
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

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

-
- UNTERRICHT BEOBACHTEN - BESPRECHEN - BEURTEILEN
 - LEHRERBERATUNG UND SCHULAUF SICHT
 - KONGRESS: LEHRERBILDUNG DER NEUNZIGER JAHRE
-

6. JAHRGANG
5. JAHRGANG

HEFT 1/1988

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

Jahrgang 6

Heft 1

Februar 1988

ISSN 0259-353X

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

HERAUSGEBER

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

REDAKTION

Dr. Peter Füglistler, 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 Füglistler (verlangen Sie das Merkblatt mit den
BzL-Insertionsbedingungen)

REZENSIONSEXEMPLARE UND BUCHBESPRECHUNGEN

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

NORMEN ZUR ABFASSUNG VON MANUSKRIP TEN

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

Inhaltsverzeichnis

Editorial	Peter Füglister, Kurt Reusser Fritz Schoch	3
Schwerpunkt	Hans Kuster Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht (Probleme, Forderungen und Hilfen: ein Ueberblick)	5
	Helmut Messner Sichtweisen der Unterrichtsbeurteilung und Möglichkeiten der Dokumentation des beobach- teten Unterrichtsgeschehens	19
	Rolf Dubs Unterrichtsbeurteilung (Lehrerbeurteilung)	29
	Peter Wanzenried Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhö- hung der Transparenz von Unterrichts- beobachtung, -besprechung und -beratung	39
	Armin Gloor Anregungen und Hinweise zur Gesprächs- führung	46
	Beni Aeschlimann Beraten und Beurteilen aus der Sicht der Junglehrerberatung im Kanton Zürich	49
	Urs K. Hedinger & Ueli Thomet Thesen zur Rekrutierung und Selektion in den Lehrerberuf	55
5 Jahre BzL	Die Hauptbeiträge der Jahrgänge 1983-1987	58
Verbandsteil	Hans Brühweiler Jahresbericht des Präsidenten zuhanden der Jahresversammlung vom 6.11.1987 in Baden	61
	Sepp Stadler Protokoll der Jahresversammlung des SPV vom 6. November 1987 in Baden	65
	Jahresrechnung 1986/87 des SPV Budget 1987/88 des SPV	67 68
Schwerpunkt	Jakob Stucker Beratungsauftrag und -tätigkeit des Schulinspektors	69
Unterrichts- praktischer Hinweis	Fritz Schoch "Pädagogische Modelle" Quartalsarbeit im Fache Pädagogik	76

Inhaltsverzeichnis

Kurskalender	Hinweise auf Kurse, Tagungen und Veranstaltungen	78
Veranstaltungs- berichte	Aldo Widmer 2. Rorschacher Deutschdidaktik-Tagung: Rechtschreibung-Rechtschreibunterricht- Rechtschreibdidaktik	84
	Hermann Forneck, Hans Gehrig Hermann Landolt, Hannelore Rizza, Roger Vaissière, Werner Wiesen- danger Lehrerbildung in Europa vor den Heraus- forderungen der 90er Jahre (Jahreskongress 1987 der ATEE in Berlin)	89
	Ernst Preisig Persönliche Notizen eines Teilnehmers am Jahreskongress 1987 der ATEE in Berlin	100
Kurzinforma- tionen aus der Bildungsfor- schung	Berufstreue der Lehrerschaft	106
	Geschichte der Pädagogik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert	107
Buchbesprechungen	Rolf Dubs Unterrichtsvorbereitung	108
	Hans-Ulrich Grunder Das Schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts	109
	Michel Soëtard Johann Heinrich Pestalozzi Eine Bildbiographie	111
In eigener Sache	Rechnung der BzL vom 1.9.86 - 31.8.87	117
	Budget der BzL 1987/1988	118
Kurznachrichten	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen der BzL-Korrespondenten	119
Autorenver- zeichnis	Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

UNTERRICHT BEOBSACHTEN, BESPRECHEN und BEURTEILEN sind alltägliche Tätigkeiten im Bereich der Lehrerbildung. Die darauf abgestützten **LEHRERBEURTEILUNG** und **-BERATUNG** werden von den Betroffenen stets als heikle Aufgaben und schwierige Themen empfunden. Wir haben erfahrene Lehrerbildner und Lehrerberater eingeladen, sich darüber - in theoretischer und praktischer Absicht - zu äussern.

Wir beginnen die Beiträge zur **Beobachtung, Besprechung und Beurteilung von Unterricht** mit einem orientierenden **Ueberblick über Probleme, Forderungen und Hilfen**. Hans **KUSTER** deutet die Schwachstellen der Unterrichtsbeurteilung und nennt Hilfen zu deren Ueberwindung; er formuliert Forderungen an eine vertretbare Beurteilungspraxis und zeigt gangbare Wege zu einer theoretisch abgestützten ertragreichen und erträglichen Unterrichtsbesprechung und -beurteilung.

Helmut **MESSNER** geht von der Frage nach dem "guten" Unterricht aus und eröffnet **Sichtweisen der Unterrichtsbeurteilung**, die zwar je nach Lektionstyp und Unterrichtsziel variieren, sich aber grundsätzlich am Lernerfolg des Schülers und am Bildungsauftrag der Schule orientieren. Anhand pädagogisch und didaktisch begründeter Anforderungen an einen guten Unterricht macht der Autor deutlich, dass sich jeder Beobachter und Beurteiler von aktuellen und persönlichen Bildern "guten Unterrichts" leiten lässt. Diese subjektiven Vorstellungen gilt es bewusst zu machen und gegebenenfalls mit Hilfe von Beobachtungsbögen aufzuklären. Als Anregung zu einer strukturierten Unterrichtsbeobachtung nennt der Autor konkrete Gesichtspunkte und zeigt **praktikable Möglichkeiten der Dokumentation des beobachteten Unterrichtsgeschehens**.

Rolf **DUBS** stellt das **System der Unterrichtsbeurteilung** dar, wie es an der **Hochschule St.Gallen** bei der Aus- und Weiterbildung der **Handelslehrer** verwendet wird. Er referiert Grundlagen und normativen Rahmen des Beurteilungssystems und bekennt sich - aufgrund des hohen Anteils der Lehrerpersönlichkeit am Lernerfolg der Schüler - zu einer **Unterrichtsbeurteilung als Lehrerbeurteilung**. Das Schwergewicht liegt auf der formativen Beurteilung des sichtbaren (und in gezielten Lehrübungen formbaren) Lehrerverhaltens; die Beurteilung trägt aber auch der Einschätzung der Lernprozesse und des Lernerfolgs der Schüler Rechnung. Im Sinne einer ganzheitlichen und umfassenden Lehrerbeurteilung kommen sieben Beobachtungsbogen zum Einsatz, die zum Zweck der Schlussbeurteilung zu einem systematischen Gesamturteil zusammengefasst werden. Der Autor nennt Anforderungen, denen das Beurteilungssystem genügen muss und weist auf Probleme bei der Kriterienwahl hin.

DUBS schliesst seinen systematischen Beitrag mit (selbst-)kritischen Bemerkungen zum referierten Gesamtkonzept und verweist nochmals auf die Bedeutsamkeit der Persönlichkeits- und Charaktermerkmale des Lehrers für den Unterrichtserfolg. Das ist keine Absage an eine systematische Unterrichts- bzw. Lehrerbeurteilung, jedoch eine deutliche Relativierung.

"Mit offenen Karten" titelt Peter WANZENRIED seine **Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz von Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beurteilung**. In drei thesenartig formulierten Gesichtspunkten bezieht er Stellung gegen eine scheinbare Objektivität in der Unterrichtsbeurteilung und gegen eine uneigentliche und unwirksame Gefühlserforschung in der Unterrichtsbesprechung. Er fordert vorgängig abgesprochene Gesprächsschwerpunkte und eine klare und konsequent eingehaltene Unterscheidung zwischen Rückmeldungs-, Konflikt- und Beratungsgesprächen. WANZENRIED bekundet Skepsis gegenüber einem Bekenntnis zur Freiheit des Praktikanten, "seinen persönlichen Stil" zu finden; er plädiert für handlungswirksame Anregungen als hilfreiche Massnahmen zur Förderung einer reflektierten Routinebildung. Der Autor lässt es nicht bei "sarkastischen" Bemerkungen zur gängigen Besprechungspraxis bewenden; er begründet seine Ueberlegungen mit Argumenten und ergänzt die bedenkenswerte Kritik an der Unterrichtsbeurteilung mit praktischen **Anregungen und Hinweisen zur Gesprächsführung** seines Kollegen Armin GLOOR.

Den vier Beiträgen zur Unterrichtsbeurteilung in der Lehrerbildung folgen zwei Berichte aus der Beraterpraxis:

Beni AESCHLIMANN stellt das **Beraten und Beurteilen aus der Sicht der Junglehrerberatung im Kanton Zürich** dar. Sein Berner Amtskollege Jakob STUCKER gibt einen durch Tagebuchnotizen und begleitende Reflexionen persönlich gefärbten Einblick in **Beratungsauftrag und -tätigkeit des Schulinspektors**.

Die sechs Autoren der Schwerpunktbeiträge hatten keine Gelegenheit, sich gegenseitig abzusprechen. Es war auch nicht unsere Absicht, theoretisch Gegensätzliches zu glätten und inhaltliche Ueberschneidungen auszumerzen. Beurteilen und Beraten haben viele Aspekte. Den verschiedenen Sichtweisen entsprechen unterschiedliche Standpunkte. Vielleicht kann diese Nummer dazu beitragen, dass Beurteiler und Berater ihre Positionen besser zu orten vermögen und sich ihrer Standpunkte bezüglich Unterrichts- und Lehrerbeurteilung klarer bewusst werden.

In der Annahme, dass über unsern Abonnentenkreis hinaus viele Lehrerbildner an diesen Beiträgen interessiert sind, haben wir die Auflage der BzL 1/88 erhöht. Bestellungen sind schriftlich zu richten an: Beiträge zur Lehrerbildung, Postfach 507, 3421 Lyssach.

Dass auch diese erste Nummer des neuen Jahrgangs - entgegen den "Abspeckungsbestrebungen" - die Deckel beinahe sprengt, ist auf die Initiative einer Gruppe Schweizer Teilnehmer am **ATEE-Kongress** in Berlin zurückzuführen. Sie haben uns mit Impressionen aus der vielfältigen Kongressarbeit zum Thema **Die Lehrerbildung vor den Herausforderungen der neunziger Jahre** überrascht - in der berechtigten Annahme, dass die BzL mit ihren rund 500 Abonnenten hierfür das geeignete Informationsorgan und Forum darstellen. Wir wollen diese anregende Berichterstattung unsern Lesern nicht vorenthalten. Die eine und andere Information und die Zitate aus dem Referat von Wolfgang KLAFKI enthalten die Kraft von Denk- anstössen!

Die vorliegende Nummer hat ein vielfältiges Schrift-Bild. Dies zeugt davon, dass nicht nur in manchen Köpfen gedacht, sondern auch an vielen Maschinen getippt worden ist. Auch für diesen Einsatz danken wir bestens!

Peter Füglistler, Fritz Schoch, Kurt Reusser

BEOBACHTEN, BESPRECHEN UND BEURTEILEN VON UNTERRICHT

PROBLEME, FORDERUNGEN UND HILFEN: EIN UEBERBLICK

Hans Kuster

Unterricht ist ein ausserordentlich vielschichtiges Geschehen. Die Beurteilung muss diesem Umstand Rechnung tragen. Die vorliegende Arbeit versucht, einen orientierenden Ueberblick über die auftauchenden Probleme, die angebotenen Hilfen und die zu stellenden Forderungen zu geben. Die zitierten Arbeiten vermitteln einen Eindruck von der breiten und auch uneinheitlichen Diskussion der Unterrichtsbeurteilung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion.

1. DIE PROBLEME DER UNTERRICHTSBEURTEILUNG

Wer sich in die Literatur zur Unterrichtsbeurteilung einliest, gewinnt vorerst den Eindruck, vor allem auf Darstellungen der grossen Probleme und auf Hinweise zu stossen, dass Lösungen kaum oder nur annäherungsweise zu erreichen seien. Die Problemschwerpunkte werden unterschiedlich gewichtet. Die beschriebenen Hauptschwierigkeiten sollen im folgenden kurz dargestellt werden.

Beurteilung löst Angst aus

Die Ankündigung eines Unterrichtsbesuches zur Beurteilung löst Unbehagen, unter Umständen sogar Angst aus. Der Lehramtskandidat weiss um das Gewicht, das dem Urteil zukommt, vor allem in Zeiten des Lehrerüberflusses. Er weist mit einigem Recht darauf hin, dass Unterricht etwas sehr Delikates sei und durch die Anwesenheit des Beurteilers auf jeden Fall verfälscht werde. Der Lehrer im Amt ist es nicht mehr gewohnt, über seinen Unterricht mit Fachkollegen oder sogar Vorgesetzten zu sprechen, weil er beim Unterrichten hinter geschlossener Klassentüre wohl viel Freiheit hat, aber auch isoliert bleiben kann. WELLENDORF (1968,22) sagt: "Der Lehrer ist im bestehenden Schulsystem auch deshalb nur begrenzt Fachmann für Unterricht und Erziehung, weil seiner Arbeit einige wichtige Aspekte einer professionellen Tätigkeit fehlen: vor allem die professionelle Kooperation der Fachleute." CHIOUT (1974) bringt Erklärungen für diese Haltung: Die Schule komme aus der Zeit obrigkeitsstaatlichen Denkens, Kontrolle habe man sich gefallen lassen müssen, auch wenn der "Vorgesetzte", der keine Rechenschaft schuldet, nach "eigenartigen" Gesichtspunkten urteile und so das Beurteilen suspekt wurde. CHIOUT fordert ein Ueberwinden der Angst, ein Sich-Oeffnen des einzelnen Lehrers und spricht vom "Beurteilen als Aufgabe der

'éducation permanente' des Lehrers" (CHIOUT 1974,158).

Die Beurteilung erfolgt ohne Offenlegung der Gesichtspunkte

Den Erziehungsbehörden wird der Vorwurf gemacht, sie gäben keine Anhaltspunkte, so dass lediglich die Erfahrungen der jeweiligen Schulinspektoren und damit zu viele subjektive Aspekte berücksichtigt würden. Vielleicht können die Gesichtspunkte nicht offengelegt werden, weil allgemein anerkannte Kriterien für "guten" Unterricht fehlen. "Wir haben es in der Didaktik bisher nicht geschafft, für die Bewertung von Unterrichtseinheiten intersubjektiv eindeutig verfügbare Kriterien zu entwickeln, jedenfalls keine, die es ermöglichen, dass der kritisierende Mentor sich an Regeln halten muss, die von den Kritisierten überprüft werden könnten" (BLANKERTZ 1977; zitiert nach GRELL 1979,282). GRELL (1979,284) zeigt die Konzeptionslosigkeit vieler Besprechungen sehr anschaulich, wenn er von den "Sie-hätten-doch-auch-Argumenten" spricht, den "Türmchen-Effekt" (einem bestehenden Gebäude allerlei Verzierungen anbringen) benennt und dies so karikiert:



Abbildung 1 (GRELL 1979)

Noch einen Schritt weiter geht die Behauptung, dass in Anlehnung an den Begriff "heimlicher Lehrplan" von einer "heimlichen Evaluation" zu sprechen sei, einem Einfließen der Voreinstellungen und Interessen der Beurteilenden - neben eventuell deklarierten Kriterien für die Beurteilung.

Beurteilung kann nicht objektiv sein

Diese resignierende Feststellung macht MEYER (1980), und eine Reihe anderer Autoren sieht hier ebenfalls einen besonders schwierigen Punkt der Unterrichtsbeurteilung. Vor allem METZ (1981; 1983) beschäftigt sich intensiv mit dieser Frage. Er stellt bedauernd fest, dass auch ein überzeugendes Instrument grosse Unterschiede in den Urteilen verschiedener Personen über den gleichen Unterricht nicht zu eliminieren vermag. FLAMMER u.a.(1983) sind erstaunt, wie stiefmütterlich die mündlichen Prüfungen in bezug auf ihre Objektivität in der Fachliteratur behandelt werden; (ohne Zweifel sind sie der Beurteilung von Unterricht ähnlich). Sie nennen als erschwerende Faktoren Reihenfolgeeffekte, Kontrasteffekte, Müdigkeit, Unsicherheit bei der Einschätzung des Aufgaben-Schwierigkeitsgrades etc.

Der Berater/Beurteiler ist überfordert

Vor allem Vertreter der Unterrichtsforschung betonen die Notwendigkeit einer Vielzahl von Beobachtern, damit nur schon kleine Teilbereiche des komplexen Geschehens 'Unterricht' zuverlässig erfasst werden können. Dass ein einzelner Beobachter ohne technische Hilfsmittel, ohne Möglichkeit der nachträglichen Visionierung des Geschehens, belastet mit dem Auftrag einer anschliessenden Besprechung oder Zensurierung einigermaßen objektiv das Gesamtgeschehen wahrnimmt und festhält, ist unmöglich. Trotzdem zeigen gerade erfahrene Unterrichtsbesucher eine erschreckende Zuversicht, auch ohne Hilfsmittel und ohne Anlehnung an ein Beobachtungsinstrument zu einem soliden Urteil zu kommen. Verwendet werden dann eine Art "Leitindikatoren". So heisst es zum Beispiel: "Wissen Sie, wenn ich jemanden sehe, der im Unterricht diktiert, ist er bei mir schon abgeschrieben."

Die Besprechungssituation wird vom Berater/Beurteiler ungeschickt gestaltet

"Unterrichtsauswertung nach dem Modell Totaler Kahlschlag" nennt MEYER (1980,366) die Besprechung, wenn der Beurteiler alle seine Eindrücke, Vorbehalte, Kriterien und Ratschläge weitergibt. Er sieht folgende Hauptgründe für die lernfeindliche Situation in der Nachbesprechung:

- die Ausbilder stehen unter chronischem Zeitmangel;
- die Ausbilder haben Angst zu loben, weil das Lob möglicherweise generalisiert wird;
- die Ausbilder wollen der Gefahr vorbeugen, nach einer eventuell schlecht verlaufenen Prüfung den Vorwurf zu bekommen, man hätte früher auf diesen Fehler hinweisen müssen;
- die Ausbilder sind zu wenig fachkompetent und fallen auf ihre zwei oder drei Lieblingsfragestellungen zurück;

- die Ausbilder fordern einen Unterrichtsaufbau nach didaktischen Grundsätzen - und halten diese bei Nachbesprechungen nicht ein: sie loben nicht, sie gehen nicht exemplarisch vor, sondern verlieren sich in Einzelheiten, sie sind blind für die Verarbeitungsgrenzen des Lehramtskandidaten.

Viele Unterrichtsbesprechungen gleichen traditionellen Ritualen mit oberflächlicher Sachlichkeit und unterflächlicher Irrationalität. So formuliert GRELL (1979,285) pointiert: "Während man sich an der Oberfläche mit theoretischen Analysen und kühlen Reflexionen zu beschäftigen scheint, laufen tatsächlich Rangordnungskämpfe, Impo- nierhandlungen, Sabotageaktionen, Versteckspiele und Konformitäts- rituale ab".

Beurteilung in Form einer Note sind scheinbar

Damit finden wir Anschluss an die Diskussion um Aussagekraft und Wirkung der Beurteilung durch Noten, die seit Anfang der siebziger Jahre auch viel öffentliches Interesse gefunden hat. SCHROETER (1982) zeigt die Ungerechtigkeit der Benotungspraxis beim Aufsatz und berichtet von einer Befragung, wonach auch heute in der Einschätzung der Bevölkerung noch immer Aufsatznoten die ungerech- testen sind. Mit gutem Grund ist anzunehmen, dass der Gegenstand 'Unterricht' dem 'Aufsatz' bezüglich Komplexität nicht nachsteht und damit sowohl die Praxis der Notengebung wie auch deren Ein- schätzung in ähnlicher Art als ungerecht empfunden werden.

Zum Thema Notengebung liegt eine gut lesbare und lesenwerte Ueber- sicht vor, an die wir uns für die Darstellung der Hauptprobleme halten (FLAMMER u.a. 1983).

Noten, auch in der Unterrichtsbeurteilung, werden oft verstanden und z.T. auch verwendet als Anerkennung und Wertschätzung, als Zei- chen dafür, wie gut man den Werten entspricht, die jene des Lehrers zu sein scheinen; kurz: als **Werturteil**. Dieser Umstand begrün- det z.T. die Brisanz der Notengebung.

Die Erfüllung einer zentralen Aufgabe der Note, eine nach Möglich- keit langfristige und genaue **Vorhersage**, konnte auch von der professionellen, psychologischen Diagnostik nicht entscheidend ver- bessert werden.

Die Note ist kein pädagogisches Ziel, sondern ein **Hilfsmittel** zur Erreichung pädagogischer Ziele. - Trotzdem wird immer wieder für die gute Note gelernt, und Lehrer setzen die Note als Mittel zur (allerdings extrinsischen) Motivation ein.

Die Note als Hilfsmittel muss demnach von ihrer Funktion her definiert werden. FLAMMER u.a. nennen als Beispiele: **Berechtigung** auf der Basis von Befähigung attestieren (v.a. Lehrbefähigung) oder **Selektion** (hier ist festgelegt, wieviele Personen eine Berechtigung erhalten sollen); die **Orientierung** von Schülern, Eltern und Arbeitgeber; die **Motivierung**.

"Das ist unsere zentrale Kritik an der gegenwärtigen Schulnotenpraxis, nämlich dass die meisten von uns versuchen, der Schulnote eine solche Menge von verschiedenen Funktionen zuzuordnen, dass sie keine Funktion mehr richtig erfüllen kann. Sie muss durch diese Ansprüche hoffnungslos verzerrt werden; niemand mehr kann sie ernst nehmen, und doch nehmen sie (fast) alle sehr ernst, zu ernst, weil sie durch die vielen zugeordneten Funktionen so wichtig geworden ist. Es ergibt sich ein verhängnisvolles Paradoxon: Je mehr Funktionen der Schulnote zugeordnet werden, desto bedeutsamer wird sie - aber auch desto wertloser!" (FLAMMER u.a. 1983,15).

Sollen Noten abgeschafft werden? FLAMMER und Mitarbeiter zeigen sich differenziert. Sie propagieren die Abschaffung der Noten zur formativen Evaluation (d.h. zur Beurteilung des Schülers in der momentanen Lage, zum Zweck der weiteren Unterrichtsplanung) - eine Forderung mit weitreichenden und wahrscheinlich heilsamen Konsequenzen für die Schule. Die Begründung: die eher bilanzierende Ziffernote kann gar nicht echte Hilfen anbieten - es bedarf einer exakteren Auswertung und Hilfestellung. Die Autoren schlagen die **Beibehaltung der Noten zur Dokumentation der summativen Evaluation** vor (d.h. der abschliessenden Prüfung über die Wirkung einer längeren Unterrichtsperiode) **zuhanden eines Promotionsentscheides**. "These 2: Noten sind administrative Entscheidungsmittel, aber keine tauglichen Erziehungsmittel im Schulalltag" (FLAMMER u.a. 1983,28).

Der konkrete Bezug unserer Überlegungen zur Notenproblematik ist die Notengebung zur Beurteilung der Berechtigung zum Lehramt; die Note wird anlässlich einer Lehrprobe und in Uebungsschule und Praktikum erteilt. Wir ziehen aus der Diskussion um Noten zwei Schlüsse:

- Primäres Ziel ist nicht die Suche nach einem "Notengewinnungs-Instrument", sondern nach einem differenzierten Diagnoseinstrument zur formativen Evaluation. - Besonderes Gewicht (und Aussicht auf Erfolg im Hinblick auf eine verbesserte Reliabilität von Noten) haben die Anstrengungen, **unter den Beteiligten einen Konsens über Kriterien und Gütemassstab für guten Unterricht zu erreichen**. "Als gewichtigster Prädiktor für das geringe Reliabilitätsmass erwies sich die unterschiedliche Handhabung der Notenskala durch verschiedene Lehrer. Eine Verbesserung

der Reliabilität wäre demnach zu erreichen, indem ein grösserer Konsens zwischen Lehrern erzielt würde in bezug auf das, was zu benoten ist und wie die Skala zu handhaben ist" (FLAMMER u.a. 1983,21).

2. HILFEN ZUR UNTERRICHTSBEURTEILUNG

Im Bestreben, das Beobachten und Beurteilen von Unterricht zu verbessern, wurden - und werden immer wieder neu - zahlreiche Hilfen zur Unterrichtsbeurteilung entwickelt. Wir haben in unserer Arbeit (KUSTER 1984) aus einer grossen Auswahl stellvertretend vier unterschiedlich konzipierte Beurteilungsbogen untersucht und zusammenfassend folgendes festgestellt:

- Alle Beurteilungshilfen sind ein Schritt hin zu grösserer Transparenz des Beurteilungsvorgangs, weil zumindest auf die von der Prüfungskommission gewünschte Wahrnehmungstendenz geschlossen werden kann und diese damit - in gutem Sinne verstanden - diskutabel wird.

- Der Zusammenhang zwischen den ausgewählten Gesichtspunkten und dem Unterrichtserfolg ist weder theoretisch begründet noch empirisch gesichert. Die Gültigkeit des Urteils ist zumindest fraglich.

- Auffallend ist, wie breit der Interpretationsspielraum des Beurteilers bleibt, sowohl in der Operationalisierung der Kategorien wie auch in der Festsetzung des Gütemassstabes. Damit ist auch die Anforderung der Objektivität des Urteils nicht erfüllt.

Sollen wir resignieren angesichts der offensichtlichen Schwierigkeiten, ein brauchbares Instrument zur Unterrichtsbeurteilung zu finden? Sicher nicht, denn beurteilt wird weiterhin - dann halt auf dem Hintergrund subjektiver Einschätzung und Erfahrung der Prüfer. Bei allem Respekt vor dem "gesunden Menschenverstand": auch dieser soll reflektiert und gegebenenfalls verändert werden. Ziel ist es, brauchbarere Instrumente zu erhalten. Diese Entwicklung müsste sich an folgenden Punkten orientieren:

Unterrichtstheorie Wer über Unterricht urteilt, muss eine durchdachte, fundierte Vorstellung davon besitzen, was mit Unterricht erreicht werden soll und welche Wirkgrössen den Erfolg fördern oder ihn hemmen. Eine solide Unterrichtstheorie dient natürlich der betreffenden Person nicht nur zur angemessenen Beurteilung der Lehrbefähigung. Die Vorstellung dessen, was 'guter Unterricht' ist, leitet den vorangehenden Didaktikunterricht wie auch die nachfolgende Unterrichtspraxis des Lehrstudenten. Unterricht ist für ihn eine Anwendung des Gelernten und insofern vergleichbar mit einer

Prüfungssituation, in der ein doppelter Bezug sichtbar wird. "Einmal bezieht sie sich auf das in der Vergangenheit Gelernte, zum anderen aber versucht sie, künftige Leistungen des Geprüften vorauszusagen" (AEBLI 1987,371). Damit wird das Prüfen (bzw. Unterrichten) dort eingebunden, wo es hingehört: an die Nahtstelle zwischen dem (Didaktik-)Unterricht und der selbstverantworteten Anwendung des Gelernten (bzw. der eigenen Unterrichtspraxis).

Operationalisierung der Kriterien Sind die Kriterien guten Unterrichts festgelegt, braucht es eine sorgfältige Analyse und Bestimmung, welche beobachtbaren Verhaltensweisen des Lehrers und/oder der Schüler als Indikatoren für den erwünschten Aspekt guten Unterrichts gelten sollen. Woraus, genau, können wir z.B. erschliessen, dass die 'Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler' dem Lehrer ein Anliegen war?

Gütemasstab Es ist ein schwieriges Unterfangen, Abstufungen der Güte festzulegen. Oft behilft man sich mit Schätzskalen (z.B. fünf Stufen von 'nicht ersichtlich' bis 'deutlich erkennbar') oder Gütestufen (von 'ungenügend' bis 'ausgezeichnet'). Hilfreicher, aber viel anspruchsvoller und angreifbarer ist es, für jeden Ausprägungsgrad eine beobachtbare Verhaltensweise zu formulieren.

Praktikabilität Nein, es geht nicht darum, möglichst wenige und leicht handhabbare Gesichtspunkte zu finden. Eine Hauptaufgabe der Beobachtungshilfen ist es, den Beurteiler zu zwingen, die Breite des unterrichtlichen Geschehens zu beachten und zu verhindern, dass er auf seine zwei oder drei Lieblingsfragen zurückfällt. Die Gesichtspunkte müssen so gewählt sein, dass sie den ganzen Unterricht umfassen, aber für den (geschulten, fachkundigen) Experten gerade noch überblickbar und handhabbar sind.

Transparenz Die Beurteilungshilfe darf keine "Geheimwaffe" in der Hand des Experten sein, sondern sie muss zum Verständigungsmittel zwischen Lehrer, Experten und Lerner werden. Ein Beurteilungsbogen ist demnach ein Abriss einer guten Unterrichtstheorie. Ein Beispiel eines Beurteilungsbogen, der die Forderung nach Gültigkeit und Objektivität in hohem Mass erfüllt, ist die Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung von FUEGLISTER & MESSNER (1976).

Wir referieren im folgenden eine empirische Untersuchung zur Unterrichtsbeurteilung, in der diese Kriterienliste verwendet worden ist.

Intensiv mit der Praxis der Lehrerbeurteilung beschäftigt hat sich METZ (1981,1983). Anlässlich von "Trainigskursen zur Lehrerberatung und Lehrerbeurteilung" (und integriert in diese), lässt er Schulleiter Lektionen beobachten und beurteilen. Die Noten vergleicht

er und erhält so Aussagen zur Objektivität der Unterrichtsbeurteilung.

Ein erstes Ergebnis erstaunt nicht, ist aber beunruhigend. In 6 Trainingskursen mit insgesamt 155 Teilnehmern wird immer die gleiche Lektion gezeigt und anschliessend spontan beurteilt. Abbildung 2 zeigt die Streuung der Noten (die Untersuchung stammt aus Rheinland-Pfalz; die beste Note ist 1).

Notenstufen	1	2	3	4	5	6	Σ
Anzahl	2	28	65	51	8	1	155

Abbildung 2 (aus METZ 1983,131)

Als Beurteilungshilfe verwendet METZ meist die Kriterienliste von FUEGLISTER & MESSNER (1976), die er als den "perfektesten Beurteilungsbogen" (METZ 1981,100) und als Ergebnis der "wohl sorgfältigsten Arbeit zur Erstellung von Beurteilungshilfen" (METZ 1983, 66) bezeichnet, ohne allerdings diese Qualifikation zu begründen. Nachdem die Spontannote erteilt ist, lässt METZ das Urteil mit Hilfe der Kriterienliste erneut fällen. Diese sogenannten "Endnoten" streuen nur unwesentlich weniger als die Spontannote, und dies sogar, wenn die Uebearbeitung des Urteils mit der Kriterienliste im Gruppengespräch vorgenommen worden ist. Diese Ergebnisse lassen den Autor auf eine geringe objektivierende Kraft von Kriterienlisten schliessen. Für die Beurteilung von Unterricht gilt also auch die Feststellung von INGENKAMP (1981,26) zum Lehrerurteil, "über dessen Verzerrung wir viel, über deren Ursachen wir aber noch zu wenig wissen".

METZ untersucht in der Folge sowohl die Korrelation der Note mit den Skalierungen der Dimensionen auf der Kriterienliste wie auch die Korrelation der Dimensionen (Items) untereinander, als Indiz für deren grössere oder geringere gegenseitige Abhängigkeit. Die höchsten Korrelationen mit der Note weisen die Skalierungsergebnisse folgender Items auf: 2.1 "Motivierung der Klasse", 2.2. "Anpassung an die Lernvoraussetzungen der Schüler" und 2.4 "Förderung der Selbsttätigkeit". In Anlehnung an KLEITER (1978) nennt METZ sie **Kopfvariablen**, "allen anderen Urteilen vorgeschaltete Einflussgrössen", "mehr oder weniger unbemerkt in das Urteil einflussende, subjektive Präferenzen und Verknüpfungs-Systeme" (KLEITER 1978, zitiert nach METZ 1981,119). Auch die Items untereinander zeigen hohe Korrelationen - vielleicht eine Auswirkung der Kopfvariablen.

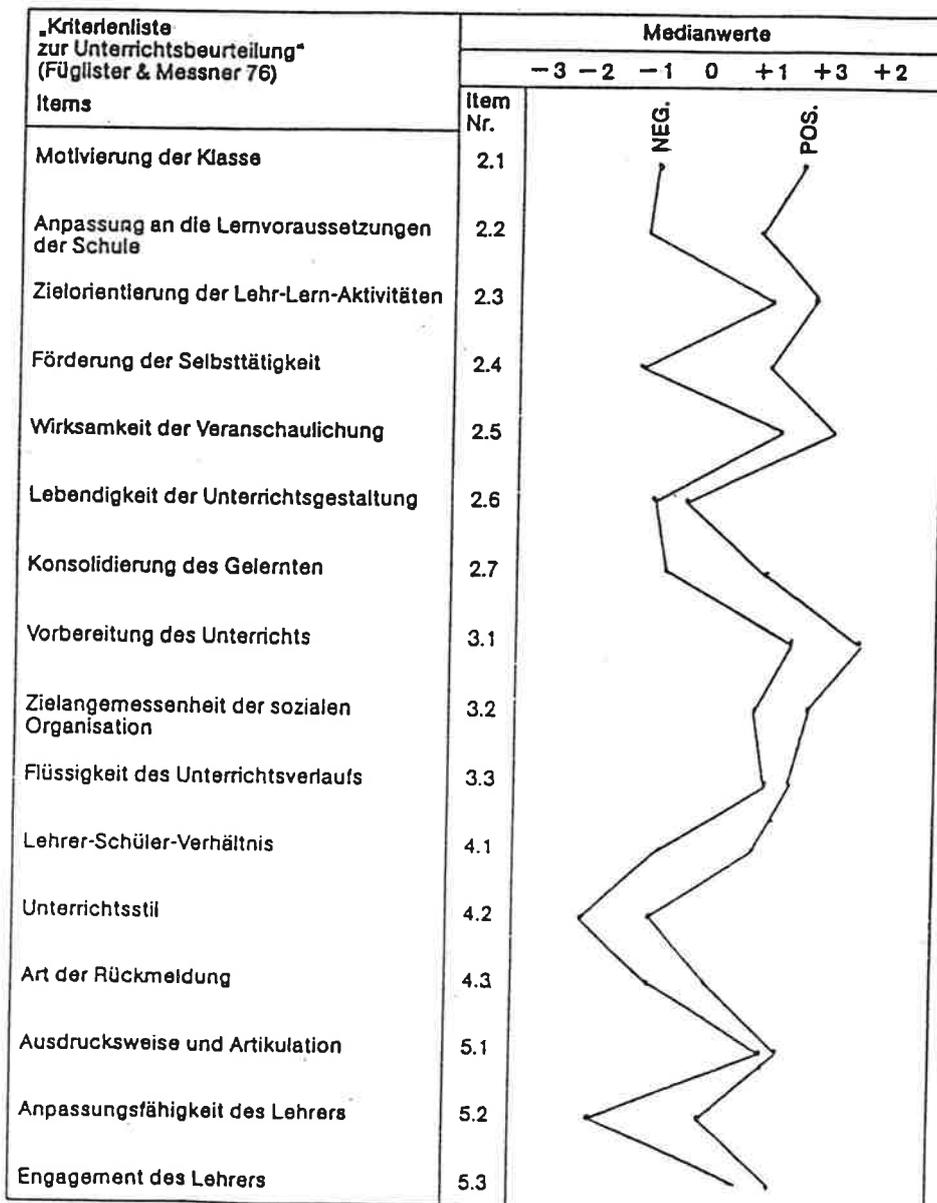


Abbildung 3 (aus METZ 1983,137) Beurteilungsprofile: Stichproben 02-04 zusammengefasst; N = 85, Schulleiter aus Rheinland-Pfalz; 1977/78. POS = Positivbeurteiler (Note 1 - 3); N = 53, NEG = Negativbeurteiler (Note 4 - 6); N = 31

Interessante Ergebnisse bringt die Analyse der **Beurteilungsprofile**. Von drei Stichproben werden die Positivbeurteiler (sie erteilen der Lektion Noten zwischen 1 und 3) den Negativbeurteilern (Noten 4, 5 oder 6) gegenübergestellt. Verglichen werden die Medianwerte der Items für beide Gruppen. Abbildung 3 zeigt das Ergebnis: Die beiden Profile verlaufen parallel, unterscheiden sich aber in fast allen Einzelwerten deutlich. Dieses Abbild relativer Einheitlichkeit, trotz aller Unterschiede in der Notensetzung, illustriert METZ mit einem Vergleich: "Die Schulleiter hören die Melodie des Unterrichts, seine Höhen und Tiefen relativ genau. Aufgrund bestimmter für sie 'tonangebender' Akzente entscheiden sie sich dann für eine absolute Tonart. Wird später die Melodie in der jeweils unterschiedlichen Tonart aufgeschrieben, weichen die Einzelnoten absolut gesehen voneinander ab, auch wenn ihre Stellung in der Tonreihe übereinstimmt. Die Fähigkeit, Leistungen in eine vorgegebene Notenskala objektiv einzuordnen, dürfte gleich selten anzutreffen sein wie absolutes Tongehör" (METZ 1981,119).

Grossen Wert legt METZ auf die Vorteile des "zielorientiert-kooperativen" Verfahrens gegenüber der sogenannten "Fremdbeurteilung". Die Vorteile sieht er darin, dass "der Beurteiler von Beginn der Unterrichtsplanung an mit dem Lehrer kooperiert und wesentliche Fragen der Planung und Beurteilung (...) mit dem Lehrer in einem kollegialen, also möglichst herrschaftsfreien Diskurs erörtert" (METZ 1983, 241). Von den Untersuchungsergebnissen wird die Aussage gestützt, wonach das Urteil von Beurteilern ohne jegliche Vorbereitung (Kenntnis der Unterrichtsplanung und der Kriterienliste) breiter streut als dasjenige von Beurteilern, die sich vorbereiten (Kenntnisnahme der Planung, evtl. sogar Gespräch mit dem Kandidaten).

Zwei Bemerkungen drängen sich auf. Erstens: Das Auffinden von Beurteilungsprofilen ist ein Hoffnungsschimmer. Oder, um im Bild zu bleiben: Wenn verschiedene Beurteiler die gleiche Melodie hören, könnten sie dem Beurteilten gegenüber mit einer ähnlich tönenden Antwort reagieren. Dies nähme etwas von der oft wahrgenommenen Diskrepanz, wonach der eine Beurteiler so und der zweite ganz anders reagiert. Vielleicht erhöht die Kriterienliste diese Vergleichbarkeit, und das brächte jedenfalls eine Verbesserung hin zu einer grösseren Vergleichbarkeit des Urteils. Zweitens: Nachdem ein Spontanurteil gefällt worden ist (bzw. hat gefällt werden müssen), bringt die Bearbeitung der Kriterienliste keine wesentliche Veränderung des Urteils hin zu grösserer Objektivität. Hier scheint uns die (leider bei METZ nicht gezogene) Konsequenz wichtig, die Beurteiler vom Spontanurteil wegzuführen, hin zu einer vorurteilsloseren, von einer Kriterienliste geleiteten Gewichtung der Einzelfakten und einem aufgeschobenen Urteil.

3. WEGE ZU EINER ERTRÄGLICHEN BEURTEILUNG

Der Betroffene fordert eine erträgliche Beurteilung und meint damit zweierlei: Die Beurteilung soll einen **Ertrag bringen** im Sinne eines besseren Unterrichtens oder einer vertieften Einsicht in 'guten Unterricht'; und sie soll **ertragbar sein**, also so vorgebracht werden, dass der Beurteilte als Person nicht verletzt wird.

Wege zu einer **ertragreichen** Beurteilung führen über die erwähnte Forderung nach Gültigkeit und Objektivität und damit verbunden: Transparenz der Beurteilungskriterien. Für den Betroffenen von zentraler Bedeutung im Hinblick auf die Verbesserung seiner Praxis ist der Umstand, dass ihm die Beurteilung einleuchtet, dass er sie versteht. Das Bestreben nach Gültigkeit der Beurteilung fördert deren Verständlichkeit. Beurteiler und Betroffener brauchen einen gemeinsamen Deutungshintergrund, eine Theorie. Auch wenn viele Autoren das Fehlen einer allgemeingültigen Unterrichtstheorie bedauern und andere die Einengung des Blickwinkels durch eine Theorie befürchten, ist das Bestreben nach der Formulierung einer guten Theorie von Unterricht unumgänglich. Es würde tatsächlich unerträglich, wenn jeder Beurteiler nach subjektiven, impliziten und nicht-begründeten Kriterien sein Urteil fällte. Dimensionen guten Unterrichts - und damit auch der Beurteilung - müssen auf der Basis einer Unterrichtstheorie gewonnen werden. (JENDROWIAK & KREUZER 1980). Nun zeigen aber gerade Ausbilder und Beurteiler grosse Widerstände gegenüber Beobachtungshilfen. Nach kurzem Gebrauch derselben kehren sie zu ihrer eigenen Methode der Beurteilung zurück (BICKEL & CHRISTEN 1979). Dies meist mit dem Argument, die Hilfen vernachlässigten dem Lehrer wesentlich scheinende Kategorien. Wir stimmen der Aussage der Autoren nicht zu, wonach der Ausbilder "über eine ihm allerdings sehr bewusste Unterrichtstheorie verfügt" (a.a.O., S. 363) und deshalb das Beurteilungsvorgehen jedem einzelnen überlassen werden kann.

