
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN
FRAGEN DER DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

-
- PROFILE: MARCEL MÜLLER-WIELAND, ZÜRICH
HANS AEBLI, BERN
 - DAS ALLGEMEINDIDAKTISCHE PROBLEM DER "FORMALSTUFEN"
GESCHICHTE UND AKTUALITÄT EINES KONZEPTS
 - "ABHOLEN" UND "BEGLEITEN" - EIN VERSUCH, ZWEI
DIDAKTISCHE METAPHERN AUF DEN BEGRIFF ZU BRINGEN
 - EDK-ARBEITSGRUPPE "QUALIFIZIERUNG VON FACH-
DIDAKTIKERN IN DER LEHRERBILDUNG"
 - WIE ZWANZIGJÄHRIGE RÜCKBLICKEND ÜBER DIE VOLKS-
SCHULE UND IHRE LEHRER(INNEN) URTEILEN
-

5. JAHRGANG

HEFT 3/1987

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

Jahrgang 5
Heft 3
Oktober 1987

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

ISSN 0259-353X

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

HERAUSGEBER

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)

Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)

Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Ittingen 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 MANUSKRIPTEN

Normen und Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausfertigung 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

<i>Editorial</i>	<i>Kurt Reusser, Peter Füglistner Fritz Schoch</i>	155
<i>Würdigung</i>	<i>Hans Gehrig Zum Rücktritt von Marcel Müller-Wieland</i>	158
<i>Schwerpunkt Didaktik</i>	<i>Peter Metz Von Herbarts Lebensprozess zu Aebli vier Funktionen im Lernprozess</i>	166
	<i>Peter Füglistner 'Abholen' und 'Begleiten' - ein unterrichtspraktischer Versuch, ein didaktisches Bild auf den Begriff zu bringen</i>	180
	<i>Peter Füglistner, Helmut Messner, Kurt Reusser Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner 'Grundlagen des Lehrens' (1987)</i>	188
<i>AG Fachdidaktik</i>	<i>Walter Furrer EDK-Arbeitsgruppe 'Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung'</i>	197
<i>Relevanz der Volksschule</i>	<i>Roland Rüegg Wie der Lehrer, so die Schule? Ein Antwortversuch von Zwanzigjährigen 1. Teil</i>	202
<i>Verbandsteil</i>	<i>Hans Brühweiler Einladung zur Jahrestagung des VSG und zur Jahresversammlung des SPV vom 6./7. November 1987 in Baden</i>	203
<i>Kurskalender</i>	<i>Hinweise auf Kurse und Tagungen</i>	205
<i>Relevanz der Volksschule</i>	<i>Roland Rüegg Wie der Lehrer, so die Schule? Ein Antwortversuch von Zwanzigjährigen 2. Teil</i>	207
<i>Luzerner Lehrerbildung</i>	<i>Lothar Kaiser, Arnold Wyrsch Reform der Primarlehrerbildung im Kanton Luzern</i>	216
<i>Kurzportrait</i>	<i>Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau</i>	223

Inhaltsverzeichnis

<i>Kurzinformationen aus der Bildungs- forschung</i>	Gesamtkonzeption Lehrerbildung für den Kanton Bern (Projekt GKL)	225
	Lehrerethos: Strukturen subjektiver Normen von Lehrern	226
<i>EDK-Beitrag</i>	<i>Christian Schmid</i> Neuere Herausforderungen und Bedürfnisse der Lehrer und der Lehrerbildung	227
<i>Veranstaltungs- berichte</i>	<i>Claude Bollier, Maria Heimgartner</i> Bericht über den SPV/WBZ-Kurs Entwicklungspsychologie - die 6 bis 13 jährigen	232
	<i>Gottfried Hodel</i> 8. Europäisches Pädagogisches Symposium in Strasbourg	234
	<i>Hermann Landolt</i> Tagung der Arbeitsgruppe 'Lehrer- bildung' der SGBF in Bern	237
	<i>Peter Nenniger</i> Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF/SSRE in Basel	240
	<i>Gregor Wieland</i> Kurzbericht über den Kongress 'Mathematisches Lernen und Unter- richten' in Sherbrooke (Canada)	241
<i>Unterrichts- praktischer Hinweis</i>	<i>Fritz Schoch</i> Leseheft zur 'Geschichte der Pädagogik' und zu 'klassischen pädagogischen Werken'	242
	Die Herausforderung durch die Antipädagogik	243
<i>Buchbesprechungen</i>	<i>Urs P. Meier</i> Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe	244
	<i>Urs Aeschbacher</i> Unterrichtsziel: Verstehen	247
<i>Kurznachrichten</i>	Aktuelle Kurznachrichten und Informationen von BzL-Korrespondenten	250
<i>Autoren- verzeichnis</i>	Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer	Umschlag D

EDITORIAL

Mit der vorliegenden Nummer schliessen die BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG ihren fünften Jahrgang. Sechzehn Einzelnummern haben seit dem Erscheinen der Null-Nummer im Oktober 1982 die (personell unveränderte) Redaktion verlassen, und eine immer grösser gewordene Leserschaft erreicht. Wir haben Grund zur Annahme, dass fast jeder Lehrerberufsbildner in der Schweiz heute über ein Einzelabonnement oder dasjenige seiner Institution Zugang zum Informations- und Weiterbildungsangebot der BzL hat. Die bange Anfangserwartung, ob eine auf die Probleme und Bedürfnisse der Lehrerbildung zugeschnittene Zeitschrift wohl ihre Leserschaft finden werde, ist unterdessen der Genugtuung und Zuversicht gewichen, mit den BEITRÄGEN ZUR LEHRERBILDUNG ein nützliches - wie Rückmeldungen uns immer wieder bestätigen - geschätztes Informations- und Diskussionsforum zur Verfügung zu stellen und damit nicht zuletzt einen Beitrag zu leisten zur Identitätsförderung der heterogenen, weil föderalistischen schweizerischen Lehrerbildungslandschaft. Im SPV, dem Herausgeber der BzL, ist die Zeitschrift nicht mehr nur über einen Grundstock an Lesern, sondern auch durch ein Redaktionsstatut fest verankert.

Wer die drei Nummern des Jahrgangs 1987 nebeneinander hält, wird bemerken, dass wir uns im laufenden Jahr bemüht haben, durch das Ausprobieren von Gestaltungselementen auch das Erscheinungsbild der Zeitschrift zu verbessern. Grenzen gesetzt werden diesen Bemühungen immer wieder vor allem durch das Milizsystem, und insbesondere durch den Umstand, dass wir mit der Anschaffung eines umfassenden und leistungsfähigen Textverarbeitungssystems aus qualitativen und finanziellen Gründen im Moment noch etwas zuwarten wollen. Obschon sich die im laufenden Jahr wirksam gewordene Abonnementserhöhung erst 1988 in den BzL-Einnahmen niederschlagen wird, haben wir bereits für die drei Nummern des laufenden Jahrgangs die Dienste eines Schreibbüros beanspruchen müssen. Die Umstände sind aber insofern im Moment sehr glücklich für uns, als es uns gelungen ist, Frau Ruth Schoch-Gsell, die Ehefrau unseres Redaktionskollegen, für diese Aufgabe zu gewinnen.

Wir danken dem 'Exklusiv-BzL-Schreibbüro' Schoch an dieser Stelle herzlich für die bisher geleistete Arbeit.

Was der Leser auch feststellen wird ist, dass der Umfang unserer Nummern erheblich schwankt. So ist auch die vorliegende Nummer 'dicker' geworden als ursprünglich geplant. Das hängt damit zusammen, dass auf den festgesetzten Redaktionsschlussstermin einer Nummer jeweils eine unterschiedliche Anzahl 'unangemeldeter' Beiträge hereinkommen, die die wir nicht zuletzt wegen ihres Aktualitätsgehaltes nicht einfach zurückstellen können oder wollen. An Sie, verehrte Leserinnen und Leser, potentielle Autorinnen und Autoren, möchten wir deshalb die Bitte richten: Melden Sie uns so früh wie möglich, wenn Sie ein Manuskript vorbereiten oder einzureichen gedenken. Sie erleichtern uns damit die Planung inhaltlich und umfangmässig ausgeglichener Nummern. Die Redaktoren sind auch gerne bereit, im Entstehen begriffene Manuskripte informell auf ihre BzL-Tauglichkeit zu überprüfen.

Beim Versand der letzten Nummern hat es infolge einer Computerpanne Probleme beim Adressenausdruck gegeben. Trotz genauer Kontrollen könnte es passiert sein, dass jemand die BzL nicht erhalten hat. In diesem Fall bitten wir um Meldung.

Nun zu einzelnen Beiträgen des vorliegenden Heftes.

Der Pädagoge *Marcel Müller-Wieland*, eine der markanten und eigenständigen Figuren der schweizerischen Lehrerbildung - und nota bene ehemaliger SPV-Präsident - tritt altershalber von seinem Zürcher Lehramt zurück. Hans Gehrigs Würdigung ist zugleich eine Annäherung an Anliegen und Grundgedanken von Müller-Wielands reichem pädagogischem Schriftstellertum. Eine Annäherung an einen anderen, gewiss ebenso markanten und eigenständigen Denker vermittelt das Gespräch, welches die BzL mit *Hans Aebli* anlässlich des Erscheinens seines zweiten Bandes seiner Allgemeinen Didaktik geführt haben: Ob da nicht auch neue, weniger 'kognitive' und weniger 'lehrerzentrierte' Töne angeschlagen würden, fragten wir den Autor. Anhand des Interviews und einer Textprobe kann sich der Leser ein erstes Vor-Urteil bilden.

Den didaktischen Schwerpunkt der Nummer leitet *Peter Metz* ein mit seiner Auseinandersetzung mit dem Problem der *Formalstufen* in der Didaktik und der damit verbundenen Schematismus-Gefahr. Implizite Formalstufen des Erkennens und Lehrens gibt es mindestens seit Comenius '*didactica magna*'. In der auf Herbart zurückgreifenden Ziller-Schule wurde erstmals eine Makrostruktur oder Sequenz expliziter Lehrschritte kanonisiert. Sehr rasch zeigte sich die Gefahr des Schematismus, was denn auch früh schon zu reformpädagogischen Gegenreaktionen geführt hat. Metz analysiert auch Aebli's moderne Formalstufentheorie, welche sich an psychologischen Funktionen im Lernprozess orientiert.

Peter Füglistler dokumentiert in seinem theoretisch anregenden wie praktischen Beitrag die Erarbeitung der Aebli'schen Formalstufen als *Kategorien des autonomen Lernens*. Das Prinzip, dass Lernen immer 'eine unvertretbare individuelle Leistung' darstelle, findet im

Beitrag seinen Niederschlag in den beiden interessanten 'didaktischen Metaphern des *Abholens* und *Begleitens*', von denen man sich fragen kann, inwiefern sie ihrerseits ebenfalls pädagogisch-psychologische Formalstufen darstellen, oder aber, wie sie sich zu diesen verhalten. Mir scheint beim Abholen und Begleiten handle es sich um in der Zielsetzung des autonomen Lernens begründete übergreifende Prinzipien, die sozusagen quer oder senkrecht zu den psychologischen Lernstufen verlaufen.

Mit der LEMO-Pendenz Nummer 1, der '*Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung*' (vgl. BzL 1/ 85, S. 71ff), befasst sich *Walter Furrer* in seinem Bericht über die angelaufenen Arbeiten der von ihm präsierten gleichnamigen EDK-Arbeitsgruppe. Seine vorläufige Einschätzung des Istzustandes ist nüchtern und pragmatisch, und es ist schon jetzt absehbar, dass die Fachdidaktiken noch für einige Jahre ein Sorgenkind der Lehrerbildung bleiben werden. Was an der Zusammensetzung der Kommission auffällt, ist das Fehlen eines LSEB-(Fach)Didaktikers. Seit 1971 besteht nämlich an der Universität Bern die Möglichkeit für Lehrer, sich zum Fachdidaktiker mit Doppelqualifikation in Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft ausbilden zu lassen.

Wie beurteilen unsere zwanzigjährigen männlichen Mitbürger die Bedeutsamkeit der Schule für ihr Leben? Wie weit hängt die Einschätzung von Lehrereigenschaften mit der Beurteilung der Lebensrelevanz der Volksschule zusammen? *Roland Rüegg* geht mit empirischen Mitteln in seiner Auswertung einer pädagogischen Rekrutenprüfung diesen Fragen nach. Dabei zeigt sich unter anderem, dass in einer Schule, die als sehr relevant für die Lebensbewältigung beurteilt wird, Lehrer und Lehrerinnen 'mit überdurchschnittlichen Eigenschaften' wirken. Diese Binsenwahrheit sei uns ein ständiger Ansporn!

Kurt Reusser, Peter Füglistler, Fritz Schoch

MARCEL MUELLER-WIELAND EINE WUERDIGUNG

Zürich, im Frühjahr 1987

Lieber Marcel,

von 1964 an bis 1987, dem Jahr Deines Rücktritts als Seminarlehrer, bist Du in der Zürcher Lehrerbildung tätig gewesen. 23 Jahre haben wir demnach zusammen am gleichen Ort und für die gleiche Aufgabe gewirkt: 7 Jahre als Kollegen am Oberseminar, 10 Jahre war ich Dein Schulleiter, die letzten 6 Jahre waren wir etwas weiter auseinander an parallelen Seminaren tätig gewesen.

Wie nahe kommt man sich da? Wie fremd bleibt man sich? Was weiss man voneinander?

Die Grundbedingung für gegenseitige Achtung und das "Auskommen miteinander" war in einer menschlichen Brücke, die immer tragfähig genug war, gegeben. Aber ist das genug? Genug, frage ich mich, angesichts eines pädagogischen Gesamtwerks, das da in meiner Nähe entstanden ist, das ich zumindest partiell sogar mitverfolgen konnte, und das, wie ich es heute beurteile, eigenständig Bestand haben wird. Wäre da nicht nur oberflächliches "Auskommen", sondern auch tieferes Verstehen gefordert?

Es ist kein leichtes Unterfangen, sich echt mit Deinem Werk zu befassen. Ich kann keinesfalls den Anspruch erheben, es gültig zusammenzufassen oder gar systematisch auszuleuchten.

Aber man kann auf Dein Werk zugehen, man kann Dir darin begegnen, man kann sich einnehmen, einbinden lassen in Deinen Gedankenkreis. Und man wird feststellen, dass Du - sei es in Form des Aufsatzes oder des Vortrages, sei es umfangreicher in Buchform - stets gleich auf das Wesentliche zugehst. Alles, was Du zur Pädagogik als Wissenschaft, zur Pädagogik als Kunst und zur Pädagogik als Handlungsanweisung sagst, ist stets aus einer starken Mitte, aus einem Zentrum aus betrachtet,

nimmt immer ein Ganzheitliches - nie nur Partielles, Nebensächliches - ins Blickfeld. Man mag einzelner Deiner Thesen zustimmen oder sie ablehnen, man mag auch einmal der Gefahr erliegen, fasziniert sich Deiner Sprachbeherrschung hinzugeben. Einem kann man sich nicht entziehen, wenn man gewillt ist, sich mit Dir auseinanderzusetzen: Zu erkennen, besser: zu erleben, dass pädagogisches Denken nicht primär Ideologie und empirische Theorie, sondern Reifung und Vollzug ist. Die Auseinandersetzung mit Deinem Werk kann Chance sein für ein Stück persönlicher Emporbildung. "Persönliche Emporbildung ist weder intentional noch systematisch möglich. Dunkel und dem Erlebenden meist unbewusst erwächst das Vorbild-Erleben persönlicher Begegnung" (1). Und so würde ich, wenn ich als Portraitmaler Dir ein Signet, ein Symbol beigegeben müsste, den Zirkel wählen. Mit dem Bild des Kreises, so meine ich, kann man einige Aspekte Deiner Persönlichkeit und Deines Werkes erfassen. Wenn wir als Lehrer den Kreis als Symbol an die Tafel zeichnen, meinen wir stets etwas Geschlossenes, Ganzheitliches. Die Kreislinie geht aus von einem Punkt, versucht auszugreifen, zu umfassen, ist bedacht, Nähe und Distanz zum Zentrum im Mass zu halten und kehrt zum Ausgangspunkt zurück. Dies alles, indem eine Mitte da ist, ein Zentrum, auf das die ausgreifende Bewegung bezogen bleibt; das "Stand-Bein" des Zirkels, das "Stand hält".

Der Kreis ist Dir aber auch in einem äusseren Sinn zugehörig:

- So ist die Lehrer-Schüler-Formation im Kreis die für Dich richtigste.
- Du hast manchen Arbeits-Kreis gegründet und in vielen Arbeits-Kreisen prägend mitgewirkt.

ASPEKT: DAS PAEDAGOGISCH WESENTLICHE

Überall, wo Du als Pädagoge zum Wort greifst, kreisen Deine Gedanken um dieses eine Zentrum: das pädagogisch Wesentliche, das zugleich das menschlich Wesentliche, das wesentlich Menschliche ist. Dieses nimmst Du stets gleich von Anfang an, ohne Umschweife, ins Blickfeld - und Du formulierst es auch - wenn es Dir etwa um die Wandlung unserer Schule geht - apodiktisch:

Die Wandlung der Schule darf sich nicht im Organisatorischen und in politischen Programmen verlieren.

"Die entscheidende Schulreform, die unserer Zeit aufgegeben ist, hat aber auf *pädagogisch Wesentliches abzuzielen*" (2).

Wenn man wissen will, was Du mit dem pädagogisch Wesentlichen meinst, so sagst Du dies ganz klar:

Nicht die pädagogische Tatsachenforschung als empirische Wissenschaft mit messenden und vergleichenden Methoden ist gefragt. "Tatsachenforschung kann pädagogische Forderungen nicht begründen"... "Bildungswissenschaft als empirische Tatsachenforschung zeigt nicht die

pädagogische Forderung" ... "Moderne Bildungswissenschaft fasst nicht die individuelle innere Bestimmung des einzelnen Menschen, von der aus alle pädagogische Bemühung erst verantwortbare Hilfe und Pflege bedeutet" ... (3)

"Allein, in wesentlicher Sicht ist die pädagogische Zielsetzung auf die spezifisch menschliche Reifung und Entfaltung ausgerichtet. Vom Sinn menschlichen Lebens her gewinnt der einzelne pädagogische Akt seine Bedeutung" (4).

Grundlage für die Gewinnung pädagogischer Zielsetzung ist somit die *philosophische Besinnung*:

"Pädagogik ringt, wo sie wesentlich ist, um den Sinn geistiger Verpflichtung. Es geht hier um das Menschliche im Menschen. Um den wesentlichen Sinn seines Lebens. Pädagogik bleibt philosophischer Einsicht verpflichtet" (5). Und philosophische Einsicht ist für Dich *intuitives Erfahren* beegnender Wirklichkeit in ihrem Eigensein. Du meinst, wir müssten den Weg zur Intuition neu entdecken. Dies aber sei nicht einfach, es müsste schrittweise und über lange Wegstrecken erarbeitet werden.

Skizzenhaft beschreibst Du diesen Weg zum Beispiel im Buch "Wandlung der Schule" (6). Hier klingt ein Programm an, das, so meine ich, noch ausbaufähig ist bis hin zum philosophischen Lehrbuch.

Nur andeutungsweise seien hier einige Motive Deines eigenständigen Programms beschrieben:

Der Weg der philosophischen Besinnung ist vierstufig. Die erste Stufe heisst, den Blick für die begegnende Wirklichkeit offenzuhalten und sich *sammeln*. Die zweite Stufe bedarf der *Latenz*, denn der Durchblick zum Wesentlichen gelingt nicht unmittelbar und direkt. Erst wenn der innere Reifungsprozess ein Stück vorangeschritten ist, ergibt sich der dritte Schritt wie von selbst, die Einsicht ins Wesentliche. Der vierte Schritt besteht sodann in der Möglichkeit der *Sprache*, philosophische Einsicht ins Wort zu fassen.

- 1 *"Die hier umschriebene Methode philosophischer Besinnung zeigt den Weg eines verstehenden Verdichtungsprozesses. Nur wer sich daran gewöhnt hat, bei allem in praktischem Tun Begegnenden den Blick für die fundamentale Aktivität offen zu halten, wird aus dem grossen Erfahrungsraum des Lebens die Grundmotive herausklingen hören, die in allem Begegnendem wiederklingen. Das ist die fundamentale Sammlung, die allem philosophischen Verstehen vorausgehen muss" (7).*
- 2 *"Es ist notwendig, eine Zeit fruchtbaren Wartens einzuschalten. Solche Latenzzeit kann nicht willkürlich beendet oder gerichtet werden. Es wird in einem späteren Zeitpunkt zu zeigen sein, dass diese Latenzzeit notwendig dem menschlichen Lernprozess als bedeutendes Wachstum der zentralen Lernorgane angehört".*
- 3 *"Erst wenn der innere Reifungsprozess zu seinem Ende kam, ergibt*

sich der nächste Schritt, der Durchbruch zu wesentlicher Einsicht, wie von selbst".

- 4 "Während aber der Praktiker im Erfinden und Entdecken, der Künstler im Gestalten und Formen ihren Ausdruck finden, muss das philosophische Bewusstsein zu einer auf das Allgemeine zielenden und zugleich dem wesentlich Bedeutenden zugewandten transparenten Sprache finden. Hier liegt der vierte Schritt. Die Sagbarkeit philosophischer Einsicht. Philosophische Sprache hält die Weite des Erfahrenen im Griff, während sie auf die zugrundeliegenden wesentlichen Motive hinweist" (8).

"Philosophische Besinnung ist darum auf das Verständnis menschlicher Grundmotive gerichtet. Nur aus weiter Lebenserfahrung im Umgang mit vielen Menschen ist die verantwortliche Verdichtung solches Verstehens vollziehbar. Aus solchen Grundmotiven zeigt sich das für den Sinn menschlichen Lebens Bedeutsame in der eigentümlichen Entfaltung und Wandlung seiner individuellen Motive und aktuellen Motivationen.

Erst vom Verständnis der menschlichen Grundmotive her kann menschliche Geistigkeit im ganzen menschlicher Lebensbehauptung als verpflichtende Zielsetzung der Pädagogik verstanden werden. Ich bin überzeugt, dass unsere heutige Pädagogik als Forschung, Wissenschaft und praktische Tätigkeit nicht genesen kann, wenn sie nicht hindurchdringt zu einem neuen Bewusstsein menschlicher Geistigkeit" (9).

"Pädagogisches Wirken ist immer dem einzelnen Menschen zugewandt. Reale pädagogische Hilfe ist immer individuell. Der einzelne Mensch kann nur aus der Tiefe seiner eigenen Seele voll verstanden werden" (10).

"Lebenssinn und Bildungsziel des Menschen zeigen sich im Verständnis menschlicher Grundmotive", fährst Du dann weiter, um dann Deine ebenso eigenständige Motivationstheorie zu entwickeln. Du gewinnst sie aus philosophischer Besinnung heraus und nicht, indem Du ein paar empirische Befunde zusammenträgst. Folgerichtig ist das Verstehen der Grundmotive des Menschen "nur aus weiter Lebenserfahrung im Umgang mit vielen Menschen" verantwortlich vollziehbar. Und nur von daher ist auch Dein grosser Anspruch an den Pädagogen zu verstehen, weil nämlich für Dich "erst vom Verständnis der menschlichen Grundmotive her" menschliche Geistigkeit im ganzen menschlicher Lebensbehauptung als verpflichtende Zielsetzung der Pädagogik verstanden" werden kann.

ASPEKT: INNERE HEITERKEIT

Der Sinn der Erziehung ist nicht Anpassung, sondern *Geistigkeit*. Es ist für Dich immer ein *innerer* Weg, und Du bestimmst denn auch in Deinem vorläufig letzten Buch "Der innere Weg. Mut zur Erziehung" den grundsätzlichen Weg gleich im Untertitel: "Alle Erziehung beginnt mit der

Ermutigung des Menschen zu sich selbst".

Und wenn man anschliessend die Inhaltsübersicht aufmerksam liest, stellt man fest, um was es Dir geht. Es heisst da zum Beispiel "Lebensbehauptung und Geistigkeit". "Die erzieherische Bedeutung der heiteren Grundstimmung". "Die innere Forderung". "Disziplin und innere Strenge". "Selbsterziehung als innere Strenge und verstehende Übung".

Nur von Deinem Begriff der Geistigkeit aus ist nun auch einer Deiner zentralen Begriffe zu deuten: die heitere Grundstimmung oder einfach *die Heiterkeit*. Heiterkeit ist nicht das oberflächliche, stets freundliche Lächeln, ist nicht das ausgelassene "Gröhlen", ist auch nicht etwa weise Glückseligkeit des gereiften Menschen. "Heiterkeit ist aus tiefster Wurzel vom vital-vegetativen Gefühlsgrund des Menschen geschieden. Doch nicht darin, dass sie keine Gefühlsregung wäre, sondern dadurch, dass sie eine Gefühlsregung geistiger Art ist" (11).

Der geistige Akt, wie Du sagst, ist nur aus Heiterkeit heraus möglich. Sie ist nicht gewissermassen das Endziel gereiften Lebens, sondern "jederzeit möglicher Durchbruch in geistige Haltung. Sie ist dem Kinde in gleicher Weise möglich wie dem zu seelischem Reichtum gereiften Menschen" (12).

Wo der Mensch im Banne seiner Durchsetzungsmotive bleibt, ist der Durchblick verwehrt. Für die Einstellungsbildung des Menschen ist deshalb die "schrittweise Bildung zu echter Heiterkeit fundamental" (13).

