeit der Schüler untereinander					
9. Er gibt nützliche Kommentare zu den schriftlichen Arbeiten					
10. Er macht sich nicht über Schwächen der Schüler lustig					
11. Die Klassenarbeiten sind fair in ihrem Schwierigkeitsgrad					
12. Sie prüfen das, was wir gelernt haben im Unterricht					
13. Sie werden objektiv benotet					
14. Mein Interesse an diesem Fach ist durch diesen Lehrer gestiegen					
15. Der Umfang der Hausaufgaben ist angemessen					
16. Der Unterricht bei diesem Lehrer ist abwechslungsreich					
17. Der Unterricht verläuft in einem entspannten Klima					
18. Sonstige Bemerkungen, die ich noch machen möchte:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

HINWEISE ZUM WAHLEN VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

1. GRUNDSAETZLICH

Die beste Lehrerin, den besten Lehrer gibt es nicht. Sie wählen einen Lehrer in ein bestehendes Kollegium, in Ihre Gemeinde. Wer passt hier am besten, am ehesten? "Passen" heisst nicht in unbedingt "sich anpassen", sondern eher "ergänzen": Wenn schon eine begnadete Musiklehrerin da ist, wird vielleicht der sportbegeisterte Kandidat besser passen; in ein älteres Kollegium kann eine junge Persönlichkeit ganz neue Impulse hineintragen; in ein Kollegium gehören Frauen und Männer, etc.

2. WEN LADEN WIR ZUM VORSTELLUNGSGESPRAECH EIN?

Die Bewerber geben sich Mühe mit ihrer Bewerbung, nehmen sie sich auch Mühe bei deren Würdigung. Auch bei einer grossen Anzahl von Bewerbern sollten alle Unterlagen (nicht nur die Noten!) ernsthaft geprüft und Referenzen eingeholt werden.

Welche Kriterien sind für die zu besetzende Stelle besonders wichtig, nach welchen Eigenschaften und besonderen Fähigkeiten muss beim Durchkämmen der Unterlagen und im Gespräch mit Referenzpersonen gefahndet werden?

Eine knappe, ev. tabellarische Zusammenfassung dieser Punkte bildet die Grundlage für den Entscheid, wer nun zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden soll.

Natürlich kann man im voraus festlegen, wieviele Kandidatinnen und Kandidaten eingeladen werden sollen. Aber warum jemanden schon hier ausschliessen, wenn man nicht sicher ist? Warum jemanden einladen, damit die geplante Anzahl zusammenkommt?

3. DAS VORSTELLUNGSGESPRAECH

Angenehm wird die Situation für die Bewerberin oder den Bewerber nicht unbedingt sein. Aber so angenehm wie möglich sollte sie gestaltet werden. Freundlicher, heller Raum, sinnvolle Sitzordnung, nicht zu grosses, interessiertes, aktives und gut vorbereitetes Wahlgremium - das sind gute Voraussetzungen.

Es handelt sich um ein Gespräch, nicht um eine Prüfung oder gar ein Verhör. Stellen Sie offene Fragen. Schneiden Sie Themenkreise an. Suchen Sie eine Diskussion. Sagen Sie es, wenn Sie nicht ganz einverstanden sind, vielleicht liegt ein Missverständnis vor. Lassen Sie die Kandidatin, den Kandidaten auch Fragen stellen.

Der Aufwand, um sich auf mehrere Bewerberinnen oder Bewerber mit der nötigen Sorgfalt vorzubereiten, mag gross, zu gross sein. Vorschlag deshalb: Den Eingeladenen wird eine Gotte oder ein Götti aus dem Wahlgremium zugeteilt, der die persönliche Einladung und den Hauptteil der Gesprächsführung übernimmt.

Gesprächsthemen:

Wenn sie sich im klaren sind, was Sie von der neuen Lehrerin, vom neuen Lehrer an Ihrer Schule erwarten (Pkt. 2, oben), sollte es einfach sein, die richtigen (für die zu besetzende Stelle relevanten) Themen anzuschneiden.

Pädagogische Stichworte/ Themenkreise für ein Gespräch:
Lehrplan (allgemeiner, grundsätzlicher Teil), Lehrerrolle heute (Schüler, Eltern, Gemeinde), Aufgabe der Schule neben reiner Wissensvermittlung, Zusammenarbeit unter Lehrern (Möglichkeiten, Probleme), eigene Schulerfahrungen.

Persönliche Stichworte / Themenkreise für ein Gespräch:
Wehalb Lehrerin/Lehrer geworden, Schönes und weniger Schönes im Lehrerberuf, Interessen neben der Schule, Stärken und Schwächen.

4. AUSWERTUNG DES GESPRÄCHS UND WAHL

Am einfachsten ist natürlich ein Ausscheidungssystem im Stil von "Zehn kleine Negerlein". Aber dazu braucht es ja nicht einmal ein Bewerbungsgespräch, da könnte man auch einfach die Haarfarbe, die Kleidung oder den Dialekt zum Kriterium machen.

Versuchen Sie jeder Bewerberin, jedem Bewerber gerecht zu werden, indem möglichst alle Mitglieder des Wahlgremiums sich zu jeder einzelnen, jedem einzelnen in zwei Durchgängen äussern: Zuerst wird festgehalten, was für eine Wahl der oder des Betreffenden sprechen würde, in einer zweiten Runde erst kommen die negativen Punkte. Dann erst wird diskutiert. Denken Sie an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kandidaten, vergessen Sie die Referenzen nicht.

Diskutieren Sie bei Meinungsverschiedenheiten weiter, suchen Sie eine Einigung, vermeiden Sie nach Möglichkeit Kampfabstimmungen. Als Entscheidungshilfe vielleicht: zu wem möchte ich meine eigenen Kinder am liebsten in die Schule schicken?

5. DAS ERGEBNIS

Wenn Sie nach einer langen und anstrengenden Sitzung endlich die neue Lehrerin oder den neuen Lehrer gefunden haben, sollten Sie diejenigen nicht vergessen, die Sie nicht berücksichtigen konnten. Nehmen Sie sich die Mühe, den Betroffenen mehr als nur gerade die Nichtwahl mitzuteilen. Beschränken Sie sich auch nicht einfach auf ein paar tröstende Worte. Es handelt sich um ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die weiterhin eine Stelle suchen und sich vielleicht schon in ein paar Tagen an einem andern Ort vorstellen müssen. Sagen Sie Ihnen, was positiv, was negativ aufgefallen ist. Gewiss ist das nicht einfach, am leichtesten fällt es wohl der Gotte oder dem Götti (Pkt 3, oben).

6. NEBENBEI

So interessant, spannend und zweispältig alles im Zusammenhang mit einer Lehrerwahl auch sein mag: Speisen Sie den Dorfklatsch nicht damit. Ganz abgesehen von der Schweigepflicht ist das Ausplaudern von Einzelheiten einer Lehrerwahl weder für die Kandidatinnen und Kandidaten, noch für das Wahlgremium und die Schule gewinnbringend.

Zusammengestellt von Ruedi Helfer mit Hilfe von Beteiligten und Betroffenen für die Sendung Z.B. "Vom Bewerben und Auswählen" (Sept.87).

HINWEISE ZUM BEWERBEN

1. BEWERBEN KANN, BEWERBEN MUSS MAN LERNEN

In der Ausbildung wird man auf den Beruf vorbereitet, eine Vorbereitung auf den Eintritt ins Berufsleben sollte eigentlich auch dazu gehören. Bringen Sie also schon in der Ausbildung das Gespräch auf das Vorstellen und Bewerben, regen Sie Rollenspiele an.

Erwarten Sie aber nicht zuviel: Wie in vielen andern Bereichen kann man vieles erst in der Praxis lernen. Das heisst: Bewerben Sie sich auch, wenn Sie sich nicht grosse Chancen ausrechnen, zumindest erhalten Sie Gelegenheit, die Situation kennzulernen und Routine zu gewinnen.

Man kann übrigens auch von den Erfahrungen anderer lernen: Sprechen Sie ausgiebig mit Kolleginnen und Kollegen, die sich schon beworben haben, sprechen Sie mit erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern darüber, fragen Sie Mitglieder von Wahlgremien, hören sie sich vielleicht noch einmal die Sendung "Vom Bewerben und Auswählen" an und überlegen Sie sich Ihre Antwort auf all die Fragen.

2. DIE SCHRIFTLICHE BEWERBUNG

Da gilt es nun also, auf ein paar Blättern Papier, sich selbst, seine Persönlichkeit zu transportieren. Keine leichte Aufgabe, besonders wenn man dann noch weiss, dass die Chance, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, wegen der grossen Anzahl Bewerber nicht sehr gross ist. Aber der Aufwand lohnt sich: Die ersten Weichen werden aufgrund dieser Unterlagen gestellt. Eine Absage mag Zufall sein, mehrere Absagen sollten Anlass sein, seine Bewerbungsunterlagen zu überprüfen, vielleicht mit einer Vertrauensperson.

3. DAS BEWERBUNGSGESPRAECH

Sie sind eingeladen worden, eingeladen zu einem Gespräch. Gehen Sie nicht wie zu einer Hinrichtung, bereiten Sie sich vor! Wenn Sie es nicht schon vorher getan haben, lernen Sie ihren möglichen zukünftigen Arbeitsort kennen; in Ihrem Verwandten- und Bekanntenkreis wird es wohl jemanden geben, der den Ort kennt, und sei es auch nur aus dem WK.

Für ein Gespräch braucht es immer zwei Seiten: Was können Sie beitragen, welches sind Ihre starken Seiten? Und was könnte von der anderen Seite kommen, welche Themen und Fragen könnten angeschnitten werden (vgl. "Hinweise zum Wählen von Lehrerinnen und Lehrern"), wie wollen Sie sich dazu äussern?

Vermutlich werden auch Fragen angeschnitten werden, die Sie schon in Ihren Bewerbungsunterlagen beantwortet haben, beispielsweise gleich zu

Beginn etwas zu Ihrem Lebenslauf. Wiederholen Sie nicht einfach, was Sie schon geschrieben haben, ergänzen Sie, setzen Sie Schwerpunkte, Ihre Gesprächspartner werden aufmerksamer und interessierter sein.

Zweifellos werden auch heikle Fragen angeschnitten werden. Und Sie möchten gern die Stelle... Fragt sich, wie zentral das Thema ist: Da will man zum Beispiel wissen, wie lange Sie unterrichten möchten, Sie träumen schon lange von einer mehrmonatigen Weltreise, und jetzt? Diesen Traum können Sie ruhig unterschlagen, wenn er Ihnen nicht so wichtig ist, dass Sie dabei rot werden. Anders ist es mit Realitäten, an denen Sie nicht vorbeikommen: Wenn eine Notlüge beim Bewerbungsgespräch schon in den ersten Wochen Ihrer Tätigkeit an den Tag kommt, ist das eine denkbar schlechte Grundlage für die weitere Arbeit. Ausweichmanöver haben auch einen Haken: Selbst wenn sie gut geplant sind, können sie einen zwiespältigen Eindruck hinterlassen, und das ist eine schlechte Grundlage, wenn man bedenkt, dass das Wahlgremium letztlich Ihre Vertrauenswürdigkeit beurteilt. Wie wär's vielleicht mit entwaffnender Offenheit: Sagen Sie es, wenn Ihnen eine Frage heikel erscheint, und erklären Sie, weshalb sie für Sie heikel ist.

Und noch etwas: Lehrerwählen ist kein Schleck, die wenigsten Wählerinnen und Wähler freuen sich drauf. Wenn es Ihnen gelingt, die "unmögliche Situation" einigermaßen interessant, abwechslungsreich und locker zu gestalten, ist es allen wohler, und Sie haben einen entscheidenden Pluspunkt.

4. DAS ERGEBNIS

Ganz realistisch: Der Markt ist übersättigt. Nehmen Sie also eine Abgabe nicht persönlich. Nehmen Sie sie aber auch nicht einfach hin. Gerade im Hinblick auf weitere Bewerbungen ist es wichtig, dass Sie nachfragen: Was war für die Nichtwahl entscheidend, was sollten Sie bei einem nächsten Bewerbungsgespräch anders machen?

Zusammengestellt von Ruedi Helfer mit Hilfe von Beteiligten und Betroffenen für die Sendung z.B. "Vom Bewerben und Auswählen". Eine Cassettenkopie der Sendung (105 Minuten) kann bezogen werden. Der Preis richtet sich nach der Anzahl Bestellungen und wird zwischen 30 und 50 Franken liegen.

Bezugsadresse: Radio DRS
z.B. Schule
3000 Bern 14

September 1987



DER VORSTAND SPV

<i>Adresse</i>	<i>Arbeitsort</i>	<i>Telefon priv</i>
Präsident + Delegierter VSG		
Hans Brühweiler Landstrasse 12 4452 Itingen	Lehrerseminar 4410 Liestal 061 91 42 05	061 98 39 88
Vizepräsident		
Kurt Reusser * Schlössli 3412 Heimiswil	Universität Bern Abt. Pädagogische Psychologie Postfach 264 3000 Bern 9 031 65 82 75	034 22 84 63
Kassierin		
Judith Gessler Wytttenbachstrasse 20 3013 Bern	Staatliches Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	031 41 26 78
Regine Born Loretostrasse 11 4500 Solothurn	Lehrerseminar Seminarlehrerinnenkurs 4500 Solothurn 065 23 24 11 (MO + DI)	065 23 28 35
Eduard Looser Dorfstrasse 42 8234 Stetten	Kantonsschule/Oberseminar Pestalozzistrasse 20 8200 Schaffhausen	053 3 54 81
Helmut Messner Rankmattweg 4 4802 Strengelbach	Höhere Pädagogische Lehr- anstalt des Kantons Aargau 4800 Zofingen 062 52 19 52	062 51 73 32
Fritz Schoch * Thoracker 1 3294 Büren an der Aare	Staatliches Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel 032 25 41 41	032 81 40 89
Sr. Hildegard Willi Seminar 6283 Baldegg	Seminar Baldegg 6283 Baldegg 041 88 39 22	041 88 39 22

* *Redaktoren BzL*

DIE AUFGABE DER PAEDAGOGIK IN DER LEHRERBILDUNG

Jürgen Oelkers

Vortrag auf der Jahrestagung des Schweizerischen Pädagogischen Verbandes in Baden am 6. November 1987.

Mein Thema: "Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung" kann leicht als Selbstüberforderung verstanden werden, denn auf den ersten Blick gibt es nicht nur *eine* Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung und gibt es die vielen Aufgaben auch nicht nur an *einem* Ort, weil die Lehrerbildung nichts Einheitliches ist, sondern als differenziertes System betrachtet werden muss, dessen verschiedene Teile oft wenig miteinander gemein haben. Wie kann man da *nur* eine Aufgabe der Pädagogik bestimmen? Doch noch schlimmer, es scheint auch ziemlich sicher, dass die Pädagogik selbst nichts Einheitliches ist und insofern nicht als ein genau abgrenzbarer Referent für eine Aufgabenbestimmung zur Verfügung steht. Wovon also soll oder will ich sprechen, wenn das Thema von mir verlangt, "die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung" darzulegen und womöglich positiv zu bestimmen?

Ich antworte zunächst ausweichend, nämlich historisch, und zwar im Blick auf die Lehrerausbildung ebenso wie hinsichtlich der Funktion der Pädagogik in der Geschichte der Lehrerausbildung. Dies geschieht nur andeutungsweise und in aller Kürze, mit dem Ziel aber, das Thema nicht als unmöglich, sondern als bearbeitbar hinzustellen. Ich werde zu zeigen versuchen, dass es bestimmte Aufgaben in der Lehrerbildung gibt, denen sich die Pädagogik zugewandt hat, auf die sie also gleichsam spezialisiert ist; die Wahrnehmung dieser Aufgaben korreliert *nicht* mit dem Theoriewandel und der Differenzierung der Pädagogik, wenigstens nicht so, dass die Aufgaben von einem bestimmten historischen Zeitpunkt an nicht mehr wahrgenommen wurden. Damit hat mein Referat drei Teile, den historischen Rückblick (1), dann die Beschreibung der systematischen Aufgaben, so wie sie sich in einer starken Kontinuität auch heute noch darbieten (2) und schliesslich die daraus folgenden Konkretionen für ein pädagogisches Konzept der Lehrerbildung (3).

1. PAEDAGOGIK UND LEHRERBILDUNG - HISTORISCH

Die Pädagogik als Wissenschaft entsteht aus den Bedürfnissen der Lehrerschaft. Diese These hat zwei Seiten, eine richtige und eine falsche. Tatsächlich wird die wissenschaftliche Pädagogik unabhängig von der Lehrerverberufung begründet, aber nicht entwickelt. Die Begründung der Wissenschaft ist zunächst eine empirische, orientiert am Wissenschaftsideal der Aufklärung und also am Vorbild der Naturwissenschaften. Explizite Begründungen einer Wissenschaft der Erziehung findet man schon vor der eigentlichen Aufklärungsliteratur, dann aber verstärkt auch in den Aufklärungsschriften von HELVETIUS bis TRAPP oder von den französischen Materialisten bis zu den deutschen Philanthropen. "Erziehungswissenschaft" wird hier gleichsam die Physik der Erziehung, also eine Wissenschaft, die nach empirischen Gesetzmäßigkeiten suchen soll, welche in regelgeleitetes Handeln umgesetzt werden können.

Ich erwähne diesen Tatbestand aus zwei Gründen, erstens weil er relativ unbekannt ist und zweitens weil diese empirische Begründung relativ erfolglos war, jedenfalls in der deutschsprachigen Pädagogik. Diese Begründung wurde abgelöst durch eine strikt philosophische und hier dezidiert idealistische Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik im Anschluss an KANT. Das kantische Modell von Theorie und Praxis ist grundlegend für alle nachfolgenden Versuche einer wissenschaftlichen Pädagogik, selbst wenn sie an vielen Stellen von KANT abweichen. Aber auch HERBART und SCHLEIERMACHER, die in den Lehrbüchern immer als die Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik dargestellt werden, lassen ihre *Problembestimmung* von KANT beginnen und berücksichtigen die vorkantische Philosophie und Wissenschaftstheorie, also den empirischen Standpunkt, nicht.

Wer es freilich mit der Praxis der Erziehung zu tun hat, innerhalb und ausserhalb der Schule, entkommt dem empirischen Standpunkt nicht, und zwar deswegen nicht, weil eine wesentliche Erwartung der idealistischen Philosophie *nicht* in Erfüllung ging und auch nicht in Erfüllung gehen konnte, nämlich die Begründung der Erfahrung von einem höchsten Punkt ausserhalb der Erfahrung. So ist die Pädagogik im Anschluss an KANT und FICHTE oder HEGEL und SCHELLING angelegt, und es gehört zu den spannenderen Erfahrungen der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, dass alle diese Versuche nicht zu praktischer Wirksamkeit gelangten. Der Grund dafür ist nicht etwa die philosophische Abstraktion, die nicht auf die konkrete Wirklichkeit der Erziehung passt; abstrakt sind auch PESTALOZZI'S "Nachforschungen" und doch hat seine Pädagogik im 19. Jahrhundert gewirkt wie keine zweite. Vielmehr ist der Grund für die Nichtwirksamkeit der idealistischen Philosophie, dass deren pädagogischen Entwürfen die Vermittlungsstelle zum erzieherischen Handeln fehlte, also eine *Methode* oder ein *Schulmodell*. Genau das unterscheidet PESTALOZZI von den Philosophen, die ihn rezipierten, aber *als* Philosophen und also die Stufen der pädagogischen Konkretion aussparten.

Nun, weshalb erinnere ich an diese verwickelte Geschichte? Sie ist aufschlussreich für unser Problem, weil die Dualität oder besser die Ambivalenz zwischen Empirie und Spekulation erhalten blieb und sich keine in eindeutiger Weise empirische Pädagogik begründete (vgl. ausf. OELKERS 1988). Das wissenschaftliche Normalmodell einer positivistischen Disziplin wurde im 19. Jahrhundert einzig von der Pädagogik nicht erreicht, die weder Philosophie blieb noch Erfahrungswissenschaft wurde. Ihre Eigentümlichkeit bestand vielmehr darin, dass sie Spekulation und Empirie in einer unaufgelösten Spannung beließ. Meine These wird sein, dass man von dieser Eigentümlichkeit die Funktion der Pädagogik in der Lehrerbildung begründen müssen.

Doch zuvor erinnere ich noch an den Fortgang der Geschichte: Im Anschluss an die erfolglosen Versuche eines pädagogischen Idealismus gab es zwei wesentliche Entwicklungen einer *wissenschaftlichen* Pädagogik, eine systematisch-deduktive, für die vor allem die Schule HERBARTS steht, und eine eklektisch-induktive, für die die wissenschaftlich ambitionierten Pestalozzianer stehen, also etwa ADOLPH DIESTERWEG oder FRIEDRICH DITTES. Interessant ist, dass bei dieser zweiten Richtung wiederum eine empirische Begründung der Erziehungswissenschaft eine Rolle spielte, nämlich die psychologische Pädagogik FRIEDRICH EDUARD BENEKES: Das zweite Modell war erfolgreicher als das erste, auch wenn es zunächst (Mitte des 19. Jahrhunderts) nicht danach aussah, weil die HERBART-Schule institutionell und wissenschaftspolitisch effektiver agieren konnte. Aber sie geriet noch vor dem Ende des Jahrhunderts in eine letztlich tödliche Kritik, die die Unmöglichkeit nachwies, mit Hilfe einer abstrakten und rein begrifflichen Systematik pädagogisches Handeln anzuleiten, wie es die Herbartianer mit ihrer berühmten "Formalstufenmethode" versucht hatten. HERBARTS Metaphysik wurde schon hier zugunsten des Pragmatischen verdrängt und dieser empirische Grundzug wurde verstärkt, als die HERBART-Schule an Einfluss verlor. Nach 1890 gewannen psychologisch-experimentelle Forschungsverfahren auch in der Pädagogik an Einfluss, während auf der praktischen Seite die Kindorientierung der Reformpädagogik dominant wurde.

Aber auch in der Reformpädagogik blieb ein Wissenschaftsinteresse bestehen, und zwar nicht allein aus Gründen der Legitimation. Die Überwindung der idealistischen Systemansprüche führte *nicht* dazu, den Wissenschaftsbezug preiszugeben, sieht man einmal von bestimmten Äußerungen enttäuschter Reformer nach dem Ersten Weltkrieg ab, die die wissenschaftliche Rationalität generell bezweifelten und andere Weisen der Welterklärung empfahlen. Aber die Fraktion der Enttäuschten blieb klein, zumal nach 1918 in Deutschland ein Ausbau der akademischen Pädagogik einsetzte und eine dezidierte Universitätsdisziplin entstand, die sich wiederum philosophisch orientierte und die empirischen Ansätze weitgehend ausschloss. Die Kinderforschung wurde Teil der Psychologie und der Medizin, während die theoretische Pädagogik sich kultur- und lebensphilosophisch orientierte.