Das Bestreben um Objektivität der Beurteilung macht diese besser nachvollziehbar. Es braucht nicht nur eine Übereinkunft über wichtige Züge guten Unterrichts, sondern auch über deren Operationalisierung. Der Beurteiler gibt nicht nur seinen Schluss bekannt, sondern belegt diesen aus Verhaltensweisen von Lehrer und Schülern. Dadurch gewinnt die **Unterrichtsbeobachtung** besondere Bedeutung. Dieses Thema wird in der Literatur zur wissenschaftlichen Unterrichtsanalyse ausführlich behandelt, die Arbeiten zur Unterrichtsbeurteilung geben dazu aber wenig Anleitung. GRELL (1979,297) rät vor allem: "Sammeln Sie so viele Informationen, wie Sie können" und "Beschreiben Sie das Verhalten, statt das Verhalten zu interpretieren ('Schüler weint' statt 'Schüler ist traurig')".

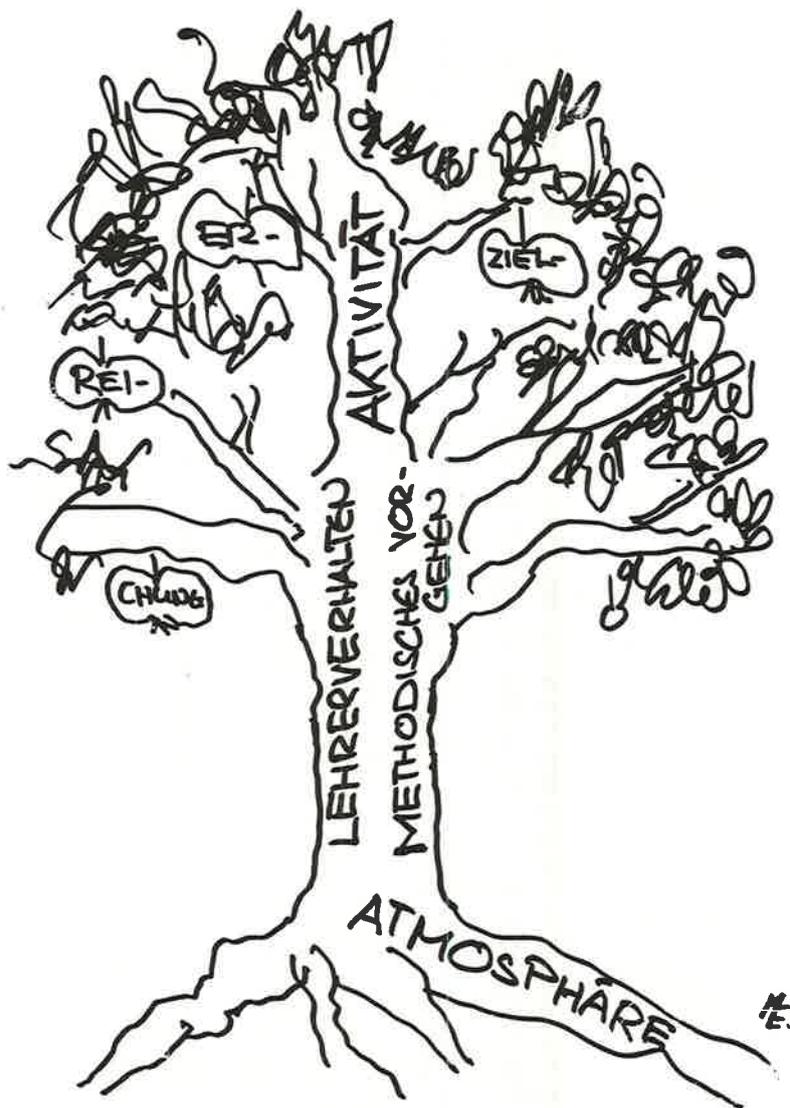
Mehr Ertrag aus Unterrichtsbeurteilungen versprechen sich verschiedene Autoren, wenn von der Einheit von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts ausgegangen würde. Der Berater, der schon in der Planungsphase mitdenkt und Anregungen gibt, der sich im Gespräch mit dem Betroffenen über Ziel und Sinn des Unterrichts verständigt, der identifiziert sich eher mit dem Unterricht und hilft eine gewisse Verantwortung mittragen. Für den Betroffenen bringt dies zusätzlich den Vorteil von Anregungen, die unmittelbar umgesetzt werden können - die nicht, wie in der Nachbesprechung üblich, ein vergangenes Ereignis betreffen und nur mit grossem Aufwand auf eine nächste Unterrichtslektion übertragen werden können. Für MEYER (1980) soll dann die Unterrichtsauswertung im gemeinsamen schriftlichen Festhalten der Lernerfahrungen von Schülern und Lehrern enden.

Unterrichtsbeurteilung ist aber - neben allen Bemühungen um Objektivität und Sachlichkeit - immer eine persönliche, und somit zwischenmenschliche Angelegenheit. Wir haben in Kap. 1 einige der häufigen Probleme referiert. Die Verantwortung für Missstände wird dem Beurteiler angelastet. Er ist es auch, der Vorkehrungen für eine erträgliche Beurteilung zu treffen hat. Die Vorschläge in der Literatur zeigen zwei Schwerpunkte. Der eine betrifft die Milderung oder Durchbrechung der Hierarchie. METZ (1983) spricht vom zielorientiert-kooperativen Verfahren, MEYER (1980) von der Notwendigkeit einer Vereinbarung. Immer geht es darum, Züge von obrigkeitlichem, von Herrschafts-Verhalten auf Seiten des Beurteilers abzubauen. Ein zweiter Schwerpunkt wird von Hinweisen zur Verbesserung der Interaktion zwischen Beurteiler und Beurteilten gebildet. Zum Teil werden Regeln aus der Tradition der Themenzentrierten Interaktion (COHN 1973) auf die Beratungssituation angepasst (GRELL 1979, 186ff), zum Teil werden Vorschläge für eine fruchtbare Form der Rückmeldung gemacht. Unter 'Feedback' versteht man eine Mitteilung, die eine Person darüber informiert, wie ihr Verhalten von andern wahrgenommen, verstanden oder erlebt wird. Es ist die Aufforderung an den Geber von Feedback, eher zu beschreiben und nicht zu werten, die Aussage auf begrenztes Verhalten und nicht auf die ganze Person zu beziehen, unmittelbar zu reagieren und nicht "auszupacken" sowie die Bereitschaft des Empfängers, zuzuhören und die Angemessenheit der Rückmeldung zu überprüfen. Günstig für den Empfang von Feedback ist es, aktiv zuzuhören, eher um Konkretisierung der Aussage zu bitten, als zu widerlegen und gegebenenfalls die eigene Wahrnehmung darzustellen. GRELL (1979) unterscheidet objektives und subjektives Feedback, einerseits das Beschreiben des beobachtbaren Verhaltens, ohne Wertung oder Urteil, und andererseits die Mitteilung, wie das beobachtete Verhalten auf den Betrachter wirkt, welche Empfindungen es auslöst. Beide Formen sind für den Empfänger zweifellos wichtig.

Halten wir fest: Unterrichtsbeurteilung gehört zu den schwierigen Aufgaben von uns Lehrerbildnern. Sie bietet aber auch, vor allem wenn sie zur formativen Evaluation eingesetzt wird, mannigfache Chancen. Der Lehrer kann zeigen, dass seine vermittelte Theorie so gut ist, dass sie in der praktischen Anwendung hilfreich ist. Der Lerner kann zeigen, dass er sein praktisches Handeln auch zu deuten versteht. Und im gemeinsamen Gespräch zwischen Lehrer und Lerner erfahren sie beide mehr über Theorie und Praxis guten Unterrichts.

LITERATURVERZEICHNIS

- AEBLI, H. (1987) Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett. / BICKEL, P. & CHRISTEN, W. (1979) Unterrichtsbeobachtung in der Ausbildung. In: HERZOG, W. & MEILE, B. (Hrsg.) Schwerpunkt Schule. Zürich: Rotapfel. / CHIOUT, H. (1974³) Unterrichtsbeurteilung. In: CHIOUT, H. & STEFFENS, W. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt: Diesterweg. / COHN, R. (1973) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett. / FLAMMER, A., PERRIG-CHIELLO, Pasqualina & RUEGG, T. (1983) Zeugnisnoten vor dem Uebertritt in die Sekundarstufe. Dokumentation und Vorschläge. Freiburg: Universitätsverlag. / FUEGLISTER, P. & MESSNER, H. (1976) Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik. / FUEGLISTER, P. & MESSNER, H. (1977) Entwicklung von Instrumenten zur Analyse und Beurteilung von Unterricht. Schriftenreihe "schweizer schule", Heft 1. Zug: Kalt - Zehnder. / GRELL, J. & GRELL, Monika (1979) Unterrichtsrezepte. München: Urban und Schwarzenberg. / INGENKAMP, K. (1981) Forschungsstand und "Restauration" der Zensurengebung. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.) Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Weinheim: Beltz. / JENDROWIAK, H. & KREUZER, K.H. (1980) Lehrer beurteilen Lehrer. Düsseldorf: Schwann. / KLEITER, E.F. (1978) Ueber implizite Schlusswege in Mentorenrteilen. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 212-151. / KUSTER, H. (1984) Beobachten, Besprechen und Beurteilen von Unterricht. Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, unveröffentlichtes Manuskript. / MEYER, H. (1980) Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor. / METZ, H. (1981) Untersuchungen zur Beurteilung von Unterricht. In: INGENKAMP, K.H. Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Weinheim: Beltz. / METZ, H. (1983) Unterrichtsbeurteilung. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt, Bern: Lang. / SCHROETER, G. (1982) Was Deutsche von Zensuren halten. Westermanns Pädagogische Beiträge, 34, 194-197. / WELLENDORF, F. (1968) Team Teaching. Veränderungen der Rolle des Lehrers in der Schule. betrifft: erziehung, 2, 22.



Suchbild "guten Unterrichts": Von welchen subjektiven Vorstellungen über das Unterrichten liess sich der Berufsschullehrerstudent bei der Darstellung des "guten Unterrichts" leiten?

SICHTWEISEN DER UNTERRICHTSBEURTEILUNG UND MOEGlichkeiten DER DOKUMENTATION DES BEOBACHTETEN UNTERRICHTSGESCHEHENS

Helmut Messner

Unterrichtsbeurteilung ist eng mit der Vorstellung von "gutem" Unterricht verknüpft. Jede Zeit und pädagogische Strömung setzt andere Akzente, die mit dem jeweiligen Verständnis von Schule und Unterricht zusammenhängen. Im ersten Teil des folgenden Beitrags werden theseartig Anforderungen formuliert und kommentiert, die in der heutigen Didaktik an einen "guten" Unterricht gestellt werden.

Im Hinblick auf die Lehrerberatung und Unterrichtsbeurteilung ist es wichtig, möglichst vielseitige Informationen über das Unterrichtsgeschehen zu sammeln. Ein Mittel dazu ist die teilnehmende Beobachtung. Im zweiten Teil des Beitrags werden Anregungen zur ganzheitlichen und systematischen Unterrichtsbeobachtung gegeben.

I WAS IST "GUTER" UNTERRICHT? VERSCHIEDENE SICHTWEISEN UND MASSSTÄBE DER UNTERRICHTSBEURTEILUNG

Jede Zeit und Pädagogik hat ihre Vorstellungen von "gutem Unterricht". Die Lese- und Schreibschulen aus den Anfängen der Volksschule unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht von der heutigen Volksschule. Dies betrifft nicht nur die Inhalte und Bildungsziele, sondern auch die Art und Weise der Unterrichtsmethodik. Besonders auffällig wurde der Wandel der didaktischen Vorstellungen in jüngerer Zeit im Anschluss an die 68er Bewegung. Neue Unterrichtsformen wurden entdeckt und propagiert: die Diskussion, das entdeckende Lernen und der Projektunterricht traten als Unterrichtsformen in Erscheinung. Der Schüler wird dabei als Subjekt und nicht mehr als Objekt der Bildungsbemühungen gesehen. Gleichzeitig tauchte in der Literatur die gegenläufige Idee des lernzielorientierten Unterrichts auf (vgl. MAGER; Curriculumsdiskussion). Das angestrebte Endverhalten der Schüler soll möglichst präzise beschrieben und der Lernweg darauf ausgerichtet werden. Lernziele bilden die Grundlage für Prüfungen und Lernkontrolle. Dieses eher technologische Unterrichtskonzept kontrastiert mit dem Unterrichtsverständnis an Waldorf-Schulen oder in Schulen, die nach den Unterrichtsprinzipien von Freinet oder Maria Montessori arbeiten. Eine objektive Bestimmung "guten" Unterrichts ist deshalb nicht möglich, sie ist immer Ausdruck des jeweiligen Schul- und Erziehungsverständnisses.

Wie lässt sich guter Unterricht hier und heute bestimmen? Bezugspunkt der Unterrichtsbeurteilung ist einmal der *Schüler*, zum andern der *Bildungsauftrag* von Schule und Unterricht.

1. Unterricht ist dann gut, wenn die Schüler dabei etwas lernen. Aber was sollen sie lernen? Fakten, Lexikonwissen, lebensfremde Stoffe oder Wissen um Zusammenhänge, Einsichten in Operationen, methodisches Wissen, Einstellungen? Dazu einige Anforderungen aus der didaktischen Literatur:

- 1.1 "So sehen wir die Bildung junger Menschen als einen doppelten Prozess: einesteils als den Aufbau eines Repertoires der Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten, andernteils als die schrittweise Erweiterung, Vernetzung und Vertiefung des Weltbildes" (AEBLI 1987, S. 286).
- 1.2 "Ein schlechter Unterricht berührt nur die Oberfläche der vermittelten Fakten und ertrinkt in ihrem Vielerlei. Ein guter Unterricht hat die Gnade des Weglassens, der Konzentration auf das Wesentliche, seines tiefen Durchdringens und Verstehens" (AEBLI 1987, S. 337).
- 1.3 Ein guter Unterricht weckt Interessen und bildet Werte. Er ermöglicht zum Beispiel, dass "sich der Schüler in einem bestimmten Gebiet selbständig betätigen kann, selbst ein wenig Geschichtsforschung betreiben, an einer Ausgrabung teilnehmen, chemische Versuche selbständig durchführen, an einer Arbeitsgemeinschaft mitmachen kann" (AEBLI 1987, S. 288).
- 1.4 Ein guter Unterricht beschränkt sich nicht auf die Stoffvermittlung, sondern fördert das autonome Lernen der Schüler, indem er die Schüler anleitet, Lern- und Arbeitstechniken zu reflektieren und einzuüben.
- 1.5 Ein guter Unterricht bildet einen sozialen Erfahrungsraum, in dem gemeinsame Erlebnisse stattfinden und prosoziales Verhalten eingeübt wird (von HENTIG 1987).

2. Unterricht ist dann gut, wenn sich die Schüler in der Schule wohl fühlen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Freude am Lernen, soziales Verhalten, Eigeninitiative) gefördert werden.

Im Hinblick auf dieses Ziel sind folgende Punkte bedeutsam:

- 2.1 Ein guter Unterricht vermittelt den Schülern Erfolgserlebnisse und macht Kompetenzfortschritte sichtbar. Dies ist eine wichtige Bedingung für die Förderung des Selbstvertrauens und der Freude am Lernen.
- 2.2 Ein guter Unterricht gibt den Schülern Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen und Initiative zu entfalten. Initiative wird belohnt. Auf diese Weise können Selbständigkeit und Eigenmotivation gefördert werden.
- 2.3 Ein guter Unterricht lässt die Schüler erfahren, wie man miteinander und voneinander lernen kann, wie man Konflikte löst und Ordnungen schaffen bzw. verändern kann (vgl. von HENTIG). Dies sind sozialerzieherisch bedeutsame Erfahrungen.
- 2.4 In einem guten Unterricht herrscht eine offene und entspannte Atmosphäre, in der sich Lehrer und Schüler wohl fühlen und sich gegenseitig respektieren und unterstützen.

3. Attraktive Tätigkeiten, welche die Schüler gerne ausführen und bei denen die Schüler etwas lernen, sind das Herz eines guten Unterrichts. Diese Anforderung ist ein wesentliches Kennzeichen der Arbeitsschule, des Projekt- und Werkstattunterrichts.
 - 3.1 Im Unterricht sind all jene Tätigkeiten attraktiv, die zu einem anschaulichen Ergebnis, zu erweiterten Aktionsmöglichkeiten oder zum erlebnishaften Wechsel von Spannung und Ruhe führen (AEBLI 1987, S. 20).
 - 3.2 Ein guter Unterricht regt die Schüler zum Fragen, Untersuchen, Nachdenken und zu produktiven Tätigkeiten an. Sichtbar wird dies in interessanten Aufgabenstellungen und Impulsen der Lehrperson.
 - 3.3 In einem guten Unterricht können die Schüler tätig sein, das heisst, sich mit einem Text, einem Problem, einem Bild, einem Gegenstand aktiv auseinandersetzen.
4. Ein guter Unterricht fördert lebendiges, sinnhaftes Lernen, in dem Erleben, Handeln und Denken verbunden sind. Auf diese Weise wird die unselige Trennung von "Kopf-" und "Herzfächern" überwunden und ein persönliches Lernen gefördert.

Dazu sind folgende Punkte wichtig:

 - 4.1 Sinn ergibt sich für den einzelnen Schüler aus dem persönlichen Betroffensein und aus der Freude am Ergebnis, weniger aus dem Hinweis auf die spätere Nützlichkeit des Lernziels.
 - 4.2 Ein guter Unterricht versucht blosses Auswendiglernen zu verhindern, indem neues Wissen aus Erfahrungen des Alltags bezogen und in konkreten Anwendungsfeldern erprobt wird. Auf diese Weise kann es vom Schüler integriert und verstanden werden.

Die Liste mit Anforderungen an einen guten Unterricht liesse sich beliebig erweitern. Wichtig ist, dass man sich die eigenen Bilder "guten Unterrichts" bewusst macht, die der Unterrichtsbeurteilung zugrunde liegen.

Der abgedruckte Beurteilungsbogen der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau enthält eine solche Liste von relativ konkreten Anforderungen, die in einem Verständigungsprozess zwischen Fachdidaktikern und Allgemeindidaktikern festgelegt wurden. Der Leser möge prüfen, welches Unterrichtsbild dieser Kriterienliste zugrunde liegt - und wie weit es seiner eigenen Vorstellung vom "guten Unterricht" entspricht.

BEREICHE UND ASPEKTE DER UNTERRICHTSBEURTEILUNG

1. ZIELE UND INHALT DES UNTERRICHTS

1.1. Die angegebenen Ziele (Lehrziele - Lernziele)

- werden erreicht
- sind den Schülern angepasst
- sind fachlich und erzieherisch sinnvoll

1.2. Die Behandlung (Aufarbeitung) des Inhalts (Themas, Stoffes)

- spricht die Schüler an
- ist fachlich angemessen (richtig)
- hat exemplarischen Wert
- umfasst Grundgedanken und den Kern der Sache
- ist den Schülern zugänglich

2. DIDAKTISCH - METHODISCHES VORGEHEN

2.1. Die Problem- und Aufgabenstellungen

- sprechen die Schüler an
- sind zielbezogen
- sind abwechslungsreich (vielseitig)

2.2. Die Abfolge der Lehr- und Lernschritte

- erleichtert das Verstehen und Lernen der meisten Schüler
- ist dem Lern- und Arbeitsrhythmus der Schüler angepasst

2.3. Arbeitsformen

Der Lehrer

- bemüht sich, die Schüler zu motivieren
- bemüht sich um eine schülergerechte Darstellung
- kontrolliert das Verständnis der Schüler
- begegnet Verständnis- und Lernschwierigkeiten der Schüler
- bemüht sich um eine Aktivierung der Schüler
- bemüht sich um eine gewisse Abwechslung im Unterricht
- fasst Ergebnisse übersichtlich zusammen

2.4. Veranschaulichungs- und Arbeitsmittel

- werden situationsgerecht eingesetzt
- sind übersichtlich gestaltet
- sind für das Lernen der Schüler hilfreich

2.5. Erfolg des Vorgehens

Die Schüler

- beteiligen sich am Unterricht
- zeigen Lernfortschritte
- interessieren sich für die Thematik

3. KLASSENFÜHRUNG (LENKUNG)

3.1. Der Lehrer

- gibt klare Arbeitsaufträge
- nennt Sinn und Ziel einzelner Arbeitsschritte
- gibt anregende Impulse
- wendet sich allen Schülern gleichmässig zu
- behält die Übersicht in der Klasse
- verhält sich Schülern gegenüber verständnisvoll, freundlich, aber bestimmt

4. LEHRERPERSÖNLICHKEIT

4.1. Persönlichkeitsmerkmale

Der Lehrer

- wirkt in seinem Verhalten echt
- wirkt in seinem Auftreten sicher
- reagiert flexibel auf unerwartete Situationen
- vermag sich durchzusetzen
- kommt an die Schüler heran (kontaktfähig)

4.2. Die Sprache des Lehrers

- ist für die Schüler verständlich
- ist präzise und differenziert
- ist korrekt
- ist für die Schüler anregend

II WIE KANN DAS UNTERRICHTSGESCHEHEN ERFASST UND DOKUMENTIERT WERDEN?

UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND -BEURTEILUNG

Unterrichtsbeobachtung dient dazu, wichtige Daten über das Unterrichtsgeschehen zu sammeln, um den Lehrer in seinen Bemühungen zu verstärken oder Verbesserungsvorschläge machen zu können. Für eine realistische Selbstbeurteilung und zielführende Ausbildung sind Lehrerstudenten darauf angewiesen, vom Mentor oder Übungsschullehrer konkrete Rückmeldungen über die Unterrichtsarbeit zu bekommen. Die Schülerreaktionen allein bieten keine hinreichende Basis für die Beurteilung des eigenen Unterrichts.

Die Unterrichtsbeobachtung bezieht sich auf konkrete, intersubjektiv nachprüfbare Fakten. Aufgrund solcher Feststellungen schliessen wir auf Merkmale der Schüler, der Lehrperson und des Unterrichtsgeschehens (z.B. Klima), indem wir verallgemeinern und das Beobachtete begrifflich fassen (Urteilsebene, Konstruktebene). Die Urteile ihrerseits beruhen auf bestimmten Vorstellungen von "gutem" Unterricht, die wir explizit machen können (Theorieebene). Zwischen diesen drei Ebenen - Beobachtungs-, Urteils- und Theorieebene - bestehen Wechselbeziehungen in beiden Richtungen. Zielvorstellungen leiten unsere Aufmerksamkeit beim Beobachten, beobachtete Fakten führen zu Schlussfolgerungen und Wertungen.

Beispiel

Beobachtung: *In einem Unterrichtsgespräch beteiligen sich zahlreiche Schüler*

Schlussfolgerung / Urteil: *Das Thema interessiert die Schüler
Der Lehrer vermag die Schüler zu aktivieren*

Theorieebene: *In einem lebendigen Gespräch sollten sich alle Schüler angesprochen fühlen und sich beteiligen können*

GANZHEITLICHE UND SYSTEMATISCHE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

Es ist unmöglich, das Unterrichtsgeschehen in seiner Gesamtheit zu erfassen. Wir müssen immer auswählen. Was wir auswählen, hängt vom Lektionstyp, aber auch von den unterrichtlichen Leitbildern und Zielvorstellungen des Beobachters ab. Ist es möglich, Unterrichtsbeobachtung zu objektivieren? Zu diesem Zweck sind in den letzten Jahren zahlreiche Beobachtungs- und Beurteilungsbögen für Unterricht publiziert worden, in welchen Lehrer- und Schülerhandlungen oder Schätzskaleten aufgelistet sind. Der Beobachter muss nur mehr das Auftreten einer Handlung ankreuzen oder die Ausprägung eines Merkmals mit einer Masszahl kennzeichnen (vgl. zusammenfassende Darstellung bei ZIEFUSS 1978). In der Praxis der Unterrichtsbeobachtung dienen solche Bögen als Leitfaden

für eine abschliessende (summative) Beurteilung des Unterrichts. Sie sind oftmals aber schwer zu handhaben und wirken recht additiv.

Für Ausbildungszwecke bin ich deshalb zu einer ganzheitlichen Form der Unterrichtsbeobachtung zurückgekehrt. Ich beobachte und kontrolliere das Unterrichtsgeschehen in einer nicht weiter strukturierten Weise, indem ich die wichtigsten Arbeitsschritte der Schüler, Aufgabenstellungen und Impulse des Lehrers, Beiträge und Leistungen der Schüler festhalte. Ich verwende dazu ein einfaches Formblatt mit zwei Spalten zur Darstellung des Unterrichtsverlaufs und zum Festhalten von Beobachtungen, ersten Urteilen und Anregungen.

Beispiel		
Zeit	Unterrichtsverlauf	Beobachtungen, Urteile, Anregungen

Es ist auch möglich und sinnvoll, das Vorgehen in eine Lehrer- und Schülerspalte aufzuteilen und für Bemerkungen eine eigene Spalte vorzusehen. Solche Protokolle sind ein wichtiger Schritt zur Objektivierung der Unterrichtsbeobachtung. Je genauer wir unsere Protokolle anfertigen, desto besser wird mit der Zeit unsere Beobachtungsfähigkeit.

Bei dieser Art der Unterrichtsbeobachtung wechselt die Ebene der Genauigkeit häufig. Subjektive Eindrücke (z.B. Der Unterricht wirkt langweilig, monoton) sind oft Ausgangspunkt für Einzelbeobachtungen (z.B. Der Lehrer spricht viel, Schüler beteiligen sich kaum), die zu weiteren Feststellungen und Anregungen führen können (z.B. Lektion besser strukturieren, Unterrichtsform wechseln).

GEZIELTE SYSTEMATISCHE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

In der Lehrerbildung oder Junglehrerberatung kann es nützlich sein, nur einzelne Punkte des Unterrichtsgeschehens zu beobachten und zu erfassen (systematisch-analytisches Vorgehen). Was ich genau beobachte, ist dabei je nach Lektionstyp und Ziel der Beobachtung verschieden. Es ist auch davon abhängig, welche Erwartungen und Wünsche der beobachtende Lehrer hat. So kann ich die Impulsgebung des Lehrers in den Vordergrund rücken oder die Schülerbeiträge genauer untersuchen. Um Gesichtspunkte für die Unterrichtsbeobachtung zu gewinnen, kann man sich das didaktische Dreieck vergegenwärtigen.



Um zu nachprüfbaren Daten über das Unterrichtsgeschehen zu gelangen, ist es wichtig, dass wir uns gleichzeitig überlegen, wie wir das Beobachtete festhalten bzw. dokumentieren können. Das Festhalten und Dokumentieren von Beobachtungen ist ein zentrales Problem bei der Objektivierung der Unterrichtsbeobachtung. Ohne konkrete Belege bleibt Unterrichtsbeurteilung vom subjektiven Eindruck abhängig. Als Anregungen mögen die im Kasten zusammengestellten Beobachtungsvorschläge zur strukturierten Unterrichtsbeobachtung dienen.

GESICHTSPUNKTE ZUR STRUKTURIERTEN UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG

- 1 Angesprochene Inhalte auflisten
Alle wichtigen Begriffe, Regeln und Tatsachen notieren, die im Unterricht zur Sprache kommen.
- 2 Methodische Arbeitsschritte festhalten
Die zielbezogenen Lehrer- und Schülertätigkeiten in ihrer zeitlichen Erstreckung festhalten.
- 3 Impulse der Lehrperson und die durch sie ausgelösten Schülerbeiträge möglichst wörtlich notieren.

Lehrperson	Schüler
------------	---------

- 4 Schüleraktivitäten - rezeptive und produktive - auflisten
Festhalten, wie lange die Schüler eher rezeptiv und wie oft bzw. wie lange sie produktiv tätig sind. Die einzelnen Aktivitäten auflisten!
- 5 Das Lehrerverhalten unter folgenden Gesichtspunkten darstellen:
 - Auftreten und Standort der Lehrperson zu verschiedenen Zeitpunkten des Unterrichtsverlaufs.
 - Verbales und nicht-verbales Ausdrucksverhalten (Mimik, Gestik).
 - Häufigkeit und Art organisatorischer Hinweise und Massnahmen.
- 6 Reaktionen auf angemessene und weniger angemessene Schülerbeiträge notieren und kategorisieren.
Die Lehrperson
 - lobt, ermuntert, ermutigt (verstärkendes Verhalten)
 - kritisiert, korrigiert
 - führt Gedanken der Schüler weiter
 - gibt Zustimmung
 - fordert die Klasse zur Stellungnahme auf
 - nimmt Schülerbeitrag kommentarlos entgegen
- 7 Schülerverhalten aufzeichnen
Beteiligung, Mitarbeit in den verschiedenen Phasen des Unterrichts anhand eines Klassenspiegels festhalten.
Schülerarbeiten oder Antworten sammeln und beurteilen.

AUSWERTEN UND BEURTEILEN DES UNTERRICHTS

Im Zuge der Auswertung der gesammelten Fakten (Beobachtungen) werden diese zu allgemeinen Eindrücken verdichtet und zu den eigenen unterrichtlichen Massstäben in Beziehung gesetzt. Wichtig ist, dass die Urteile durch konkrete Beobachtungen abgestützt werden.

Beispiel

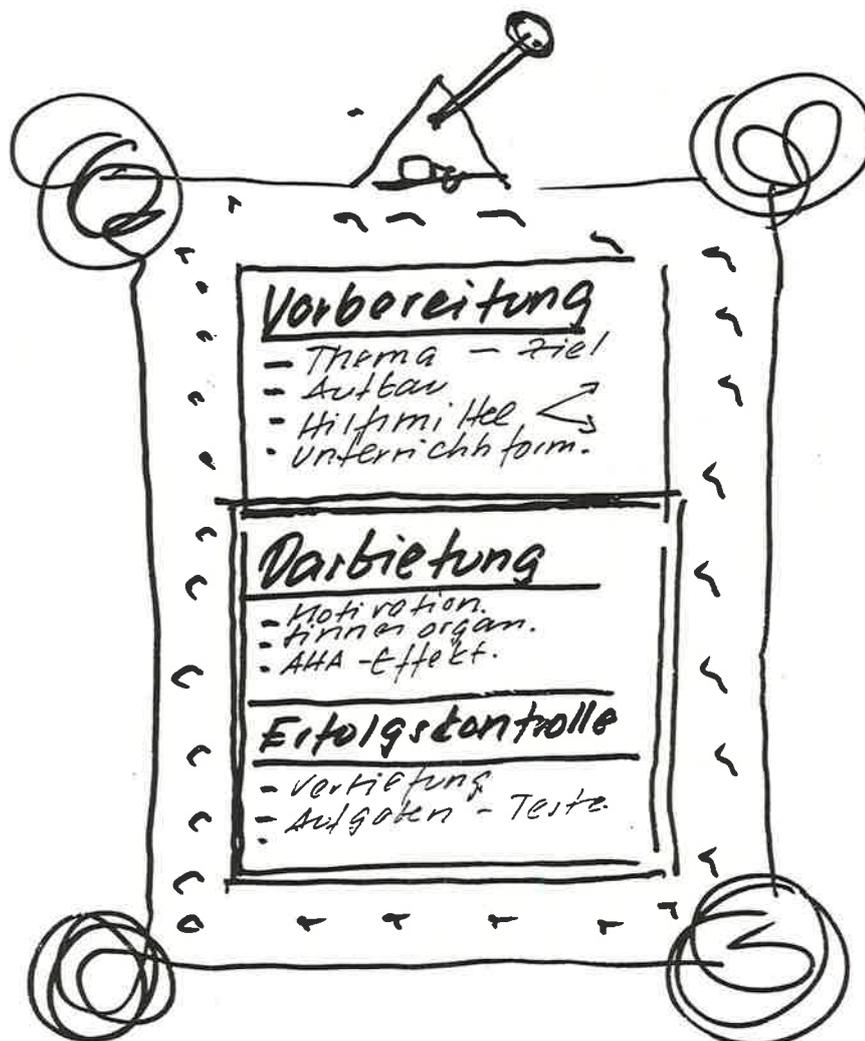
*Die Impulse des Lehrers sind offen/ eng/ anregend.
Viele Punkte werden angesprochen, keiner vertieft.
Die Diskussion verlief "sprunghaft", der "rote" Faden fehlte.
Die Beteiligung beschränkte sich auf wenige Schüler.*

Für die Auswertung der Beobachtungen und für die abschliessende Beurteilung einer Unterrichtssequenz kann es hilfreich sein, wenn man rückblickend einen Beurteilungsbogen als "Checklist" verwendet, um Einseitigkeiten in der Beurteilung und falsche Gewichtungen zu vermeiden. Die Qualität des Unterrichts ist nicht so sehr eine Frage des methodischen Details, sondern von der inhaltsbezogenen Lehrer- und Schülertätigkeit abhängig. Dazu dient auch der abgedruckte Beurteilungsbogen, der an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau verwendet wird.

Für eine abschliessende Beurteilung des Unterrichts ist es wichtig, dass auch die situativen und persönlichen Faktoren des Unterrichtsverlaufs beachtet werden. Der Unterrichtsverlauf wird durch das soziale und situative "Feld", in dem sich Lehrer und Schüler befinden, mitbestimmt (z.B. Tageszeit/ Lektionsfolge, Schul- und Klassenklima, besondere Schulereignisse).

Literaturhinweise

- AEBLI, H. (1987) Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta
Von HENIIG, H. (1987) "Humanisierung" Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik.
Stuttgart: Klett-Cotta
ZIEFUSS, H. (1978) Methoden der Unterrichtsbeobachtung. Braunschweig: Westermann



 Persönlichkeit.

Ein Bild vom "guten Unterricht", dargestellt von einem Berufsschullehrer: Die Lehrerpersönlichkeit als Rahmen, darin eingespannt das Unterrichten in seinen engeren und weiteren Tätigkeitsfeldern.

UNTERRICHTSBEURTEILUNG (LEHRERBEURTEILUNG)

Rolf Dubs

In diesem Beitrag gelangt das System der Unterrichtsbeurteilung, wie wir es an der Hochschule St. Gallen bei der Aus- und Weiterbildung der Handelslehrer verwenden, zur Darstellung. Aus Platzgründen bleibt die Abhandlung fragmentarisch. Insbesondere können die vielen offenen Fragen der Auswahl von Beurteilungskriterien des Unterrichtsverhaltens des Lehrers sowie der "Erfolgsmassstäbe" in diesem Aufsatz nicht mit der an sich erforderlichen Tiefe abgehandelt werden.

1. GRUNDLAGEN

Bei der Ausbildung unserer Handelslehrer bemühen wir uns seit Jahren, einen ganzheitlichen Ansatz anzuwenden. Das heisst, wir vermitteln unseren Studierenden zwar immer einen Ueberblick über alle gängigen theoretischen Ansätze zu pädagogischen Fragestellungen, aber wir versuchen die praktische Ausbildung auf ein einziges, eigenes Modell auszurichten, dessen einzelne Bereiche oder Themenkreise normativ, begrifflich und prozessual vollständig aufeinander abgestimmt sind. Deshalb ist auch die Unterrichtsbeurteilung, wie wir sie verwenden, nur als Teil eines grösseren Ganzen zu verstehen, was zwangsläufig zu Aussagen führen muss, die nur im Rahmen dieses Modelles richtig sind und dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit nicht immer entsprechen.

Beim Aufbau eines Beurteilungssystems sind vier Aspekte zu klären (BÖSCH 1987):

(1) *Der normative Rahmen:* Der Entscheid, welchem Zweck die Beurteilung dienen soll, wer beurteilt und welche Kriterien der Beurteilung zugrunde gelegt werden sollen, ist zunächst ein normatives Problem. Deshalb sollte für jedes Beurteilungssystem die normative Basis dargestellt werden.

(2) *Der Zweck der Beurteilung:* Je nach dem Zweck der Beurteilung ist ein Beurteilungssystem anders zu gestalten.

(3) Die *Auswahl der Beurteilungskriterien*: Die zu beurteilenden Kriterien sind abhängig vom normativen Rahmen, von den der Erziehung und dem Unterricht zugrunde liegenden Zielen sowie didaktischen Konzepten, vom Verständnis der Aufgaben des Lehrers sowie vom Zweck der Beurteilung.

(4) Der *"Erfolgsmassstab"*: Schliesslich ist zu klären, was als Ergebnis erfasst werden soll und/oder kann. Bei dieser Frage haben einerseits normative Aspekte sowie die Ziele und Konzepte für die Erziehung und den Unterricht wesentlichen Einfluss und andererseits ist klarzustellen, was überhaupt gemessen und damit beurteilt werden kann.

2. DER NORMATIVE RAHMEN

Unserem Beurteilungssystem liegt der folgende normative Rahmen zugrunde:

(1) Zunächst widerspiegelt es unsere Auffassung über Erziehung und Bildung: Im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen die Schüler, die in ihrer Persönlichkeit (individuellen Unabhängigkeit) derart zu fördern sind, dass sie in der heutigen und künftigen pluralistischen Gesellschaft zu bestehen vermögen. Dazu sind vielgestaltige Lernleistungen in allen Lernbereichen zu erbringen, worunter ein Lernzuwachs zu verstehen ist, der nicht zufällig eintreten soll, sondern in systematisch entwickelten Lehrplänen vorgegeben ist und vorwiegend vom Lehrer initiiert wird. Die Schule soll aber zugleich ein Ort der sozialen und emotionalen Geborgenheit sein, was bedeutet, dass sich die Schüler trotz Leistungsforderungen in der Schule wohlfühlen sollen (DUBS 1983).

Damit gehen wir für die Unterrichtsbeurteilung von einem Lehrer aus, der nicht nur "Moderator" oder "Lernberater" ist, sondern der das Lernen der Schüler aktiv steuert, wobei die Steuerung je nach erzieherischer Absicht und Situation in allen möglichen Ausprägungen erfolgen soll (DUBS 1988).

(2) Diese Rollenzuschreibung für den Lehrer fordert auch von ihm hohe Leistungen ab, die es zu beurteilen gilt. Deshalb ist unsere Form der Unterrichtsbeurteilung schwergewichtig eine *Lehrerbeurteilung*, die sich nicht nur auf Aussprachen und Anregungen im Gespräch beschränkt, sondern Lob und Kritik einschliesst und immer zu einem Gesamturteil führt. Wir betrachten diese Zielsetzung als einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung des Lehrers: Er soll bereits während seiner Ausbildung lernen, sich mit Misserfolgen und Kritik auseinandersetzen zu können um fähig zu werden, in der immer mehr um sich greifenden Kritik an Lehrern und Schulen zu bestehen.

3. ZWECKE DER LEHRERBEURTEILUNG

Die Lehrerbeurteilung kann zu Forschungszwecken und im Schulalltag eingesetzt werden. Im Schulalltag kann sie summativ oder formativ sein.

Die *summative* Lehrerbeurteilung dient der Beschaffung von Entscheidungsgrundlagen, um darauf aufbauend einen Entscheid treffen zu können, der für den Lehrer weitreichende Konsequenzen und meistens abschliessenden Charakter hat (z.B. Prüfungsnote für Lehrbefähigung, Einstellung und Entlassung, lohnmassige Einstufung).

Die *formative* Lehrerbeurteilung dient der fortlaufenden Beurteilung der Kompetenzen des Lehrers und hat diagnostische und steuernde Funktionen (Verbesserung des Unterrichtes in Lehrübungen und im Lehrpraktikum, fortlaufende Standortbestimmung im Amte stehender Lehrer). Sie hat also keine weitreichende Konsequenz mit abschliessendem Charakter.

Die summative Lehrerbeurteilung für im Amte stehende Lehrer lehnen wir ab. Insbesondere verwerfen wir die in Schulbehörden immer wieder aufkommende Idee von Lehrerqualifikationen, weil - im Gegensatz zu Wirtschaft und Armee - wesentliche Voraussetzungen für ein gerechtes und aussagekräftiges Qualifikationssystem für Lehrer nicht gegeben sind. Fragmentarisch sei auf folgende ungelöste Problemkreise verwiesen: Auf welches Ziel hin wären Lehrer zu qualifizieren? Welches wären die "objektiven" Beurteilungskriterien? Wie soll quantifiziert werden? Wer soll qualifizieren? (DUBS 1982)

Umso stärker vertreten wir die Auffassung, die formative Lehrerbeurteilung müsse sowohl während der Lehrerausbildung als auch in der späteren Berufspraxis laufend zur Anwendung gelangen. Angesichts der Tatsache, dass sich etwa 25 % der Varianz der Lernergebnisse von Schülern mit der Qualität des Unterrichtes erklären lassen und auch bekannt ist, welche Auswirkungen die Routine und das "sich ausgebrannt fühlen" auf den Unterricht haben, bedarf es keiner weiteren Begründung dieses Postulates. Deshalb messen wir der Thematik Lehrerbeurteilung schon in der Grundausbildung unserer Handelslehrer viel Gewicht bei.