"Heiterkeit ist eine flüchtige Regung des Gemüts. Am Rande des Alltags, am Saume begegnender Wirklichkeit lichtet sie den Menschen für Augenblicke auf. Im Zuge schrittweiser Vergeistigung wird sie zur tragenden Stimmung, zur stationären Grundgestimmtheit des Daseins. Heiterkeit ist eine ernste Sache. Sie ist dem Menschen wesentlich. Wer sie nicht gewinnt, versäumt sich. Als Stimmungsfarbe des geistigen Lebens stiftet sie die Erfüllung menschlichen Sinnes. Als Voraussetzung und Durchbruch zu geistiger Liebeskraft ist sie das Tor zur Geistigkeit des Menschen, Auftakt und Tragkraft zur Freundlichkeit, Aufschwung zur Kulturkraft des Menschen. Echte Heiterkeit ist das Menschliche im Menschen. Darum ist es gut, wie Schopenhauer sagt, ihr Tür und Tor zu öffnen" (11).

Echte Heiterkeit ist nicht möglich, wo der Mensch unter äusseren Zwängen steht. Diese Heiterkeit ist deshalb in unseren Schulen zuwenig anzutreffen.

ASPEKT: INDIVIDUUM, GESELLSCHAFT UND DIE REFORM DER SCHULE

"In unseren Schulen wird der heranwachsende junge Mensch in der Regel daran gewöhnt, die äusseren Wertsetzungen zu überschätzen". Dagegen

adeln Pflicht und Forderung den Menschen nur, "insoweit er sie in sich selbst als Auftrag vernimmt" (Anm. 14).

Und von dieser Position aus, dass alles nur darauf ankommt, Pflicht und Forderung aus innerer Einsicht und Notwendigkeit zu tun, entwickelst Du auch Deine Theorie der Gesellschaft und der Möglichkeiten und Grenzen einer Reform der Schule in dieser Gesellschaft. Wie ist die Forderung nach Geistigkeit, innerer Heiterkeit, liebender Hingabe in unserer Gesellschaft überhaupt zu realisieren? "Wie soll", so fragst Du selber, "der einzelne Mensch für das Leben in der Gesellschaft herangebildet werden? Ist Erziehung zur freundlichen Hingabe und geistiger Liebe nicht zugleich Schwächung des Menschen im gesellschaftlichen Durchsetzungskampf?" (15).

Sollte er nicht frühzeitig durch Anpassung an die Regeln, die in der Gesellschaft gelten, abgehärtet werden? Hier liegt für Dich ein entscheidender Irrtum vor.

"Der Irrtum liegt einerseits in der falschen Einschätzung der richtigen Bildungsformen, die zu hoher Leistungskraft in der Gesellschaft hinführen, andererseits in der Ueberschätzung der individuellen Durchsetzungskräfte in der Gesellschaft" (16).

Die radikale Wendung zur individualisierenden Schule hätte Deiner Ansicht nach nicht eine Schwächung, sondern eine Verbesserung des Unterrichts und der Vorbereitung für das Leben zur Folge. In unseren Schulen wird nicht zuviel geleistet, im Gegenteil.

"Es muss mehr geleistet werden, aber anders."

"Nicht Durchschnittsforderungen dürfen den Lernakt leiten, sondern die innere Bereitschaft muss geweckt werden, dem eigenen Begabungsprofil entsprechend, optimale Leistungen zu erbringen."

"Der Hochbegabte muss aus freien Stücken über alle äusseren Durchschnittswerte hinauswachsen. Der schwache Mensch muss sein Bestes leisten trotz seiner Schwächen."

"Den Menschen fähig machen, dereinst das scheinbar Unabänderliche aus menschlicher Kraft und innerlich unbeschadet zu ertragen, setzt voraus, ihn vorerst in menschlich wesentlicher Haltung erstarken zu lassen."

"Nicht die Gesellschaft als äussere Struktur, sondern das Leben des einzelnen Menschen in der Gesellschaft muss in erster Linie gewandelt werden."

"Solche Wandlung kann nicht gewonnen werden durch eine äussere Strukturwandlung der Gesellschaft, nicht durch einen politischen oder revolutionären Umsturz, nicht durch äussere Macht" (17).

Wie also? Wo müsste die Wandlung beginnen? Kehren wir zu unserem einleitenden Bild des Kreises zurück.

"In zahlreichen kleinen Kreisen muss die Wandlung von innen her beispielhaft beginnen. Es wird notwendig sein, dass sich alle diese, auf eine geistige Grundhaltung ausgerichteten Bewegungen nicht um weltanschaulicher, konfessioneller, parteipolitischer Unterschiede willen gegenseitig befehden, dass sie sich vielmehr stützen und verbinden."

"Erziehung des Menschen zur Freiheit der inneren Forderung ist primäre Aufgabe. Und in dem Masse, wie es dem Menschen möglich wird, gemeinschaftliche und allgemein geistige Haltungen in das Leben in der Gesellschaft heineinzutragen, sind die gesellschaftlichen Strukturen politisch den inneren geistigen Möglichkeiten der Menschen anzugleichen. Die Gesellschaft muss von innen her gewandelt werden. Der innere Weg des Menschen geht voraus" (18).

Diesen inneren Weg hast Du unentwegt, tapfer und heiter bis heute beschritten - mit uns, neben uns und manchmal ein Stück weit voraus.

Herzlich

Dein Hans Celovský

Hinweis auf die verwendeten Quellen:

- 1) MÜLLER-WIELAND, Marcel (1976) Wandlung der Schule. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung. Schaffhausen: Novalis, S. 67
- 2) a. a. O., S. 14
- 3) a. a. O., S. 19, 20, 21
- 4) a. a. O., S. 20
- 5) a. a. O., S. 22
- 6) vgl. Anm. 1
- 7) a. a. O., S. 23
- 8) a. a. O., S. 24
- 9) a. a. O., S. 27
- 10) a. a. O., S. 28
- 11) MÜLLER-WIELAND, Marcel (1985) Beitrag "Von der Heiterkeit", erschienen in: Der Mensch und seine Gefühle. Reihe "Wissenschaft und Philosophie", D-St. Ottilien: EOS-Verlag, Band 2
- 12) MÜLLER-WIELAND, Marcel (1982) Der innere Weg. Mut zur Erziehung. Zürich: Pro Juventute, S. 17
- 13) a. a. O., S. 18
- 14) a. a. O., S. 25/29
- 15) a. a. O., S. 155
- 16) a. a. O., S. 155
- 17) a. a. O., S. 155, 156, 157
- 18) a. a. O., S. 168, 169

MARCEL MUELLER-WIELAND

Als Auslandschweizer 1922 in Bukarest geboren,
kehrte 1940 in die Schweiz zurück und studierte in Zürich
Philosophie, Pädagogik und Psychologie, Soziologie und
Sozialökonomie, später Genetik und Neurophysiologie.

1955 bis 1962 Seminarleiter in Schaffhausen,

1962 bis 1964 Direktor des Thurgauischen Lehrerseminars in
Kreuzlingen.

1960 bis 1964 Präsident des Schweizerischen Pädagogischen
Verbandes.

Seit 1964 Pädagogiklehrer am Zürcher Lehrerseminar. Initia-
tor und Leiter der Freien Pädagogischen Akademie in der
Schweiz. Vertreter eines individualisierenden, gemeinschafts-
bildenden Unterrichts.

Schriften:

- Untersuchungen über das Vorbild, Bern: Franke, 1950
- Syngeneia. Sinn und Wege persönlicher Emporbildung, Bern:
Lang Verlag, 1963
- Menschenbild und Menschenbildung. Texte abendländischer
Denker (Hrsg.), Zürich: Morgarten, 1969
- Wandlung der Schule. Individualisierung und Gemeinschafts-
bildung, Schaffhausen: Novalis, 1976, Affoltern a.A., AVO
- Der innere Weg. Mut zur Erziehung. Zürich: Pro Juventute,
1982
- Leistung und Lernfreude. Schule der Zukunft (Hrsg.),
Zürich: Pro Juventute, 1983
- Zahlreiche Vorträge und kleinere Beiträge zur Pädagogik
und Pestalozziforschung

VON HERBARTS LEBENSPROZESS ZU AEBLIS VIER FUNKTIONEN IM LERNPROZESS

Peter Metz

Seit Jahrhunderten wahren die Bemühungen um einen gegliederten Unterricht. Die formalen Stufen der Herbartianer bilden darin einen problemgeschichtlichen Höhepunkt. Die ihnen widerfahrende Kritik seitens der Reformpädagogik führte aber nicht zum Verzicht auf stufige Lehrmethoden, sondern zu deren Neuauflage als "Arbeitsprozess". In Anknüpfung an den Herbartianer Ziller legte Aebli erst vor vier Jahren seine vier Lernfunktionen vor. Die reformpädagogische Kritik an einer schematisierenden Anwendung bleibt daher aktuell.

Vorbemerkung. Unschwer lässt sich in der Fachliteratur ein zunehmendes Interesse an Herbarts Pädagogik und insbesondere an seinen formalen Stufen erkennen (vgl. Lit.verz.). Die wechselvolle Geschichte ihrer Aufnahme, Veränderung und Verwerfung, an welcher gerade die Lehrerbildung massgeblichen Anteil hatte, gebietet jedoch alle Vorsicht bei einer möglichen Relevierung. Ihr entsprechen wir vielleicht am besten, wenn wir uns auf den ursprünglichen Sinn der formalen Stufen und auch auf die ihnen entgegengebrachte Kritik besinnen.

Einleitung. Die Geschichte lässt einen unwiderruflichen Wandel erkennen. Aber es gibt doch grundlegende Fragen, die sich immer von neuem stellen und auf die man versucht ist, in ähnlicher Weise zu antworten. Dabei kann es durchaus sein, dass die Fragestellung selbst und die Antworten eine zunehmende Verdeutlichung erfahren. Zu ihnen zähle ich die Frage nach der Gliederung einer Unterrichtseinheit. Seit Comenius hat sie die pädagogischen Geister bewegt und in der reformpädagogischen Diskussion eine unterschiedlich deutbare Erledigung erfahren. Dass die Frage mit diesen Auseinandersetzungen nicht erledigt war, beweist uns die seitherige Entwicklung. Die damalige Diskussion bedeutet in dieser langen Geschichte aber insofern einen Höhepunkt, als die Stärken und möglichen Schwächen jeden Antwortversuchs ganz grundsätzlich und deutlich hervortraten. Um den damit sowohl für die Praxis als auch die Theorie erreichten Gewinn zu bewahren, lohnt es sich, die gegenwärtig vertretenen unterrichtlichen Gliederungen an den Ergebnissen der reformpädagogischen Diskussion zu messen. Um dies beispielhaft tun zu können, gebe ich vorerst einen Ueberblick über verschiedene Gliederungsversuche, die in der Geschichte vertreten wurden, und konzentriere mich dann auf die in Herbartischer Ueberlieferung stehenden formalen Stufen. Nach Hinweisen auf die im Herbartianismus selbst aufgetretene Kritik und auf diejenige reformpädagogischer Herkunft will ich das Ergebnis der

damaligen Diskussionen in begrifflicher Form fassen und diese Grundsätze beispielhaft auf Aebli's "vier Funktionen im Lernprozess" (1983) beziehen. Zum Schluss stellen sich mir zwei Fragen, die ich der weiteren Diskussion zuführen möchte.

Zur Entstehung der formalen Stufen. Wenn ich in Anlehnung an Scheffter (1977) eine Folge von Stufenentwürfen vorlege, die eine zunehmende Zahl von Stufen aufweisen, geschieht dies nicht in der Annahme, es hätte in dieser Art ein entsprechender linearer, quasi fortschreitender geschichtlicher Vorgang tatsächlich stattgefunden. Denken wir allein schon an die Hebammenkunst von Sokrates, so stände am 'Anfang' der Lehrkunst und im Widerspruch zu der genannten Annahme der diesbezüglich und wohl auch in anderer Hinsicht modernste Entwurf. Es lässt sich aber gleichsam ein "Nullpunkt" des Lehrens denken, indem wir das Mithandeln des Lernenden als ein kaum gegliedertes Geschehen von Ein- und Ausdruck deuten. Trennen wir dieses, so entsteht die Lehrkunst als ein Nacheinander von Vorzeigen und Nachmachen. Durch das Bestreben, das Verständnis zu wecken und zu sichern, gelangten die Reformation und Gegenreformation in ihrer Unterweisung zur Erneuerung der aristotelischen Erkenntnisstufen von Anschauung, Abstraktion und Anwendung bzw. von *propositio*, *expositio* und *applicatio* – zwischen das Vorzeigen und Nachmachen schob sich als dritte Stufe das Erklären. Auch zu einer Dreigliedrigkeit kam – wie schon vor ihm Kant – Pestalozzi, wenn er im Bildungsgang äussere Anschauung, lückenloses Fortschreiten und Zusammenfassung zu einem Ganzen unterscheidet. Ganz ähnlich hatte es schon Comenius in seiner *Didactica magna* beschrieben, wobei seine "einzig wahre Methode, den Geist zu bilden", schon eine vierte Stufe, nämlich diejenige der Willensgewöhnung, verlangte (COMENIUS, nach FLITNER 1970, 134ff.).

Man kann mit guten Gründen annehmen, dass Herbart mit dieser Problemgeschichte vertraut war. Aktualität besaßen zu seiner Zeit vor allem die Stufen von Pestalozzi und die "unterhaltende Methode" von Basedow. Mit diesen beiden Ansätzen setzte sich der junge Herbart gründlich und kritisch auseinander (KEHRBACH und FLÜGEL 1964). An Pestalozzi's Idee schätzte er das zuverlässige Fortschreiten im Unterricht und an derjenigen von Basedow die Beweglichkeit, zu der die unterhaltsame Methode führte. Gegen Basedow sprach für ihn die starke Ausrichtung auf spielerisch erworbenes, nützliches Wissen. Bei Pestalozzi kritisierte er den Mangel an scharfer Begrifflichkeit. Vor allem aber richtete sich Herbarts eigene Artikulation des Unterrichts (1806) gegen Kants Annahme von abgesonderten Seelenvermögen, wie Anschauung, Verstand und Wille, was bei diesem zur Trennung in einen die Verstandeskkräfte fördernden Unterricht und in eine auf Gefühl, Wille und Charakter ausgerichtete Erziehung führte. Wenn Herbart die Stufen der beiden Pädagogen Pestalozzi und Basedow zu einer vierstufigen Folge und Erziehung und Unterricht zu seinem "erziehenden Unterricht" verband, so leistete er damit allerdings wesentlich mehr als eine blosse Zusammenfügung oder einen Rückgriff

auf Comenius. Was sich hinter dem dürren Namen der vier formalen Stufen verbirgt, bildet den Kern einer reich entfalteten, vielseitigen und zugleich einheitlichen Bildungslehre. Welches sind die verschiedenen Seiten und welches ist der einheitsstiftende Kern derselben?

In erster Linie sind die formalen Stufen nach Herbart eine anthropologisch-pädagogische Denkform. Unterricht erzieht den Charakter im Unterschied zur vorübergehenden Wirkung der Zucht dauernd. Erziehung bildet im Unterschied zur bloss einschränkenden Regierung mittelbar. Erziehender Unterricht will mehr als Wissenserwerb; er bezweckt das spezifisch Menschliche, des Menschen Sittlichkeit. Herbart bezeichnet diesen Zweck als Charakterstärke der Sittlichkeit. Psychologisch darf erziehender Unterricht weder bloss interessant sein, wie es Basedow erstrebte, sonst wirkt er zerstreuernd, noch langweilen, wie es sich in Pestalozzis Unterricht einstellte, sonst erlahmt das Denken. Vielmehr soll er Interessen gleichschwebend, d.h. ohne Einseitigkeiten, und vielseitig, d.h. nicht oberflächliches Allgemeinwissen, bilden. Die Person soll sich weder von der Welt isolieren, noch sich an sie verlieren. Im Wechsel von Vertiefung in den Gegenstand und Besinnung auf sich selbst bewahrt die werdende Person ihre Einheit und gewinnt Vielseitigkeit und Stärke. Im Kern der Herbart'schen Bildungslehre liegt eine dynamische Polarität von liebender Hingabe an die Welt und werdender Person, die in all den erwähnten und noch anzugebenden Seiten aufleuchtet. Diese Polarität vergleicht Herbart mit dem Rhythmus von Ein- und Ausatmen und fasst sie mathematisch als binomische Reihe. Die Vertiefung wie auch die Besinnung kann ruhend oder fortschreitend sein, sodass sich vier Stufen ergeben. Durch Verweilen beim Einzelnen gewinnt man Klarheit. Zum Verbinden der einzelnen Gedanken führt die Assoziation. Das System schafft eine ganzheitliche Ordnung und Ueberblick. Das bewegliche Durchschreiten des Systems nennt Herbart Methode. Diesen vier Stufen entsprechen in methodischer Hinsicht die vier Unterrichtsformen des Zeigens, Verknüpfens, Lehrens und Philosophierens. Da aber im Kern der Stufen die Erklärung des geistigen Lebens als eines polaren Prozesses liegt, wäre eine Einschränkung ihrer Bedeutung auf einzelne Unterrichtsstunden völlig verfehlt. Herbart hat seinen Grundgedanken vielmehr auch entwicklungspsychologisch, kulturgeschichtlich und für den Lehrplan fruchtbar zu machen gesucht.

Zur Problem- und Wirkungsgeschichte der formalen Stufen. Herbart (1776-1841) musste erfahren, dass sein Werk nur wenig Beachtung fand. Neben den grossen spekulativen Philosophien von Hegel und Schelling vermochte sich seine Gedankenarbeit nur schwer durchzusetzen. Erst Karl Volkmar Stoy (1815-1885) und vor allem der dynamische Tuiskon Ziller (1817-1882) verhalfen seiner Pädagogik zu breiterer Wirkung, indem sie Armenhäuser, akademische Übungsschulen und private pädagogische Seminare gründeten, in denen die Studenten und

Studienabsolventen erzieherisch und unterrichtlich tätig werden konnten. Die Anhänger ihrer Bestrebungen sammelten und verbanden sie im wirkungskräftigen "Verein für wissenschaftliche Pädagogik".

Ziller war ein gründlicher Kenner Herbarts. Aber es wird nicht überraschen, dass er, der Jurist und Politiker, der in der Pädagogik einen Ausweg aus dem 1848er Dilemma von gerechtfertigten, aber gewalttätig verfochtenen demokratischen Ansprüchen einerseits und konservativer Repression andererseits suchte, die Akzente neu setzte. Den Weg zu einer Gesellschaftsreform sah er in einer Schulreform auf Herbartscher Grundlage mit einer religiösen Ausrichtung, die er mit Ernst und Eifer beispielgebend vorantrieb.

Im Falle der formalen Stufen legte Ziller auf die methodische und psychologische Seite Nachdruck. Herbarts Psychologie (1824/25) entnahm er den Begriff der Apperzeption, nach dem das zu Erkennende mittels des bereits Erkannten aufgefasst wird, und übertrug ihn auf den ganzen Umfang der vier Stufen. Analyse und Synthese sind die methodischen Massnahmen zur Optimierung der Apperzeption. Die Analyse bezweckt das Wiederbeleben und Klären des Erkannten und die Synthese das Auffassen des Neuen. Beide nehmen in der Stufe der Klarheit den grössten Umfang ein, kommen aber auch in den andern Stufen vor, ebenso wie die Methode in Form einer Wiederholung in der Klarheitsstufe mitenthalten sein kann. Auf den Stufen der Assoziation und des Systems wird das Allgemeingültige, z.B. der Begriff oder die Regel, durch vergleichende Abstraktion und Verknüpfungen aus dem klar aufgefassten Einzelnen gewonnen. Die Methode macht die Erkenntnis durch Anwendung beweglich und durch Uebung sicher.

Im Gegensatz zu Herbart schränkte Ziller den Anwendungsbereich der formalen Stufen auf seine unterrichtlichen Gesinnungsstoffe und deren Kontext ein. Herbarts Einschränkung hatte sich einzig auf das Alter bezogen; sie folgte aus der mathematischen Betrachtung: System und Methode sind erst dem reiferen Schüler bzw. dem Erwachsenen zugänglich. Das Herzstück der Zillerschen Pädagogik bilden die kulturhistorischen Stufen, d.h. die Zuordnung eines die Schulfächer konzentrierenden gesinnungsbildenden Stoffes aus der biblischen und der profanen Geschichte zu einzelnen Schuljahren, mit ihrer Ausrichtung auf das Ideal einer christlichen Persönlichkeit. Demgegenüber nehmen die formalen Stufen im Werk Zillers und in der Praxis seiner akademischen Uebungsschule einen geringeren Raum ein. Ihre Bedeutung lag in einer unterrichtlichen Strukturierungshilfe und zwar in der Phase der Unterrichtsvorbereitung (s. METZ 1985, 185-196). Art und Umfang einer nach den vier Stufen zu strukturierenden Unterrichtseinheit bestimmten sich aus den Auffassungsmöglichkeiten, d.h. der Apperzeptionskraft der Schüler. Im Vollzug des Unterrichts richtete sich die Aufmerksamkeit Zillers auf die Disputationsmethode, nämlich die Art, wie das Interesse der Schüler durch die Problemstellung, -behandlung und -lösung geweckt, erhalten und gestärkt werden konnte.

Die Nachfolger Zillers, allen voran die Deutschen Wilhelm Rein (1847-1929) und Karl Just, der Oesterreicher Theodor Vogt (1836-

ZITAT

THEODOR WIGET: UEBER DEN GEBRAUCH DER FORMALEN STUFEN

"Die formalen Stufen können zur *Schablone* werden." Das können sie, wie jede methodische Vorschrift, wie überhaupt jedes Gesetz, das nur dem Buchstaben und nicht dem Geiste nach gehandelt wird. Aber in ihrer Natur liegt nichts, was ihre Schablonisierung als wahrscheinlicher erscheinen liesse, als diejenige irgend einer andern Methode... Die Forderung, das Neue an den Erfahrungskreis des Kindes anzuknüpfen und wieder darauf anzuwenden, von der Individualität des Kindes auszugehen und zu ihr zurückzukehren, muss dem Unterricht mit jedem Wechsel der Klasse oder des Wirkungskreises des Lehrers ein neues, erfrischendes, individuelles Gepräge geben. Jedenfalls ist die Gefahr, einem geistlosen Mechanismus zu verfallen, da viel grösser, wo man *ohne* die geforderte individualisierende Durcharbeitung Jahr für Jahr dasselbe Pensum vordoziert, die nämlichen Lesestücke liest, die gleiche Aufgabensammlung durchrechnet.

So wenig als geistlose Schablonisierung kann auch ermüdende *Monotonie* des Unterrichts aus dem Begriffe der formalen Stufen hergeleitet werden. Mannigfaltigkeit des *Stoffes*, aber nicht der *Aneignungsform* fordert die Natur des Geistes - wie der normale Magen nicht neue Verdauungsmethoden, sondern Abwechslung in den Gerichten verlangt. Jeder Organismus gedeiht am besten, wenn er nach den Gesetzen seiner Natur behandelt wird. So ist es mit dem kindlichen Geiste, und die Frage ist einfach die: entspricht der in den formalen Stufen vorgezeichnete Gang des Lernprozesses den psychischen Gesetzen unseres Geistes oder nicht? Wenn nicht, dann ist er *eo ipso* unhaltbar. Wenn ja, so ist die Befürchtung zum Vorhinein ausgeschlossen, dass die strikte Innehaltung desselben irgend ein psychisches Missbehagen zur Folge haben könnte. Im Gegenteil, dann muss mit Naturnotwendigkeit jedes *abweichende* Verfahren ein solches erzeugen.

Vor dieser Erwägung muss auch das andere Bedenken zurücktreten, dass dadurch der Lehrer und seine Individualität zu sehr hinter der objektiven Methode verschwinden. Die Individualität des Lehrers ist nicht das höchste Prinzip in der Methodik, das höhere ist das psychische Naturgesetz, diesem muss sich die subjektive Willkür unterwerfen... Wenn irgend eine Kunst auf den Titel einer freien Kunst Anspruch machen kann, so ist es gewiss die Dichtkunst. Nicht nur die Sturm- und Drangperiode

hat geglaubt, noch jetzt glaubt mancher hier sei das Genie alles, die Regel nichts. Er wird sich wundern, wenn er vernimmt, dass die grössten griechischen Tragiker nach den Vorschriften einer bis ins Einzelne gehenden Technik, nach Handwerksregeln gearbeitet, dass sie den Bau der Szenen, die Behandlung der Charaktere, die Reihenfolge der Effekte nach einem überlieferten, teils allen gemeinsamen, teils einzelnen Familien und Genossenschaften eigentümlichen System fester technischer Regeln eingerichtet haben. So wenig als die Dichterehre dürfte daher auch die Schulmeisterehre durch einen Leitfaden fester Regeln gefährdet werden, und der Lehrer wird daher besser tun, seine Stärke in dem richtigen Gebrauch oder der Fortbildung derselben, statt in originalitätssüchtiger Regellosigkeit zu erweisen.

Aus: Theodor WIGET (1901), Die formalen Stufen des Unterrichts.
Eine Einführung in die Schriften Zillers.
Chur: Verlag Jul. Rich, 7. Auflage, S. 66-68

Die formalen Stufen des Unterrichts.

Eine Einführung in die Schriften Zillers.

Von

Dr. Theodor Wiget,

Direktor der Kantonsschule in Trogen.

Siebente Auflage.

Chur.

Verlag von Jul. Rich.

1901.