Versteht man unter "Empirie" das strenge Erkenntnismodell der Physik, so muss konstatiert werden, dass bis in die sechziger Jahre dieses

Jahrhunderts kein Versuch gelungen ist, dieses Modell in der Pädagogik zu verankern. Wo dies geschehen sollte, bildeten sich Subsysteme, die relativ schnell den Zentralbereich pädagogischer Theorie wieder verliessen. Die Richtung, die sich zeitlich am längsten als exakte Wissenschaft behaupten und in der Pädagogik verankern konnte, die Schule HERBARTS, war keine empirische, sondern eine mathematisch-spekulative Richtung, die sich nur erfolgreich als pragmatische dardieren konnte. Auf der andern Seite hatte die Praxis der Erziehung, vor allem die Schule und die Lehrerverberufung, immer Bedarf an Empirie, nicht nur solchen der Statistik, sondern vor allem solchen der Gesetze der Erziehung, auf die das professionelle Handeln zurückgreifen kann. Die Pädagogik der Schule orientierte sich also keineswegs ausschliesslich an den Vorgaben der spekulativen Erziehung, sondern hatte immer Toleranz (und Platz!) für empirische Richtungen, vor allem der Psychologie. Man kann aus dieser Entwicklung von den Philanthropen bis zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die ich in unverantwortlicher Weise verkürzt habe, folgern, dass die Funktion der Pädagogik in der Lehrerausbildung immer eine zweifache gewesen ist, wobei beide Funktionspartikel in Konkurrenz zueinander standen und stehen: Einerseits wird der Praxis eine theoretische Pädagogik angeboten, die die Reflexionen der Praktiker bestimmen oder wenigstens orientieren soll; diese Theorie ist bis heute beeinflusst von KANTS Kritik der praktischen Vernunft, und zwar auch da, wo kein systematischer Rückgriff auf KANT erfolgt. Andererseits wird der Bedarf an Empirie erfüllt, dort nämlich, wo die philosophischen Erklärungen nicht greifen und die Handlungen der Praktiker nicht aus der praktischen Vernunft erzeugt werden können. Dies gilt für die Geschichte der Methode ebenso wie für die Entwicklung der Schule als Institution, die pragmatisch erfolgt und also weniger "Orientierung" als vielmehr verlässliche Daten und wirksame Handlungsmodelle verlangt.

Nun wäre diese Auftrennung missverstanden, würde man sich darunter eine friedliche Koexistenz zweier befreundeter Systeme vorstellen. In aller Regel bezweifeln beide Seiten noch heute die Existenzberechtigung der jeweils anderen, so dass es vermutlich nur deswegen nicht zur offenen Schlacht kommt, weil genügend Ressourcen für beide zur Verfügung stehen. Aber das soll mich im folgenden nicht interessieren; vielmehr werde ich aus diesem Befund die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung zu bestimmen versuchen, die sich wesentlich dadurch charakterisieren lässt, dass sie die Dilemmata der historischen Korrelation von Empirie und Spekulation vermeidet. Wer nämlich auf der historischen Linie "Empirie" und "Spekulation" einander gegenüberstellt, kann sie nur konfrontieren. Allein die Kantische Vernunftskritik gibt genügend Sprengstoff für jede nicht-transzendente Handlungstheorie, und allein die empirischen Grundfragen nach der Kontrolle der Daten in spekulativen Systemen kann diese *ad absurdum* führen. Natürlich folgt daraus nicht, dass diese Vernichtungen der Prämissen auch wirklich zur Auflösung der Ansprüche führen.

Will man die historische Linie überwinden, wird man zunächst die falschen Ansprüche an die Pädagogik als Wissenschaft zu klären haben.

Dann wird man bestimmen müssen, was unter den gegebenen Umständen Pädagogik nur sein kann. Und erst diese Wissenschaftsgestalt wird man auf die Lehrerbildung beziehen können. Aus diesen drei Schritten besteht der zweite Abschnitt meines Referats.

2. PAEDAGOGIK UND LEHRERBILDUNG - SYSTEMATISCH

Falsche Ansprüche an die Pädagogik als Wissenschaft folgen zunächst keinen wissenschaftlichen, sondern praktischen Gesichtspunkten, vor allem solchen der *Sicherheit*. Die philosophische Spekulation konnte nur deswegen so stark in Anspruch genommen werden, weil sie letzte Gewissheit verhieß, und die empirischen Ansätze fanden Beachtung, weil sie Gesetze der Erziehung versprachen, aus denen sich sichere Regeln des Handelns ableiten lassen sollten. Eine solche Erwartung kann nur scheitern und verkennt die Natur beider, der Spekulation wie der Empirie. Die Erwartung aber ist erklärbar, und zwar aus den Grundbedingungen der pädagogischen Praxis, die nicht in der Weise instrumentalisierbar ist wie die Praxis anderer Professionen; Unsicherheit gehört zum Geschäft der Erziehung und damit auch das notorische Streben nach Sicherheit. Das darf nur nicht so verstanden werden, als könnte die philosophische Reflexion oder die empirische Forschung dieses Bedürfnis befriedigen. Wo dies behauptet wurde, war es nur eine Frage der Zeit, bis Enttäuschung einsetzte und hektische Umorientierung erfolgte.

Andererseits ist darum die Empirie nicht unwichtig und die Spekulation nicht überflüssig; im Gegenteil wird meine These sein, dass beide Elemente gerade für die Berufspraxis von Lehrern auf der Linie notwendig sind, die WILHELM FLITNER (1966, S.22ff.) die "hermeneutisch-pragmatische" Pädagogik genannt hat. Eine solche Wissenschaft bezieht sich auf die Erziehungswirklichkeit, jedoch nicht in technologischer, sondern in reflektierender Absicht. Die Reflexion erfolgt in allgemeiner Absicht, das heisst sie orientiert über Orientierungen oder versucht Maximen und Prinzipien der Erziehung und Bildung deutlich zu machen, die für das praktische Handeln grundlegend sind. Eine solche Reflexion ist empirisch belehrt und nicht länger in idealistischer Weise spekulativ; sie ist, wie die neuere Systemtheorie lehrt, die Instanz der Bearbeitung von Reflexionsproblemen im Erziehungssystem (LUHMANN/SCHORR, 1979).

Das ist abstrakt gesagt, und ich werde zunächst auch noch die abstrakte Analyse weiterführen, in der Absicht allerdings, die versprochene pädagogische Konkretion zu erreichen: Orientierungsprobleme sind im Erziehungssystem *notorisch*, nicht nur wegen der gesellschaftlichen Bedeutung der öffentlichen Bildung, über die politischer Streit unvermeidlich ist, sondern auch aufgrund der Komplexität dieses Systems, das die einfachen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts überwunden hat und also unübersichtlich geworden ist. Das gilt für die Binnenverhältnisse ebenso wie für die Wahrnehmung von aussen, so dass chronisch Probleme

aufzutreten, die nach Orientierung verlangen. Diese Probleme reichen von der allgemeinen Legitimation der Schule bis zur Planung von Berufskarrieren und sind nicht ohne allgemeine Reflexion über Erziehung und Bildung lösbar, jedenfalls nicht in einem öffentlichen Verständnis.

Die Situation, in der die Pädagogik diese Aufgaben bearbeitet, ist verglichen mit ihren Anfängen zugleich leichter und schwerer geworden, *leichter*, weil der Ballast der falschen Ansprüche abgeworfen werden kann, *schwerer*, weil genau dieser "Ballast" die Gewissheit der pädagogischen Aussagen bewirkte. KANTS praktische Vernunft und die Gesetze der Empirie ermöglichten eine Sicherheit der Reflexion, die mit den Ansprüchen der Praxis relativ genau deckungsgleich war, nur dass sie eben nicht in ein entsprechendes Handeln umgesetzt werden konnte. Aber der Archimedische Punkt der Ethik und die Gewissheit über die Kausalitäten der Wirklichkeit stabilisierten, jeder für sich, die pädagogische Reflexion weit mehr, als dies heute möglich ist. Heute ist nämlich klar, dass beide Erkenntnisprogramme, das der idealistischen Spekulation und das der positivistischen Psychologie, unerfüllbar sind, und zwar aus zwei einfachen Gründen: KANTS kategorischer Imperativ ist unempfindlich gegenüber dem historischen Wandel der Moral und des Sittengesetzes und kann darum nur das Verfahren der Ethik bestimmen, nicht aber die abschliessend richtigen Normen des Handelns. Und ähnlich kann die Psychologie wohl Regelmässigkeiten des menschlichen Verhaltens beschreiben, aber nicht Gesetze aufstellen, die eine abschliessende Gültigkeit erlangen (und dies, weil sie sonst als Wissenschaft nicht fortschreiten könnte). Unter diesen Umständen kann pädagogische Reflexion nicht länger *zwischen* Ethik und Psychologie begründet werden, sondern muss sich, wie WILHELM FLITNER zu Recht vermutete, von Aufgaben der Erziehungswirklichkeit her bestimmen. Diese Aufgaben sind vielfältiger Natur und jede pädagogische Reflexion kann nur wenige davon und diese auch nicht in abschliessender Weise bearbeiten. Andererseits kann sich die Reflexion auf Themen und Traditionen beziehen (OELKERS 1987), die ihr Stabilität verleihen, so dass sie keineswegs immer von neuem beginnen muss. Im Falle der Lehrerbildung lässt sich sogar relativ genau bestimmen, welche Themen in historischer Kontinuität von der Pädagogik bearbeitet worden sind. Die wichtigsten sind: Die Frage der *Zielsetzung* und der öffentlichen Bildung, das Problem der *Organisation* von Schule und Unterricht, sowie die schwierigen Facetten der *beruflichen Identität* von Lehrern. Zur Lehrerkompetenz gehört mehr, als die spezielle Reflexionsgestalt der Pädagogik darstellen kann, Fachwissen, Talent, Persönlichkeit; aber die Kompetenz wäre nicht komplett, fehlte die pädagogische Orientierung.

Alle drei Sektoren der pädagogischen Reflexion korrelieren mit praktischen Problemen, kommen also nicht rein spekulativ zustande; die Bearbeitung dieser Probleme wird heute verschiedene Wissenschaften verwenden, weil ihre Qualität vom Wissensniveau abhängt, das natürlich nicht allein von der Pädagogik bestimmt wird. Ich nenne nur die Frage der Zielsetzung, die mit schwierigen Problemen der Ethik, der

Gesellschaftstheorie oder auch der Anthropologie verbunden ist, die nicht von der Pädagogik allein gelöst werden können. Hier ist das Eigentümliche eher die Bearbeitungstradition und die typische Mischung der Reflexion, mit der auch erklärt werden kann, warum die Pädagogik zugleich relativ träge und tumultarisch ist. Sie ist wie kaum eine andere Disziplin auf öffentliche Diskussionslagen und wechselnde Stimmungen, ja Moden, bezogen, kommt aber in ganz eigentümlicher Weise auf ihre angestammten Themen und Theorien immer wieder zurück.

Weil man an diesem Effekt das Besondere der pädagogischen Reflexion gut deutlich machen kann, lassen sie mich dabei einen Augenblick verweilen: Pädagogik ist, seit es sie in einer erkennbaren Theoriegestalt gibt, immer *Reformpädagogik* gewesen (LUHMANN/ SCHORR 1987), orientiert nicht am *status quo*, sondern an der *Verbesserung* von Mensch und Welt, die über die Neuorganisation der Erziehung erreicht werden soll.

"Reform" ist darum Programm, woraus ein zwiespältiges Verhältnis zur jeweiligen Wirklichkeit resultiert. Sie wird als *stadium* betrachtet, das nicht das Optimum einer Entwicklung sein kann, sondern überwunden werden muss. Daher dominieren die Figuren der Utopie und der Kritik in der pädagogischen Reflexion, die aber, wenn sie explizieren sollen, welches die besseren Alternativen sind, auf sehr traditionelle Themen und Konzepte zurückgreift, die die Eigenart haben, dass sie immer nur *minimal* Wirklichkeit werden. Sie können sich daher nicht verbrauchen und stehen auch künftigen Reflexionen zur Verfügung.

Das bekannteste Beispiel für diesen Mechanismus ist die Reformpädagogik der Jahrhundertwende: Alle heutigen Verbesserungsvorschläge, soweit sie pädagogischer Natur sind, gehen auf diese Epoche zurück, die diskreditiert worden ist, aber darum ihre orientierende Kraft nicht verloren hat. Ich nenne nur die Schulmodelle der Reformpädagogik (DEWEYS Laborschule, PETERSENS "Jenaplanschule", die Waldorfschulen), die heute noch oder heute wieder als Vorbilder für eine künftige Reformstrategie erscheinen können. Technokratische Modelle der Schulreform sind, passend dazu, von der pädagogischen Reflexion abgelehnt, man kann auch sagen, abgestossen worden, weil sie zu den traditionellen Prämissen nicht passen. Die Folge war keine Neuorientierung, sondern eine Rückbesinnung, die Wiederaneignung reformpädagogischer Konzeptionen, die ihrerseits in einer noch weiter zurückgreifenden Tradition stehen: Anschauungsunterricht, Verbindung von Schule und Leben, Ausgang von den Lernbedürfnissen der Schüler, erziehender Unterricht, innere Schulreform, etc.

Dazu passt die Beobachtung, dass empirische Forschung - ich denke an die bekannte Studie von RUTTER u.a. (1981) - bestätigen kann, was die pädagogische Reflexion immer schon wusste, nämlich (ich zitiere den bekannten Reformpädagogen LUDWIG GURLITT), dass es in der Schule darauf ankomme, welcher "Geist" die "Schule erfüllt" und welche "Persönlichkeiten... den Unterricht erteilen" (GURLITT 1905, S.119). Das ist als Forderung ein pädagogischer Allgemeinplatz (wenngleich keine Trivialität), auf den aber immer wieder zurückgegriffen wird, wenn es um die Orientierung von Lehrern geht, die eben mehr verlangt als eine professionelle Kasuistik oder gar eine Erziehungstechnologie.

Was ich mit dem Beispiel zeigen will, ist die eigentümliche Reflexionsgestalt der Pädagogik, die einen starken Traditionsbezug aufweist und mit Konzepten operiert, die offenbar nicht so leicht veraltern können. Darin liegen auch Gefahren, vor allem solche überzogener Erwartungen, die durch die Pädagogik selbst erzeugt oder genährt werden. In eigenartiger Weise fehlt dieser Reflexion oft die Selbstbegrenzung, was damit zusammenhängen mag, dass sie sich utopisch verstehen kann, ohne Rücksicht auf die Wirklichkeit nehmen zu müssen. Dieses Reflexionsmodell, das vor allem öffentlich wirksam ist, empfehle ich freilich nicht für die Lehrerausbildung, sofern darunter die Vorbereitung auf einen Beruf verstanden werden muss, der nicht und nie deckungsgleich mit seiner Utopie sein kann. Mein Vorschlag entspringt wiederum einer historischen Erfahrung, nämlich der Bewältigung falscher Erwartungen an die Pädagogik auf der Linie einer *hermeneutisch-pragmatischen* Reflexion, die nicht zu viel versprechen kann, ohne darum immer das richtige tun zu können.

Doch der Verzicht auf Letztbegründungen, auf absolute Gewissheit, macht diese Pädagogik flexibel gegenüber den empirischen Wissenschaften und sensibel gegenüber den tatsächlichen Aufgaben der Berufspraxis von Lehrern. Sie kann empirische Resultate in ihre Reflexion einbeziehen, auch und gerade als Korrektiv falscher Ansprüche; sie kann zugleich auch Sinnfragen diskutieren und Orientierungsvorschläge machen, ohne auf Ersatztheologien zurückgreifen zu müssen, also ohne Absolutheitsansprüche zu stilisieren, die sie selbst mit Sicherheit nicht erfüllen kann.

Daraus ergibt sich sehr wohl eine Konkretionsstufe, auf der näher beschrieben werden kann, welches denn die Funktion einer so verstandenen Pädagogik in der heutigen Lehrerausbildung sein kann. Diese Stufe wird mich abschliessend beschäftigen, nachdem es mir hoffentlich gelungen ist, die Doppelgestalt aus Spekulation und Empirie für eine sinnvolle Bestimmung der "Pädagogik" fruchtbar zu machen, ohne in die Fallen des Idealismus einerseits, des Positivismus andererseits zu laufen. Lassen Sie mich hinzufügen, dass meine Kritik an beiden historischen Konfigurationen der Philosophie - Idealismus und Positivismus - lediglich die schlechte Pädagogik betrifft, die daraus resultierte.

3. PAEDAGOGIK UND LEHRERAUSBILDUNG - KONKRET

Weil das Konkrete das Schwierigste ist (mindestens für die allgemeine Reflexion), werde ich mit einer Problemstellung beginnen und dann darstellen, was dabei die pädagogische Reflexion leisten kann, aber auch, was sie nicht leisten kann. Lehrerbildung ist Ausbildung für einen Beruf, genauer für einen Dienstleistungsberuf, der seine Besonderheit darin hat, dass es schwierig ist, sein Profil genau zu bestimmen. Es ist, anders gesagt, kaum möglich, die Aufgaben und Tätigkeiten in objektiver Weise zu operationalisieren und daran die

Ausbildung auszurichten. Anders als in den meisten anderen Berufen fällt es schwer, sich die Lehrerbildung als *training-on-the-job* vorzustellen. Daher ist zu Recht von der *Bildung* der Lehrer die Rede, womit zunächst einmal nicht mehr gesagt ist, als dass der Effekt des Lernens nicht äusserlich bleiben kann und soll, damit aber von der Zustimmung oder der Einstimmung der Lernenden abhängig gemacht wird.

Bildung darf freilich nicht einfach mit *Persönlichkeitsbildung* gleichgesetzt werden, versteht man darunter den Zugriff des Curriculums auf die Persönlichkeit des Lernenden. Vielmehr ist es einfach so, dass die Effekte nur schwer vorherzubestimmen sind und fast alles darauf ankommt, wie die Verarbeitung der Erfahrung im Lernenden geschieht. So gesehen ist "Lehrerbildung" ein schwieriges, wenn nicht gar unmögliches Geschäft, an das, wie an die Pädagogik, immer falsche Erwartungen gerichtet werden, bei denen nur eines sicher ist, nämlich dass sie *nicht* erfüllt werden können. Den dafür notwendigen Nürnberger Trichter gibt es nicht, zum Glück für die Ausbildung.

Das heisst nun nicht, dass die Ausbildung völlig instabil wäre; die Frage ist aber immer gewesen, ob die jeweiligen Strukturen die richtigen sind. Lehrerbildung, anders gesagt, ist nie in einer Situation gewesen, in der Sinnfragen *nicht* gestellt und Krisenvermutungen *nicht* geäussert wurden; es ist ziemlich sicher, dass dieser Grundzug der öffentlichen Beurteilung der Ausbildung auch in Zukunft nicht verloren geht, so dass die relativen Schutzzonen anderer Professionen von der Lehrerbildung kaum erreicht werden dürften. Dazu ist die Ausbildung, wie ihre zentrale Wissenschaft, die Pädagogik, zu nahe an der öffentlichen Diskussion positioniert, deren Turbulenzen die Lehrerbildung weit mehr tangieren als andere Berufsausbildungen.

In dieser Situation kommen der Pädagogik verschiedene Reflexionsaufgaben zu, von denen ich drei nennen will, die ich für die wichtigsten halte, nicht zuletzt deswegen, weil sie durch andere Wissenschaften nicht abgelöst werden können oder sollen. Die Aufgaben ergeben sich wie bereits gesagt, aus der Thementradition der Pädagogik, entsprechen aber auch dem Anteil, den die Pädagogik in der Ausbildung von Lehrern immer gehabt hat, Probleme der Zielsetzung, der Organisation und der beruflichen Identität:

- a) Am deutlichsten ist dieser Grundzug sicherlich im Bereich der allgemeinen *Zielsetzung*, vor allem der öffentlichen Bildung; hier hat die pädagogische Reflexion seit der Renaissance einen eindeutigen Schwerpunkt. Im Blick auf die Lehrerbildung stellen sich zwei hauptsächliche Probleme, die es plausibel erscheinen lassen, dass auch in Zukunft, womöglich verstärkt, Zieldiskussionen pädagogischer Art geführt werden können und müssen. Einerseits gibt es keine definitive Moral des Lehrerstandes mehr, der, anders als 19. Jahrhundert (vgl. OELKERS 1986), die öffentliche Definition der Moral übernimmt, ohne sie durch eine verbindliche Professionsethik filtern zu können. Die damit unweigerlich verbundenen Fragen können also nicht durch Routinedefinitionen des Standes, sondern müssen durch allgemeine Reflexionen bearbeitet werden, die sich relativ

rasch pädagogischen Theorien und Themen nähern. Andererseits wird sich die Legitimationsfrage den allgemeinbildenden Schulen gegenüber verstärken, so dass auch von aussen Zielfragen gestellt werden, die beantwortet werden müssen, soll nicht eine unabsehbare Krise der öffentlichen Bildung in Kauf genommen werden. Auch hier sind pädagogische Reflexionen gefragt, die aber nur dann effektiv vertreten werden können, wenn man ihre Voraussetzungen bedenkt und, fast wichtiger, beherrscht. Anders gesagt, bereits hier stellen sich Kompetenzfragen, weil man über Zielprobleme der öffentlichen Erziehung höchst unterschiedlich nachdenken kann, vereinfacht gesagt mit oder ohne pädagogische Kompetenz.

Ich gebe hier nur ein Beispiel:

Emanzipation ist vor allem in den siebziger Jahren dieses Jahrhunderts zu einer populären Zielformel geworden, die viele öffentliche Diskussionen über Erziehung und Bildung, nicht zuletzt über Lehrerbildung, beeinflusst hat. Der Bedeutungsgehalt war höchst vage, so dass sich jeder etwas Anderes darunter vorstellen konnte, radikale Reform der Gesellschaft, Befreiung des Subjekts, Therapeutisierung des Alltags, grundlegende Veränderung der Schule, etc. Ein Blick in die Geschichte hätte darüber belehrt, wie aus einem ursprünglichen Rechtsbegriff ein pädagogischer hat werden können, welches die Verwendungsweisen in der Lehrerschaft gewesen sind (*Emanzipation* von der kirchlichen Schulaufsicht!) und wie daraus ein politisches Befreiungsprogramm mit pädagogischem Anklang hat werden können. Nur so hätte man darüber *kompetent* diskutieren können, was aber offenbar ohne eine besondere Ausbildung nicht möglich sein kann. Daraus ergibt sich ein relativ gutes Argument für die *historische Bildung* von Lehrern, die mindestens im Blick auf diese Fälle nicht als überflüssiges Ornament angesehen werden kann, wenn sie auch oft so erscheinen mag.

- b) Der zweite Bereich ist der der Organisation von Schule und Unterricht, der Bereich der engeren beruflichen Kompetenz des Lehrers, sieht man einmal von dem Erwerb des notwendigen Fachwissens ab. Für diesen Bereich stehen die traditionellen Stichworte der *Methode* und der *Disziplin*, die seit Ende des 18. Jahrhunderts die Lehrerausbildung mehr als alles andere bestimmt haben. Diese Stichworte lassen sich in den heutigen Diskussionskontext übersetzen: Das Lehrerhandeln ist nur dann professionell, wenn es nicht willkürlich, sondern nach gewissen Regeln der Kunst erfolgt. Diese Regeln sind lehrbar und sie betreffen im Wesentlichen zwei Bereiche, die Methode des Unterrichts und die Sicherung der Randbedingungen, also die Schuldisziplin, um den etwas heruntergekommenen traditionellen Terminus zu verwenden. Es ist daher nicht zufällig, dass die frühere Lehrerausbildung immer einen Regelkanon zugrundelegte, um die angehenden Lehrer auf die Mitte ihres Berufs vorzubereiten.

Auch hier nenne ich nur ein Beispiel, das Sie dem Historiker gestatten mögen:

1827 veröffentlichte der Direktor des Königlichen Lehrerseminars in

in Magdeburg, CARL ZERRENNER; "Grundsätze der Schulerziehung", die als Leitfaden für den Seminarunterricht gedacht waren. Im Zentrum dieses Buches stehen die *Hauptregeln der Didaktik* (ZERRENNER 1827, S. 216ff.), die exemplarischen Charakter haben: Als erste Hauptregel fordert ZERRENNER, dass der Lehrer den Standpunkt des Schülers kennenlernen solle; die zweite Hauptregel verlangt, dass der Unterricht in einer "*weisen Stufenfolge*" voranschreite (Ebd., S. 217), also vom Leichten zum Schweren und ohne grosse Sprünge, die das Verständnis der Schüler beeinträchtigen; die dritte Hauptregel bezieht sich auf die Fasslichkeit des Unterrichts, die vierte Hauptregel auf den naturgemässen Unterricht und so weiter bis zur zwanzigsten Hauptregel, die den erziehenden Unterricht betrifft, zeitgemäss formuliert als "*moralisch-religiöse Bildung der Jugend*", die der Lehrer nicht aus den Augen verlieren dürfe (Ebd., S. 236).