Ungelöst ist bei uns das Problem der Beurteilung der beiden Prüfungslektionen, die vor Verteilung des Handelslehrerdiploms zu bestehen und damit zu benoten sind. Da wir der Auffassung sind, dass es keine wissenschaftlich vertretbare quantitative Beurteilungssysteme gibt, begnügen wir uns mit einer qualitativen Globalbeurteilung, die wir in eine Note umsetzen.

4. DIE AUSWAHL DER BEURTEILUNGSKRITERIEN FUER DIE LEHRERBEURTEILUNG SOWIE AUSSAGEN UEBER DEN ERFOLGSMASSTAB

Um Lehrer beurteilen zu können, müssen Kriterien bestimmt werden, die Aussagen darüber zulassen, ob ein Lehrer "gut" oder "effektiv" ist. Dabei ergeben sich drei Problemkreise:

(1) Welcher Lehrer "gut" oder "effektiv" ist, hängt zunächst einmal von den Zielvorstellungen über Schule und Unterricht ab. So können beispielsweise unterschiedliche Vorstellungen über den Stellenwert der Leistung zu unterschiedlichen Beurteilungskriterien führen.

(2) Noch zu wenig untersucht ist der Stellenwert der einzelnen Aufgaben des Lehrers im Hinblick auf seine "Güte" und "Effektivität". Ueblicherweise wird nur das Unterrichten beurteilt. Die Tätigkeit des Lehrers umfasst aber die weiteren Aufgaben Erziehen, Beurteilen, Beraten, Kooperieren, Innovieren und Administrieren. Es darf heute als gesichert gelten, dass die alleinige Beurteilung des Unterrichts nicht genügt, um zu einem treffenden Urteil über einen Lehrer zu gelangen. Offensichtlich spielen die übrigen Aufgaben, in denen sich das wichtige Merkmal der Identifikation des Lehrers mit seinen Schülern und seiner Schule ebenso deutlich ausdrückt wie beim Unterrichten, für die Beurteilung eine ganz wesentliche Rolle.

(3) Schliesslich muss Klarheit darüber bestehen, welches der Erfolgsmassstab des Lehrers ist. Denkbar sind (1) der konkrete Lernerfolg der Schüler (Lernprodukte), (2) die erfassten Lernprozesse oder (3) das Verhalten, das der Lehrer im Unterricht zeigt.

In sehr vielen Beurteilungssystemen wird ausschliesslich das vom Lehrer gezeigte Verhalten im Unterricht erfasst und daraus auf die erreichten Lernprozesse und Lernprodukte geschlossen. Dieses Verfahren ist zwar verhältnismässig einfach in Konstruktion und Anwendung. Seine Aussagekraft bleibt indessen beschränkt, weil nicht immer sicher ist, ob das als "richtig" bezeichnete Lehrerverhalten tatsächlich die erwünschten Lernprozesse auslöst und die Lernprodukte herbeiführt. Ausserdem nehmen die Schüler Lehrerverhalten oft ganz anders wahr als geübte Beobachter. Deshalb versuchen wir in unserem System der Lehrerbeurteilung alle drei Erfolgsmassstäbe zu berücksichtigen, wobei auch bei uns das Schwergewicht auf der Beobachtung des gezeigten Lehrerverhaltens liegt.

5. LEHRERBEURTEILUNG IN DER AUSBILDUNG DER ST. GALLER HANDELSLEHRER

51. Die Lehrerbeurteilung im Gesamtkonzept der Ausbildung

Um die eingangs angesprochene Ganzheitlichkeit zu erreichen, wurden sieben Beobachtungs- (Beurteilungs-)bogen entwickelt (BÖSCH 1987):

- I: Unterrichtsvorbereitung
- II: Unterrichtsdurchführung
- III: Allgemeines Unterrichtsverhalten
- IV: Kommunikation
- V: Lehrer-Schüler-Verhältnis
- VI: Management im Klassenzimmer
- VII: Lernkontrollen

Diese Bogen gelangen verschiedentlich zur Anwendung. Zunächst werden sie im theoretischen Unterricht als Zusammenfassung und als Checkliste verwendet. Dann werden sie in allen praktischen Lehrübungen eingesetzt. Und schliesslich werden sie den Lehrern, die die Lehrpraktika unserer Studenten von 5 Wochen betreuen, als Beobachtungs- und Besprechungsgrundlage überlassen. Auf diese Weise wissen die Studenten, wie die Lehrerbeurteilung im Lehrpraktikum erfolgt, und für die Praktikumsleiter stellen sie eine Checkliste für die eigene Weiterbildung dar. Diese sieben Beobachtungsbogen werden schliesslich zu einem einzigen zusammengefasst, der als Berichtsbogen über den Erfolg des Praktikanten an uns zurückgesandt wird.

Weil alle diese Bogen nur das gezeigte Lehrerverhalten als Erfolgsmassstab nehmen, ergänzen wir die Lehrerbeurteilung durch formative Tests am Ende von Übungslektionen (METZGER 1986). In jeder Reflective-Teaching-Übung (DUBS 1981) und in vielen Übungslektionen werden den Lernenden formative Tests vorgelegt (kurzer Test zu den in der Lektion angestrebten Lernziele, der den Schülern zur Diagnose des Lernfortschrittes dient), damit die Lernfortschritte (Prozesse und Produkte) erfasst und mit den Unterrichtsbeobachtungen verglichen werden können.

Damit ergibt sich folgendes Beobachtungs- und Beurteilungssystem:

- Einführung in die Beobachtungs- (Beurteilungs-)bogen bei der Behandlung der jeweiligen theoretischen Grundlagen.
- Micro-Teaching mit Unterrichtsbeurteilung (Verhalten, Lernerfolg) (formative Beurteilung durch Dozenten und Mitstudierende).
- Übungslektionen (Verhalten, Lernerfolg der Schüler) (formative Beurteilung durch Dozenten und Mitstudierende)

- Lehrpraktikum (Verhalten, ev. Lernerfolg der Schüler) (formatative Beurteilung durch Praktikumsleiter)
- Prüfungslektionen (nur Verhalten) (summativ Beurteilung durch den Dozenten)

52. Das Beurteilungsinstrument

Beim Entscheid wie beurteilt und welches Instrument zur Beurteilung eingesetzt werden soll, sind folgende Problemkreise zu klären:

(1) Es ist festzulegen, welches *Beurteilungsverfahren* angewandt werden soll. Der Entscheid ist aus drei unterschiedlichen Varianten zu treffen:

- Globalbeurteilung (frei und eher spontan in stark zusammenfassender Form) oder analytische Beurteilung (anhand von differenzierten Kriterien, an die der Beobachter gebunden ist);
- Nicht standardisierte Beurteilung (individuell bestimmtes Beurteilungssystem) oder standardisierte Beurteilung (zwischen mehreren Personen vereinbartes Beurteilungssystem, das fortwährend angewandt wird);
- Analytische Beurteilung (es werden nur die einzelnen Kriterien beurteilt; auf eine Gesamtbeurteilung wird verzichtet) oder analytisch-synthetische Beurteilung (die Beurteilung der einzelnen Kriterien wird zu einem systematischen Gesamturteil zusammengefasst).

Wir haben uns für die analytische, standardisierte Beobachtung und Beurteilung entschieden, damit unsere Instrumente die eingangs angesprochene ganzheitliche Funktion erfüllen können (Theorie, schulpraktische Ausbildung, Lehrpraktikum). Dabei verzichten wir auf eine systematische, quantitative Synthese, weil wir der Ueberzeugung sind, dass jede Form von quantitativen Synthesen sehr willkürlich ist und eine Objektivität vorgetäuscht wird, die es nicht geben kann (Woher wissen wir, wie stark die einzelnen Kriterien zu gewichten sind?). Die Synthese nehmen wir anhand einer quantifizierten Beurteilung der einzelnen Kriterien qualitativ in Form einer Globalbeurteilung vor.

(2) Das Instrument muss wenigstens folgenden *Anforderungen* genügen:

- Es muss diejenigen Kriterien enthalten, mit welchen die zu beurteilende Leistung des Lehrers tatsächlich erfasst wird (Vollständigkeit).
 - Trotzdem soll die Zahl der Kriterien überschaubar bleiben (je nach Zweck und Anwender zwischen 15 und 30 Kriterien) (Begrenzung).
 - Ein beobachteter Sachverhalt darf nur einem Kriterium zugeordnet werden können (Ausschliesslichkeit).
 - Die Kriterien müssen vom Beobachter mit genügender Genauigkeit auseinandergehalten werden (Unabhängigkeit).
 - Dem Instrument als Ganzem bzw. den einzelnen Kriterien muss eine in sich konsistente, widerspruchsfreie Theorie des Lehrerverhaltens zugrunde liegen, damit es nicht zu einer Aneinanderreihung von zufällig ausgewählten Kriterien kommt.
- (3) Am meisten Probleme ergeben sich beim Entscheid, welche Kriterien in die Beurteilung einbezogen werden sollen.

Bislang haben wir uns auf das Geschehen im Unterricht beschränkt und für die Auswahl der Kriterien die Forschungsergebnisse aus der Prozess-Prozess- sowie der Prozess-Produktforschung (basierend auf DUNKIN/BIDDLE 1974) zugrunde gelegt. Dabei sind wir wie folgt vorgegangen: Wir haben die Vielzahl der Forschungsergebnisse im Hinblick auf allgemeingültige Handlungsempfehlungen für den Unterricht analysiert und daraus Kriterien abgeleitet, die sowohl eingeübt als auch beobachtet werden können. Alle diese Handlungsempfehlungen haben wir dann als Beobachtungs- und Beurteilungskriterien für die fünf den unmittelbaren Unterricht betreffenden Beobachtungsbogen ausgestaltet. Selbstverständlich wissen wir, dass diese Kriterien nur einen Teil der Tätigkeit des Lehrers erfassen, und dass es inzwischen verfeinerte Methoden der Lehrerverhaltensforschung gibt. Trotzdem arbeiten wir mit diesem Ansatz weiter, weil er wesentliches zur Versachlichung der Diskussion über "gutes Lehrerverhalten" beiträgt. Insbesondere dürfen wir davon ausgehen, dass - obschon wir nur Lehrerverhalten beurteilen - dieses Lehrerverhalten die erwünschten Lernprozesse auslöst und Lernprodukte herbeiführt.

(4) Schliesslich ist zu entscheiden, ob die einzelnen Kriterien rein *quantitativ* oder nur *qualitativ* (mit einem Rating) erfasst werden sollen. Wir haben uns für eine Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung mittels Rating entschieden, nachdem sich zeigte, dass damit bei der formativen Lehrerbeurteilung genügend Hinweise für Hilfestellungen resultieren.

6. GESAMTBEURTEILUNG UNSERER ARBEIT

Mit unserem Ansatz ist es uns zweifellos gelungen, der ganzheitlichen Betrachtung von Unterricht einen Schritt näher zu kommen. Allerdings erfordert die Arbeit mit unseren Instrumenten von allen Beteiligten ausserordentlich viel Disziplin und die Ermüdungerscheinungen im Umgang damit sind sehr gross.

Gelöst haben wir aber die Frage der Lehrerbeurteilung noch nicht. Auch wir beschränken uns auf den Unterricht. Lehrer sein bedeutet aber mehr. Deshalb arbeiten wir an der Erfassung weiterer Aspekte des Lehrerverhaltens, die wenigstens im Lehrpraktikum beurteilt werden sollen. Immer stärker befassen wir uns auch mit der Frage, wie wir weitere Persönlichkeits- und Charaktermerkmale des Lehrers definieren und schulen könnten, denn es beschäftigt uns immer stärker, dass wir wohl viel zur Verbesserung des Unterrichtes tun und im übrigen hoffen, wir leisteten auch etwas zur Förderung der souveränen, wohlwollenden und positiv denkenden Lehrerpersönlichkeit. Was dies aber ausmacht, und wie wir diese Aspekte besser schulen und beurteilen können, wissen wir immer noch zu wenig konkret.

BÖSCH, H.-U. (1987) Lehrerbeurteilung. Theoretische Grundlegung und Anwendung für den Handelslehrerkandidaten. St. Gallen: Diss. HSG. / DUBS, R. (Hg.) 10 Jahre IWP. Beiträge zu Fragen der wirtschaftlichen Bildung an Schulen und der Ausbildung von Handelslehrern. Aarau: Sauerländer. / DUBS, R. (1988) Der Führungsstil des Lehrers. Wirtschaft und Erziehung, H. 2. / DUBS, R. (1981) Reflective Teaching - Eine neue Form des Lehrerverhaltenstrainings. Schweiz. Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, H. 3/4, 93 - 105. / DUBS, R. (1982) Sollen Lehrer qualifiziert werden? Schweiz. Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, H. 4, 137 - 138. / DUNKIN, M./BIDDLE, B. (1974) The study of teaching. New York: Holt, Rinehart and Winston. / METZGER, Ch. (1986) Formative Prüfungen im Hochschulunterricht. Aarau: Sauerländer.

Checklist für das Beratungsgespräch mit dem Lehrer

- 1) Beschränke ich mich bei der Besprechung auf einige wenige Punkte?
- 2) Lasse ich zuerst dem Lehrer seine eigenen Eindrücke schildern?
- 3) Trete ich zuerst auf die positiven Punkte ein?
- 4) Wirkt mein Lob für den Lehrer glaubwürdig?
- 5) Kann ich die vorgebrachten zu verbessernden Punkte genügend begründen?
- 6) Zeige ich für zu verbessernde Punkte Alternativen am konkreten Beispiel auf?
- 7) Gebe ich dem Lehrer entsprechende Hilfestellungen und Anregungen?
- 8) Fasse ich am Schluss die Kernfragen der Besprechung zusammen?
- 9) Nehme ich im Gespräch auf die größeren Zusammenhänge der Lektion (z.B. vor- und nachgelagerter Unterricht) Bezug?
- 10) Lasse ich dem Lehrer angemessen zu Worte kommen?
- 11) Führe ich den Lehrer allenfalls auf den entsprechenden Diskussionspunkt zurück?

- 12) Wirken meine Bemerkungen für den Lehrer nicht verletzend, sondern ermunternd, ohne jedoch schulmeisterlich zu sein?
- 13) Akzeptiere ich eine abweichende Meinung des Lehrers zu einem Diskussionspunkt?
- 14) War das Gespräch überhaupt ein Dialog?
- 15) Habe ich aus dem Beratungsgespräch auch für mich einen Nutzen gezogen?

Aus dem Unterricht am SIBP in Zollikofen

MIT OFFENEN KARTEN: DREI ANSAETZE ZUR ERHOEHUNG DER TRANSPARENZ VON UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG, -BESPRECHUNG UND -BEURTEILUNG

Peter Wanzenried

Beobachtung und Beurteilung sollen möglichst objektiv erfolgen! Gespräche sollen partnerschaftlich und wenig direktiv sein! Freiraum und Spontanität sollen nicht eingeschränkt werden! Zu diesen drei häufig vertretenen Postulaten möchte ich eine deutliche Gegenposition vertreten, weil ich überzeugt bin, dass sie zu oft zur Verschleierung wirklicher Absichten und zur Verhinderung echter Lernchancen in der schulpraktischen Ausbildung beitragen.

Seit unserer Mitwirkung in einem SPV-Kurs 1975 im Mattli in Morschach hat das Kursthema "Unterricht beobachten, besprechen und beurteilen" meinen Kollegen Armin Gloor und mich als "Dauerbrenner" verfolgt. Mitarbeiter in der Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Gymnasiallehrern, von Volksschul-, Hauswirtschaftslehrerinnen und Berufsschullehrern scheinen alle immer wieder um diesen zentralen Aspekt der berufspraktischen Ausbildung zu ringen. Dabei lassen sie sich von den verschiedensten Auffassungen und Ueberzeugungen leiten. Ich möchte meine heutige Sichtweise ausgehend von einem Beispiel aus der Kursarbeit unter drei Gesichtspunkten zusammenfassen.

Zwei Praktikumsbesuche bei angehenden Gymnasiallehrern mit einer Gruppe von Kursteilnehmern:

Die besuchte Physiklektion und die Lateinlektion verlaufen nach ähnlichem Grundmuster:

- attraktiver, interesseweckender Einstieg (verblüffende Versuchseffekte in Physik; Tonbandaufzeichnung eines Liedes, das das Grundthema der zu übersetzenden Lektüre aufnimmt, in Latein);
- endlose Erarbeitungsphasen mit hohem Sprechanteil des Lehrers, unzähligen Lehrerfragen, knappen und leisen Beiträgen einiger weniger Schüler.

Alles erinnert mich fatal an Mittelschullektionen, die ich selbst vor bald dreissig Jahren erlebt habe. Während der leicht ironische Ton und die abschätzig zurückweisende "unbrauchbare" Beiträge in der Physikstunde bei mir den negativen Eindruck erhöhen, werde ich durch die wohlwollende, bei jeder Uebersetzungsschwierigkeit sogleich helfend eingreifende und richtige Ansätze bekräftigende Art des Lateinlehrers milde gestimmt. Solche persönlichen Anteile beeinflussen offensichtlich unsere Urteile trotz differenzierter Beobachtungsnotizen aufgrund vereinbarter Gesichtspunkte massgeb-

lich: Die von mir erfragten pauschalen Noten unmittelbar im Anschluss an die Lateinlektion schwanken denn auch zwischen 2 (= schwach) und 5 (= gut).

Interessant ist der Verlauf der beiden Unterrichtsbesprechungen, die jeweils von jemand aus dem Kreis der Kursteilnehmer mit dem Praktikanten geführt werden. Obwohl die beiden Gespräche sehr unterschiedlich verlaufen, weckt die leise Kritik in beiden Fällen sogleich die massive Verteidigung des gewählten Vorgehens zunächst durch die Praktikanten selbst, dann aber mit vehementer Unterstützung durch die beiden Praktikumsleiter. Die vorgebrachten konkreten Beobachtungen und Handlungsalternativen werden mit Argumenten aus drei Richtungen zurückgewiesen:

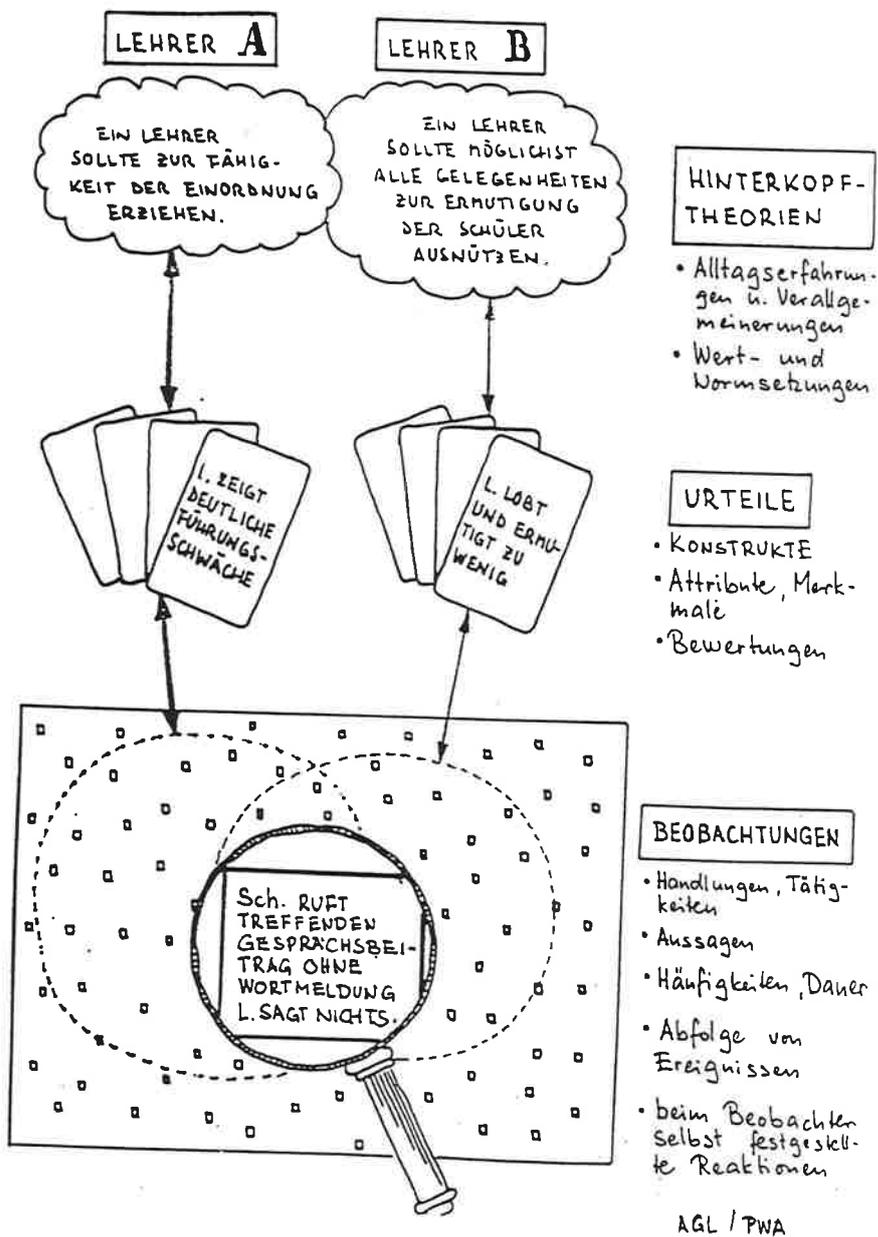
- sie basieren auf Einzelheiten und nicht auf einer ganzheitlichen Betrachtungsweise;
- sie entstammen einer allgemeindidaktischen Perspektive, die in diesem Fach und für diese Lektion nicht beigezogen werden darf;
- sie beschneiden die Freiheit des Praktikanten, "seinen persönlichen Stil" zu finden.

1. GESICHTSPUNKT: EINGESTANDENE SUBJEKTIVITÄT STATT SCHEINBARE OBJEKTIVITÄT

Der Einsatz noch so differenzierter Beobachtungsinstrumente vermag offensichtlich nicht, die persönliche Brille, meine Vor-Urteile und meine vorschnellen Urteile auszuschalten. Meine persönlichen Alltagstheorien werden nicht erst bei der Bewertung und Analyse des Unterrichtsgeschehens wirksam, sie bilden schon einen entscheidenden Wahrnehmungsfilter - auch dann, wenn ich recht bewusst mit diesem Problem umgehe. Was ist also zu tun? Ich möchte drei Schritte vorschlagen:

- 1) Ich gestehe mir die Urteile und persönlichen Wertungen, die sich sehr schnell einstellen, wenn ich jemandem beim Unterrichten zuschaue, unumwunden ein, gestatte sie mir, mache sie mir deutlich bewusst und notiere sie. Ich beginne also gemäss Modell in meinem Bewusstmachungsprozess auf der Aussageebene der Urteile (vgl. Darstellung auf der nächsten Seite).
- 2) In einem zweiten Schritt bemühe ich mich um "Belege" für meine Beurteilung auf der Beobachtungsebene. Ich notiere mir also so präzise und konkret wie möglich jene Handlungen, Aussagen usw., die meinen diffusen Gesamteindruck bewirkt haben. Da ich mein "Vorurteil" ja eingestanden habe, fällt es mir jetzt auch leichter, auf Beobachtungen zu achten, die dieses nicht stützen, gezielt nach "Gegenbeweisen", nach Dissonanzen zu forschen, mein stimmiges Bild allenfalls in Frage zu stellen.
- 3) Schliesslich versuche ich, den meinen Urteilen zugrunde liegenden

AUSSAGEEBENEN: BEOBACHTUNG - URTEIL - THEORIE



den Alltagstheorien auf die Spur zu kommen: Welche einfachen Wenn-dann-Zusammenhänge habe ich als selbstverständlich angenommen? Welchem Methodenabsolutismus habe ich gehuldigt? Welche Werte und Normen habe ich als Maßstab verwendet? Welche persönlichen Erfahrungen wurden zu objektiven Gewissheiten? Für die Zusammenarbeit mit Lehrerstudenten, Praktikanten und Junglehrern scheint es mir unumgänglich, die persönlichen Sichtweisen offen auf den Tisch zu legen und nach der Sichtweise der Gesprächspartner zu suchen. Dazu scheinen mir hauptsächlich zwei Methoden geeignet:

- "Nachträgliches lautes Denken" versucht zu ergründen, was in bestimmten Unterrichtssituationen allen Beteiligten und Beobachtenden durch den Kopf ging. Nicht ein bestimmtes Verhalten an sich, sondern die Überlegungen, die dieses Handeln begleiteten, werden zum Gesprächsgegenstand (vgl. WAGNER, 1982);
- "Fortgesetzte Warum-Fragen" hinterfragen wenig bewusste subjektive Theorien und legen frei, was sonst implizit das Denken über Unterricht prägt.

Zusammenfassend nochmals: Alle drei Aussageebenen unseres Modells, affektive Anteile dieser Aussagen eingeschlossen, kommen beim Beobachten, Besprechen und Beurteilen **explizit** zum Zuge.

2. GESICHTSPUNKT: ABGESPROCHENE GESPRÄCHSSCHWERPUNKTE STATT UNEIGENTLICHER UND UNWIRKSAMER GEFÜHLSERFORSCHUNG

Der weitaus beliebteste Einstieg in Unterrichtsbesprechungen ist ohne Zweifel die Frage: "Wie hast Du selbst Deine Lektion denn gefunden?" Unser Frontalangriff auf diese Gesprächseröffnung löst denn auch in allen Kursen immer heftigen Widerspruch aus. Nur widerstrebend wird meinen Beobachtungen beigeplichtet, dass die vagen, unsicheren, nach Aufwertung des eigenen Urteils heischenden Reaktionen deutlich dafür sprechen, wie die Frage verstanden wird. Die bereits gefassten Urteile sollen damit geeicht werden. Dabei muss sich nochmals derjenige exponieren mit einer Selbsteinschätzung, der sich schon vorher Beobachtung und - unausgesprochener - Kritik aussetzen musste.

Die Erkundigung nach der Befindlichkeit des Praktikanten oder Junglehrers wird verteidigt mit Bezugnahme auf Grundsätze der partner- bzw. klientenzentrierten Beratung. Auch ich habe mich lange Zeit auf der Suche nach Hilfen und Kriterien für solche Gespräche an jenen Dimensionen und Regeln für das Beratungsgespräch orientiert, die auf ROGERS und TAUSCH zurückgehen. Gespräche über Unterricht im Rahmen der Lehrerbildung können aber nach meiner heutigen Überzeugung nur begrenzt als nichtdirektive Beratungsgespräche verstanden und geführt werden:

In den meisten Fällen (Praktika, Übungsschule) handelt es sich

um **Rückmeldungsgespräche**. Schliesslich soll ja berufspraktisches Handwerk trainiert werden. Dazu haben Lehrerbildner aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer Fachkompetenz präzise Handlungsbeobachtungen zu machen, diese so konkret wie möglich zurückzumelden und Hilfe für das Finden von Handlungsalternativen anzubieten. Die gemeinsame Orientierung auf ein Trainingsziel hin gelingt jedoch nur, wenn mehr oder weniger Einigkeit darüber besteht, was denn als wünschenswerte Handlungsweise anvisiert werden soll. Diese Zielvorstellung orientiert sich keineswegs nur an den individuellen Entwicklungsperspektiven des jeweiligen Studenten. Die Auffassungen von Erziehung und Unterricht, welche von den beteiligten Lehrerbildnern vertreten werden, prägen diese Trainingsziele massgeblich. Voraussetzung für wirksame Zusammenarbeit kann daher nur durch Offenlegung dieser Alltagstheorien (wie bewusst und theoretisch abgesichert sie auch sein mögen) geschaffen werden.

Divergieren diese Auffassungen über Erziehung und Unterricht massgeblich, werden Unklarheiten und Missverständnisse immer häufiger, führen unausgesprochene gegenseitige Erwartungen zu latenten Konflikten, ist es notwendig, ein eigentliches **Konfliktgespräch** zu führen. Soll der Konflikt dabei als Lernchance wahrgenommen werden können, ist es zunächst notwendig, ihn aus allen Perspektiven klar zu benennen. Dabei sollen institutionelle Rahmenbedingungen und Rollenerwartungen weder verkannt und verschwiegen, noch als Sachzwänge vorgeschoben werden. Ziel ist es nicht, Auffassungsverschiedenheiten auszugleichen und persönliche Ueberzeugungen preiszugeben. Es sollen klare Rahmenbedingungen und Handlungsvereinbarungen getroffen werden, die ein akzeptables Arbeitsklima ermöglichen.

Stellt die Unterrichtsbeobachtung eine Ausnahmesituation dar, wird im Gespräch zwangsläufig zunächst der **Qualifikationsaspekt** im Vordergrund stehen. Dies gilt - so behaupte ich - auch dann, wenn der besuchende Seminarlehrer, Berater usw. keine direkte Beurteilungspflicht zu erfüllen hat. In der Wahrnehmung des Besuchten überwiegt, wie mein Beispiel bestätigt, die Erwartung, nun nach den Anforderungen des Seminars beurteilt zu werden. Lege ich daher als Besucher mein Urteil nicht baldmöglichst ohne Umschweife offen, wird jede Rückmeldung, jeder Hinweis und Vorschlag auf seinen "Qualifikationswert" hin geprüft. Erst wenn klar ist, "der findet mich o.k." oder eben "der findet mich nicht o.k.", kann das Gespräch zur Lernsituation im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung werden. Auch in der Zusammenarbeit mit Praktikums- und Übungslehrern werden nach meiner Ueberzeugung viele Lernchancen vertan, weil mutlos um den heissen Brei herumgeredet wird, statt das längst fällige "Schlechte-Nachricht-Gespräch" zu wagen. Scheuen wir nicht vor rechtzeitigen Konfliktgesprächen und eindeutigen Qualifikationen zurück, scheinen mir die Voraussetzungen für echte **Beratungsgespräche** besser als in einem Klima der "Partnerschaftlichkeit", in dem die institutionellen Rollenvorgaben negiert und die wirklichen Machtverhältnisse missachtet werden. So wird für mich jene Klarheit und Transparenz geschaffen, die Basis gegen-

seitigen Vertrauens und grundsätzlicher Gesprächsbereitschaft bilden. Jetzt können wirkliche Gefühle geäußert, echte Berufsprobleme angesprochen, unsichere Berufsmotive eingestanden, persönliche Konflikte aufgedeckt werden.

Die skizzierten Gesprächsschwerpunkte sind als Schwerpunkte für ein bestimmtes Gespräch oder als Schwerpunkte im Verlauf eines Gespräches zu verstehen. Entscheidend aber scheint mir, dass sich alle beteiligten Gesprächspartner über diese Akzente bewusst werden und aussprechen. (Vgl. Anregungen und Hinweise zur Gesprächsführung von A. GLOOR).

3. GESICHTSPUNKT: HANDLUNGSWIRKSAME ANREGUNGEN STATT BEKENNTNIS ZUR FREIHEIT DES PRAKTIKANTEN, "SEINEN PERSÖNLICHEN STIL" ZU FINDEN

Das eingangs geschilderte Beispiel scheint mir typisch. Mit dem Hinweis darauf, man möchte doch den Freiraum im Praktikum für eigene Erfahrungen nicht einschränken, jeder müsse ja schliesslich seinen Weg und Stil selbst finden und Rezepte gebe es ja ohnehin keine, werden keine konkreten Vereinbarungen über Beobachtungsgesichtspunkte getroffen, werden präzise Rückmeldungen verweigert und zurückgewiesen. Erfahrene Praktiker verschwören sich mit angehenden Kollegen gegen "die vom Seminar, von der Uni", die mit ihren präzisen Handlungsanweisungen "die ganze Spontaneität nehmen". Zu dieser verbreiteten Sichtweise berufspraktischer Ausbildung möchte ich mit drei Argumenten Stellung nehmen:

- 1) Ja, Spontaneität geht tatsächlich vorübergehend verloren, wenn man genau weiss, worauf beim Unterrichten zu achten ist, um ungünstiges Verhalten zu vermeiden und neue Handlungsweisen einzuüben. Ich bin aber der Auffassung, dass wirksame Veränderungen beruflichen Handelns über einen Zyklus abläuft, der vier Phasen umfasst:

		Mein LEHRERVERHALTEN und seine Auswirkungen sind	
		nicht bewusst, wenig reflektiert	bewusst, reflektiert
Mein LEHRERVERHALTEN ist	hindernd, störend	Ich berufe mich auf meine Spontaneität und persönliche Erfahrung. Es gibt für mich keinen Grund, etwas zu verändern.	Ich zweifle, bin oft verunsichert, habe manchmal ein schlechtes Gewissen. Eigentlich möchte ich daran etwas ändern.
	fördernd, hilfreich	Ich habe neue Verhaltensweisen integriert und in mein Verhaltensinventar, über das ich spontan und flexibel verfüge, übernommen.	Ich probiere neue Verhaltensweisen aus, komme damit aber nur zum Teil an. Ich habe gelegentlich den Eindruck, mein Verhalten sei unnatürlich, aufgesetzt, psychologisiert.

- 2) Die meisten Lehrer erklären, in ihrer Ausbildung in den Praktika am meisten gelernt zu haben - sie können aber kaum angeben, was sie gelernt haben. Als Seminarlehrer muss ich wohl oder übel akzeptieren, dass von praktischen Erfahrungen die grössere Wirkung ausgeht als von meinen theoretisch begründeten Konzepten und Handlungshinweisen. Ich gebe aber den Anspruch nicht auf, dass die Frage nach den handlungsleitenden Überlegungen und Entscheidungen auch in den Praktika gestellt werden soll. Nur so ist **reflektierte Routinebildung** möglich. Dies ist meiner Ansicht nach notwendig, wenn Lehrer als kompetente Fachleute für Erziehung und Unterricht ernstgenommen werden sollen.
- 3) Schliesslich misstrauere ich diesen proklamierten Freiräumen für "eigene Wege". Wer auf begeistert vorgeschlagene Alternativen ein zweifelndes "Ja, ja, versuchen kann man das schon einmal" erntet, wer sich bei Abweichungen vom Tagesritual versteinerten Minen und ungläubiger Skepsis gegenüber sieht, erkennt bald, dass der versprochene Freiraum Fiktion war. So hatte es sich der Praktikumslehrer nicht vorgestellt - er konnte ja schliesslich nicht wissen, dass es so abwägige Auffassungen von Unterricht gibt.

Im erwähnten Beispiel liegt die Sache vermutlich umgekehrt. Die Praktikanten haben schnell erkannt, wie hier der Hase läuft. Das kennen sie ja alles aus eigener Schülererfahrung bestens. Weg also mit all den didaktischen Flausen vom Seminar; jetzt ist Schulalltag. Der angehende Kollege hat "seinen Stil" gefunden, die Unterrichtstradition ist sichergestellt.

Man verzeihe mir das etwas sarkastische Bild. Es mag aus persönlicher Betroffenheit heraus etwas überzeichnet sein. Ich möchte keinesfalls behaupten, alle schulische Tradition, alle bewährten Gewohnheiten und Rituale wären grundsätzlich falsch. Ich misstrauere nur der unkritischen und unbedachten Übernahme tradierter Unterrichtsformen und Lehrgewohnheiten. Nur wer seine Möglichkeiten und Schwächen kennt, wer Verschiedenes geprüft hat und über Alternativen verfügt, ist nach meiner Überzeugung berechtigt, dies als seinen Stil auszugeben.

Dazu können und müssen im Rahmen der Beobachtung, Besprechung und Beurteilung von Unterricht wichtige Beiträge geleistet werden. Dann müssen aber alle Beteiligten ihre Karten offen auf den Tisch legen.

Literatur:

GLOOR, Armin (1982) Beobachten und Beurteilen im Praxiskindergarten. Thalwil/Zürich: paeda media. / HINNEN, P., NOTTER, P., WANZENRIED, P. (1985) StichWorte für Praktikumslehrer/-innen. Zürich: Seminar für Pädagogische Grundausbildung. / WAGNER, A. u. a. (1982) Unterrichtspsychogramme. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

ANREGUNGEN UND HINWEISE ZUR GESPRÄCHS- FUEHRUNG

1 KLAEREN SIE ZUERST DIE RAHMENBEDINGUNGEN

- Wieviel Zeit haben wir?
- Müssen wir laufend mit Störungen rechnen (Lehrerzimmer, Schüler)
- Sind wir innerlich da?
- Sitzen wir in einer gesprächsfreundlichen Position?
- Womit möchten Sie lieber anfangen: mit der Beschreibung Ihrer momentanen Befindlichkeit oder mit der Kenntnisnahme meiner Notizen und Kommentare?
- Uebrigens: Probieren Sie doch einmal, Ihren Gesamteindruck auf den Tisch zu legen, bevor Sie mit der Ausbreitung von Details beginnen. Fragen Sie den Lehrer hinterher, ob er das gut fand.

2 GEBEN SIE BEKANNT, UEBER WELCHE SCHWERPUNKTE SIE SPRECHEN MOECHTEN

- Zweck: Transparenz statt Geheimniskrämerei.
- Besprechen Sie nicht entlang der Chronologie der Lektion, sondern nach ausgewählten Aspekten, die Sie zu Beginn des Gespräches benennen.
- Erkundigen Sie sich bei dem Lehrer , ob auch er Besprechungspunkte vorgesehen hat.
- Grundsatz: Weniger ist mehr.

3 PASSEN SIE AUF MIT FRAGEN

- Bitte stellen Sie keine Fragen, wenn Sie damit nurmehr Ihr negatives Urteil verschleiern oder verdecken wollen.
- Stellen Sie nur Fragen, wenn Sie weder deren Antwort kennen noch eine bestimmte Antwort erwarten ("Rate mal, was ich denke.").
- Begründen Sie Ihre Frage; wenn Sie das nicht können, dürfte an Ihrer Frage etwas faul sein.

4 VERMEIDEN SIE "KLAERENDE" DISKUSSIONEN VON SCHULDFRAGEN

- ... suchen Sie lieber gemeinsam nach Lösungen für die Zukunft! Das heisst: Halten Sie sich nicht lange auf bei Ursachenklärungen eines Fehlers, sondern lieber bei der Frage, was man in der fraglichen Situation das nächste Mal tun könnte.

5 BELEGEN SIE AUCH IHRE POSITIVEN RUECKMELDUNGEN

- Wenn Sie nicht nur sagen, was Ihnen gefallen hat, sondern auch warum, kann der Lehrer die gelobte Handlungsweise eher in seinem Repertoire behalten.

6 STEHEN SIE ZU IHRER SUBJEKTIVITAET

- Ihnen gefällt etwas nicht, weil es Ihnen nicht gefällt, nicht weil...
 - "es wissenschaftlich bewiesen ist, dass..."
 - "man das bisher immer so und so gemacht hat..."
 - "es die Schüler doch gar nicht schätzen, wenn..."

7 LEGEN SIE IHRE URTEILE AUF DEN TISCH, ABER BELEGEN SIE SIE

- Es braucht freilich Mut, die (innerlich längst gefällten) Urteile offen auf den Tisch zu legen - besonders wenn sie weniger erfreulich sind. Tun Sie es trotzdem, oder besser: erst recht! Aber sagen Sie unbedingt, welche konkreten Beobachtungen und welche persönlichen Theorien dem Urteil zugrunde liegen.

8 FASSEN SIE MITEINANDER ZUSAMMEN



- Haben wir besprochen, was wir besprechen wollten?
- Lerneinheiten formulieren
- Falls Sie trainingsorientiert arbeiten: Vereinbaren Sie miteinander einen Kontrakt (Welcher berufshandwerkliche Aspekt soll beachtet, angegangen werden? Wie lässt er sich präzise beobachten?)

9 TAUSCHEN SIE IHRE MEINUNGEN UEBER DAS GESPRAECH AUS

- Wie lief das Gespräch? Soll etwas geändert werden, und wenn ja: was und wie?
- Was empfand ich als angenehm, was hat mich gestört?

© Armin Gloor, Zürich

Dieses
PERSONAL INSERTAT
wäre in den
BzL
gut plaziert -

verfügen doch viele der
500 Abonnenten
unseres
pädagogischen
Fach- und Informationsorgans
über die hier geforderten
Qualifikationen:

- Fähigkeitszeugnis als Primarlehrer
- Tätigkeit als Volksschullehrer
- abgeschlossenes Hochschulstudium oder gleichwertige Ausbildung in Fachbereichen, welche die Voraussetzungen bilden für den Unterricht am Seminar
- mehrjährige Lehrtätigkeit in der Lehrerbildung
- Vertrautheit mit den Problemen der Volksschule, insbesondere mit denjenigen der Primarschule und mit den Grundfragen der Lehrerbildung
- Geschick im Umgang mit Lehrern der verschiedensten Stufen sowie mit Studenten
- allgemeine Führungsqualitäten, insbesondere organisatorische und administrative Fähigkeiten

Wir laden
Schulleiter und
Personalchefs ein
zur regelmässigen
INSERTION
in den
BzL.