1906) und der Schweizer Theodor Heinrich Wiget (1850-1933), wirkten in einer stark veränderten bildungspolitischen Lage. Vereinheitlichung des menschlichen Verkehrs und Verbreitung wissenschaftlicher Techniken galten in Bereichen wie Post- und Transportwesen ebenso als Fortschritt wie etwa in der Pädagogik. Fehlte der Disputationsmethode die wissenschaftliche, sprich vorstellungspsychologische Begründung, so hafteten der Kulturstufentheorie eine Reihe von Mängeln an, wie zum Beispiel die Kulturspezifität, die Abgrenzung der Epochen oder die Angewiesenheit auf Jahrgangsklassen, sodass eine allgemeine Anerkennung nicht in Aussicht stand. Umso stärker konzentrierten sich die Kräfte der Zillerschüler und der von ihnen beeinflussten Bildungskreise auf die Ausgestaltung und Verbreitung der formalen Stufen. In einer Flut von Schriften, in deren mehreren Auflagen und Uebersetzungen und in ungezählten Probelektionen kamen sie zur Darstellung und wurden in der Lehrerbildung und -fortbildung eifrig vermittelt. Dass diese im Vergleich zu Ziller oder gar Herbart sehr veränderten, vor allem auf Popularisierung ausgerichteten Ansprüche zu einem grundlegenden Wandel in der Auffassung von den formalen Stufen führten, wird niemandem überraschen. Diesem Wandel haben auch die massgeblichen Schüler Zillers zum Teil Vorschub geleistet, zum Teil aber auch entgegenzuwirken versucht. Am 'Ende' dieser Problemgeschichte, etwa anfangs dieses Jahrhunderts, empfanden viele die Formalstufen, wie sie mehr und mehr genannt wurden, als blosses Unterrichtsschema, gegen das sie den Vorwurf des Schematismus erhoben und das sie im Namen einer freien Unterrichtsgestaltung bekämpften.

Die reformpädagogische Kritik lässt sich in fünf Begriffen fassen. Die zur toten Technik verkommenen Stufen widersprachen einer methodisch freien Lehrkunst, wie sie zum Beispiel die Kunsterziehungsbewegung vertrat (Vorwurf des Schematismus). Auch Gaudig (1860-1923) kritisierte die "traurige Wahrheit", dass die Formalstufen das Denken ungezählter Lehrer in Fesseln schlagen liessen und ihre schaffende Formkraft lähmten (1909, 1). Tatsächlich verlangte man von den Seminaristen und Lehrern, stets alle Stufen (Formalismus) in einer nicht umkehrbaren Abfolge (Eindimensionalität) zu durchlaufen. Die verbreitete Meinung, man müsse in jeder Lektion alle fünf Stufen durchexerzieren, bildete einen offenkundigen Auswuchs (Lektio-nismus), der dem ursprünglichen Zillerschen Anliegen einer Rücksicht auf die Apperzeptionskraft und das Interesse der Schüler spottete. Auf den Anspruch einer allgemeingültigen, für alle Stoffe geeigneten unterrichtlichen Artikulation (Universalismus) und auf die Stufigkeit verzichtete freilich auch die Arbeitsschulbewegung nicht. Sie sah im Arbeitsvorgang das formale, allgemeingültige pädagogische Grundgesetz enthalten. Schon die Herbartianer Just und Rein hatten sich bemüht, die stofflichen Einschränkungen Zillers dadurch zu lockern und den 'Mangel' der Allgemeingültigkeit zu beseitigen, dass sie die fünf Stufen je nach Inhalt auf drei, nämlich auf Anschauung, Abstraktion und Anwendung, verminderten. Mit diesem Kunstgriff und

mit der Eindeutigkeit der Stufenbezeichnungen zu Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung erreichten sie drei wichtige Nebeneffekte. Sie vermieden die den Lehrern weniger eingänglichen Fachbegriffe Herbarts und Zillers, näherten sich terminologisch dem erneut aufkommenden Denken Kants und Pestalozzis und erleichterten damit die Verbreitung ihrer Formalstufentheorie.

An diesem Punkt angelangt verfügen wir nun über einige Begriffe, um Theorien zur Gliederung von Unterrichtseinheiten kritisch zu würdigen. Man kann sich zum Beispiel die reformpädagogischen "Alternativen", etwa diejenigen eines Kerschensteiners, eines Gaudigs und eines Scheibners, vornehmen und wird derselben Mängel, die diese an den Formalstufen ausmachten, und obendrein einer verblüffenden Abhängigkeit von herbartianischem Gedankengut gewahr werden. In der Einleitung versprach ich aber nicht diese, sondern Aebli's Phasen des Lernzyklus zu untersuchen, denn sie zählen mit denjenigen Corrells (1961) und Roths (1957) zu den bekanntesten und verbreitetsten Gliederungsvorschlägen der jüngeren Geschichte. Unsere Betrachtungen sind umso mehr gerechtfertigt, als Aebli selbst von einer "modernen Version der Formalstufen des Lernens" spricht (1983, 275).

Aebli's "vier Funktionen im Lernprozess". Die einzige Aufgabe des Unterrichts sei die, Erfahrung und Lernen zu ermöglichen. Von Erfahrungsbildung spreche der Psychologe dann, wenn Lernen problemlos, in einem einzigen oder in wenigen Darbietungen oder Versuchen, zustande komme. Immer dann aber, wenn im Aufbau des Verhaltens und Wissens Probleme aufträten, wenn ein klares, bewegliches Verständnis, die Automatisierung von gedanklichen und praktischen Abläufen, die Einprägung von Sachzusammenhängen und die Selbständigkeit in der Verwendung des Wissens erstrebt würden, sei es sinnvoll, "den Lernprozess in seinem gesamten Ablauf ins Auge zu fassen und seine vier Teilfunktionen in ihrem gegenseitigen Verhältnis kennenzulernen, das Aufbauen, das Durcharbeiten, das Konsolidieren und das Anwenden", meint Aebli (ebd. S. 275). Wichtiger als die Idee der Stufen ist ihm "diejenige der Funktionen, die sie definieren" (ebd. S. 276). Damit verknüpft ist nicht nur die ausdrückliche Ablehnung des Lektionismus, sondern auch diejenige des Formalismus, denn die Entscheidung darüber, wann und in welchem Mass die einzelnen Stufen ins Spiel treten, macht Aebli vom gewählten Medium und der "Struktur des angestrebten Lernergebnisses", d.h. der Handlung, der Operation und des Begriffs, abhängig (ebd.). Fragen wir nach der Eindimensionalität, so vertritt Aebli nach meiner Einschätzung eine nicht umkehrbare Folge von Teilfunktionen, eben eine Stufentheorie. Allerdings erkennen wir nach einer sorgfältigen Lektüre der "Grundformen" (1983) und des "Denkens: des Ordnen des Tuns" (1980; 1981) die schon von Ziller vorgelegte, vergleichsweise gemässigte Variante der Eindimensionalität; Teilfunktionen des Lernprozesses sind bisweilen ineinander eingebettet. So konsolidiert der Schüler bzw. die Schülerin zum Beispiel beim Aufbau Subroutinen und erwirbt sich in der

ZITAT

HUGO GAUDIG: DIE FESSELN DER FORMALSTUFEN

Die Formalstufen

Die Formalstufenzeit der deutschen Volksschule ist kein Ruhmesblatt ihrer Geschichte. Dass sich das Denken ungezählter Lehrer in diese Fesseln hat schlagen lassen, dass dies Schema die schaffende Formkraft bei vielen gelähmt hat, ist eine traurige Wahrheit. Und sind wir hinaus über die Tyrannei der Formalstufen? Solange man auf Seminaren die Vorbereitung auf die Lektionen nach den Formalstufen anlegen lässt, solange noch tagaus, tagein die verwünschten Präparationen mit den Bezifferungen I-V oder doch I-IV erscheinen, solange werden die Formalstufen eine mehr als "paganische" Daseinsweise führen. - Also die "Formlosigkeit", die auf den höheren Schulen herrscht? Das naive Vertrauen auf die bildende Kraft der Stoffe, auf eine nicht planmässig entwickelte und beaufsichtigte Selbsttätigkeit des Schülers? Nein! Ich halte es für didaktische Gewissenlosigkeit, wenn der Lehrer an höheren Schulen nicht genau das "Ziel" erwägt, auf das sich seine Schüler in jeder Stunde hinbewegen sollen, wenn er nicht die apperzeptive Energie abschätzt, mit der seine Schüler das Neue ergreifen werden, wenn er nicht das Was und das Wie der "Darbietung" genau durchdenkt, wenn er nicht die Beziehungen des Neuen zu dem bereits vorhandenen Vorstellungskreis seiner Schüler erforscht, wenn er nicht das Neugewonnene auf seine Verwertung für systematische Zusammenschlüsse betrachtet, wenn er endlich nicht die Übung und Anwendung (das weitere Arbeiten mit dem Neuerworbenen) ins Auge fasst. Lehrern, die, der Führung des Stoffs vertrauend sich nicht um die Vorgänge in der Seele des Schülers kümmern, können die Formalstufen "das böse Gewissen" werden. So sah die Sache seiner Zeit Otto Frick an. Indes, vielleicht gibt es solche Lehrer nicht mehr, die nichts tun als dem Stoffe folgen. Vielleicht. Jedenfalls bedeutet es andererseits eine schwere Schädigung der Kunstkraft, wenn man aus jenen fünf Richtungen der didaktischen Überlegung die fünfstufige Normalform als das Schema, das der Schülergeist bei jeder Unterrichtseinheit durchlaufen muss, herauskonstruiert hat.

Aus: Hugo GAUDIG (1909), Didaktische Präludien.
Leipzig/Berlin: Verlag B.G. Teubner, S. 1f.

Anwendung auch Verhaltensweisen und Wissen. In der Frage des Universalismus kennt Aebli abgesehen von der Erfahrungsbildung und der wichtigen Forderung, die Anwendung der einzelnen Stufen auf die vier Medien des Lehrens und Lernens und auf die Struktur des Lernprozesses auszurichten, keine, insbesondere keine inhaltlichen Einschränkungen.

Tatsächlich liegt hier eine Version der Formalstufen vor. Wird auch sie zum Schematismus verkommen? Die Zukunft wird es weisen. Aebli jedenfalls ist sich dieser Gefahr bewusst und begegnet einer schablonenhaften Anwendung seiner Stufen wie dargelegt an verschiedenen Stellen seiner "Grundformen". An den Schluss seiner Einleitung in die "vier Funktionen im Lernprozess" setzt Aebli im Wissen um die Gefahr des Schematismus der Didaktik das Ziel, mehr als angelerntes Wissen zu sein: "ihre Begriffe müssen als Assimilationsschemata wirken, dem Lehrer die Augen öffnen und ihn in die Lage versetzen, die einzelnen Abläufe herzustellen bzw. die entsprechenden Lernprozesse beim Schüler auszulösen" (1983, 276). Ich zitiere Aebli in meinem Artikel deswegen so oft, um die vergleichsweise wenigen Passagen wider den Schematismus im Lernprozess hervorzuheben. Mir jedenfalls, der sich seit einiger Zeit mit der Problem- und Wirkungsgeschichte der formalen Stufen beschäftigt, scheinen die zwei einleitenden Seiten ebenso gewichtig zu sein, wie die sechzehn folgenden über die vier Stufen selbst. Allerdings: gerade das letzte Zitat über das Auslösen und Steuern der Lernprozesse erinnert so sehr an Zillers Determinismus, dass man sich fragen muss, ob es nicht der missbräuchlichen Interpretation durch diejenigen Vorschub leistet, die in allem Unterricht eine bloße Technik in der Hand des Lehrers sehen... und damit wären wir wieder am Ausgangspunkt der reformpädagogischen Kritik. Ich meine zu erkennen, Aebli rede nicht einem einseitig technizistischen Unterrichtsverständnis das Wort, sondern betone ebenso sehr die Bedeutung der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers und der verständigen Rücksichtnahme und Einfühlung von seiten des Lehrers. Leider bringt er das letztgenannte pädagogische Anliegen nicht auf den Begriff wie etwa Pestalozzi in der sehenden Liebe, Herbart im pädagogischen Takt und Nohl im pädagogischen Bezug.

Auf einen Vergleich der einzelnen Stufen im Verständnis der verschiedenen Formalstufenvertreter möchte ich verzichten. Die Ähnlichkeiten sind ganz offenkundig (vgl. z.B. SCHEFFLER 1977, 200). Nur halte ich einen Vergleich der Grundlagen für aufschlussreicher. Mit diesbezüglichen Hinweisen möchte ich diesen Abschnitt abschließen. Allen Vertretern gemeinsam ist die Erklärung des geistigen Wachstums als eines stufigen Prozesses. Für Herbart sind die formalen Stufen eine anthropologisch-pädagogische Denkform und für Ziller und Aebli eine unterrichtliche Strukturierungshilfe mit einer unverzichtbaren psychologischen Grundlage. In die Phase des dominierenden Herbartianismus fallen terminologische Anpassungen, die mit einer Verwischung der psychologischen Grundlage einhergingen und damit

eine weitere Methodisierung der formalen Stufen bedeuteten. Dazu ein Beispiel: Die Beschränkung der Begriffsbildung auf die Stufe der Abstraktion führte zu einem kantischen Dualismus von Anschauung und Vernunft, der Herbarts Monismus widerspricht. Aebli und Ziller sind Vertreter einer recht ähnlichen psychologischen Richtung. Ihren Systemen liegt je ein zentraler Begriff zugrunde. Der Piagetianer Aebli geht von Schemata und Strukturen und Ziller von Vorstellungen in Herbartschem Sinne aus. Schemata und Vorstellungen sind die Träger und Vermittler des geistigen Lebens. Sie werden nach Aebli durch Aufbau gewonnen. Herbart nahm mit seiner Apperzeption Piagets Begriff der Adaption bzw. Akkomodation vorweg; neue Vorstellungen werden durch bereits erworbene gewonnen. Aebli unterscheidet sich von Herbart darin, dass seine Strukturen nicht nur die Form von Assoziationen und Komplexionen oder wie bei Piaget von einmaligen Integrationen, sondern auch diejenige von veränderlichen Hierarchien und Einebnungen annehmen können. Was Aebli weiter von den Vorstellungspsychologen trennt, ist die Annahme, dass das Denken aus dem ihm strukturell und im Ziel verwandten Handeln entstehe. Doch sieht Aebli den Menschen nicht nur als zielorientierten Veränderer, er kennt nicht nur Aktion, sondern auch Kontemplation, die Freude an der Betrachtung und an der Einsicht in die Strukturen des Wissens. Unvermittelt entdecken wir hier eine weitere in den Grundlagen vorhandene Verwandtschaft Aebli mit Herbart, eine Polarität der Persönlichkeit, die tief im abendländischen Denken verwurzelt ist: das ora et labora der Ordensleute, die ruhende Vertiefung und Besinnung einerseits und die fortschreitende Vertiefung und Besinnung andererseits bei Herbart.

Schlussbetrachtung. Zum Schluss stellen sich mir zwei Fragen: Welches ist der gute Sinn einer Stufenlehre und wie verringern wir die Gefahren des Schematismus? Wenn ich versuche, sie zu beantworten, so hoffe ich gleichzeitig auf ein anregendes Echo, denn die Fragen bleiben für mich offen. Ich betrachte das Lernen als ein derart komplexes Phänomen, dass es kaum gelingen wird, es in widerspruchsfreier und endgültiger Weise theoretisch zu fassen. Ebenso veränderlich wie die Lerntheorien scheinen mir die menschlichen Bedürfnisse zu sein, denen das Lernen dient und aus dem diese zum Teil auch hervorgehen. Als geschichtliche, d.h. auch tradierende Wesen, können wir Menschen wie in allen Lebensbereichen, so auch in der Schule, nicht auf wissenschaftlich reflektierte und praktisch bewährte Kunstformen verzichten. Ich sehe in den formalen Stufen eine solche Kunstform, eine Technik im griechischen Sinne des Wortes, eine bewährte allgemeine Methode des Unterrichts, wie etwa eine Aquarelltechnik in der Malerei oder ein Diagnoseverfahren in der Medizin. Die Wissenschaft dient dem Zweck, die Fragen der Begründung und Bewährung von Handlungsweisen aus der Abhängigkeit von individueller Manier und unreflektierter Tradition herauszulösen und der Kontrolle zuzuführen. Änderungen in den Bedürfnissen und wissen-

schaftlichen Ansätzen bedingen aber auch eine Neufassung der Kunstformen. Was ihre Anwendung betrifft, kann die Wissenschaft nicht verhindern, dass allgemeine Methoden zur blind ablaufenden Routine degenerieren. Positiv ausgedrückt: Sie kann nicht garantieren, dass die Methoden taktvoll und sachlich beweglich, d.h. in einer dem Einzelfall angemessenen besonderen Form, zur Anwendung gelangen. Wie aber erreichen wir dieses Ziel im Falle der Unterrichtsmethoden trotzdem?

Die verständige und flexible Anwendung eines jeden Verfahrens bleibt letztlich der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer anheimgestellt und auch Sache des Talents. Der Lehrerbildung, die diese Verantwortung mittragen und die Talente sichten und fördern will, stellen sich die Fragen nach dem guten Sinn einer Stufenlehre und nach dem Schematismus in der Form der Adäquatheit und Vermittelbarkeit. 1. Besteht ein angemessenes Verhältnis zwischen den wissenschaftlichen Grundlagen und den pädagogischen Ansprüchen? Eine willkürliche Methodenwahl wäre das eine Extrem und als unwissenschaftlich, d.h. als einer professionellen Auffassung vom Lehrerberuf feindlich, abzulehnen. Das andere Extrem, die Annahme einer psychologischen Determination, die Verneinung der methodischen Freiheit und Variabilität, widerspräche dem pädagogischen Anliegen einer Rücksichtnahme auf die Individualität der Schüler und (!) Lehrer. 2. Lassen sich die vorgeschlagenen Methoden in der Lehrerbildung überhaupt vermitteln? Die theoretischen Grundlagen müssten klar werden. Wenn ich an die ungenaue Rezeption des nicht leicht verständlichen Herbartischen Vorstellungsbegriffs denke, so frage ich mich schon, ob zum Beispiel der Piagetsche und Aebliche Begriff des Schemas in seiner kognitiven und vor allem auch motivationalen Bedeutung voll erfasst wird und in der Lehrerbildung deutlich und bleibend vermittelt werden kann. Einen wertvollen und aktuellen Literatureinblick in das Problem der Umsetzung von wissenschaftlichen in didaktisierte Inhalte ermöglicht uns Adank (1987) in einem Sammelreferat. Zu Unrecht meint er allerdings, das Problem der Umsetzung sei vor dem Zweiten Weltkrieg wissenschaftlich nicht diskutiert worden (ebd. S. 6). Die Herbartianer jedenfalls suchten es seit Karl Mager (1810-1858) mit den Begriffen der Fach- und Schulwissenschaften zu bewältigen (s. ZILLER 1884, 170-215 und 1892, 31). Mehr noch als der sorgfältigen Einführung in die Grundlagen bedürften die Lehrmethoden bzw. einzelnen Stufen und "Funktionen" der Einübung und der Hinweise auf ihre begrenzte Anwendbarkeit, auf ihre Variabilität und auf die Notwendigkeit ihrer Spezifizierung nach dem unterrichtlichen Gegenstand, nach dem Lernziel und den Eigenarten der Lehrenden und Lernenden.

Literatur

- ADANK, D. (1987) Das Umsetzen von Inhalten. Sammelreferat zum Lehrprojekt. Universität Bern: Abt. Pädagogische Psychologie. Bern. / AEBLI, H. (1980) Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. / AEBLI, H. (1981) Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta. / AEBLI, H. (1983) Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta. / CORRELL, W. (1961) Lernpsychologie. 11. Aufl.. Donauwörth. / FLITNER, A. (Uebers. u. Hrsg.) (1970) Johann Amos Comenius. Grosse Didaktik. 4. Aufl.. Düsseldorf: Küpper. (= Pädagogische Texte, hrsg. von A. Flitner). / FUCHS, M. (1986) Die Formalstufen bei Johann Friedrich Herbart und Tuiskon Ziller - Darstellung und Vergleich. Proseminararbeit an der Universität Bern, Abt. für Pädagogik. Bern. / GAUDIG, H. (1909) Didaktische Präludien. Leipzig: Teubner. / HERBART, J. F. (1806) Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer. / HERBART, J. F. (1824/25) Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. I. u. II. Teil. Königsberg: Unzer. / KEHRBACH, K. und FLÜGEL, O. (1964) Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 1. Aalen: Scientia. / JUST, K. (1904) Formal-Stufen. In: Rein, W. (Hrsg.) (1904) Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Bd., 2. Aufl.. Langensalza: Beyer. / METZ, P. (1985) Die Herbart-Zillersche Pädagogik im Kanton Graubünden. Ein Beitrag zur bündnerischen Schulgeschichte und zur Erforschung des pädagogischen Herbartianismus in der Schweiz. Diplomarbeit an der Universität Bern, Abt. für Pädagogik. Bern. / MÜSSENER, G. (1986a) J. F. Herbarts "Pädagogik der Mitte". Sieben Analysen zu Inhalt und Form. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. / MÜSSENER, G. (1986b) [...] - Interpretamente zu Herbarts Paradigma von Erziehendem Unterricht. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3/86. / ROTH, H. (1957) Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel. / SCHEFFLER, H. (1977) Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus. Kastellaun: Hunsrück: Henn. / WIGET, Th. (1883/84) Die formalen Stufen des Unterrichts. In: Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins 1. Jg. (11. mehrf. erg. Aufl.. Chur: Keller, 1914.) / ZILLER, T. (1884) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl.. Hrsg. von Th. Vogt. Leipzig: Veit. / ZILLER, T. (1892) Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Hrsg. von K. Just. Leipzig: Matthes.

HANS AEBLI: UEBER FORMALSTUFEN

Stellt die Abfolge der psychologischen Funktionen im Lernprozess ("problemgeleiteter Aufbau, Durcharbeiten, Ueben, Anwenden") eine Theorie der Formalstufen dar? Die Antwort heisst Ja, aber man muss deutlich sehen, was Formalstufen sind und was sie nicht sind. Für mich sind sie Teilprozesse des strukturellen Lernens. Als Lehrer haben wir daher allen Grund, uns immer wieder zu fragen, ob wir ihnen die nötige Aufmerksamkeit schenken. Bauen wir den neuen Stoff problemgeleitet auf, oder müssen ihn die Schüler einfach schlucken? Haben wir den Stoff in unserem Denken in beweglicher Weise verfügbar gemacht ("durchgearbeitet"), oder kann er nur auf eine einzige Art hergesagt oder abgewickelt werden? Haben wir ihn durch Ueben und Wiederholen genügend konsolidiert, so dass wir über ihn rasch und sicher verfügen? Ist er im Zuge seiner Anwendung vor neuen, realistischen Problemen einsatzfähig geworden, oder kann er nur hergesagt werden?

Es geht darum, dass wir uns als Lehrer diese Fragen stellen, nicht darum, dass wir irgendwelche Lektionsschemata gedankenlos und schematisch abwickeln. Es gibt Grundwahrheiten über das Lernen und das Lehren. Sie werden praktisch, indem wir sie als **Regeln** formulieren und als **Fragen** an unseren eigenen Unterricht richten. Wer von keiner Regel wissen will, sagt damit, dass es kein Wissen über Lernprozesse gibt und dass auch sein persönliches Unterrichten keiner Regel gehorcht. Aber wie sollen uns die Schüler dann verstehen? Und: kann man ohne Regeln überhaupt unterrichten? Herbart hat die Teilprozesse des Lernens zu bestimmen und Ziller hat sie für den Unterricht fruchtbar zu machen versucht. Wir Heutigen sehen die Einzelheiten etwas anders. Aber der Grundgedanke scheint mir richtig.

"ABHOLEN" UND "BEGLEITEN" - EIN UNTERRICHTS- PRAKTISCHER VERSUCH, EIN DIDAKTISCHES BILD AUF DEN BEGRIFF ZU BRINGEN

Peter Füglistner

Es wird die Gestaltung einer Anfangssituation im Didaktikunterricht dargestellt und dokumentiert, in der es darum geht, den Lehrerstudenten ihre eigenen Lernwege bewusst zu machen. Der Unterricht orientiert sich am Bild der Lernbegleitung und zielt auf die Erarbeitung der Formalstufen als didaktische Kategorien autonomen Lernens.

Mein diesjähriger Didaktikkurs für die 18 Lehrerstudenten und -studentinnen (im folgenden als Studenten bezeichnet), die nach den Sommerferien am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) ihre Zweitausbildung zu Lehrern der allgemeinbildenden Richtung an gewerblich-industriellen Berufsschulen begonnen haben, steht unter dem Leitthema "Lernen um zu lehren". Diesem programmatischen Leitsatz liegt einerseits die Überzeugung zugrunde, dass jedes Lehren Wurzeln im eigenen Lernen hat und demnach der lernbiographische Erfahrungshintergrund für den Lehrer von besonderer Bedeutung ist. Andererseits orientiere ich meinen eigenen Unterricht am SIBP an der didaktischen Metapher des "Abholens" und "Begleitens", die mein Kollege Hans KUSTER in weiterführenden Überlegungen zu unserem NFP EVA-Projekt 'Alltagstheorien'¹⁾ in das Bild der *Lernbegleitung* gefasst hat (siehe Kasten).

Didaktische Zielsetzung und Absicht

Die Lehrerstudenten sollen erfahren, dass sie sich durch den Entschluss zum Studium auf einen *Lernweg* begeben haben, den sie zwar grundsätzlich selber beschreiten müssen, der in der angebotenen *Lernbegleitung* des Didaktikers aber auch die Chance bietet, die im individuellen Lernweg durchlaufenen Phasen unter *didaktischen Gesichtspunkten* zu reflektieren. Damit verbindet sich die Bildungsabsicht, (vergangenes und aktuelles) *individuelles Lernen* und (künftiges) *professionelles Lehren* in einen handlungswirksamen Zusammenhang zu bringen.