Diese Art Professionalisierung erachte ich als grundlegend für die Ausbildung von Lehrern und es ist - in meiner Argumentation - kein Zufall, dass sich die Regeln der Kunst nicht völlig verändert haben, sondern im Gegenteil seit ZERRENNER (und ähnlichen Versuchen, man denke nur an DIESTERWEGS "Wegweiser"; vgl. DIESTERWEG 1844, S. 147 ff.) relativ konstant geblieben sind und nur eine bessere Begründung oder Explikation, nicht zuletzt durch empirische Forschung erfahren haben. Auch hier ist die Kontinuität weit grösser als die Diskontinuität, nur dass der heutigen Ausbildung methodische Fragen ferner liegen als früheren Generationen. Die Kritik an Methode und Disziplin löst aber deren Funktionen in der Erziehungswirklichkeit nicht auf, so dass diese Probleme die Ausbildung auch dann berühren, wenn sie nichts mehr davon wissen will. Und hier ist ebenfalls typisch, dass pädagogische Disziplinen, vor allem die Schulpädagogik, diese Probleme wachhalten, eben weil sie als praktische Aufgaben nicht einfach verschwinden, wenn die Kritik einsetzt.

- c) Abschliessend will ich dann noch den dritten Bereich beschreiben, in dem pädagogische Reflexion offenbar unverzichtbar ist, nämlich den der *beruflichen Identität* von Lehrern. Es ist für diese Frage charakteristisch, dass "berufliche Identität" nicht im Zielkonsens oder in der Beherrschung des Handwerks aufgeht. Man kann es auch so formulieren: Der Beruf bleibt nicht äusserlich, sondern verlangt innere Zustimmung, die offenbar immer weniger selbstverständlich ist. Aus diesem Grunde sprach ich von den schwierigen Facetten der Identität: Lehrer bedürfen der Ausübung ihres Berufes besonderer Motive, die weder durch gute Besoldung noch durch hohes gesellschaftliches Ansehen allein zu beschaffen sind, so wichtig beides - gerade auch angesichts der Geschichte des Lehrerstandes - sein mag. Aber wie die Ausbildung selbst, so muss auch die Ausübung des Berufs auf innere Zustimmung stossen, und das macht beides - Ausbildung wie Beruf - so schwierig.

Auch hierfür nur ein Beispiel:

Wenn Lehrer im Beruf scheitern, können sie sich nie völlig

entlasten, also externe Faktoren anführen, die einen Erfolg unmöglich gemacht haben. Zwar sind Entlastungsstrategien im Selbstbild des Lehrers vorhanden, auch notwendig, aber sie sind nie total wirksam, weil auch die stärkste Projektion nicht leugnen kann, dass eine eigene Beteiligung vorhanden war. Meistens besteht das Scheitern ja nicht in einem akuten Misserfolg, sondern in der Verzweiflung über die eigene Unfähigkeit, die Erfolgsbedingungen der Schule zu akzeptieren, also wirkliche Effekte, die kaum absehbar sind, durch künstliche Effekte zu ersetzen und das Lernen durch Noten und Selektionen zu beurteilen, ohne es in seinem Erfolg oder Misserfolg wirklich abschätzen zu können.

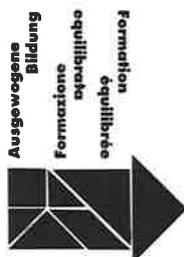
So gesehen ist der Misserfolg des Lehrers immer möglich und macht sein Selbstbild so labil, weil institutionelle Selektionen auf fehlbaren Urteilen und nicht auf objektiven Messungen basieren können. Man ist also nie sicher, wie der Unterricht wirkt, und das macht die professionelle Identität so heikel und gerade auch in der Selbstsicht von Lehrern so umstritten.

Pädagogische Reflexion ist keine Therapie, sie löst keine persönlichen Probleme von Lehrern. Aber sie vermag Sinnfragen zu beantworten, die sehr oft hinter beruflichen Identitätsproblemen verborgen sind; die Fragen lassen sich im Rahmen einer *pädagogischen Ethik* wenigstens näherungsweise bearbeiten. Freilich bedeutet die Antwort auf Sinnfragen keine definitive Sicherheit, sondern allenfalls die Klärung des Problems und die mögliche Richtung seiner Bearbeitung. Die berufliche Identität von Lehrern ist mit diesem Problem verbunden, und es ist möglich, dass hier eine unaufhebbar spekulative Dimension verborgen liegt, die allein mit hermeneutischen und pragmatischen Mitteln der Reflexion nicht bearbeitet werden kann. Klarheit mag nicht genug und Lösungen können immer falsch sein, aber dann stösst jede angewandte Wissenschaft, nicht nur die Pädagogik auf ihre Grenzen.

Ich fasse zusammen: Am Ende habe ich drei Bereiche diskutiert, die die Pädagogik im Rahmen der Lehrerausbildung beanspruchen kann und muss, thematisch-historisch gesehen, aber auch von der Funktion her, die andere Wissenschaften nicht abdecken können oder wollen. Diese drei Bereiche stehen für die historische Bildung, die didaktisch-methodische Schulung und die kritische Selbstreflexion von Lehrern, die die Pädagogik der Lehrerbildung angeboten hat und die auch immer wahrgenommen worden sind. Ich sehe keinen Grund, warum sich dies ändern sollte, stellt man den historischen Wandel der Pädagogik selbst in Rechnung, der mich in den ersten beiden Abschnitten beschäftigt hat. Ich hoffe gezeigt zu haben, dass die spekulativen und die empirischen Anteile für die wissenschaftliche Pädagogik konstitutiv sind, nur eben ihren idealistischen und positivistischen Bedeutungsgehalt weitgehend verloren haben. Das macht die Erfüllung der Aufgaben in der Lehrerbildung zugleich leichter und schwieriger. Ich würde mich freuen, wenn meine Pädagogik so verstanden wird, dass sie aus dieser Dialektik eine Tugend machen kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- DIESTERWEG; F.A.W. (Hrsg.) Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann u.a. bearbeitet. 3., fortgef. u. verm. Auflage Essen 1844 (Erstaufgabe 1835). / FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 4., durchges. Aufl. Heidelberg 1966. (=Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts, Bd.1). / GURLITT, L.: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin 1905. / LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979. / LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Strukturelle Bedingungen der Reformpädagogik. Ms. Bielefeld/Hamburg 1987. (Erscheint in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1988). / OELKERS, J.: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 487-506. / OELKERS, J.: Pädagogik als Berufswissenschaft für Lehrer. Ms. Bern 1987. / OELKERS, J.: Die grosse Aspiration - Zur Konstituierung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1988 (im Druck). / RITTER, M. et. al.: 15'000 Stunden Schule. Weinheim/Basel 1981. / ZERRENNER, C.C.G.: Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde, und Unterrichtswissenschaft, für Schul-Aufseher, Lehrer und Lehrer-Bildungsanstalten. Magdeburg 1827.



Studienwoche
Semaine d'études
Settimana di studio

Interlaken
9.-15.4.1989

Institut für Verhaltenswissenschaft

Prof. Dr. Karl Frey

1062

Turnerstrasse 1

Durchwahlnummer 01/256 40 44

Telefonzentrale 01/256 22 11

Postadresse:

Institut für Verhaltenswissenschaft

ETH-Zentrum

CH-8092 Zürich

An die Leserinnen und Leser der
"Beiträge zur Lehrerbildung"

Liebe Kolleginnen und Kollegen in der Lehrerbildung,

meine Aufgabe hier an der ETH ist die Lehrerbildung. Ich teile gerne mit, was ich zu tun habe. Vielleicht schickt mir der eine oder andere einige Anregungen. In Kiel habe ich ein nationales Forschungsinstitut geleitet. Die Lehrerausbildung war sekundär. Deshalb bin ich für Vorschläge, Unterlagen und Erfahrungsberichte dankbar.

Die ETH bietet folgende Programme an:

- * Ausbildung von Gymnasiallehrern in Biologie, Chemie, Geographie, Informatik, Mathematik, Physik. Der pädagogische und schulpraktische Teil ist gleich aufgebaut wie an der Universität Zürich.
- * Ausbildung von künftigen Dozenten an HTL's, Akademien, Technikerschulen und von Mittelbauangehörigen der ETH. Das Programm läuft unter dem Titel Ingenieurpädagogik und wird bis 1989 von Professor Melezinek aus Klagenfurt betreut. Es ist auf Elektroingenieure abgestimmt.
- * Ausbildung von Ingenieuren im Sektor Lebensmittel und Landwirtschaft. Die Absolventen gehen in die landwirtschaftlichen Berufsschulen, in die Industrie oder in die Lehrerausbildung z.Bsp. für Hauswirtschaft, medizinische Hilfsberufe. Der pädagogische Teil entspricht im Umfang jenem der Gymnasiallehrer.

Stundenzahl und Organisation dieser Ausbildungsprogramme liegen fest. Das Curriculum kann und soll ich bestimmen. Und darin sehe ich eine Herausforderung, die ich annehmen möchte. Ich möchte versuchen, meine Erfahrungen aus den 17 Jahren im Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften zu nutzen, um Didaktik- und Pädagogikkurse zu entwickeln, die in den spezifischen Erfahrungs- und Denkhorizonten der Naturwissenschaftler, Ingenieure und Mathematiker an der ETH fruchtbar werden können.

Ich werde in dieser Zeitschrift in etwa einem Jahr über die Entwicklung unserer Vorlesung "Allgemeine Didaktik" berichten.

Ihr


Karl Frey

Zum ersten Mal ein Professor für Erziehungswissenschaften an der ETH in Zürich

Zum Amtsantritt von Karl Frey

(Mitgeteilt von der Pressestelle der ETH)

Neuer Schwerpunkt

Die ETHZ hat zum ersten Mal einen vollamtlichen Erziehungswissenschaftler berufen. Sie setzt damit einen neuen Akzent in ihrem Ausbildungs- und Forschungsprogramm. Zudem ist es ihr gelungen, einen ausgesprochenen Spezialisten für die Aufgaben der ETH zu gewinnen.

Bisher haben zwei Professoren, mit Doppelfunktion, die Pädagogik mitbetreut. Der emeritierte Professor für Experimentelle Psychologie, Dr. Hardi Fischer, hat die Didaktik vertreten, der Professor für Philosophie die Allgemeine Pädagogik.

Die neue Konzentration auf eine Professur entspricht dem professionellen Zuschnitt, den die wissenschaftliche Pädagogik heute erreicht hat. Sie folgt den Überlegungen der Planungsgremien der ETHZ und den Vorschlägen der Professoren, die bisher die Pädagogik und Didaktik vertreten haben.

Mit Professor Karl Frey konnte die ETHZ einen Fachmann für ihre besonderen Belange berufen. Frey hat die letzten 16 Jahre das deutsche Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel geleitet. Das Kieler Institut ist international die führende Forschungseinrichtung für Fragen der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung. Es hat zur Zeit rund 120 Mitarbeiter.

Arbeitsgebiete

Während Frey's Amtszeit wurden rund 100 Projekte durchgeführt. So hat ein Team zum ersten Mal untersucht, was vom Physikunterricht bei Erwachsenen überhaupt übrig bleibt, wie sich das Wissen im Laufe der Jahre verändert und welche Rolle spätere Informationsquellen spielen. Eine andere Studie klärte die Herkunft unseres Umweltbewusstseins und Umweltwissens. Kommt es von der Schule, den Massenmedien oder aus der Familie?

Ein grosses Problem in allen westlichen Industriestaaten ist der massive Interessensverlust der 10 bis 17jährigen Jugendlichen in Chemie und Physik, wenn sie diese Fächer mehrere Jahre obligatorisch belegen müssen. Dieser Effekt führt dazu, dass sich 80 bis 90% aller Schüler von diesen

Fächern abwenden, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird. Nach aufwendigen empirischen Untersuchungen sind nun die Faktoren für dieses Phänomen bekannt.

Andere Untersuchungsthemen waren Fragen nach dem Nutzen des Schulwissens für Berufsanfänger in Gewerbe und Industrie; die Auswirkungen von Computern in der Schule; Fortbildungsmodelle für Lehrer in Verbindung mit der Industrie; wissenschaftstheoretische Leitvorstellungen der Autoren von Physiklehrbüchern bei der Entstehung des Lehrbuchwesens.

Daneben entwickelten und publizierten Frey und seine Mitarbeiter Curricula, Lehrmaterial und Geräte, unter anderem für Informatik, für Techniker, für Softwareanwender, für eine informationstechnische Grundbildung; zur Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Im Zuge dieser Arbeiten hat Frey auch ein Verfahren zur Curriculumentwicklung konzipiert, das heute in zahlreichen Ländern eingesetzt wird.

Die beruflichen Stationen

Professor Frey ist heute 46jährig. Er wurde in Muri Aargau geboren. Nach dem Schulbesuch in Muri und Einsiedeln studierte er in Leuven, Münster und Fribourg. In Fribourg schloss er mit einem Doktorat in Pädagogik ab. Danach machte er noch ein Diplom in Psychologie.

Die folgende akademische Karriere war kurz. Frey arbeitete 4 Jahre als Assistent am Pädagogischen Institut in Fribourg. Der Pädagogikprofessor Räder erlaubte dem jungen Assistenten, eine eigene Forschungsgruppe zu gründen. Die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung hatte bald 7-8 ständige Mitarbeiter. Von den insgesamt 15 Mitarbeitern aus der damaligen Zeit haben heute fast alle leitende Positionen im schweizerischen Bildungswesen.

Mit 28 Jahren erhielt Frey gleichzeitig einen Ruf auf eine ordentliche Professur nach Berlin und Kiel. Er folgte dem Kieler Ruf, wo er Mitglied der Philosophischen und Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät war. Zugleich wurde ihm die Leitung der Abteilung Erziehungswissenschaften am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften übertragen, einer deutschen Annexanstalt mit bundesweiten Aufgaben. Ein Jahr später wählten ihn das Institut und die Behörden zum Leiter der gesamten Einrichtung.

Der Ausbau des Kieler Institutes, das damals erst 4 Jahre bestand, war für Frey nach Fribourg die zweite Aufbauarbeit.

Neben seiner Institutstätigkeit war Frey als Berater für Organisationen tätig, so für die Bundesregierung, für internationale Organisationen und Regierungen, u.a. Brasilien, VR China, OECD, EG und UNO.

Aufgaben an der ETH

Die ETH Zürich bietet in mehreren Studiengängen Didaktik und Pädagogik an, die Frey übernehmen wird. Dabei soll bei den Studenten eine sinnvolle Grundlage für die fachdidaktische Ausbildung und für das Praktikum geschaffen werden. Das Ziel ist ein Allgemeindidaktisches und Pädagogisches Fundament für das Angebot der 17 Professoren und Lehrbeauftragten, die an der ETHZ Fachdidaktik unterrichten, und zugleich ein Fundament für die 400 Praktikumslehrer, die in der ganzen Schweiz an Gymnasien, HTL's, Technikerschulen, Landwirtschaftsschulen und verwandten Einrichtungen tätig sind.

Die Schulleitung erwartet darüber hinaus Impulse für die Hochschuldidaktik.

Zusammen mit einem kleinen Team wird Frey auch seine Forschungs- und Beratungsaktivitäten fortsetzen.

LEITIDEEN FUER DIE AUFBAUARBEIT DES DIDAKTIKUMS

INSTITUT FUER BEZIRKSLEHRER/INNEN - BILDUNG DES KANTONS AARGAU

Rudolf Künzli

Zu Beginn seiner Tätigkeit als Didaktikum-Leiter hat Prof. Dr. Rudolf Künzli die nachfolgenden "Leitideen für die Aufbauarbeit" formuliert. Er legt seine Absichten und Anliegen dar und stellt sie zur Diskussion. Wir glauben, dass diese Grundgedanken zur Bezirkslehrer(innen)ausbildung über die Grenzen des Kantons Aargau hinaus als "Beitrag zur Lehrerbildung" von Interesse sind.

Das Didaktikum bildet angehende Bezirkslehrer/innen, die ihre fachwissenschaftlichen Studien an einer Universität abgeschlossen haben, in zwei Semestern in den Bereichen Unterrichtspraxis, Didaktik und Pädagogik aus. Es kann auch Aufgaben in der Fortbildung der Bezirkslehrer/innen übernehmen. Mit seinem Akzent im didaktischen und schulpraktischen Bereich schliesst das Didaktikum eine wichtige Lücke in der Ausbildung der Bezirkslehrer/innen, die sich bisher auf das fachwissenschaftliche Studium beschränkte.

WOZU DIESE LEITIDEEN?

Die Leitvorstellungen formulieren Orientierungsmarken für die Phase der Aufbauarbeit am Didaktikum.

Sie sollen

- . Gemeinsamkeit in der Zusammenarbeit stiften und dazu ermuntern,
- . den Sinn des Ganzen jederzeit gegenwärtig halten,
- . Kontinuität über die Zeit sichern,
- . die interessierte Öffentlichkeit zum Gespräch einladen und orientieren helfen.

Ich verstehe die vorliegende Fassung als erste Skizze und ein erstes Angebot an meine zukünftigen Mitarbeiter/innen. Die Skizze ist ergänzungsbedürftig. Im Kern enthält sie meine Philosophie des Unternehmens Didaktikum.

**A: BEZIRKSSCHULE - ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
IN SENSIBLER PHASE**

1. Die Bezirksschule ist ein Lern- und Erfahrungsraum für Jugendliche in einer sensiblen Phase ihrer Persönlichkeitsentwicklung.
Selbstfindung als Entwicklungsaufgabe
2. Störungen des Unterrichts und des Verhältnisses zu den Erwachsenen sind immer auch Entwicklungszeichen dieser Phase.
Normalität von Störungen
3. Die Bezirksschule ist von der Herkunft der Schüler/innen und der Ausbildung der Lehrer/innen durch Vielfalt und Heterogenität gekennzeichnet. Vielfalt erhöht die erforderlichen Integrationsleistungen und die nötige Individualisierung und Differenzierung im Lehren und Lernen.
Integration der Vielfalt durch Differenzierung
4. Der Besuch der Bezirksschule fällt in einen Bereich, der für Schul- und Berufskarrieren von entscheidend langfristiger Bedeutung ist. Die berufsvorbereitende und progymnasiale Doppelaufgabe der Schule mildert die Probleme und Folgen einer frühzeitigen Schulartverteilung und fördert die soziale Mobilität; die gegenwärtig generell verunsicherten und zunehmend diffusen und divergenten Status- und Karriereerwartungen von Eltern und Kindern belasten die Jugendlichen in ihrem Selbstfindungsprozess zusätzlich.
Langfristige ungesicherte Karriereentscheide

B: BILDUNG UND AUSBILDUNG FUER DEN LEHRERBERUF

5. Es gibt keinen Königsweg zum Lehrberuf. Es gibt wohl auch keine eindeutig bestimmbareren Persönlichkeits- und Erfahrungsprofile des guten Lehrers. Das erfordert in der Phase der Berufswahl Erprobungs- und Orientierungshilfen mit offenem Ausgang.
Beratung vor dem Eintritt ins Didaktikum
6. Die Ausbildung am Didaktikum hat ein eigenes Gewicht gegenüber der Berufspraxis selbst, auf die sie zwar vorbereitet, aber doch nicht im Sinne eines funktionalen Verhaltenstrainings.
Autonome Ausbildungsphase
7. Lehren und Erziehen sind Tätigkeiten, die insofern unspezifisch sind, als sie auch jedermann immer schon in der einen oder anderen Weise ausübt. Es sind zugleich insofern unbestimmte Tätigkeiten, als erst Absicht und Wirkung zusammen ihnen pädagogische Qualität

verleihen. Insoweit Lehren und Erziehen im Ganzen des Lebens eingelassen sind, bleibt Spezialisierung im Lehrberuf begrenzt - Ausbildung bleibt hier Selbstbildung.

Grenzen beruflicher Spezialisierung

8. Der Lehrberuf gehört zu denjenigen Berufen, die Arbeit an Personen leisten. Der berufliche Erfolg hängt entscheidend davon ab, ob die betreuten Personen selber mitmachen. Solche nötige Motivierung der Jugendlichen zur Mitarbeit ist aber nur bedingt technisch herstellbar, sondern von der ganzen Person abhängig.

Grenzen technischer Ausbildung

9. Der lebenslange Umgang mit Unerwachsenen bei hoher Inanspruchnahme der ganzen Person hat seine strukturellen Fallen: regressive Kindlichkeit und falsche Autorität. Distanzierungsfähigkeit erscheint deshalb als wesentliches Erfordernis der Profession. Die Lehrer/innen müssen auch im Beruf mehr sein, als das, was sie können, und sie müssen zugleich etwas können, ohne dass sie darin aufgehen. Beides erfordert, dass die Ausbildungsphase selbst ein distanziertes Verhältnis zu den Besonderheiten der Berufstätigkeit wahrte.

Distanz- und Distanzierungsfähigkeit

10. Professionalisierung im Lehrberuf greift mit der gezielten und systematischen Nutzung des vorhandenen und verfügbaren pädagogischen Wissens über die Ausbildungsphase hinaus. An unseren Schulen gibt es ein weitgehend verborgenes und reiches Reservoir pädagogischen Wissens von hoher Dignität und Wirksamkeit. Es ist eine der zentralen Aufgaben der Lehrer/innenausbildung, einen ökonomischen und aufgeklärten Umgang mit dem verfügbaren Professionswissen der Schulpraxis über die reine Ausbildungsphase hinaus zu fördern.

Berufsbegleitende Professionalisierung

11. Die Lehrerausbildung erhält zur Zeit weltweit neue wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Die wissenschaftliche Qualität der pädagogisch-didaktischen Ausbildung ist Voraussetzung für den erhofften Professionalisierungsschub in der Bezirkslehrer/innenausbildung. Auch aus diesem Grunde können Aufbau und Betrieb nicht ohne engen Kontakt mit der akademischen Pädagogik und deren Forschungsergebnissen erfolgreich geleistet werden.

Wissenschaftliche Qualität

C: LEHRKOMPETENZ - KOMPONENTEN DES LEHRPLANES

12. Wie jemand lehrt, wird nach aller Erfahrung massgeblich davon bestimmt, wie er/sie selbst gelehrt worden ist. Die Aufarbeitung der eigenen individuellen Lerngeschichte gehört deshalb zu den wesentlichen Schritten auf eine aufgeklärte Berufspraxis hin.

Individuelle Lerngeschichte

13. Die Lerninhalte haben ihre je eigene Geschichte. Diese enthält wesentliche Hinweise sowohl zu ihrem Verständnis wie zu der Art ihrer lernenden Aneignung. Ihre Erschliessung ist ein Kernstück fachdidaktischer Ausbildung.

Erkenntnisgeschichte der Lerninhalte und Fächer

14. Eine lehrbare pädagogisch-didaktische Kompetenz umfasst wesentlich die folgenden vier Fähigkeiten:

- Darstellungsfähigkeit
- Gesprächsfähigkeit
- Beurteilungsfähigkeit
- Beratungsfähigkeit

15. Zu den Mass setzenden Orientierungen im Lehrberuf gehören:

- ein Selbst- und Berufsbild
Was für ein Mensch bin ich, welche Art Lehrer/in will ich werden?
- ein Menschen- und Gesellschaftsbild
Welches ist mein Verständnis vom Leben in der Gemeinschaft?
- ein Schulleitbild
Welcher Art ist die Institution, in der ich tätig bin und welche Aufgaben hat sie?