Primarlehrerseminar des Kantons Zürich

Direktion

Infolge Wahl des bisherigen Stelleninhabers zum Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung ist auf den Beginn des Wintersemesters 1988/89 (15. Oktober 1988) ein neuer

Schulleiter an der Abteilung Irchel des Primarlehrerseminars des Kantons Zürich

zu wählen.

Das Primarlehrerseminar besteht aus zwei Abteilungen und dem Beratungsdienst für Junglehrer und wird von einem Direktor geführt. Die beiden Schulleiter bilden zusammen mit dem Direktor die Seminarleitung. Sie führen ihre Abteilungen weitgehend selbständig und sind verantwortlich für die unterrichtlichen, organisatorischen und administrativen Belange der Abteilung. Für die Mitglieder der Seminarleitung besteht eine reduzierte Unterrichtsverpflichtung in ihrem Fachbereich.

Im Hinblick auf die Verlängerung der Primarlehrerausbildung auf vier Semester wird an der Abteilung Irchel vom Frühjahr 1988 bis zu den Sommerferien 1989 ein einmaliger dreisemestriger Studiengang geführt.

Anforderungen:

- Fähigkeitszeugnis als Primarlehrer
- Tätigkeit als Volksschullehrer
- abgeschlossenes Hochschulstudium oder gleichwertige Ausbildung in Fachbereichen, welche die Voraussetzungen bilden für den Unterricht am Seminar
- mehrjährige Lehrtätigkeit in der Lehrerbildung
- Vertrautheit mit den Problemen der Volksschule, insbesondere mit denjenigen der Primarschule und mit den Grundfragen der Lehrerbildung
- Geschick im Umgang mit Lehrern der verschiedensten Stufen sowie mit Studenten
- allgemeine Führungsqualitäten, insbesondere organisatorische und administrative Fähigkeiten

Die Anstellungsbedingungen richten sich nach dem Regierungsratsbeschluss über die Anstellung von Lehrern an nachmaturitären Seminaren. Auskünfte über die Anstellungsbedingungen erteilt der Chef der Abteilung Mittelschulen und Lehrerbildung (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Telefon 01 259 23 30) oder der Direktor des Primarlehrerseminars (Telefon 01 311 46 77).

Interessenten werden gebeten, bei der Direktion des Primarlehrerseminars das spezielle Bewerbungsformular anzufordern (Primarlehrerseminar des Kantons Zürich, Direktion, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich, Telefon 01 311 46 77).

Bewerbungen sind bis zum **20. Januar 1988** der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Abteilung Mittelschulen und Lehrerbildung, Walthor, 8090 Zürich, zuhanden der Aufsichtskommission des Primarlehrerseminars, einzureichen.

Die Erziehungsdirektion

BERATEN UND BEURTEILEN AUS DER SICHT DER JUNGLEHRERBERATUNG IM KANTON ZUERICH

Beni Aeschlimann

Das Zürcher Schulsystem verzichtet auf den Einsatz von Fachleuten als Schulinspektoren. Dafür besteht ein spezieller Beratungsdienst für Junglehrer, der auch für den Wahlfähigkeitsantrag zuständig ist.

Im folgenden Beitrag wird ausgeführt, wie die Junglehrerberater die Doppelaufgabe des Beratens und Beurteilens sinnvoll zu lösen versuchen.

1. Die Junglehrerberatung als Ergänzung zur ausschliesslichen Laienaufsicht in der Zürcher Volksschule

Die Beratung und Beurteilung der Junglehrerinnen und Junglehrer auf allen Stufen der Zürcher Volksschule ist Aufgabe von erfahrenen Lehrkräften, die als hauptamtliche oder nebenamtliche Berater und Beraterinnen tätig sind. Sie begleiten die ihnen zugeteilten Junglehrer und Junglehrerinnen in den ersten zwei Berufsjahren.

Die spezielle Beratung der Junglehrer gehört als besondere pädagogische Institution zum **Zürcher Schulsystem**, das auf den Einsatz von Fachleuten als Schulinspektoren verzichtet.

Diese Ergänzung zur ausschliesslichen Laienaufsicht im Zürcher Schulwesen ist historisch gewachsen und muss im Zusammenhang mit der erstmals im Lehrerbildungsgesetz vom 3.7.1938 geforderten **Bewährung im Schuldienst als Voraussetzung für die Erteilung der Wählbarkeit** gesehen werden. Das neue Lehrerbildungsgesetz vom 24.9.1978 hat diese Forderung wie folgt übernommen:

"Schweizerbürger erhalten zwei Jahre nach Bestehen der zürcherischen Fähigkeitsprüfung das Zeugnis der Wählbarkeit als Lehrer der entsprechenden Stufe der staatlichen Volksschule, sofern sie sich während einer vom Erziehungsrat festgesetzten Dauer im Schuldienst bewährt haben. Der Erziehungsrat erlässt nähere Bestimmungen für die Erteilung des Wählbarkeitszeugnisses."

Nach den Vorstellungen des Erziehungsrates gehört somit die Begleitung des Junglehrers während der beruflichen Bewährungszeit zum Verantwortungsbereich der Lehrerbildung. Aus bescheidenen Anfängen entwickelte sich schliesslich der heutige **Beratungsdienst für Junglehrer**. Er stellt einerseits die letzte Stufe der **berufspraktischen Ausbildung und Eignungsabklärung für den Lehrerberuf** dar und will andererseits dem Junglehrer helfen, zu einem **positiven beruflichen Selbstverständnis und zur eigenständigen Führungsverantwortung als Volksschullehrer** zu gelangen. Die Erfüllung dieser Aufgabe schliesst der Junglehrerberater mit dem Antrag an die Erziehungsdirektion ab, dem Junglehrer die Wählbarkeit zu erteilen.

2. Zum Wesen und Auftrag der Junglehrerberatung

Es ist unbestritten, dass an den Junglehrer als Berufsanfänger hohe und vielseitige Anforderungen gestellt werden. Dies gilt ganz besonders für die heutige schulische und pädagogische Situation, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Differenzierte Fachdidaktiken mit Lehrmitteln, die auf umfassenden Lehrkonzepten beruhen
- Komplexe pädagogische Situation (geistige Verunsicherung durch den bestehenden Wertpluralismus in unserer Gesellschaft, hoher Anteil fremdsprachiger Kinder, stetige Zunahme der Schüler aus unvollständigen Familien)
- Ständige neue Anforderungen gegenüber der Schule
- Hohe Kritikbereitschaft der Eltern gegenüber der Lehrerschaft trotz eigener Ratlosigkeit in pädagogischen Belangen

Es erscheint einleuchtend, dass bei der Vielzahl und Komplexität der Probleme, denen jeder Lehrer heute gegenüber steht, der Berufsanfänger einer besonderen Begleitung und Beratung bedarf.

Gilt dieses Bedürfnis heute als ausgewiesen, so ist aber die Frage nach wie vor umstritten, **wie** die Beratung der Junglehrer erfolgen, **wer** sie durchführen und **auf welche Weise** sie abgeschlossen werden soll.

Die stufenspezifischen Beratungsdienste, die dem Primarlehrerseminar, dem Real- und Oberschullehrerseminar und

der Sekundarlehrerausbildung als letzte Stufe der Lehrerbildung angegliedert sind, haben eine **Doppelaufgabe** zu erfüllen: den Junglehrer in allen berufsspezifischen Fragen **zu beraten** und zu begleiten und ihn am Ende der Junglehrerzeit im Hinblick auf seinen zukünftigen Einsatz als gewählter Volksschullehrer **zu beurteilen**.

Es wird oft bezweifelt, dass man diese Doppelaufgabe sinnvoll erfüllen könne, weil sie einen nicht lösbaren Zielkonflikt beinhalte. Das für eine erfolgreiche Beratung notwendige Vertrauensverhältnis zwischen dem Junglehrer und dem Berater werde verunmöglicht, wenn der Berater auch noch mit einer Qualifikationsaufgabe betraut werde. Beratung müsse unabhängig von jeglicher Beurteilungsverpflichtung erfolgen.

Diese psychologische Sicht stützt sich auf die Erfahrungen und anerkannten Regeln der Psychotherapie, die verlangen, dass der Klient absolut freiwillig, nämlich aufgrund seines Therapiebedürfnisses zu einem Therapeuten seiner eigenen Wahl kommt. Wer gar kein Beratungsbedürfnis habe, dem könne letztlich auch nicht geholfen werden.

Mag diese Voraussetzung für eine therapeutische Beziehung unabdingbar sein, so darf sie auf keinen Fall für das Verhältnis zwischen dem Berater und dem Junglehrer verlangt werden. Die Berater sind keine Psychotherapeuten und die Junglehrer nicht ihre Klienten. Wir halten es für falsch und unzulässig, wenn für die Junglehrerberatung die Anwendung gleicher Grundsätze gefordert wird wie für eine therapeutische Beziehung. Dagegen spricht nicht nur eine völlig andere Ausgangslage, sondern auch der Auftrag der Junglehrerberatung. Die Beratung ist eine institutionelle Organisation im Rahmen der Zürcher Lehrerbildung, wobei in der Regel für den Junglehrer keine Möglichkeit besteht, seinen Berater auszuwählen.

Das Verhältnis zwischen Berater und Junglehrer ist in erster Linie pädagogischer und nicht therapeutischer Natur. Dies bedeutet, dass der Berater im Rahmen seines Auftrags vom Junglehrer berufliche Leistungen verlangen und beurteilen muss. Das verunmöglicht jedoch nicht zwingend den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, weil dafür nach unseren Erfahrungen vor allem persönliche Kriterien den Ausschlag geben und weniger die institutionellen und gesetzlichen Rahmenbedingungen.

3. Der Schwerpunkt liegt im Beratungsauftrag

Trotzdem: Wir Beraterinnen und Berater sind uns der Spannungen bewusst, die unserer Doppelaufgabe innewohnen. Mit den folgenden Massnahmen und Hilfen versuchen wir darum zu unterstreichen, dass wir den Schwerpunkt unserer Tätigkeit im Beratungsauftrag sehen:

- Am Ende ihrer Ausbildungszeit am Primarlehrerseminar werden die Studenten durch die hauptamtlichen Berater über den Beratungsdienst und dessen Selbstverständnis orientiert. Wir schätzen diese Chance, **Vorurteile abzubauen und eine Vertrauensbasis schaffen** zu können.
- Der erste Schulbesuch wird als **Kontaktbesuch** gestaltet. Nicht die Unterrichtsbeobachtung steht dabei zur Diskussion, sondern die Schilderung der ersten Berufserfahrungen des Junglehrers mit den Schülern, den Kollegen und dem weiteren sozialen Umfeld. Sich kennenlernen und das Spüren der gegenseitigen Kommunikationsbereitschaft ist das Ziel des Kontaktbesuches.
- Die **Schulbesuche des Beraters werden in der Regel schriftlich angemeldet**. Der Junglehrer soll sich auf den Beraterbesuch vorbereiten: Nicht im Sinne von Examenlektionen, sondern im Blick auf ein **ertragreiches Beratungsgespräch**.
Er kann seinen Berater zum Beispiel bitten, ein bestimmtes Lehrer- oder Schülerverhalten zu beobachten, zu einem speziellen Unterrichtsbereich Stellung zu nehmen oder die Heftführung, Korrektur und Bewertung kritisch zu betrachten. Aber auch das Bereitlegen von besonders gelungenen Unterrichtsergebnissen kann zur Vorbereitung auf den Beraterbesuch gehören, wie auch das Abschätzen, welche belastenden Ereignisse dem Berater im Gespräch anvertraut werden sollen. Das Anmelden der Besuche ermöglicht dem Junglehrer, den Beraterbesuch aktiv mitzugestalten und die Gelegenheit zu nutzen, einen Fachkollegen als Unterrichtsbeobachter und Gesprächspartner zu haben.
- Im Anschluss an die Lektionen folgt nun also die Doppelaufgabe **Beurteilen und Beraten**. Man beachte die Reihenfolge der beiden Begriffe. Ohne eine **Beurteilung oder Analyse der Lage** ist eine sinnvolle **fachliche Beratung** nicht denkbar. Das eine ist notwendige Voraussetzung für das andere. Ausschlaggebend ist nun allerdings, wie das Gespräch geführt wird. Da entscheidet sich, ob die Beratung ihren Namen verdient. Nicht um-

sonst liegt ein Schwerpunkt der **Fortbildungsveranstaltungen** für die hauptamtlichen Beraterinnen und Berater **im Bereich der Gesprächsführung**, der partnerzentrierten Kommunikation. In den meisten Fällen erwartet aber der Junglehrer vom Berater neben einer einführenden Gesprächshaltung auch ganz konkrete, schulpraktische Hinweise und offene Aussagen über die Wirkung seiner Lehrerpersönlichkeit. Von besonderer Bedeutung sind natürlich die positiven Rückmeldungen, die nicht zuletzt im Blick auf den geforderten Wählbarkeitsantrag mit Bedacht und gut begründet gegeben werden und darum für den Junglehrer mehr als nur freundlich gependetes Lob bedeuten.

- Themen von allgemeiner Bedeutung werden immer wieder in Form von **Gruppenberatungen** behandelt. Da treffen sich etwa die Erstklasslehrer zum Gedankenaustausch über das erste Zeugnis, die Sechstklasslehrer besinnen sich auf sinnvolle Formen der Leistungserfassung im Blick auf den Uebertritt in die Oberstufe oder man macht einen gemeinsamen Schulbesuch und diskutiert das Erlebte. Die Freiwilligkeit solcher Veranstaltungen unterstreicht das Bemühen, die Besinnung über die Arbeit der Junglehrer ohne qualifizierende Beurteilung zu pflegen.
- In den wöchentlichen Sitzungen der hauptamtlichen Berater und Beraterinnen ist **"Fallbesprechung"** ein ständiges Traktandum. Wann immer ein Berater sein Urteil durch Anhören weiterer Meinungen objektivieren möchte, schildert er seinen Fall im Beraterteam. Dies ist besonders dann gefordert, wenn es sich herausstellt, dass ein Junglehrer den für ihn falschen Beruf gewählt hat und im Blick auf die Verantwortung gegenüber den Schülern, Eltern und Behörden eine Rückstellung oder gar Verweigerung der Wählbarkeit erwogen werden muss. Unsere Aufgabe gegenüber dem Junglehrer wird in solchen Fällen zur **"Laufbahnberatung"**.
- Eine wichtige Aufgabe der Berater ist die **Hilfe in Krisensituationen**. Nicht selten wird den Junglehrern die Kritik an ihrer Schulführung von Eltern oder Behördenmitgliedern unangemessen hart vorgebracht. Solche Klagen verletzen den Junglehrer oft tief, und es ist vorteilhaft, wenn er seine erste, emotionale Reaktion beim Berater loswerden darf. Bei gemeinsamer Besinnung kann nach dem Wahrheitsgehalt der Anklage gesucht und das weitere Vorgehen sinnvoll geplant werden. Schon oft haben sich in den darauf folgenden Gesprächen zwischen

allen Betroffenen die gefürchteten Ankläger als umgängliche Konfliktpartner entpuppt.

- Immer wichtiger wird auch die Unterstützung der Junglehrer bei der **Gestaltung der Elternkontakte**. Die Bereitschaft zur Elternarbeit ist oft grösser als die Fähigkeit, sie auch erfolgreich durchzuführen. Die an vielen Elternmorgen oder -abenden gemachten Erfahrungen dem Junglehrer weiterzugeben und an diesen Anlässen als Gesprächspartner mitzuwirken, gehört zu den schönen Beratungsaufgaben.
- Im Beratungsprozess sind oft auch **kritische Aussagen** notwendig. Sie dienen dazu, dem Junglehrer frühzeitig zu signalisieren, in welcher Richtung er seine berufliche Entwicklung nach der Meinung des Beraters intensivieren sollte. Auch wenn in den meisten Fällen solche Kritik auf Verständnis trifft und dem Junglehrer einen eventuellen Kurswechsel ermöglicht, bevor er mit Interventionen der Schulbehörde rechnen muss, ist die Situation konfliktträchtig. Es kann sein, dass sich der Junglehrer falsch verstanden und beurteilt fühlt und seine Lehrtätigkeit mit anderen Massstäben gemessen haben will. In solchen Fällen steht ihm das Recht zu, mündlich oder schriftlich einen **Beraterwechsel** zu verlangen. In der Folge wird die Beratungszeit um ein Jahr verlängert, damit es möglich wird, das für eine sinnvolle Beratung notwendige Vertrauen mit einer neuen Bezugsperson aufzubauen.

Gesamthaft darf sicher festgehalten werden, dass die Junglehrerberater dank ihrer positiven Grundhaltung und unter Berücksichtigung der erwähnten Massnahmen von den Junglehrern nicht nur als belastende Schulbesucher, sondern auch als willkommene Helfer im Berufsfeld erlebt werden.

THESEN ZUR REKRUTIERUNG UND SELEKTION IN DEN LEHRERBERUF

Urs K. Hedinger
Ueli Thomet

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern lässt zur Zeit eine "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" (GKL) ausarbeiten, d.h. Grundsätze und Leitvorstellungen für die Ausbildung von Lehrkräften aller Kategorien (Projektleiter: U. Thomet; vgl. dazu BzL 3/87, Seite 237-239). Das Konzept baut auf eine detaillierte Analyse des Ist-Zustandes der verschiedenen Lehrerausbildungen und auf grundsätzliche Überlegungen zu verschiedenen Aspekten der Lehrerbildung auf. Fragen der Rekrutierung und Auslese bilden einen Themenkreis neben anderen (wie z.B.: Gliederung der Lehrberechtigungen, Bedeutung und Formen der Fortbildung etc.), dessen Bearbeitung wichtige Grundlagen für die Entwicklung eines Lehrerbildungskonzepts liefert. Die entsprechenden Überlegungen stützen sich vorwiegend auf einschlägige Arbeiten des Amtes für Unterrichtsforschung und -planung der ED Bern (vgl. dazu U. Hedinger: Findet oder macht man "gute" Lehrer? BzL 2/1986, Seite 90-97).

Wichtige Fragen zur Rekrutierung und Selektion sind etwa folgende:

- Welche Qualifikationen und Eigenschaften machen den "guten Lehrer" aus?
- Welche Bedeutung kommt im Anforderungsprofil für Lehrer neben dem Sach- und Fachwissen sowie dem pädagogisch-didaktischen Wissen und Können den "Persönlichkeitseigenschaften" zu?
- In welchem Masse sind entsprechende Merkmale durch die Ausbildung "herstellbar"? Welche sind wenig beeinflussbar?
- Welchen Beitrag müssen und können, neben den Ausbildungsprozessen im engeren Sinne, Rekrutierung und Selektion dazu leisten, dass Personen, die in den Lehrerberuf eintreten, die geforderten Eigenschaften aufweisen?
- Wie muss die Lehrerausbildung institutionalisiert und gestaltet sein, damit für die Rekrutierung und Selektion möglichst günstige Voraussetzungen gegeben sind?
- Welche Bedeutung soll Ausleseentscheiden der Ausbildungsinstitutionen einerseits, Entscheiden der Laufbahnwählenden im Sinne der Selbstselektion andererseits zukommen?
- Wie sollen die Vorgänge der Selektion und der Selbstselektion in verschiedenen Phasen des Ausbildungsweges und der Laufbahn gestaltet werden? Nach welchen Kriterien soll die Eignung beurteilt und soll ausgelesen werden? Mit welchen Hilfsmitteln und Verfahren?
- Soll eher früh oder spät, d.h. in jüngerem oder fortgeschrittenem Alter, in die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf rekrutiert und ausgelesen werden?

Kriterien der Berufseignung

Anlässlich einer kürzlich durchgeführten Tagung, an der ca. 120 Personen teilnahmen (Vertreter der Lehrerbildungsinstitutionen des Kantons Bern, Lehrer, Lehrerstudenten, Vertreter der Verwaltung, Politiker), wurden verschiedene Elemente und Aspekte einer künftigen Lehrerbildungskonzeption intensiv diskutiert. Als Ausgangspunkt für die Diskussion hatten die GKL-Projektverantwortlichen u.a. Thesen und erste Leitvorstellungen zum Problemkreis Rekrutierung und Selektion vorgelegt, die z.T. auf obige Fragen antworten. Sie lauten:

1. Neben der Ausbildung im engeren Sinne müssen Rekrutierung und Selektion dazu beitragen, dass wir gute/geeignete Lehrkräfte erhalten.
2. Neben intellektuellen sind soziale Fähigkeiten und gewisse Persönlichkeitseigenschaften wichtige Voraussetzungen für die Eignung für und den Erfolg im Lehrerberuf. Sie sind bei der Auslese künftiger Lehrer als Kriterien mit gebührendem Gewicht zu berücksichtigen.
3. Die Rekrutierung soll aus einem breiten Feld von Personen und Potentialen erfolgen. Neben schulischen Qualifikationen stellt "Lebenserfahrung" eine wichtige Voraussetzung für die Lehrtätigkeit dar.
4. Die Auslese geschieht einerseits über Selektionsentscheide der Ausbildungsinstitutionen (beim Eintritt und im Verlauf der Ausbildung). Diese Form der Auslese muss ergänzt werden durch die Selbstselektion (Selbstbeurteilung der Berufseignung und entsprechende Laufbahnwahl) der Ausbildungs- und Berufswähler. In der Ausbildung sind günstige Voraussetzungen für die Selbstselektion zu schaffen.
5. Der Entscheid für den Lehrerberuf soll im Verlauf der Ausbildung in mehreren Stufen erfolgen können. An verschiedenen Stellen dieses Weges soll es Möglichkeiten des Umstiegs in andere Ausbildungs- und Berufswege geben, aber auch Zustiegsmöglichkeiten zum Weg, der in den Lehrerberuf führt.
6. Wir brauchen einen allgemeinbildenden Mittelschultyp, der mit seinen Ausbildungszielen, -inhalten und -formen und einem entsprechenden Bezug zu sozialen Handlungsfeldern Jugendliche mit Interessen- und Fähigkeitsschwerpunkten im sozialen, pädagogischen und musischen Bereich rekrutiert und fördert.

Diese Thesen und Überlegungen fanden in der Diskussion breite Zustimmung. Besonders betont wurde die Notwendigkeit einer fundierten Abklärung der Berufseignung bei Kandidaten für die Lehrerbildung und bei Studenten in der Ausbildung. Stärker gewichtet und gezielter er-

fasst werden als bisher müssten in der Persönlichkeit wurzelnde Eigenschaften wie: Beziehungs-, Dialog- und Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, psychische Stabilität und Belastbarkeit, Lern- und Entwicklungsfähigkeit, positive Grundstimmung u.ä. Auslese und Selbstselektion sollen prozesshaft, in Schritten erfolgen. Frühe Festlegungen auf ausbildungs- und berufsbezogene 'Einbahnstrassen' seien zu vermeiden. Die Möglichkeit, einen Lehrberuf als Zweitberuf zu ergreifen, sollte favorisiert werden. Altersbeschränkungen beim Zugang zur Lehrerausbildung seien unerwünscht. Wer ausserschulische Lebens- und Berufserfahrung beim Eintritt in die lehrerspezifische Ausbildung nicht schon mitbringe, müsse dies später noch nachholen.

Dass diese Postulate weitreichende Konsequenzen für die Ausbildungsstrukturen haben, ist offensichtlich. Ihre Verwirklichung setzt Strukturen voraus, die den Ausbildungsverlauf in Abschnitte gliedern, an deren Ende Entscheidungen zwischen Alternativen möglich sind, die hohe Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungszweigen erlauben und die unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen berücksichtigen können.

 **SWISSDIDAC**
Schweizerische Vereinigung von Schullieferanten
Association suisse de fournisseurs de matériels scolaires
Associazione svizzera di fornitori di materiale scolastico
Swiss association of school suppliers

Unter dem Namen **SWISSDIDAC** haben sich schweizerische Unternehmen der Lehrmittelbranche zu einer Vereinigung zusammengeschlossen. Damit wird ein Gedankenaustausch zwischen den Mitgliedsfirmen möglich, vor allem aber auch ein intensiverer Kontakt zu Lehrerschaft und Schulbehörden. Die **SWISSDIDAC** will Forum sein für Ideen und Trends, neue Erkenntnisse sollen umgesetzt, Informationen gezielt und kompetent beschafft werden können. Als erste grosse Massnahme hat die **SWISSDIDAC** eine farbige **Mitglieder-Dokumentation** herausgegeben. Damit erhalten interessierte Kreise zum ersten Mal einen repräsentativen Ueberblick über Hersteller, Verlage und Handelsfirmen der schweizerischen Lehrmittelbranche. Die Dokumentation kann bezogen werden bei:
Sekretariat **SWISSDIDAC** c/o Hunziker AG Postfach CH-8800 Thalwil

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

5 JAHRE

DIE HAUPTBEITRÄGE DER JAHRGAENGE 1983 bis 1987

0/82	Kurt Reusser Hartmut Raguse	Vom Phänomen zum Begriff - vom Begriff zur Handlung Zur Didaktik der pädagogischen Fächer in der Lehrerbildung Praxisberatung als Möglichkeit der Lehrerbildung
1/83	Hans Krummenacher Peter Bonati Theo Iten & Fritz Schoch	Lehrerbildung und Volksschullehrer: Ein Modell der Verbindung von Theorie und Praxis Lehrer sein jenseits des Fachs - ein Versuch praxisorientierter Didaktik 13 Thesen zur Denkerziehung
2/83	Peter Füglistner, Kurt Reusser & Fritz Schoch Hans Badertscher	Interview zum 60. Geburtstag von Hans Aebli: "Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser" Modellvorschläge für die Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz
3/83	Judith Gessler Hans Badertscher	"Bordjournal". Zur Arbeit mit Nachbesinnungen während eines Lehrpraktikums Gleichwertigkeit heisst differenzierte Einheit (Lehrer- bildung für die Sekundarstufe I in der Schweiz)
1/84	Peter Füglistner Peter Nenniger	"Sich Hinbegeben" und "Abholen" - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip "Abholen" - Ein didaktisches Prinzip der Lehrerfortbildung?
2/84	Kurt Reusser & Urs Küffer Martin Inversini Arthur Brühlmeier	Der Pädagogikunterricht in der Lehrerbildung "Handwerk" oder "Pot-Pourri" - Gedanken zur pädagogischen Grundausbildung von Lehrern Ziel: Persönlichkeitsbildung. Das pädagogische Konzept des Lehrerseminars St. Michael Zug
3/84	Hans Brühweiler Hans Brühweiler Lorenz Rogger Carlo Jenzer Erwin Beck Martin Straumann	Interview mit Emil E. Kobi: Heilpädagogik als pädagogische Denkschulung Sonder-Pädagogik in der "Ecole normale" Die Anlehre - Berufsbildung für Lernbehinderte Unterricht in Klassen mit Ausländerkindern Mundart und Hochsprache in der Schule "Anti-Thesen zum Pädagogikunterricht"
1/85	SONDERNUMMER mit Beiträgen von	"10 JAHRE LEHRERBILDUNG VON MORGEN" (LEMO) Hans Aebli/ Stefan Albisser/ Moritz Arnet/ Hans Brühweiler/ Erich Dorer/ Kurt Eggenberger/ Hans Gehrig/ Rudolf Jenelten/ Carlo Jenzer/ Lothar Kaiser/ Guido Marazzi/ Claude Merazzi/ Fritz Müller/ Kurt Reusser/ Iwan Rickenbacher/ Kurt Schmid/ Anton Strittmatter/ Traugott Weisskopf/ Sr. Hildegard Willi/ Heinz Wyss/ Hanspeter Züst

2/85	Erwin Beck Rudolf Messner	Die Verantwortung der Pädagoginnen und Pädagogen angesichts der "intelligenten" Maschinen Schule und Fernsehen
3/85	Josef Weiss Peter Wanzenried Hans Anliker Gita Steiner-Khamsi	Die Ausbildung von Übungslehrern, Praktikums- und Vikariatsleitern im Rahmen der Sommerkurse des SVHS Schulpraktische Ausbildung: Die Kunst des Möglichen Fortbildungskurse für Praktikumslehrerinnen: Eine Nahtstelle von Theorie und Praxis in der Lehrerinnenbildung Wi(e)der eine neue Ausländerpädagogik?!
1/86	Hans Kuster Hans Kuster Peter Füglistler Alois Berger	Vom Berufsmann zum Lehrer - Interview mit Walter Kunz Fachkompetenz und didaktische Kompetenz Primarlehrer-Gewerbelehrer-Lehrerbildner. Gespräch mit Konrad Weber Ein Tag im Leben des Berufsschullehrers A.B.
2/86	Urs Küffer Urs K. Hedinger Hans Brühweiler Anton Hügli	Leben lernen in der Schule Findet oder macht man "gute" Lehrer? Thesen im Hinblick auf eine künftige Hochschulreife Abenddämmerung in der Lehrerbildung von morgen
3/86	Renate Schwarz-Govaers Regine Born Susanne Blaser Judith König	Der situationsorientierte Ansatz in der Lehrerausbildung- Die Kaderschule für Krankenpflege des SRK Die "Seminarlehrerinnenkurse" in Solothurn Neuorientierung im textilen Handarbeiten Zur Bedeutung erwachsenenpädagogischer Grundsätze für die Lehrerbildung
1/87	Hans Grisseemann Andreas Schindler Werner Heller	Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule: eine neue Aufgabe für die Lehrerbildung Das Sonderpädagogische Seminar des Kantons Bern 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule (SIPRI) - und die Lehrerbildung
2/87	Theodor Bucher Martin Straumann Hanspeter Müller Helmut Fend Jürgen Oelkers Roland Rüegg	Zur Erinnerung an Konrad Widmer Zur Emeritierung von Traugott Weisskopf Traugott Weisskopfs "Basler Jahre" Pädagogik als Wirklichkeitswissenschaft Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung Was denken Zwanzigjährige über die Volksschule?
3/87	Hans Gehrig Peter Metz Peter Füglistler Peter Füglistler, Helmut Messner & Kurt Reusser Walter Furrer Roland Rüegg Christian Schmid	Zum Rücktritt von Marcel Müller-Wieland Von Herbarts Lebensprozess zu Aebli's vier Funktionen im Lernprozess "Abholen" und "Begleiten" - ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner "Grundlagen des Lehrens" (1987) EDK-Arbeitsgruppe "Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung" Wie die Lehrer, so die Schule? Neue Herausforderungen und Bedürfnisse der Lehrer und der Lehrerbildung

Aus: Claire und Arnold Guntern-Troxler "Einführend und aktivierend begleiten und beraten". Schweizer Schule 12/87, Seite 15

ÜBERSICHT ÜBER DAS GESPRÄCHSMODELL			
Verhaltensdimensionen	Explorationsphase	Verstehensphase	Aktionsphase
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> -mein Verstehen mit anderen Worten ausdrücken -gezielt und kurz zusammenfassen -Bedeutungen und Gefühle aufnehmen und ansprechen -Aussagen verdeutlichen 	<ul style="list-style-type: none"> -"In-Worte-Fassen" dessen, was implizit anwesend ist, was nur mitklingt -die Veränderungen im Erleben während des Gesprächsprozesses wahrnehmen, ansprechen und ausdrücken -Verbindung herstellen zwischen den Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> -Ängste, Widerstände und Schwierigkeiten wahrnehmen, verstehen und einberechnen -vor lauter Aktion das Erleben nicht übergehen -die Reaktion der Umwelt auf das geplante Verhalten einbeziehen
Echtheit	<ul style="list-style-type: none"> -mein eigenes Erleben wahrnehmen -was weckt die andere Person in mir? -möglichst mich selber sein (≠ fassadenhaftes Rollenverhalten) -Distanz abbauen 	<ul style="list-style-type: none"> -sich selbst erschliessen -mitteilen, wie ich die andere Person erlebe 	<ul style="list-style-type: none"> -Vorschläge machen -eigene Erfahrungen einbringen (in Beachtung der Verschiedenheit und Eigenständigkeit der andern Person)
Konfrontation		<ul style="list-style-type: none"> -widersprüchliche Aussagen und Verhalten erfassen und einführend vorlegen -zum Verständnis eigenen Verhaltens und des Verhaltens anderer alternative Bezugsrahmen anbieten 	<ul style="list-style-type: none"> -mit Stärken und Schwächen konfrontieren -Zielsetzung mit Handlungsvermögen konfrontieren -Wirkung des neuen Verhaltens auf Umgebung bewusst machen
Konkretheit und Spezifität	<ul style="list-style-type: none"> -zum Konkreten und Persönlichen hinführen -Grundthematik herauschälen 	<ul style="list-style-type: none"> -persönliche Bedeutung, Mängel und Gefühle verdeutlichen 	<ul style="list-style-type: none"> -Konkretheit und Spezifität in der Zielbestimmung, im Entscheid., in der Programmerstellung sicherstellen -Realisierbarkeit der Ziels überprüfen
Unmittelbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> -Beachten, was in der zwischenmenschlichen Beziehung vor sich geht 	<ul style="list-style-type: none"> -den Bezug beachten, der zwischen der Rede der anderen Person und der Beziehung im Hier und Jetzt besteht -lebt die andere Person ihren Anteil am Problem im Hier und Jetzt? 	<ul style="list-style-type: none"> -die unmittelbare Gesprächsbeziehung als Übungsfeld für das Verhalten anderswo benutzen

JAHRESBERICHT DES PRAESIDENTEN ZUHANDEN DER JAHRESVERSAMMLUNG VOM 6.11.1987 IN BADEN

"Der 90 jährige Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines 90 jährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methoden?" Diese alte Weisheit, von Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik 1806 niedergeschrieben, ist mir während meines eben beendeten Urlaubs immer wieder in den Sinn gekommen. Das permanente verbissene Drauflosarbeiten lässt keinen Raum für Distanz, keine Zeit für Besinnung und ebenso wenig Möglichkeit für Vertiefung. Diese drei aber - Vertiefung, Besinnung, kritische Distanz - sind wesentliche Elemente dessen, was den ursprünglichen Begriff *Schule* ausmacht: Er kommt vom griechischen "scholé", was zu deutsch *Musse* heisst.

Ich stelle diese Gedanken deshalb an den Anfang dieses Jahresberichts, weil ich jetzt selbst erfahren habe, wie wohltuend scholé sein kann. Mein Wunsch ist es, dass alle Kolleginnen und Kollegen im Laufe ihrer Lehr-Jahre diese goldene Möglichkeit geniessen können; sie werden bei weitem nicht die einzigen Nutzniesser sein. Ihre Schule als Institution und vor allem ihre Studenten werden erheblichen Anteil haben.

Bezahlte Urlaube setzen freilich entsprechende Rechtsstrukturen voraus, die offenbar noch lange nicht alle Kantone kennen. Und meine aufstellende Erfahrung ist im gegenwärtigen Zeitpunkt von besonderer Aktualität: Es wird verschiedenorts von Realloohnerhöhung und Arbeitszeitverkürzung - selbst für Lehrer - gesprochen. Da schiene es mir pädagogisch sinnvoll, wenn die Lehrerverbände nicht einseitig nach der klingenden Münze horchten. Ein bezahlter Urlaub kann unter Umständen eine reichere und reichhaltigere Abgeltung darstellen als die bloss pekuniäre Verbesserung, die ja ohnehin wieder zu einem Drittel dem Staat anheimfällt via Steuerprogression.

Ein Jahresbericht ist aber nicht der Ort, das Thema Fortbildung in extenso abzuhandeln. Andererseits soll man bereits leuchtende Lichter auch nicht unter den Scheffel stellen. Ich bin jedenfalls meinem Arbeitgeber sehr dankbar für dieses genossene Halbjahr.

VORSTANDSARBEITEN

Die Vorstandsarbeiten konnten wir - trotz zeitweiliger Abwesenheit - wie üblich erledigen: 4 Sitzungen mit den bekannten Vor- und Nacharbeiten reichten aus, die traditionellen Traktanden zu erledigen. Hierzu gehören:

- die Vorbereitung der Kurse und der Jahresversammlung.
- Stellungnahmen und Vernehmlassungen; heuer zum EDK-Mandat "Lehrerfortbildung", zur Umfrage der Schweizerischen Lehrerzeitung über Schul- und Bildungspolitik; zur Strukturrevision der Schweizerischen Lehrerverbände.

Darüber hinaus haben wir abgeklärt, ob die stockende Pestalozzi-Gesamtausgabe (Briefe und Ergänzungen) für ihre Endrunde wieder in Fahrt gebracht werden könne: Es ist aus personellen Gründen im Moment unmöglich.

Die losen Kontakte zur Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung scheinen sich zu verdichten, und vielleicht wird es in absehbarer Zeit möglich, einen gemeinsamen Kongress (samt Jahresversammlung) durchzuführen. Machen Sie mit? (Sie ganz gross geschrieben!) - Am Pestalozzi-Symposium in Bern (Februar 1987) war der Vorstand gleichsam in corpore vertreten.

An kleineren Ereignissen sind zu vermerken: Die Genehmigung der in Brig revidierten Statuten durch den Dachverbands-Vorstand VSG und ihr Neudruck samt Verbands-Portrait. Die Statuten gelten in der Fassung, wie sie in BzL 3/ 1986 als Entwurf veröffentlicht sind. - Der SPV bekundete sein Interesse an der Gründung des Schweizerischen Elternforums durch die Präsenz des Präsidenten (16. 5. 87 in Solothurn). - Und traditionellerweise durfte ich wieder Gast der Seminardirektoren-Konferenz sein, diesmal in Neuchâtel, wofür ich mich herzlich bedanke.

Aus der weiteren Präsidenten-Post nur noch ein paar Rosinen: Wissen Sie als Berufserzieher, dass seit dem 1. 9. 87 eine schweizerische Volksinitiative "Für die Erziehung zu den Werten der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im öffentlichen und privaten Unterricht" zur Unterschriftensammlung aufliegt? Vom selben Idealisten stammt die Initiative "Gegen die Vermarktung von Gewalt und Sexualität in den Medien". - Ein Schweizer Direktor in Bogotá fragt nach speziellen Kursen "pour un enfant extrêmement doué" und weckt so meine alte Profession als Erziehungsberater wieder, über 12'000 km hinweg. - Aufgrund einer Zeitungsmeldung über schweizerisches Bildungsfernsehen ergibt sich ein noch nicht abgeschlossener Briefwechsel mit der Ressortleiterin TV und dem EDK-Generalsekretariat. - Und ausländische Anfragen nach pädagogischen Arbeitsmöglichkeiten in der Schweiz gehören schon zu den Routinegeschäften.

Dank dem SPV laufen also die unterschiedlichsten Fäden in Itingen zusammen.

KURSE

Vom SPV aus gingen folgende Veranstaltungen:

- "SIPRI" für die Lehrerbildung, 13.-15.4.87 in Interlaken
- Entwicklungspsychologie der 6-12 jährigen, mit Prof. Baacke, 3.-5.8.87 auf dem Appenberg
- Mitträgerschaft am Pestalozzi-Symposion in Bern, 26.-28.2.87

Der Fortsetzungskurs "Jugendlektüre in der Lehrerbildung" wurde zwar vorbereitet, konnte aber mangels genügender Beteiligung nicht durchgeführt werden.

Für 1988 sind folgende Angebote vorgesehen (ich nenne sie hier schon, damit Sie sie in Ihre Jahresplanung einbeziehen können):

- Entwicklungspsychologie der 13-18 jährigen, mit Prof. Baacke, 8.-10.8.88
- Wagenschein - Lehrstücke, mit Prof. Berg, 10.-13.8.88
- Selektion und Laufbahnberatung von Lehramtskandidaten, organisiert von Ruedi Arni, 3.-5.10.88

In dieses Programm hinein (aber erst auf Frühling 89 vorgesehen) gehört auch:

- Lehrer- und Schüler-Belastung, mit Norbert Landwehr, 16./17.2.89

BzL

Unsere Zeitschrift BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG entwickelt sich sehr erfreulich. Dies zeigt sich u.a. in den zunehmenden Echos auch aus dem Ausland. Das seinerzeitige Wagnis hat sich gelohnt. Darüber freuen wir uns alle. Der wichtigste Grund für das Florieren ist sicher die Stabilität und der nie ermüdende Elan unserer Redaktoren, denen Dank gebührt für ihre immense Arbeit!

PERSONELLES

Hier in Baden, vor vier Jahren, ist unser Kollege *Peter Vontobel* in den Vorstand gewählt worden. Nun muss er sich in seinem Seminar für Pädagogische Grundausbildung weiteren Aufgaben widmen und will daher aus dem Vorstand zurücktreten. Wir verlieren damit einen zuverlässigen Mitarbeiter aus unserer Runde. Peter: Ich danke Dir herzlich für Deine Arbeit und Dein Mit-Denken.

Unter dem Titel "Personelles" will ich auch an die Vereinsmitglieder denken. Es sind einige neue Kolleginnen aus dem Umkreis des Solothurner Seminarlehrerinnen-Kurses zu uns gestossen. Sie und alle übrigen Neumitglieder heisse ich freundlich willkommen. Den langjährigen Mitgliedern, die allmählich in Pension gehen, rufe ich in Erinnerung, dass sie bei uns weiterhin - bei erlassenen Vereinsbeitrag - willkommene Mitglieder sind. (Der BzL-Abonnements-Beitrag bleibt bestehen.)