Vorgehen: Die Gestaltung der Lehr- und Lernsituation im AD-Unterricht

In einer ersten Phase lege ich den Studenten zwei Dutzend Kurztexte vor, in denen sich verschiedene Persönlichkeiten zum Thema *Lernen zu lernen* äussern²⁾. Da nicht alle Texte auf einmal gelesen werden können, empfehle ich als Einstieg eine spontane Wahl aufgrund der Affinität zu einem der Autoren. Als schriftliche Hausarbeit verlange ich eine Analyse und Interpretation nach vorgegebenen Gesichtspunkten sowie eine persönliche Stellungnahme.

ABHOLEN und BEGLEITEN

Die idealtypische Vorstellung vom schulischen Lehren und Lernen kann im Bild der **Lernbegleitung** verdeutlicht werden: Zwei Personen sind miteinander unterwegs; die eine dieser beiden Personen ist Begleiter, und zwar ein kundiger Begleiter, also jemand, der die Gegend kennt.

Vier Elemente dieses Bildes sind im Zusammenhang des Vergleichs von Bedeutung:

WEG- und LERNBEGLEITUNG

didaktische Metapher		didaktisches Prinzip
Die zu begleitende Person muss den Weg selber gehen.	1	Lernen ist eine unvertretbare individuelle Leistung.
Nicht nur das Ziel, der Weg selbst ist von Bedeutung.	2	Lernergebnis (Produkt) und Lernvorgang (Prozess) sind gleicherweise bedeutsam.
Begleiter und der zu Begleitende müssen einen Treffpunkt vereinbaren, der für beide aus eigener Kraft erreichbar ist.	3	Lernen hat seinen Ausgangspunkt beim Lerner selbst (d.h. bei seinen Erfahrungen, seinem Vorwissen, seinen persönlichen Überzeugungen, m.a.W. bei seinen subjektiven Theorien ['Alltagstheorien']). Der Lernbegleiter kennt diesen Ausgangspunkt; er begibt sich selber dorthin.
Begleiter und die zu begleitende Person verständigen sich über den gemeinsam zu beschreitenden Weg und sind sich darüber im klaren und grundsätzlich einig .	4	Die Verständigung über das Lernziel und das Einverständnis des Lerners, den vorgegebenen Lernweg zu gehen, sind unverzichtbare Voraussetzungen gelingenden Lernens.

Anforderungen an den Lernbegleiter

Für den Lehrer als Begleiter heisst das, dass er wichtige Themenbereiche umreisse, denn seine Verantwortung als Lehrer bleibt. Man darf sich diese "Wanderung" nicht so vorstellen, als ob es dem Begleiter (Lehrer) egal wäre, wohin und durch welche Gegenden die Reise ginge. Der Begleiter ist ein kundiger Begleiter; er trägt Verantwortung. Er hat eine Zielvorstellung und einen Plan und möchte mit dem Begleiteten verschiedene Typen von Landschaften erkunden.

Vgl. KUSTER, H. (1987) *Zum Bildungsauftrag der Berufsschule*. Referat anlässlich eines Symposiums am SIBP, 30.7/31. 1. 87. Die vollständige Referatsfassung erscheint in einer Sammelschrift des SIBP.

Nach dieser Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Text, die vor allem der Einführung in das Leitthema unseres Unterrichts dient, erhalten die Studenten folgenden Auftrag:

"Da habe ich wirklich etwas gelernt."

1. Beschreiben Sie eine konkrete Begebenheit aus Ihrem Leben, die für Sie eine *bedeutsame Lernsituation* darstellt.
2. Interpretieren Sie unter *didaktischen Gesichtspunkten* diese Lernsituation, indem Sie die Faktoren herausarbeiten, die Ihrer Meinung nach das *Gelingen* des Lernens bewirkt haben.

Mit der Aufgabe, eine eigene Lernsituation zu beschreiben und zu interpretieren, verfolge ich als Lernbegleiter eine zweifache Absicht:

Ich möchte den Lehrerstudenten Gelegenheit geben, zu Beginn ihrer Weiterbildung - also in einer lernbiographisch bedeutsamen Phase (in einer fruchtbaren "Zone der nächsten Entwicklung"?) - *über das eigene Lernen nachzudenken*. Indem ich sie diese Lernsituation interpretieren lasse, erfahre ich etwas über das begriffliche Repertoire der Lehrerstudenten und erhalte so lernerbezogene Anhaltspunkte über aktuell verfügbare *didaktische Alltagstheorien*.

Damit ist in der Lernergruppe eine zweite *Abholssituation* geschaffen - allerdings mit noch sehr disparaten Ausgangspunkten.

Inhaltlich liegen diese Punkte in unterschiedlichen und individuell sehr verschiedenartigen Lernlandschaften: Lernerlebnisse aus der Kindheit stehen neben Erinnerungen an Maturitätsprüfungen; die subtile Beschreibung eines sozialen Lernprozesses in einer Partnerbeziehung kontrastiert mit der Schilderung einer Anfangssituation mit einer Primarschulklasse...

Formal entsprechen insofern nicht alle Arbeiten der gestellten Aufgabe, als einzelne Studenten zwischen Beschreibung und Interpretation nicht unterscheiden. Auch die (für eine Anfangssituation vielleicht zu subtile) Unterscheidung zwischen didaktischen Prinzipien und methodischen Regeln, wie ich sie in der Textinterpretation der ersten Aufgabe gefordert habe, macht den Lehrerstudenten Schwierigkeiten. Bei der Rückgabe der Arbeiten gehe ich ganz kurz auf diese formalen Fragen ein; im übrigen enthalte ich mich jeglicher "Korrektur".

Aber gerade diese Zurückhaltung löst Unsicherheit, ja Unmut aus: "Man" möchte erfahren, ob "man" die "Aufgabe" (in die viel Zeit, Nachdenken und Abwägen investiert worden sind) richtig gelöst hat. (Vielleicht auch, ob man als "Schüler" beim "Lehrer" ankommt?)

Die Erwartungen sind verständlich und der Wunsch nach einer differenzierten Rückmeldung berechtigt. Aber sie kann, dem Sinn der Aufgabenstellung entsprechend, nicht in der Art einer Aufsatzkorrektur erfolgen. Ich wähle einen andern, einen anspruchsvolleren Weg: die *Selbstprüfung*.

Im Anschluss an die Lektüre des anregenden Aufsatzes von Rudolf MESSNER *Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens*³⁾, in dem an drei gelungenen Beispielen (aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht, der Tätigkeit eines Autodidakten und aus der Praxis einer Versuchsschule, in der soziales Lernen den Mittelpunkt bildet) Qualität und Bedingungen *eigenständigen Lernens* aufgezeigt werden, entwickle ich einen dreiteiligen *Frageraster* (siehe Kasten). Teil A bezieht sich auf die Aufgabenstellung und will den Studenten deren Lerncharakter bewusst machen; die Teile B und C sind auf den Inhalt der beschriebenen Lernsituationen gerichtet und wollen zu deren Analyse anregen.

Die Studenten werden aufgefordert, ihre Beschreibungen unter den vorgegebenen Leitfragen zu analysieren und daraufhin zu entscheiden, ob sie die Selbstprüfung und die Selbstreflexion abrechnen oder unter je eigenen Fragestellungen mit einem zu bestimmenden Partner weiterführen möchten.

Aus dem Rückmeldegespräch in der Klasse erhalte ich folgendes Bild: Für etwa zwei Drittel der Studenten ist der Fragekatalog Anlass, sich nochmals mit der geschilderten eigenen Lernsituation auseinanderzusetzen. Einzelne vermögen Themen und Gesprächspartner namentlich zu benennen und haben konkrete Vorstellungen, wie der Austausch weitergeführt und vertieft werden kann.

Ein Student meldet, er habe für sich selbst eine Reihe von Klärungen vorgenommen, es stelle sich für ihn jedoch die Frage, ob und gegebenenfalls welche *Schlussfolgerungen für das autonome Lernen* für ihn selbst und für den Lehrlingsunterricht gezogen werden können. Damit wird stellvertretend für viele andere in der Klasse das Bedürfnis nach einer *Didaktik des Lernenlernens* angesprochen. Es entsteht in der Lernergruppe eine Konvergenz der Interessen, und damit zeichnet sich ein gemeinsamer "Treffpunkt" ab. Für mich als Didaktiker ist es die entscheidende weiterführende Frage im Uebergang von der allgemeinen Thematik des Lernens zur spezifischeren Problemstellung des autonomen Lernens. In der didaktischen Terminologie ausgedrückt, befindet sich der Lehr-Lern-Prozess auf der Formalstufe des *problemgeleiteten Aufbaus*. Meine Aufgabe als Lernbegleiter ist es nun, ein inhaltlich entsprechendes strukturiertes Lernangebot zu machen.

Da ich das neue Buch von Hans AEBLI *Grundlagen des Lehrens*⁴⁾ in der Manuskriptfassung kenne, kann ich auf das für unsere Thematik einschlägige Kapitel *Autonomes Lernen* verweisen. Anhand der Zwischen-titel des Kapitels wird der Gedankengang des Autors zum autonomen Lernen, das er in einen anregenden Zusammenhang mit einer Didaktik der Hausaufgaben stellt, erschlossen. Damit ist auch für die Studenten der von mir intendierte problemgeleitete Aufbau vorstrukturiert und - wie ich zu hoffen wage - die Bereitschaft zur selbständigen Lektüre geweckt.

SIBP: AD/PP LERNEN

LEITFRAGEN ZUR ANALYSE EINER LERNSITUATION

Leitfragen zur Aufgabe "Da habe ich wirklich etwas gelernt!"
(Beschreibung und Interpretation einer gelungenen Lernsituation)
formuliert im Anschluss an die Lektüre von Rudolf MESSNER (1985)
"Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens"

A VERWURZELUNG VON WISSEN(-SCHAFT) UND LEBENSERFAHRUNG
(Beispiel WAGENSCHN: Genetisches Lehren)

Herausforderungscharakter

War für mich die Aufgabe, eine Lernsituation aus meinem eigenen Leben zu beschreiben und darüber nachzudenken, eine echte **Herausforderung** ?

- Inwiefern hat mich die Aufgabe herausgefordert (gefordert, angeregt, "gereizt", gelockt, geärgert, verstimmt...)?
- Habe ich die Herausforderung angenommen?
Wie habe ich darauf reagiert? (Warum?)

Sinnliche und praktische Auseinandersetzung

Führte mich die Aufforderung zur Darstellung und Reflexion einer eigenen Lernsituation dazu

- mein eigenes Lernverhalten konkret zu be-denken und sinnhaft nach-zu-empfinden oder
- blieb es für mich eine "abstrakte", d.h.von meiner Lebenspraxis losgelöste "Aufgabe" ?

Eigenkräfte des Lernenden

Diente das durch Aufgabenstellung gemachte Angebot (eigenes Nachdenken und Diskussion) dazu, in mir als lernende Person **Eigenkräfte** zu wecken oder

bin ich unter Zeit- und Konkurrenzdruck geraten ?

Mit andern Worten:

- Was macht mich im Hinblick auf das Leitthema des didaktischen Kurses "Lernen um zu lehren" neugierig, lebendig, interessiert?
- Was lähmt mich, verunsichert mich... ?

Fazit: Könnte ich für mich die folgenden Aussagen unterschreiben:

Ich bin eine lernende Person mit vielfältigen Lernerfahrungen und mit einem vorläufigen Verständnis meiner eigenen Lernprozesse.

Ich bin interessiert (neugierig, bereit...), dieses Vorverständnis von Lernen zu erweitern und zu vertiefen und begrifflich zu klären, um so von der Lernfähigkeit zur Lehrkompetenz zu gelangen.

B IDENTITÄTSSTIFTENDE KRAFT DES LERNENS
(Beispiel des Autodidakten und Geigenbauers LEXER)

Konnte ich in der von mir beschriebenen Lernsituation auf Vorbilder zurückgreifen, die für mein eigenes Verhalten modellhaft gewirkt haben?

- Worin bestand das Vorbildhafte, das Exemplarische?
- Weshalb und wie hat es auf mich gewirkt?

Hat die aus meinem Leben gegriffene Lernsituation etwas mit meiner persönlichen Veränderung zu tun?

- Was wurde anders als vorher?
- Habe ich eine innere und/oder äussere Bestätigung meiner Persönlichkeit gefunden (als Fremd- bzw. Selbstbestätigung)?

Konnte/kann ich aufgrund des Gelernten für andere Lerner ein Modell sein (ein "exemplarischer Lerner")?

- Für wen (meine Kinder, meine Schüler, meinen Partner...)?
- Wie, wodurch wirke ich für sie modellhaft?

C FÖRDERUNG SOZIAL-AFFEKTIVEN VERHALTENS
(Beispiel Glockseeschule: sozial-affektive Praxis)

Gibt es in der von mir beschriebenen und reflektierten Lernsituation Momente, die mein sozial-affektives Verhalten wesentlich beeinflusst (verändert, bestätigt, bekräftigt, in Frage gestellt) haben?

- Habe ich beispielsweise etwas gelernt
- zur Regelung sozialer Beziehungen
 - zur Bewältigung von Konflikten
 - zum Erproben eigener neuer Verhaltensweisen
 - im Umgang mit meinen Gefühlen (Freude, Wut, Aggression...)
 - zur besseren Einschätzung meiner Frustrationstoleranz
 - ...

Weiterführende Fragen

Darüber
möchte ich mit
sprechen/diskutieren bzw. auf die damit verbundenen Fragen von
eine Antwort, eine Stellungnahme, einen
gezielten Hinweis für das Selbststudium erhalten.

Überlegen Sie sich Thema und Adressat, sofern Sie an einer weiterführenden Auseinandersetzung mit Fragen, die sich aus Ihrer Lernbeschreibung ergeben haben, interessiert sind. - Oder genügt Ihnen die durch die Leitfragen angeregte Selbstreflexion? Dann schliessen Sie diese Phase Ihres Lernwegs 'autonom' ab!

Geleitet von der AEBLischen *Formalstufenidee*, wonach der Problemstellung und dem Aufbau das Durcharbeiten, Ueben und Anwenden folgen sollen, plane ich Massnahmen zum Festigen und Verfügbarmachen des Gelernten.

Ich fordere die Studenten auf, eine Lernsequenz aus ihrem aktuellen Studienprogramm herauszugreifen und darüber ein *Lernprotokoll* zu erstellen. Zur Strukturierung dieser anspruchsvollen Aufgabe lege ich ein *Leitprogramm* vor, das sich an AEBLIs Didaktik des autonomen Lernens und der Hausaufgaben orientiert. Zur Unterstreichung des Beobachtungs- und Protokollauftrags biete ich jedem Studenten ein leeres Schulheft als "Lernjournal" an.

SIBP: AD/PP LERNEN

LEITPROGRAMM ZUR STRUKTURIERUNG DES EIGENEN LERNENS

A VORBEREITUNG

- Festlegen des Lerngegenstands und des Lernwegs
 - Was will ich lernen? (Thema)
 - Warum will ich das lernen? (Interesse, Motiv/Motivation)
 - Wie weit will ich dabei gehen? (Lernziel)
 - Wie vollziehe ich den Lernvorgang? (Lernaktivität, Methode)
 - Woran/womit kann ich das vorgenommene Thema am besten lernen? (Lernmittel, Medien)
 - Wo und wann kann ich lernen? (Ort, Zeit bzw. Zeitplan)
 - Mit welchen Schwierigkeiten muss ich rechnen? Wie kann ich ihnen (Umgang mit Lernschwierigkeiten) zuvorkommen? wie wirksam begegnen?

⇒ **Einen persönlichen Lernplan erstellen**

B DURCHFÜHRUNG

- Gliedern des Lernvorgangs in die Formalstufen:

Problemstellung		(= problemgeleiteter Aufbau)
Aufbau		
Durcharbeiten		(= festigen und verfügbar machen)
Ueben/Wiederholen		
Anwenden		

⇒ **Die Lernschritte am gewählten Lerngegenstand sinngemäss vollziehen**

Den eigenen Lernvorgang beobachten (protokollieren) und unter didaktischen Gesichtspunkten reflektieren (Selbstbeobachtung und Selbstreflexion)

C KONTROLLE

- Überprüfen des Lernerfolgs: Lernprozess und Lernerfolg kontrollieren
 - Was habe ich in der durchlaufenen Lernphase gelernt?
 - Habe ich das vorgenommene Lernziel erreicht bzw. die Lernleistung erbracht?
 - Wie verlief der Lernweg?
Was hat mir das Lernen erleichtert? was erschwert?
Wie war ich gestimmt (zu Beginn, im Verlauf, am Ende des Lernvorgangs)?

⇒ Eine Selbstdiagnose des Lernens erstellen

D SCHLUSSFOLGERUNGEN

- Aus der persönlichen Lernerfahrung didaktische Konsequenzen ziehen
Was folgere ich aus meinen Lernerfahrungen für
 - a) mein eigenes **Lernen**?
Konkrete Massnahmen für die nächste Lernphase planen und festlegen!
 - b) mein (künftiges) **Lehren**?
Was aus meiner eigenen Lernerfahrung lässt sich verallgemeinern und auf andere Lerner und analoge Lernsituationen übertragen?
Die wesentlichen Erkenntnisse festhalten!

⇒ Das Lernen lernen, um kompetent zu lehren
das heisst: Ein exemplarischer Lerner werden!

Zwar lassen sich Lehr- und Lernwege in didaktischer Absicht formalisieren. Wie weit die *Formalstufen* über deren Funktion als Gliederungsprinzip des Unterrichts auch für das *autonome Lernen* und damit für ein *professionelles Lehren* handlungswirksam werden, wird letztlich davon abhängen, ob und wieweit die formalen didaktischen Kategorien als *gestaltende Prinzipien* die individuellen Lernwege und das eigenständige Lernen durchdringen. Auch hier dürfte zutreffen, was Rudolf MESSNER im erwähnten Aufsatz überzeugend zum Ausdruck bringt: *Dass nur das ganz zu uns gehört, was wir selbst lebendig angeeignet, durchdacht und praktiziert haben.*

Anmerkungen:

- 1) FÜGLISTER, P. u.a. (1985) Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. NFP EVA-Projekt. Bern: Schweizerischer Nationalfonds. Vgl. auch unseren Beitrag über das Projekt in Bzl 1/ 87.
- 2) Texte im Kursprogramm 86/87 der Bernischen Lehrerfortbildung.
- 3) MESSNER, R. (1985) "Beispiele und Gedanken zur Belebung eigenständigen Lernens." In: "Schulpraxis"/ Schweizerische Lehrerzeitung 15/ 85, S. 3-10. Dasselbe in: Schweizer Schule 1/ 87, S. 2-14.
- 4) AEBLI, H. (1987) Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta. (Siehe auch Gespräch mit dem Autor und Textprobe in diesem Heft.)

"ES IST DIE GANZHEIT DER TÄTIGKEIT, DIE MIR VORSCHWEBT"

Diesen Herbst erscheint bei Klett-Cotta Hans Aeblis zweiter Band seiner Allgemeinen Didaktik mit dem Titel "Grundlagen des Lehrens". Peter Füglistler, Helmut Messner und Kurt Reusser haben aus diesem Anlass mit dem Autor ein Gespräch geführt.

BZL: Herr Aepli, diesen Herbst erscheint Ihr neues Buch "Grundlagen des Lehrens" als zweiter Band Ihrer Allgemeinen Didaktik. Wenn man einen Blick ins Inhaltsverzeichnis wirft: 7 Teile, 26 Kapitel, so mutet es an wie eine *summa paedagogica*. Ist es ein Alterswerk? Wie sehen Sie das Buch?

Ae: Ich muss mit etwas Aeusserlichem anfangen. Als ich die 76er-Ausgabe der "Grundformen des Lehrens" überarbeitet habe, konnte ich eine ganze Reihe von Dingen, die mir wichtig sind, in der 83er-Fassung nicht mehr unterbringen, zum Beispiel die Frage der Lehrpläne, der Prüfungen oder der Unterrichtsvorbereitung. Das ist das eine gewesen, das andere, dass ich immer wieder gefragt worden bin, welches eigentlich meine pädagogischen Grundhaltungen seien und ob denn in den "Grundformen" alles gesagt sei, was einen guten Lehrer ausmache. Die Antwort ist natürlich Nein gewesen. Ich habe in den "Grundlagen" versucht, etwas grundlegender über die Kräfte und die Prozesse nachzudenken, die in einer guten Schule am Werke sind.

BZL: Und wer sind die Leser? Auch in diesem Band die Lehrer aller Stufen? Haben Sie eine Vorstellung von den Erwartungshaltungen Ihrer Leser? Haben Sie sie wohl erfüllt?

Ae: Autoren leben aus der Hoffnung. Ob sie begründet ist, das sehen sie daran, wie das Buch verkauft wird. Ich habe mir Mühe gegeben, die Lehrer anzusprechen, an ihre tiefe-

ren Motive anzuknüpfen. Diese bestehen ganz offensichtlich nicht nur darin, technisch guten Unterricht zu machen, sondern auch die menschlichen Prozesse ins Bewusstsein zu nehmen, die sich im Rahmen des Unterrichts abspielen. Das hat zu den Kapiteln über die sozialen Aspekte des Lernens, über Lernmotivation und Motivlernen geführt, und dieses wiederum zu praktischen Kapiteln wie demjenigen über die Gesprächsführung.

BZL: Wenn man so ein Buch schreibt, dann hat man wohl Vorstellungen darüber, was guter Unterricht sei. Welche Vorstellungen leiteten Sie beim Schreiben Ihres Buches? Wir glauben wahrzunehmen, dass Sie zum Teil neue Akzente setzen.

Ae: Wenn ein Autor älter wird, können bei ihm Kräfte und Anliegen durchbrechen, die früher durch das Vielerlei der oberflächlichen Anforderungen überdeckt waren. Ich habe mich beim Schreiben dieses Buches als **Schüler von John Dewey** entdeckt. Dewey ist für mich in den letzten Jahren immer mehr zur Vaterfigur geworden. Wenn ich etwas bewirken kann durch dieses Buch, dann vielleicht, dass die besten Ideen des Pragmatismus zu Ende dieses Jahrhunderts im deutschen Sprachgebiet wieder lebendiger werden. Es ist mir ein Anliegen, darauf hinzuweisen, was es heisst, für das Leben vorzubereiten, und die Kräfte, die die Gesellschaft bewegen, und die Einsichten, die man im Leben machen kann, schon in der Schule wirksam werden zu lassen.

BZL: Das geht über Vorstellungen von gutem Unterricht hinaus. Ist es nicht ein pädagogisches Buch, das Sie da nun geschrieben haben, mit Ausläufern bis hinein in philosophische, ethische und theologische Fragen?

Ae: Es ist der Versuch, jenseits der praktischen und technischen Aspekte des Schulehaltens etwas über Grundlagen des Lehrens zu sagen. Wenn man über Grundlagen nachdenkt, kommt man notwendigerweise auf anthropologische, auf philosophische Fragen. Und weil es den Menschen betrifft, ist das soziale Verhalten und soziale Lernen rasch einmal mit Fragen der Ethik verbunden, und über diese mit Fragen der Bestimmung des Menschen. Ich habe versucht, im Anschluss an die praktischen Fragen des Un-

terrichtes ein Stück weit in die Grundlagen hineinzuleuchten.

BZL: Sie haben eingangs des Gesprächs gesagt, dass dieses Buch Denklinien des ersten Bandes Ihrer Didaktik, der "Zwölf Grundformen" fortführt. Tauchen im neuen Buch aber nicht auch neue Themen auf, und haben sich darüber hinaus nicht auch gewisse Werthaltungen etwas verschoben? Wir denken da beispielsweise an die Kapitel zum autonomen Lernen und zur Gesprächsführung, und natürlich auch an die sozialpsychologischen Kapitel. Ist es da nicht ein neuer und vielleicht weniger kognitiver Aebli, der zum Leser spricht?

Ae: Man hat mich ja gerne einen Kognitivisten genannt. Es ist aber immer meine Grundhaltung gewesen, dass das Schullehnen und das Erziehen nicht nur eine intellektuelle, rationale Sache seien. Aber gesagt habe ich dies bisher wirklich nicht mit genügender Deutlichkeit. Im neuen Buch habe ich zu formulieren versucht, was mich eigentlich immer bewegt hat. Wenn Sie wollen: ein Durchbruch von Haltungen, die immer dagewesen sind, nun aber Durchbruch in die Formulierung, in die bewusste Theoriebildung. Das würde noch einmal die Kapitel über die sozialen Aspekte des Lernens betreffen. Ähnliches könnte ich über die Kapitel zum Lernenlernen sagen. Der autonome Mensch ist mir immer ein ganz wichtiges Ziel gewesen.

BZL: Aber sehen Sie nicht den Weg zur Autonomie heute etwas anders als früher? Sind zumindest die früheren "Grundformen" nicht doch relativ stark lehrerzentriert und lenkungsbetont gewesen: sozusagen Grundformen des angeleiteten Lehrens und weniger des autonomen, problemlösenden Lernens? Wenn hier eine Entwicklung stattgefunden hat, welches wären Ihre Wurzeln? Gibt es da auch signifikante Anstöße und Einflüsse von aussen, die Ihr Denken weitergetrieben haben, oder bleiben Sie dabei, dass das alles immer schon dagewesen ist?

Ae: Ja, die Sache mit dem Anleiten! Man hat immer wieder gesagt, Aebli leitet seine Schüler die ganze Zeit an. Aber diese Anleitung hat ein Ziel: das Unabhängigmachen von der Anleitung! Auch dies habe ich vielleicht bisher zu wenig deutlich gesagt. Ich habe mich nun bemüht, das

Ziel des autonomen Lernens und die Massnahmen, die zu seiner Verwirklichung notwendig und nützlich sind, deutlicher zu nennen. Wie bin ich darauf gekommen? Ich habe mich in den letzten Jahren mit Metakognition beschäftigt. Und da ist mir sehr klar geworden, was es bedeutet, wenn Lerner und Problemlöser sich ihrer eigenen Prozesse bewusst werden, und was diese Bewusstwerdung des eigenen Lernens für den Schüler wie auch für den Lehrer bedeuten kann. Etwas von dem ist in den neuen Band eingeflossen.