D: LERNORGANISATION

16. Der eigentliche Gegenstand der Ausbildung am Didaktikum ist das Lernen. Dem muss die Lehr- und Lernkultur des Didaktikums Rechnung tragen durch Vielfalt, Gemeinsamkeit von Lehrenden und Lernenden, fächerübergreifendes und projektartiges Arbeiten und vor allem dadurch, dass die Art, wie am Didaktikum gelehrt und gelernt wird, immer auch Gegenstand des Lehrens ist.

Modellhaftes Lernen-lernen

17. Anzustreben ist eine Organisation und Lernumwelt im Didaktikum, die Gemeinsamkeit des Lernens fördert und Differenzierung ermöglicht. Auch die Lehrenden sind Lernende.

Gemeinsamkeit und Differenzierung im Lernen

18. Als Kernstück der Verbindung zwischen Theorie und Praxis soll der regelmässige Didaktikumshalbtag eingerichtet werden. Hier werden fächerübergreifende Unterrichtsszenen vorbereitet, beraten und Realisierungen und Vorkommnisse von pädagogischer Bedeutung besprochen. Es geht um den Aufbau und die argumentative Bewährung von praxisrelevantem Berufswissen unter Beteiligung von Dozenten, Mentoren und Studenten.

Das Didaktikum

19. Auch für das Didaktikum gilt, dass die Studentafel den künftigen Handlungsraum vermisst. Es kommt darauf an, die Parzellierung in Einzelkurse so gering wie möglich zu halten, um ein hohes Mass an Varianz der übergreifend gemeinsamen Lernformen zu sichern.

Offene Studentafel

E: AUFBAU UND FUEHRUNG - AUCH EIN PAEDAGOGISCHER PROZESS

20. Es gehört zu meinen Überzeugungen, dass die Mittel, die man einsetzt, um ein Ziel zu erreichen, mit diesem verträglich sein müssen. Das gilt insbesondere für alle Arbeiten im Bereich von Pädagogik. Ich halte das für eine Glaubwürdigkeitsbedingung meiner Arbeit.

Prozessqualitäten

21. Erste Priorität hat in der Aufbauphase die Rekrutierung des Lehrpersonals für das Didaktikum. Ich gehe davon aus, dass Auswahl und vorbereitende Fortbildung von Dozenten und Mentoren Hand in Hand gehen. Auch wenn die Dozenten nur mit Teilpensen am Didaktikum unterrichten werden, so hat doch die Bildung eines Teams, das auch zu gemeinsamer Arbeit bereit ist, hohen Rang.

Bildung eines Dozententeams

22. Enge Kooperation mit den vergleichbaren Lehrerausbildungsinstitutionen im Kanton und darüber hinaus versteht sich von selbst.

Kooperation mit vorhandenen Institutionen

23. Für den erfolgreichen Aufbau des Didaktikums gilt es die vorhandenen Erfahrungen und das reiche Berufswissen von Bezirkslehrer/innen, Inspektor/innen und Erziehungsverantwortlichen zu mobilisieren und in geeigneter Weise zu nutzen (z.B. gemeinsame schulnahe Ausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen).

Mobilisierung des vorhandenen Berufswissens

24. Die Neuregelung der Ausbildung der Bezirksschullehrer/innen schafft wie alle Neuerungen immer auch Verunsicherungen und weckt Befürch-

tungen bei den unmittelbar Betroffenen selbst und der interessierten weiteren Öffentlichkeit. Beides ist ernst zu nehmen. Durch eine offene Informationspraxis und Dialogbereitschaft lassen diese sich produktiv aufnehmen. Dafür soll ein angemessenes Gesprächsforum geschaffen werden.

"Didaktikums-Nachrichten" und Gesprächskreise

25. Von den guten Kontakten des Didaktikums zu den vorhandenen Bezirksschulen und ihrem Lehrpersonal, nicht den Mentoren allein, dürfte die Qualität der Ausbildung wesentlich abhängen, vor allem aber ihre nachhaltige Wirkung. Auch aus diesem Grunde sollte das Didaktikum schon bald auch Dienstleistungs- und Fortbildungsfunktionen für die Bezirksschulen ins Auge fassen.

Berufsbegleitende Dienstleistung für die Bezirksschulen

26. Die Schule ist keine bloße Angelegenheit von Schulleuten. Vom Rat der Nicht-Experten und gänzlich schulfern stehender Personen geht massgeblich innovative Kraft aus, wenn er System- und Betriebsblindheit bewusst werden lässt. Er ist zu suchen.

Nutzen des fremden Rates

27. Die soziale und kulturelle Offenheit des Didaktikums gegenüber der Region ist ein konstitutives Element seiner Arbeit. Wenn aus der neuen Bildungsstätte allmählich auch ein Ort bildender Begegnungen wird, käme das der Aufgabe zugute.

Ort bildender Begegnung

PSYCHOLOGIE - UNTERRICHT AN DEN SCHWEIZERISCHEN MITTELSCHULEN

Meinrad Perrez

Ergebnisse einer Umfrage zum Thema "Wo und in welchem Umfang wird derzeit Psychologie an den Schweizerischen Maturitätsschulen unterrichtet?" (Untersuchungszeitpunkt: Herbst 1987)

Eine Umfrage (Auftraggeber: Schweiz. Gesellschaft für Psychologie) zeigt, dass Psychologie-Unterricht bei weniger als einem Drittel der Schweizerischen Mittelschulen und als Fach in lediglich 17% der Maturitätsschulen angeboten wird. Das ist einerseits nicht verwunderlich, da Psychologie im Fächerkanon der eidgenössischen Maturitätsordnung nicht enthalten ist. Unter diesem Aspekt kann es sogar als positiv gewertet werden, dass Psychologie immerhin in 28% der Maturitätsschulen einen kleinen Platz erhalten hat. Andererseits ist dieser bildungspolitische Tatbestand unbefriedigend. Die Psychologie hat nach einer mehr als hundertjährigen Wissenschaftsgeschichte den Eintritt in den Kanon der allgemeinbildenden Lehrangebote der Mittelschulen bei der überwältigenden Mehrzahl der Gymnasien noch nicht geschafft. Dies ist historisch und bildungspolitisch erklärbar, aber kaum mehr zu rechtfertigen.

In anderen Ländern Europas und Amerikas besitzt die Psychologie längst einen festen Platz in den Studiengängen der Mittelschulen. In Österreich wird Psychologie seit Beginn dieses Jahrhunderts im Rahmen des Faches "Philosophie, Pädagogik, Psychologie" als Teilfach in der 7. und 8. Klasse der "Allgemeinbildenden höheren Schulen", die unseren Maturitätsschulen entsprechen, während zwei Wochenstunden unterrichtet. Dieses traditionsreiche Fach ist dort ein normales Pflichtfach. Für den Unterricht dieses Faches existiert eine eigene Lehramtsstudienrichtung mit einer eigenen Lehramtsprüfung (Prof. Dr. Rudolf Gönner, Institut für Pädagogik, Universität Salzburg, danke ich für die Bereitstellung der Informationen).

In der Bundesrepublik werden etwa 12'000 Schüler im Fach Psychologie unterrichtet. Ausser im Saarland und in Rheinland-Pfalz wird in allen Bundesländern in der 10. bis 13. Klasse Psychologie angeboten und zwar meistens als Grundkurs mit zwei Wochenstunden, ausser in Nordrhein-Westfalen und Hessen, wo Psychologie auch als Leistungskurs mit bis zu fünf Wochenstunden wählbar ist (Stephan & Spada, 1985, S.3). Im Jahre 1982 wählten in Nordrhein-Westfalen 30% aller

Oberstufenschüler Psychologie als Leistungsfach im Abitur (Stephan & Spada, 1985, S. 2).

Die Gegenüberstellung des Psychologieangebotes an den Maturitätsschulen der Schweiz, Österreichs und der Bundesrepublik Deutschland zeigt, dass der Unterricht in Psychologie an den allgemeinbildenden höheren Schulen bereits auf einer alten Tradition und dass in der BRD die Psychologie mit der Ausnahme von zwei Bundesländern im ganzen Bundesgebiet in der Sekundarstufe II als Lehrangebot integriert ist. In der Schweiz dagegen stellt der Unterricht dieses Faches an unseren Gymnasien eher eine Ausnahme dar.

Am allgemeinbildenden Wert der Erkenntnisse über die Entwicklung und Funktionsweise psychischer Phänomene wie etwa jener der Wahrnehmung, des Lernens, der Persönlichkeit usw. kann kein Zweifel bestehen. Es ist für die geistige Entwicklung eines jungen Menschen nicht von geringerer Bedeutung Kenntnisse über die Erscheinungsweisen und Bedingungen menschlichen Verhaltens, Erlebens und Denkens zu erlangen, als etwa über die biologische Dimension. Dabei darf die Psychologie als Bereich wissenschaftlicher Sacheinsicht nicht mit der Psychologie als Beitrag zur Selbstreflexion verwechselt werden. Die Schweizerische Gesellschaft für Psychologie und ihre Anwendungen ist der Meinung, der Umstand, dass diese beiden Dimensionen in der Psychologie oft gemeinsam gegeben sind, nicht dazu verleiten darf, den Selbstbezug im Unterricht stärker zu betonen als in anderen Fächern. Mit Stephan & Spada (1985) ist sie der Ansicht, dass Psychologie vor allem ein System von Kenntnissen und Methoden ist, das so zu vermitteln sei, dass der Schüler diesen Wissensbereich analog zu anderen Wissensbereichen zu verstehen und einzuschätzen vermag. Gegenstände und Forschungsthemen dieses Faches (z.B. Erkenntnisse über Wahrnehmung, Gedächtnis oder soziales Verhalten) sind, wie etwa Biologie oder Geschichte, Teil der Allgemeinbildung. Psychologie sollte nicht versehentlich als Vehikel zur Selbst- oder Beziehungserfahrung in den Mittelschulen eingeführt werden, da dieser Versuch mit einer Fehleinschätzung der Psychologie als Wissenschaft enden würde. Entsprechende Curricula und Lehrmittel sind in Österreich und Deutschland entwickelt worden (z.B. Illichmann, 1977 oder Seiffge-Krenke, 1983).

Der vollständige Auswertungsbericht (9 Seiten) ist erhältlich beim:
SPG-Sekretariat, Case postale 43, CH-1700 Fribourg 5

KOORDINATION VOLKSSCHULE - BERUFSSCHULE

UEBER DEN ZUSTAND GEGENSEITIGER IGNORANZ UND ANSAETZE ZUR UEBERWINDUNG

Peter Füglistner

Ueber 70 Prozent aller Schulabgänger absolvieren eine Berufslehre, besuchen also nach der Volksschule eine gewerblich-industrielle oder eine kaufmännische Berufsschule. Dennoch besteht in Lehrerkreisen ein "Zustand gegenseitiger Ignoranz". Es regen sich aber auch Kräfte zur Ueberwindung dieses Mangels an Information und gegenseitiger Kenntnissnahme. Berufsschullehrerinnen und -lehrer fordern eine bessere Koordination Volksschule - Berufsschule und machen hiezu konkrete Anregungen.

Das Klagen über das Ungenügen von Schülern ist bekannt, und man kennt auch die Mechanismen und Wege, über die Klagen sich zu Anklagen wandeln: Die Lehrkräfte der oberen Schulstufe stellen fest, dass die ihnen anvertrauten Absolventen der vorangehenden Ausbildungsstufe nicht über die erwarteten Grundlagen verfügen. Daraus wird geschlossen, die abgebende Schule bzw. deren Lehrkräfte würden ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht. Je nach Prestige der Schulstufe und ihres klagenden Lehrkörpers werden dann - in aller Regel von "oben" nach "unten" - Empfehlungen und Anweisungen zur Behebung der festgestellten Mängel erteilt: Konzentration auf das Wesentliche (selbstverständlich darauf, was die abnehmende Schule zur Verwirklichung ihrer Ausbildungsziele für wesentlich erachtet!), Ueben und Kontrollieren und, wo immer möglich, entschiedener Selektionieren...

Neuerdings erheben nun auch noch Vertreter der **Berufsschule** ihre Stimmen in diesem Lamento. Sie stellen Koordinationsmängel fest und diagnostizieren - auch sie "von oben herab" - die Ursachen und Folgen der Mängel und erteilen Ratschläge zur Abhilfe. - So wenigstens will es beim flüchtigen Blick auf die Verlautbarung des **Schweizerischen Verbands für Allgemeinbildenden Unterricht** (an Berufsschulen) **SVABU** erscheinen. Wir geben auf der folgenden Doppelseite die den Lehrerverbänden und der pädagogischen Presse anfang Jahr übergebene Stellungnahme des Verbands (als Abdruck aus den "Schweizerischen Blättern für den beruflichen Unterricht" SBBU 3/88, S.84-86) im Wortlaut wieder.

Wer allerdings die Berufsschulszene genauer kennt und Umgang hat mit darin engagierten Kolleginnen und Kollegen, kommt zu einer differenzierteren Sicht der Problemlage. Da gibt es nämlich auch selbstkritische Stimmen wie etwa jene des neuen Chefredaktors der SBBU, des Verbandsorgans der Lehrkräfte an gewerblich-industriellen Berufsschulen, Res Zysset. Im Hinblick auf die Delegiertenversammlung, die sich Mitte März mit der Frage "Was erwartet die Berufsschule von der Volks-

Lehrplan-Koordination Volksschule–Berufsschulen

Zu wenig bekannt: über 70% aller Schulabgänger (Sekundarstufen, Realschule, Primaroberstufe) absolvieren eine Berufslehre, besuchen also nach der Volksschule eine gewerbliche, industrielle, kaufmännische Berufsschule.

(schweizerisch geordnet) stehen, z.B. Staatskunde, Wirtschaftskunde, Buchhaltung, Korrespondenz, also Überschneidungen im Lehrstoff (häufig durch Gratis-Lehrmittel-Werbeträger-Angebote ausgelöst).

Zunehmende Koordinationsmängel

Berufsschulen, Berufsschullehrer der ganzen Schweiz, also Romandie und Ticino eingeschlossen, stellen zunehmende Mängel und «Überausbildung» der eintretenden Berufsschüler fest:

- Mängel in Lesen, mündlicher und schriftlicher Ausdrucksfähigkeit, Arithmetik (1×1, Dreisatz-Proportionen, Benennungen/Größen, Schätzen, Umgang mit Taschenrechner), Geschichte dieses Jahrhunderts, aber auch
- Mängel in Schrift und Heftführung, Arbeitshaltung, Arbeitstechnik ...
- «Überausbildung» dagegen an Themen und Gegenständen, die durchaus wünschenswert und interessant sein können, aber nur, wenn auch und vor allem die Grundausbildung erfüllt ist (z.B. Filmkunde, «Wir drehen einen Videofilm» und ähnliches) ...
- «Überausbildung» an Inhalten, die in den verbindlichen Lehrplänen der Berufsschulen (gesamt-

Thesen zu den Ursachen

A: Hoheit: für die Volksschulen liegt die Schulhoheit bei den Kantonen, für die Berufsschulen beim Bund (BIGA-Volkswirtschaftsdepartement)

B: Lehrpläne: die meisten Volksschullehrpläne sind eher Auflistungen, mit umfangreichen Auswahlmöglichkeiten besonders in Realfächern (die auch eine scheinbare Überfüllung rechtfertigen können), zudem kantonal recht verschieden (Föderalismus); dagegen sind die Lehrpläne der Berufsschulen verbindlich, in der Allgemeinbildung einheitlich, ausformuliert.

C: Überprüfung: Am Ende der Volksschule wird das Erreichen der Lernziele nicht mehr überprüft (nachdem in der Mitte die Schüler auf verschiedene Schultypen vorbereitet und durch Auswahlverfahren die Übertritte geregelt worden sind, wird am Ende der Schulzeit nur noch der Übertritt an Gymnasien/Kantonsschulen überprüft). Dagegen wird am Ende der Berufslehrezeit eine breite Überprüfung durch die Lehrabschlussprüfung in

berufskundlichen und allgemeinbildenden Fächern vorgenommen.
D: Verantwortung für Endverhalten: in der Volksschule wird der Schüler oft nur wenige Jahre von derselben Lehrkraft betreut, häufig auch nur in wenigen Fächern. Die Verantwortung für das Endverhalten und Endkönnen des Schulabgängers ist vielgeteilt.

E: Kenntnisse über Anforderungen: wenige Lehrerbildungsanstalten vermitteln den angehenden Lehrern Kenntnisse über die Anforderungen, die an Berufsschüler (Lehrlinge) gestellt werden. Veranstaltungen zwischen Volksschule/Berufsschulen sind selten. (Dagegen wird erstaunlich viel Zeit für Abgrenzungen zwischen Volksschulstufen aufgewendet.)

Folgen der zunehmenden Mängel:

Die von der Wirtschaft zur Verfügung gestellte (und bezahlte) Schulzeit wird zu einem Teil durch Nachholunterricht verbraucht.

Gleichzeitig werden andere Schüler unterfordert, gelangweilt – sie verlieren Motivationen wegen Überschneidungen, «déjà-vu» und warten.

Während Berufsschullehrer zunehmend Lücken stopfen, wachsen die Anforderungen an die Lernziele und Schulstoffe der Berufsschule durch vermehrten Druck der Technologie, aber auch der Gesellschaft, es

kommt zu Frustrationen infolge Unrealisierbarkeit der Ausbildung, durch Wegfall von letzten Wahlthemen.

Mögliche Abhilfen

1. Die Ausbilder (Seminare und Lehrerbildungsanstalten) zeigen die Anforderungen an die Schulabgänger und die Lernziele der Berufsschulen auf. Sie erörtern die Folgen von Überschneidungen und Lücken für den einzelnen Schüler und Klassenverbände.
2. Die Volksschul-Lehrkräfte machen sich mit den (noch immer steigenden) Anforderungen an die Schulabgänger vertraut; sie nehmen die verbindlichen Lernziele der Berufsschulen zur Kenntnis.
3. Lehrerfortbildungsinstitute und -veranstalter, Inspektoren und Supervisoren beziehen diesen Problembereich in alle ihre Veranstaltungen und Gespräche ein.
4. Lehrervereine und -verbände der angesprochenen Stufen wirken durch ihre Organe und Publikationen tatkräftig mit, damit durch Verständnis und Kooperation eine rasche und dauerhafte Abhilfe geschieht.

Schweiz. Verband für Allgemeinbildenden Unterricht (an Berufsschulen) SVABU

Das aktuelle Thema

schule?" befasste, schrieb er zur Auseinandersetzung zwischen Volksschule und Berufsschule unter anderem folgendes:

"Beginnen wir mit der Kritik einmal bei uns: Wir haben es oft versäumt, Änderungen in der Volksschule überhaupt zur Kenntnis zu nehmen. Die Schülerinnen und Schüler, die wir übernehmen, können kaum mehr fehlerfrei schreiben. Liegt das jetzt an der mangelnden Ausbildung der vorgehenden Schule, oder sind die Gründe tiefer zu suchen? Kollegen aus Primar- und Sekundarschulen versichern glaubhaft, dass die Konzentrationsfähigkeit der Kinder nachgelassen habe. Jugendliche wachsen in einer ungeheuren optischen Kommunikations- und Berieselungsflut auf: Die Schuld an mangelnden Sprachfähigkeiten der Schule in die Schuhe schieben, dürfte zu billig sein. Ein zweites Beispiel: Im Rechnen haben wir mit ähnlichen Problemen zu kämpfen wie im Sprachunterricht: Wer kennt nicht die verzweifelten Bemühungen der Schüler, mit einfachsten Brüchen fertig zu werden? Drei- und Vielsätze werden auf mannigfaltigste Weise gelöst - wer interkantonale Klassen unterrichtet, kann ein Lied davon singen. Gemeinsam ist in der Regel nur die Unfähigkeit der Lehrlinge, gestellte Aufgaben zu meistern. Hier sehe ich einen vermehrten Kontakt zwischen Volksschule und Berufsschule als dringend an. Wenn, wie zur Zeit an der GIB Bern, Lehrplangestalter aus den vorgehenden Schultypen ihre Vorstellungen präsentieren, dann können wir mindestens zur Kenntnis nehmen, was gemacht wurde und wie es gemacht wurde. Vielleicht sieht dann unser Unterricht etwas anders aus; vielleicht können wir das alte pädagogische Prinzip, den Schüler dort abzuholen, wo er steht, wieder besser anwenden."

Auch der Berufsschullehrer Res Zysset kommt nicht umhin, Forderungen an die Vorgängerschulen zu stellen: "Wir müssen auf minimalen Grundlagen aufbauen können. Grundlegende Fertigkeiten müssen wir verlangen:..." Aber zuvor empfiehlt er, den in der Lehrerschaft beider Schultypen, der Volksschule und der Berufsschule, feststellbaren "Zustand der gegenseitigen Ignoranz" zu überwinden. Einen ersten Schritt in dieser Richtung machte der Schweizerische Verband für beruflichen Unterricht in seiner Delegiertenversammlung, indem er zum Podiumsgespräch über die Erwartungen der Berufsschule an die Volksschule auch Vertreter und Anwälte der Volksschule einlud und ihren Anliegen Gehör schenkte. Ein Echo hierauf findet sich bereits in SBBU 5/88, S.172. Das für Öffentlichkeitsarbeit verantwortliche Mitglied des Zentralvorstands des SVBU, Marie-Thérèse Kuhn-Schleiniger, selber Berufsschullehrerin und Mutter schulpflichtiger Kinder, reagiert u.a.wie folgt:

"In der Tat kommen die Schülerinnen und Schüler oft nicht so zu uns, wie wir sie uns idealerweise wünschten. Doch daraus den Schluss zu ziehen, die Berufsschulen müssten an die Vorgängerschulen Forderungen stellen, ist meines Erachtens mehr als fragwürdig. Ohne es zu wollen, verschärfen wir damit die Probleme, welche alle Schulstufen ohne Zweifel haben."

Und die Reaktion schliesst mit einem Appell an die Kolleginnen und Kollegen der Berufsschule, der auch einen Anruf an die Volksschullehrer

und deren Ausbilder enthält: "Verfahren wir doch umgekehrt. Nicht die Berufsschule stellt Forderungen an die Vorgängerschulen, sondern die Vorgängerschulen helfen uns zu definieren, welche Ziele sinnvollerweise anzustreben wären. Dies würde uns ermöglichen, die Bildung zum Beruf nicht als Ziel, sondern als einen Abschnitt auf einem Bildungsweg zu sehen, der so lange ist wie unser Leben. - Der Weg als Ziel, wie es so schön heisst. Wäre das nicht eine verantwortbare Alternative?"

Auch der SVABU will schliesslich nicht bei Analysen und Forderungen aus seiner Sicht stehen bleiben. Er möchte seinen Aufruf zur Koordination zwischen Volksschule und Berufsschule nicht als einen Angriff, sondern als eine **Werbung um Verständnis und Zusammenarbeit** verstanden wissen. Ideen und Anregungen hiezu hat er auf einem Merkblatt zusammengestellt.

SVABU Schweizerischer Verband für Allgemeinbildenden Unterricht

LEHRPLANKOORDINATION VOLKSSCHULE - BERUFSSCHULE ... WIE ?

Ohne Information geht es nicht. - Ohne Kontakte auch nicht.

IDEEN und ANREGUNGEN

Die nächstgelegene Berufsschule anrufen:

- eine gemeinsame Konferenz vereinbaren
- eine Orientierung über Probleme verlangen
- einen Berufsschullehrer / eine Berufsschullehrerin als

Kontaktperson anfordern:

- die Lehrpläne und Lehrmittel vorstellen lassen.

Schulbesuche vereinbaren:

Hospitieren - miteinander diskutieren.

Die eigenen Schüler einige Monate nach Eintritt ins Berufsleben "verfolgen" - ihre Erfolge und Enttäuschungen nachvollziehen.

"Kanzeltausch":

Lehrertausch zwischen Volks- und Berufsschule durchführen.