An mein eigenes Präsidial-Dezenium hat mich Peter Füglistler mit seinem

"Inserat" in BzL 2/ 87 überraschend erinnert. Ich denke, diese runde Zahl trägt etwas von "Amtszeit-Beschränkung" in sich. Es soll jedenfalls nicht zu einer Wiederholung jenes Sempacher Konklaves kommen.

AUSBLICHE

Mit 1988 beginnt in 13 Schweizer Kantonen das Langschuljahr. Dies wird hoffentlich auch auf die Fortbildungs-Häufigkeit der Lehrerschaft Auswirkungen haben. Ich ermuntere daher alle Kolleginnen und Kollegen, die Angebote der WBZ und der vielen weiteren Institutionen reichlich zu nützen. Wie wärs, wenn wir wieder einmal *auf jener Stufe selbst unterrichten, für die wir unsere Studenten ausbilden?*

Es gibt auch jedes Jahr interessante Angebote im Ausland, zum Teil mit Freiplätzen. Verschaffen Sie sich durch Ihren Schul-Korrespondenten die entsprechenden WBZ-Unterlagen.

Im Rahmen der DIDACTA Lehrmittelausstellung in Basel vom 2.-6. Februar 1988 wird auch eine pädagogische Vortragsreihe durchgeführt. Die hochkarätige internationale Besetzung wiegt es auf, den eigenen Stundenplan dieser Woche entsprechend zu manipulieren.

Das Forum "Ernährung und Gesundheit" vom 13.-15.4.88 in Davos dürfte vor allem unsere Fachdidaktikerinnen interessieren.

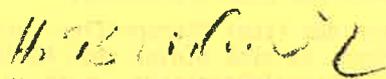
Unsere eigenen Kurse habe ich schon erwähnt. Die Detail-Programme werden in Ihrem Lehrerzimmer aufliegen; falls nicht, verlangen Sie sie bei Ihrem Schul-Korrespondenten oder in der WBZ Luzern. Ebenfalls lohnend sind aufmerksame Blicke in unsere BzL.

Der wichtigste Fixpunkt in Sachen Fortbildung dürfte wiederum die nächste Studienwoche sein. Das Generalthema "Ausgewogene Bildung - Schule im Hinblick auf eine menschliche Umwelt" rechtfertigt, sich schon frühzeitig zu arrangieren: 10.-15.4.1989 in Interlaken.

Ich schliesse meine Rück- und Ausschau mit einem herzlichen Dank an alle, die sich in irgend einer Form für unsere Bildungsarbeit engagiert haben: die Kursleiter, die Redaktoren und besonders meine Kolleginnen und Kollegen vom Vorstand.

Itingen/ Baden, 6. November 1987

Der Präsident SPV


Hans Brühweiler

PROTOKOLL DER JAHRESVERSAMMLUNG DES SCHWEIZERISCHEN PAEDAGOGISCHEN VERBANDES VOM 6. NOVEMBER 1987 IN BADEN

1. Der Präsident, Hans Brühweiler, eröffnet etwa um 15 Uhr die Versammlung, zu der er 27 Mitglieder begrüßen kann. Infolge des Zugunglücks vom Vortag in Rapperswil kam es zu einer kleinen Verspätung, weshalb der auf 14.30 Uhr vorgesehene thematische Teil ("Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung", Gespräch mit Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern) auf 16 Uhr verschoben wurde.
Entschuldigt haben sich:
Carlo Jenzer, Franz Kost, Bruno Krapf, U.P. Lattmann, Beat Mayer, Alfred Richli, Max Röthlisberger, Bruno Santini, H. Tuggener, Walter Weibel, Ulrich Bühler.
2. Als Stimmzähler wird Claude Bollier gewählt.
3. Das *Protokoll* der letzten Jahresversammlung in Brig (veröffentlicht in BzL 1/ 87) wird mit Dank genehmigt.
4. Der *Jahresbericht des Präsidenten* wird von der Versammlung mit Anerkennung genehmigt und von Peter Füglistler speziell verdankt (vgl. BzL 3/ 87).
Einige Schwerpunkte:
 - 4 Vorstandssitzungen, die Kontakte zur Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, die Genehmigung der Statuten in Brig, die Gründung des Schweizerischen Elternforums in Solothurn, die Seminardirektorenkonferenz in Neuenburg, der Kontakt zum Schweizerischen Bildungsfernsehen, die SIPRI-Kurse von 1987 und 1988 (s. BzL 3/ 87)...
 - Die BzL entwickelt sich zusehends und erhält immer mehr Echo aus dem Ausland.
 - Personelles: Peter Vontobel tritt aus dem Vorstand zurück.
 - Ausblick: Da 1988 das Langschuljahr beginnt und entsprechend "freie" Zeit zur Verfügung stehen wird, werden viele Weiterbildungskurse angeboten. Ein Impuls: einmal auf jener Stufe zu unterrichten, für die wir ausbilden.

5. Die *Jahresrechnung 86/ 87* wird auf Empfehlung der Revisoren Eva Lautenbach (italienisch) und Joe Brunner (deutsch) einstimmig genehmigt.
Ebenso wird die Rechnung der BzL der vergangenen Periode und das Budget für 1987/ 88 (K. Reusser) einstimmig genehmigt.
Der Revisor, Joe Brunner, stellt am Schluss seines Berichts die Frage zur Diskussion, ob nichtzahlende Mitglieder aus dem Verband ausgeschlossen werden sollen. Die Kassierin, Judith Gessler, meint, das Problem sei angesichts der wenigen ausstehenden Beiträge nicht von Bedeutung.
Fritz Schoch verweist auf das kürzlich erstellte Redaktionsstatut (vgl. BzL 3/ 86); danach ist die BzL Fach- und Verbandsorgan, sowie selbsttragend.
Die jetzige äussere Form soll beibehalten werden. Die Kontinuität in der Redaktion wirkt sich offenbar günstig aus. Thematische Schwerpunkte und Rezensionen v.a. schweizerischer Publikationen sollen weiterhin im Vordergrund stehen.
Peter Füglistler appelliert eindringlich, in BzL offene oder frei werdende Stellen auszuschreiben, damit nicht nur NZZ-Leser, sondern auch Mitglieder des SPV eine Chance auf dem kargen Arbeitsmarkt haben.
Den Redaktoren der BzL wird für ihre hingebungsvolle Arbeit herzlich gedankt, verbunden mit der Hoffnung, dass diese weiterhin so gut gedeihen möge.
Die Anwesenden sprechen auch der Kassierin, Judith Gessler, besten Dank für ihre Arbeit aus.
6. *Ersatzwahl in den Vorstand*
Der Präsident ist auf der Suche nach einem neuen Vorstandsmitglied erfolgreich gewesen und schlägt der Versammlung Edi LOOSER aus Schaffhausen vor, der einstimmig und mit Beifall gewählt wird.
Edi Looser unterrichtet dort seit 1973 am Oberseminar und am Kindergärtnerinnenseminar; im weiteren ist er am Konservatorium für die pädagogische Ausbildung der Musiklehrer verantwortlich und wirkt bei der Ausbildung der Seminarlehrerinnen in Gossau mit.
7. *Verschiedenes*
Hier sind zwei Hinweise besonders erwähnenswert:
- Die nächste *Studienwoche* ist dem Thema "Ausgewogene Bildung - Die Schule im Hinblick auf eine menschliche Umwelt" gewidmet und wird vom 9.-15. April 1989 in Interlaken stattfinden.
- Ruedi Stambach informiert über das Projekt "*Lehrerfortbildung*" der EDK und teilt mit, dass das Konzept genehmigt ist. Das Projekt soll aufgrund einer Bestandesaufnahme bei Kantonen, Regionen und Lehrerverbänden Anstösse zur Weiterentwicklung und Erneuerung der Lehrerfortbildung geben und den Informations- und Erfahrungsaustausch unter den verschiedenen Trägern der Fortbildung sicherstellen.

Neuenburg, Ende November 1987
Sepp Stadler

SPV

SCHWEIZERISCHER PAEDAGOGISCHER VERBAND

SOCIETE PEDAGOGIQUE SUISSE

BUDGET 1987/88

Einnahmen

Sauerländer (VSG + P)
Zins auf Sparhefte

Fr. 8'750.--
Fr. 75.--

Fr. 8'825.--

Ausgaben

Abonnemente BzL
Jahresversammlung
Spesen Vorstand
Diverses (Versände)

Fr. 5'600.--
Fr. 300.--
Fr. 2'700.--
Fr. 200.--

Fr. 8'800.--

Baden, 6. November 1987

Judith Gessler

BERATUNGS-AUFTRAG UND -TÄTIGKEIT DES SCHULINSPEKTORS

Jakob Stucker

Der Inspektor führt die Bemühungen der Lehrerbildung weiter, aber in anderer, umfassenderer Aufgabenstellung. Er hat einerseits den amtierenden Lehrer in seiner Schulsituation zu beraten, ihn als staatliche Instanz andererseits zu beaufsichtigen. Geht das? Allenfalls: Welche äusseren Formen der Aufsicht gewährleisten eine wirkungsvolle Beratung?

Vor einigen Jahren haben der Redaktor dieser Zeitung, Fritz Schoch, und ich im Rahmen einer Arbeitswoche für Schulinspektoren die Aufgabe erhalten, in einem Rollenspiel ein Gespräch zwischen Lehrer und Inspektor darzustellen, "wie es eigentlich überwunden sein sollte". Das Spiel gelang; es löste zuerst Betroffenheit aus und dann eine lebhaftere Diskussion. Weit schwieriger als Fritz Schoch und ich hatten es die zwei Kollegen mit der Aufgabe, ein gutes Beratungsgespräch zu spielen und darin ein zeitgemässes Inspektoren-Rollenbild zu präsentieren.

Während also über das "So nicht!" verhältnismässig Uebereinstimmung herrschte, war man sich über das "Wie denn?" weit weniger einig. Zu unterschiedlich sind noch die Voraussetzungen aufgrund kantonsspezifischer Verhältnisse, allzu verschieden die Pflichtenhefte, die Kompetenzen, die strukturellen Gegebenheiten; allzu ungleich ist noch, was aus traditionell gewachsenem Rollenverständnis geworden ist. Meine nachfolgenden Ausführungen sind daher nicht für das Inspektorat schlechthin gültig, sondern sie sind als persönlicher Erfahrungsbericht eines Schulinspektors zu betrachten.

Ich betreue seit bald 18 Jahren die Kindergärten und die Primarschulen im westlichen Berner Oberland, in einer Region also mit einigen grösseren Dorfschulen und vielen kleinen, dezentral gelegenen. Die grössten umfassen bis etwa 12 Klassen, die meisten 2 und 3; 5 sind Gesamtschulen. Aus diesem ländlichen Raum stammen meine Erfahrungen. Im Rahmen meines Amtes präsidiere ich die Lehrmittelkommission für die Primarschulen des Kantons Bern und war während 11 Jahren Mitglied der Seminarkommission, kenne also die Institution "Berner Schule" aus mancherlei Sicht.

Ich möchte diesem Erfahrungsbericht voranstellen, wie die Aufgabe des Berner Schulinspektors in den entsprechenden gesetzlichen Erlassen formuliert ist:

Art. 91, Primarschulgesetz: Für die staatliche Aufsicht über die Primarschulen und die Kindergärten, sowie für die Beratung der Lehrer und der Behörden in Belangen des Primarschul- und Kindergartenwesens, werden vom Regierungsrat Schulinspektoren gewählt,

Ausführlicher sind die Pflichten im "Reglement über das Schulinspektorat" umschrieben. Hier ein Ausschnitt:

§ 4. Die Inspektoren wachen dartüber, dass die Gemeinden, die örtlichen Schulbehörden und die Lehrerschaft ihren Pflichten gegenüber der Schule in jeder Beziehung nachkommen.

§ 16. Die Inspektoren wachen dartüber, dass die Schule die im Gesetz und im Lehrplan festgelegten erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben erfüllt.

§ 17. Die Inspektoren besuchen möglichst oft die Schulen und Erziehungsanstalten ihres Kreises, um sich ein Bild über die Unterrichtsweise und den allgemeinen Stand der Klassen zu verschaffen. Die Schulbesuche sollen ein wirksames Mittel zur Förderung der Schule sein.

Um dem Leser ein Bild zu geben, wie das in Wirklichkeit aussieht, rekonstruiere ich mit Hilfe der Agenda eine Arbeitswoche. Eine, die noch frisch in Erinnerung ist:

Montag, 7. Dezember

9.15 - Inspektorenkonferenz in Bern. Haupttraktandum:
15.30 Lehrerfortbildung im Langschuljahr

17.00 Sitzung im Bauamt Frutigen. Erste Besprechung über den Schulhausneubau Reinisch

Dienstag, 8. Dezember

Vormittags Schulbesuche in Aeschi, unangemeldet

13.15 Seminar Spiez, traditionelle Fragestunde mit den Abschlussklassen im Anschluss an das Landpraktikum und die Lehrproben

17.00 Gespräch bei mir zuhause mit M.J., einem jungen Lehrer, über seine Zukunftspläne

Mittwoch, 9. Dezember

Vormittags Schulbesuche in Faulensee, mit Schulleiter vereinbart. Pausenberatung über die For-

mierung der Klassen im nächsten Schuljahr.
Besichtigung des neuen Werkraums

- 17.00 Buffet Spiez: Gespräch mit einer Delegation der
Schulkommission Spiez über anstehende Probleme
(u.a. Möglichkeiten zu Klasseneröffnungen)

Donnerstag, 10. Dezember

Vormittag: Vorbereitung der Nachmittagssitzung

Mittag: Private Verpflichtung (Beerdigung)

- 14.00 Bürositzung Lehrmittelkommission in Bern:
- Bereinigung Starthilfen Religion/Lebenskunde,
mit Autoren
- Koordinationsgespräch mit Präsident Lehrmittel-
kommission Sekundarschulen
- Anträge formulieren für nächste Sitzung (In-
formatik, Geschichte, Erstleseunterricht)

Freitag, 11. Dezember

Vormittag: Schulbesuch Rinderwald, angemeldet.
Besprechung mit Lehrerschaft und Präsident der
Schulkommission von Möglichkeiten für Nachhol-
unterricht mit fremdsprachigen Kindern

- 15.15 Besichtigung von prov. Schulraum für die neue
Klasse in Hondrich

Samstag, 12. Dezember

Bürotag

Dazu kommt die tägliche Erledigung der "kleinen Post",
bei einem Tageseingang von etwa 10-20 Briefen. Für die
"grosse Post", Bauprojekte, Klasseneröffnungen, Subven-
tionsgesuche, Beschwerden, Artikel schreiben wie diesen
hier usw., plane ich Arbeitszeit ein.
Alles in allem: eine typische Woche....

*

Diese Nummer der "Beiträge zur Lehrerbildung" hat "Bespre-
chen von Unterricht, Beraten und Beurteilen, Beratungsges-
präche, Unterrichtsbeurteilung usw." zum Gesamtthema.
Wie passt nun da mein Wochenbericht hinein? Was hat das
mit Beratung zu tun? Ich meine: sehr viel. Wenn wir, wie
der gesetzliche Auftrag lautet, "Lehrer und Behörden in
den Belangen des Primarschul- und Kindergartenwesens be-
raten" sollen, ist da während der Berichtswoche doch eini-
ges passiert. Die Beratung ist eine breitere, umfassendere

als die des Lehrerbildners, das ganze Schulwesen betreffend. Unsere Aufgabe an sich ist auch anders als die seine. Der Inspektor ist "Anlaufstelle", Vertrauensperson, nicht allein für die Lehrer, sondern auch für Behörden, Gemeinden und in einem gewissen Rahmen auch für die Eltern. Verzettelung? Die Gefahr besteht durchaus, dass man sich irgendwo verliert. Ich empfinde und erfahre es immer wieder als Chance, als Verpflichtung: Wer ist schon in so günstiger Position, koordinieren, ausgleichen, vermitteln, glätten, aufbauen, zurechtrücken, in Gang bringen, ordnen usw. zu können? Das ist unsere Art, als Berater zu wirken.

*

Und die Beratung des einzelnen Lehrers? Kann der Inspektor seiner Beratungspflicht am Lehrer noch gerecht werden? Ich möchte diesen Teil aus unserem Pflichtenbereich jetzt herauslösen und ausführlicher darstellen: Unterrichtsberatung und -besprechung geschieht meistens im Rahmen von Schulbesuchen, als Gespräch "im Gang", als Nachbesprechung in der (meistens verlängerten) Pause oder als speziell vereinbarte Unterredung ausserhalb der Schule, manchmal auch ausserhalb des Schulortes. Der zeitliche Anteil ist in der "Testwoche" recht zutreffend bemessen. Freilich droht er etwa als Manövriermasse zwischen festen Terminen erhalten zu müssen. Man muss bewusst ausreichend Zeit für Schulbesuche einplanen, manchmal freikämpfen.

*

Welches sind die hauptsächlichsten Themen in den Beratungsgesprächen? Grundsätzliche didaktische Fragen sind es eher seltener. Häufiger stehen Probleme mit der Unterrichtsorganisation an, speziell in Mehrklassenschulen, Suchen nach Vereinfachungsmöglichkeiten, Absprache von Kompetenzen darin usw.. Oft bringen Lehrkräfte Sorgen mit einzelnen Kindern zur Sprache und möchten Bestärkung für ihre Arbeit mit ihnen haben oder Rat, was noch vorgekehrt werden könnte. Ein Thema, in den letzten Jahren häufig gestellt, liegt mir als Leiter der Lehrmittelkommission besonders am Herzen: die offensichtliche Mühe, aus den Möglichkeiten, die ein Lehrmittel bietet, auszuwählen; sich das Lehrmittel dienstbar zu machen, es der eigenen Planung unterzuordnen, es nicht als Pflichtstoff zu nehmen und sich so einem unsinnigen selbstproduzierten Stoffdruck auszusetzen.

Dann gibt es noch diejenigen Probleme, an die am schwersten heranzukommen ist, weil sie der Lehrer nicht zur Sprache bringt: Die Schwierigkeiten im Umfeld des Lehrers,

Probleme mit Kollegen, Behörden, Eltern, vor allem: Probleme mit sich selbst. Hier einige Beispiele:

T. in A. ist völlig verunsichert, weil ihm ein erfahrener Kollege, der im Dorf etwas gilt und dessen Sprössling er in seiner Klasse hat, dauernd Vorhaltungen macht.

N. im gleichen Dorf, selbst seit Jahren im Schuldienst, vielleicht etwas festgefahren, entdeckt plötzlich die unverhohlene Sympathie seiner Schüler zum Teilpensenlehrer.

H. in R., 57jährig, schlägt sich trotz ersten Altersgebrehen leidlich gut durch. Jetzt bekommt er einen "Neuen", einen "vo unger ueche". Der - und seine Eltern noch mehr - stellt Ansprüche.

E. in H. ist Tochter einer geschätzten Lehrerin. Sie findet den Rank nicht, weil ihre Mutter doch alles noch viel besser kann.

Das sind an sich alltägliche Situationen, aber für die Betroffenen schwierig, oft blockierend wirkend, schon gar, wenn der Inspektor da ist. Meistens möchten sie sehr gerne mit diesem "darüber" reden; aber sie können "es" ihm nicht sagen. Man merkt im Unterricht meistens bald, dass etwas in der Luft liegt, dass irgend etwas nicht stimmt. Der Lehrer redet z.B. anders als sonst, lauter oder schneller oder chargierter. Vielleicht verhält er sich ungewöhnlich, fahrig oder aber auffallend jovial; auch die Klasse kann anders sein, dem Lehrer gegenüber oder auch zum Inspektor, vorlaut, verdrückt, muggig. Mit zunehmender Erfahrung vermag der Inspektor solche Signale aufzufangen und zu deuten. Er "schreitet" dann besser nicht ein, beurteilt, qualifiziert, sanktioniert nicht, sondern versucht, im Gespräch mit dem Lehrer an die Ursache heranzukommen. Dabei spricht er vorteilhaft nicht vom Unterricht, hütet sich davor, etwas zu kritisieren; sondern er sucht den Zugang anders, z.B. durch Fragen nach dem persönlichen Befinden, dem der Familie, nach irgend etwas, das den Lehrer zum Reden veranlassen könnte; er sucht, eine Vertrauensbasis zu legen. So kommen die echten Sorgen am ehesten an den Tag. Dann auch ist eine Beratung oder eine Hilfe möglich. Uebrigens versuche ich am Schluss von solchen Lektionen, mit der Klasse selbst ins Gespräch zu kommen. Nicht das Unbehagen kommt zur Sprache, sondern irgend ein Gegenstand aus dem Themenbereich der Stunde. Ich frage nach, interessiere mich, will Genaueres wissen..., gebe den Kindern die Gelegenheit, das Gesicht wieder zu finden und verlasse die Klasse dann mit ein paar anerkennenden Worten.

*

Das "Herankommen ans Problem" ist oft recht heikel. Ein Lehrer hat z.B. Mühe mit der Disziplin. Das sieht der Inspektor. Er spürt es auch dann, wenn sich die Kinder zusammennemen. In der Lektionsbesprechung feststellen zu wollen, die Disziplin lasse zu wünschen übrig, ist müssig; denn das weiss der Lehrer auch. Aber die schlechte Disziplin hat einen Grund. Diesen muss der beratende Inspektor herausbringen, wo immer möglich schon während der Lektion. Dann kann ein Gespräch fruchtbar werden. "Herankommen ans Problem" kann auch bedeuten, ans eigentliche Problem zu gelangen. Das Beratungsgespräch ist vernünftig zu dosieren. Wenn wir die wichtigsten Ungereimtheiten beheben können, wird sich fast mühelos anderes auch einrenken.

Herankommen ans Problem ist vielfach auch eine Frage der Art und Weise, wie ein Gespräch angefangen wird. Der Lehrer spürt ja selbst, wie gut oder wie mangelhaft eine Lektion verlaufen ist. Wenn wir ihm durch ermutigende Fragen Gelegenheit geben, selbst zur Sprache zu bringen, was schief gelaufen ist, kann viel leichter gemeinsam eine Lösung zum besseren gesucht werden.

Ans eigentliche Problem wirksam heranzukommen ist dann leichter, wenn wir von positiven Beobachtungen, anerkennenden Feststellungen ausgehen zu dem, was "noch nicht ganz stimmte" oder heute "nicht ganz gelungen ist".

Herankommen ans Problem genügt nicht. Das Gespräch muss in irgend einer Art Ergebnisse zeitigen: Einsichten, konkrete bessere Möglichkeiten, Wissen, was vorzukehren sei und so weiter. Vertröstungen, "Müesst halt de luege", "I hätt's vilicht so gmacht" oder gar "Probieret's afe no einisch" können ungute Gefühle auslösen, Gefühle des Im-Stich-gelassen-Seins, oder "Dä weis ja o nid wie"!

*

Es wird uns immer wieder die eine Frage gestellt: Wie lassen sich "staatliche Aufsicht" und "Beraten" vereinbaren? Ich habe die Doppelfunktion nie als Gegensatz empfunden. Vielleicht, weil ich ohnehin mehr Neigung zum Berater als zum "Aufseher" habe. Wahrnehmen von Mängeln wird wieder Beratung nach sich ziehen. Selbst eine Aufsichtsbeschwerde kann nicht erledigt werden ohne zu beraten, wie es weitergehen soll.

Zwar hat uns der Gesetzgeber mit Aufsichts- und Beratungsaufgaben zugleich betraut. Aber er hat uns auch ein Privileg gewährt, das wir Berner vielen voraushaben: Es gibt

keine Meldepflicht "nach oben". Wir schreiben keine Inspektionsberichte. Gegen gelegentliche Gelüste in dieser Richtung sind wir immer erfolgreich auf die Barrikaden gestiegen. Das gewährleistet zwar noch nicht, aber es ermöglicht ein Verhältnis des Vertrauens. Und das, meine ich, ist eine fundamentale Voraussetzung zum wirksamen Beraten.

schweizer schule 74. Jahrgang Nr. 12 23. Dezember 1987	Hinweis auf eine wertvolle Ergänzung zur Thematik dieses Heftes: LEHRER ALS BERATER schweizer schule 12/87
LEHRER ALS BERATER <i>Claire und Arnold Guntern-Troxler</i> Einführend und aktivierend begleiten und beraten 3	<i>Wie oft sehen wir uns in der Funktion des gütigen Beraters – und merken nicht, dass wir einmal mehr eine Gelegenheit nutzen, unsere Macht als Erzieher auszuspielen und unsere Wertvorstellungen diskussionslos dem andern aufzudrängen. Wenn die in Leitideen und Schulgesetzen oben formulierten Ziele der Selbständigkeit und Mündigkeit nicht tote Schreibe bleiben sollen, müssen wir nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis lernen, noch genauer zwischen Beraten und Entscheiden zu unterscheiden. Ich denke, die beiden Beiträge in diesem Heft, sorgfältig studiert, könnten da einen schönen Schritt weiterhelfen...</i>
1. Teil: Die vier Phasen im Beratungsprozess 4	
2. Teil: Gesprächsverhalten und Beratungsprozess 14	
3. Teil: Fragenkatalog und Selbstausswertung 22	
<i>Barbara Hug:</i> Elternratgeber kritisch beleuchtet 26	

Einen Auszug aus dem Artikel von Claire und Arnold Guntern-Troxler finden Sie auf Seite 60 in dieser Nummer der BzL

"PAEDAGOGISCHE MODELLE"

Vorschlag für eine Quartalsarbeit im Fache Pädagogik

Fritz Schoch

Die ältere und neuere Geschichte der Pädagogik liefert uns einige eindruckliche Beispiele, wie ideenreiche und tatkräftige Erzieherpersönlichkeiten sich eine Institution geschaffen und diese mit Konsequenz und grossem persönlichen Engagement betrieben haben. Die Quartalsarbeit widmet sich dem Studium solcher Exempel ("Pädagogische Modelle").

Meist handelt es sich bei diesen Unternehmungen um risikoreiche, materiell ungesicherte Projekte, die zudem mit erschwerten Bedingungen (zB. Arbeit mit verhaltensgestörten Kindern oder straffälligen Jugendlichen) fertig werden mussten. Die Erziehungsarbeit hat deshalb in manchen Fällen einen sozial- oder heilpädagogischen Akzent. Im Zentrum jedes Modells steht die pädagogische Idee und Tat einer hauptverantwortlichen Erzieherpersönlichkeit.

Die bearbeiteten "pädagogischen Modelle" :

"STANS" (Pestalozzi)	"MODELLSCHULE JENA" (Petersen)
"JASNAJA POLJANA" (Tolstoi)	"JUGENDHEIM TURIN-VALDOCCO" (Don Bosco)
"GORKI-KOLONIE" (Makarenko)	"FAMILIENMODELL NIKITIN" (Nikitin)
"WARSCHAUER WAISENHAUS" (Korczak)	"FREUNDSCHAFT MIT KINDERN" (von Schoenebeck)
"BOYS TOWN" (Father Flanagan)	"KINDERREPUBLIK BEMPOSTA" (Padre Silva)
"SUMMERHILL" (Neill)	

Die Aufgabe der Seminarist(inn)en (Einzel- oder Partnerarbeit) bestand im Aufarbeiten des Quellenmaterials zu einem bestimmten Modell. Wir liessen uns bei dieser (lektüreintensiven) Arbeit von folgenden Fragen leiten:

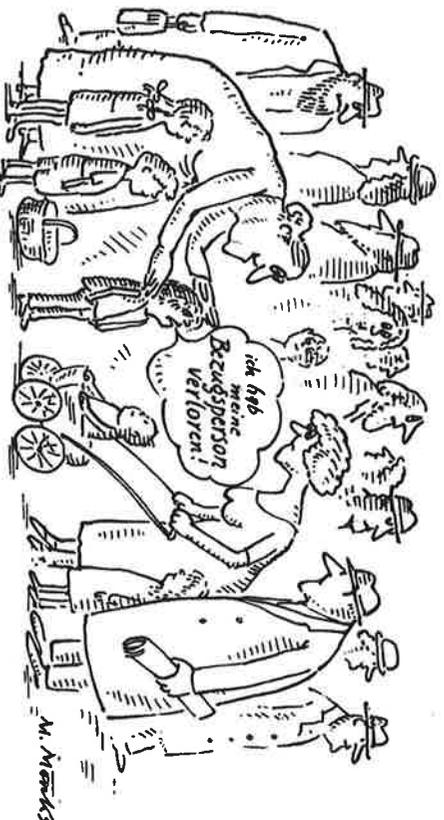
- (1) Welche pädagogischen Grundsätze (Leitgedanken, Prinzipien) bestimmen die erzieherische Arbeit? Was prägt den "Geist" dieses Modells?
- (2) Welche praktischen Massnahmen, Verhaltensregeln und äusseren Einrichtungen bestimmen das tägliche Zusammenleben der Erziehungsgemeinschaft?
- (3) Auf welchem Weg kommt die (oft erstaunliche) erzieherische Wirkung des Modells zustande? Wo liegt das "Erfolgsgeheimnis"?
- (4) Worin besteht das Typische, Einmalige (und vielleicht Unwiederholbare) dieses Modells?

Nach der Aufarbeitung des Materials erfolgte eine Präsentation der Modelle in der Klasse. Sie konnte auf unterschiedliche Weise geschehen (Diavortrag, Wandplakat, Arbeitspapier, Hörbild, Reportage, ...).

Bei der Präsentation kam es darauf an, Antworten auf die oben aufgeworfenen Fragen zu liefern und eine möglichst plastische, lebendige Anschauung des Modells zu vermitteln.

Zeitbudget für das Erarbeiten der Beiträge: 3-4 Schulvormittage und ca. 4 Stunden Hausarbeit (Lektüre, Recherchen, ...)

Die mit einer Bieler Seminarist(in)enklasse durchgeführte Quartalsarbeit war lebendig und ertragreich. Die Begegnung mit Pädagogen, die originelle Ideen konsequent in die Tat umzusetzen versuchen, hat uns beeindruckt und uns zu eigenem pädagogischem Handeln ermutigt. Eine Hauptschwierigkeit bot die Beschaffung des geeigneten Quellmaterials. Die Präsentation der Modelle erfolgte meist in Form eines Kurzreferats. Hier wäre eine grössere Vielfalt an Darbietungsformen wünschenswert gewesen.



aus Spiegel 5/ 88

STUDIENWOCHE 1989



AUSGEWOGENE BILDUNG

Die Schule im Hinblick auf eine menschliche Umwelt

Ziel: Die nächste Studienwoche befasst sich mit den inhaltlichen Aspekten von Bildung: Welches ist die Bedeutung, der Sinn einer ausgewogenen Bildung, von der im Artikel 7 der MAV die Rede ist? Diese Fragestellung führt zu einem Hinterfragen der Ideellen und methodischen Voraussetzungen des Unterrichts an den Mittelschulen, vor allem in den einzelnen Fächern. Aus dieser Rückbesinnung sollen Entwürfe hervorgehen, die eine Antwort auf die Fragen zu geben versuchen: Welche Bildungswerte sind heute von Bedeutung? Was heisst es heute, ein "kultivierter Mensch" zu sein?

Struktur: Am Vormittag sind jeweils zwei Referate mit anschliessender Diskussion geplant. Alle Referate werden simultan übersetzt. Nebst der allgemeinen Thematik sind die vier Lernbereiche der Rahmenlehrpläne, nämlich Natur, Technik, Gesellschaft und Kultur, auf Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Freitag zur Diskussion und theoretisch/praktischen Durchdringung angesetzt. In den "Ateliers" am späteren Nachmittag soll zu diesen Lernbereichen, mit Hilfe der pädagogischen Institute der schweizerischen Universitäten, ganz praktisch ausgerichtete Arbeit für den Schulunterricht geleistet werden.

Referenten: werden später bekanntgegeben

Organisation: Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer (WBZ), Luzern / Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Planungsgruppe: Dieter VOGEL, Basel (Präsident); Guido BAUMANN, Luzern; Christophe CALAME, Lausanne; Rudolf GARTMANN, Luzern; Roger SAUTHIER, Sitten; Verena STADELMANN, Bern; Roland VIL-LARS, Frinwillier

Datum, Ort: 9. - 15. April 1989, Interlaken

Einschreibgebühr: Fr. 100.-

Anmeldeschluss: 30. September 1988

Vom SPV organisierte WBZ - Kurse

8. - 10. August 1988 Entwicklungspsychologie: Die 13 - 18 jährigen mit Dieter Baacke
Ort : Wislikon
10. - 13. August 1988 Wagenscheins Lehrkunst - Heute mit Hans-Christoph Berg
Ort: Hasliberg
3. - 5. Oktober 1988 Berufseignungsbeurteilung in der Lehrerbildung
mit Ruedi Arni und diversen Referenten
Ort: Interlaken
16. - 18. Februar 1989 Schüler- und Lehrerbelastung im schulischen Alltag
mit Othmar Fries, Norbert Landwehr,
Sr. Hildegard Willi
Ort: Schwarzenburg LU

Öffentliche Tagung zum 100. Geburtstag von René A. Spitz

20. Februar 1988 in Bern

Information: Freud-Institut

Mme. Monika Imfeld, Centre de la Société Suisse de
Psychanalyse, Mühlebachstrasse 65, CH - 8008 Zürich

3. - 6. März 1988 Kongress: Neue Wege aus Sucht und Abhängigkeit

Unter diesem Titel findet in Zürich im Casino Zürichhorn der 2. internationale Kongress "Helfen und Heilen" statt. Die Konferenz möchte einen Beitrag zur alternativen Bewältigung von Abhängigkeitsproblemen leisten und wendet sich in erster Linie an Menschen in helfenden und heilenden Berufen sowie an die Betroffenen und ihre Angehörigen, aber auch an all jene, die sich mit der Problematik von Sucht und Abhängigkeit auseinandersetzen möchten. Namhafte Referenten aus der Schweiz und aus dem Ausland stellen wenig bekannte Behandlungsprogramme vor, so z.B. das Neurolinguistische Programmieren, Tao Joga, Elektroakupunktur, verschiedene Energie und Körperarbeiten. In Podiumsgesprächen kommen betroffene Gruppen (z.B. Anonyme Alkoholiker) sowie Firmen (Swissair), Interessenverbände und Institutionen zu Wort.

Auskünfte: Castalia, Susanne G. Seiler, Färberstrasse 33, 8008 Zürich
Tel. 01/ 252 77 10 oder 01/ 69 15 49

4. März 1988 Tagung: Horror und Brutalos in der Schweiz

Die Horror- und Brutalovideos liegen mit rund 60% an einsamer Spitze der Hitliste der videobegeisterten Jugendlichen. An schulfreien Nachmittagen werden mit Videos Mutproben durchgeführt, wovon die wenigsten Eltern der Jugendlichen eine Ahnung haben. Aufklärungsarbeit über diese neue Droge ist für Eltern und Jugendliche ein dringendes Erfordernis. Die Tagung über Horror- und Brutalovideos will daher verschiedene Aspekte dieses tabuisierten Themas beleuchten und Hilfestellungen für die konkrete Arbeit im Erziehungsalltag bieten.

- Welche Möglichkeiten und Grenzen hat der Jugendschutz?
- Wie äussern sich Videoverleiher zu diesem Thema?
- Wie kann das Bedürfnis nach Horror- und Brutalovideos psychologisch erklärt werden?
- Welche Möglichkeiten gibt es, dieses Thema in Schulen, Jugendgruppen und in der Erwachsenenbildung anzugehen?

Ort: Winterthur, Hotel Winterthur (beim Bahnhof)

Auskunft und Anmeldung: Rita Oser, Schweizerische Vereinigung der Elternorganisationen SVEO, 8212 Neuhausen
Tel.: 053/ 2 57 35

21. - 25. März 1988 Berufswechsel in den sozialen Bereich?

Immer mehr Frauen und Männer wechseln im Laufe ihres Lebens den Beruf. Wer sich für eine Tätigkeit im sozialen Bereich (Sozialarbeit, Erwachsenenbildung, Berufsberatung usw.) interessiert, findet in diesem Wochenseminar wertvolle Hilfe: für die persönliche Standortbestimmung und die Klärung beruflicher Perspektiven.

Auskünfte und Anmeldung: Akademie für Erwachsenenbildung, Obergrundstrasse 3, 6003 Luzern, Tel.: 041/ 23 96 72

23. - 25. März 1988 Tagung: Jugend und Delinquenz

Bei vielen Jugendlichen erfolgt der Vorgang der "Normübernahme" sehr konfliktreich und nicht im Sinne der Anpassung an die Erwartungen der Erwachsenenengesellschaft. Es können daraus mehr oder weniger ausgeprägte Formen abweichenden Verhaltens bis hin zu Straffälligkeiten entstehen. Welche Umstände stehen dahinter? Brauchen wir mehr Ärzte, Sozialarbeiter, Therapeuten, mehr Polizei?

Ort: Interlaken Auskunft: Schweiz. Arbeitsgruppe für Kriminologie, "Les Graubes", 1565 Delley FR
Tel.: 037/ 77 25 80

Sozialgerontologische Grundlagen für die Arbeit mit älteren Menschen

Teil 3: 28. - 30. März 1988

Teil 4: 5. - 7. Oktober 1988

Ort: Konolfingen

Auskunft: Prof. Dr. H.-D. Schneider, Ordinarius für Angewandte Psychologie, Universität Freiburg, CH - 1700 Freiburg

11. - 15. Juli 1988 Video kreativ

Zum zehnten Mal findet der Kurs "Video kreativ" statt, zum dritten Mal im Altstadthaus in Zürich. Ziel dieses Wochenkurses ist es, Video als soziales und kreatives Kommunikationsmittel kennen zu lernen und in der Gruppe praktische Erfahrungen damit zu machen. Es sind keine Vorkenntnisse verlangt. Die Leitung liegt beim Medienpädagogen Hanspeter Stalder und beigezogenen Fachleuten.

Auskünfte und Anmeldung: Hanspeter Stalder, Rietstrasse 28,
8103 Unterengstringen, Tel.: 01/ 750 26 71

Arbeitsgruppe "Lehrerbildung" der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF/ SSRE

Im Rahmen des Kongresses der SGBF vom 3. und 4. Juni 1988 in Délémont tagt auch die Arbeitsgruppe Lehrerbildung. Zwei bis drei Forschungs- oder Entwicklungsarbeiten (Hauptbeiträge) werden dabei vorgestellt und diskutiert. Kurzbeiträge von 5 bis 10 Minuten Dauer verschaffen einen Überblick über laufende Arbeiten und Arbeitsschwerpunkte.

Am 29. August 1988 findet voraussichtlich eine ausserordentliche Zusammenkunft der Arbeitsgruppe statt. Es soll gezeigt werden, wie Teile des konkreten Ausbildungsangebots in der Lehrerbildung aussehen können, wenn Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung aufgefasst wird. Hier sollen diesmal ausländische Referenten zum Zuge kommen.

Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen, an einer oder an beiden Veranstaltungen teilzunehmen. Wer in Délémont einen Haupt- oder Kurzbeitrag leisten möchte, bitte ich um Angabe des Themas. Die genaue Absprache wird frühzeitig erfolgen.

Anmeldungen: Bruno Krapf, Säntisstrasse 38, 8311 Brütten

Kurskalender

3. - 7. Oktober 1988 The Teaching of English at Various Levels in England

Der Kurs will Englischlehrern die Möglichkeit des Einblicks in den englischmuttersprachlichen Sprachunterricht geben, richtet sich aber auch an Pädagogik- und Didaktiklehrer (mit ausreichenden Verständnis- und Ausdrucksfähigkeiten in Englisch). Kursprache ist englisch (Übersetzungshilfe für Fachausdrücke wenn nötig).

Leitung: Dr. Rudolf Bader, Seminarlehrer, Bremgarten BE

Ort: Newcastle-upon-Tyne (Nordostengland)

Anmeldung: Bis 15. Juni 1988 an das Kurssekretariat BLV,
Postfach 3029, 3000 Bern 7

3. - 6. Oktober 1988 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Ort: Berlin

Information: Institut für Psychologie der TU-Berlin, Sekretariat Do 303,
Sekretariat DO 303, Dovestrasse 1, 1000 Berlin 10

10. - 12. November 1988 Lehrerbildung als Erwachsenenbildung
Für Lehrer/innen an Hauswirtschaftslehrerinnen- Seminarien

Leitung: Anton Strittmatter, Ursula Affolter, 3073 Gümligen

Ort: Gersau

Ausstellung: Jugendvereine in der Schweiz

Seit dem 4. Dezember und noch bis zum Spätherbst 1988 zeigt das Schweizerische Museum für Volkskunde in Basel (Münsterplatz 20) die Ausstellung "Jugendvereine - Bünde, Scharen, Korps, Bewegungen, 75 Jahre Pfadi in der Schweiz".

Die Ausstellung und die dazu erhältliche Broschüre zeigen geschichtliche Hintergründe und Wesen der Pfadibewegung, des Wandervogels, des CVJM/F, von Jungwacht und Blauring, der Roten Falken sowie der Kadetten.