Zugleich muss ich sagen, dass sich in den letzten zehn Jahren auch der Geist der Psychologie verändert hat. Introspektion, lautes Denken, Nachdenken über eigenes Denken, über eigenes Lernen, über sich selbst und die damit zusammenhängenden Fragen des Selbstbildes sind in der Luft. Davon bin ich sicher mit beeinflusst. Diese Tendenzen bewegen weit über meine eigenen Gedanken hinaus die gegenwärtige pädagogische und psychologische Welt.

BZL: Herr Aebli, Sie haben in Ihren früheren Arbeiten viel über die **Prozesse des Lernens** nachgedacht, über Aufbauprozesse und über das Durcharbeiten von Begriffen beispielsweise. In dem neuen Buch taucht ein Begriff auf, der bei Ihnen neu ist, nämlich der Begriff der **Tätigkeit** und der **Lerntätigkeit**. Da klingt etwas an von aktiver Schule, von école active. Wie kommt es zu dieser stärkeren Akzentuierung des Tätigkeitsbegriffs?

Ae: In den "Grundformen" ist das Grundprinzip immer schon gewesen, dass Denken verinnerlichtes Tun sei. Das ist Piaget. Aber ich muss sagen, dass dieser Gedanke auf eine Weise abstrakt gewesen ist und dass die Tätigkeiten, die ich da genannt habe, z.T. auf der papierenen Seite waren. Jetzt habe ich den Tätigkeitsbegriff angereichert aus der Beobachtung und Anschauung dessen, was im tätigen Leben, in den Berufen zum Beispiel oder in der Wirtschaft, geschieht. Man kann dies als den Versuch sehen, den Tätigkeitsbegriff im Dewey'schen Sinne anzureichern, das heisst in der Schule Lebenstätigkeiten zu verwirklichen, um daraus theoretische Einsichten wachsen zu lassen.

BZL: Man kann in der bildungspolitischen Landschaft der Gegenwart einen neuen Ruf nach ganzheitlicher Bildung wahrnehmen. Natürlich tauchen auch die Stichworte Kopf,

Herz und Hand hier wieder auf. Sehen Sie Ihr Buch als einen Beitrag zu einer solchen Bildung?

Ae: Ganz sicher. Wobei ich sofort sagen möchte, dass mir ein plattes Verständnis von Pestalozzis "Kopf, Herz und Hand" immer ein Greuel gewesen ist. Ich würde es so sagen und damit an das vorher Gesagte anknüpfen: Es ist die Ganzheit der Tätigkeit, die mir vorschwebt. Wo ein Mensch in einer konkreten Situation mit anderen Menschen zusammen etwas unternimmt, wo er ein Werk zu gestalten versucht, da ist Ganzheit. Es ist nicht die "Harmonie" des 18. oder 19. Jahrhunderts, es ist auch nicht die Ganzheit der Gestaltpsychologen, die eine Ganzheit der Wahrnehmung und daher der blossen Kontemplation der Wirklichkeit war. Es ist die Ganzheit, die sich dort realisiert, wo Handeln mit einem Gegenüber und Tätigkeit an der Sache stattfindet.

LESEPROBE

**HANS AEBLI: DIE DREI SAEULEN DES AUTONOMEN LERNENS:
WISSEN, KOENNEN, WOLLEN**

Wenn man die Grundformen des autonomen Lernens weiter analysiert, so erkennt man drei einfachere Komponenten, die in jedem autonomen Lernprozess ihre Rolle spielen: eine Komponente des Wissens, eine solche des Könnens und eine solche des Wollens. Was soll das heissen?

(1) Die Wissenskomponente: Sein eigenes Lernen kennen - eine klare Vorstellung von günstig verlaufenden Lernprozessen haben. Jeder Lerner und jeder geistig Arbeitende hat zwei Probleme. Er sollte seinen Lern- und Arbeitsprozess mit seinen Stärken und Schwächen kennen, und er sollte eine klare Vorstellung davon haben, wie diese Prozesse idealerweise ablaufen. Weder das eine noch das andere ist selbstverständlich. Die wenigsten Menschen haben eine gute Kenntnis ihres eigenen Verhaltens, schon gar nicht Kinder und Jugendliche. Sein eigenes Verhalten zu erkennen, setzt Selbstbeobachtung voraus. Jedermann kennt die Dinge, mit denen er umgeht, viel besser, als die Eigenart seines Umgangs mit den Dingen. Was wir hier sagen, gilt in noch höherem Masse für jenes Verhalten zweiter Ordnung, das wir Lernen nennen, für die Verhaltensverbesserung und seine Bedingungen.

Nun kann Selbsterkenntnis natürlich verschiedene Tiefen erreichen. Es geht nicht darum, aus jedem Schüler einen Philosophen oder einen Lernpsychologen zu machen. Was er von sich und seinen Lern- und Arbeitsprozessen wissen sollte, ergibt sich aus dem Vergleich mit idealen Lernprozessen. Das ist das andere. Der Schüler sollte eine Vorstellung haben, wie es zugeht, wenn wir in einen Text in optimaler Weise eindringen, wenn wir zu seinem Verständnis vorstossen, wenn wir ein Problem gemäss unseren besten Möglichkeiten lösen oder eine Handlung richtig planen, wenn wir uns Informationen einprägen oder eine Fertigkeit üben, und wenn wir schliesslich unsere Motivation bestmöglich aufrecht erhalten. Dieses Wissen besitzen die wenigsten Schüler. Das Lernen ist wie das Denken "eine unbewusste Tätigkeit des Geistes" geblieben (BINET 1922, 108).

Wer den idealen Verlauf eines Lernprozesses kennt, hat es leichter, bei sich selbst dessen realen Verlauf zu erkennen. Wer weiss, wie man einen Text liest, der kann auch die Schwächen seines realen Lesens erkennen, und wer weiss, wie man einen Übungsprozess günstig gestaltet (durch richtige Zeiteinteilung zum Beispiel), der wird auch sein eigenes Üben richtig zu diagnostizieren vermögen.

Was wir hier sagen, hat man in den letzten Jahren "*metakognitives Wissen*" genannt. Der Ausdruck ist berechtigt, wenn man ihn weit genug fasst. Metakognition ist das Wissen über das Wissen.

Hans Aebli:
**Grundlagen
des Lehrens**

Ca. 400 Seiten, 5 Abbildungen, 30,- DM
ISBN 3-608-93116-3
Leinenausgabe 50,- DM
ISBN 3-608-93129-5

Dieser Band schließt an die 'Zwölf Grundformen des Lehrens' an, kann jedoch unabhängig von diesen gelesen werden. Er vermittelt Klarheit über die grundlegenden Zusammenhänge, in denen der Unterricht steht: Im ersten Teil finden sich Kapitel, die eine 'Taxonomie' unterrichtlicher Tätigkeiten und der Lernbereiche enthalten und sich mit den Vorgängen des 'sozialen Lernens' in der Schule, seinen Inhalten und seinen Zielen auseinandersetzen. Das Problem der 'Autorität' und 'Disziplin' ist in diesen Rahmen eingeordnet. Der zweite große Problembereich betrifft die 'Lernmotivation' und das 'Motivieren', das zum 'Lernen des Lernens' überleitet: Wie lernt man das 'autonome Lernen'? Aus den Grundformen von 1976 sind schließlich die Kapitel über die 'Curriculumtheorie', die Lernzielbestimmung, das 'Prüfen' und das 'Bewerten' übernommen, allerdings in stark überarbeiteter Form. Das Kapitel über die Unterrichtsvorbereitung ist neu. Man hat Aebli manchmal vorgeworfen, seine Didaktik sei 'ilzu praktisch'. Die 'Grundlagen des Lehrens' korrigieren dieses Bild. Obwohl er auch hier immer wieder seine praktische Neigung zeigt, vermittelt das Buch eine tiefe Deutung dessen, was die Schule und das Unterrichten innerlich begründet.

Hans Aebli Grundlagen des Lehrens

Dies ist der zweite, _____ und das Disziplinproblem. _____
selbständige Band einer _____ Im sechsten zeigen wir, _____
Allgemeinen Didaktik auf _____ wo die Curriculumtheorie _____
psychologischer Grundlage. heute sieht und wie man _____
Hier fragen wir nun: _____ den Unterricht plant. _____
Was sind natürliche Lern- Schließlich untersuchen wir _____
situationen? Kann man sie _____ Notwendigkeit und Gefahren _____
auch in der Schule schaffen? des **Prüfens** und erläutern, _____
Dies ruft nach **realen und _____** wie man Schulleistungen _____
sozialen Tätigkeiten. richtig **benotet.** _____
Darum der zweite Teil über _____
das soziale Lernen. Im _____
dritten geht es um die _____
Lernmotivation und um das _____
Motivieren: Grundprobleme _____
jeden Unterrichts. Dann _____
erklären wir, wie Schüler _____
das Lernen lernen und zu _____
autonomen Lernen werden. _____
Zentrale Themen des fünften _____
Teils sind **Gesprächsführung.** _____



Klett-Cotta/Pädagogik

**Das pädagogische Standardwerk
für die schulische Praxis.**



10 JAHRE KLETT-COTTA 1977-1987

Der Autor:

Hans Aebli ist Schüler von Jean Piaget, dessen Werke er bei Klett-Cotta herausgibt. Seit 1971 leitet er die Abteilung 'Pädagogische Psychologie' der Universität Bern. Jüngst erhielt er die Ehrendoktorwürde der pädagogischen Fakultät an der Kieler Universität.

Von Hans Aebli sind bei Klett-Cotta erschienen:

Zwölf Grundformen des Lehrens
409 Seiten, 30,- DM
ISBN 3-608-93044-2
Leinenausgabe 50,- DM
ISBN 3-608-93130-9

Denken: das Ordnen des Tuns
Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie
Handeln, Deuten von Situationen und Texten, Operieren
1980, 268 Seiten, Leinen, 32,- DM
ISBN 3-12-930120-8

Band II: Denkprozesse
Problemlösungen und Begriffsbildung, die Organisation des Wissens, Medien des Denkens: Bild und Sprache, Lernen und Entwicklung, Philosophische Aspekte
1981, 434 Seiten, Abb., Reg., Leinen, 46,- DM
ISBN 3-12-930130-5

Psychologische Didaktik
Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget
Aus dem Französischen von Hans Cramer
6. Aufl. 1976, 180 Seiten, 4 Abb., Linsen, 28,- DM
ISBN 3-12-920110-6

Über die geistige Entwicklung des Kindes
4. Aufl. 1975, 124 Seiten, 9 Abb., 4 Tabellen, kartoniert, 24,- DM
ISBN 3-12-920130-0

Eigentlich müssten wir von Meta-Lernen, Meta-Verstehen, Meta-Problemlösen, Meta-Üben/Einprägen und Meta-Motivation sprechen. Es ist nichts anderes als das Wissen über diese psychologischen Prozesse, also psychologisches Wissen. Allerdings, so haben wir gesehen, nicht als angelerntes theoretisches Wissen, sondern als ein Wissen, das wir auf uns selbst beziehen: *mein* idealer Lernprozess und *mein* realer Lernprozess, mit seinen Qualitäten und Schwächen.

Nun wird man sich fragen, ob es denn möglich sei, den Schülern ein derartiges psychologisches Wissen zu vermitteln. Wir werden zeigen, dass dies möglich ist. Hier bemerken wir nur, dass es sich um das klassische Problem jeder Didaktik handelt: dem Schüler ein Wissen zu verschaffen, das seiner Stufe entspricht. Genau so, wie wir mit ihm im Leseunterricht über menschliche Probleme sprechen, die er in ihrer ganzen Tiefe noch nicht versteht, und wie wir im naturwissenschaftlichen Unterricht über Erscheinungen sprechen, welche der Erwachsene und der Wissenschaftler sehr viel tiefer verstehen, genau so ist es auch möglich, auf jeder Stufe einfache und vorläufige Aussagen über die Vorgänge des Lesens, des Verstehens, des Problemlösens usw. zu machen. Einmal müssen wir ja beginnen. Es gibt keine Altersstufe, auf der wir plötzlich mit der "ganzen Wahrheit" kommen könnten.

(2) *Die Könnenskomponente: Lernverfahren praktisch anwenden.* Alles Wissen über Lernprozesse steht natürlich im Dienste seiner praktischen Anwendung. Lernen ist eine Tätigkeit. Wir möchten erreichen, dass sie der Schüler selbständig auslösen und richtig steuern kann. Das Lernziel heisst also: *Selbststeuerung (exekutive Kontrolle) des Lernens*. Daher muss das Wissen zum Können werden. Der Schüler soll nicht nur über den Prozess sprechen. Er soll sich zu seinem richtigen Vollzug anleiten können. Das geschieht wesentlich durch *Selbstinstruktion*. Der Weg ist klar. Der Schüler weiss: wenn man eine bestimmte Übungszeit nützen will, so muss man sie in kleine Einheiten über mehrere Tage verteilen. Massiertes Üben ist unrationelles Üben. Aus diesem Wissen wird die Selbstinstruktion: "Ich verteile mein Üben (Wiederholen, Auswendiglernen...) über mehrere Tage." Wir werden sehen, dass hierzu zwei Einsichten nötig sind: der Schüler muss die "Auslösebedingungen" für die Regel erkennen. Das ist der "Wenn-Teil" der Regel: "Wenn ich meine Übungszeit optimal nutzen will..." Das andere ist der "Dann-Teil": "dann muss ich verteilt, statt massiert üben." Aber die Auslösung und richtige Steuerung des Lernprozesses ist nur das eine. Das andere ist die *Selbstprüfung des Lernerfolgs*. Wir wollen wissen, ob sich die Lernmethoden, welche wir pflegen, auch bewähren. Wir wollen auch wissen, ob sich der methodische Aufwand, den wir betreiben, lohnt. Das erfahren wir, indem wir den Lernerfolg kontrollieren.

Dabei handelt es sich nicht nur um globale Kontrollen: Kann ich das Gedicht auswendig aufsagen, ist das Ergebnis meiner Rechnung richtig? Es geht auch um die Kontrolle der spezifischen Wirkung der ausgeführten Operationen und der angewandten Methoden. Wenn ich einen Text konzentriert gelesen habe und im Geiste in Bedeutungseinheiten gegliedert habe: Kann ich ihn gemäss diesen Einheiten reproduzieren? Wenn ich die wesentliche Struktur eines Textes herausgearbeitet habe, kann ich ihn als Netz aufzeichnen? Wenn ich beim Lösen eines Problems die Übersicht, die mir zu entgleiten drohte, durch eine besondere Massnahme wiederhergestellt habe, kann ich nun einen bestimmten Teilschritt, eine Teiloperation im ganzen situieren und sagen, warum sie gerade hier nötig ist?

Auch hier erkennt man, dass im herkömmlichen Unterricht die prüfende Instanz allzu häufig der Lehrer allein ist. Wir möchten dem Schüler beibringen, sein Lernen nicht nur selbst zu steuern, sondern dessen Ergebnisse auch selbst zu beurteilen, zu diagnostizieren. Das nennen wir die Selbstkontrolle des autonomen Lerners.

Wie erwirbt man nun praktische Lernverfahren? Es ist wie bei jedem anderen praktischen Lernen. Man muss die Verfahren ausprobieren, üben und vielfältig anwenden. Dabei muss man sich immer wieder selbst beobachten und die Verfahren mit ihrem Ertrag vergleichen. Demonstrationen des Lehrers können eine wichtige Rolle spielen. Wir haben schon mehrmals auf die Fruchtbarkeit des lauten Vordenkens und der lauten Selbstinstruktion hingewiesen.

(3) Die Willenskomponente: Vom Nutzen der Lernverfahren überzeugt sein und sie anwenden wollen. Die dritte Säule des autonomen Lernens ist eine Frage der Überzeugung und des Wollens. Wir empfehlen den Schülern im Verlaufe der Schuljahre sehr vieles, auch, wie man richtig arbeitet und lernt. Aber unsere Belehrungen sind nur wenig wirksam. Wenn es darauf ankommt, wenden sie die meisten Schüler nicht an. Wir werden im Abschnitt über das Problemlösen sehen, warum das der Fall ist. Die Gründe hängen mit dem Aufwand der Lernverfahren zusammen.

Der Schüler soll also günstige Verfahren des Lernens und Arbeitens nicht nur auf Aufforderung hin anwenden können. Er soll von ihrem Nutzen so überzeugt sein, dass er sie auch unaufgefordert und wenn ihn niemand kontrolliert, anwendet, beim Lösen der Hausaufgaben z.B. und auch nach der Schulentlassung.

Aus: Hans AEBLI (1987), Die Grundlagen des Lehrens, Stuttgart: Klett

EDK-ARBEITSGRUPPE "QUALIFIZIERUNG VON FACHDI- DAKTIKERN IN DER LEHRERBILDUNG" AGF

Walter Furrer

1. VORBEMERKUNGEN

Wer ein rechter Fachdidaktiker werden will, der prüfe seine Eigenschaften als Wunderkind, Tausendsassa, Hansdampf in allen Gassen, Selfmade- oder Superman.* - So lässt sich eine erste Grunderkenntnis unserer EDK-Arbeitsgruppe AGF zusammenfassen. Im Verlaufe der bisherigen Tagungen haben wir versucht, das Phantombild des idealen Fachdidaktikers zu zeichnen. Es sind die folgenden Qualifikationen, welche ihn auszeichnen:

Reflektierte Unterrichtserfahrung zumindest auf der zukünftigen Schulstufe seiner Studenten.

Gute Kenntnisse der seinem Fach zugrunde liegenden wissenschaftlichen oder musischen Disziplin, deren Anwendungsfelder, Forschungsmethoden und Geschichte.

Durchblick in allgemeiner Didaktik, abgestützt auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und der Lernpsychologie.

Einsicht und Erfahrung in Didaktik der Erwachsenenbildung.

Gute Grundlagen in weiteren Bereichen der Psychologie, der Pädagogik und der Soziologie.

Erlebte Interdisziplinarität im fachübergreifenden sowie im personenübergreifend-kooperativen Sinne.

Und last but not least braucht der versierte Fachdidaktiker fundierte fachdidaktische Kenntnisse, also Kenntnisse über die Geschichte seines Unterrichtsfaches in dessen schulischer (nicht universitärer) Ausprägung,

* Fachdidaktikerinnen wollen sich bitte in diesem Artikel gleichermaßen angesprochen fühlen, auch wenn ich einfachheitshalber durchwegs die männliche Form verwende.

über spezielle fachbezogene Unterrichtsmodelle und über den richtigen Umgang mit Lehrplan und Lehrmitteln. Sein Horizont muss über die Zielstufe (d.h. die Stufe, für die er seine Studenten ausbildet) hinausreichen.

Geht es Ihnen wie mir? Als praktizierender Fachdidaktiker müsste ich angesichts dieser hohen Anforderungen eigentlich unverzüglich meinen Rücktritt einreichen. Stattdessen habe ich zwangsläufig gelernt, mit einem gewissen Mass an beruflichem Ungenügen zu leben. (Wobei mir, wenn ich an meine Novizenjahre zurückdenke, nur die Hoffnung bleibt, dass ich nie mehr einem meiner ersten Studenten begegnen und ins Antlitz blicken muss. Denn auch wenn mir meine damaligen Kollegen den Einstieg durch grossmütige Preisgabe ihrer Vorgehensweisen und Geheimrezepte sehr erleichtert haben, konnte das Fehlen einer sorgfältigen und einigermaßen umfassenden Vorbereitung auf den anspruchsvollen Beruf eines Fachdidaktikers nicht ohne Folgen für den Anfänger bleiben).

2. PROJEKTBEGRÜNDUNG

Der Ausschuss Lehrerbildung der Pädagogischen Kommission (ALB) hat die Aufgabe, Probleme der Lehrerbildung in all ihren Ausprägungen zu bearbeiten. Dabei steht die Unterstützung der Kantone und der schweizerischen Lehrerbildungsorganisationen in Fragen der Planung, Durchführung, Evaluation und Koordination von Ausbildungsreformen im Vordergrund.

Die Frage, mit welchem Ansatz die Fortentwicklung unserer Lehrerbildungsstätten, und damit natürlich unseres gesamten Schulwesens, gefördert werden kann, lässt verschiedene Antworten zu. An ganz zentraler Stelle eines jeden Massnahmenkataloges steht die Verbesserung der Ausbildung der Ausbildner. Es sind die Ausbildner, welche die zukünftigen Lehrer wesentlich prägen, ihnen Grundhaltungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mitgeben und deshalb eine wesentliche Verantwortung für das Gesicht der Schule von morgen tragen.

Wir Fachdidaktiker beschäftigen uns in erster Linie mit der eigentlichen Ausbildungskomponente der Erziehung. Die in Schulfächer aufgeteilte Wirklichkeit muss zum Lernenden in Beziehung gebracht werden. Darüber hinaus stellt sich dem Fachdidaktiker die Aufgabe, die zum Teil recht künstlich wirkenden Fachschränken zu überwinden, um die heute ganz besonders bedeutsame ganzheitliche Betrachtungsweise zu sichern. Dieses hier nur grob

umrissene Berufsfeld verlangt viel. Die oben aufgeführte Qualifikationsliste zeigt, dass die Anforderungen oftmals das Leistungsvermögen dieser Ausbilderkategorie übersteigen.

Fachdidaktiker sind Autodidakten. Jeder beginnt seine Tätigkeit mit seinem ihm eigenen Qualifikationsschwerpunkt. Es lassen sich die folgenden drei Vorbildungstypen unterscheiden:

- langjährige Schulpraxis auf der entsprechenden Schulstufe
- erziehungswissenschaftlicher Hochschulabschluss
- fachwissenschaftlicher Hochschulabschluss

Eine eigentliche Fachdidaktikerausbildung fehlt meist bei allen drei Vorbildungstypen. Analog zu den Druiden der Asterix-Bildbände flüstert vielmehr jeweils einer dem andern seine Berufsgeheimnisse ins Ohr. Die Folge ist, dass sich praktizierende Fachdidaktiker erst nach Jahren der umständlichen berufsbegleitenden Einarbeitung einigermaßen heimisch in der didaktischen Umsetzung ihres Spezialgebietes fühlen. Dies gilt ganz besonders für Kollegen, welche diese Tätigkeit mehr oder weniger freiwillig im Nebenberuf ausüben.

Fachdidaktiker sind in ganz besonderem Masse konfrontiert mit den hohen Anforderungen, welche die Lehrstudenten an den Unterricht stellen. Diese erwarten neben einem hohen Stand an Fachkenntnissen und neben praktischer Erfahrung auch eine exemplarische Gestaltung des Unterrichts. Sie wollen nicht recht akzeptieren, dass auch Fachdidaktiker "nur mit Wasser kochen". Diese Situation kann zu einer einseitigen Praxisorientierung des Schulpraktikers oder zu einer ebenso einseitigen theoretischen Unterrichtsausrichtung des Fachwissenschaftlers führen. Da uns Fachdidaktikern auch dies natürlich bewusst ist, müssen wir über einen ausgeprägten Durchhaltewillen verfügen, um das oftmals verspürte Gefühl des Ungenügens nicht übermächtig werden zu lassen.

Dieser Zustand ist unhaltbar.

3. EINSETZEN EINER PROJEKTGRUPPE

Im Wissen um die genannte Problematik beantragte der Ausschuss Lehrerbildung der Pädagogischen Kommission, es solle eine Arbeitsgruppe "Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung" eingesetzt werden. Diese Gruppe habe ein Konzept vorzulegen, wie die entsprechenden Lehrkräfte ihre individuellen Defizite an

Kenntnissen und Erfahrungen ausgleichen können. Nach der Genehmigung des Mandatstextes durch den Vorstand der Erziehungsdirektorenkonferenz war es dann soweit: Im November des vergangenen Jahres tagte unsere Siebnergruppe zum ersten Mal und wurde sich der Komplexität und Vielschichtigkeit ihrer zweifellos ebenso bedeutsamen wie interessanten Arbeit immer mehr bewusst. Mitglieder der AGF sind: Charles Ammann, Vertreter Sekundarstufe I, Bienne; Erich Ettl, Erziehungswissenschaftler, Vertreter Primarstufe, Lehrerseminar Rickenbach; Heiner Joray, Vertreter Fachdidaktik Primarstufe, Lehrerseminar Liestal; Karl Kistler, Vertreter Fachdidaktik Sekundarstufe II, Universität Zürich; Jean-Pierre Rey, Erziehungswissenschaftler, Vertreter Primarstufe, Ecole Normale de Lausanne; Gregor Wieland, Vertreter Fachdidaktik Primarstufe sowie Sekundarstufen I und II, Lehrerseminar und Universität Fribourg; Walter Furrer, Leiter der AGF, Vertreter Primarstufe, Primarlehrerseminar Zürich.

4. RAHMENBEDINGUNGEN DES AUFTRAGES

Der Mandatstext hält für die Tätigkeit der AGF unter anderen folgende Grundprinzipien fest:

- Die Ausbildung zum Fachdidaktiker soll nach wie vor auf verschiedenen Wegen möglich sein.
- In Bezug auf die Anerkennung und Anrechenbarkeit von bereits absolvierten Ausbildungselementen soll eine grosszügige Lösung gesucht werden.
- Fachdidaktik soll eine stufen- und fächerübergreifende Sichtweise einschliessen.
- Bisher geleistete Vorarbeiten und laufende Projekte aus kantonalen Gremien sollen in die Projektarbeit einbezogen werden.
- Fachdidaktische Forschungsarbeiten sind zu berücksichtigen und - wo erforderlich - anzuregen.
- Es ist abzuklären, wie bestehende Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungsinstitute (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Seminare und Fortbildungsorganisationen) in die Verwirklichung des Kursangebotes einzubeziehen bzw. inwiefern neue Angebote bereitzustellen sind.