Langschuljahr:

Ein gemeinsames Projekt erarbeiten und durchführen;
darüber in Lehrerzeitschriften und an Konferenzen berichten.

Adressen: Für Lehrpläne und Ausbildungsreglemente (Beruf genau bezeichnen!): BIGA, Abt.4 Bundesgasse 8 3000 Bern (031 61 21 11). Zur Vermittlung von Kontakten: SVABU, Administration 4419 Lupsingen. Für Wünsche, Anregungen und Ideen zur Gestaltung gemeinsamer Fortbildungsanlässe oder Projekte während des Langschuljahres wende man sich an Herrn Walter Krapf, Koordinator für Lehrerfortbildung, c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen (Tel.031 57 48 81).

17. – 21.10.88

**Eine Woche in der
Berufsschule**

Alois Berger, Kaiseraugst

Ort: MuttENZ

Speziell für Sekundar-, Real-, BWK-
und ProgymnasiallehrerInnen,
max. 15

28.09.88, 17.00, Vorbereitungs-
sitzung

Eine Woche lang Zeit haben

- mich mit der weiterführenden Schule meiner Schüler auseinandersetzen
- den Schulstoff und die Unterrichtsart (Fachunterricht/Allgemeinbildung /EMS) im Alltag dieser Schule besser kennenzulernen
- meine persönliche Unterrichtsarbeit in der Berufsschule zu überprüfen
- mit ehemaligen Schülern wieder ins Gespräch zu kommen
- gegenseitige Erwartungen auszusprechen
- ein Konzept für die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern dieser Stufen auszuarbeiten



Kanton Schwyz

Am Kantonalen Lehrerseminar Rickenbach Schwyz ist die Stelle des (der)

Direktors/Direktorin

wiederzubesetzen.

Der Direktor ist verantwortlich für die Leitung der Schule, für die Koordination der Lehrerbildung im Konkordatsgebiet sowie für die Vertretung der Schule gegenüber Behörden und Öffentlichkeit. Er hat auch ein reduziertes Unterrichtsprogramm zu übernehmen.

Anforderungen

- Abgeschlossene Hochschulausbildung
- Erfahrung in Unterricht und Beratungstätigkeiten
- Führungs- und Organisationserfahrung
- Bezüge zur Lehrerbildung sind erwünscht.

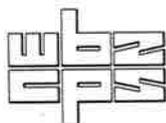
Besoldung nach kantonaler Besoldungsverordnung

Stellenantritt 1. September oder nach Übereinkunft

Interessenten und Interessentinnen erhalten nähere Auskünfte beim Direktor des Kantonalen Lehrerseminars (Dr. Iwan Rickenbacher), Tel. (043) 21 35 22.

Handschriftliche Bewerbungen mit den erforderlichen Unterlagen sind bis 22. Juni zu richten an: Erziehungsdepartement Kanton Schwyz, Regierungsrat Karl Bolting, Vermerk «Seminarleitung», Bahnhofstrasse 15, 6430 Schwyz.

Erziehungsdepartement



EIN LANGFRISTIGES KURZPORTRÄT

Guido Baumann

Es braucht keine hellseherischen Fähigkeiten, um die Zeichen der Zeit in Sachen Weiter- und Fortbildung zu lesen: Das vergangene Jahr hat in mehrfacher Hinsicht deutliche Akzente gesetzt. In der Einleitung zum Jahresbericht 1987, der hier gekürzt und leicht geändert wiedergegeben wird, greift der Direktor der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer (WBZ) die wichtigsten Punkte rückblickend auf und erläutert sie mit Ergebnissen und Grundgedanken des abgelaufenen Berichtsjahres, um so gleichzeitig einen wegweisenden Ueberblick für künftige Ziele, Aufgaben und Tätigkeiten zu gewinnen. (Die WBZ ist eine Institution der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit Sitz in Luzern. Sie wird vom Bund subventioniert.)

WEITERBILDUNG ALS PRIORITÄT KÜNFTIGER BILDUNGSPOLITIK

In seinen neuen Regierungsrichtlinien der nächsten vier Jahre ordnet der Bundesrat der Weiterbildung erste Priorität zu. Die gleiche Dringlichkeit ist auch aus dem Dokument der Schweizerischen Hochschulkonferenz (SHK) zur Planungsperiode 1988-91 herauszulesen, wenn es dort heisst: "Vor allem die **Weiterbildung** wird als grösste zusätzliche Aufgabe der neunziger Jahre angesehen." "Weiterbildung" war darum auch das Thema der Spezialstudie der Hochschulplanungskommission, die vom Plenum der Hochschulkonferenz Ende Juni verabschiedet und am 4. September 1987 der Presse vorgestellt wurde.

In der These 7 der erwähnten Spezialstudie wird die Feststellung gemacht, dass berufliche Fortbildung weit weniger forschungsorientiert sei als z.B. universitäre Nachdiplomstudien. Selbst wenn die WBZ bisher keine eigentliche Forschung im engeren Sinn des Wortes betrieben hat oder betreiben konnte, so hat sie mit ihren Weiterbildungsveranstaltungen doch viele praktische Rückwirkungen auf die Forschung gehabt, was auch in der Spezialstudie volle Anerkennung findet: "Von den schon weiter oben erwähnten Vorteilen der Weiterbildung (Rückwirkungen auf Diplomstudium und Forschung, Verbindung zur Praxis, Selbstdarstellung der Hochschule) kann die Hochschule voll profitieren, während sie die Risiken mit einem Partner teilen kann." Es ist somit auch künftig ein erstes Ziel der WBZ, ihre Mitarbeit bei der "Konkretisierung und Operationalisierung" des gesamtschweizerischen Weiterbildungsauftrages der Hochschulen im Rahmen der "Weiterbildungskommission" zuzusichern.

Im vergangenen Jahr war weiter aus Pressemitteilungen zu lesen, dass der Schweizerische Gewerkschaftsbund eine breite Informationskampagne lanciert: Alle Schweizer Arbeitnehmer und -nehmerinnen sollen einen gesetzlichen Anspruch auf einen bezahlten Bildungsurlaub von mindestens fünf Tagen pro Jahr bekommen; der Urlaub soll nicht nur der beruflichen, sondern auch der staatsbürgerlichen und kulturellen

Weiterbildung zugute kommen. Dieser Gedanke "Recht auf Weiterbildung" ist sicher zukunftsweisend und müsste, was die schweizerischen Mittelschulen betrifft, im Zusammenhang mit einer "Weiterbildungspflicht" diskutiert werden. Die im Zusammenhang mit den Weiterbildungsverpflichtungen im Rahmen des Langschuljahres gemachten Erfahrungen auf der Sekundarschulstufe II müssen daher in den nächsten Jahren unter den erwähnten Aspekten "Recht auf Weiterbildung" und "Weiterbildungspflicht" ausgewertet werden.

In der Studie der SHK taucht in diesem Zusammenhang das Stichwort "rekurrente Weiterbildung" auf. Das gemeinsame Anliegen eines Problemkreises wie "rekurrente Weiterbildung" könnte befruchtend wirken auf eine neue Konzeption im Bereich der Mittelschullehrerfortbildung im allgemeinen. Zudem muss auch darüber nachgedacht werden, wie die Fortbildung der Gymnasiallehrer mit Hilfe neuer Mittel und Möglichkeiten konzipiert werden könnte. Dadurch kann das Zielpublikum der Weiterbildungszentrale in einem weiteren Umfang erfasst werden. Wir hätten somit eine ergänzende Massnahme methodischer Art zum "Weiterbildungsrecht" und der "Weiterbildungspflicht". Es scheint unumgänglich zu sein, dass künftige Weiterbildungsstudien all diese konzeptionellen und bildungspolitischen Aspekte zu berücksichtigen haben.

Diese Einsicht wurde auch von den Erziehungsdirektoren bestätigt, die an der Jahresversammlung Ende Oktober 1987 ein EDK-Projekt zur Lehrerfortbildung bewilligten, das in der Pressemitteilung wie folgt umschrieben wird: "Die Konferenz beschloss namentlich, die **bisherigen Erfahrungen** in der Fortbildung der Lehrer **systematisch auszuwerten** und erfolgversprechende **Neuerungen** in den Kantonen gezielt zu verfolgen. Damit soll auch interkantonal anerkannt werden, dass die Lehrerfortbildung für die Qualität und für eine zeitgemässe Reform der Schule unerlässlich ist. Das **Projekt**, dessen erste Phase nun freigegeben wurde, wird in enger Zusammenarbeit mit den Lehrerorganisationen und den bestehenden Fortbildungsstellen realisiert."

WOHLERGEHEN UND WOHLFAHRT ALS VORRANGIGE ZIELE

Wohlergehen und Wohlfahrt des einzelnen in einem Staatsganzen sollen vorrangige Ziele auch der künftigen bundesrätlichen Regierungsrichtlinien sein. Mit der Annahme eines Projektmandates "Lehrerfortbildung" hat die Erziehungsdirektorenkonferenz die Weichen ihrer künftigen Weiterbildungspolitik in die gleiche Richtung gestellt: Weiterbildung ist fortan nicht mehr nur eine rein individuelle Angelegenheit eines weiterbildungswilligen Lehrers, sondern wird vermehrt von bildungspolitischen, pädagogischen und didaktischen Ueberlegungen geleitet sein. Es ist darum für die WBZ kein einfaches Unterfangen, die auch im vergangenen Jahr rege zum Ausdruck gebrachte Weiterbildungswilligkeit und Fortbildungsfreude der einzelnen Kursteilnehmer mit Erfordernissen zu paaren, die als Resultate einer Fortbildungsstudie der EDK und anderer Kreise zu erwarten sind.

Mehr systematische Arbeit im gesamten Bereich der Lehrerfortbildung (auf allen Stufen) wird also künftig unumgänglich sein, damit für die kommenden Jahrzehnte taugliche Konzepte entwickelt werden können. Gerade im Bereich Sekundarstufe II müsste die bisher pragmatisch aufgebaute Weiterbildung durch wissenschaftliche Forschungen besser abgestützt und konzeptionell ergänzt werden. Eine solche Objektivierung müsste zusammenfassend vor allem die folgenden Probleme betreffen:

- **Objektive** Bestimmung der Programmpolitik
- **Inhalte** der Lehrerfortbildung
- Obligatorium **mit** (nicht gegen) Freiwilligkeit
- **Gesetzliche Verankerung** vor allem für den Bereich Sekundarstufe II
- Aufzeigen der Vielfalt **didaktischer Konzepte**
- **Wissenschaftliche Unterstützung** der Fortbildungsinstitutionen

HANDELN ALS AUFTRAG

Der Bund ist daran, seinen Handlungsspielraum für eine eigentliche Weiterbildungsoffensive abzuklären. Eine Art "Offensive" ist im Bereich der Mittelschulen im vergangenen Berichtsjahr bereits erfolgt: Für die Maturitätsschulen will die EDK künftig schweizerische Rahmenlehrpläne entwickeln lassen. So wurde es an der Jahresversammlung der Erziehungsdirektorenkonferenz beschlossen. In der abgegebenen Pressemitteilung steht weiter zu lesen: "Es sollen **gemeinsame Leitideen und Lehrziele** definiert werden, die als Grundlage für die konkreten Lehrpläne der Kantone oder der Schulen verwendet werden. Die Projektleitung ist einem Ausschuss der Pädagogischen Kommission der EDK übertragen, der die Arbeiten mit den Fachgruppen des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer und der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer koordiniert." Da das Projekt "Rahmenlehrpläne für Maturitätsschulen" nun für eine Zeitdauer von drei Jahren freigegeben wurde, wird diesbezüglich bei der WBZ in den nächsten Jahren wichtige Mehrarbeit anfallen.

Diese Aufgaben und Tätigkeiten können teilweise über das Kurswesen abgewickelt werden. (Das WBZ-Kursprogramm 1988/89 weist 117 Kursausreibungen auf mit einem Fassungsvermögen von minimal 2'500 und maximal 4'000 Teilnehmern.) Einen wichtigen Bereich werden sie im Rahmen der nächsten Studienwoche einnehmen. (Siehe Voranzeige im Heft 1/1988 der BzL, Seite 78 und 105.) Zu wünschen ist, dass es vor allem in den Bereichen Rahmenlehrpläne und Studienwoche zu einem Synergieeffekt kommt zwischen den Tätigkeiten der WBZ, dem Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer und den verschiedenen Rektorenkonferenzen. Dieser dürfte darin bestehen, dass mittels Team- und Konfliktfähigkeit das Gemeinsame als etwas neu zu Schaffendes im Rahmen der Studienwoche, der Rahmenlehrpläne und der Weiterbildung im allgemeinen verwirklicht wird.

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

AUS DER TÄTIGKEIT DES AUSSCHUSSES LEHRERBILDUNG

Drei Projekte in unterschiedlichem Stand der Bearbeitung bilden in diesem Jahr den Schwerpunkt der Tätigkeit des Ausschusses und seiner Arbeitsgruppen.

In der Tagung vom 14. und 15. Juni wird sich der Ausschuss mit ersten konkreten Resultaten und hängigen Fragen aus der Arbeitsgruppe "Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung" auseinandersetzen. Es geht dabei um ein Konzept der Weiter- und Fortbildung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung aller Stufen (Walter Furrer hat darüber in den BzL 3, 1987, berichtet).

Die Arbeitsgruppe Sekundarstufe II hat ihren Schlussbericht zuhanden des Ausschusses verabschiedet. Die Herren PD Dr. A. Hügli (Lehrerseminar BS) und F.L. Reymond (séminaire péd. de l'enseignement secondaire, VD) überarbeiten ihn im Laufe des Sommers redaktionell. Zu Beginn des kommenden Jahres werden damit nach den Berichten "Lehrerbildung von morgen" und "Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I" Grundlagenarbeiten zur Ausbildung der Lehrer aller Stufen vorliegen.

Inzwischen hat auch die Projektgruppe Lehrerfortbildung ihre Arbeit aufgenommen. Projektleiter ist Hans Rudolf Lanker, Leiter der Zentrale für Lehrerfortbildung Bern. Als Mitglieder konnten folgende Personen gewonnen werden:

John Buchs	Directeur du centre de perfectionnement, Tramelan
Dr. Karl Kohli	Seminarleiter phil.-nat., Kreuzlingen
Alexandre Hof	Maître secondaire, Vicques
Dr. Walter Weibel	Vorstandsmitglied SVHS
Dorli Meili-Lehner	Seminarlehrerin, Schleinikon
Rudolf Diener	Verantwortlicher der zentralen Kaderförderung der SWISSAIR

Das ursprüngliche Mandat der Arbeitsgruppe musste nach der Vernehmlassung in den Kantonen gründlich überarbeitet werden. Ueber den von der Plenarversammlung der EDK genehmigten Auftrag gibt das folgende definitive Mandat Auskunft.

H. Badertscher
Präsident des Ausschusses
Lehrerbildung

LEHRERFORTBILDUNG

MANDAT FUER EIN VORPROJEKT

1. Projektbegründung

Die Lehrerfortbildung hat in den letzten zwanzig Jahren in allen Kantonen eine grosse Bedeutung erlangt. Die EDK hat vor allem mit dem Bericht "Lehrerbildung von morgen" viel zur pädagogischen Begründung und Ausrichtung der Lehrerfortbildung beigetragen.

Wegen den wachsenden Anforderungen an den Lehrerberuf und der Bedeutung der Fortbildung für die Schulentwicklung ist mit einem weiteren Ansteigen des Bedarfs nach Lehrerfortbildung zu rechnen. Entsprechend den unterschiedlichen strukturellen und finanziellen Möglichkeiten der Kantone sowie den unterschiedlichen Bedürfnissen der verschiedenen Schulstufen sind weitere qualitative und quantitative Verbesserungen in der Fortbildung anzustreben. Um den Kantonen und Lehrerorganisationen bei der Anpassung der Lehrerfortbildung an die wachsenden Ansprüche zu helfen, will die EDK den Informations- und Erfahrungsaustausch fördern, erfolgsversprechende neue Entwicklungen gezielt verfolgen und grundsätzliche Fragen klären.

2. Auftrag für das Gesamtprojekt

Das Projekt "Lehrerfortbildung" orientiert sich an den Fortbildungsbedürfnissen der Lehrer und Lehrerinnen aller Stufen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II.

Es hat aufgrund einer Bestandesaufnahme bei Kantonen, Regionen und Lehrerverbänden Anstösse zur Weiterentwicklung und Erneuerung der Lehrerfortbildung zu geben. Es sichert den Informations- und Erfah-

rungsaustausch unter den verschiedenen Trägern der Fortbildung. Dabei stehen folgende Anliegen im Vordergrund:

- Verhältnis zwischen Grundausbildung, Berufseinführung und Lehrerfortbildung
- Wechselwirkung zwischen Lehrerfortbildung und anderen Bereichen der Schulentwicklung
- Zusammenarbeit der Lehrkräfte (zum Beispiel: Fortbildung im Lehrerkollegium)
- Stufenübergreifende Lehrerfortbildung
- Stellung des Lehrers: Motivation, Mitwirkung, Rahmenbedingungen

3. Vorprojekt

Vorbemerkung

In einem Vorprojekt werden aufgrund einer Situationsanalyse und der Darstellung von Entwicklungstendenzen die Grundlagen für das Hauptprojekt erarbeitet, das der EDK gemäss Geschäftsreglement Artikel 8 und 9 zur Beschlussfassung unterbreitet wird.

3.1. Organisation des Vorprojektes

Die Pädagogische Kommission setzt eine Projektgruppe "Lehrerfortbildung" ein. Diese umfasst sieben Mitglieder.

Die Pädagogische Kommission bestimmt den Projektleiter. Sie bezeichnet auf Antrag des ALB und in Absprache mit dem Projektleiter die übrigen Mitglieder der Projektgruppe, nämlich:

je einen Verantwortlichen für die Lehrerfortbildung aus der deutschen und der französischen Schweiz,
zwei Vertreter der KOSLO,
einen Verantwortlichen für die Grundausbildung,
ein Mitglied ad personam.

Es ist darauf zu achten, dass die EDK-Regionen vertreten sind.

Der Beizug weiterer Experten für besondere Aufgaben ist möglich.

Sekretariat: EDK, Bern

3.2. Vorgehen im Vorprojekt

- Es wird eine Bestandesaufnahme durchgeführt, welche insbesondere die neueren Entwicklungen und Reformanstrengungen berücksichtigt. Diese Bestandesaufnahme, die auch die Darstellung der beobachtbaren Entwicklungstendenzen enthält, ist in den Dienst der Träger der Lehrerfortbildung zu stellen.
- Die Projektgruppe lädt die Verantwortlichen der Lehrerfortbildung in den Regionen und Kantonen sowie die übrigen Träger der Lehrerfortbildung zu Aussprachen ein; damit wird auch der Erfahrungsaustausch unterstützt.
- Am Ende des Vorprojektes sollen ein Bericht und ein Mandatsentwurf ausgearbeitet werden, welcher Ziele, Vorgehen, Termine und Kosten des Hauptprojekts aufführt.

3.3 Rahmenbedingungen für das Vorprojekt

Die Projektgruppe "Lehrerfortbildung" untersteht dem Ausschuss Lehrerfortbildung der Pädagogischen Kommission. Sie arbeitet eng mit den EDK-Regionen zusammen.

Das Vorprojekt dauert höchstens zwei Jahre und schliesst mit einer zusammenfassenden Publikation ab.

Die Adressaten dieser Publikation sind in erster Linie die Erziehungsdepartemente sowie die Fortbildungsstellen und -kommissionen. Sie richtet sich aber auch an weitere interessierte Kreise wie:

- Institute der Grundausbildung
- Lehrerverbände
- Mitarbeiter kantonaler, regionaler oder schweizerischer Schulentwicklungsprojekte.

Der bereits bewilligte Kredit für 1988 beträgt Fr. 60'000.--. Für 1989 ist mit dem gleichen Aufwand zu rechnen.

4. Hauptprojekt

Das Hauptprojekt bedarf der späteren Zustimmung der Plenarkonferenz. Es soll in enger Zusammenarbeit mit den kantonalen und regionalen Fortbildungsinstitutionen realisiert werden.

Es soll:

- die im Vorprojekt erarbeiteten Formen der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches unter den Trägern der Lehrerfortbildung sicherstellen;
- die Wirksamkeit von Lehrerfortbildung überprüfen;
- Fragen der Fortbildung der Fortbildner (Kaderschulung) bearbeiten;
- Anstösse geben zur Erneuerung im Bereich der Lehrerfortbildung.

Das Hauptprojekt dauert ca. 3-4 Jahre. Präzise Angaben über dessen Ziele, Vorgehen, Termine und Kosten ergeben sich aus dem Vorprojekt.

AUFRUF

Sachdienliche Hinweise sind erbeten!

Im Langschuljahr kann die Schule zeigen, was sie könnte, wenn... Wir möchten am Radio berichten, was in einer Schule mit weniger Stoffdruck, einer Schule mit mehr Zeit, rausschauen kann. Wir möchten berichten, was Schüler, Lehrer und auch Eltern mit zehn zusätzlichen Wochen anfangen. Und zwar durchaus einseitig: Den Alltag lassen wir beiseite, wir berichten über Projekte, in denen sich die Schule von einer anderen Seite zeigt. Aber eben: Wir müssten wissen, wo etwas läuft. Vom Kindergarten bis zum Seminarabschlussjahr, in allen "Schalt-Kantonen".

Deshalb: Sachdienliche Hinweise auf interessante Projekte aller Art sind erbeten an:

Ruedi Helfer
Jurastrasse 11
2552 Orpund

ps: Berichten werden wir übrigens nicht im Kulturprogramm DRS 2, sondern an einem Samstagmorgen in der Palette auf DRS 1.



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

Was bringt Praxisberatung von Lehrerinnen und Lehrern als suchtprophylaktische Massnahme?

Eine der Strategien, die für die Suchtprophylaxe in den Schulen angewendet werden, ist die Praxisberatung von Lehrerinnen und Lehrern (unter "Praxisberatung" ist ein Supervisionsverfahren zu verstehen; d.h. berufspraktische Probleme werden in einer Gruppe, meist mit einem Experten oder einer Expertin besprochen). Ziel dieser Kurse ist vor allem die Sensibilisierung der Lehrkräfte auf Schwierigkeiten in den Interaktionen innerhalb der Klasse, auf eventuell problematische Verhaltensweisen von Schülern.

Das Institut für Ausbildungs- und Examensforschung (IAE) der Medizinischen Fakultät der Universität Bern hat nun die Nützlichkeit dieser Praxisberatung überprüft. Durch drei Zugänge wurde diese Überprüfung abgesichert. Als erstes wurden Gespräche geführt mit sieben in verschiedenen Gebieten der Deutschschweiz tätigen Praxisberatern. In einer schriftlichen Befragung vor und nach dem Kurs wurden als zweites die Erfahrungen von vierzehn Lehrern und Lehrerinnen, welche zwei derartige Beratungskurse absolviert hatten, berücksichtigt. Als drittes wurden 2 derartige Kurse wissenschaftlich begleitet: Beobachtung, Tonbandprotokolle, Befragungen am Anfang und am Ende waren die eingesetzten Mittel.

Der Schlussbericht attestiert der untersuchten interaktions-orientierten Praxisberatung eine sehr positive Wirkung. Die Lehrerinnen und Lehrer sind mit dem Kurs sehr zufrieden; die Kurse haben ihnen neben persönlichen Bereicherungen wie mehr Selbstvertrauen und Offenheit sich auf ein Thema einzulassen auch zur

Vorbeugung und Auseinandersetzung mit Süchten einiges gebracht. Als wichtigste Faktoren wurden erstens eine genauere Wahrnehmung von eventuell problematischem Schülerverhalten, zweitens eine grössere Offenheit, dieses zur Sprache zu bringen und drittens eine verbesserte Beziehung zu den Eltern bei der Bewältigung von Suchtproblemen genannt. Für die Suchtprophylaxe sind das vielleicht nicht sehr spezifische Erfolge; Kommunikationsfähigkeit und Problemsensibilität sind jedoch Voraussetzung für die Lösung nahezu aller Schwierigkeiten, die sich in sozialen Gruppen stellen. Ihre Verbesserung kann somit legitimerweise auch als Beitrag zur Suchtprophylaxe bezeichnet werden.