Familienrat Radio DRS 2 (jeweils Samstag ab 9.05 Uhr)

- | | | |
|-----------|---|---------------------------------|
| 27. 2. 88 | <u>Forum: Was sind unsere Schulen wert? (2)</u> | Ruedi Helfer
Gerhard Dillier |
| 5. 3. 88 | <u>Brrrrr....</u>
Kind und Auto | Ruedi Weiten |
| 12. 3. 88 | <u>Beruflicher Wiedereinstieg von Müttern</u> | Gerhard Dillier |
| 19. 3. 88 | <u>Kinderärzte im Gespräch</u>
Über Beziehungen zwischen Eltern,
Kindern und Ärzten | Margrit Keller |
| 26. 3. 88 | <u>Forum: Was sind unsere Schulen wert? (3)</u> | Ruedi Helfer
Gerhard Dillier |
-

Kontakte Schule - Wirtschaft

Kontaktseminare, Projektstage, Projekt - Wochen, Ausserschulische Praktika, Planung von Weiterbildungsangeboten für das Langschuljahr 1988/89.

Information: Verein Jugend und Wirtschaft, Sekretariat, Dolderstr. 38, 8023 Zürich, Tel.: 01/ 47 48 00

UNESCO Sprachlager in Polen

Die UNESCO Polen lädt 10 Schweizer Lehrer/innen und 10 Mittelschüler/innen (als Tutoren) für einen Monat nach Polen ein. Dort unterrichten diese in einem Ferienlager polnische Mittelschüler in Deutsch und helfen beim Lagerbetrieb (Sommer 1988, genaues Datum noch nicht bekannt, wahrscheinlich 4. oder 11. Juli bis 30. Juli/ 6. August). Eingeladen sind Lehrer/innen aller Schulstufen und Fachrichtungen. Die Schweizer bezahlen die Hin- und Rückreise. In Polen sind sie freigehalten und werden im Anschluss an das Lager in einer wöchigen Reise durch das Land geführt. Es braucht für diese

AKTIVFERIEN UNTERNEHMUNGSGEIST

dazu die Fähigkeit, den Lagerbetrieb mitzugestalten, und den Willen, die Schweiz in einem uns fremden Land und System mit seiner ganzen Persönlichkeit zu vertreten. Das Entgelt ist eine reiche Erfahrung aus erster Hand und interessante menschliche Kontakte, nicht zuletzt auch viele neue Impulse für den eigenen Unterricht.

Interessenten melden sich bitte an den Beauftragten für Sprachlager Polen der nationalen UNESCO-Kommission, Herrn Otmar Zehnder, Lehrerseminar, 6432 Rickenbach SZ, Tel.: 043/ 21 35 22

RECHTSCHREIBUNG - RECHTSCHREIBUNTERRICHT - RECHTSCHREIBDIDAKTIK

2. RORSCHACHER DEUTSCHDIDAKTIK-TAGUNG

Aldo Widmer

Am 4. November 1987 fand im Lehrerseminar Rorschach SG zum zweiten Mal eine Tagung Deutschdidaktik statt. Veranstaltet von der sehr aktiven "Kerngruppe Deutsch" der Ostschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz vereinigte die Veranstaltung rund 100 Fachleute des muttersprachlichen Deutschunterrichts. Lehrer aller Schulstufen, Didaktiker, Linguisten diskutierten im Plenum und in sieben Arbeitsgruppen verschiedene Aspekte des Tagungsthemas, tauschten ihre Erfahrungen aus und lernten neue Ansichten kennen.

Die Kerngruppe Deutsch der EDK-Ost, eine aktive Gruppe von Deutschdidaktikern, leistet seit Jahren effiziente Koordinations- und Entwicklungsarbeit durch ein hochstehendes Angebot an Kursen und Tagungen sowie durch ihre Publikationen. Zum zweitenmal wurde nun zu einer Tagung Deutschdidaktik nach Rorschach eingeladen, womit eine Tradition von "Rorschacher Deutschdidaktiktagungen" begründet sein dürfte. Die rund hundert Teilnehmer vom vergangenen November freuen sich auf die nächste Veranstaltung dieser Reihe. Es gibt noch viel zu tun: Der muttersprachliche Deutschunterricht und seine Didaktik müssen laufend weiterentwickelt werden, zum Wohle der Schüler und Studenten sowie der Lehrer.

Rechtschreibung im Deutschunterricht. Ein altes, uraltes und doch immer wieder neues, aktuelles Thema. Regelgerecht schreiben, so wird gesagt, sei im Deutschen so schwierig, dass praktisch niemand es könne, und wer das Gegenteil behauptete, kenne bloss die Regeln nicht. So war es denn gut, gewissermassen als Rahmen der Tagung zwei Grundsatzreferate zum Thema anzuhören. Dazwischen wurden in sieben Gruppen, unter Leitung namhafter Linguisten, Didaktiker und Lehrmittelautoren, Teilaspekte des Tagungsthemas besprochen.

Thomas BACHMANN, Projektleiter Muttersprache an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, sprach einleitend zum "Stand der Diskussion um die Ziele und Methoden des Rechtschreibunterrichtes". Einleitend wurde dargetan, dass wir wohl "Rechtschreibunterricht" sagen, dabei aber oft etwas anderes meinen, dass der Rechtschreibunterricht in unseren Schulen häufig nicht nur seine eigentlichen Sachziele verfolge, sondern auch heimliche und sogar unheimliche Ziele anvisiere. Der Referent diskutierte im Hauptteil seiner Ausführungen verschiedene Aspekte einiger Ziele des Rechtschreibunterrichts indem er Vorgeschichten, Wirkungen und Begründungen der einzelnen Ziele darlegte. So wurden, immer dokumentiert mit Zitaten

von Linguisten und Didaktikern, folgende Aspekte erörtert:

- . unkonkrete, unerreichbare versus konkrete, erreichbare Lernziele
- . Rechtschreibung und Norm
- . Ziele des Rechtschreibunterrichts und Bildungsziele im allgemeinen
- . Integration versus Isolation des Rechtschreibunterrichts
- . Rechtschreiben - ein natürlicher oder unnatürlicher Lernprozess?
- . Methode: Monopol versus Vielkanallernen
- . Lernpsychologischer Aspekt
- . Analogie Rechtschreiben und Spracherwerb
- . Rechtschreiben als intellektuelle Leistung.

Aus dem Referat wurde deutlich, dass Rechtschreibunterricht, einer modernen didaktischen Konzeption verpflichtet, zwar ein sehr vielschichtiges schulisches Problem bleibt, dass es aber zahlreiche und wirksame Möglichkeiten gibt, sinnvoll und zielgerichtet die Fähigkeit des immer korrekteren Schreibens bei den Schülern zu entwickeln und zu fördern. Als umfassendes Ziel des Rechtschreibunterrichts nannte der Referent die Fähigkeit des Schülers als Schreiber, sich auf die eigentlichen Funktionen des Schreibens konzentrieren zu können, weil er dabei festen Gewohnheiten folgen kann, die aber auf dem ursprünglich bewussten Erkennen von Zusammenhängen basieren.

In den Diskussionsgruppen kamen während gut drei Stunden die folgenden Themen zur Sprache:

- . Rechtschreibunterricht und Lehrmittel / Sprachbuch (eine Gruppe mit Dr. Bruno GOOD und Mitarbeitern, eine Gruppe mit Prof. Hans und Elly GLINZ)
- . Schriftspracherwerb und Rechtschreiben (Dr. Heiko BALHORN)
- . Vom freien Schreiben zum Schreiben... und zur Rechtschreibung (Heide NIEMANN)
- . Schreiben und Rechtschreiben (Dr. Urs RUF und Mitarbeiter)
- . Wie kommt der Lehrer mit leserechtschreibschwachen Schülern zurecht? (Dr. Heinz OCHSNER)
- . Rechtschreibung in Grenzfällen: Aha-Erlebnisse für Lehrer und Schüler in der Mittelschule (lic. phil. Peter GALLMANN)
- . Rechtschreibdidaktik in der Lehrerbildung (Prof. Hans ANDEREGG und Dr. Walter ZILTENER)

Zum Schluss der Tagung sprach Horst SITTA, Deutschprofessor an der Universität Zürich, zum Thema "Rechtschreibreform und Rechtschreibunterricht". Er diskutierte zunächst die Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Rechtschreibung. Deren Gründe liegen wohl teilweise bei uns Lehrern, bei der Art, wie wir Rechtschreibung unterrichten, sie liegen zum Teil auch bei den Schülern. Zu einem guten Teil liegen sie jedoch in der Sache selbst: im komplizierten und auch etwas angejahrten Regelwerk (1901) und in den Umständen,

Veranstaltungsberichte

die zu seiner Verabschiedung geführt haben. Das amtliche Regelwerk - ein Kompromiss zwischen älteren, miteinander konkurrierenden Schreibweisen - gehorcht oft nicht dem Prinzip der Einfachheit. Zudem gibt es eine grosse Zahl von Einzelfestlegungen, wo die Schreibweise weder einem allgemeinen Prinzip noch einer konkreten Handlungsanweisung (einer Regel) gehorcht, sondern im Wörterbuch festgelegt ist und vom Schüler als Einzelfall (als Ausnahme) gelernt werden muss.

Seit Jahren schon wird dieses Regelwerk kritisiert, wird nach Reform gerufen. Dabei steht seit jeher an erster Stelle die Reform der Laut-/Buchstabenbeziehung (z. B. die Schreibweise eines gedehnten i; heute mit i, ie, ih, ieh reichlich unübersichtlich), an zweiter Stelle (wer hätte das nicht gedacht) die Reform der Gross-/Kleinschreibung. Auf den Plätzen drei bis fünf folgen, mit im Verlauf der Zeit wechselnden Rangfolgen, die Probleme Zusammen-/Getrenntschreibung, Silbentrennung, Interpunktion.

Heute bestehen gute Aussichten auf eine Reform des offiziellen Regelwerks. Seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre wird sie vorangetrieben. Ging es 1901 vordringlich um eine Vereinheitlichung der deutschen Rechtschreibung, so steht heute deren Vereinfachung im Mittelpunkt. Die "Wiener Gespräche zu Fragen der Rechtschreibreform", eine Konferenz hoher Beamter aus allen Ländern, in denen Deutsch gesprochen wird, hat 1986 beschlossen, in einem ersten Schritt die Bereiche der Worttrennung, der Zeichensetzung, der Getrennt- bzw. Zusammenschreibung sowie die Laut-Buchstaben-Beziehung (inkl. Fremdwortschreibung) zu behandeln. Erst später soll die umstrittenere Gross-/Kleinschreibung neu geregelt werden.

SITTA rief die Tagungsteilnehmer auf, für die nötige Information in Bezug auf die kommende Rechtschreibreform zu sorgen und die Frage zu diskutieren. Wenn das neue Regelwerk dann in Kraft steht, werden wir eine sinnvolle Auswahl für den schulischen Unterricht treffen müssen. Heute häufig diskutierte Fragen wie Normentreue bzw. Toleranz gegenüber Rechtschreibregeln haben aber mit der Reform selber wenig zu tun. Unser und unserer Schüler Umgang mit den Regeln muss laufend neu überdacht werden. Die diaktische Diskussion im Rechtschreibunterricht wird also trotz der kommenden Reform weitergehen.

Im Gespräch gibt der Tagungsleiter, lic. phil. Thomas BACHMANN, Antwort auf einige Fragen:

WAS WAR DAS ZIEL DER TAGUNG DEUTSCHDIDAKTIK 1987?

Es sollten am Thema Rechtschreibunterricht und Rechtschreibreform Praktiker und Theoretiker zusammengeführt werden, also Leute, die sich im Schulalltag mit dem Thema befassen: Vertreter von Schulbehörden, die damit konfrontiert sind sowie Wissenschaftler, Forscher, Lehrmittelautoren, die sich des Themas annehmen. Ziel war also der Dialog über Möglichkeiten, Perspektiven von Rechtschreibunterricht, über Aufgaben einer Rechtschreibreform. Dabei sollte das Thema möglichst breit, also von allen Seiten her angegangen und diskutiert werden. In den sieben Sektionen wurde das Thema dann je unter einem bestimmten Aspekt vertieft.

WELCHES WAR DAS ZIEL DER GRUPPENDISKUSSIONEN?

In den Gruppendiskussionen sollten Schwerpunkte gesetzt werden. Die Tagungsteilnehmer haben sich für einen Teilbereich der ganzen Thematik entscheiden und einschreiben müssen. So konnten Akzente gesetzt werden, je nach Funktion und Interesse der Teilnehmer. Die meisten Gruppen erhielten schon vor der Tagung Material, mit dem sie sich vorbereiten konnten. Die Gruppenleiter führten in ihr Thema ein und berichteten aus ihrer Erfahrung und ihrer Arbeit; die Tagungsteilnehmer brachten ihre persönlichen Erfahrungen und Probleme in die Diskussion ein.

WAS SIND DIE RESULTATE DER TAGUNG, WIE GEHT ES WEITER?

Die Tagung hat ihr Ziel erreicht, wenn die Kontaktnahme unter den Teilnehmern und die Diskussion verschiedener Aspekte des Themas stattgefunden haben. Und das ist, den Rückmeldungen zufolge, die wir bekommen haben, in hohem Masse der Fall. Weitere Resultate, etwa ein Ergebnis in Form einer Publikation, waren nicht vorgesehen. Die Tagung Deutschdidaktik war denn auch weniger eine Arbeitstagung als vielmehr ein Forum, an dem die Teilnehmer einen intensiven Gedanken-, Erfahrungs- und Informationsaustausch pflegen.

Die Kerngruppe Deutsch möchte die Didaktiktagungen weiterführen, vielleicht künftig in einem Zweijahresrhythmus. Dies aus arbeits-technischen Gründen und weil wir lieber weniger, aber gut vorbereitete und thematisch durchdachte Tagungen anbieten möchten. Allerdings gibt es bereits jetzt Teilnehmer, die bedauern, dass man sich nicht jedes Jahr trifft.

WAS SIND GEGENWAERTIG DIE BRENNPUNKTE DER DIDAKTISCHEN DISKUSSION IM MUTTERSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHT?

BACHMANN nennt aus persönlicher Sicht stichwortartig:

- . Problem des Erwerbs der Schriftsprache: Verknüpfung des Lese- und des Schreibernprozesses
- . Lesen und Schreiben müssen, in der Aneignung, beim Üben und bei kreativer Umsetzung vermehrt in individualisierenden Arbeitsformen gepflegt werden.
- . Ausbrechen aus dem Ghetto der in der Schule gepflegten künstlichen Schreibernsituationen, also Schreiben in sinnvollen Handlungszusammenhängen: Der Schüler realisiert bestimmte Schreibabsichten für ihm bekannte Lesererwartungen in einer konkreten Situation.
- . Die Schule sollte sich künftig vermehrt auch kognitiven Aspekten des Deutschunterrichts Aufmerksamkeit schenken, also zum Beispiel dem Thema "Schreiben und Denkentwicklung".

**Es gibt kaum eine preiswertere Weiterbildung
als die NZZ.**

Doch: die BzL !

LEHRERBILDUNG IN EUROPA VOR DEN HERAUSFORDERUNGEN DER 90ER JAHRE

JAHRESKONGRESS DER ATEE (ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE) 1987 IMPRESSIONEN DER KONGRESSTEILNEHMER

*Hermann Forneck, Hans Gehrig, Hermann Landolt, Hannelore Rizza,
Roger Vaissière, Werner Wiesendanger*

Vom 7. - bis 9. September 1987 fand die 12. Konferenz der ATEE an der Freien Universität Berlin statt. Die Kongressarbeit war der Thematik "Die Lehrerausbildung vor den Herausforderungen der neunziger Jahre" gewidmet. 240 Teilnehmer befassten sich in drei Plenarveranstaltungen und zwölf Arbeitsgruppen mit zum Teil recht unterschiedlichen Aspekten der Lehrerbildung.

In der Programmankündigung wies das wissenschaftliche Komitee des Kongresses darauf hin, dass die ATEE mit dem bewusst weitgefassten Konferenzthema ihre Bereitschaft bekunden wolle, "als internationales Forum zur Lehrerbildung daran mitzuwirken, dass gemeinsame Probleme erörtert, Erfahrungen über Grenzen hinweg ausgetauscht werden und der Versuch unternommen wird, dass Lehrerbildner aus allen europäischen Ländern neue Ansätze für die Lehrerbildung entwickeln".

Welches sind zurzeit die Themen, die die Verantwortlichen europaweit bewegen?

- die angemessene Rekrutierung
- die Arbeitslosigkeit von Lehrern
- der angemessene Umgang mit den neuen Informationstechnologien durch Lehrer und Schüler
- die mit der Arbeitsmigration verbundene multikulturelle Situation in Gesellschaft und Schule
- die Umsetzung von pädagogischen Innovationen in der Schule auf dem Weg der Fort- und Weiterbildung der Lehrer
- die ungeklärten Beziehungen zwischen fachwissenschaftlichen und berufspraktischen Studien in der Lehrerbildung
- die Vorbereitung auf Leitungstätigkeiten (als Schulleiter)
- die Ausbildung der Auszubildner

Veranstaltungsberichte

In der Kongressarbeit 1987 ergab sich eine deutliche Konzentration auf drei Problembereiche:

- Innovation und Reform
- Schule und Lehrerbildung in einer zunehmend informatisierten Gesellschaft
- Schule und Lehrerbildung in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft

Lehrerbildung in den neunziger Jahren

Zum Problemkreis Innovation und Reform äusserte sich in einem Grundsatzreferat Wolfgang Klafki. Er stellte fest, dass sich zurzeit die lebhaftesten Entwicklungen nicht mehr im Bereich der Lehrergrundausbildung, sondern im Bereich der Lehrerfortbildung (und zwar in bezug auf Inhalt und Form) abspielten. Lehrerfortbildung schein zur zweiten vollwertigen Säule der Lehrerbildung zu werden.

Daneben aber befindet sich die Bundesrepublik Deutschland seit mehr als 10 Jahren in einer Phase bildungspolitischer Stagnation, zum Teil auch der Restauration, ja des Rückschritts. Dies treffe auch für die Lehrerbildung zu. Klafki bedauerte zum Beispiel, dass es in der BRD nicht gelungen sei, in die Ausbildungskonzeptionen der Lehrerbildung einen angemessenen Anteil erziehungswissenschaftlicher Studien einzubauen (Baden-Württemberg leiste sich nach wie vor in der Gymnasiallehrausbildung die Grotteske, "den Studenten zwar den Besuch einiger pädagogischer Veranstaltungen zu empfehlen, aber nicht eine einzige Stunde verpflichtend zu machen"). Versuche mit einer Integration erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher, didaktischer und schulpraktischer Studien (Osnabrück, Oldenburg) seien vorzeitig wieder abgebrochen worden.

Mit Bezug auf die neunziger Jahre (und die BRD) meinte Klafki, dass "wir im Grundsätzlichen keine fundamental neuen Ideen, nicht das bisweilen beschworene "völlige Umdenken" oder "die Wende" bräuchten. Vielmehr gehe es darum, die Grundintentionen der ausgehenden sechziger und der beginnenden siebziger Jahre festzuhalten, sie kritisch weiterzudenken und die tatsächlich erreichten Fortschritte zu verteidigen, "verlorenes Gelände zurückzugewinnen".

In inhaltlicher Hinsicht müsste es darum gehen, das Problem der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung zu lösen. Die zentrale Frage dabei müsse sein, was die (Fach-)Wissenschaften für die Entwicklung des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses der Lernenden, was für die Entwicklung ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit bedeuteten.

Da Lehrer nicht nur zu unterrichten, sondern auch zu erziehen hätten, müssten sie "Schülern zur Entwicklung von reflektierten Einstellungen und zur Urteils- und Handlungsfähigkeit

hinsichtlich individueller, sozialer und politischer Normfragen verhelfen". Weil sich diese Erziehung in der Schule abspiele, müssten folgerichtig die Lehrer künftig mehr und bessere Kenntnisse über die Beziehungen der Institution Schule zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen sie steht, haben. (In dieser Beziehung ist nach Klafki die Situation in der BRD als völlig unzureichend zu beurteilen).

Die Forderungen Klafkis für die Lehrerbildung der neunziger Jahre, auf drei Grundthesen reduziert, lauten:

- (1) Lehrerbildung heute wie in den neunziger Jahren muss dazu anregen und befähigen, über allgemeine, übergreifende Ziele der Erziehung und der Schule nachzudenken, sich kritisch und argumentierend damit auseinanderzusetzen. Denn jeder Aspekt und Teilfaktor des Lehrerhandelns und der Institution Schule, in der es sich vollzieht, ist - mindestens implizit - von allgemeinen Zielvorstellungen über Erziehung und Unterricht in der Schule bestimmt. Wenn Lehrer jungen Menschen der nachwachsenden Generation zu selbständigem Denken, Urteilen und Handeln verhelfen sollen, müssen sie selber in dieser modernen Welt selbständig denkende und urteilende Personen sein.
- (2) Die Schule der neunziger Jahre wird - nach Klafki "ziemlich sicher" - keine total oder auch nur weitgehend computerisierte Schule sein. Ebenso sicher sei aber auch, dass die Schule der Zukunft angesichts der wachsenden technisch-ökonomischen und gesellschaftlichen Bedeutung der modernen Medien ein schweres Versäumnis beginge, wenn sie nicht Konzepte kritischer informations- und kommunikationstechnologischer Grundbildung für alle Schüler entwickeln und ausserdem wahlfreie Intensivierungs- und Vertiefungsmöglichkeiten anbieten würde.
- (3) Eine wesentliche heutige und künftige Aufgabe der Lehrerbildung ist es, angehenden und bereits praktizierenden Lehrern Hilfen zum pädagogischen Verstehen, zur Entwicklung pädagogischer Verstehensfähigkeit zu geben.

Zur Entwicklung pädagogischer Verstehensfähigkeit gab Klafki abschliessend konkrete Hinweise. Er meint damit:

- Die dem Lehrer anvertrauten Kinder und Jugendlichen zunächst in ihrer subjektiven Situation, mit ihren Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten, Nöten, in den von den jungen Menschen gesetzten Bedeutungsakzenten zu verstehen, in dem, was sie als für sich wichtig betrachten. Lehrer müssen Kinder und Jugendliche als ganzheitliche - das heisst keineswegs immer: als harmonische - junge Menschen verstehen, die auch in der Schule nicht nur Schüler sind.
- Zu unterscheiden ist zwischen Verstehensbereitschaft und Verstehensfähigkeit. Allerdings weiss man bisher nicht allzuviel darüber, wie Lehrerbildung konkret

Veranstaltungsberichte

und gezielt Hilfen zur Entwicklung der pädagogischen Verstehensfähigkeit geben kann.

Doch gibt es heute Ansätze, die gute Resultate zeitigen. Angesprochen sind Uebungen, die an Stelle bisheriger Formen der Uebungsschul- und Praktikumsarbeit treten und dies vor allem in der ersten Phase beruflicher Ausbildung: Uebungen in behutsam teilnehmender Beobachtung und offenem Umgang mit Kindern und Jugendlichen (nicht die schulfertige Unterrichtssituation im Sinne methodisch arrangierten Unterrichts oder ein Forschungsverfahren stehen im Vordergrund).

- Pädagogisches Verstehen heisst zunächst, sich üben im Erspüren, Vermuten, Versuchen zu erkennen, wie es auf der Seite des jungen Menschen aussieht, was ihn interessiert, was ihm Schwierigkeiten macht, was er sich zutraut und was nicht, wie ihm zumute ist, welche Lebensthemen ihn zum gegebenen Zeitpunkt besonders beschäftigen - das Verhältnis zur Freundin oder zum Freund, das eigene Aussehen - Frisur oder Kleidung -, das eigene "Auftreten" als Form der Beziehung zu den anderen, die Enttäuschung über eine Selbsterfahrung, die das Kind oder der Jugendliche als Niederlage deutet, die Neugierde auf etwas, was einem noch verboten ist, das Sich-endlich-einmal-selbst-erproben-Wollen an einer Aufgabe, die auch "schiefgehen" kann usw.
- Ueber Versuche teilnehmender Beobachtung und offenen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen, die Studierende am besten zu zweit durchführen sollten, müsste aber nachträglich in kleinen Gruppen auch gesprochen und behutsam, ohne einen grossen Apparat an Theorien und Fachtermini zu bemühen, reflektiert, nachgesonnen werden, damit man sich der eigenen Verstehensansätze bewusst werden kann, Einschätzungen anderer kennenlernt, Bestätigungen der eigenen Vermutungen oder aber Zweifel an ihrer Treffsicherheit erfährt und auf neue Beobachtungs- und Frageperspektiven aufmerksam wird.
- Eine weitere, hilfreiche Form, Anstösse zur Entwicklung pädagogischen Verstehens zu geben, besteht darin, dass Studenten oder Lehrer in Lehrerfortbildungsveranstaltungen Erinnerungen aus ihrer eigenen Kindheit und Jugend aufschreiben, sie wechselseitig vorlesen und sich darüber gesprächsweise austauschen. Es ist wichtig, dass man sich bei solchen Anregungen um die Schaffung einer Atmosphäre bemüht, die die Bereitschaft zum wechselseitigen Verstehen unter den Teilnehmern aufkommen lässt.

Das teilnehmende Beobachten und der offene Umgang als Bemühen um pädagogisches Verstehen wären nach Klafki auch die wesentlichen tragenden Voraussetzungen zur Bewältigung der multikulturellen Situation in den Schulen.

Hans Gehrig, Zürich (SPG)

Arbeitsgruppe "Höherqualifizierung der Lehrer"

Diese ständige Arbeitsgruppe der ATEE besteht erst seit der 9. Konferenz und befasst sich schwerpunktmässig - die deutsche Uebersetzung ist etwas irreführend - mit Professionalisierungskonzepten in der Lehrerbildung und mit Modellen der Lehrerkompetenz. Somit kam mir als Leiter der Schulpraktischen Ausbildung am Primarlehrerseminar Irchel das Arbeitsgebiet sehr entgegen. Die Gruppe von ca. 16 Teilnehmern vereinte Lehrerbildner und Erziehungswissenschaftler aus Grossbritannien (Schottland), Holland, der Bundesrepublik Deutschland, Osterreich, Spanien und der Schweiz.

Das Thema "Professionalisierung" wird deutlich an einer Auswahl von eingereichten und diskutierten "papers":

- Eintrittsselektion, Kandidatenmerkmale und Ausbildungserfolg in der Erstausbildung von Lehrern in Schottland
- Wirkungen von schriftlichen Rückmeldungen von Praktikumslehrern auf die didaktischen Kompetenzen von Lehrerstudenten (Holland)
- Entwicklung von Lehrfähigkeiten in der Anfangsausbildung von Mathematiklehrern durch 1 : 1-Unterricht (1 Lehrer - 1 Schüler) (Holland)
- Verschiedene Bedeutungen des Begriffs "Lehrerkompetenz" in 5 didaktischen Ansätzen (Holland)
- Selbstbewertung und Beratung in der (Jung-)Lehrerausbildung (Referendariat) (BRD)
- Das Fehlen einer "pax educativa": Vorbereitung für einen sich wandelnden Beruf (Holland)
- Wie kann das "Ausgebranntsein" von Lehrern verhütet werden? (Holland)

Die Diskussion der Kurzreferate und Bearbeitung der durch die Papiere aufgeworfenen Fragen standen in dieser Arbeitsgruppe eindeutig im Vordergrund und bedeuteten für mich eine echte berufliche Bereicherung. Die Diskussion der Hauptreferate hingegen spielte eher eine untergeordnete Rolle, weil zum Beispiel das Grundverständnis der Engländer und Holländer für die spezifisch deutsche Ausprägung der didaktischen und pädagogischen Problembearbeitung, wie sie beim Hauptvortrag von Wolfgang Klafki (Lehrerbildung am Ausgang der 90er Jahre) deutlich zum Ausdruck kam, nicht im erforderlichen Mass vorhanden war.

Auf der anderen Seite bedeutete gerade die Dominanz der empirisch-pragmatischen Richtungen, wie sie von englischen und holländischen Kollegen eingebracht worden war, für mich der eigentliche Gewinn der Konferenz.

Veranstaltungsberichte

Ich habe einige Anregungen mitbekommen, die im Rahmen von Konzepten der schulpraktischen Ausbildung unmittelbar umgesetzt werden können. Ich denke da zum Beispiel an die Sammlung von schriftlichen Rückmeldungen zu Praktikumslektionen, die wiederum in der Praktikumslehrerfortbildung bearbeitet werden könnten.

Als generelle Leitidee nehme ich von Berlin die Verstärkung unserer Bemühungen mit, durch empirische Erhebungen die Wirkungen von Konzepten und Fortbildungsbemühungen zu überprüfen. Dies wird uns auch die Möglichkeit geben, unsere reichen Erfahrungen und ausgedehnten schulpraktischen Ausbildungsentwicklungen mit gesicherten Daten versehen den Fachkollegen aus dem Ausland zur Diskussion zu stellen.

Roger Vaissière, Zürich (PLS)

Arbeitsgruppe "Informationstechnologie"

Die Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit 4 Themen bzw. Projekten.

1. R. Gwyn von Grossbritannien stellte ein Projekt vor, in dem ein Schulnetzwerk zwischen verschiedenen europäischen Schulen installiert werden soll. Die Schüler der beteiligten Schulen sollen dabei an den gleichen Themen arbeiten und ihre Resultate miteinander austauschen und vergleichen. Weiter ist an eine Kooperation im Fremdsprachenunterricht gedacht. Wir sind in die weitere Entwicklung dieses Projektes miteinbezogen.
2. Aus Frankreich wurde über ein Konzept über die Lehrerausbildung und -weiterbildung im Bereich der neuen Informationstechnologien berichtet.
3. Aus einer niederländischen Kleinstadt wurde eine detaillierte Studie über die Implementation von Computern in den Primarschulbereich vorgestellt. Die dabei gemachten Erfahrungen könnten über die Schulstufe hinaus auch für uns von Interesse sein.
4. In einem weiteren Referat wurde über die Schwierigkeiten der Computereinführung an griechischen Schulen informiert.

Die Berichte über die konkreten Projekte litten darunter, dass sie sich zu sehr in Details verloren und die übergeordneten Fragestellungen dabei zu kurz kamen. Insofern entsprach die Arbeit in der Gruppe nicht meinen Erwartungen. Andererseits ist mit den auf dem Kongress neu geknüpften bzw. gefestigten Kontakten sichergestellt, dass wir über die weitere Entwicklung im europäischen Raum genau informiert werden bzw. auch an dieser Entwicklung teilhaben

können. Die Gruppe hat den Wunsch geäußert, dass die Zürcher Konzeption einer informationstechnischen Bildung auf dem nächsten Kongress der ATEE vorgestellt und diskutiert werden soll.

Hermann Forneck, Zürich (SFA)

Arbeitsgruppe "Die Ausbildung von Lehrern für und durch audio-visuelle Methoden"

Die Teilnehmer/innen dieser Arbeitsgruppe setzten sich aus drei Franzosen, einer Italienerin, einem Portugiesen, einem Deutschen und mir zusammen. Für die Arbeit in der Gruppe war erschwerend, dass einzelne Mitglieder unter dem oben aufgeführten Thema ständig in Kontakt stehen und schon längere Zeit zusammengearbeitet haben, während andere Arbeitsgruppenmitglieder erst am ATEE-Kongress hinzugestossen sind.

Die Arbeit in der Gruppe basierte auf Referaten und wissenschaftlichen Untersuchungen, die von einzelnen Mitgliedern vorgestellt wurden. Dabei ging es vor allem um den heutigen Standort der audiovisuellen Information in der Schule. Die Gruppe beschäftigte sich eingehend mit der Bedeutung und der Lernwirksamkeit der "Audiovisuellen-Information" oder der Schulung der Lehrerstudenten mit audiovisuellen Mitteln. Dieser eingehenden Auseinandersetzung steht aber eine unterrichtliche Wirklichkeit gegenüber, die sich in folgender Aussage äussert: "...la vidéo est très souvent employée, malheureusement, comme un accessoire du système traditionnel de formation des maitres". In der Arbeitsgruppe ging es aber vor allem darum, die Videoinformation zu einer eigenständigen Lern- und Lehrform zu entwickeln, die sich selbständig im Unterricht zu behaupten vermag und nicht nur als eine Unterrichtsform neben anderen zu verstehen ist. Es bestand die Absicht, für diese Lehr- und Lernform eine brauchbare Theorie zu entwickeln und die notwendigen Beweise für ihre Wirksamkeit und Effizienz zu erbringen. Diese Zielrichtung deckte sich nicht mit meinen Ansprüchen an die Gruppe. Aus meinem Interesse heraus wäre mir eine Beschäftigung mit den Fragen und Formen eines sinnvollen und zeitgemässen Video-Einsatzes in der Lehrerbildung nähergelegen.

Mein Interesse wurde lediglich durch eine Untersuchung berücksichtigt. Professor Klinzing vom Zentrum für neue Lernverfahren in Tübingen stellte eine Arbeit vor mit dem Thema: "Die Auswirkungen von praktischen Übungen im Labor mit Videofeedback auf die Qualität von Vorträgen". Auf der Grundlage des üblichen Microteaching-Verfahrens, nämlich in Kleingruppen Übungsmöglichkeiten unter kontrollierten Bedingungen mit (Video) Feedbackmöglichkeiten zu schaffen,

Veranstaltungsberichte

um für das Unterrichten in einem bestimmten Bereich einen Verhaltensaufbau und eine Verhaltensänderung bei Lehrerstudenten zu erreichen, versuchte Klinzing die Vortragstechnik zu verbessern. Die Hauptaspekte gemäss der Untersuchung, die die Wirksamkeit von Vorträgen ausmachen, sind KLARHEIT und INTERESSANTHEIT der Präsentation. Neu für Klinzing kam die NICHTVERBALE AUSDRUCKSKRAFT hinzu, die ins Trainingsprogramm einbezogen wurde. Auf dem Hintergrund eines Verhaltensnachtests konnte festgestellt werden, dass sich durch das Videotraining die "Klarheit" und die "Nichtverbale Ausdruckskraft" signifikant positiv von der Kontrollgruppe unterschieden. Die für das Training verwendete Arbeitsform war zwar nicht neu, aber das vorgestellte Projekt zeigte doch an einer bedeutungsvollen Unterrichtsform, wie mit der audiovisuellen Methode ein effizientes Verhaltenstraining aufgebaut und durchgeführt werden kann.

Insgesamt vermochte die Arbeitsgruppe meine Ansprüche nicht abzudecken, doch ermöglichte sie neben der Arbeit an der eigentlichen Thematik einen regen Austausch über Fragen der Lehrerbildung in den verschiedenen Ländern.

Hermann Landolt, Zürich (PLS)

ARBEITSGRUPPE "Interkulturelle Erziehung und Bildung" (IEB)

1. Die internationale Gruppenarbeit war für uns eine eindrückliche Bestätigung dafür, dass es sich bei der IEB um eine der schwierigsten und anspruchvollsten pädagogischen Aufgaben handelt, die immer nur punktuell gelöst werden können. Nach unserer Auffassung handelt es sich um eine Art von pädagogischer Quadratur des Zirkels, weshalb es auch verständlich erscheint, wenn einzelne unserer Gesprächspartner, die sich jahrelang mit IEB befasst haben, eher eine skeptische Grundhaltung bezüglich der Erfüllbarkeit aller Forderungen für eine wirkungsvolle Interkulturelle Erziehung einnehmen. Dabei scheinen die Grundeinstellungen zu schwanken zwischen pädagogischem Utopismus und resignierter Skepsis.
2. Bei der IEB geht es praktisch um alle zentralen pädagogischen Fragen der Sozialisation und Enkulturation, wobei folgende Problemkreise zu unterscheiden sind:
 - Soziales Schichtproblem, dem in der Praxis der IEB nicht genug Gewicht beigemessen werden kann. Man denke zum Beispiel nur an den Umstand, dass die Kinder türkischer Gastarbeiter zuhause keineswegs ein gehobenes Kulturtürkisch sprechen, sondern einen Soziolekt aus dem bäuerlichen Herkunftsgebiet.
 - Problem des Zweitspracherwerbs

- Problem der Rasse und Hautfarbe
 - Problem der verschiedenen Religionszugehörigkeit und Problem der verschiedenen Weltanschauungen und Lebensauffassungen
3. In der heutigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Situation mit ihrer ausgesprochenen Mobilität und dem wirtschaftlichen Nord-/Südgefälle stellt die multikulturelle Gesellschaft eine weltweite Realität dar. Dabei werden die sich daraus ergebenden Probleme in den verschiedenen Ländern auch verschieden zu lösen versucht.

So scheint zum Beispiel im Einflussbereich der Commonwealth-Länder das Sprachproblem keine grosse Rolle zu spielen, weil die Beherrschung der englischen Sprache ganz einfach vorausgesetzt wird. Hingegen bestehen hier grosse Probleme wegen der krassen sozialen Unterschiede und der verschiedenen Rassenzugehörigkeit und der verschiedenen Religionen.

4. Es wurde uns mehrfach bestätigt, dass wir mit unseren Bemühungen in der Zürcher Lehrerbildung auf dem rechten Weg sind. Unsere Auslandsaufenthalte wurden als ein wichtiger Versuch gewertet, bei angehenden Lehrern eine Einstellungsänderung gegenüber allem Fremdem zu bewirken. Im Hinblick auf eine fachlich bessere Vorbereitung ist jedoch ein weiterer Ausbau der Lehrerbildung für die Aufgaben der IEB unerlässlich. Dies gilt sowohl für eine vertiefte Ausbildung aller Studenten als insbesondere auch für die Spezialisierung einzelner Lehrerstudenten durch ein gezieltes Wahlfachangebot.

Bevor jedoch eine Erweiterung der Ausbildung für die Studenten ins Auge gefasst werden kann, müssen die Seminarlehrer für die Anliegen der IEB gewonnen werden. Ohne Mitwirkung der Seminarlehrer kann kein Erfolg erwartet werden. Deshalb ist als nächster Schritt eine entsprechende Fortbildung der Seminarlehrer zu realisieren.

5. Aufgrund unserer allerdings recht unvollständigen und lediglich punktuellen Eindrücke sind wir zum vorläufigen Ergebnis gelangt, dass wir im Bereich der IEB in der Lehrerbildung den internationalen Vergleich nicht zu scheuen brauchen. In der Schul- und Unterrichtspraxis für die Gastarbeiterkinder scheinen wir jedoch eher einen Rückstand aufzuweisen. Dies gilt vor allen für die intensive Beratung und Begleitung der einheimischen Lehrer, welche in ihren Klassen viele fremdsprachigen Kinder haben und sich dadurch absolut berechtigt masslos überfordert fühlen. Der Rückstand gilt aber ebenso sehr dem Einbezug ausländischer Lehrkräfte in unserer Volksschule, ein Postulat, dem wir bis jetzt doch überwiegend ablehnend und fast verständnislos gegenüberstehen.

Veranstaltungsberichte

In diesen Bereichen sollte unser gegenwärtiges Konzept einer Ueberprüfung unterzogen werden, wenn wir einerseits bei der Schulung der Gastarbeiterkinder und andererseits bei der Interkulturellen Erziehung der Schweizerkinder bessere Ergebnisse erreichen wollen.

6. In allen Begegnungen und Gesprächen ist uns immer wieder aufgefallen, wie im Ausland ganz allgemein und insbesondere der Bereich der IEB wissenschaftlich untersucht und in der Schulpraxis entsprechend intensiv begleitet wird. Auch wenn wir in dieser Hinsicht kein Ausmass wie in der BRD anstreben wollen, ist doch unser rein pragmatisches Vorgehen allzu einseitig. Wir sollten in unserem Schulwesen wohl generell der wissenschaftlichen Begleitung und der laufenden Beratung aller Lehrkräfte inskünftig mehr Bedeutung beimessen.

Werner Wiesendanger und
Hannelore Rizza, Zürich (PLS)

Thesen zur Interkulturellen Erziehung und Bildung
von Prof. Dr. Gerd Hoff, Institut für Interkulturelle Erziehung
an der Freien Universität in Berlin
anlässlich der 12. ATEE-Konferenz vom 7. - 11. September 1987 in Berlin

1. Interkulturelle Erziehung und Bildung (IEB) ist die pädagogische, Interkulturelles Lernen die didaktische Konsequenz, wenn man Lebensumstände als Leben in einer multikulturellen Gesellschaft interpretiert.
2. IEB versteht sich als die pädagogische Dimension didaktischer, methodischer und erzieherischer Entscheidungen, die für die Angehörigen der regionalen Mehrheit wie die der Minderheiten Kategorien der Toleranz, der Empathie und vor allem der Identitätsbildung zur Verfügung stellt.
3. IEB strebt eine humanistische Grundhaltung an, vermittelt Kritikfähigkeit gegenüber monokausalen Ideologien und Dogmen, klassen-, geschlechts- und ethnozentrischer wie nationalistischer Fixierung und Diskriminierung und befähigt zur Konfliktlösung mit argumentativen, gewaltfreien Mitteln.
4. IEB wendet sich an alle Lehrenden und Lernenden. Sie beschränkt sich nicht darauf, Angehörige ethnischer Minoritäten in ihrem Verhältnis zu einer regional bedingten, also letztlich zufälligen Mehrheit an einen historisch gewachsenen, gleichsam auch "notwendig zufälligen" Normenkonsens anzupassen.