5. UNSER VORGEHEN

In der ersten Phase unserer Arbeit haben wir ohne Rücksicht auf die Gegebenheiten der Bildungslandschaft Schweiz Idealvorstellungen über die Qualifikationen eines Fachdidaktikers gesammelt und zu einem Gedankenmodell verarbeitet. Die wesentlichen Aspekte dieses sog. Sollzustandes sind im Abschnitt "Vorbemerkungen" aufgeführt. Anschliessend stellte sich uns die Aufgabe, den Istzustand der

Fachdidaktikerqualifikationen zu erfassen. Es blieb uns nichts anderes übrig, als den bereits recht häufig unternommenen Versuchen, schweizerische Lehrerbildner zum Ausfüllen eines Erhebungsbogens zu bewegen, einen weiteren anzufügen. Schon heute können wir mit Befriedigung und Dankbarkeit feststellen, dass unser Ziel, eine brauchbare Darstellung des Istzustandes zu liefern, nicht unerreichbar ist. Die zahlreichen ausgefüllt zurückgesandten Fragebogen sind in Bearbeitung. Die wenigen Leiter von Lehrerbildungsstätten, welche die leeren Fragebogen noch in der Pultschublade hüten, werden wir nochmals mit der Bitte um Mitwirkung anfragen.

Unsere Hauptaufgabe, Vorschläge für ein Aus- und Fortbildungskonzept für zukünftige und amtierende Fachdidaktiker zu erarbeiten, kann jetzt in Angriff genommen werden. Der Weg vom Istzustand zum Sollzustand ist freilich lang und steinig. Nur durch eine gemeinsame Anstrengung aller Fachdidaktikerkollegen und in allgemeinem Einverständnis über die Bedeutsamkeit des Unternehmens kann er mit Aussicht auf Erfolg eingeschlagen werden. Damit wir nicht an den tatsächlichen Wünschen, Bedürfnissen und Möglichkeiten vorbei planen, wurde bereits mit der Kontaktaufnahme zu Gruppierungen und Institutionen, die sich ebenfalls mit Fachdidaktik befassen, begonnen. Begründet durch die Vielzahl dieser Institutionen besteht allerdings die Gefahr, dass einzelne Stellen und Experten unwillentlich übersehen werden. Ich erlaube mir deshalb an dieser Stelle die Bitte an Sie, liebe Leser, gegebenenfalls selbst die Initiative zu ergreifen und das Gespräch mit uns zu suchen.

6. WIE GEHT ES WEITER?

Die Umriss eines möglichen Fort- und Weiterbildungskonzeptes zeichnen sich bereits ab, sind aber für eine detaillierte Berichterstattung noch zu wenig konturiert. Im Rahmen der Arbeitsgruppe AGF werden wir zuerst die Analyse des Istzustandes abschliessen, Gespräche mit möglichst vielen Partnern und Kollegen führen und anschliessend im Verlaufe des kommenden Jahres ein praktisches Konzept vorlegen. Gerne werden wir dann wieder über die Arbeitsgruppe "Qualifizierung von Fachdidaktikern in der Lehrerbildung" berichten.

WIE DER LEHRER, SO DIE SCHULE? EIN ANTWORTVERSUCH VON ZWANZIGJAEHRIGEN

Roland Rüegg

Im Rahmen einer pädagogischen Rekrutenprüfung wurde die Bedeutung schulischer Lehr- und Lernziele für die aktuelle Lebensbewältigung mit Lehrereigenschaften in Beziehung gesetzt. Dabei zeigte sich, dass eine Schule, der hohe lebenspraktische Bedeutung zugebilligt wird, durch Lehrer und Lehrerinnen mit überdurchschnittlichen Eigenschaften besetzt ist. Wird diese jedoch gering eingeschätzt, werden die Eigenschaften der Lehrkräfte als wenig herausragend eingestuft.

1. EINLEITUNG

Die Qualität der Schule, dies ist eine Binsenwahrheit, wird bedeutend durch die Qualitäten des Lehrers oder der Lehrerin mitbestimmt. Mit beinahe allem, was die Lehrkräfte in ihrem Unterricht tun oder lassen, beeinflussen sie das Unterrichtsgeschehen. Dies gilt auch für ihre Präsenz als Person mit all den Attributen, die an ihr von den Schülern und Schülerinnen wahrgenommen oder ihr zugeschrieben werden. Man kann annehmen, dass die Art und Weise, wie Schüler ihre Lehrer wahrnehmen, ihr Verhalten gegenüber Schule und Lehrerschaft beeinflusst. Dieser Artikel geht besonders der Frage nach, wieweit die Einschätzung von Lehrereigenschaften mit der Beurteilung der Volksschule zusammenhängt. Allfällige Zusammenhänge müssten für die Lehrerbildung von Interesse sein. Aber auch für einen sinnreichen Umgang mit Eltern, mit denen sich Lehrer als ehemaligen Schülern auseinanderzusetzen haben, ist es wichtig zu wissen, wie Lehrer allenfalls wahrgenommen werden. Wenn hier der Frage nachgegangen wird, inwieweit Lehrereigenschaften mit der Beurteilung des Unterrichts, bzw. der Schule zusammenhängen, wird damit nicht die heute eher verpönte Jagd auf Traits erneut eröffnet? Unterricht als Produkt der Lehrerpersönlichkeit? Die Betrachtungen und Untersuchungen von LAZARUS & LAUNIER (1978), MAGNUSSON & ENDLER (1977), SIEGEL & MEACHAM (1978) u.a. legen es nahe, die Beziehung zwischen Umwelt, Person und Verhalten nicht eingelegig, sondern als reziproke Interaktion, als Transaktion, zu betrachten. Als eine Determinante des Verhaltens muss die individuelle Färbung der aktiven, gegenseitigen Wahrnehmung der Interaktionspartner mitberücksichtigt werden: Zuschriebene Absichten, spezifische Antizipationen, Verhaltensinterpretationen, Zuschreibungen, aber auch die

Fortsetzung siehe Seite 207

Baden rüstet zur «Badenfahrt»

EINLADUNG ZUR JAHRESTAGUNG SPV/VSG AUF DEN 6./7. NOVEMBER 1987 NACH BADEN

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

nach mehrjährigem Umherwandern in der Schweiz (Brig, Davos, St. Gallen) kehrt der VSG für 1987 wieder an seinen traditionellen Tagungsort Baden zurück. Nehmen wirs symbolisch: Die Bäderstadt als Jungbrunnen. Wem täte es nicht gut, nach einem Jahr harter Arbeit zwei Tage aufzufrischen!

Sowohl das Thema der VSG-Plenarversammlung wie dasjenige unseres SPV eignen sich vorzüglich dazu. Bei uns ist der neue Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern zu Gast: *Prof. Dr. Jürgen Oelkers*. Und da er nicht eigentlich einen Vortrag zu halten gedenkt, sondern aufgrund einiger Thesen mit uns ins Gespräch kommen will, ist das eine gute Gelegenheit, einem Lehrerbildner der Lehrerbildner auf den Zahn zu fühlen. Es ist klug und fruchtbar, wenn wir dazu seine Ausführungen in BzL 2/ 87 (S. 93-101) nochmals vornehmen.

Am späteren Nachmittag können wir endlich einmal "etwas Interdisziplinäres" tun, indem wir der *Einladung der Naturwissenschaftler* folgen, die sich ihrerseits über ihre engsten Fachgrenzen hinausgewagt haben.

Unterschätzen wir nicht die Bedeutung des Gedankenaustauschs beim gemeinsamen Tafeln während eines langen Abends...

Der Samstag bringt wieder einen pädagogischen Schwerpunkt. *Der Lehrer und seine Funktion* stehen im Zentrum und werden aus zwei sehr unterschiedlichen Positionen beleuchtet: einerseits vom Rechtsgelehrten *Philippe Bois* (Universität Neuchâtel), andererseits vom Gewerkschaftssekretär *Dany Nordmann*. Das kann ein anregend-dynamisches Bild ergeben, umso eher als anschliessend weitere Exponenten und wir Lehrer selbst zu Wort kommen können.

Insgesamt also ein lohnendes Wochenende in der Bäderstadt. Ich freue mich auf diese gedankliche Auseinander-Setzung und auf das kollegiale Zusammen-Sitzen.

Auf zur Badenfahrt* 1987!

Mit freundlichen Gruss

für den Vorstand SPV
der Präsident

Hans Brühweiler, Itingen

* Ihren Ursprung hat das Badener Fest in den historischen «Badenfahrten»: In längst vergangenen Zeiten pflegte die Haute Volée der Stadt Zürich mit viel Pomp per Floss auf der Limmat zur Kur und Lustbarkeit nach Baden zu gleiten.

EINLADUNG ZUR JAHRESVERSAMMLUNG

Freitag, 6. November 1987, 14.30 Uhr
Kantonsschule Baden, Zimmer 6212

I. Thematischer Teil

"Die Aufgabe der Pädagogik in der Lehrerbildung"
Gespräch mit Prof. Dr. Jürgen Oelkers,
Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der Universität
Bern.
(Grundlage bilden die 13 Reflexionen in BzL 2/ 87;
bitte mitbringen)

II. Geschäftlicher Teil

Traktanden:

1. Begrüssung, Präsenzen, Entschuldigungen
2. Wahlen: Stimmzähler
Protokollführer
3. Protokoll der Jahresversammlung vom 7. November 1986 in
Brig, verfasst von Ulrich Bühler, veröffentlicht in
BzL 1/ 87.
4. Jahresbericht des Präsidenten
5. Finanzen: Rechnungen 1986/ 87 a) Verein
b) BzL
Revisorenberichte
Jahresbeitrag
Budget 1987/88
6. Ersatzwahl in den Vorstand
7. Verschiedenes

* * * * *

Anschliessend besteht die Möglichkeit, bei den Naturwissenschaft-
lern zu hospitieren. Ihr Thema ist so pädagogisch, dass sie da-
bei auch an uns gedacht haben, wofür wir herzlich danken. Dort
spricht Prof. U. Kattmann, Universität Oldenburg, zum "reizenden"
Thema: "Humanzentrierter Unterricht - noch aktuell?"

* * * * *

Für Angemeldete besteht wie üblich die Gelegenheit zu einem ge-
meinsamen Nachtessen: 19.30 Uhr im Hotel Post, Ennetbaden (An-
meldetalon in der Kongress-Broschüre).

4. Korczak - Kolloquium

11. - 14. Oktober 1987, Genf

Thema: "Comment parler avec un enfant aujourd'hui?"

Anmeldungen: Konferenzsekretariat
Boite Postale 102
1211 Genève 21
Tel. 022/ 31 54 76

Tagung: Bedürfnis nach Sicherheit - Mut zur Unsicherheit

Thema: Sicherheit durch Macht - Unsicherheit durch Ohnmacht
"Feinde" sitzen am selben Tisch (Demonstranten und Polizisten,
Offiziere und Armeegegner...)
Der "Feind" ist mein eigener Schatten
Mann - Frau
Sicherheit durch Verändern - Sicherheit durch Bewahren.

Zeit: 27. - 29. November 1987

Ort: Heimstätte Leuenberg, 4434 Hölstein

Veranstalter: Ökozentrum Langenbruck; Schweizerischer Friedensrat;
Evangelische Heimstätte Leuenberg, Hölstein; Forum für
praxisbezogene Friedensforschung.

Nähere Auskünfte sind beim Tagungszentrum erhältlich Tel. 061 97 14 81

Anmeldefrist: 16. November 1987

3. Legasthenietagung in Brugg - Windisch

11. und 12. Dezember 1987

Arbeitstitel: Legasthenie - Analphabetismus

Auskunft: Kantonaler Jugendpsychologischer Dienst,
Gönhardweg 48, 5000 Aarau, Tel. 064 21 20 95

Vorschau auf SPV/ WBZ - Kurse 1988

8. - 10 August 1988 Entwicklungspsychologie: Die 13 - 18 jährigen
mit Dieter Baacke
Ort: Wislikon AG

10.- 13. August 1988 Wagenschein - Lehrstücke
mit Hans-Christoph Berg
Ort: Hasliberg

Kurskalender

3. - 5. Oktober 1988 Selektion und Laufbahnberatung
mit Ruedi Arni

Lehrerfortbildung EDK - Ost

Arbeitstagung "Deutschdidaktik II"

Im Mittelpunkt der 2. Tagung "Deutschdidaktik" stehen Fragen des Rechtsschreibeunterrichts und der Rechtschreibreform. Der grösste Teil der Zeit wird der Arbeit in den Sektionen gewidmet.

- Sektion 1: Rechtschreibunterricht und Lehrmittel / Sprachbuch
Prof. Dr. Hans Glinz, Elly Glinz, Dr. Bruno Good
- Sektion 2: Schriftspracherwerb und Rechtschreiben
Dr. Heiko Balhorn, BRD
- Sektion 3: Alternative Diktatformen - Alternativen zum Diktat
Dr. Gudrun Spitta, BRD
- Sektion 4: Schreiben und Rechtschreiben
Dr. Urs Ruf und Mitarbeiter
- Sektion 5: Wie kommt der Lehrer mit lese-/rechtschreibschwachen
Schülern zurecht?
Dr. Heinz Ochsner
- Sektion 6: Rechtschreibung in Grenzfällen: Aha-Erlebnisse für Schü-
ler und Lehrer in der Mittelschule
lic. phil. Peter Gallmann
- Sektion 7: Rechtschreibdidaktik in der Lehrerausbildung
Prof. Hans Anderegg

Die Arbeit in den Sektionen wird von 2 Referaten eingerahmt:

lic. phil. Thomas Bachmann: Zum Stand der Diskussion um Ziele und
Methoden des Rechtschreibunterrichts.

Prof. Dr. Horst Sitta: Wieviel Rechtschreibreform braucht der Recht-
schreibunterricht?

Die Tagung richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer an Lehrerbildungs-
stätten, Pädagogische Mitarbeiter und Lehrerberater sowie Forbildungs-
verantwortliche.

Organisation: Kerngruppe Deutsch, EDK-Ost

Ort: Lehrerseminar Mariaberg, 9400 Rorschach

Datum: Mittwoch, 4. November 1987

Anmeldung: Bis 31. August an die folgende Adresse:
Projekt Muttersprache, Pädagogische Arbeitsstelle des
Kantons St. Gallen, Museumsstrasse 39, 9000 St. Gallen
Die Teilnehmerzahl ist auf 120 Personen beschränkt.

Gewichtung und Wertung einzelner Merkmale der äusseren Erscheinung usw. beeinflussen das eigene Verhalten und damit auch das Verhalten des Interaktionspartners.

Dass die Wahrnehmung von Eigenschaften an Interaktionspartnern für eigenes und fremdes Verhalten nicht unerheblich ist, rechtfertigt die Beschäftigung mit der Wahrnehmung und Einschätzung von Lehrereigenschaften durch Schüler.

2. DIE UNTERSUCHUNG

Die Untersuchung fand 1986 im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen des Kreises III statt. Es wurden mittels Fragebogen 5800 Zwanzigjährige vorwiegend aus den Kantonen AG, BE, LU, SO, SG, ZH befragt. Der Fragebogen umfasste 86 Fragen, wovon 14 Fragen und Teilfragen zur Person des Lehrers und 19 Fragen zur Zielrelevanz der Volksschule. Die Antwortmöglichkeiten waren weitgehend vorgegeben. Die Einschätzung von Lehrereigenschaften wurde als Teilaspekt der übergeordneten Frage "Die Volksschule aus der Sicht der Zwanzigjährigen" erhoben. Schwergewichtig wurde die Frage verfolgt, wie Zwanzigjährige mit den Lehrzielen, soweit sie in ihrer Volksschule angestrebt wurden, zufrieden sind, bzw. inwiefern diese es den ehemaligen Volksschülern erleichtern, sich in ihrer aktuellen Situation in Beruf, Familie und Freundeskreis zurechtzufinden. Die Bedeutung der schulischen Lehr- und Lernziele für die aktuelle Lebenspraxis wird hier Zielrelevanz genannt. Ihre Einschätzung erfolgte durch die Beantwortung von Fragen, die durch Auffächerung wichtiger Ziele der Volksschule in verschiedene Teilziele gewonnen wurden. Es sind dies weitgehend Operationalisierungsversuche der Leitideen zum neuen bernischen Lehrplan und von Lehrzielen aus dem sogenannten geheimen Lehrplan (ZINNECKER 1975).

Ob der Volksschule hohe oder niedrige Zielrelevanz zugesprochen wird, hängt natürlich von einer Vielzahl von Variablen ab, etwa von den vermittelten Inhalten, der Art ihrer Vermittlung, der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion, der Lehrerpersönlichkeit, der aktuellen Befindlichkeit der Befragten, ihrer generellen Einstellung staatlichen Institutionen gegenüber u.a.m. Von den erwähnten Determinanten wird hier der Lehrerpersönlichkeit nachgegangen. Diese wurde über einige wenige, statische Variablen zu erfassen versucht. Im folgenden werden diese Variablen, die Antworten der Befragten dazu und ihre Beziehung zur Einschätzung der Zielrelevanz dargestellt.

3. ERGEBNISSE

3.1 DIE ZIELRELEVANZ DER VOLKSSCHULE

Die 19 Fragen zur Zielrelevanz ergaben einen gemeinsamen Wert, aufgrund dessen 4 Zielrelevanz-Quartilsgruppen gebildet wurden, die sich in der Einschätzung der Zielrelevanz voneinander unterscheiden: Die Zielrelevanz-Gruppe 1 (ZRGr1) beantwortet Fragen zur Zielrelevanz der Volksschule vorwiegend mit ja und teilweise, also positiv, Gruppe 4 (ZRGr4) vorwiegend mit nein und kaum, also negativ, die Gruppen 2 und 3 (ZRGr2, ZRGr3) liegen entsprechend dazwischen (Tabelle 1).

	Zielrelevanzgruppen				Total der Befragten
	Gr1	Gr2	Gr3	Gr4	
Werte: ja	45%	22%	13%	7%	22%
teilweise	45%	51%	41%	23%	41%
kaum	8%	21%	33%	35%	23%
nein	2%	6%	13%	35%	14%
Anteil an der Gesamtstich- probe	26%	27%	23%	24%	

Tabelle 1: Wertezuweisung für Zielrelevanz durch die einzelnen Zielrelevanz-Gruppen

Tabelle 1 zeigt auch, dass 63% der Befragten der Volksschule zubilligen, sie habe sie eher gut für die Bewältigung ihrer aktuellen Lebenssituation vorbereitet. Die restlichen 37% sprechen der Volksschule diese Qualität eher ab. Die 4 Zielrelevanzgruppen sind nun Ausgangspunkt für die Frage, ob und wie weit diese Einschätzung mit den Eigenschaften der Lehrer und Lehrerinnen in Beziehung steht, die in der Volksschule unterrichtet haben. Ist es denkbar, dass die Einschätzung der Volksschule durch das Verhalten, durch bestimmte Eigenschaften der Lehrkräfte übermassen geprägt wird? Kann man sagen, schlechter Lehrer - schlechte Schule?

3.2 AUSGEWAHLTE LEHRERVARIABLEN UND EINSCHAETZUNG DER ZIELRELEVANZ

- Das Geschlecht der Lehrkräfte:

Um die Erinnerungen an die Lehrer oder Lehrerinnen nicht allzu sehr zu verwischen, wurden die Rekruten nur zu jener Lehrkraft befragt, die sie während der letzten drei obligatorischen Schuljahre in den meisten Stunden unterrichtet hatte. Dabei handelt es sich bei nur 11% um Frauen. In Bezug auf die Einschätzung der Zielrelevanz ergibt sich zwischen den Schülergruppen, die ihren Unterricht vorwiegend bei Lehrerinnen oder vorwiegend bei Lehrern besucht hatten keine signifikanter Unterschied.

- Alter der Lehrkräfte:

Hier gibt es signifikante Unterschiede: Der Unterricht bei älteren Lehrern und Lehrerinnen wird von den Zwanzigjährigen in Bezug auf Zielrelevanz negativer eingeschätzt als derjenige bei jüngeren Lehrkräften.

- Beliebtheit der Lehrkräfte:

Als sehr bedeutsam für die Einschätzung der Zielrelevanz erwies sich die Beliebtheit der Lehrer und Lehrerinnen (Tabelle 2).

	Zielrelevanzgruppen				Total der Befragten
	Gr1	Gr2	Gr3	Gr4	
ja, im allg. gerne zu diesem Lehrer zur Schule gegangen	92% (30%)	88% (30%)	75% (22%)	58% (18%)	79%
nein, im allg. nicht gerne zu diesem L. zur Schule gegangen	8% (10%)	12% (16%)	25% (27%)	42% (47%)	21%
Anteil an der Gesamt- stichprobe	26%	27%	23%	24%	

Tabelle 2: Einschätzung der Zielrelevanz durch Befragte, die bei beliebten oder unbeliebten Lehrkräften zur Schule gegangen sind.

ohne Klammer: Prozentualer Anteil an beliebten/unbeliebten Lehrern in den jeweiligen Zielrelevanzgruppen.

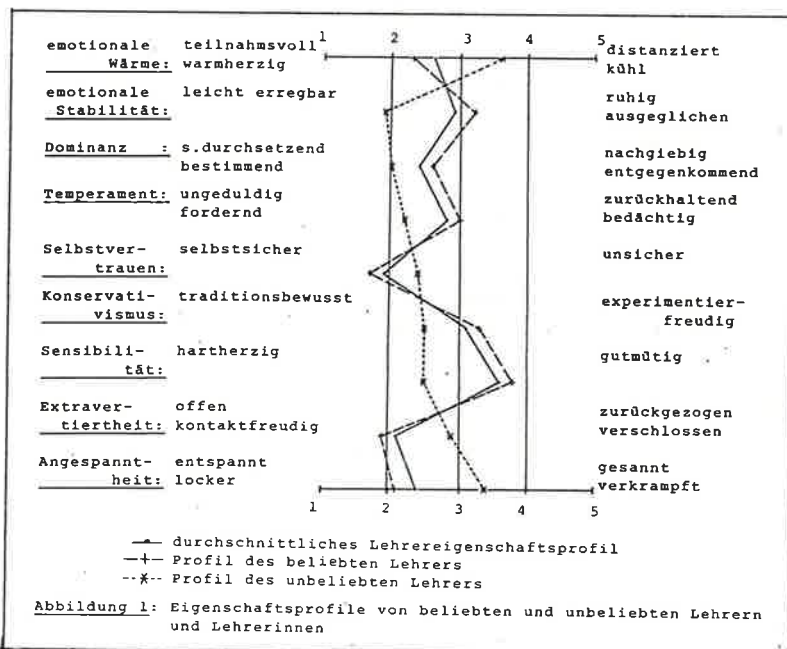
in Klammer: Prozentualer Anteil an Zielrelevanzgruppen, die gerne/nicht gerne bei ihren Lehrern zur Schule gegangen sind.

Etwa 1/5 der Befragten geben an, nicht gerne zu ihrem Lehrer oder ihrer Lehrerin zur Schule gegangen zu sein. Ob dies viel oder wenig ist, bleibe dahingestellt. Es ist aber interessant zu sehen, dass von jenen, die nicht gerne zu ihren Lehrern zur Schule gegangen sind, 74% den Unterricht als mehr oder weniger irrelevant für ihre aktuelle Lebenssituation einschätzen. Offenbar gibt es einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Zielrelevanz und den Emotionen, die jemand seinem Lehrer entgegengebracht hat. Leider kann die Wirkrichtung dieses Zusammenhangs mit den vorliegenden Daten nicht aufgezeigt werden.

3.3 EIGENSCHAFTSPROFILE DER LEHRKRAEFTE

Es stellt sich nun die Frage, wie jene Lehrkräfte beschrieben werden, bei denen Schüler gerne oder nicht gerne zur Schule gegangen sind.

Die Befragten hatten die Möglichkeit, auf einer 5-wertigen Skala polar angeordnete Eigenschaften ihres Lehrers oder ihrer Lehrerin einzuschätzen. Die folgenden 9 Eigenschaften sind eine Auswahl von CATTELLs primären Persönlichkeitsfaktoren (BISCHOF 1983; vgl. Abb.1): Emotionale Wärme, emotionale Stabilität, Dominanz, Angespanntheit, Selbstvertrauen, Konservatismus, Sensibilität, Extravertiertheit und Angespanntheit. Die Bestimmung jeder dieser Eigenschaften auf der Skala erlaubt es, Eigenschaftsprofile der Lehrer aufzuzeichnen. Der durchschnittliche Wert aller Befragten für jede Eigenschaft ihrer Lehrer ist in Abbildung 1 dargestellt.