Ref.Nr. 88:004

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

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

Das **Nationale Forschungsprogramm EVA** (éducation et vie active) ist abgeschlossen. 31 Projekte wurden zwischen 1980-87 bearbeitet. Eine Übersicht über die verschiedenen Projekte und deren Publikationen liegt nun als Schlussmeldung im Rahmen der Information Bildungsforschung vor. Diese 36 Seiten umfassende Broschüre kann ebenfalls bei obenstehender Adresse bezogen werden.

Intensivfortbildung in Bern - ein anpassungsfähiges Kursmodell

Seit 1979 bietet der Kanton Bern Fortbildungskurse von 20 Wochen Dauer für Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit an. Als bezahlter Urlaub können diese Kurse in der Regel nach zehn Dienstjahren besucht werden. Nach dem 7. Kurs wurde der erste Versuch einer Evaluation gestartet und seit dem 9. Semesterkurs (1988 finden der 18. + 19. statt) werden alle Kurse systematisch ausgewertet. Vor dem Kurs, am Ende und nach mindestens einem Jahr Unterrichtsalltag werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihren Erwartungen und Erfahrungen befragt.

Diese Evaluationen führten und führen zu einer laufenden Veränderung der Kurse, ausgerichtet auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Hier einige der wichtigsten Änderungen: Vermehrte "Wegorientierung" war der Hauptwunsch aus der ersten Evaluation. Nicht so sehr das Ziel, als vielmehr der Weg hin zum Ziel trat nun ins Zentrum der Kursplanung. Die eigenständige Arbeit von Projektgruppen und ein freiwilliger Erfahrungsaustausch nach dem Fortbildungskurs waren die grundlegenden Neue-

rungen dieser Auswertung. Dieser Erfahrungsaustausch, in dem das Umsetzen der Kursinhalte in den Schulalltag diskutiert werden kann, bildet seitdem einen sehr geschätzten Bestandteil des Kurskonzepts.

Auf diesem Erfahrungsaustausch bauten die Neuerungen der weiteren Evaluationen auf. So wurden in einem nächsten Schritt die ehemaligen Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer in den folgenden Semesterkurs miteinbezogen. Danach wiederum konnte dem Wunsch nach mehr Praxisbezug relativ einfach entsprochen werden. Die ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer öffnen ihre Schulzimmer und werden von den neuen Absolventinnen und Absolventen im Unterricht besucht.

Dank den regelmässigen Evaluationen hat sich der 20wöchige Fortbildungskurs kontinuierlich weiterentwickelt und ist heute für viele der Einstieg in eine berufsbegleitende Gruppe, die zusammen Probleme des Schulalltags bespricht und ihren Unterricht gemeinsam weiterentwickelt.

Ref.Nr. 88:005

Aktuelles in Kürze
Actualités en bref

Titel/Thema: Lehrkräfte der Obligatorischen Schulzeit - Bd 1: Schuljahr 1984/85
Bd 2: Struktur und Entwicklung von 1984/85 bis 1986/87

Charakterisierung Band 1 dieser Statistischen Reihe des CESDOC ist eine Momentaufnahme des Lehrkörpers der Schweiz im Jahr 1984/85 und versteht sich als Beitrag zur Beantwortung der Frage: "Heute - wie viele Lehrer". Band 2 ergänzt Bd. 1 aufgrund zusätzlicher Daten für die zwei folgenden Jahre und sucht einige Entwicklungstendenzen der Struktur des Lehrkörpers aufzuzeigen. Beide Bände sind in Deutsch und Französisch erschienen.

Laufzeit: 1985 - 1987

Kontaktperson: Peter Gentinetta und Tahar Kratou

Institution: Schweizerische Dokumentationsstelle für Schul- und Bildungsfragen (CESDOC), Sektion für Statistik und Prognosen
15, route des Morillons, 1218 Genève, Tel 022/ 98 45 31

Publikationen Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit, Schuljahr 1984/85
Statistische Reihe Nr. 1, Genf März 1987
Lehrkräfte der obligatorischen Schulzeit, Struktur und Entwicklung von 1984/85 bis 1986/87
Statistische Reihe Nr. 2, Genf, Dezember 1987

Deskriptoren (EUDISED): Schule; Statistik; Schweiz; Lehrkörper, Lehrer; Voraussage; Trendbereiche

1/88/18

Titel/Thema: **Beobachtungshilfe zur umfassenden Schülerbeurteilung**

Charakterisierung: Anregung zur gezielten und spontanen Beobachtung von Schülerinnen und Schülern. In einem Journal sollen die Beobachtungen, nach Merkmalen geordnet, festgehalten werden, um als Grundlage für Elterngespräche und Schulberichte dienen zu können. Dieses vorläufige Hilfsmittel wird erprobt und den Erfahrungen entsprechend überarbeitet, d.h. auch individuellen Bedürfnissen angepasst.

Laufzeit: 1987 - unbestimmt

Kontaktperson: Alex Buff

Institution: Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70

Publikationen Beobachtungshilfe (vorläufige Version von Dezember 1987)

Deskriptoren (EUDISED): Primarschule; Sekundarschule; Schüler, Lehrer; Schülerbogen; Beurteilung; Beobachtung; Verhalten; deviantes Verhalten; Bern

1/88/36

Veranstaltungskalender

Mittwoch, 29. Juni 1988, 18.15 Uhr

Abschiedsvorlesung von Prof. Dr. Hans Aebli

zum Thema "Zwei Wege zum Wissen"

Hörsaal 31 der Universität Bern (Hauptgebäude)

4. - 9. Juli 1988

Berufsethos des Lehrers

WBZ - Kurs

mit Fritz Oser, Jean-Luc Patry, Michael Zutavern und Rita Häfliger,
Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.

Ziel In alltäglichen Unterrichtssituationen sind eine Vielzahl von Wertkonflikten verborgen. Somit treffen Lehrerinnen und Lehrer täglich - oft unbewusst - ethische Entscheidungen. Wie finden sie einen eigenständigen Weg durch diese alltäglichen Probleme, durch Rollenkonflikte und Berufsdilemmata? Wie werden sie ihrer beruflichen Verantwortung gerecht, die praktisch ständig von ihnen fordert, immer zugleich "handwerklich" und berufsethisch richtige Lösungen zu finden und dabei weder das unterrichtliche Ziel aus den Augen zu verlieren, noch die Beziehung zu den Schülern?

- . Auf diese Aspekte professionellen Handelns von Pädagogen will der Kurs hinweisen und
- . (Hintergrund-)Informationen aus der Sicht von Praktikern und Wissenschaftlern der verschiedenen Disziplinen liefern;
- . die Teilnehmer sollen angeregt werden, sich ihres "gelebten Wertsystems" bewusster zu werden und
- . lernen, Entscheidungen kritisch auf Gerechtigkeit und Verantwortbarkeit hin zu prüfen;
- . ein methodisch geleiteter Erfahrungsaustausch unter Kollegen soll zur kritischen Überprüfung von Berufsroutinen dienen und
- . neue Lösungswege für schwierige Situationen aufzeigen.

Auskunft Michael Zutavern
Tel.: 037/ 21 96 44 oder 21 96 30

4. - 8. Juli 1988

Lehrer und Lehrerbildung in der heutigen Zeit

Die beiden grossen Lehrerorganisationen, der Schweizerische Verein für Handarbeit und Schulreform und der Schweizerische Lehrerverein, haben in den letzten Jahren einige gemeinsame Seminare durchgeführt. Erstmals wird diese Veranstaltung im Rahmen der Schweizerischen

Lehrerbildungskurse im Glarnerland gestaltet.

In sämtlichen schulpolitischen Diskussionen stehen heute der Lehrer und die Lehrerin im Mittelpunkt. Gefragt ist die Lehrerpersönlichkeit. Deshalb will diese Seminarveranstaltung einen Beitrag leisten, Wesen und Auftrag der heutigen Lehrer und Lehrerinnen an der schweizerischen Volksschule zu überdenken. Neben Referaten von Pädagogikprofessoren, Lehrerbildnern und Behördenvertretern sollen in gemeinsamen Diskussionen Perspektiven für die heutige Lehrergrund- und -fortbildung gezeigt werden. Ein Kurstag dient dazu, im Glarnerland die Aussagen zu überprüfen: Verschiedene Besuche und Interviews tragen dazu bei, dass der Praxisbezug nicht verlorengeht.

Eingeladen sind Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen, Seminarlehrer, Schulinspektoren, Vertreter von Erziehungsdepartementen und Eltern.

Das Seminar steht unter der Leitung von Josef Weiss, St. Gallen.
Bitte sich umgehend anmelden: Sekretariat SVHS in Liestal
Tel.: 061/ 94 27 84

3. - 9. Juli 1988 in Freiburg/ Schweiz

"Menschen vor Gewalt schützen"

SRK-Bildungswoche für Lehrerinnen und Lehrer

Praktisch alle Staaten bekennen sich zu den Genfer Abkommen, dem humanitären Völkerrecht zum Schutz der Opfer von bewaffneten Auseinandersetzungen. Welche Bedeutung haben diese Staatsverträge? Wie werden sie angewandt? Welche Rolle spielen dabei das Rote Kreuz und andere Organisationen?

Zu diesen Fragen veranstaltet das Schweizerische Rote Kreuz in Zusammenarbeit mit den nationalen Rotkreuzgesellschaften von Belgien, Frankreich, Deutschland und Österreich eine Bildungswoche für Lehrerinnen und Lehrer.

Aus den Bereichen "Schutz der Zivilbevölkerung" und "Folter" werden konkrete Fallbeispiele bearbeitet. Ein Ausflug nach Genf gilt den Besuchen beim IKRK und der UNO. Im zweiten Teil der Woche steht dann die Frage im Zentrum, wie Inhalte des humanitären Völkerrechts innerhalb des Schulunterrichts an Schüler vermittelt werden können.

Unterlagen und Anmeldeformulare für diese Bildungswoche können bezogen werden bei: Schweizerisches Rotes Kreuz, Jugendrotkreuz,
Rainmattstrasse 10, 3001 Bern
Tel.: 031/ 66 71 11

Veranstaltungskalender

4. - 7. Oktober 1988

Gemeinsamer Kongress der Deutschen, Österreichischen und Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich.

Thema: Kultur und Gesellschaft

Information: Kultur und Gesellschaft, Postfach 8744
CH-8050 Zürich, Tel.: 01/ 312 69 64

3. - 6. Oktober 1988

36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. in Berlin

Information: Institut für Psychologie der TU-Berlin,
Sekt. DO 303, Dovestrasse 1, 1000 Berlin 10
Tel.: 030/ 3 14 44 72

Inserat

Wir suchen für die Sachbearbeitung im

Flüchtlingsbereich

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Hochschulstudium.

Aufgaben:

- Behandeln von Asylgesuchen
- Befragen der Asylbewerber
- Beschaffen von Zusatzinformationen
- Redaktion von Entscheiden und Vernehmlassungen
- Weitere Aufgaben im Bereich des Asylrechts und der Asylpraxis

Anforderungen:

- abgeschlossenes Hochschulstudium: Lizentiat, Inhaber von Gymnasial- oder Sekundarlehrerpatent bzw. gleichwertige Ausbildung
- Rasche Auffassungsgabe und Sinn für das Wesentliche
- Freude am Kontakt mit Menschen
- Sprachen: Deutsch, mit guten Französisch- oder Italienischkenntnissen; weitere Sprachkenntnisse von Vorteil
- Schweizer Bürger

Anstellung:

- Wir bieten interessante Arbeit in jungem Team
- Einreihung und Anfangsbesoldung im Rahmen der Besoldungsordnung
- Eintritt sofort oder nach Vereinbarung
- Dienstort: Bern

Falls Sie sich angesprochen fühlen, erwarten wir gerne Ihre schriftliche Bewerbung mit den üblichen Unterlagen. Ergänzende Auskünfte erteilt Telefon 031 61 53 20.

Delegierter für das Flüchtlingswesen
Personaldienst
3003 Bern

Veranstaltungskalender

PROGRAMM	FAMILIENRAT (jeweils Samstag ab 9.05 Uhr)	auf DRS 2
1. Juli 88	* Was kostet ein Kind?	Cornelia Kazis
9. Juli 88	* Musik-Kultur, Musik-Dressur oder: Üben bis die Saiten krachen	Ruedi Welten
16. Juli 88	* Zurück zur Natur? (2) Porträt einer Familie, die im Tessin als Bergbauern wohnen und leben	Gerhard Dillier
23. Juli 88	* POS - Eine Abkürzung und sonst?	Ruedi Helfer
30. Juli 88	* POS - das war einmal Betroffene blicken zurück	Ruedi Helfer
6. Aug. 88	Wassergefahren, Berggefahren Von Unfällen, freien und unfreien Fällen in Ferien und Freizeit	Margrit Keller Ruedi Welten
13. Aug. 88	* Schreien lassen? - nicht schreien lassen? Kann man ein Kleinkind "verwöhnen"?	Margrit Keller
20. Aug. 88	* Was hab ich denn bloss falsch ge- macht? Mütter und ihre Schuldgefühle	Cornelia Kazis
27. Aug. 88	* Musterkinder dank Diät! Pro und kontra phosphatfreie Kost	Ruedi Helfer
3. Sept. 88	* Beruflicher Wiedereinstieg von Müttern	Gerhard Dillier

* = Wiederholungen



VORANKUENDIGUNG

Universität Bern

8.-11. Februar 1989

VERSTEHEN LERNEN

Verstehen als psychologischer Prozess
und als didaktische Aufgabe

Symposium aus Anlass der Emeritierung von Prof. Dr. Hans Aebli

Themen:

- Das Verstehen erklären: Hermeneutik, Psychologie der Textverarbeitung und kognitive Wissenschaft.
- Ist verstehen lernbar?
- Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen.
- Scheinwissen, Wissen, Verstehen - mit Beziehungen zur Lehrkunst von Martin Wagenschein.
- Institutionelle und soziale Rahmenprozesse des Verstehens im Unterricht.
- Verstehen von Sachtexten und literarischen Texten.
- Verstehen im Mathematikunterricht.

Arbeitsformen:

Referate und Arbeitsgruppen

Referenten:

- Prof. Dr. Horst Rumpf (Frankfurt)
- Prof. Dr. Franz Weinert (München)
- Prof. Dr. Erich Wittmann (Dortmund)
und andere

Adressaten:

- Lehrkräfte und Dozenten in der Lehrerbildung aller Stufen und Schultypen
- Psychologen, Pädagogen, (Fach-)Didaktiker
- Erziehungsberater, Inspektoren, Bildungsforscher, Gymnasiallehrer

Organisation und Auskunft:

Dr. Kurt Reusser, Universität Bern, Abteilung Pädagogische Psychologie,
Waldheimstrasse 6, 3012 Bern, Tel. 031/ 65 82 75.

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE: DIE 13-18 JAEHRIGEN

Ort	Bildungszentrum Probstei Wislikofen (an der SBB-Linie Basel-Schaffhausen, Station Rekingen)
Dauer	Montag, 8. August 1988, 9 Uhr - Mittwoch, 10. August 1988, ca. 17 Uhr
Sprache	deutsch
Ziel	In diesem Kurs sollen Erscheinungsformen und Hintergründe der Identitätssuche und Identitätsschwierigkeiten bei 13-18 jährigen Schülern entwicklungs- und sozialpsychologisch beleuchtet werden. Vor diesem Hintergrund sollen konkrete Voraussetzungen und Hilfen zur Unterstützung der Identitätsfindung bei Schülern dieser Altersgruppe formuliert werden.
Zielpublikum	Der Kurs richtet sich an Lehrkräfte in der Lehrerbildung (Psychologie- und Pädagogiklehrer/innen, Übungsschul- und Methodiklehrpersonen auf der Oberstufe) sowie an Lehrkräfte in Gymnasien.
Arbeitsweise	Auf der Grundlage von einführenden Referaten werden Ursachen und Folgen von Identitätskrisen und -störungen im Jugendalter in Gruppenarbeiten vertieft und Hilfen zur Unterstützung der Identitätsfindung in Gesprächen formuliert. Als Ergebnis sollen konkrete Empfehlungen und Postulate für eine jugendgemässe Schule entwickelt und begründet werden. Als Grundlage dient das Buch von Dieter Baacke: Die 13-18 jährigen, Weinheim: Beltz (3. Auflage).
Referent	Professor Dieter BAACKE, Universität Bielefeld (BRD)
Unterkunft/ Verpflegung	Wir sind im Bildungszentrum Probstei Wislikofen untergebracht. Preis Vollpension pro Person und Tag ca. Fr. 62.- bis 67.-.
Einschreibeg- ebühr	Fr. 55.-, erst nach erfolgter Teilnahmebestätigung einzuzahlen
Anmeldung	Bis zum 24. Juni 1988 mit der offiziellen Anmeldekarte an die Weiterbildungszentrale Luzern.
Auskunft	Helmut Messner, Höhere Pädagogische Lehranstalt des Kantons Aargau, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach Tel. 062/ 51 73 32 Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4, Tel. 041/ 42 14 96
Organisator	Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer Schweizerischer Pädagogischer Verband

Veranstaltungskalender

WAGENSCHAINS LEHRKUNST - HEUTE

Verstehen lernen - genetisch, exemplarisch, sokratisch

Ort	Reuti/ Hasliberg, Hotel Viktoria
Dauer	Mittwoch, 10. August 1988, 11Uhr - Samstag, 13. August Samstag, 13. August 1988, 16 Uhr
Ziel	An einem Lehrstück von Wagenschein sich in seine Praxis einüben und seine Theorie verstehen lernen. Anregung und Ermutigung zu einem neuen Umgang mit Unterrichtsstoffen und Unterrichtszeit. Anstösse zum Umsetzen des Gezeigten in den je eigenen Fachbereich des einzelnen Kollegen. Angesprochen sind Lehrerbildner aller Stufen und Fachrichtungen, sowie Gymnasiallehrer vor allem (aber nicht ausschliesslich) naturwissenschaftlicher Richtung.
Grobprogramm	In Lehrproben wollen wir Wagenscheins Lehrkunst "als Schüler" selbst erleben, um anschliessend seine Theorie verstehen zu lernen: das genetische, das sokratische und das exemplarische Prinzip. Schliesslich stellen wir dessen Anwendung im eigenen Fachbereich zur Diskussion unter der Fragestellung: Lassen sich in unserem Schulalltag "Wagenschein-Oasen" bilden?
Referenten	Hans Christoph BERG, Professor für Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Marburg; Christoph RAEBIGER, Professor für Physikdidaktik an der Universität Dortmund.
Unterkunft/ Verpflegung	Wir sind im Hotel Viktoria Reuti/ Hasliberg untergebracht. Preis Vollpension für die ganze Kursdauer, pro Person, für Doppelzimmer einfach Fr. 154.-, mit Dusche/ Bad Fr. 205.-, für Einzelzimmer einfach Fr. 172.-, mit Dusche/ Bad Fr. 241.-
Kursbeitrag	Fr. 75.- (Einschreibgebühr, Dokumentation); erst nach erfolgter Teilnahmebestätigung einzuzahlen.
Anmeldung	Mit der offiziellen Anmeldekarte an die Weiterbildungszentrale, Luzern
Auskunft	Judith Gessler, Wytttenbachstrasse 20, 3013 Bern Tel. 031/ 41 26 78 Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4, Tel. 041/ 42 14 96
Organisator	Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer Schweizerischer Pädagogischer Verband

SYMPOSIUM DES PÄDAGOGISCHEN
SEMINARS DER UNIVERSITÄT BERN
23.-25. Juni 1988



Thema:

Im Zentrum des Symposiums steht eine pädagogische Fragestellung: Ist ökologisches Verhalten in und durch Institutionen lehr- und lernbar? Wie gelingt der Schritt von ökologischem Wissen zu ökologischem Verhalten in Lerninstitutionen oder zumindest: wie unterstützen Lerninstitutionen diesen Schritt?

Programm:

Donnerstag

- 19 Uhr: Eröffnung; Einleitung ins Thema: Hardi GYSIN (Bundesamt für Umweltschutz)
20 Uhr: Öffentliches Referat: Prof. Dr. Niklaus LUHMANN (Bielefeld): "Ökologische Kommunikation"

Freitag

9 Uhr-12 Uhr und 14 Uhr-17 Uhr und

Samstag

- 9 Uhr-10.30 Uhr: Arbeitsgruppen
1. Ökologie und schulisches Lernen mit Karl-Horst DIECKHOFF (München)
2. Ökologie und Erwachsenenbildung mit Matthias FINGER (Genf) und Barbara GEHRING (Schaffhausen)
3. Lernen durch ökologische Alternativen mit Pierre FORNALLAZ (Ökozentrum Langenbruck)
4. Die Funktion der Medien im Lernen von ökologischem Verhalten mit Othmar HERSCHE (Radio DRS Bern)

Freitag

20 Uhr: öffentliches Referat von Prof. Dr. Hartmut VON HENTIG (Bielefeld): "Werte und Erziehung"

Samstag

11 Uhr-13 Uhr: Berichte aus den Arbeitsgruppen;
Referat: Prof. Dr. Jürgen OELKERS (Bern): "Ist Ökologie lehrbar"?

Auskunft:

Philipp Gonon, Esther Hürlimann und Lucien Criblez
Tel.: 031/ 65 82 90 oder 65 83 80

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.

Buchbesprechung

FEND Helmut (1988)

Sozialgeschichte des Aufwachsens
Frankfurt: Suhrkamp, 321 Seiten, Fr. 20.50

Die heutige Generation ist der Ausdruck der Krise des modernen okzidental-rationalen Rationalismus. Das ist die Kernthese des neuesten Buches von Helmut Fend. Für seine umfangreiche Analyse greift er zurück auf die kulturgeschichtliche Theorie Max Webers. An ihr spiegelt er sowohl die neokonservative als auch die kritische Analyse der heutigen Erziehung bzw. Erziehungsbedingungen.

Während der neokonservative Ansatz den Verlust des "optimistischen, tatkräftigen, die Herausforderungen akzeptierenden, den Wettbewerb aufnehmenden jungen Menschen" beklagt, führt der kritische Ansatz die heutige Generationslage auf die Lebensbedingungen zurück, die eine dem Jugendlichen adäquate Entwicklung verunmöglichen. Während also die eine Seite feststellt, dass sich heute z.B. im mangelnden Arbeitsethos und im fehlenden Traditionsbewusstsein eine immer umfassendere Abkehr von der "rationalen Lebensführung" manifestiert, die Max Weber als konstituierend für unsere abendländische Kultur betrachtete, macht die andere Seite diese Kultur und ihre funktionalistischen Ansprüche dafür verantwortlich, dass heute eine Erziehung im emanzipatorischen Sinne nicht mehr möglich ist. Diese beiden Einschätzungen sind zwei Sichtweisen des unserer Gesellschaft immanenten Widerspruchs, dass nämlich unsere Wirtschaft einerseits Individuen mit einer ausgeprägten asketischen Berufs- und Lernethik braucht, andererseits aber der ungehemmte Konsum für ihr Funktionieren ebenso notwendig ist. Der Hauptwiderspruch der heutigen Generationslage besteht nun laut Fend darin, dass die heutige "lebensweltliche" Generation sich vermehrt von der rationalen Lebensführung und ihren problematischen Auswirkungen abwendet, die in der Arbeitswelt mit ihren zunehmend instrumentelleren Ansprüchen und Bewertungen immer unausweichlicher wird. (Fend verzichtet hier auf das analytische Modell von Habermas, der genau dieselben Phänomene mit den Begriffen 'Lebenswelt' und 'System' angeht.)