5. Gerade die Angehörigen der Mehrheit, die nicht durch alltägliche Erfahrungen darauf hingewiesen werden, dass der unter ihnen konsensfähige Normenkatalog keine universale Gültigkeit besitzt, bedürfen um so mehr des angeleiteten Lernens. Um dessen Inhalte kümmert sich der Fachaspekt der Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Pädagogik.
6. Wir betreiben im "Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung" an der Freien Universität Berlin keine Ausländerpädagogik (also keine Pädagogik nur an die Adresse von "Ausländern"). Wir vertreten die Ueberzeugung, dass gerade die jeweiligen Majoritäten in multikulturellen Gesellschaften, also in unserem Fall die deutschen Schüler und Lehrer, den grösseren Lernprozess bei der Entwicklung toleranten Verhaltens zu durchlaufen haben.
7. Vorurteilsproblematik, Ausländerfeindlichkeit und "moderne Formen" des Rassismus sind zentrale Gegenstände kritischer Reflexion in der Lehrerausbildung wie auch in der unmittelbaren Arbeit mit Schülern.
8. Alle Individuen und Gruppen sollten im Verlauf ihres Bildungsprozesses befähigt werden, Normen als Ausdruck von Gruppeninteressen zu identifizieren und sie auf deren Vorzüge und Nachteile für die eigene Person, Familie, Gruppe, religiöse oder ethnische Gemeinschaft kritisch zu befragen und individuell zu bewerten.
9. Der in Berlin (West) und in der Bundesrepublik dominierende Integrationsbegriff sieht Assimilation oder Enkulturation von ethnischen oder auch nationalen Minderheiten vor. Das Endprodukt solcher Integration wäre der "weisse Neger", die vielfach gebrochene Persönlichkeit eines Individuums, das als Karikatur mit typisierten Verhaltensweisen und Einstellungen herumläuft.
10. Der Ruf nach National- und/oder Religionsschulen für Minderheiten fördert nicht nur die Ghetto-Bildung. Hier werden nur zu leicht Werte vermittelt, die, ohne die Chance der täglichen Ueberprüfung an einer dem Wandel unterworfenen gesellschaftlichen Realität, in formalisiertem Traditionalismus verharren und statt Identitätsförderung einen musealen "Ethno-Zoo" realisieren helfen.
11. Beide Voraussetzungen sehe ich kontraproduktiv zur Idee einer integrierten Gesellschaft, in der abweichendes Verhalten toleriert wird, fremdartige Gewohnheiten anerkannt werden, Mehrsprachigkeit selbstverständlich ist, Religionsausübung dem Individuum überlassen bleibt und die Begegnung mit Menschen anderen kulturellen Hintergrundes erstrebenswert wird.
12. Zentrales, auch für mich noch nicht restlos gelöstes Problem bleibt es, im Erziehungsprozess immer wieder auch ethische Voraussetzungen hierarchisieren zu müssen, angesichts des herrschenden Wissenschaftsverständnisses, das Wertfreiheit oder Neutralität postuliert.

LEHRERBILDUNG IN EUROPA VOR DEN HERAUSFORDERUNGEN DER 90ER JAHRE

**12. ATEE - KONFERENZ
FREIE UNIVERSITAET BERLIN, 7.9. - 11.9.1987**

**PERSOENLICHE NOTIZEN EINES KONFERENZTEILNEHMERS UND
EINIGE GEDANKEN VON WOLFGANG KLAFKI**

Ernst Preisig

Begonnen hat der Kongress für mich, wie für viele andere Teilnehmer, mit einer aufwendigen Suche des richtigen Eingangs zum Kongressbüro der FU. Böse Zungen behaupteten, der Tagungsorganisator, Peter Hübner, hätte den Kongress bewusst räumlich etwas kompliziert angelegt, um die "Labyrinth-Klugheit" der Kongressisten auf die Probe zu stellen.

Werner Wiesendanger, Direktor des Primarlehrerseminars Zürich, einer der acht Schweizer Teilnehmer, war bereits Tage zuvor angereist, um die Integration fremdsprachiger Kinder in den Berliner Schulen zu studieren. Sein Referat (zusammen mit Frau H. Rizza) in der Arbeitsgruppe 5 (Lehrerbildung und interkulturelle Erziehung) befasste sich denn auch mit diesem Thema, insbesondere mit den Studienaufenthalten von Zürcher Lehrerstudenten in den Herkunftsländern von Gastarbeitern (Italien, Spanien, Jugoslawien, Türkei).
(Für Interessierte stehen zu diesem Thema Videobänder und Tonbildschauen zur Verfügung. Anfragen an die Direktion des Primarlehrerseminars, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich.)

Das Angebot an Referaten, Arbeitsgruppen (und Papieren) war - wie üblich an solchen Veranstaltungen - enorm und als Ganzes nicht zu bewältigen. Ganz am Rande, deshalb aber nicht als Nebensache, galt es auch noch, sich ein Stück des grossen kulturellen Veranstaltungskuchens "750 Jahre Berlin" abzuschneiden. Emsigen Kongressbesuchern kam zugute, dass Berlin bekanntlich keine Polizeistunde kennt.
Neben der Bewältigung der enormen Stofffülle war - zumindest in der von mir besuchten Arbeitsgruppe "Schulreform und Lehrerbildung" - die Verständigung ein Problem. Die Lösung bestand schliesslich darin, dass - auch wegen der grossen Teilnehmerzahl - drei sprachliche (f, e, d) Untergruppen gebildet wurden. Zumindest in der deutschsprachigen Gruppe blieb die Heterogenität, der Austausch über Grenzen, gewährleistet, referierten doch Lehrerbildner aus Frankreich, Spanien, Holland, Österreich, Jugoslawien, Dänemark und Deutschland über ihre speziellen Probleme und Lösungsansätze.

Zum ersten "highlight" sollte das Referat "Lehrerbildung in den 90er Jahren - Wissenschaftsorientierung und pädagogischer Auftrag" des Marburger Professors Wolfgang KLAFKI werden. Vorher brachte er aber die Übersetzer in arge Schwierigkeiten. Da sie Klafkis Text erst am Vorabend erhielten, musste quasi über Nacht je eine englisch- und französischsprachige Version erstellt werden.

Rhetorisch vorbildlich eröffnete Klafki sein Referat: "Es gibt Vorträge, die man mit kleinen oder bisweilen auch mit grossen Ouvertüren vergleichen könnte: Sie bilden einen imponierenden Auftakt zum Kongresssthema, geben einen durchsichtigen Aufriss der Grundstruktur und der Grundprobleme oder entwickeln sogar ein weitgreifendes, originales Gesamtkonzept der Sache. Eine solche Ouvertüre kann ich Ihnen leider nicht bieten, und dass das nicht von mir erwartet wurde, war die Bedingung, unter der ich mich zu diesem Vortrag habe letzten Endes überreden lassen."

Ist da noch jemand, der an das Referat zu hohe Ansprüche stellt?

Entgegen der Behauptung in seiner Einleitung hatte Klafki Substantielles zu sagen. Ich gebe im folgenden einige Kernsätze wieder:

ZUR LAGE DER LEHRERBILDUNG IN DEUTSCHLAND 1987:

"Die Integration der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer in Universitäten bzw. Gesamthochschulen ist zwar formalorganisatorisch in der Mehrzahl der Bundesländer vollzogen. Inhaltlich sind aber oft fragwürdige, in sich widersprüchliche Halbheiten zustande gekommen, vor allem weil die hochschulpolitisch verantwortlichen Ministerien keine konsequent durchdachten Regelungen durchgesetzt haben und die Mehrzahl der betroffenen Fakultäten oder Fachbereiche sich der Aufgabe gar nicht folgerichtig angenommen haben. Sie hätten dazu nämlich ihr fachwissenschaftlich geprägtes Selbstverständnis entscheidend ändern müssen. Die Unzulänglichkeiten liessen sich etwa an dem meistens zu geringen Anteil der Praktika und den Mängeln ihrer Vorbereitung, Begleitung und Auswertung verdeutlichen oder an dem versäumten Ausbau der Fach- und Bereichsdidaktiken als eines eigentlich unverzichtbaren Kernbestandteils jeder wissenschaftlichen Lehrerbildung."

ZUR EINSCHÄTZUNG DER "BILDUNGSREFORMBEWEGUNG" DER 70er JAHRE UND DER HEUTIGEN SITUATION

"Wir brauchen auch für die Gestaltung der Lehrerbildung angesichts der Aufgaben der Schule in den 90er Jahren m.E. grundsätzlich keine fundamental neue Ideen, nicht das bisweilen beschworene völlige Umdenken oder die Wende im Hinblick auf die bisherigen, angeblich überholten oder als unzulänglich erwiesenen Vorschläge und Wege. Vielmehr ist es m.E. eine unserer zentralen Aufgaben, Grundintentionen der Reformbewegung der ausgehenden 60er und der beginnenden 70er Jahre festzuhalten, sie

selbstkritisch weiterzudenken, ihre Verwirklichung nach wie vor einzuklagen, die begrenzten, tatsächlich erreichten Fortschritte zu verteidigen, verlorenes Gelände zurückzugewinnen und die z.Z. dominierenden gegenläufigen Trends öffentlich und ungeschminkt als das zu kritisieren, was sie, so behaupte ich, nachweisbar sind: von Partikularinteressen bestimmte Restauration."

ZUR KLÄRUNG DER FRAGE, WAS "WISSENSCHAFTLICHKEIT IN DER LEHRERBILDUNG" BEDEUTE:

1. Es gibt keine lineare Beziehung zwischen einzelnen hochdifferenzierten Wissenschaften auf dem heutigen Entwicklungsstand und den Fächern des Schulunterrichts, zumal dieses Fächerungsprinzip selbst z.Z. umstritten ist.
2. Schulunterricht ist auch, wenn er wissenschaftsorientiert gestaltet wird, nicht primär eine Vorschule der Wissenschaften. Pädagogisch gesehen muss die Blickrichtung umgekehrt werden: Die Frage der Pädagogik, die Frage der Lehrer muss angesichts ihrer Verantwortung für Kinder und Jugendliche lauten: Was können Wissenschaften für die Entwicklung des Wirklichkeits- und Selbstverständnisses der Lehrenden bedeuten, für die Entwicklung ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit? Das ist das zentrale Kriterium, das an die Wissenschaften angelegt werden muss, wenn es um ihre Berücksichtigung im Unterricht geht."

ZUM EINEN HAUPTANLIEGEN DER LEHRERBILDUNG:
LEHRKRÄFTE DAZU BEFÄHIGEN, ÜBER ALLGEMEINE, ÜBERGREIFENDE ZIELE DER SCHULE UND DER ERZIEHUNG NACHZUDENKEN:

"Die Aufgabe, Lehrerinnen und Lehrer in der Lehrerbildung zu kritisch-argumentativer Zielreflexion anzuregen und zu befähigen, ist dann unabweisbar, wenn man es für notwendig hält, dass Lehrer in der modernen Welt selbständig denkende und urteilende Personen sein müssen, sofern sie anderen, nämlich jungen Menschen der nachwachsenden Generation, zu selbständigem Denken, Urteilen und Handeln verhelfen sollen. Dann aber darf man sie nicht - offen oder verborgen, bewusst oder ungewollt - zu nur ausführenden Organen von Entscheidungsträgern machen."

ZUM ASPEKT "PÄDAGOGISCHES VERSTÄNDNIS", DER IM ZUGE DER "VERWISSENSCHAFTLICHUNG" DER LEHRERBILDUNG WEITHIN AUS DEM BLICK GERATEN SEI:

"Zunächst ist festzuhalten: Schule und Unterricht sind schwerpunktmässig weder psychotherapeutische Einrichtungen noch Freundschaftsclubs. Lehrer sollen die junge Generation in der Schule und durch Unterricht in systematischer, kontinuierlicher und methodisch durchdachter Weise in die objektive, historisch gewachsene Welt und unser (gewiss immer begrenztes) Wissen von ihr

einführen, und zwar so, dass die nachwachsende Generation sich Voraussetzungen zum Verstehen, zur Urteilsbildung und zum Handeln in dieser geschichtlichen Wirklichkeit aneignen kann. (...)
Aber - und erst damit komme ich zum Sinn des Begriffs "Pädagogisches Verstehen" -, diese Einführung in die historische Wirklichkeit wird Lehrern nur dann in gründlicher, weiterwirkender, bildender Weise gelingen, wenn sie die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zunächst in *ihrer* subjektiven Situation, mit *ihren* Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten, Nöten, in den von den jungen Menschen gesetzten Bedeutungsakzenten verstehen, in dem, was *sie* als für sich wichtig betrachten. Und das heisst: Lehrer müssen Kinder und Jugendliche als ganzheitliche - das heisst keineswegs immer: als harmonische - junge Menschen verstehen, die auch in der Schule nicht *nur* Schüler sind.
Wer junge Menschen in der Schule nur als Schüler betrachtet, versteht sie auch als Schüler nicht."

Nicht alle Kongressteilnehmer, insbesondere solche aus dem Gastgeberland, gingen mit Klafkis Referat einig. In der anschliessenden Gruppendiskussion wurde ihm übertriebene Resignation vorgeworfen und gar vorgehalten, sich im Jahrhundert getäuscht zu haben. Man hätte meinen können, er rede über die Lehrerbildung des 19. Jahrhunderts. Klafki wollte sich schon auf einen historischen Fixpunkt festlegen lassen, nämlich auf 1789.

Für mich selbst war Klafki kein Unbekannter. Als Junglehrer lauschte ich seinen Ausführungen stundenlang, nämlich im Funkkolleg "Erziehungswissenschaft". Fast 20 Jahre danach erschien mir Klafki in seinen Grundpositionen unerschüttert und klar, als Vertreter einer konsequent demokratischen, "am Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierten" Pädagogik (kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft). Dass eine Lehrerbildung, die sich an dieser Position orientiert, nicht beliebig umgestaltet werden kann, versteht sich eigentlich von selbst. Mit dem Anliegen einer "humanen Schule" durch die verbesserte Ausbildung des "pädagogischen Verständnisses" in der Lehrerbildung hat Klafki zugleich auch einen neuen wichtigen Schwerpunkt gesetzt.

Wenig Neues enthielt das zweite Hauptreferat "Former tous les Enseignants aux Technologies de l'an 2000: Défi ou Utopie" von André Poly (Ecole normale supérieure de St. Cloud, F). Es wurden da all jene Argumente wiederholt, die dafür sprechen, der Informatik (Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication) in allen Schulen den ihr gebührenden Platz einzuräumen. Dies ist nur möglich, wenn in der Lehrerbildung so rasch wie möglich die notwendigen Massnahmen getroffen werden.

"Notre priorité, autant en formation continue qu'en formation initiale, est d'aider tous les enseignants à comprendre les NTIC et à les

utiliser convenablement."

Quasi als Kontrapunkt zu Polys Einsatz für eine "informatisierte" Schule sei auf sein *handgeschriebenes* Referat hingewiesen. Er halte es da mit den alten Dichtern, die schöne Worte nur mit der Gänsefeder geschrieben, führte der Referent dazu aus.

Am Rande der ATEE-Konferenz, sozusagen in den Wandelgängen, war verschiedentlich die Rede von der weiterhin andauernden Stellenknappheit. In Baden-Württemberg haben nur 5% der Junglehrer/innen eine Stelle, 30% werden auf eine Warteliste gesetzt und 65% haben keine Chance, den gewählten Beruf auszuüben. Die Folge ist bekannt: Im selben Bundesland ist die Anzahl der Lehrerstudent(inn)en innerhalb weniger Jahre von 24'000 auf 8'000 gesunken. Wen wundert es da, wenn Politiker für eine entsprechende Kürzung der Finanzmittel plädieren?

Kaum Probleme mit zuviel ausgebildeten Lehrkräften haben Staaten mit einem rigorosen numerus clausus, z.B. Jugoslawien. Ein weiteres europaweites Problem ist das, was hin und wieder mit dem ungeeigneten Begriff "Verweiblichung des Lehrerberufs" bezeichnet wird. In Baden-Württemberg sind 75% der Grundschullehrerstudent(inn)en Frauen. Eine Erklärung dafür ist die in vielen Ländern sehr niedrige Besoldung. Auch israelische Delegierte betrachteten dies als Hauptgrund dafür, dass in ihrem Land sich kaum mehr Männer für den Primarlehrerberuf interessieren.

Ein letztes Phänomen sei hier nur angedeutet: Kann es sein, dass die Staatsschule - je nach Bedeutung in verschiedenen Ländern in unterschiedlichem Masse - in eine Krise tritt? In Deutschland melden immer mehr Eltern ihre Kinder in freien Schulen an. Die Waldorfschulen sind weiterhin im Ausbau begriffen. Private Bildungsangebote, auch im universitären Bereich, nehmen zu. Wie hat nun der Staat, auch und gerade durch seine Lehrerbildung, auf diese Entwicklung zu reagieren? Ich wage hier keine detaillierte Prognose. Eine Herausforderung der 90er Jahre für die Lehrerbildung wird aber der zunehmende Pluralismus im Bildungswesen darstellen.

Was ist geblieben? Die Erinnerung an interessante persönliche Kontakte. Impulse nicht nur für eine humane Schule, auch für eine humane Lehrerbildung. (Nur wer schon während der Lehrergrundausbildung gelernt und erfahren hat, was eine schülergerechte Schule sein kann, wird kompetent und mit Überzeugung diese Idee selbst verwirklichen.) Ferner: Die Überzeugung, dass ein vereintes Europa ohne kontinuierliche Kontakte - auch im Lehrerbildungsbereich - nicht realisierbar ist, selbst wenn diese sich zuweilen, wie in Berlin, mühsam und chaotisch entwickeln. Und schliesslich zeigte sich erneut, dass die Öffentlichkeit über gelungene integrative Bemühungen nur schlecht ins Bild gesetzt wird. Eine grosse Berliner Tageszeitung berichtete folgendermassen über den mehrtägigen Kongress:

"Lehrer sollen mehr über EDV wissen.

Die Schule darf den Anschluss an das moderne Zeitalter nicht verpassen, sondern muss ihn den jungen Menschen ermöglichen. Diese Forderung

wurde gestern auf dem bis morgen in der FU tagenden Kongress "Lehrerbildung in Europa" erhoben. Vor allem sprachen sich die 250 Teilnehmer aus 20 Ländern für eine bessere Ausbildung aller Lehrer in der elektronischen Datenverarbeitung (EDV) aus. Nicht nur die Natur- sondern auch die Geisteswissenschaftler seien zunehmend auf EDV-Kenntnisse angewiesen. Kongress-Leiter Prof. Peter Hübner (FU): Die Gesellschaft dürfe in Zukunft nicht in Computerkundige und Computer-Analphabeten geteilt werden."

STUDIENWOCHE 1989

**Interlaken
9.-15.4.1989**

Formazione equilibrata
Formazione equilibrée

Ausgewogene Bildung
Formation équilibrée

AUSGEWOGENE BILDUNG

Die Schule im Hinblick auf eine menschliche Umwelt



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

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

Neues aus der Bildungsforschung

Berufstreue der Lehrerschaft

Gehen oder bleiben?

Im Zeitraum zwischen 1973 und 1982 wurden am thurgauischen Seminar Kreuzlingen 726 Lehrer und Lehrerinnen patentiert. Was ist aus ihnen geworden? Wieviele sind ihrem erlernten Beruf treu geblieben? Warum sind viele aus- und umgestiegen? Diesen Fragen ist Charles Landert, selbst ehemaliger Absolvent des Lehrerseminars Kreuzlingen, in seiner Lizentiatsarbeit nachgegangen. 337 der 726 patentierten Lehrer oder 46 % haben seinen Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt und damit für einen repräsentativen Rücklauf gesorgt.

Mehr als die Hälfte der Antwortenden (56%) waren zur Zeit der Befragung nicht in fester Anstellung als Volksschullehrer. 30 % sind fest an der Primarschule und 15 % an der Oberstufe oder an Sonderklassen tätig. Wieso wandern über die Hälfte aus ihrem erlernten Beruf ab? Unterteilt man die Austritte nach Lehrertypen, so fällt auf, dass überproportional viele Primar-, Real- und Sonderklassenlehrer, nicht aber Sekundarlehrer, ihrem Beruf den Rücken kehren. Der Beruf des Lehrers und des Primarlehrers im besonderen ist für über 50 % eine Durchgangsstation in der Berufs- oder Lebenslaufbahn. Also eine biographische Phase, die durch ein Studium, einen Berufswechsel oder die Uebernahme von familiären Pflichten abgelöst wird.

Mit dieser Feststellung gab sich der Autor nicht zufrieden und suchte nach tieferliegenden Beweggründen. Aus den beantworteten Fragebogen konnte er schliessen, dass sich unter den Austretenden speziell die Berufswechsler in der

Lehrerrolle nicht befriedigend zurechtfinden. Unter den für sie ausschlaggebenden Belastungsmomenten waren die sozialpsychologischen vorherrschend. Es gelang ihnen im Durchschnitt weit weniger als den noch amtierenden Lehrern, fruchtbare Kontakte mit Kollegen, Eltern und Behörden aufzubauen und zu pflegen. Ihre überdurchschnittliche "Reformfreudigkeit" stellte ein weiteres Hindernis dar.

Diese Belastungen konnten vor allem für die Gruppe der Berufswechsler nachgewiesen werden. Landert vermutet jedoch, dass sie tendenziell auch auf die anderen Gruppen zutreffen.

Wenn es den Bildungsplanern ein Anliegen ist, weniger Lehrerwechsel und mehr Berufstreue anzustreben, so rät der Autor zu mehr Beachtung der verschiedenen Aspekte der Rolle des Lehrers, und zwar in der Ausbildung wie in der Berufseinführung.

Ref. Nr. 87:017

Eine **Gratisdokumentation** zur vorgestellten Untersuchung erhalten Sie bei:

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

Als Loseblattpublikation erscheint **Information Bildungsforschung** 4 bis 6mal jährlich und bietet Einblick in die aktuellen Projekte der Bildungsforschung und Schulentwicklung in der Schweiz (vgl. BzL Nr.3/87). "Aktuelles in Kürze" ist eine Erweiterung der **Information Bildungsforschung** und enthält in Stichworten die wichtigsten Angaben zu (an)-laufenden Projekten und kleineren Arbeiten (z.B. Lizentiatsarbeiten, kleinere Reform- und Entwicklungsprojekte der pädagogischen Arbeitsstellen, usw.). "Aktuelles in Kürze" erhöht damit den Aktualitäts- und Vollständigkeitsgrad der Information Bildungsforschung, die weiterhin im gewohnten Umfang über einzelne Projekte informiert. **Information Bildungsforschung** können Sie kostenlos mit dem untenstehenden Talon abonnieren.

Hier ein Beispiel aus **Aktuelles in Kürze**:

- Titel/Thema:** Geschichte der Pädagogik in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert
- Charakterisierung:** Aus historisch-systematischer Perspektive wird die Geschichte der Pädagogik in der Schweiz des 19. und 20. Jahrhunderts aufgearbeitet. Die Arbeit wird sich in folgende Kapitel gliedern: Allgemeine Bildung - zweckbestimmte Bildung / Liberalismus - Konservatismus / Pestalozzianer - Herbartianer / Humanistische Bildung - Fachwissenschaftliche Bildung / Zentralismus - Föderalismus / Mädchen-/Frauenbildung - Knabenbildung
- Laufzeit:** Juni 1987 - 1990
- Kontaktperson:** Dr. Hans-Ulrich Grunder
- Institution:** Pädagogisches Seminar der Universität Bern, Abteilung Systematische und Historische Pädagogik, Gesellschaftsstrasse 6, 3012 Bern, Tel. 031 / 65 83 71
- Publikationen** geplant
- Deskriptoren (EUDISED):** Schweiz; Erziehungswissenschaft; Bildungsgeschichte; Schule; Bildungspolitik; Koedukation; Bibliographie

4/87/14

Bestelltalon

Senden Sie mir bitte regelmässig und unentgeltlich die **Information Bildungsforschung**:

Name: _____ Vorname: _____ Schulstufe: _____

Strasse: _____ PLZ: _____ Ort: _____

Bitte einsenden an:
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau

Eine aktuelle Neuerscheinung:

DUBS Rolf (1987)

Unterrichtsvorbereitung

Ein entscheidungs- und lernzielorientiertes Modell. Studien und Berichte des IWP, Heft 5, St. Gallen, November 1987.

Zu beziehen beim Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen, Guisanstrass 9, 9010 St. Gallen. Fr. 20.-, ab 10 Ex. Fr. 15.-

In dieser rund 100 Seiten starken Schrift (A4) gelangt das Modell zur Unterrichtsvorbereitung, wie es an der HSG in der Handelslehrausbildung verwendet wird, zur Darstellung. Die inneren Umschlagseiten des praxiserprobten und anwenderfreundlichen Heftes enthalten, aufgeteilt in die drei Bereiche: Ausgangslage analysieren (Ideensuche)/ Lernschritte bestimmen/ den methodischen Ablauf gestalten, eine hilfreiche Übersicht über Gesichtspunkte und Leitfragen zur Unterrichtsgestaltung.

Das selbstkritisch verfasste Vorwort des Autors gibt Aufschluss über Entstehung und Absicht der Schrift zur Unterrichtsvorbereitung:

Wir unternehmen hier den Versuch einer aktualisierten Gesamtdarstellung der Unterrichtsvorbereitung. Dass wir dabei einige Risiken eingehen, ist uns bewusst. Erstens ist es ausserordentlich schwierig, kreative und iterative Denkprozesse, wie sie bei der Unterrichtsvorbereitung üblich sind, in vernünftiger Weise darzustellen. Jede Beschreibung einzelner Schritte und ihrer Zusammenhänge muss fragmentarisch bleiben. Zweitens stellt die Unterrichtsvorbereitung einen der Höhepunkte pädagogischen Tuns dar. Fast alles aus der erziehungswissenschaftlichen Theorie findet dabei seinen Niederschlag. Also müsste man eigentlich bei der Beschreibung der Denkprozesse bei der Unterrichtsvorbereitung zugleich eine kleine Pädagogische Psychologie und eine Unterrichtslehre oder Fachdidaktik verfassen. Dies würde aber den Rahmen einer solchen Schrift sprengen. Deshalb bleibt keine andere Wahl als eine Beschränkung auf das, was man subjektiv als wichtig erachtet, mit anderen Worten Entscheidungen, die diskutabel bleiben.

Trotzdem hoffen wir mit dieser Schrift eine Reihe von Anregungen zur Verbesserung des Unterrichts geben zu können. In diesem Sinn ist sie denn auch in erster Linie für Lehrerstudenten gedacht, die nach einer Einstieghilfe suchen, die es ihnen erleichtern soll, den eigenen Vorbereitungsstil zu finden.

GRUNDER Hans-Ulrich (1987)

Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine Erziehungs- und Bildungsinstitution zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit. Mit einem Vorwort von Hermann Röhrs. Frankfurt a.M.: Lang. (=Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 22). - 269 Seiten, br. Fr. 71.-

Grunders Dissertation mit zahlreichen Abbildungen, Tabellen und einem 68 seitigen Anhang versehen zählt zu den wenigen Arbeiten, die ein wirkungsgeschichtliches Phänomen gesamtschweizerisch sichtbar machen und es in seinen internationalen Beziehungen zur Darstellung bringen. Der Autor konzentriert sich auf schweizerische Landerziehungsheime (LEH), die in den Jahren 1899 bis 1908 zum Teil in engstem Kontakt zu entsprechenden Unternehmungen im Ausland, jedenfalls in nachweisbarem Anschluss an sie, gegründet wurden. Die zeitliche Beschränkung auf die in der Pionierzeit gegründeten Heime begründet der Verfasser mit dem Hinweis, spätere Gründungen erinnerten "oft nur noch in blasser Kopie an die 'Vorläufer'" (S. 4).

Ueber da Feltres 'Casa giocosa' in Mantua, Fellenbergs Erziehungsstaat in Hofwil und Robins Erziehungsarbeit in Cempuis verfasst Grunder einen ausgedehnten Vorspann und kommt zum Schluss, die LEH seien nicht vollständig neu, ihre Initianten hätten sich auf diese Vorläufer bezogen. Leider zeigt uns der Autor die Einbettung der LEH in diese historische Reihe weder problem- noch wirkungsgeschichtlich auf, sodass sein Exkurs in der Arbeit etwas isoliert bleibt.

In einem darstellenden Teil lässt Grunder ein geistiges Bild von sechs schweizerischen LEH entstehen. Wir erhalten einen Einblick in die wirkungsgeschichtlichen Beziehungen ihrer Gründer zu den gleichnamigen Bestrebungen in England und Deutschland, in die Gründungsschwierigkeiten, in die verschiedenen pädagogischen Ziele und didaktischen und organisatorischen Vorkehrungen und einen kurzen Ausblick auf ihre weitere Entwicklung. Unerörtert bleibt eine die Untersuchungsanlage betreffende wichtige Frage. Welche Gewähr besteht dafür, dass der Verfasser alle oder eine repräsentative Zahl von Gründungen der Pionierzeit erfasst hat. Immerhin stützen sich seine Vergleiche, Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen allein auf sechs LEH. Allem Anschein nach verlässt sich Grunder auf Adolphe Ferrière, dem er "den Rang eines Chronisten der Bewegung" (S. 218) zuweist.

Den Stellenwert der LEH-Initiativen in der zeitgenössischen pädagogischen Landschaft untersucht Grunder in einem rezeptionsgeschichtlichen Teil. Für die nicht sehr grosse Beachtung der LEH ausschlaggebend war wohl, dass es den Schweizer Gründern genügte, zur öffentlichen Schule eine Ergänzung zu schaffen. Ihr pädagogischer Beitrag in Zeitschriften beschränkte sich denn auch im wesentlichen auf eine Selbstdarstellung, speziell der didaktisch- methodi-

schen Arbeit, und initiierte nicht eine weitreichende öffentliche Diskussion zu grundsätzlichen Fragen ihrer Pädagogik. Das im Vergleich zu Deutschland früh versiegende Interesse an den LEH in der Schweiz erklärt Grunder mit Hinweisen auf realgeschichtliche Unterschiede und ausführlich und überzeugend gerade mit der Art dieser Selbstdarstellung: Die LEH pflegten nach aussen erfolgreich ein positives Image. Pädagogische Probleme und Meinungsverschiedenheiten traten nicht in Erscheinung, sodass sich die Heime selbst isolierten und der Möglichkeit fruchtbarer Weiterentwicklung begaben (S. 224-233).

Die Situierung des schweizerischen LEH zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit leistet Grunder in vorsichtiger und differenzierter Weise. Übereinstimmung bestehe zwischen den deutschen und schweizerischen LEH in der grundlegenden Intention einer "ausgewogenen Bildung von Körper, Intellekt und Moral" (S. 238) und im Aspekt der Eliteerziehung bez. sozioökonomischer Herkunft. Den Schweizern fehle aber der Elan zum Ausbau der Heime und zum Beitrag zu einer Reform der öffentlichen Schule. Die Schülerschaft sei in den schweizerischen LEH im Unterschied zu derjenigen in den Lietz'schen Heimen bezüglich Intelligenz, Konstitution und Nationalität durchmischt.

Abschliessend möchte ich das besondere Verdienst der Grunderschen Arbeit hervorheben. Sie schliesst eine bedeutende Lücke in der Pädagogikgeschichte sowohl der Schweiz als auch der Geschichte der Reformpädagogik. Die neu erschlossenen Quellen dürften auch unser Wissen über Hermann Lietz, dem Begründer der deutschen LEH, bereichern (S. 57-67). Die Arbeit ist spannend geschrieben; historische, systematische und kritische Argumente greifen lebendig ineinander, ohne vermengt zu werden.

Peter Metz

Grunder, Hans-Ulrich

Das schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Eine Erziehungs- und Bildungsinstitution zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1987. 354 S., m. 27 Abb.

Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 22

ISBN 3-8204-9855-9

br. sFr. 71.-



Peter Lang

SOETARD Michel (1987)

Johann Heinrich Pestalozzi

Sozialreformer - Erzieher - Schöpfer der modernen Volksschule.

Eine Bildbiographie

Zürich: Schweizer Verlagshaus, 150 Seiten, Fr. 58.-

Dass einer der ersten drei Bände der vom Schweizer Verlagshaus veröffentlichten Buchreihe über 'Die grossen Schweizer' dem Sozialreformer und Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) gewidmet ist, darf als Ausdruck sowohl des anhaltenden, wenn nicht gar zunehmenden Interesses an Pestalozzis Denken wie auch der - freilich späten - Anerkennung des unbequemen Mannes in seiner Heimat bewertet werden. Allerdings ist der Autor des vorliegenden Bandes kein Schweizer, doch hat sich Michel Söetard als Übersetzer von Pestalozzis Schriften ins Französische und als Verfasser mehrerer Arbeiten über Pestalozzi einen Namen gemacht, und es ist als Glücksfall zu bezeichnen, dass für den vorliegenden Bildband auf die gleichzeitig im französischen Original erscheinende Pestalozzi-Biographie des Dozenten für Erziehungsphilosophie an der Universität Lille und Pestalozziforschers Söetard zurückgegriffen worden ist.

Während es dem Autor gelingt, mit knappen und zugleich sehr informativen Textabschnitten sowohl den historischen Gegebenheiten wie auch den Interessen einer breiteren Leserschaft gerecht zu werden, tragen die überaus sorgfältig zusammengestellten, durchwegs auf den Text abgestimmten und präzise kommentierten Illustrationen das Ihre zum hervorragenden Gesamteindruck bei: Mit Unterstützung des Pestalozzianums Zürich ist hier, unter Einbezug von Bildquellen aus den Zentralbibliotheken von Zürich und Luzern, eine Bilddokumentation geschaffen worden, wie es sie bisher über Pestalozzis Leben und Wirken nicht gegeben hat. Dass der Bildband nicht nur für Pestalozzikenner, sondern auch und gerade für ein weiteres interessiertes Publikum gedacht ist, dafür sprechen nebst dem gut verständlichen Text Auswahl und Qualität der wiedergegebenen Reproduktionen. Die - mit wenigen Ausnahmen - zeitgenössischen Darstellungen der Örtlichkeiten und Personen, an und mit denen Pestalozzi Zeit seines Lebens zu tun gehabt hat, vermitteln ein lebendiges Zeitgemälde des ausgehenden 18ten und beginnenden 19ten Jahrhunderts, der Zeit der Helvetik, Mediation und Restauration.

Der Aufbau der Bildbiographie folgt den wichtigsten Stationen des Lebensweges des gebürtigen Zürchers Johann Heinrich Pestalozzi, der sich nach der Schulzeit und einer kurzen landwirtschaftlichen Lehrzeit auf dem Neuhof zunächst als Bauer und später als Schriftsteller versucht hat, bevor er sich in Stans um die verwaisten Kinder der Opfer des Blutbades kümmert, das die französischen Truppen unter der aufständischen einheimischen Bevölkerung angerichtet haben. Von Stans führt Pestalozzis Lebensweg nach Burgdorf und über Münchenbuchsee nach Yverdon, wo seine Erziehungsanstalten zu einem Anziehungspunkt für in- und

ausländische Schulreformer werden. Dass Pestalozzi schliesslich nach wenigen Jahren des Erfolgs von Streitigkeiten mit ehemaligen Mitarbeitern geschwächt auf den Neuhof zurückkehrt und verarmt und verlassen stirbt, wird von Michel Soëtard ohne Pathos geschildert.

Auch im Hinblick auf die Wechselfälle, die Erfolge und Rückschläge von Pestalozzis Unternehmungen erweist sich der Autor als ebenso kompetenter wie unparteiischer Berichterstatter. Darin und im geglückten Versuch, die immense Fülle des archivierten Quellenmaterials zu Pestalozzis Leben und Werk ausgewogen zu berücksichtigen und zu einem in sich geschlossenen Ganzen zu verarbeiten, ohne sich dadurch erdrücken zu lassen, bestehen die Vorzüge der vorliegenden Bildbiographie, die übrigens ziemlich genau sechs Jahrzehnte nach dem - vom Pestalozzianum zum hundersten Todestag Pestalozzis herausgegebenen - Band über "Pestalozzi und seine Zeit im Bilde" erschienen ist.

Johannes Gruntz-Stoll



Julius Klinkhardt
8173 Bad Heilbrunn

Johannes Gruntz-Stoll (Hrsg.)

**Pestalozzis Erbe —
Verteidigung gegen seine Verehrer**

Die Autoren der Beiträge: Theodor Ballauff, Max Liedtke, Urs P. Meier, Jürgen Oelkers, Adalbert Rang, Franz Schorer
ISBN 3-7815-0607-X. 1987. 105 Seiten, kartoniert DM 17,—

Inhalt: Anstelle eines Geleitwortes — Erwartete und unerwartete Wirkungen der Pädagogik Pestalozzis — Pestalozzis »Nachforschungen« als ein Hauptstück der modernen Pädagogik — Die politische Anthropologie der »Nachforschungen« — Pestalozzis Warnung vor dem Mißbrauch der Elementarmethode — Pestalozzis didaktisches Erbe — Auseinandersetzung mit Pestalozzis Erbe.

Im Februar 1987 hat in Bern — anlässlich der Emeritierung von Traugott Weisskopf — ein mehrtägiges Symposium über »Pestalozzis Erbe — Verteidigung gegen seine Verehrer« stattgefunden, an dem Erziehungswissenschaftler und Pestalozziforscher aus dem In- und Ausland mitgewirkt haben.

Dieser Band bietet die Hauptvorträge dieser Veranstaltung sowie einen »Nachdenklichen Rückblick« auf dieses Symposium von Theodor Ballauff.

Dabei versucht diese Auseinandersetzung mit Pestalozzis didaktischem, pädagogischem und politischem Erbe nicht nur eine Standortbestimmung aktueller Tendenzen der Pestalozzirezeption vorzunehmen, sondern will gleichzeitig auch Forschungsperspektiven für die Zukunft aufzeigen.

FREIES KATHOLISCHES LEHRERSEMINAR ST. MICHAEL ZUG

Da der bisherige Stelleninhaber auf 1.4.1988 an die ETHZ gewählt wurde, suchen wir auf diesen Zeitpunkt oder auf später einen

HAUPTLEHRER FÜR MATHEMATIK UND PHYSIK

Wir erwarten einen Unterricht im Sinne Martin Wagenscheins.

Bewerbern mit Lehrerfahrung in der Volksschule geben wir den Vorzug.

Wir wählen auch gerne eine Frau.

Die Besoldung richtet sich nach kantonalem Reglement. Auskünfte erteilt die Direktion. Bewerbungen an: Dr. Werner Hegglin, Direktor, Telefon 042 / 21 39 52



BFF BERN
Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule
Kapellenstrasse 4, 3001 Bern
Telefon (031) 25 34 61

An der Abteilung Sozial- und Sonderpädagogik, Ausbildungs-zweig «Kleinkinderziehung», ist auf 1. April 1988 folgendes Teilpensum (zirka 30 Prozent) zu besetzen:

Methodik/Praktikabegleitung

Arbeitsbereich

- Methodikunterricht 2-4 Wochenlektionen
- Praktikumsbetreuung: Begleitung der in Ausbildung stehenden Schüler(innen) im Praxisfeld Kleinkinderziehung
- Mitarbeit an Prüfungen und Ausbildungsfragen

Anforderungen

- entsprechende Ausbildung (z. B. Jahreskurse für Spielgruppenleiter/innen, Spielpädagogik und/oder Schweiz. Methodikkurs für Kindergärtner/innen
- mehrjährige Arbeit mit Kleinkindern
- wenn möglich Unterrichtspraxis und Erfahrung im Anleiten von Praktikanten/Praktikantinnen
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Team

Besoldung

Gemäss Verordnung über das Personalwesen an Schulen und Institutionen der Berufsbildung des Kantons Bern (VPB).

Bewerbungen mit Foto und den üblichen Unterlagen sind bis **29. Februar 1988** an die **Direktion der BFF BERN, Postfach 1406, 3001 Bern**, zu senden.

Für Auskünfte wende man sich an das Sekretariat der Abteilung Sozial- und Sonderpädagogik (Vorsteher H. Wittwer), Tel. (031) 25 34 61.

Die Schuldirektorin der Stadt Bern
Dr. Gret Haller

05-11098/0602



Stellenausschreibung

Am Sonderpädagogischen Seminar des Kantons Bern ist auf den 1. Oktober die Stelle eines weiteren

Praxisleiters/ Dozenten

geschaffen worden.

Aufgaben:

Praktische und theoretische Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen zu schulischen Heilpädagogen im Rahmen berufs begleitender und vollzeitiger Studiengänge. Mitarbeit in der Lehrerfortbildung.

Anforderungen:

abgeschlossenes Hochschulstudium mit Schwerpunkt Heilpädagogik, Pädagogische Psychologie. Lehrpatent und mehrjährige Berufserfahrung im heilpädagogischen Bereich, evtl. auf speziellem heilpädagogischem Fachgebiet wie Logopädie, Psychomotorik oder ähnliches. Erfahrungen der Erwachsenenbildung.