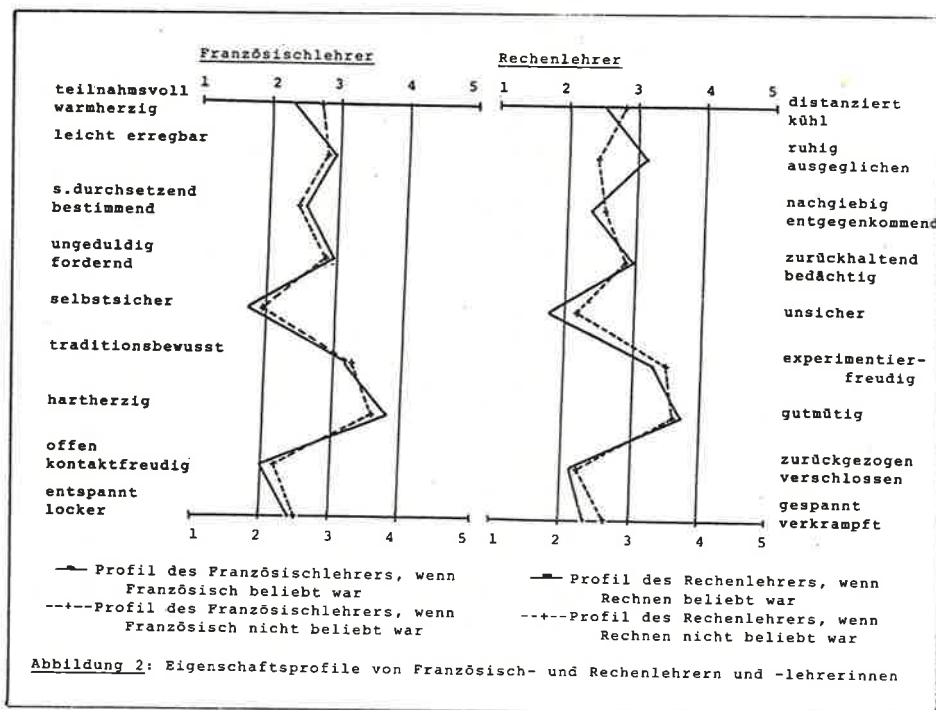
Deutlich über den Mittelbereich (Werte zwischen 2 und 3) hinaus bewegen sich die Eigenschaften Selbstvertrauen, Konservatismus und Sensibilität. Die Lehrer und Lehrerinnen werden als eher selbstsicher, experimentierfreudig und gutmütig wahrgenommen. Im Durchschnitt ergibt sich so ein recht positives Profil, das sich bei den meisten Eigenschaften auf der gemeinhin erwünschten Seite bewegt. Damit ist angetönt, dass die Pole der aufgeführten Eigenschaften natürlich nicht wertneutral sind, sondern dass zumindest einige davon im Zusammenhang mit Lehrpersonen für eine Mehrheit der Befragten wünschbarer sind als andere. Die persönliche Wertung der einzelnen Eigenschaften hängt ihrerseits davon ab, was die Befragten unter den aufgeführten Eigenschaften jeweils verstanden haben. So können Eigenschaften wie traditionsbewusst-experimentierfreudig, offenzurückgezogen usw. recht verschieden operationalisiert werden. Dies dürfte eine wesentliche Varianzquelle darstellen. Ein Grossteil der festgestellten Varianz dürfte aber durch die Verschiedenartigkeit der bewerteten Lehrer und Lehrerinnen zustande gekommen sein. Damit stellt sich die Frage, welche Lehrkräfte wie beurteilt wurden.

- Eigenschaftsprofile von beliebten und unbeliebten Lehrkräften unterscheiden sich ausgeprägt und signifikant in allen Punkten von denjenigen unbeliebter Lehrkräfte (Abb.1). Während sich das Profil beliebter Lehrer im allgemeinen als etwas positivere Ausprägung der durchschnittlichen Einschätzung präsentiert, verläuft die Kurve unbeliebter Lehrer z.T. recht ausgeprägt auf jener Seite, die man als negativ bezeichnen könnte: distanziert, leicht erregbar, bestimmend, ungeduldig usw. Relativ grosse Wertedifferenzen (grösser als ein Punktwert) gibt es v.a. bei den Eigenschaften emotionale Wärme, emotionale Stabilität, Extravertiertheit und Angespanntheit. Das Eigenschaftsprofil ist damit offenbar von den Befragten als Instrument benutzt worden, ein konturenreiches Bild ihrer Lehrer zu zeichnen. Gründe der Ablehnung oder Zuneigung lassen sich aus dem Profil zum Teil erahnen. Extrempositionen auf dem Eigenschaftsprofil spielen offenbar eine gewichtige Rolle. Man kann sich jedoch fragen, ob die Beliebtheit eines Lehrers und damit die Einschätzung seiner Eigenschaften nicht infolge der Beliebtheit des Faches, das er unterrichtet hat, zustande gekommen ist. Es wäre dann sozusagen weniger der Lehrer, sondern sein Fach auf dem Eigenschaftsprofil abgetragen worden.

- Die Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen beliebter oder unbeliebter Fächer: Die Befragten hatten die Möglichkeit, von 25 verschiedenen Schulfächern anzugeben, ob sie sie "sehr gerne", "gerne", "nicht so gerne" oder "gar nicht gerne" besucht hatten. Die eindeutig beliebtesten Fächer waren Turnen, Handarbeit, Zeichnen, Geografie, Rechnen.

Relevanz der Volksschule

Sehr unbeliebt waren Französisch, Singen, Religion, Deutsch und Schreiben. Würde sich die Vorliebe oder Ablehnung für ein Fach nun ebenfalls in einem negativen Eigenschaftsprofil der betreffenden Fachlehrer niederschlagen? Oder würden die Befragten hier differenzieren zwischen Lehrer und Fach? Dieser Frage soll exemplarisch anhand von Eigenschaftsprofilen von Französisch- und Rechenlehrern nachgegangen werden.



Es ist beinahe unerheblich für das Profil der Französischlehrer, ob Französisch beliebt war oder nicht (Abb.2). Lediglich bei der Eigenschaft emotionale Wärme gibt es zwischen den beiden Gruppen einen signifikanten Unterschied: Französischunterricht bei warmherzigen, teilnahmsvollen Lehrern scheinen die Befragten mit positiveren Gefühlen zu verbinden als distanzierte, kühle Lehrer. Die restlichen Eigenschaften sind offenbar für die Beliebtheit dieses Faches wenig relevant. Einen ähnlichen Befund gibt es ebenfalls für Deutschlehrer. Bei den Rechenlehrern gibt es zwar nicht sehr ausgeprägte, aber doch signifikante Unterschiede zwischen Befragten, die

das Fach Rechnen ablehnten und solchen, die es bevorzugten bei den Eigenschaften emotionale Wärme, emotionale Stabilität, Dominanz, Selbstvertrauen, Extravertiertheit und Anspanntheit. Damit scheint die Beliebtheit des Rechnens stärker als beim Französisch und Deutsch an die Eigenschaften der Lehrer gebunden. In ganz besonderem Masse scheint es wichtig zu sein, dass die Rechenlehrer ruhig und ausgeglichen sind.

Die erwähnten Befunde geben ein gutes Zeugnis für das Differenzierungsvermögen der Befragten bzw. deren Fähigkeit, zwischen der Beliebtheit des Faches und jener des Lehrers zu unterscheiden: Die Beliebtheit oder Unbeliebtheit eines Faches zieht nicht automatisch eine negative bzw. positive Bewertung der Lehrereigenschaften nach sich.

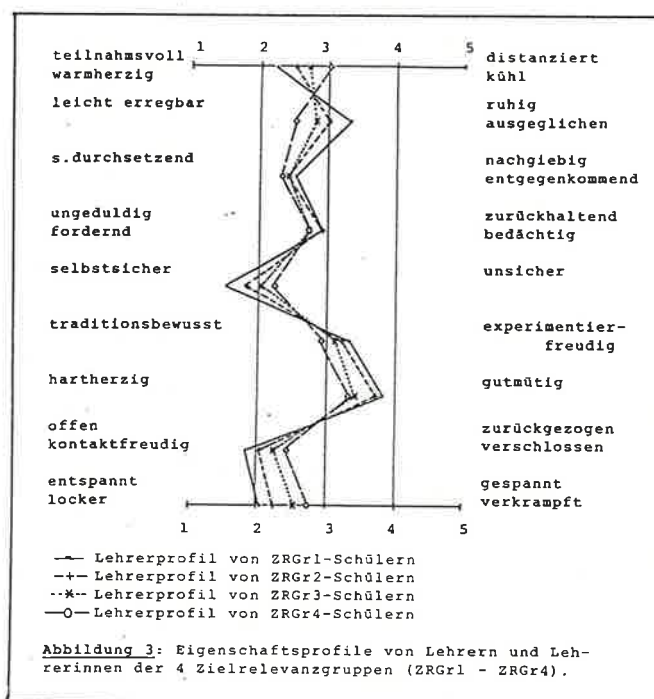
Es kommt je nach Beliebtheit des Faches zu jeweils typischen Profilen. Die beiden aufgeführten Fachlehrerprofile orientieren sich weitgehend am durchschnittlichen Lehrprofil, sind aber im negativen Falle noch weit entfernt vom Profil des unbeliebten Lehrers.

3.4 EIGENSCHAFTSPROFILE UND EINSCHAETZUNG DER ZIELRELEVANZ

Das festgestellte Differenzierungsvermögen der Befragten legt es nahe, eine allfällige Kohärenz zwischen der Einschätzung der Lehrereigenschaften und der Zielrelevanz ebenfalls auf eine relativ überdachte Bewertung zurückzuführen. Abbildung 3 vermittelt ein Bild von den Eigenschaftsprofilen von Lehrern und Lehrerinnen der 4 Zielrelevanzgruppen. Es wird eindrücklich sichtbar, wie die Einschätzung der Zielrelevanz mit der spezifischen Bewertung von Lehrereigenschaften einhergeht. Alle Merkmale ausser dasjenige der Dominanz sind hoch signifikant. Ob ein Lehrer demnach durchsetzend und bestimmend oder nachgiebig und entgegenkommend war, spielt offenbar für die Einschätzung der Zielrelevanz der Schule keine Rolle. Jedoch scheint positive Zielrelevanz deutlich mit positiven Eigenschaften der Lehrer einherzugehen. Negative Zielrelevanz jedoch wird begleitet durch eine relativ mittenbetonte Lehrerbewertung.

Wenn wir das oben erwähnte Differenzierungsvermögen der Befragten auch hier, für die differenzierte Einschätzung von Lehrkräften und Zielrelevanz in Rechnung stellen, können wir annehmen, dass die Zielrelevanz der Volksschule offenbar wesentlich von einzelnen Eigenschaften der Lehrer und Lehrerinnen mitbestimmt wird. Eine Schule, die als sehr relevant für die Lebensbewältigung betrachtet wird, ist offenbar durch Lehrer und Lehrerinnen mit überdurchschnittlichen Eigenschaften besetzt. Sie sind vor allem relativ ruhig und ausgeglichen, selbstsicher, experimentierfreu-

dig, sehr gutmütig, relativ offen und kontaktfreudig, entspannt und locker. Jener Schule, die als wenig nützlich für die Lebensbewältigung eingeschätzt wird, gehören eher Lehrer und Lehrerinnen mit wenig herausragenden Eigenschaften an. Sie fallen zwar nicht durch ausgeprägt negative Eigenschaften auf, zeigen aber kaum Konturen. Sie sind eher distanziert und kühl, zwar experimentierfreudig und gutmütig, aber bedeutend weniger als die Lehrer der Zielrelevanzgruppe 1.



Zusammenfassend scheint es geboten, infolge des Zusammenhangs zwischen Lehrereigenschaften einerseits, Fächerbeliebtheit, Lehrerbellebtheit und Zielrelevanz andererseits, Eigenschaften von Lehrern im Auge zu behalten. Die Möglichkeit eines ursächlichen Zusammenhangs ist in einer komplexen Form aus der Sicht eines transaktionalen Wirkmodells nicht auszuschließen. Auch wenn dem Eigenschaftsbegriff eine gewisse Statik zukommen mag, sind dennoch alle aufgeführten Eigenschaften als Verhaltensweisen operationali-

sierbar und beschreibbar. Damit sind sie grundsätzlich den verschiedenen Konzepten von Verhaltensbeeinflussung zugänglich. Aber auch ohne die Absicht der Beeinflussung kann es nur von Nutzen sein, das eigene Verhalten, das den vorliegenden Eigenschaften entsprechen könnte, im Zusammenhang mit Unterricht und Elternarbeit zu reflektieren, um mögliche Auswirkungen sinnreich antizipieren zu können.

Literatur

- BISCHOF, L.J. (1983) Persönlichkeitstheorien. Bd. II. Paderborn: Junfermann / LAZARUS, R. & LAUNIER, R. (1978) Stress-related transactions between person and environment. In: PERVIN, L. & LEWIS, M. (eds.) Perspectives in interaction psychology. New York: Plenum. S.287-327 / Lehrplan für die Primar- und Sekundarschulen des Kantons Bern (1983) Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag / MAGNUSSEN, D. & ENDLER, N. (1977) (eds.) Personality at the cross-roads: Current issues in interactional psychology. Hillsdale: Erlbaum / SIEGEL, K. F. & MEACHAM, J. A. (1973) Dialectics, transactions, and Piagets theory. In: PERVIN, L. A. & LEWIS, M. (eds.) Perspectives in interactional psychology. New York: Plenum. S. 23-47 / ZINNECKER, J. (1975) (Hrsg.) Der geheime Lehrplan. Basel: Beltz.

Hinweis auf eine Radiosendung "Lehrerwahl"

In der Industrie befassen sich Fachleute mit der Personalauswahl, und der Arbeitgeber sichert sich meist mit einer Probezeit ab. In der Schule geht das anders: Ein Laiengremium wählt, und die Gewählten gelangen für mehr oder weniger lange Zeit, allenfalls bis zur Pensionierung, in eine verantwortungsvolle Position. Wie findet man unter den vielen Bewerbern die "richtige" Lehrerin, den "richtigen" Lehrer?

Im "Z.B." vom 3. September wird eine Lehrerwahl durchgespielt. Eine Gruppe von Eltern wählt aus drei Kandidatinnen und Kandidaten eine Lehrkraft für die 3./4. Klasse. Mit von der Partie sind auch drei erfahrene Lehrer: In einer ersten Runde beraten sie das Wahlgremium, und nach den Vorstellungsgesprächen diskutieren sie mit den Kandidaten mögliche Strategien bei einer Bewerbung. Am Schluss muss die Wahlbehörde ihren Entscheid vor den Bewerbern vertreten: Weshalb haben Sie mich nicht gewählt? War etwa die Antwort auf die Frage nach der politischen Einstellung entscheidend? Hatten Sie etwa das Gefühl, ich lüge Sie an? usw.

Für Wahlbehörden und Bewerber könnte die Sendung eine Diskussionsgrundlage und ein Denkanstoss sein. Darüber hinaus werden aber grundsätzliche Fragen zu Schule, Lehrer und Selektion angesprochen. Zudem bietet Radio DRS ein Merkblatt für Wähler und Bewerber an, und eine Kopie der Sendung auf Kassette wird zum Selbstkostenpreis (Fr. 50.-) abgegeben.

Adresse für Merkblatt, Kassetten oder Reaktionen auf die Sendung:
Radio DRS, "Z.B." Schule, 3000 Bern 14.

REFORM DER PRIMARLEHRERBILDUNG IM KANTON LUZERN

Im Kanton Luzern gibt es vier Lehrerseminare, zwei kantonale, ein kommunales und ein privates. Die Seminarleiterkonferenz hat 1984 einen Bericht über die "Hauptprobleme in der Primarlehrerbildung des Kantons Luzern" zusammengestellt. Daraufhin setzte der Regierungsrat des Kantons die "Arbeitsgruppe für Primarlehrerbildung" ein. Der folgende Bericht beschreibt die Arbeit dieser Kommission und stellt vor allem das Projekt "Lehrplanentwicklung" vor.

1. AUFTRAG UND BISHERIGE TÄTIGKEIT

Lothar Kaiser, Seminardirektor, Hitzkirch

1.1 DER AUFTRAG DES REGIERUNGSRATES / ERZIEHUNGSRATES

Am 24. Mai 1985 hat der Regierungsrat den folgenden Sachverhalt zur Kenntnis genommen bzw. die folgenden Beschlüsse gefasst (Auszug):

"1975 wurde der Bericht "Lehrerbildung von morgen" veröffentlicht, den eine von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren eingesetzte Expertenkommission ausgearbeitet hatte. In der Folge kam es da und dort - auch an Luzerner Seminarien - zu einzelnen Reformschritten. Die bisherigen Bemühungen, die Luzerner Primarlehrerbildung neu zu strukturieren, führten aber noch zu keinem greifbaren umfassenden Ergebnis. Im Juni 1984 haben die vier Seminarleiter Vorschläge unterbreitet, wie die Hauptprobleme in der Lehrerbildung des Kantons Luzern aus ihrer Sicht gelöst werden könnten. Es wurde vorgeschlagen, die weiteren Arbeiten durch eine kleine Arbeitsgruppe vorantreiben zu lassen und die Neuerungen im Sinne einer rollenden Planung schrittweise einzuführen.

Am 18. April 1985 hat der Erziehungsrat nach einlässlichen Beratungen den entsprechenden Auftrag verabschiedet. Die Seminarien waren bereits am 10. Januar 1985 ermächtigt worden, den Bericht intern zu eröffnen. Der Erziehungsrat wünscht, dass die hängigen Fragen so bald als möglich konkret beantwortet werden.

Die Arbeitsgruppe Primarlehrerbildung soll die Vorschläge der Seminarleiter weiter bearbeiten und konkrete Lösungen unterbreiten.

In erster Priorität geht es darum,

- die Erarbeitung einer verbindlichen Stundentafel für das Seminar als Berufsschule,
- die Schaffung eines Minimallehrplanes (unter Berücksichtigung der Eintrittsvoraussetzungen, der laufenden Reformen der Primarschule usw.) und
- die Lösung der Berufseinführung an die Hand zu nehmen,
- den Einbau von Sozial- und Wirtschaftspraktika bzw. eines Fremdsprachenaufenthaltes in die Ausbildung zu prüfen,
- die Revision der reglementarischen Bestimmungen (Aufnahme, Versetzung und Diplomierung) und deren Vollzug (Aufnahmeverfahren) vorzubereiten sowie
- die Seminaristen in der erfolgreichen Weiterbildung ihrer Lehrer zu unterstützen.

Die Arbeitsgruppe hat die erforderlichen Kontakte mit anderen Schulen, Gremien usw. zu pflegen (z.B. übrige Seminartypen, Inspektorate, pädagogische Kommissionen usw.); die Arbeitsgruppe legt ihr konkretes Vorgehen im übrigen selber fest. Sie kann zu ihren Sitzungen weitere Mitarbeiter und Experten beiziehen. Die Auftragserteilung an Experten bleibt dem Erziehungsdepartement vorbehalten. Die Arbeitsgruppe hat zuhanden des Staatsvoranschlags ein Budget über die zu erwartenden Planungs- und Projektkosten einzureichen.

Der Schlussbericht ist spätestens auf Ende des Schuljahres 1986/87 zu erstatten; über Einzelfragen sollen bereits vorher Zwischenberichte und Anträge eingereicht werden (z.B. Stundentafel, Frage der Praktika bzw. Fremdsprachenaufenthalte noch vor Ende des Schuljahres 1985/86)."

1.2 DIE HAUPTELEMENTE DES AUFTRAGES — DIE BISHERIGE TÄTIGKEIT DER ARBEITSGRUPPE

- Der Auftrag gliedert sich in folgende Hauptelemente:
 - Stundentafel
 - Minimallehrplan
 - Berufseinführung
 - Sozial- und Wirtschaftspraktika (bzw. Fremdsprachenaufenthalt)
 - Weiterbildung der Seminarlehrer
 - Revision der entsprechenden reglementarischen Bestimmungen (Aufnahme, Versetzung, Diplomierung)
- Die Neuerungen sind im Sinne einer rollenden Planung schrittweise einzuführen.
- Der Erziehungsrat wünscht die hängigen Fragen so bald als

möglich konkret beantwortet.

- Die Arbeitsgruppe kann die erforderlichen Kontakte mit anderen Schulen, Gremien und Fachkreisen pflegen.
- Der Schlussbericht ist spätestens auf Ende Schuljahr 1986/87 zu erstatten. Über Einzelfragen sollen bereits vorher Zwischenberichte und Anträge eingereicht werden.

1.3 DIE TÄTIGKEIT DER ARBEITSGRUPPE IM SCHULJAHR 1985/86

Die Arbeitsgruppe hat an ihrer Sitzung vom 4. September 1985 die Tätigkeit aufgenommen und bis zum 14. April 1986 acht Sitzungen (jeweils 2 bis 4 Stunden Dauer) durchgeführt.

Ihre Mitglieder sind: Dr. Lothar Kaiser (Präsident), Robert Bolzern, Beat Fischer, Dr. Joseph Hardegger, Dr. Kurt Helbling, Walter Mächler, Dr. Paul Senn.

Die Arbeitsgruppe hat bis Mitte 1986 folgende Teilziele erreicht:

- In Subteams sind bezüglich der Hauptelemente des Auftrages die Konkretisierung der jeweiligen Problemstellung, die dazugehörenden Abgrenzungen und Definitionen sowie die entsprechenden Lösungsfindungswege erarbeitet worden. Die Arbeitsgruppe hat anschliessend die Subteamlösungen überprüft, sie auf gegenseitige Abhängigkeit untersucht und die Prioritäten des weiteren Vorgehens festgelegt.
- In der Folge hat die Arbeitsgruppe das Auftragsselement "Stundentafel" bearbeitet und Bericht und Anträge an den Erziehungsrat formuliert (vgl. Teilbericht II). Gleichzeitig sind die Vorarbeiten für die Erstellung des Minimallehrplans abgeschlossen worden.

1.4 DIE TÄTIGKEIT DER ARBEITSGRUPPE IM LAUFENDEN SCHULJAHR 1986/87

Am 1. September 1986 teilte der Erziehungsrat der Arbeitsgruppe mit, dass er die Vorschläge zur Organisation des Gesamtprojekts, zur Aufteilung in die vorgesehenen Teilprojekte sowie zum Zeitplan genehmigt hat.

Ferner war der Erziehungsrat auch einverstanden mit der vorgesehenen Durchführung des Teilprojekts "Stundentafel", wonach die Arbeitsgruppe eine interne Vernehmlassung organisiert und die bereinigte Stundentafel dem Erziehungsrat zur Beschlussfassung im Frühjahr 1987 vorlegen wird.

Am 23. Oktober 1986 versammelten sich alle Seminarlehrer der vier Lehrerbildungsanstalten im Kantonalen Seminar Luzern, um über das ganze Projekt, wie es vom Erziehungsrat verabschiedet worden ist, informiert zu werden.

Wie zu erwarten war, stiess die Stundentafel teilweise auf Kritik,

weil in ihr eine Reduktion der Pflichtstundenwochen von heute durchschnittlich ca. 40 auf 36 vorgesehen ist.

Für die Lehrplanarbeit wurden Fachgruppen gebildet, in der in der Regel alle Seminaristen und Primar- und Sekundarlehrer vertreten sind. Die Rekrutierung der Vertreter aus der Volksschule wurde zusammen mit dem Primarlehrerverein vorbereitet; sie war aber aus terminlichen und anderen Gründen recht schwierig.

Am 18. November wurde die Arbeit für einen "Minimallehrplan" aufgenommen, am 22./23. Dezember fortgesetzt. Ende Januar 1987 und Mitte Februar 1987 finden die weiteren Sitzungen statt. Der "Minimallehrplan" soll rund 90% des Stoffes enthalten, ferner Bildungsschwerpunkte und Richtziele, Lehrmittelvorschläge, Ideen für fächerübergreifende Projekte und Vorschläge für den Freifachbereich.

Die Arbeitsgruppe ist nun daran, die restlichen Teilprojekte der Entscheidungsreife entgegen zu führen. Sie sucht dabei auch die intensive Zusammenarbeit mit dem LLV, resp. dem PLV.

2. DIE ENTWICKLUNG EINES MINIMALLEHRPLANS

Arnold Wyrsh, Projektkoordinator, Luzern

Im Rahmen des Projekts "Reform und Primarlehrerbildung im Kanton Luzern" erteilte der Regierungsrat auch den Auftrag, einen Minimallehrplan zu erstellen. Die Primarlehrerbildung im Kanton Luzern läuft über das Seminar. Der kurzfristig zu erstellende Lehrplan soll folgende Voraussetzungen schaffen:

- Grundlage für die Diplomanforderungen*
- Orientierungs- und Planungshilfe für den Unterricht*
- Aussenlegitimation*

Die beauftragte Projektgruppe unter der Leitung von Dr. Lothar Kaiser, Seminardirektor, Hitzkirch entschied sich für ein Verfahren in zwei Phasen.

In der Phase I wurde im Verlauf des Schuljahres 1986/87 ein Lehrplan erstellt. In der Phase II soll der Lehrplan dynamisch interpretiert und weiterentwickelt werden.

2.1 AUSGANGSLAGE UND MANDAT FÜR DIE LEHRPLANENTWICKLUNG

Der Kanton Luzern hat seinen letzten verbindlichen Lehrplan unter Seminardirektor Dr. Lorenz Rogger am Ende der Dreissigerjahre erlassen.

In der Zwischenzeit wurden immer wieder Stoffkataloge für einzelne Fachschaften zusammengestellt. Im Jahre 1965 wurde vom Kantonalen Seminar Hitzkirch ein Lehrplan entworfen. Aus neuester Zeit liegt vom Kantonalen Seminar in Luzern eine Stoffsammlung vor.

Das Seminar der Stadt Luzern und das Lehrerinnenseminar haben für ihre Schulen in Reformansätzen ebenfalls an Lehrplänen und Stoffkatalogen gearbeitet.

Heute orientieren sich einzelne Lehrer auch an auswärtigen Lehrplänen von Seminarien und Mittelschulen.

Diese Situation verlangte dringlich nach einer Klärung und nach Verbindlichkeiten in der Lehrerbildung.

Das Mandat des Regierungsrates vom 23. Mai 1985 verlangt einen Lehrplanentwurf für die Primarlehrerbildung. Als qualitative Ansprüche nennt das Mandat die Abstimmung auf die neuen Lehrpläne der Sekundarschule und eine Aktualisierung des Berufsbild-Bezuges. Zum Kontext des Auftrages gehört auch die Anerkennung des Hochschulzuganges.

2.2 PROJEKTABLAUF (zeitlich)

Alle vier Primarlehrerseminare im Kanton Luzern beteiligten sich am Lehrplanprojekt.