Fend weist diesen Widerspruch anhand von umfangreichem statistischem Material auf den verschiedensten Ebenen nach. Er zeigt die Veränderungen auf wirtschaftlichem, politischem und schulischem Gebiet und auf der Einstellungsebene der Eltern und Jugendlichen auf. Erschwerend ist es dabei, dass er die Statistiken integral übernimmt und sich der Leser daher bei jedem Sachverhalt in eine neue Darstellungsform hinein-denken muss.

Dank dem umfangreichen empirischen Material lässt sich das Buch innerhalb der Lehrerbildung sehr gewinnbringend als Arbeitsgrundlage verwenden. Dabei zeigen sich aber auch zwei Mängel. Erstens - und dafür kann der Autor nichts - sind einige Phänomene, die uns als Lehrerbildner erstaunen, für die heutigen Lehrerstudenten nicht verwundernswert,

ja nicht einmal nachvollziehbar, da sie eben selbst dieser problematisierten Generation angehören. Zweitens blendet Fend eine heutige Generationsgestalt weitgehend aus, den Yuppie. Obwohl Fend kurz auf den "Neuen Sozialisationstyp" von Ziehe eingeht, ordnet er hier nur den Teil der Jugend ein, der sich von der kränkenden Realität in überschaubare Kleingruppen zurückzieht und dort die symbiotischen Gemeinsamkeitserlebnisse sucht. Den anderen Teil dieser narzisstischen Jugend, der das Dazugehören durch den ungehemmten Konsum erreicht, vernachlässigt er. Doch ist es gerade dieser Teil der Jugend, der sich anhand von Konsumobjekten narzisstisch zur Schau stellt und wegen seiner auf sich selbst zentrierten Widerspiegelungsbedürfnisse schwer beziehungsgestört ist, der uns in Zukunft die grössten Probleme bereiten wird. Darin zeigt sich aber nur eine neue Wendung, des von Fend so hervorragend diagnostizierten Grundwiderspruchs: Auch eine vollständige Auslieferung des Individuums an die Konsumations-sphäre bringt neue Widersprüche in der Persönlichkeitsentwicklung hervor.

Hans Furrer

Publikationen

AMT FUER UNTERRICHTSFORSCHUNG UND -PLANUNG der Erziehungsdirektion
des Kantons Bern (Sulgeneckstrasse 70 3005 Bern Tel.031 46 85 11)

TAETIGKEITSBERICHT 1987 / RAPPORT SUR LES ACTIVITES EN 1987

Der Bericht enthält eine aufschlussreiche Darstellung der Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Kanton Bern der Leistungsunterschiede und -überlappungen zwischen Primar- und Sekundarschülern von Joe BRUNNER (S.6-13). Die umfangreichen Tätigkeiten des Amtes werden in fünf Kapiteln referiert: 1. Lehrplan- und Lehrmittelentwicklung / 2. Lehrerbildung / 3. Schulversuche mit Schulstrukturen / 4. Weitere Schulversuche und Projekte / 5. Kontakte und Oeffentlichkeitsarbeit. Im Anhang werden Auftrag und Organisation des Amtes dargestellt und die Berichte und Veröffentlichungen sowie die Publikationen der Schriftenreihe der Erziehungsdirektion aufgeführt. Den Tätigkeiten des französischsprachigen Teils des Amtes in Tramelan ist ein eigener Teil des Jahresberichts gewidmet.

Fg.

Buchbesprechung

Ursula BUCHER-POLIER **SCHULE - LEHRER - ELTERN** / Beschreibungen, Thesen, Gespräche und Folgerungen einer möglichen Zusammenarbeit aus der Perspektive des Junglehrers. Akademie für Erwachsenenbildung Luzern: Diplomarbeit, April 1988 (76 Seiten).

Der Autorin geht es darum, das mit den Titelworten **Schule - Lehrer - Eltern** umschriebene Spannungsfeld "kreativ nutzbar" zu machen. Mit ihrer Diplomarbeit verbindet sie "die Hoffnung, Behörden, Lehrer und Eltern für die aufgeworfenen Fragen zu sensibilisieren" (Vorwort). Als Primarlehrerin, Mutter, Mitglied einer Schulkommission und Kursleiterin in der Lehrerfortbildung ist ihr die **Situation des jungen Lehrers** (gemeint ist immer auch die Lehrerin) - des jüngsten Mitglieds im Kollegium und im Kreis der Eltern - aus eigener Erfahrung vertraut und deren Verbesserung ein persönliches Anliegen.

Die Untersuchung geht von folgenden **Fragen** aus:

- Stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern für den Junglehrer ein Problem dar ?
- Wo liegen für ihn die Hauptschwierigkeiten im Umgang mit den Eltern?
- Wurde der Lehrer in seiner Ausbildung vorbereitet auf seine zukünftige Arbeit mit den Eltern ?

Zur Klärung dieser Fragen formuliert die Autorin sieben **Thesen** (Sollforderungen) zur Zusammenarbeit, die sie erläutert und begründet. Die Sollaussagen zielen auf Verbesserungen in den Bereichen der Ausbildung und der Fortbildung; die letzte These fasst auch die Zusammenarbeit Schule-Elternhaus der Schulkommission ins Auge.

Die vorgängig zur Befragung formulierten Thesen sind von der Autorin auf Grund von **Gesprächen** mit acht Personen - zwei Junglehrern und zwei Junglehrerinnen (mit 2 - 3 Jahren Praxis), zwei Seminarlehrern, einem Schulinspektor und dem Mitglied einer Primarschulkommission (Vizepräsidentin) - überprüft worden. (Unter den Befragten fehlen die von den angezielten Massnahmen direkt betroffenen Lehrerstudenten. Sie hätten wahrscheinlich das Meinungsspektrum erweitert und das tendentiell übereinstimmende Meinungsbild der befragten "Praktiker" etwas aufgelockert oder gar relativiert!) Die aus den Gesprächen herausgelesenen **Antworten** (sie umfassen rund 20 Seiten der Arbeit) werden den sieben Thesen zugeordnet und von der Autorin jeweils zusammenfassend kommentiert.

In einem die Untersuchung abschliessenden Kapitel werden die Ausgangsfragen nochmals aufgegriffen und auf dem Hintergrund der acht Interviews diskutiert. Hier bezieht die Autorin zusätzlich Erfahrungen mit ein, die sie aus Elternbefragungen im Rahmen des Projekts "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" (Kanton Bern) gewonnen hat. Aus den eigenen Thesen und den Gesprächsprotokollen zieht sie dann **Folgerungen** und macht **Vorschläge für die Gestaltung der Aus- und Fortbildung**.

Als unmittelbare praktische Konsequenz aus der Arbeit skizziert Ursula Bucher einen zweitägigen **Kurs** für Seminaristen im fünften Ausbildungsjahr zum Thema "Wie arbeite ich als junger Lehrer mit Eltern zusammen?"

Die Diplomarbeit folgt einer einfachen, jedoch methodisch konsequent durchgehaltenen Linie: Erklärung des persönlichen Standorts und Deklaration des eigenen Interesses an der zu bearbeitenden Thematik - Situationsbeschreibung der betroffenen Personen und Institutionen - Stellungnahme auf Grund einschlägiger Fachliteratur und eigener Überlegungen - Überprüfung des thesenartig formulierten Ist-Soll-Vergleichs an Hand thematischer Gespräche mit betroffenen Personen - Folgerungen für eine Verbesserung der untersuchten Praxis - Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse in die Ausbildungs- und Fortbildungspraxis.

Das besondere Verdienst der vorliegenden Diplomarbeit sehe ich darin, dass es Ursula Bucher gelungen ist, nicht nur das allbekannte Defizit in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ein weiteres Mal nachzuweisen und zu beklagen, sondern darüber hinaus in überzeugender Weise praktikable Ansätze zur Überwindung einer defizitären Ausbildungssituation darzustellen. Die Arbeit kann als ein ermutigender Beitrag einer erwachsenengerechten Lehrerbildung gewertet werden. Sie verdient auch in Lehrerbildungskreisen gebührende Beachtung als ein ernst zu nehmender erwachsenenbildnerischer Beitrag zur Lehrerbildung.

Peter Füglistner

Jean-Pierre FRAGNIÈRE Wie schreibt man eine Diplomarbeit ? - Planung, Niederschrift, Präsentation von Abschluss-, Diplom- und Doktorarbeiten, von Berichten und Vorträgen. Schriftenreihe "Soziale Arbeit", Bd.6 Bern und Stuttgart: Paul Haupt, 1987, 131 Seiten, kartoniert, Fr 24.80

Die praktische und nicht ohne Humor geschriebene und mit eingestreuten Zeichnungen illustrierte Anleitung richtet sich in erster Linie an **Studierende**, die vor einer Seminar- oder Diplomarbeit oder einer Dissertation stehen und verbindlichen Rat zur formalen Gestaltung der Arbeit und arbeitstechnische Hilfen suchen: zur Themenfindung und -wahl, zur Materialbeschaffung und Ordnung von Daten, für eine rationelle Gestaltung der verschiedenen Arbeitsphasen, beim korrekten Zitieren, zur Gestaltung des Manuskripts u.a.m.

Den für die Ausbildung verantwortlichen **Dozenten** unterstützt die Schrift in einer oft schwierigen Beratungsphase, sei es, dass sie ihn an manches erinnert, was an "Formalitäten" unumgänglich ist, sei es, dass sie ihn von dieser Arbeit ganz befreit. Das Buch kann nämlich einem Studenten oder einem Seminaristen ohne langen Kommentar zugemutet werden; das leserfreundliche Handbuch spricht sozusagen für sich und wirkt auf keiner Seite langweilig oder pedantisch.

Nicht zuletzt könnte ein **Gutachter** einer Diplomarbeit das Buch konsultieren, wenn er sich für die Bewertung der schriftlichen Arbeit formale Kriterien zurechtlegt.

Ein nützliches Arbeitsinstrument, das viele Worte und manchen nachträglichen Aerger erspart!

Peter Füglistner

Buchbesprechung

BÄRTSCHI Christian; MÜLLER Otto (1987)

Menschenbild und Menschenbildung : Friedrich Eymann : Bahnbrecher der anthroposophischen Pädagogik in der Staatschule. Bern: Haupt. - 312 S., gebunden, Fr. 32.--

Das erst in fünf Zeitungen und Zeitschriften rezensierte bzw. erwähnte Buch beinhaltet eine pädagogische Biographie des umstrittenen Berner Pfarrers, Hofwiler Religionslehrers und Berner Theologieprofessors Friedrich Eymann (1887-1954). Von Umfang und Interesse her steht für die Autoren ein Problemkreis im Zentrum: das ideologische Verhältnis von Anthroposophie und Christentum und in praktischer Hinsicht das Nebeneinander von anthroposophischer und zeitgenössischer Pädagogik in einer öffentlichen Lehrerbildungsstätte. Entstehung, Verlauf und Lösung dieses konfliktischen Verhältnisses erfahren durch die Verfasser eine Eymann überwiegend verteidigende und Kirche und Staat verurteilende Deutung: Eymann wurde wegen seiner anthroposophischen Ueberzeugungen angegriffen, verfolgt und aus dem Schuldienst entlassen. Bärtschis und Müllers Arbeit ist nun so sorgfältig belegt, dass sie dem Leser eine durchaus andere Deutung offen lässt: Vertreter der Öffentlichkeit und Schule reagieren auf Eymanns abweichenden Unterricht und auch kritisch-angriffige Stellungnahmen.

Das Anliegen einer posthumen Rechtfertigung hält die Autoren von weiterem Fragen ab. Wenn man bedenkt, dass zwanzig Jahre früher an demselben Lehrerseminar sogar ein Seminardirektor, nämlich Ernst Schneider (1878 - 1957), wegen seiner reformerischen Initiativen und letztlich auch wegen einer gesellschaftlich nicht akzeptablen Theorie, der Psychoanalyse, den Hut nehmen musste, wären doch über die Betrachtung eines Einzelschicksals hinaus auch strukturelle Fragen aufzuwerfen: 1. Bedarf nicht jede Schule, auch eine öffentliche, einer gewissen Uebereinstimmung in den Ueberzeugungen der Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft, um pädagogisch überhaupt wirksam werden zu können? Wenn dies zutrifft, dann geraten öffentliche und private (auch anthroposophische) Schulen immer wieder in den zu bewältigenden Konflikt solcher Ausgrenzungen und müssen die Herstellung einer gewissen Uebereinstimmung, die Verfassung eines Leitbildes, als Aufgabe annehmen. 2. Stellt sich dieser Konflikt für öffentliche und private Schulen nicht in zwei recht unterschiedlichen Varianten? Private Schulen können das Mass der zu fruchtbarer Zusammenarbeit notwendigen Uebereinstimmung gegenüber Eltern, Schülern und Lehrern vorweg definieren, denn die Teilnahme beruht auf Freiwilligkeit. Öffentliche Schulen dagegen dürfen ideologische Voraussetzungen wegen der allgemeinen Schul- und Schulangebotspflicht nicht eng und dauernd festsetzen. Allzu konservative und progressive Anschauungen im Verhältnis zur gesamten Öffentlichkeit können sie allerdings nicht zulassen, ohne in Legitimationsprobleme zu geraten.

Den Wert der Arbeit von Bärtschi und Müller sehe ich in einer Bereitstellung anregender Quellen. Der bildungspolitisch Interessierte wird sich überlegen, wie im Blick auf diese und weitere grundsätzliche Überlegungen das Verhältnis von öffentlichen und privaten Schulen gestaltet werden kann. Wenn man sich bei der Beurteilung des vorliegenden Buches am Interesse der Autoren orientiert, wird man doch noch einen kritischen Punkt anmerken müssen. Die vielen Pestalozzitate haben wohl mehr mit den Vorlieben der Autoren, als mit der Sache zu tun. Dass Eymann ein Pestalozziker gewesen wäre oder gar Pestalozzische Ideen vertreten hätte, wird jedenfalls nicht nachgewiesen, es sei denn in einer Allgemeinheit, die für die legitimierende und ahistorische Vereinnahmung Pestalozzis gerade zu klassisch ist. Erfreulich am Buch ist dagegen, dass es mit "Friedrich Eymann" die Fragen nach "Menschenbild und Menschenbildung" stellt und im Nachvollzug seines Lebens eine mögliche, wertvolle Antwort findet.

Peter Metz

Das aktuelle Buch	zum 100. Geburtstag von Friedrich Eymann	Das aktuelle Buch
Christian Bärtschi/Otto Müller		
Menschenbild und Menschenbildung		
Friedrich Eymann		
<i>Bahnbrecher der anthroposophischen Pädagogik in der Staatsschule</i>		
310 Seiten, gebunden Fr. 32.-/DM 38.-		
Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart		
Zu beziehen durch:		
	Anthroposophische Bücher am Falkenplatz c/o Paul Haupt Bern Postfach 2660, CH-3001 Bern, Telefon 031 23 24 25	

SCHULE FUER E I N E WELT

Ende April hat das Forum "Schule für e i n e Welt" den sorgfältig erarbeiteten Lernzielkatalog "Lernziele für e i n e Welt" herausgegeben.

Der Katalog ist für das Bildungswesen der ganzen Schweiz von Bedeutung, enthält er doch die erste systematische Sammlung von Lernzielen und Unterrichtsvorschlägen. Zudem erscheint er gleichzeitig in allen vier Landessprachen. Das umfangreiche Werk hat zum Ziel, in den Schweizer Schulen eine globale Weltsicht zu fördern und richtet sich an die Schülerinnen und Schüler aller Stufen, vom Kindergarten bis zur Berufs- und Mittelschule. Adressaten sind nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Erziehungsbehörden, Lehrerbildner usw.

Eine praktische Ergänzung stellt der früher erschienene Katalog der Unterrichtsmaterialien dar, der in systematischer Form Filme, Tonbildschauen, Diaserien und weitere Medien kurz charakterisiert.

Lernziele für e i n e Welt, herausgegeben vom Forum "Schule für e i n e Welt", Zürich, 1988². 176 Seiten (deutsch), Fr. 18.-
Erhältlich bei
UNICEF, Werdstrasse 36, 8021 Zürich

Daselbst: Verzeichnis der Unterrichtsmaterialien "Schule für e i n e Welt", 1986³, 84 Seiten, d/f/i.

Die Verfasser liessen sich von vier Erkenntnissen leiten:

Erkenntnis 1

Die globale Weltsicht ist für die Entfaltung unserer Kinder in unseren Schulen ein Erfordernis. Jedes Kind lebt in einem Beziehungsnetz, das nicht nur familiär und lokal, sondern letztlich weltumfassend verknüpft ist. Um sich als Mensch sinnvoll verhalten zu können, muss es sich selber als Teil dieses Ganzen sehen können.

Erkenntnis 2

Der Einbezug der globalen Weltsicht muss den Bedürfnissen des Kindes entsprechend in der Schule früh beginnen und über alle Schulstufen vertieft und verstärkt werden.

Erkenntnis 3

Das Anliegen der globalen Weltsicht hat Einfluss auf die Wahl der Methoden und der Lehrmittel. Eine Diskussion darüber sollte alle betroffenen Seiten erfassen.

Erkenntnis 4

Das Anliegen der globalen Weltsicht in der Schule ist nicht nur Sache des Lehrers. Es bedarf der Unterstützung und der Anregung der Schul- und Erziehungsbehörden auf allen Ebenen und sollte nicht zuletzt auch von den Eltern getragen werden.

HERAUSFORDERUNG SCHWEIZ

Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. Studien und Berichte. Bd. 2. Bern - EDK 1987. Die Dokumentation ist erhältlich beim Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern zum Preis von Fr. 15.-

Im mehrsprachigen Land Schweiz wird dem Unterricht in den Landessprachen seit langer Zeit grosse Bedeutung beigemessen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren hat die Bedeutung der Weiterentwicklung der schweizerischen Mehrsprachigkeit erkannt und bereits 1975 Empfehlungen erlassen, in denen die Kantone aufgefordert werden, den Unterricht in der zweiten Landessprache - Französisch in der deutschsprachigen Schweiz und im Tessin, Deutsch in der Westschweiz - einheitlich im 4. oder 5. Schuljahr zu beginnen und auf alle Schülerkategorien auszudehnen.

Damit sollte erreicht werden, dass mit der Zeit die Bewohner der Schweiz wenigstens zwei Landessprachen beherrschen, also effektiv mehrsprachig werden. Allerdings sind diese Postulate bis heute noch nicht vollständig realisiert: in mehreren Kantonen sind die entsprechenden Beschlüsse noch nicht gefasst und in den Kantonen Zürich, St. Gallen und Thurgau werden 1988 Volksabstimmungen durchgeführt, nachdem Initiativen eingereicht worden sind, die die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule verhindern möchten. Diese Abstimmungen bergen das Risiko, dass ein staatspolitisch unerwünschter Gegensatz zu denjenigen Kantonen entsteht, die den Empfehlungen der EDK bereits nachgekommen sind - insbesondere die ganze Westschweiz und der Kanton Tessin, aber auch verschiedene Deutschschweizerkantone.

Der Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit des Landes dienen auch die Empfehlungen der EDK von 1986, in denen Treffpunkte formuliert werden, die das fremdsprachliche Können der Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit umschreiben, und die so den Übergang an den Anschluss-Schulen harmonisieren sollen.

In der vorliegenden Studie, publiziert von der EDK, finden sich sodann weiterführende Überlegungen zum Thema Mehrsprachigkeit, welches in einen grösseren, die zweite Landessprache und den schulischen Kontext übergreifenden Zusammenhang gestellt wird.

SONDERPÄDAGOGIK IN DER LEHRERBILDUNG

Sollen dem Lehrer in seiner Grundausbildung oder in seiner Fortbildung Kenntnisse oder Fähigkeiten vermittelt werden im Hinblick auf seinen Umgang mit Problemschülern, mit schulschwachen und behinderten Kindern? Welche Qualifikationen braucht er und in welchem Masse? - Diese alte und immer wiederkehrende Fragestellung hat der Ausschuss Lehrerbildung der Pädagogischen Kommission der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (ED) kürzlich aufgegriffen. Er hat sich damit einem Problem gestellt, das infolge veränderter Erkenntnisse und Ansichten sowie einer veränderten Schulwirklichkeit in den letzten Jahren an Bedeutung und Aktualität gewonnen hat.

Eingeladene Experten der Sonderpädagogik (die Professoren A. Bächtold, H. Grisseman, J.-L. Lambert und Dr. Alois Bürli) skizzierten die Veränderungen in der Sonderpädagogik und die daraus sich ergebenden Konsequenzen für die Regelschule und die allgemeine Lehrerbildung.

Mit Genugtuung kann festgestellt werden, dass sich die Erziehungsdepartemente und die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) vermehrt sonderpädagogischer Fragestellungen annehmen. Generell hat die EDK gemäss Schulkonkordat die Möglichkeit, z.B. zur Lehrerbildung Empfehlungen zu erlassen und Projekte zu initiieren. Auf sonderpädagogischem Gebiet könnte sie konkret an ihre eigenen *Empfehlungen* von 1985 anknüpfen, in denen es heisst: "In der Grund- und Fortbildung der Lehrkräfte und der Fachleute, die innerhalb der Schule tätig sind, müssen die Bedürfnisse der Schüler mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. - Die Zusammenarbeit zwischen den betreffenden Ausbildungs- und Forschungsstätten sowie der Praxisbezug der verschiedenen Ausbildungsgänge sind wichtige Voraussetzungen für den wirksamen Einsatz sonderpädagogischer Massnahmen in der Schule." (Schweizerische Konferenz 1985, 22).

Wenn Sonderpädagogik nicht etwas Gesondertes sein soll, sondern eine besonders intensive akzentuierte Pädagogik, dann ist darauf zu achten, dass diese Thematik innerhalb der bestehenden, *allgemeinen Gremien* und Aktivitäten der EDK vermehrt zur Sprache kommt und berücksichtigt wird. Konkrete Möglichkeiten bestehen beim geplanten Forum "Gemeinsamer Erziehungsauftrag", in den Konferenzen der Seminardirektoren, im Projekt Lehrerfortbildung, in der Arbeitsgruppe Didaktik und schliesslich im Projekt Bildung in der Schweiz von morgen.

BRD LABORSCHULE BIELEFELD

Die Laborschule in Bielefeld wird voraussichtlich als einzige Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen mit ihrem gegenwärtigen pädagogischen Programm weitergeführt. Anlässlich des Wechsels der wissenschaftlichen Leitung der von Prof. Hartmut von Hentig gegründeten und bisher geleiteten Laborschule zu den Professoren Theodor Schulze und Will Lütgert teilte die Universität Bielefeld mit, dass ihre Fakultät für Pädagogik eine besondere wissenschaftliche Verantwortung für die Laborschule übernehmen will.

Nach Angaben der Universität sollen in die an der Laborschule betriebene Forschung mehr Wissenschaftler der Universität einbezogen werden. Die Ergebnisse der Forschung sollen ferner eindeutiger als bisher in Entscheidungen des Kultusministeriums zur Bildungspolitik und Didaktik eingehen. Wissenschaftsministerin Anke Brunn und Kultusminister Hans Schwier (beide SPD) haben nach Mitteilung der Universität zwei Ministerialkommissionen eingesetzt, die ihnen Vorschläge zur rechtlichen Konsolidierung der von Hentig eingeleiteten Schulprojekte Laborschule und Oberstufenkolleg machen sollen. Die neuen wissenschaftlichen Leiter der Schule kennen sie seit ihren Anfängen und gehören der Pädagogischen Fakultät an. Schulze war Mitglied der Aufbaukommission der Schule und Lütgert war Assistent des Gründers Hartmut von Hentig.

dpa 11. 1. 88

BRD NEUER ORDINARIUS FUER PHILOSOPHIE

Dr. habil. Reto Luzius FETZ wurde von der Stiftung Katholische Universität Eichstätt auf den 1. April 1988 zum ordentlichen Professor für Philosophie ernannt. Prof. Fetz hat sich 1978 an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in Philosophie habilitiert. Zuletzt hat er an der Universität Freiburg den Lehrauftrag für Didaktik und Philosophie wahrgenommen.