Dienstverhältnis:

gemäss Bestimmungen der kant. Beamtengesetzgebung, bzw. dem Lehrerbildungsgesetz (Einstufung als Seminarlehrer).

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 20. Februar 1988 zu richten an die Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, versehen mit dem Vermerk, «Stellenbewerbung Sonderpädagogisches Seminar».

Nähere Auskünfte erteilt **Andreas Schindler, Direktor des Sonderpädagogischen Seminars des Kantons Bern, Scheibenweg 45, 2503 Biel** Telefon 032 25 16 66.

415410

An der Pädagogischen Hochschule St.Gallen ist auf das Wintersemester 1988/89 infolge Wahl des jetzigen Inhabers zum Rektor des kantonalen Lehrerseminars in Rorschach eine Stelle als

DOZENT FÜR PÄDAGOGIK UND PSYCHOLOGIE

zu besetzen. Die Anstellung umfasst im ersten Teil einen Lehrauftrag mit Vorlesungen und angewandten Seminarien im Bereich der Pädagogischen Psychologie, der Erziehungswissenschaft, der allgemeinen und systematischen Pädagogik und der Schultheorie an der Sekundar- und der Reallehrerabteilung. Der zweite Teil der Tätigkeit beinhaltet die Forschung. Der Dozent bearbeitet Forschungsprojekte im Auftrag der Pädagogischen Hochschule im Bereich der Pädagogischen Psychologie. Es ist allenfalls möglich, das Pensum der Forschung in enger Absprache mit dem Rektorat schrittweise aufzubauen.

Vorausgesetzt werden ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit Doktorat und - wenn möglich - Forschungserfahrung in erziehungswissenschaftlichen Nationalfondsprojekten. Die Anstellungsbedingungen richten sich nach der Dienst- und Besoldungsordnung für die Inhaber von Schulämtern und die Dozenten der Pädagogischen Hochschule St.Gallen.

Bewerbungen mit Unterlagen und Foto sind bis 15.März 1988 an das Erziehungsdepartement, Regierungsgebäude, 9001 St.Gallen, zu richten. Auskunft erteilt der Rektor der Pädagogischen Hochschule, Prof.Dr. Alfred Noser, Tel.071/22 79 83. Bewerbungsformulare sind beim Erziehungsdepartement des Kantons St.Gallen, Abteilung Mittel- und Hochschulen, Regierungsgebäude, 9001 St.Gallen, Tel.071/ 21 32 21, erhältlich.

NORDWESTSCHWEIZERISCHE ERZIEHUNGSDIREKTORENKONFERENZ NW EDK

Ausbildung für Seminarlehrerinnen
in den Bereichen Handarbeit, Hauswirtschaft und Kindergarten

Für den dritten Kurs von August 1988 bis Juli 1990 suchen wir

eine Begleiterin oder einen Begleiter
der Typengruppe Kindergarten (Teilzeitstelle ca. 25 %).

Sie sollen die Gruppe Kindergarten (8 angehende oder bereits amtierende Seminarlehrerinnen) durch die zweijährige, berufsbegleitende Ausbildung führen: unterrichten, mit der Gruppe die Ausbildungsaktivitäten im Rahmen eines Konzepts planen, den Kontakt mit Referenten und Dozenten sicherstellen. Zudem sollten Sie Teile des gemeinsamen Unterrichts mit 24 Personen aus drei Berufsbereichen übernehmen (erziehungswissenschaftliche Themen).
Kursort ist Solothurn, Kurstage sind Montag und Dienstag.

Mitbringen sollten Sie

- ein abgeschlossenes erziehungswissenschaftliches Studium,
- Einblick in den Kindergarten und in die Lehrerbildung,
- Erfahrung in Erwachsenenbildung und
- Freude an der Arbeit mit Erwachsenen an einer kleinen Institution, die eben daran ist, aus der Versuchsphase herauszuwachsen.

Wir geben gerne Auskunft:

Regine Born, Kursleiterin, Tel. 065 23 24 11 (B) oder 23 28 35 (P)
Adolf Gut, Präsident der Aufsichtskommission, Tel. 065 23 24 11 (B)

Bitte melden Sie sich bis **spätestens 12. März 1988** schriftlich mit den notwendigen Angaben und Unterlagen bei Herrn A. Gut, Lehrerseminar, Obere Sternengasse, 4500 Solothurn.

Auch Empathie ist lernbar.

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen zeigen; dass Lehrer, die ein Kommunikationstraining nach Thomas GORDON mitmachen, signifikant einfühlender, verständnisvoller und echter reagieren. Dimensionen "erwünschten Lehrerverhaltens" nach TAUSCH & TAUSCH sind lehr- und lernbar.

Kursleiterseminarien 1988:

11.- 14.April (plus vier weitere Tage nach Absprache); 6.- 13.August.
Auskünfte erteilt gerne der Leiter des Lehrinstituts für pädagogisches Verhalten:

Dr.phil.Frederik Briner, Lindhofstr.92 5200 Windisch (056 41 87 37)

Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik in Zollikofen ist für die Grundausbildung und die Fortbildung der Lehrkräfte gewerblich - industrieller Berufsschulen zuständig. Im Rahmen dieses gesetzlichen Auftrags führt das Institut Regionale Methodikkurse durch, die als pädagogisch-didaktische Einführungskurse (RM I) und Ergänzungs- und Vertiefungskurse (RM II) für nebenamtliche Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung an verschiedenen regionalen Berufsbildungszentren der Schweiz periodisch angeboten werden. Für die beiden Ausbildungsgänge besteht ein verbindlicher Lehrplan bzw. ein Kurskonzept.

Wir suchen Lehrerbildner, die interessiert sind, in solchen Abendkursen als Didaktiker, Pädagoge oder Psychologe mitzuarbeiten. Neben fundierten erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen in den drei angesprochenen Bereichen erfordert die Arbeit mit Berufsleuten Freude und Fähigkeiten im Umgang mit Erwachsenen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit berufspädagogischen Themen und Problemen.

Wir möchten in einer ganztägigen Orientierungsveranstaltung im Frühling 1988 Zielvorstellung, Konzept und Ausbildungsauftrag vorstellen. Lehrkräfte mit berufspädagogischen Interessen und pädagogischen Fähigkeiten als Erwachsenenbildner sind eingeladen, sich zu melden:

SCHWEIZERISCHES INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK
Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen Tel.031 57 48 81
Kontaktpersonen: Peter Füglistler und Hans Kuster, Dozenten

Lehrerinnenseminar
6283 Baldegg

Wir suchen
auf Beginn des Schuljahres 1988/89 (August 1988) eine/n

Seminarlehrer/in

für die Fächer

**Mathematik, Physik, Informatik
und Fachdidaktik Mathematik**

Anforderungen:

- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikation
- Fähigkeit und Interesse, angehende Lehrerinnen auf ihre Berufsaufgabe vorzubereiten
- Engagement für die Mitarbeit an unserer christlichen Privatschule

Besoldung nach kantonalen Richtlinien

Bitte richten Sie Ihre Bewerbung mit den üblichen Unterlagen
bis Ende Februar 1988 an

Direktion des Seminars Baldegg, 6283 Baldegg,
Telefon 041 88 39 22.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Rechnung vom 1. September 1986 - 31. August 1987

I	<u>Vermögen</u> am 1. September 1986		Fr. 11'887.40
II	<u>Einnahmen</u>		
	Ordentliche Beiträge		
	263 à Fr. 10.--	Fr. 2'630.-- *	
	8 à Fr. 15.--	" 120.--	
	11 à Fr. 20.--	" 220.--	
	89 à Fr. 25.--	" 2'225.--	
	5 à Fr. 30.--	" 150.--	
	89 à Fr. 40.--	<u>" 3'560.--</u>	Fr. 8'905.--
	Nachbestellungen total	" 850.--	
	BzL-Inserate total	" 1'400.--	
	Bankzins 31. Dezember 1986	<u>" 306.65</u>	Fr. 11'461.65
III	<u>Ausgaben</u>		
	Suter Repro, Druck BzL total	Fr. 6'919.90	
	PC-Gebühren	" 24.10	
	Versandspesen	" 742.45	
	Deutsches Institut, Kopien	" 43.60	
	SSKA, Bern, Tagungsdokumentation	" 12.--	
	Spesenauszahlungen und Rückvergütungen	" 222.--	
	BzL Schreibbüro	" 1'750.90	
	Verrechnungssteuer Bank	<u>" 107.35</u>	Fr. 9'822.30
IV	<u>Vermögen</u> am 31. August 1987		Fr. 13'526.75 =====

* (BzL-Anteil am Verbandsbeitrag, Basis 1986)

Bern, 29. September 1987 /fm

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Beiträge zur Lehrerbildung

Budget 1987/1988

Einnahmen

Abonnemente Verbandsmitglieder	Fr. 280.20	5'600.-
Externe	135.25	3'375.-
Institutionen	85.40	3'400.-
Verkauf von Einzelheften		400.-
Inserate		<u>1'000.-</u>
Total Einnahmen		Fr. 13'775.-

Ausgaben

Druck BZL 3 Nummern	Fr. 7'500.-
Versand / Porti	1'000.-
Schreibbüro BZL	4'200.-
Verbrauchsmaterial	500.-
Verschiedenes und Spesen	<u>500.-</u>
Total Ausgaben	Fr. 13'700.-

BRD FUSION PAEDAGOGISCHER ZEITSCHRIFTEN

Die Veränderungen auf dem Markt der pädagogischen Fachzeitschriften gehen weiter: Die Monats-Zeitschriften "Pädagogische Beiträge" (früher: "Westermanns Pädagogische Beiträge") und "Pädagogik heute" (früher: "betrifft: erziehung") erscheinen ab Januar 1988 gemeinsam. Dem liegt ein Kooperationsvertrag zugrunde, der zwischen dem Beltz-Verlag (Weinheim) und dem Pädagogische Beiträge-Verlag (Hamburg) geschlossen wurde.

Im Beltz-Verlag erschien seit 1969 das Lehrermagazin "betrifft: erziehung", das in den 70er Jahren mit weit über 30'000 verkauften Exemplaren eine hohe Verbreitung hatte. Auf die massiv gesunkenen Auflagezahlen reagierte der Beltz-Verlag 1986 durch eine Konzept- und Titeländerung, das Blatt heisst seitdem "Pädagogik heute". Mit dieser Umstellung konnte der Auflagenrückgang jedoch nicht gestoppt werden.

"Westermanns Pädagogische Beiträge" wurden 1948 im Westermann-Verlag, Braunschweig, gegründet, und zwar ursprünglich als "Zeitschrift für die Volksschule". Anfang der 80er Jahre wurde sie zu einem pädagogischen Magazin für die Sekundarstufe umgewandelt, seitdem konnte die Zeitschrift ihre Auflage auf jetzt etwa 8000 Exemplare (nach Angaben des Verlages) steigern. Ende 1984 verkaufte der Westermann-Verlag die Zeitschrift an die Redaktionsmitglieder, die zu diesem Zweck einen Kleinverlag (Pädagogische Beiträge-Verlag, Hamburg) gründeten. In dieser Folge wurde 1987 der Name "Westermanns Pädagogische Beiträge" in "Pädagogische Beiträge" geändert.

Nach dem Kooperationsvertrag wird die ab Januar 1988 gemeinsam erscheinende Zeitschrift von der Hamburger Redaktion des "Pädagogische Beiträge-Verlags" gestaltet. Ihr gehören - wie bisher - Johannes Bastian, Peter Daschner, Herbert Gudjous, Rita Teske und Klaus-Jürgen Tillmann an, hinzu tritt Peter Kalb von "Pädagogik heute". Der Beltz-Verlag übernimmt die ökonomische und technische Seite der Zeitschriftenproduktion.

Zum Verkauf steht die Zeitschrift "päd. ex" (extra-Verlag GmbH, Wiesbaden) an. Das Blatt wurde in den 70er Jahren vor allem von der "anti-institutionellen" oder "undogmatischen" Linken als pädagogische Zeitschrift favorisiert. Ein Makler wurde eingeschaltet und die Verkaufsabsichten im Börsenblatt kundgetan. Überraschung löste in Fachkreisen die Nachricht aus, dass die "Demokratische Erziehung" (Pahl-Rugenstein-Verlag, Köln) Interesse an einer Übernahme zeigt. Die "Demokratische Erziehung" hatte in früheren Jahren von ihrer inhaltlichen Ausrichtung her das Image einer DKP-orientierten Zeitschrift. In den letzten Jahren hat sich das Blatt jedoch erheblich für ein breiteres Spektrum innerhalb der Erziehungswissenschaft geöffnet. Von "päd. ex" wurden entsprechende Gespräche mit der "Demokratischen Erziehung" bestätigt. Entschieden sei jedoch noch nichts, heisst es dazu in Wiesbaden. Durchaus denkbar sei es auch, dass man es doch noch weiterhin allein versuche.

Bonn dpa 30. 11. 87

BRD PH'S SUCHEN NACH NEUEM PROFIL

1977 verabschiedete der Landtag ein neues "Gesetz über die Pädagogischen Hochschulen". Beabsichtigt war unter anderem, die alte Aufgabpalette (weitgehend Lehrerbildung) über den neuen Status "wissenschaftliche Hochschule" zu erweitern. Zugleich wurde ihnen zugesichert, im Bereich der Erziehungswissenschaften und der Didaktik der Fächer frei forschen und lehren zu können. Ein eigenständiges Promotionsrecht zeichnet sich bei der Novellierung der Hochschulgesetze ab. Einher gingen Modernisierungsprozesse in der Lehrerausbildung selber. Während Baden-Württemberg an den PHs festhielt, wurden sie in anderen Bundesländern wie in Nordrhein-Westfalen in die Universitäten integriert oder gaben den Kern für Neugründungen ab. Nur Schleswig-Holstein (Kiel, Flesburg) und Rheinland-Pfalz (EHW Landau) verfolgten ähnliche Konzepte.

Dennoch fehlte in Baden-Württemberg bisher ein überzeugendes und widerspruchsfreies Konzept. Als gravierendstes Problem erwies sich in der letzten Jahren die zu hohe Zahl von Studienplätzen und der zu geringe Lehrerbefehl. Dieses "ungesunde" Verhältnis führte dazu, dass am 1. April 1984 zunächst Lörrach und Esslingen geschlossen wurden; am 1. Oktober 1987 die PH Reutlingen dasselbe Schicksal traf. Ob ferner die Berufspädagogische Hochschule, die am 31. März 1988 ihren Betrieb einstellt, aufgelöst oder in der Universität Hohenheim integriert wird, ist ungewiss.

Auch die übrigen Standorte (Heidelberg, Freiburg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten) kämpfen angesichts schlechter Berufsaussichten für die Absolventen gegen einen Studentenschwund an (WS 1962/63: 3600 Studierende; WS 1974/75: 23'000; 1986/87: 8200). Der Auf- und Abschwung bei den Studentenzahlen spiegelt sich ebenfalls im Stellenbestand der PHs wieder (1964: 590 Stellen; 1974: 1947; 1987: 1157).

Was ist zu tun angesichts düsterer Prognosen?

Für die PHs könnte dies, so Prof. Schwark (Vorsitzender der Landesrektorenkonferenz) u.a. heißen:

"Über die Grenzen von Schule hinaus müssen wir pädagogisches Wissen und Können anbieten und verfügbar machen - von dem für uns genuinen Feld der Lehrerfortbildung und -weiterbildung über die Bereiche Arbeit und Beruf, Kultur und Freizeit bis hinein in die grenzüberschreitende internationale Dimension. Dabei sind neue Lehr- und Lernformen vom Fernstudium über das Kontaktstudium bis zu Diplomaufbaustudiengängen zu entwickeln und zu erproben."

Dt. Bildungsdienst

**CH INSTITUT FUER
DEUTSCHE SPRACHE**

Die Erziehungsdirektorenkonferenz der deutsch- und mehrsprachigen Kantone befassten sich mit bedeutenden Projekten im Bereiche des Sprachunterrichtes. Diskutiert wurden die Schaffung eines Schweizerischen Instituts für deutsche Sprache, die Reform der deutschen Rechtschreibung sowie die Reform und Vorverlegung des Französischunterrichts.

Der Rektor der Hochschule St. Gallen, Prof. Dr. Johannes Anderegg, informierte als Präsident der Akademischen Gesellschaft schweizerischer Germanisten über den Stand der Vorbereitungsarbeiten zur Gründung eines Schweizerischen Instituts für deutsche Sprache. Die Schweiz würde damit über ein eigenes Institut für die Sprachpflege im Deutschen und über eine Dokumentations- und Beratungsstelle in Fragen der schweizerischen Hochsprache verfügen. Dessen Dienste würden nicht nur den Schulen, Lehrern und Lehrerbildnern aller Stufen zur Verfügung stehen, sondern könnten insbesondere auch von Medienschaffenden, Kaderleuten aus dem Verlagswesen und anderen Fachleuten, die sich mit dem geschriebenen und gesprochenen Wort befassen, beansprucht werden. Die Erziehungsdirektoren halten ein solches Institut für sinnvoll und notwendig. Die Vorbereitungsarbeiten sind weiterzuführen; insbesondere sind die Fragen der Trägerschaft und Finanzierung näher abzuklären.

**CH FOEDERATION DER
SCHWEIZER PSYCHOLOGEN**

Zwanzig Fachverbände - darunter die vier grössten Psychologenverbände - haben sich in Freiburg zur Föderation der Schweizer Psychologen (FSP) zusammengeschlossen. Der neugegründete Dachverband mit Sitz in Bern vereint rund 1500 Mitglieder mit Universitätsabschluss in Psychologie. Zur ersten FSP-Präsidentin wurde Ruth Burckhardt aus Renens VD gewählt.

Die Gründung der FSP besiegelt den gemeinsamen Willen von 20 Psychologenverbänden (die 20 Mitgliederversammlungen der letzten Monate ergaben ein aufsummiertes Stimmenverhältnis von 802:28 Stimmen für die FSP), trotz oder wegen ihrer Verschiedenheiten, gemeinsame Ausbildungsrichtlinien anzuerkennen, ethische Grundsätze einer Berufsordnung zu befolgen und wichtige Ziele gemeinsam anzustreben. Unter den 20 Berufsverbänden sind die vier grössten Psychologenverbände zu finden.

Die Gründung der FSP bedeutet für die Schweizer Psychologie einen historischen Schritt und eine Abkehr von der bisherigen Zersplitterung. Der Zusammenschluss von über 1500 Psychologen macht die Vielfalt der vertretenen Psychologierichtungen wieder zum Reichtum und zur Garantie für das Erreichen der weitgesteckten Ziele. Durch die FSP-Gründung wird der Psychologenerwerb in der Schweiz auch faktisch zum selbständigen, freien wissenschaftlichen Beruf.

Bulletin SGBF

CH NEUE REDAKTION BEIM GH

Die Nachfolger des langjährigen Chefredaktors der Zeitschrift "gymnasium helveticum", Dr. Alexander Heussler, sind bestimmt worden:

Als neues Team hat die Delegiertenversammlung der vsg in Baden zur Chefredaktorin und als Redaktorin für die deutsche Schweiz *Verena E. Müller* (Zürich) und als Redaktor für die französische Sprache *Christophe Calame* (Lausanne) gewählt.

BE GRUENES LICHT FUER MODELL 6/3

Der bernische Grosse Rat leitete gestern eine Kurskorrektur im Schulwesen ein: Er akzeptierte mit 85 zu 48 Stimmen die Initiative "für ein Schulmodell 6/3".

Eine Mehrheit des Kantonsparlaments sprach sich damit für den Übertritt in die Sekundarschule nach dem 6. Schuljahr aus. Sie leistete damit der Empfehlung von Erziehungsdirektion und vorbereitender Kommission Folge.

Regierungsrätin Leni Robert sicherte zu, dass die Stimmbürger/innen im Rahmen einer Teilrevision der geltenden Schulgesetze (und damit losgelöst vom neuen Volksschulgesetz) und möglichst rasch über die Strukturfrage entscheiden können sollen: "Im besten Fall werden wir dem Grossen Rat die revidierten Gesetzesartikel im kommenden Mai zur ersten Lesung unterbreiten", stellte die Erziehungsdirektorin dem "Bund" gegenüber in Aussicht. "1989 könnte dann eine erste Volksabstimmung stattfinden, und

voraussichtlich ein Jahr später würde der Stimmbürgerschaft auch das neue Volksschulgesetz unterbreitet. Mit diesem Vorgehen lässt sich meiner Ansicht nach vermeiden, dass das neue Volksschulgesetz plötzlich am Strukturentscheid scheitert", begründete Leni Robert ihre Absicht.

Bund 19. 11. 87

BE RUECKTRITT VON DR. ALFRED REBER

Auf Ende September 1987 trat Dr. Alfred Reber von seinem Amt als Direktor der Höheren Mittelschule Marzili (HMM) zurück.

Alfred Reber leitete während rund zwölf Jahren diese Schule, die ausser einem Seminar für Primarlehrer/innen und einem Kindergarteneminar auch eine Diplommittelschule umfasst.

Er wird die wenigen Jahre bis zu seiner Pensionierung als vollamtlicher Lehrer für Deutsch, historische Pädagogik und Schulkunde an der HMM weiterwirken. Die Schulleitung geht an den bereits im November 1986 gewählten Nachfolger Dr. Hans Peter Müller über.

In den drei Jahren von Anfang 1983 bis Ende 1985 amtierte Alfred Reber als Präsident der Kantonalen Seminardirektorenkonferenz.

Alfred Reber leistete auch auf dem Gebiet der Diplommittelschulen hervorragende Arbeit. Bei den Verhandlungen für eine künftige Übernahme der Diplommittelschule durch den Kanton gemäss neuem Gesetz war Reber dafür besorgt, die nötigen Voraussetzungen für ein fruchtbares Zusammenwirken zwischen städtischen und staatlichen Schulen unter einem Dach zu schaffen. Der Kanton hat ihn zudem

beauftragt, beim künftigen Vollzug des Diplommittelschulgesetzes mitzuwirken, d.h. bei der Ausgestaltung der bestehenden und beim allfälligen Aufbau zusätzlicher Diplommittelschulen auf Kantonsgebiet.

BE NEUER PRUEFUNGS AUSWEIS

Die Seminarist(inn)en an den bernischen Lehrerseminaren erhalten erstmals nach Bestehen der ersten Teilprüfung ein "Zertifikat in allgemeinbildenden Fächern". Das Zertifikat eröffnet keine rechtlich definierbaren Ansprüche, doch soll der Inhaber eines solchen Zertifikats immerhin damit rechnen dürfen, in einer anderen Berufsausbildung nicht wieder von vorne beginnen zu müssen.

BS SCHULREFORM

Anträge an den Grossen Rat überwiesen:

Im Mittelpunkt der Schulreform steht die Vermeidung der Frühselektion bereits vor Abschluss der Primarschulstufe. Deren Dauer von vier Jahren wird zwar beibehalten, doch schliesst sich ihr eine dreijährige Unterstufe in Form einer Orientierungsschule an, und das erste Jahr dieser Unterstufe wird mit Französisch als erster Fremdsprache - unter Neubildung der Klassen undifferenziert geführt: Dies bedeutet in der Praxis eine Weiterführung der Primarschule und damit eine Angleichung an die in anderen Kantonen üblichen Stufeneinteilungen. Nachher wächst die Differenzierung, bis am Ende des 7. Schuljahrs ein Selektionsentscheid erfolgt. Wesentlich geprägt wird diese Unterstufe auch dadurch, dass keine

Rückversetzungen erfolgen, um die Promotionsangst zu vermindern, welche von den Kritikern des heutigen Schulsystems stets als Faktor von erheblicher Bedeutung bezeichnet worden ist.

Von dieser Unterstufe aus erfolgt der Schritt zur zweijährigen Mittelstufe, die entweder in ein Gymnasium oder aber im Sinn der Weiterbildungsschule in die anderen Ausbildungswege wie die Diplommittelschule, die Handelsschule oder das breite Spektrum der Berufslehren mit den nachfolgenden Möglichkeiten der Weiterbildung führt. Das Ende der zweijährigen Mittelstufe bildet somit den Abschluss der insgesamt neun Jahre betragenden obligatorischen Schulpflicht.

NZZ 2. 12. 87

FR NEUERUNGEN AM LEHRERSEMINAR

Eine deutschsprachige Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer am kantonalen Seminar Freiburg war bisher noch nicht für alle Abteilungen gewährleistet. So gibt es für Lehrerinnen erst seit 1961, für Kindergärtnerinnen seit 1973 eine Ausbildung in ihrer deutschen Muttersprache. Neu soll nun ab 1988 eine deutschsprachige Klasse für angehende Hauswirtschaftslehrer/innen eröffnet werden. Die Ausbildungszeit für Kindergärtner/innen wird ab 1988 von drei auf vier Jahre, die der Hauswirtschafts- und Handarbeitslehrer/innen von vier auf fünf Jahre verlängert.

Klassenstärken

Wie bisher sollen jährlich 15 bis 18 Schüler/innen für die

Primarlehrer(innen)ausbildung aufgenommen werden. Für die Kindergärtner/innen gilt neu die Regel: alle zwei Jahre etwa 10 Schüler/innen (bisher alle drei Jahre).

Nach Auskunft von Seminardirektor Hugo Vonlanthen zeichnet sich in den 90er Jahren ein Mehrbedarf an Lehrkräften ab. Dies gelte insbesondere für die Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrer/innen, wo künftig alle zwei Jahre 10 Schüler/innen in die deutschsprachige Klasse aufgenommen werden sollen.

SLZ 1/ 88

FR UNI-PROFESSOREN UNTERBEZAHLT

Die Professoren der Universität Freiburg schauen neidisch in die Lohntüten ihrer Kollegen der übrigen Schweizer Hochschulen. Sie sind durchschnittlich um 20 Prozent weniger gut bezahlt. Rektor Augustin Macheret fürchtet um die künftige Konkurrenzfähigkeit seiner Hochschule bei der Jagd auf denkende Köpfe. Am 1. Januar 1985 verdiente ein ordentlicher Professor an der Universität Freiburg jährlich zwischen 90'700 und 109'600 Franken, in Bern variierten die Löhne zum gleichen Zeitpunkt zwischen 118'300 und 161'200 Franken, in Genf zwischen 104'900 und 136'400 Franken, in Lausanne zwischen 104'300 und 123'600 Franken und in Neuenburg zwischen 93'300 und 106'500 Franken.

CH-Schule 1/ 88

FR HABILITATION

PD Dr. Jean-Luc Patry hat sich am 10. 12. 87 im Fach "Empirische Pädagogik" an der Universität Freiburg habilitiert.

GR NEUER SEMINARDIREKTOR

Als Nachfolger von Dr. Peter Risch, der sein Amt nach 10 jähriger Tätigkeit niederlegte, wählte die Bündner Regierung Dr. Andrea Jecklin zum neuen Seminardirektor des Bündner Lehrerseminars in Chur.

Jecklin studierte an der Universität Basel deutsche und französische Philologie sowie Indologie, unterrichtete mehrere Jahre als Deutschlehrer an der Bündner Kantonsschule und war von 1983 bis 1987 Rektor des Abendtechnikums in Chur. Seminardirektor Jecklin trat sein neues Amt im Herbst 1987 an.

GR KEIN "SCHULRAT"

Im Zuge der Teilrevision der Bündner Kantonsverfassung war, vor allem aus Kreisen der Lehrerschaft des Bündner Lehrerseminars, anstelle der Erziehungskommission ein *Schulrat* mit grösserer Eigenständigkeit in Sachfragen gefordert worden. Der Grosse Rat entschied sich aber im Grundsatz für die bisherige Lösung, d.h. für die Erziehungskommission mit beratendem Charakter. Allerdings wurde die Kommission personell von 5 auf 9 Mitglieder verstärkt.

LU LEHRERFORTBILDUNG NEU ORGANISIERT

Die Lehrerfortbildung Luzern hat

diesen Herbst ihren Betrieb aufgenommen. Zuvor mussten allerdings parlamentarische Hürden genommen werden.

Im Grossen Rat wurde die "Verordnung über die berufliche Fortbildung der Volksschule", welche die Grundlage für die neue Luzerner Lehrerfortbildung ist, erst im zweiten Anlauf angenommen. Mit der Lehrerfortbildung Luzern ist neben jener älteren in Hitzkirch eine zweite Institution zur Fortbildung der Luzerner Lehrer geschaffen worden. Während die Hitzkircher Kurse berufsbegleitend - obligatorisch für jeden Lehrer und jede Lehrerin - jährlich während zehn Halbtagen erteilt werden, bietet die neue Lehrerfortbildung Luzern Vollzeitkurse an. Möglich (und in der Verordnung geregelt) sind drei Typen von Kursen: Trimesterkurse dauern zwölf Wochen und dienen der allgemeinen Fortbildung; Innovationskurse dauern höchstens vier Wochen und sollen die Einführung schulischer Neuerungen vorbereiten helfen; in den Kaderkursen werden Kursleiter der Lehrerfortbildung ausgebildet. Der Besuch dieser Kurse ist freiwillig.

Gemäss den grossrätlich bewilligten Krediten kann die Lehrerfortbildung Luzern die Stellvertretungskosten von 20 Lehrern pro Woche übernehmen. Damit stehen also für die Durchführung der Kurse jährlich 800 "Lehrerwochen" zur Verfügung.

LNN 6. 11. 87

NW KANTON UEBERNIMMT MITTELSCHULE

Für 7,4 Millionen Franken kann der Kanton Nidwalden das Kollegium St. Fidelis in Stans erwerben. Der Finanzbeschluss zuhanden der Landsgemeinde ist erarbeitet.

Das Kollegium St. Fidelis in Stans ist ab 1. August 1988 kein Internat mehr. Es geht von der Führung durch die Kapuziner an den Kanton Nidwalden über und wird als kantonale Mittelschule geführt.

Zur Liegenschaft gehören neben Schul- und Internatsgebäuden knapp 30'000 Quadratmeter Land. Die Verhandlungsdelegation der Kantonsregierung und der Kapuzinerprovinz haben einen Pauschalpreis von 7,4 Millionen vereinbart. Der Landrat beschliesst am 2. Dezember über den Kauf, abschliessend befindet die Landsgemeinde 1988.

CH-Schule 1/ 88

SG NEUER SEMINARDIREKTOR

Erziehungsrat und Regierungsrat haben den 36 jährigen Dozenten der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, Dr. Erwin Beck, wohnhaft in St.Gallen, mit Amtsantritt am 16. April 1988, zum neuen Rektor des Lehrerseminars Rorschach gewählt.

Prof. Dr. Walter Schönenberger, der Rektor des Lehrerseminars Rorschach, wird auf Ende der laufenden Amtsdauer 1984/88, d.h. auf 15. April 1988, von seinem Amt zurücktreten. An seine Stelle hat der Erziehungsrat Dr. Erwin Beck, Dozent für Psychologie und Pädagogik an der Pädagogischen

Hochschule St. Gallen, gewählt. Der Regierungsrat hat diese Wahl am 20. Oktober 1987 genehmigt.

Dr. Erwin Beck hat im Jahr 1970 am Lehrerseminar Rorschach das Primarlehrerdiplom erworben. Bis 1973 war er als Primarlehrer in Berg SG tätig. Von 1973 bis 1977 absolvierte er das Seminarlehrerstudium an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern (1982: Dissertation an der Universität Bern).

Dazwischen unterrichtete er im Teilpensum als Sekundarlehrer in Bern. Von 1977 bis 1981 war Dr. Beck als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Projekt "Schulversuche" an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St.Gallen tätig. Daneben unterrichtete er während eines Jahres nebenamtlich am kantonalen Lehrerseminar Basel-Stadt Pädagogik, Psychologie und Sprachdidaktik. Von 1978 bis Frühjahr 1987 war Dr. Beck Leiter des Projektes "Muttersprache" an der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St.Gallen. Seit dem Jahr 1981 ist er als Lehrbeauftragter für Psychologie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen tätig. Seit 1985 erfüllt er diesen Auftrag hauptamtlich. Von 1983 bis 1985 war der neue Rektor des Lehrerseminars Rorschach Mitarbeiter im Nationalfonds-Projekt "Metakognition" von Prof. Dr. H. Aebli an der Universität Bern. Von 1985 bis 1987 arbeitete er am Nationalfonds-Projekt "Dissemination" von Prof. M. Hubermann von der Universität Genf. Seit Frühjahr 1987 bis zum Antritt der Stelle des Rektors am Lehrerseminar Rorschach absolviert Dr. Beck einen Forschungsurlaub am Ontario Institute for Studies in

Education in Toronto, Kanada.

ED SG

SG BILDUNGSURLAUB

Alle sanktgallischen Volksschullehrer, die mehr als 15 Jahre im Schuldienst stehen und jünger als 55 Jahre sind, erhalten künftig einen Bildungsurlaub von einem Semester. Der Entscheidung war im Grossen Rat eine lebhaft diskutierte Diskussion über die Belastung und die Freizeit der Lehrer vorausgegangen.

SG NEUER AOP

Prof. Dr. Christoph Metzger wurde zum Anfang des Wintersemesters 1987/88 zum ausserordentlichen Professor für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St.Gallen ernannt.

Er absolvierte sein Studium der Wirtschaftspädagogik an der HSG. 1972 schloss er es mit dem Titel eines Dr. oec. ab. Neben seiner Lehrtätigkeit an den Kantonsschulen Wattwil und St.Gallen erfüllte er regelmässig Lehraufträge an der HSG. 1981 wurde er zum vollamtlichen Dozenten für Betriebswirtschaftslehre gewählt. 1985 habilitierte sich Dr. Metzger an der Hochschule St.Gallen mit einer Schrift zum Thema "Formative Prüfungen im Hochschulunterricht" zum Privatdozenten für Wirtschaftspädagogik. Im gleichen Jahr verbrachte er ein Forschungssseminar an der University of Texas in Austin. Seit 1971 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter und Vizedirektor am Institut für Wirtschaftspädagogik. Im Rahmen seiner Forschungs-, Beratungs-

und Kurstätigkeit hat Professor Metzger insbesondere an verschiedenen Lehrplanreformen sowie in der betrieblichen Ausbildung mitgewirkt. Seine Publikationen betreffen vor allem Aspekte der Lehrplangestaltung und Schülerbeurteilung.

Bulletin SGBF

SO LANGSCHULJAHR

Im Januar 1988 wurden zur Vorbereitung auf das Langschuljahr 1988/89 Veranstaltungen zum Thema "Einführung in den Lehrplan Werken/ Zeichnen; fachunabhängige Erziehungsanliegen; Langschuljahr" durchgeführt. Die Einführungsveranstaltungen waren für alle Lehrer obligatorisch.

Die Veranstaltungen dienten dazu, die Lehrer mit dem überarbeiteten Lehrplanentwurf vertraut zu machen und ihnen den Einstieg ins Langschuljahr zu erleichtern. Gemäss Beschluss des Kantonsrates vom 17. September 1986 sind drei Fortbildungswochen im Langschuljahr festgelegt worden.

TG DIDAKTISCHES ZENTRUM GEPLANT

Nach eingehenden Vorabklärungen hat der Kanton Thurgau im Budget 1988 grünes Licht für die Realisierung eines didaktischen Zentrums gegeben (fak. Referendum). Demnach soll in den historischen Räumen der Seeburg in Kreuzlingen eine Fachbibliothek, ein Medienzentrum und eine Begegnungsstätte für Lehrer eingerichtet werden. Das Zentrum soll sich insbesondere auch den Junglehrern widmen und die Planungsarbeit der Lehrer, sowie die individuelle Fortbildung unterstützen.

VS SCHULGESETZTAGUNG

Dr. Bernard Comby, Vorsteher des Erziehungsdepartementes, hat den zweiten Teil der Revision des Schulgesetzes von 1962 an die Hand genommen. Diese Revision befasst sich u.a. mit der Grundausbildung und der Weiterbildung der Lehrer.

Im Blick auf diese Gesetzgebung erteilte Dr. Bernard Comby dem IRDP (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques) den Auftrag, ein Papier auszuarbeiten. Dr. Bernard Comby lud dann auf den 2. November 1987 zu einer Tagung nach Montana ein. Die Teilnehmer dieser Tagung rekrutierten sich aus der gesamten Romandie. Der Hauptteil der Arbeit war den Verantwortlichen des IRDP zugedacht.

Ein ca. 30 Seiten umfassendes Dokument diente als Arbeitsunterlage. Dr. Bernard Comby stand der gesamten Veranstaltung als Präsident vor. Er leitete auch die regen Debatten. Selbstverständlich ging es in Montana nicht um Gesetzesartikel. Vielmehr wurden aus dem Umfeld der Lehreraus- und Weiterbildung eine Menge von Ideen zusammengetragen.

Das oben angesprochene Gesetz wird jetzt im Erziehungsdepartement vorbereitet. Nach der Vernehmlassung dürfte die Überarbeitung erfolgen. Im Jahre 1989 wird das Gesetz in die parlamentarische Beratung und wohl noch im gleichen Jahre vors Volk kommen.

ZH REKORD-STUDENTENZAHL

An der Universität Zürich ist für das laufende Wintersemester ein neuer Rekord registriert worden: 19'337 Studierende haben sich eingeschrieben, 684 mehr als vor

Kurznachrichten

Jahresfrist. Dieser Zuwachs von knapp vier Prozent liegt laut Uni-Pressedienst von gestern über dem Durchschnitt der letzten Jahre.

sda

ZG ENTLASTUNG FUER LEHRER

Die Volksschullehrer im Kanton Zug sollen entlastet werden. Der Regierungsrat schlägt eine Reduktion des Arbeitspensums um eine Pflichtlektion vor. Ab dem 55. Altersjahr sollen die Lehrer (zusätzlich) zwei Lektionen weniger erteilen müssen, ab dem 60. Altersjahr deren drei. Zudem sollen den Lehrern die Möglichkeit geboten werden, einen zwölfwöchigen Intensivfortbildungskurs zu besuchen. Die Reallehrer erhalten gemäss Antrag des Regierungsrates mehr Lohn. Primarlehrer würden künftig also noch 29 Lektionen erteilen, Reallehrer 28. Die Massnahmen zur "Qualitätsverbesserung des Unterrichts an den Zuger Schulen" kosten den Kanton und die Gemeinden insgesamt etwa 3,2 Millionen Franken.

CH-Schule 1/ 88

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).

Universität Bern
Abt. Päd. Psychologie
Waldheimstrasse 6

3012 Bern BE

d: 1

P.P.



3421 LYSSACH

DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Beni AESCHLIMANN, Beratungsdienst für Junglehrer, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Hans BRÜHWEILER, Dr., Seminarlehrer, Landstrasse 12, 4452 Itingen / Rolf DUBS, Prof. Dr., Institut für Wirtschaftspädagogik, Hochschule St. Gallen, Guisanstrasse 9, 9010 St. Gallen / Hermann FORNECK, Dr. phil., Erziehungswissenschaftler an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung an der Universität Zürich, Voltastrasse 59, 8044 Zürich / Peter FÜGLISTER, Dr., Dozent SIBP, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Hans GEHRIG, Dr. phil., Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich / Johannes GRUNTZ-STOLL, Dr., Seminarlehrer, Hochfeldstrasse 107, 3012 Bern / Urs K. HEDINGER, Dr., Adjunkt, Amt für Unterrichtsforschung und -planung, Erziehungsdirektion, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Hans KUSTER, Dozent SIBP, Im Buech, 3150 Schwarzenburg / Hermann LANDOLT, Prof. Dr. phil., Seminarlehrer für Pädagogik / Psychologie am Primarlehrerseminar des Kantons Zürich, Abteilung Irchel, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Helmut MESSNER, Dr., Dozent Höhere Pädagogische Lehranstalt Zofingen, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach / Peter MEYZ, lic. phil., Seminarlehrer, Grubenstrasse 25, 4900 Langenthal / Ernst PREISIG, Dr., Seminarleiter, 3280 Altavilla / Hannelore RIZZA, hauptamtliche Beraterin für Junglehrer, Beratungsdienst des Primarlehrerseminars Zürich, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Fritz SCHOCH, Dr., Seminarlehrer, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare / Josef STADLER, Pädagoge, 12, ch du chateau, 2068 Hauterive / Jakob STUCKER, Schulinspektor, Lärchenweg 6, 3700 Spiez / Ueli THOMET, Dr., Projektleiter Gesamtkonzeption Lehrerbildung, Erziehungsdirektion, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern / Roger VAISSIERE, Prof. Dr. phil., Seminarlehrer für Pädagogik / Psychologie am Primarlehrerseminar des Kantons Zürich, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Urs und Linda VÖGELI-MANTOVANI, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau / Peter WANZENRIED, Prof. Dr. phil., Seminarlehrer Pädagogik / Psychologie am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Abteilung Zürichberg, Rämistrasse 59, 8001 Zürich / Werner WIESEN-DANGER, Dr. phil., Direktor des Primarlehrerseminars des Kantons Zürich, Schaffhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Aldo WIDMER, cand. phil., Rosenackerstrasse 12a, 9400 Rorschacherberg.

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsmitteilungen schriftlich an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3421 Lyssach