BRD NEUER INSTITUTSLEITER

Prof. Dr. Peter NENNIGER wurde vom Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (BRD) zum geschäftsführenden Direktor des Instituts für Pädagogik bestellt. Er vertritt ferner die Universität im Sachverständigenrat des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

CH INFORMATIKAUSBILDUNG

Der Bundesrat veröffentlichte einen Bericht über die Informatikausbildung in der Schweiz. Auf Volksschulstufe hat die Erziehungsdirektorenkonferenz 1986 gemeinsame Leitideen und Richtziele genehmigt. An praktisch allen Mittelschulen werden die Schüler in Informatik eingeführt, bei der beruflichen Grundausbildung waren 1986 für 121 Lehrberufe (56%) Richt- und Informationsziele für die Informatikausbildung erlassen. Mit einer Ausnahme kann Informatik an allen Hochschulen im Hauptfach studiert werden, alle bieten sie als Nebenfach an.

CH JUGENDAUSTAUSCH

Jedes Jahr können rund 40 junge Schweizer in den Jugendaustausch. Zur gleichen Zeit werden ebenso viele Jugendliche aus dem Ausland in die Schweiz kommen. Diese werden zunächst einen einmonatigen Sprach- und Einführungskurs besuchen und gehen anschliessend ein halbes Jahr zur Schule. Deshalb sucht der ICYE Schweiz Familien, die gerne Austauschjugendliche aus Europa, Nord- und Südamerika, Afrika oder Asien bei sich aufnehmen möchten (August 1988 bis Juni 1989).

Nähere Auskünfte erteilt: Sekretariat ICYE, Postfach 236, 3000 Bern 14.

CH SCHWEIZERISCHE DMS-KOMMISSION

Die Erziehungsdirektorenkonferenz hat im Sommer 1987 Richtlinien für die interkantonale Anerkennung der Diplommittelschulen beschlossen. Der Vorstand der EDK hat nun die entsprechende Begutachtungskommission eingesetzt.

Präsident der "DMS-Kommission" ist der Erziehungsdirektor des Kantons Solothurn, Regierungsrat Fritz Schneider. Der fünfzehnköpfigen Kommission gehören im weiteren Fachleute der EDK-Regionalkonferenzen, der DMS-Rektoren und der Konferenz der Schweizerischen Lehrerorganisationen an.

Die erste Aufgabe der Kommission wird darin bestehen, die Grundlagen für die Anerkennungsgesuche der einzelnen Schulen zu umschreiben. Im Anschluss daran wird sie die eingehenden Gesuche zu begutachten haben. Der Entscheid für die Anerkennung obliegt dem Vor-

stand der Erziehungsdirektorenkonferenz.

Es wird damit gerechnet, dass alle der rund 40 bestehenden Diplommittelschulen um die entsprechende Anerkennung ersuchen werden.

Schweizer Schule 5/ 88

CH STEIGENDE STUDENTENZAHLEN

Die Anziehungskraft des Hochschulstudiums scheint ungebrochen. Nach Angaben des Bundesamtes für Statistik (BFS) meldeten die schweizerischen Hochschulen im Wintersemester 1987/ 88 78'500 Studierende. Dies sind 2,4% mehr als vor einem Jahr. Besonders hohe Zuwachsraten verzeichneten die Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich und die Universität Neuenburg.

Damit ist auch klar, welche Studiengebiete die Renner des Jahres sind: Technik und Wirtschaftswissenschaften liegen im Trend und verzeichnen stark ansteigende Studentenzahlen.

Rückläufige Studentenzahlen verzeichnen demgegenüber die Medizin und die Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften, was vor allem jene Hochschulen zu spüren bekommen, welche diese Spezialitäten traditionell besonders pflegen: die Universität Basel, Bern, Freiburg, Lausanne und Genf meldeten nur geringes Wachstum oder stagnierende Studentenzahlen.

IEDK GEFRAGTE REALLEHRER

Seit 1983 werden an der

Zentralschweizerischen Reallehrerbildung (ZRB) in Luzern in einem dreijährigen Ausbildungsgang Reallehrer auf ihre vielseitige und anspruchsvolle Berufsaufgabe vorbereitet. Inzwischen schlossen 32 Reallehrer die fundierte und praxisnahe Ausbildung mit dem Diplom erfolgreich ab. Trotz leicht rückläufiger Schülerzahlen an den Realklassen fanden alle Diplomanden eine Anstellung als Reallehrer. Auch von den ZRB-Studenten, die letzten Sommer die zweijährige Vollzeitausbildung abgeschlossen und das 3. berufsbegleitende Jahr begonnen haben, sind alle in ihrem Beruf als Reallehrer tätig. Aufgrund dieser Erfahrungen und des vom ZBS errechneten zentral-schweizerischen Ersatzbedarfs von jährlich zwölf Reallehrern bestehen auch in Zukunft für die ZRB-Absolventen gute Stellenaussichten. Das Erziehungsdepartement des Kantons Luzern hat Anfang Februar 1988 eine Broschüre zum Thema "Realschule und Reallehrerbildung" herausgegeben. Diese Broschüre richtet sich an interessierte Primar- und Reallehrer, an Schulbehörden sowie an weitere, am Schulbereich interessierte Personen. Nebst Werbung für den Reallehrernachwuchs bezweckt diese Broschüre vor allem die Imagepflege der Realschule.

SLZ 5, 10. März 1988

NWEDK ERFOLGREICHER KURS-ABSCHLUSS

Zum zweiten Mal ist in den Jahren 1986-1988 in Solothurn ein Seminarlehrerinnenkurs durchgeführt worden. In der zweijährigen berufsbegleitenden Ausbildung (zwei

Tage in der Woche und Intensivwochen in den Ferien) befassen sich amtierende und angehende Seminarlehrerinnen der Bereiche Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten mit wichtigen Fragen ihres Berufes: Wo stehen die Fächer Handarbeit/ Werken und Hauswirtschaft heute? Wo steht der Kindergarten? Wie sind künftige Kolleginnen - Handarbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen und Kindergärtnerinnen - auszubilden und auf ihre interessante und anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten?

Die Seminarlehrerinnenausbildung in Solothurn ist eine interkantonale Institution: Getragen ist sie von der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NWEDK (Kantone Aargau, Baselland, Baselstadt, Bern, Freiburg, Luzern und Solothurn) unter Beizug der Kantone Wallis und künftig auch Zug. Kantonsübergreifend werden dadurch Anregungen zusammengebracht, verarbeitet, verglichen und weitergeführt. Die Ausbildungsteilnehmerinnen können nach der zweijährigen, intensiven Kurszeit mit neuen Ideen und Überdachten Überzeugungen ihre Ausbildungsaufgabe im jeweiligen Kanton mit neuer Energie fortführen.

Solothurn, im März 1988 RB/ kl

AG NEUER DIDAKTIKUM-LEITER

Nach einigen Turbulenzen im Zusammenhang mit der Wahl eines ersten Didaktikumsrektors (Dr. Hans Zbinden musste sein Amt wegen seiner gleichzeitigen Wahl in den Nationalrat wieder zurückgeben) hat der aargauische Regierungsrat den

Luzerner Prof. Dr. Rudolf Künzli als neuen Rektor des Didaktikums berufen. Dieser hat sein Amt am 1. Mai 1988 angetreten; das Bezirkslehrerdidaktikum wird im Sommer 1989 eröffnet. Als Standort kommen gegenwärtig noch Aarau oder Rheinfelden in Frage.

Rudolf Künzli nahm nach beruflichen Anfängen in Luzern 1972 eine wissenschaftliche Tätigkeit am Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel auf. 1983 habilitierte er sich im Fach Pädagogik; er hatte während Jahren erziehungswissenschaftliche Lehraufträge an den Universitäten Kiel und Bamberg.

AG NEUE DMS IN AUSSICHT

Der aargauische Grosse Rat spricht sich für die Schaffung von Diplommittelschulen aus.

BE VIER JAHRE GYMNASIUM

Der Berner Grosse Rat hat die Dauer der gymnasialen Ausbildung um ein halbes Jahr auf vier Jahre verlängert. Die Regierung hatte beantragt, mit der Verlängerung zuzuwarten, bis man über die Revision der Volksschul-Oberstufe Klarheit hätte. Der Grosse Rat will jedoch seinen Entscheid überprüfen, wenn die Revision des Volksschulgesetzes abgeschlossen ist, d.h. in ungefähr fünf Jahren.

BE MATURYPUS D NOETIG?

Die Stadt Bern möchte gerne an ihren Gymnasien die Matura Typus D (moderne Sprachen) einführen, der Kanton ist jedoch der Meinung,

diese Kompetenz liege bei den kantonalen Instanzen. Ein staatsrechtliches Gutachten kommt nun zum Schluss, der Kanton könne die Einführung dieses Typus einer Gemeinde nicht verwehren, da er in der kantonalen Maturitätsverordnung anerkannt werde. Nun schlägt eine vom Erziehungsdepartement eingesetzte Arbeitsgruppe vor, in der Verordnung den Maturitätstypus D zu streichen.

BE LFB IM LANGSCHULJAHR

12'000 Lehrerinnen und Lehrer müssen im Kanton Bern während des Langschuljahrs die Schulbank drücken: Der Grosse Rat hat ihnen zwei Wochen Fortbildung verordnet. Die Erziehungsdirektion bietet rund 900 Kurse an und gestattet auch schulhausinterne sowie individuelle Fortbildung.

BE UEBERTRITT HTL - UNI

Absolventen aller vom Biga anerkannten Ingenieurschulen (HTL) mit einem Notendurchschnitt von mindestens 5,0 können ab diesem Semester prüfungsfrei ein Studium an der philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität beginnen.

BE ERWACHSENENBILDUNG

Als erste Schweizer Stadt legt Bern eine umfassende Broschüre über die Erwachsenenbildung auf, die mehr als 1000 Angebote von 205 Institutionen übersichtlich darstellt.

**BE FUNKTIONALER
ANALPHABETISMUS**

In Bern wurde eine Kantonalsektion des Vereins "Lesen und Schreiben für Erwachsene" gegründet.

**BE NEUER LEITER AM
FILMINSTITUT**

Dr. Jürg Schneider ist als Nachfolger von Jean-Pierre Dubied zum Direktor des Film-Instituts (Schweizer Schul- und Volkskino) gewählt worden.

**GR REDUKTION DES PFLICHT-
PENSUMS**

In Anlehnung an die Verkürzung der Arbeitszeit für das kantonale Personal wurde den Lehrern der Gymnasialabteilungen, des Lehrerseminars und der Bündner Frauenschule die Reduktion des Pflichtpensums um eine Jahresstunde zugestanden.

GR HOCHSCHULZUGANG

Das Anerkennungsverfahren in Richtung des prüfungsfreien Hochschulzuganges steht vor dem Abschluss. Die Seminarlehrerkonferenz des Bündner Lehrerseminars stimmte einer Teilrevision zu, die u.a. die geforderten Stundenerhöhungen in den Fächern Mathematik, Französisch, Italienisch, Physik und Chemie enthält. Nicht ohne Widerstand wurde auch auf das für bündnerische Verhältnisse und die 5 jährige Seminarbildung sehr geeignete Wahlfachsystem in Mathematik und Französisch (ab viertem Seminarjahr) verzichtet. Damit dürften die Forderungen der

Zürcher Hochschulkommission in den wesentlichen Teilen erfüllt sein.

GR STREICHELZOO

Mit grossem Erfolg führten zwei Klassen des Oberseminars unter Leitung eines Seminarlehrers im Rahmen der kantonalen Landwirtschaftsausstellung AGRA ihr Projekt "Streichelzoo" durch. Die Seminaristen planten, bauten und betreuten einen "Kleintierzoo" für Kinder. Diese konnten sich nicht nur über die verschiedenen Tierarten informieren, sondern mit den Kaninchen, Enten, Katzen, Schafen, Ponys und einem Esel handfesten Kontakt aufnehmen. Ein Projektsbeispiel, das neben didaktischen Vorzügen auch willkommene Gelegenheit zur Öffentlichkeitsarbeit bot!

**SO VERKÜRZUNG DER SCHUL-
STUNDE**

Künftig soll die 45-Minuten-Schulstunde die Regel sein. Zur Zeit dauern die Schulstunden 50, z.T. 45 Minuten. Die generelle Einführung der 45-Minuten-Schulstunde bringt in Anbetracht der hohen Stundenzahl eine sehr wünschbare Erleichterung des Schülerpensums. Die Auslegung des Unterrichts auf fünf Morgenstunden vereinfacht im übrigen die organisatorischen Dispositionen. Es sei betont, dass in Schulen mit Klassenlehrersystem (Primarschule, Sekundar- und Oberschule) die 45-Minuten-Schulstunde ein administratives Mass ist. Lektionen können, wie das heute in der Praxis schon der Fall ist, je nach Unterrichtsgegenstand,

Methode und Motivationslage der Schüler bald länger und bald kürzer sein. Der interkantonale Vergleich zeigt, dass die 45-Minuten-Schulstunde heute recht verbreitet ist.

Mit der Kürzung der Schulstunde auf 45 Minuten entsteht im Normalfall eine Unterrichtszeitverkürzung für den Lehrer von 2 1/2 Stunden pro Woche. Diese Verkürzung der Unterrichtszeit darf aber nicht zu einer Arbeitszeitverkürzung im Lehrerberuf führen; jedenfalls dürfte eine solche nicht über die Lehrplanrevision erfolgen, sondern müsste separat geregelt werden. Die "frei" werdenden 2 1/2 Stunden sollen künftig für pädagogische Aufgaben ausserhalb des Unterrichts eingesetzt werden, beispielsweise für Elternkontakte, für Konferenzstunden u.a.m.. Eine entsprechende Regelung ist in Vorbereitung.

SG NEUER LEITER DER PA

Mit Beginn des Schuljahres 1988/89 übernimmt Hans Ulrich Bossard, bisher Lehrerberater für die Sekundarschule, die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle. Der bisherige Leiter der PA, Hans Anderegg, möchte nach zwölf jähriger Tätigkeit und einer langen Doppelbelastung seine Kräfte konzentrieren auf das, wozu er sich (nach eigener Aussage) seit seiner Berufswahl hingezogen fühle: zum "Lehren" in einer Sekundarschule

und zum "Lehren lehren" in der Pädagogischen Hochschule.

SZ RICKENBACHER GEWAELHT

Der Parteivorstand der schweizerischen CVP hat am 6. Mai 1988 Iwan Rickenbacher, Seminardirektor aus Schwyz, zum neuen Generalsekretär ernannt.

Rickenbacher, der Seminardirektor aus Rickenbach ob Schwyz, ist vor acht Jahren als Gemeinderat in die aktive Politik eingestiegen. Vier Jahre später wurde er für zwei Jahre Gemeindepräsident von Schwyz (im Nebenamt). Die CVP wählte Rickenbacher zum Präsidenten der Kantonalpartei.

Auf die Frage, ob er sich nicht auch ein wenig als Verkäufer verstehe, der im Volk das Interesse für die Partei steigern müsse, antwortete Rickenbacher: "Interessant wird eine Partei nur mit interessanten Ideen." In dieser Richtung hat der neue Generalsekretär einiges vor: Es müsse Raum geschaffen werden für kreatives politisches Denken.

Deshalb müssten vermehrt mittel- und langfristige Perspektiven entwickelt werden.

Der promovierte Pädagoge, Bildungs- und Sozialpolitiker Rickenbacher will sich auch selbst weiterbilden und sich künftig vermehrt mit wirtschaftspolitischen Themen auseinandersetzen.

Als Schuldirektor hat er in einer 13 jährigen Phase der Seminarreform die grossen Linien festgelegt, die neue Phase innerer, didaktischer Reformen möchte er gern einem Nachfolger anvertrauen. Auch die neue Aufgabe gedenkt der

45 jährige nicht bis zu seiner Pensionierung auszuüben: Zwei Amtsperioden, also zwei mal vier Jahre werde er machen, sagt Rickenbacher. Doch für die nächste Zeit hat er sich das Motto der Anfänger im schulischen Verkehrsunterricht zu eigen gemacht: "Lose, luege, laufe".

Carl J. Wiget
Vaterland 7. 5. 88

ZH PHILOSOPHIE ALS MATURFACH?

In einer Sitzung vom 22. Februar 1988 unterstützte der Zürcher Kantonsrat mit 74 zu 55 Stimmen ein Postulat von Dr. Thomas Geiges, das verlangt, die Einführung der Philosophie mit dem Gewicht eines Maturfaches zu prüfen. Die Annahme war durch die Präzisierung des Postulanten mitbedingt, dass vor allem an die Förderung im Rahmen einer Wahlpflicht zu denken sei.

ZH WAHL AN DIE ETH

Prof. Dr. Karl Frey wurde vom Bundesrat auf die ETHZ - Professur für Erziehungswissenschaft gewählt.

ZH REORGANISATION AN DER ETH

Der Schweizerische Schulrat hat an seiner Sitzung vom 24. 2. 1988 mit der Inkraftsetzung einer neuen Verordnung über die Leitung und Verwaltung der Eigenössischen Technischen Hochschule Zürich die

Leitung der ETHZ mit Wirkung ab 1.4.1988 neu geregelt: Ab diesem Zeitpunkt wird die Schulleitung der ETH Zürich aus dem Präsidenten, dem Vizepräsidenten für den Bereich Lehre (Rektor), dem Vizepräsidenten für den Bereich Forschung (neu), dem Vizepräsidenten für den Bereich Planung und Entwicklung und dem Vizepräsidenten für den Bereich Dienste (bisher "für Verwaltung") bestehen. Damit ist nun die Schulleitung der ETH Zürich gleich wie diejenige der ETH Lausanne fünfköpfig.

Die neue Verordnung legt ferner das Prinzip der präsidialen Führung der ETHZ fest. Über die Besetzung der neugeschaffenen Stelle eines Vizepräsidenten für den Bereich Forschung wird dem Bundesrat zu gegebener Zeit Antrag gestellt werden.

ZH HPS SUCHT NEUEN REKTOR

Die Seminarkommission des Heilpädagogischen Seminars Zürich hat dem Wunsch des bisherigen Rektors, Dr. Hans Dohrenbusch, entsprochen, ihn aus gesundheitlichen Gründen auf den 31.1.1988 von seinen Funktionen als Schulleiter zu entlasten. Von diesem Zeitpunkt an versieht er ein halbes Unterrichtspensum. Mit der interimistischen Leitung des HPS bis zum Amtsantritt des neuen Rektors wurde der bisherige Prorektor, Dr. Josef Brunner betraut.

ZH KURZSCHULJAHR AN MITTELSCHULEN

Der Erziehungsrat hat beschlossen, an allen Mittelschulen (Gymnasien,

Kurznachrichten

Lehramtsschulen, Unterseminare, Handelsmittelschulen, Diplommittelschulen) ein Kurzschuljahr durchzuführen.

Bereits nach den Sportferien 1989 treten die Schüler in die nächsthöhere Klassenstufe über. Während die ab Sommer 1989 eintretenden Schüler das neue Schuljahr jeweils im August beginnen, wechseln die im Frühling 1988 und früher eingetretenen Klassen auch in den folgenden Jahren im Februar in die nächsthöhere Klasse. Für diese Jahrgänge finden die Maturitäts- und Diplomprüfungen wie bisher im September bzw. März statt.

Mit dieser Übergangslösung reagiert der Zürcher Regierungsrat auf ein Bundesgerichtsurteil, das die geplante Verschiebung der Maturaprüfungen im Rahmen eines Langschuljahres für verfassungswidrig erklärte. Wie der Zürcher Erziehungsdirektor Alfred Gilgen erklärte, werden vor allem die nicht festangestellten Lehrkräfte durch das Kurzschuljahr Einbussen erleiden.

ZH RICHTLINIEN FÜR DIE PFLEGE DER HOCHSPRACHE

Der Erziehungsrat hat Richtlinien für die Pflege der Hochsprache in den Schulen des Kantons Zürich erlassen. Er entspricht damit einem Postulat der Schulsynode.

Die wachsende Vernachlässigung der Hochsprache greift auch auf die Schule über und veranlasst den Erziehungsrat, erneut auf die grosse Bedeutung der Pflege der Hochsprache als Lernziel der Volks- und Mittelschule hinzuweisen. An den Zürcher Schulen

ist die Hochsprache Unterrichtssprache. Ihr Gebrauch soll von der 3. Klasse der Primarschule an die Regel sein. Sie soll aber auch schon in den ersten zwei Klassen der Primarschule Verwendung finden. Der Gebrauch der Hochsprache ist nicht auf die sogenannten kognitiven Fächer (Deutsch, Mathematik usw.) einzuengen.

BE NEUER LEITER DER BERUFSBERATUNG

Die Akademische Berufsberatung Bern erhält einen neuen Leiter: Dr. Urs K. Hedinger wird am 1. September Dr. Urs Pulver ablösen, der in den Ruhestand tritt.

Urs K. Hedinger, geboren 1936, studierte an der Universität Bern Psychologie und Soziologie. Zwischen 1965 und 1972 war er in Lehre und Forschung an den Universitäten Pittsburgh (USA), Konstanz (BRD) und Bern tätig. 1973-1976 leitete er ein Forschungsteam an der Vorbereitungsstufe der Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften (deren Gründung dann vom Volk abgelehnt wurde). 1976 nahm Urs K. Hedinger seine Tätigkeit im Kantonalen Amt für Unterrichtsforschung und -planung Bern auf, dessen stellvertretender Leiter er heute ist. Daneben übernahm er Lehraufträge an der Uni Bern und redigierte die Zeitschrift "Bildungsforschung und Bildungspraxis".

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

Rudolf ARNI, Seminarlehrer, Rte. Joseph Chaley 51, 1700 Freiburg/ Fribourg / Hans BADERTSCHER, Dr. phil., Vizedirektor Sekundarlehramt, Neubrückestrasse 10, 3012 Bern / Guido BAUMANN, Direktor der Weiterbildungszentrale für Mittelschullehrer, Guggistrasse, 6004 Luzern / Karl FREY, Prof. Dr., ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich / Peter FÜGLISTER, Dr., Dozent SIBP, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Hans FURRER, Dr. phil., Hohenstrasse 4, 8127 Forch / Ruedi HELFER, lic. phil., Radiojournalist, Jurastrasse 11, 2552 Orpund / Anton HÜGLI, Dr., PD und Direktor des Kant. Lehrerseminars Basel, Riehenstrasse 154, 4058 Basel / Richard KLAGHOFER, Dr. phil., Päd. Institut der Universität Freiburg, route des Fougères, 1700 Freiburg/ Fribourg / Jürgen OELKERS, Prof. Dr., Schmitteplatz 4, 3076 Worb / Dorothea KUNZ und Ulrich THOMET, Dr. phil. Projekt GKL, Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Rudolf KÜNZLI, Prof. Dr., Leiter Didaktikum der Bezirkslehrer/innenausbildung des Kantons Aargau, 5000 Aarau / Linda MANTOVANI VÖGELI, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau / Urs H. MEHLIN, Prof. Dr., Im Langstück 20, 8044 Gockhausen / Peter METZ, lic. phil., Seminarlehrer, Grubenstrasse 25, 4900 Langenthal / Jean-Luc PATRY, Prof. Dr., Päd. Institut der Universität Freiburg, route des Fougères, 1700 Freiburg/ Fribourg / Urs KÜFFER, Dr., Seminarlehrer und Lehrbeauftragter, St. Niklaus, 3274 Hermrigen.

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3421 Lyssach