Die Lehrerschaft der Seminare wurde am 23. Oktober 1986 über das Projekt "Reform der Primarlehrerbildung im Kanton Luzern" orientiert. Darin eingeschlossen wurde das Projekt "Lehrplan" vorgestellt.

Am 18. November 1987 konnte das Projekt "Lehrplan" mit einer *Instruktionstagung* der beteiligten Lehrer gestartet werden.

Für die *Erstellung des Lehrplans* konnten die Fachgruppen fünf ganztätige Sitzungen beanspruchen. Für einzelne Fachbereiche fanden zusätzliche Sitzungen statt. Begleitend fanden Sitzungen der Gruppenleiter für Koordinationsfragen statt.

Parallel zur Entwicklung der Lehrpläne diskutierten die beteiligten Seminarlehrer ihre Arbeitsergebnisse mit den Kollegen ihrer Fachschaft und führten so eine *rollende Vernehmlassung* zum Lehrplanentwurf durch.

2.3 ARBEITSWEISE

Das Lehrplanprojekt wurde von Dr. Lothar Kaiser geleitet. Ihm wurde für die Projektzeit ein Projektkoordinator zugeteilt, der einen Tag pro Woche freigestellt wurde. Für jedes Fach wurde eine Arbeitsgruppe zusammengestellt. Dies erfolgte durch die Seminarleiter. Dabei wurde beachtet, dass in allen Gruppen Vertreter von jedem Seminar Einsitz nahmen. Zusätzlich gab man jeder Gruppe

nach Möglichkeit einen Primar- oder Sekundarlehrer bei. Zum Teil wurden diese Lehrer von den Arbeitsgruppen selbst vorgeschlagen. Pro Gruppe bestimmte die Projektleitung einen Gruppenleiter.

Jede Gruppe erhielt u.a. folgende *Unterlagen*: Einen Lehrplanentwurf des Seminars Hitzkirch, eine Stoffsammlung des Kantonalen Seminars in Luzern, die Lehrpläne der Seminarien für die Kantone Bern, St. Gallen etc. und die Lehrpläne der Volksschule. Die Arbeitsgruppen wurden durch den Projekt-Koordinator *instruiert und beraten*.

Die Arbeitsgruppen planten ihre Arbeit selbständig. Die Entwürfe wurden jeweils dem Projektkoordinator eingereicht und von ihm reaktionell bearbeitet.

Die *Abstimmung auf die neuen Lehrpläne der Sekundar- und Primarschule* und die *Aktualisierung des Berufsfeld-Bezuges* wurde durch folgende Massnahmen erreicht:

- Jeder Arbeitsgruppe wurde nach Möglichkeit ein sachkundiger Primar- oder Sekundarlehrer als Mitglied zugeteilt.
- Die Lehrpläne für die Primar- und Sekundarschulen wurden Arbeitsgruppen als Arbeitsmaterial zugestellt.
- Seminarlehrer, die bei der Entwicklung von Lehrplänen für die Volksschule mitgearbeitet hatten, wurden zur Mitarbeit in ihrer Fachgruppe eingeladen.

Die *Vernehmlassung* zum Lehrplanentwurf erfolgte rollend.

2.4 AUFBAU DES LEHRPLANS

Dem Lehrplan sind *Materialien zu Leitideen* für die seminariistische Primarlehrerausbildung vorangestellt.

Die einzelnen *Fachbereiche gliedern* sich in:

- Bildungsschwerpunkte
- Kernstoffe
- Anhang

Die *Bildungsschwerpunkte* sind teilweise in A) Bildungsziele und B) Richtziele unterteilt.

Die *Kernstoffe* werden unterschiedlich differenziert ausformuliert. Bei jenen Fächern, die einen hohen Konsens in den Kernstoffen haben, ist eine Auflistung der Stoffgebiete ausreichend (z.B. Mathematik). In andern Fächern (z.B. Zeichnen) müssen mehrere Dimensionen des Faches in einen Zusammenhang gebracht werden (z.B. instrumentelle und inhaltliche Zielebenen). Dies bewirkt eine differenzierte Formulierung der Kernstoffe.

Die Aufteilung der Kernstoffe auf die Schuljahre konnte nur teilweise realisiert werden. Verschiedenheiten in den

Rahmenbedingungen einzelner Seminarien (z.B. unterschiedliche Zeitpunkte von Praktikumseinsätzen, Sportlagern) erfordern eine seminarspezifische Aufteilung der Kernstoffe.

Zu den Kernstoffen werden auch *querweise* aufgelistet. Diese sollen Ansatzpunkte für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit aufzeigen.

Im Anhang erscheinen zusätzliche Arbeitsergebnisse der Fachgruppen, die für die zweite Phase als Arbeitsunterlage dienen können.

2.5 AUSBLICK AUF DIE PHASE II

Die zweite Phase der Lehrplanentwicklung hat u.a. folgende Zielsetzungen:

- Umsetzung und laufende Evaluation des Lehrplans
- Koordination der Lehrplanentwicklung
 - a) über die Seminarien
 - b) über die einzelnen Fachschaften
- Animation der Kooperation
- Projektentwicklung für Lehrerfortbildung im Zusammenhang mit dem Lehrplan
- Weiterentwicklung des Lehrplans
- Anpassung des Lehrplans an die Bedürfnisse der Volksschule
- Weiterentwicklung der Leitideen zur Primarlehrerausbildung
- Wahrung der Anliegen des seminaristischen Ausbildungsweges
- Entwicklung eines eigenständigen Profils pro Seminar

Die zweite Phase kann im Rahmen der Fortbildung für die Seminarlehrer nicht wahrgenommen werden.

Der Lehrplanentwurf wurde noch vor den Sommerferien den kantonalen Erziehungsbehörden zugestellt.



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

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

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

- ein Porträt

In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre, als man gleichzeitig von Bildungsexplosion, von Wachstum dank Bildung und weltweiter Bildungskrise sprach, stellte der Schweizerische Wissenschaftsrat einen grossen Rückstand unseres Landes auf dem immer wichtiger werdenden Gebiet der Bildungsforschung fest. Darauf wurde 1971 die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung geschaffen. Seit 1974 ist unsere Stelle eine der beiden gemeinsamen Institutionen von Bund und Kantonen auf dem Gebiet des Bildungswesens (zusammen mit dem CESDOC in Genf).

Zu den Aufgaben der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) gehört es,

- die Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, Bildungspraxis, Bildungsverwaltung und Forschungspolitik sowie
- die Entwicklung der Bildungsforschung und die Umsetzung ihrer Ergebnisse in die Bildungspraxis fördern und zu unterstützen.

Zu diesem Zweck arbeiten wir eng mit anderen Institutionen und Organisationen zusammen. Im einzelnen sind dies:

- die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
- das Eidgenössische Departement des Innern (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft)
- die kantonalen Erziehungsdepartemente und ihre pädagogischen Arbeitsstellen
- die Hochschulinstiute vor allem für Pädagogik, Psychologie und Soziologie
- die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (gegründet 1975)
- die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (gegründet 1987)
- der Schweizerische Lehrerverein und verschiedene Lehrerorganisationen
- das Forum Schweizerischer Elternorganisationen (gegründet 1987)

Was ist Bildungsforschung?

Im "Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung" werden fünf Funktionen unterschieden:

- Bildungsforschung erhellt die Wirklichkeit des Bildungsgeschehens mit verschiedenen Methoden, d.h. sie erforscht die im Bildungswesen sich ergebenden Tatsachen und sucht diese zu erklären (**analytisch-erklärende Funktion**).
- Bildungsforschung bemüht sich, bruchstückhaft vorliegende Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammenzufügen und so ein ganzheitliches Bild der komplexen Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit zu zeichnen. Damit steht die Bildungsforschung einerseits im Dienste der Praxis, sie hilft eine Zersplitterung zu überwinden und leistet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von Forschungsergebnissen. Andererseits unterstützt sie dadurch eine interdisziplinäre Theoriebildung (**synthese- und theoriebildende Funktion**).
- Bildungsforschung übernimmt die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung von Versuchen und Reformen im Bildungswesen. Damit trägt sie zur Klärung der Frage bei, ob angestrebte Ziele tatsächlich erreicht werden (**evaluative Funktion**).
- Bildungsforschung entwirft aufgrund meist politisch hergeleiteter Zielsetzungen Konzepte und Modelle zur Weiterentwicklung des Bildungswesens (**prospektive Funktion**).
- Aufgaben der Bildungsforschung sind auch Planung, Entwicklung und Beratung in Erziehungs- und Schulfragen (**Schulentwicklungsfunktion**).

Zurzeit arbeiten in der ganzen Schweiz rund 60 Institutionen im Bereich der Bildungsforschung und Schulentwicklung (Hochschulinstiute, pädagogische Arbeitsstellen der Kantone, private Institutionen).

Kurzportrait

Dienstleistungen und Arbeitsschwerpunkte

Seit 1974 sammelt die SKBF in einer permanenten Erhebung Projekte der Bildungsforschung und Schulentwicklung in der Schweiz. Die gemeldeten Projekte werden in eine international zugängliche Datenbank aufgenommen und in der "Information Bildungsforschung" publiziert. Diese Loseblattpublikation erscheint etwa alle drei Monate und informiert alle Interessenten gratis über das aktuelle schweizerische Geschehen in der Bildungsforschung. Gegenwärtig schicken wir die "Information Bildungsforschung" an über 1200 Abonnenten aus der Praxis, der Forschung und der Verwaltung (siehe Bestelltalon).

Als weitere Dienstleistung betreibt die SKBF einen Online-Literatursuchdienst. Zurzeit können wir damit in über 30 ausländischen Datenbanken Literaturangaben suchen. Wer wissen will, was zu einem bestimmten Thema international geforscht und geschrieben wurde, kann bei uns eine Bibliographie zum Selbstkostenpreis bestellen.

Ferner organisiert die SKBF Seminare und Tagungen, arbeitet in zahlreichen Kommissionen und Arbeitsgruppen mit und gibt Publikationen heraus, die letzte zum Thema

"Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern".

Seit dem Sommer 1986 wird an der SKBF ein neuer Arbeitsschwerpunkt aufgebaut: die Vermittlung zwischen Bildungsforschung/Schulentwicklung und Lehrerschaft. Am Anfang einer fruchtbaren Zusammenarbeit steht das Sich-Kennenlernen. Deshalb ist unser erstes Ziel, den Informationsfluss zu intensivieren. Kurzinformationen aus der Bildungsforschung, welche über diverse Schulblätter und Lehrerzeitschriften zu einzelnen Lehrern und zur einzelnen Lehrerin gelangen, helfen dieses Ziel verwirklichen.

Zusammenarbeit über Landesgrenzen hinaus wird gerade in der Forschung immer wichtiger. Die SKBF unterstützt diese Entwicklung und ist der schweizerische Partner von EUDISED (European Documentation and Information System on Education / Europarat) und IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Das Personal der SKBF setzt sich zurzeit folgendermassen zusammen (in der Reihenfolge des Dienstalters): Armin Gretler (100%), Walter Bauhofer (50%), Marianne Suter-Schatzmann (60%), Peter Meyer (50%), Linda und Urs Vögeli-Mantovani (zusammen 100%).

"Information Bildungsforschung"

Seit 1974 sammelt die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die für das Bildungswesen im weitesten Sinne relevant sind. Die gemeldeten Projekte werden in eine international zugängliche Datenbank aufgenommen und in der **Information Bildungsforschung** den interessierten Kreisen vorgestellt. Gegenwärtig sind dies über 1200 Abonnenten aus der Praxis, der Forschung und der Verwaltung.

Als Loseblattpublikation erscheint **Information Bildungsforschung** 4 bis 6mal jährlich und bietet Einblick in die aktuellen Projekte der Bildungsforschung und Schulentwicklung in der Schweiz.

Information Bildungsforschung können Sie kostenlos mit dem untenstehenden Talon abonnieren.

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



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 61
5000 Aarau
Tel. (064) 21 21 80

Aktuelles aus der Bildungsforschung

Gesamtkonzeption Lehrerbildung für den Kanton Bern (Projekt GKL)

Das Projekt "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" geht auf eine Motion im bernischen Kantonsparlament im Jahr 1978 zurück; als Folge davon setzte der bernische Regierungsrat im Jahr 1984 einen Projektleiter, eine Projektgruppe und eine abteilungsübergreifende Koordinationsgruppe ein. Ihr Auftrag besteht in einer Analyse des Vorfindlichen, einer Darstellung des Wünschenswerten und einem Aufzeigen der Wege und Mittel, die zu den gesteckten Zielen führen. Die Konzeption soll die Grund- und Fortbildung der Lehrer an öffentlichen Schulen aller Stufen und Schultypen bis zur Sekundarstufe II umfassen. Der Grundausbildung kommt jedoch vorrangige Bedeutung zu. Der Kanton Bern ist relativ gross, vor allem aber kennzeichnet ihn seine Heterogenität in wirtschaftlicher, linguistischer und kultureller Hinsicht. Dies hat zu einer entsprechenden Vielfalt auch im Gebiet der Lehrerbildung geführt, mit den Folgen geringer Transparenz und mangelnder Durchlässigkeit.

Die erste Projektphase ist beendet; sie hat ihren Niederschlag gefunden in drei Werkstattberichten und einem Zwischenbericht an den Regierungsrat. Der erste

Werkstattbericht leistete eine Auftrags- und Problemanalyse; der zweite situier den Problemkomplex im Feld der Meinungen von Schülern und Lehrern; der dritte beschreibt die Strukturen und Inhalte der heutigen Lehrerausbildungen im Kanton Bern. Die gegenwärtige, zweite Projektphase dient dem Erstellen eines Inventars der Sollvorstellungen, ihrer Beurteilung im Licht verschiedener Szenarien und der Formulierung eines für die weitere Arbeit verbindlichen Sollzustandes. Ferner sollen Problemlösungsvarianten und ein Kostenberechnungsmodell entwickelt werden. Die dritte Phase (1988 - 1990) erst wird die eigentliche Ausarbeitung der "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" bringen; diese wird dann erst dem Regierungsrat unterbreitet und soll dann, allenfalls bereinigt, in eine breite Vernehmlassung gegeben werden. Aufgrund der Vernehmlassungsergebnisse wird eine bereinigte Fassung erstellt, welche via Erziehungsdirektion und Regierung als Vorlage ans Parlament gehen soll. Das ganze Projekt wird durch eine sich von Etappe zu Etappe intensivierende Informationstätigkeit begleitet (via Veranstaltungen und Medien).

Ref. Nr. 87:025

Lehrerethos: Strukturen subjektiver Normen von Lehrern

Wie die Alltagserfahrung zeigt, sind sich Lehrer und Lehrerinnen schnell darüber einig, wem von ihren Kolleginnen oder Kollegen die Eigenschaft zukommt, ein hohes Berufsethos zu haben. Aber auf welchen Kriterien basiert dieses Urteil, allenfalls dieses Vorurteil? Gibt es eine Eigenschaft, die allen dermassen Bezeichneten gleichermassen zukommt? Gibt es Überzeugungen, welche sie ausnahmslos teilen?

Dieses Projekt des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg will mit empirischen Methoden das subjektive Ethos von Lehrern ergründen oder, mit anderen Worten, einen Beitrag leisten zur Erforschung der rationalen, motivationalen und affektiven Elemente des Entscheidungsverhaltens von Lehrern. Als Elemente des Lehrerethos werden die folgenden studiert:

- *Verantwortlichkeit*: welches sind die von den Lehrern akzeptierten bzw. abgelehnten Zuständigkeitsbereiche, und gegenüber wem wird Verantwortung empfunden?

- *Gerechtigkeit*: nach welchen Kriterien fällen die Lehrer Entscheidungen in moralisch ambivalenten Situationen?
- *Fürsorge*: Inwieweit sind die Lehrer bereit, die individuelle Situation einzelner Kinder zu berücksichtigen?
- *Wahrhaftigkeit*: Wie regeln Lehrer mögliche Widersprüche zwischen Überzeugungen, Gefühlen, früheren Handlungen und beruflichen Anforderungen?
- *Bereitschaft zum Engagement*: Wie stark will sich der Lehrer für seine beruflichen Aufgaben einsetzen?

Das Projekt - finanziert wird es durch den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung - wird eine Vielzahl von Methoden einsetzen: halbklinische Interviews, Tests, schriftliche Befragung, Gruppengespräche, Unterrichtsbeobachtung, Interventionsstudie im Rahmen der Lehrerfortbildung. Einbezogen werden acht Schultypen in ebenso vielen Kantonen der Schweiz. Im Moment wird die Pilotstudie ausgewertet.

Ref. Nr. 87:029

Wenn Sie mehr ...

über die vorgestellten Untersuchungen wissen wollen, wenden Sie Sich bitte an:

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

NEUERE HERAUSFORDERUNGEN UND BEDUERFNISSE DER LEHRER UND DER LEHRERAUSBILDUNG

Anlässlich der 15. Europäischen Erziehungsministerkonferenz vom 5. - 7. Mai 1987 in Helsinki stand als Hauptthema die Lehreraus- und fortbildung auf dem Programm. Berichte, Beratungen und Empfehlungen zu diesem Thema zielten im wesentlichen darauf ab, Antworten auf die Frage "Wie sind Lehrer von heute für die Erziehung unserer Bürger von morgen" vorzubereiten und auszubilden.

Anlässlich der 15. Sitzung ihrer ständigen Konferenz beschliessen die europäischen Erziehungsminister folgende Prinzipien, die zu einer qualitativ hochstehenden Lehrerbildung beitragen sollen, zu propagieren:

REKRUTIERUNG

1. Es muss alles daran gesetzt werden, dass der Lehrerberuf in zunehmendem Masse auch als Handwerk verstanden wird. Eine breite und solide Allgemeinbildung ist eine wichtige Eintrittsvoraussetzung für ein erfolgreiches Studium und die spätere Berufsausübung des Lehrers. Es lohnt sich, die Wirksamkeit der verschiedenen Rekrutierungsmethoden kritisch zu untersuchen und die Beurteilungs- und Rekrutierungskriterien für angehende Lehrer genau zu definieren.
2. Die zu ergreifenden Massnahmen, Lehrern den Unterricht in einem bestimmten Fach oder in bestimmten Regionen (z.B. in bevölkerungsarmen Gegenden) auch anziehend erscheinen zu lassen, müssten vor allem darin bestehen, optimale Anstellungsbedingungen garantieren zu können (abschreckendes Rekrutierungsmotiv: Lehrerarbeitslosigkeit!). Ebenso sind Anstrengungen notwendig, gut ausgewiesene Kandidaten, die sonst eine anderweitige, karriereträchtiger Berufslaufbahn einschlagen würden, für den Lehrerberuf zu interessieren; auch solche Bemühungen tragen nämlich zur Öffnung der Schule für die Berufswelt etwas bei.
3. In bezug auf die ungleiche Rollenverteilung Männer/Frauen in den Lehrberufen muss eine Korrektur angestrebt werden. Wenn im Vor-

schul- und Primarbereich eher eine Feminisierung zu beanstanden ist, so sind umgekehrt im Bereich der Sekundarstufe I und vor allem auf der Sekundarstufe II Frauen nur ungenügend vertreten. Ebenso sind sie als Schulleiterinnen/Rektorinnen/Direktorinnen sowie in naturwissenschaftlichen oder technischen Lehrbereichen immer noch untervertreten.

GRUNDAUSBILDUNG

4. In der Grundausbildung muss auf eine solide und breite Allgemeinbildung aufgebaut werden können. Sie muss dazu beitragen, die notwendige intellektuelle Leistungsfähigkeit zu entwickeln, die es dem angehenden Lehrer erlaubt, auf alle unerwarteten Herausforderungen, denen er sich in seinem zukünftigen Berufsleben ausgesetzt sehen wird, vernünftig einzugehen. Zudem muss er befähigt werden, aus der verfügbaren Wissensfülle exemplarisch wesentliche Bildungsinhalte herauszugreifen.
5. Die Grundausbildung muss auf folgende Punkte besonderes Gewicht legen:
 - a) Erwerb allgemein menschlicher und sozialer Kompetenzen (wie z.B. Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Kreativität, Selbstvertrauen, Empathie). Die Lehrerstudenten müssen für die erfolgreiche Führung einer Klasse, aber auch für die Anleitung zu Gruppenarbeiten oder in der Elternzusammenarbeit darüber verfügen.
 - b) Pädagogische Praxis (erste Lehrerfahrungen) und Kenntnisse des gesamten Schulsystems, bzw. seines Funktionierens.
 - c) Beherrschung gewisser Fachinhalte und das Verständnis dafür, wie sie bearbeitet und unterrichtsrelevant umgesetzt werden können, d.h. die Fertigkeit zur didaktischen Aufbereitung eines Unterrichtsstoffes.
 - d) Besinnung auf wesentliche Werte eines Stoffes und Weitergabe dieser Werte an die Jugend in unserer europäisch pluralistischen Gesellschaft.
6. Ebenso müssen Unterrichtspraxis und Berufseinführung integrierender Bestandteil jeder Grund- und Initialausbildung sein. Der berufsbildende Unterricht zielt darauf ab, dem Junglehrer den Berufseinstieg zu erleichtern und trägt weiter dazu bei, ihm eine

Negativerfahrung, welche viele Berufsanfänger im Lehrbereich machen, zu ersparen: Die Ueberwindung des Praxisschocks und ein Gefühl der Unfähigkeit, erfolgreich vor einer Klasse zu stehen. Junglehrer brauchen dringend diesbezügliche Unterstützung im Sinne einer optimalen Berufsvorbereitung.

7. In der Grundausbildung muss sich der angehende Lehrer auch mit den Erkenntnissen und Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung vertraut machen können. Weiter braucht er elementare Sachkenntnisse in folgenden Sachbereichen: Informationsbeschaffung, Beratung, interkulturelle Erziehung, neuere Technologien, Sonderpädagogik, Menschenrechts- und Staatsbürgerkunde, Bewusstmachung europäischer und weltweiter Zusammenhänge, Gesundheits-erziehung, Sicherheitsfragen.

ARBEITSLOSIGKEIT

8. Unter den Massnahmen, die ergriffen werden können, um die Arbeitslosigkeit namentlich unter den Nachwuchslehrkräften gewisser Fachrichtungen in gewissen Ländern wirksam einzudämmen, ist vor allem eine erhöhte Mobilität und Flexibilität innerhalb der einzelnen nationalen oder europäischen arbeitsrechtlichen Gepflogenheiten anzustreben: Verbesserung des Beratungsdienstes innerhalb der Lehrerbildungsinstitutionen. Vertiefung der Kontakte zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern auch ausserhalb des Erziehungsbereiches, Stellenaufteilung, Teilzeitengagement, Kurzzeitverträge. Auch hier kann eine breit fundierte Allgemeinbildung wesentlich dazu beitragen, dass sich ein stellenlos bleibender Lehrer während seiner Ausbildung gleichzeitig auch für einen Ausweichberuf das notwendige Rüstzeug holt. Auch die Organisation einer verbindlichen Weiterbildungsphase innerhalb der Berufskarriere nach einigen Jahren Berufspraxis könnte unter bestimmten Voraussetzungen Bewegung in den Stellenmarkt bringen.

FORT- UND WEITERBILDUNG

9. Neben der Grundausbildung ist eine verbindliche Fort- und Weiterbildung für jede Lehrperson als Selbstverständlichkeit vorauszusetzen.
10. Die Weiterbildung muss in ausgeglichener Weise nicht nur den eigenen Bedürfnissen des Lehrers, sondern auch denjenigen der Schüler und den von den Erziehungsbehörden gesetzten Prioritäten

Rechnung tragen. Eine vernünftige Abstimmung ist in jedem Fall zwischen allen beteiligten Instanzen notwendig, handle es sich nun um die Auswahl der Fortbildungsinhalte, der Finanzierung oder der Organisation.

11. Sowohl auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene, als auch innerhalb der Schulen lohnt es sich, nach flexiblen Lösungen zu suchen, die es jeder Lehrkraft erlauben, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen (freilich ohne Reduktion des Unterrichtsangebotes; der Schüler hat einen gesetzlichen Anspruch auf den Unterricht!).
12. Die Organisation der Fortbildung müsste - soweit als möglich - zwischen den einzelnen beteiligten Partnern (Schulen - Erziehungsbehörden - Forschungsstellen usw.) aufeinander abgestimmt werden. Man müsste bestrebt sein, das Fortbildungsangebot für die Lehrer ständig auszubauen, ein breites Fächerangebot auch in Spezialdisziplinen bereitzustellen, auch den Mittelschulbereich in die Fortbildungsbemühungen einzubeziehen. Zur Fortbildung gehören implizit auch ausserschulische Erfahrungen, vorab aus der Welt der Wirtschaft, aus Handel und Industrie.
13. Fortbildung muss kontinuierlich betrieben und durch eine systematische Wirkungsforschung begleitet werden.

UNTERRICHTSAUSWERTUNG UND BEURTEILUNG

14. Lehrer müssen lernen, sich in zunehmender Weise selbst wahrzunehmen und ihre eigenen beruflichen Kompetenzen kritisch einzuschätzen, ihre Defizite und Lücken zu erkennen und sie unter Umständen über den Umweg einer berufsbegleitenden Weiterausbildung zu schliessen.
15. In dieser Hinsicht kommt auch der Schulaufsicht (Schulbehörde, Inspektion, Schulleitung) eine wichtige Unterstützungs- und Beratungsaufgabe zu. All diejenigen Personen/Stellen, die sich solchen Aufgaben gegenübergestellt sehen, müssten in den Genuss einer eigentlichen, auf ihre Berufsaufgabe abgestimmten Ausbildung kommen und dabei erkennen, dass Unterrichtsauswertung, Unterrichtsbeurteilung und Beratung integrierende Bestandteile der gesamten beruflichen Entwicklung des Lehrers sind.
16. Eine Unterrichtsauswertung schliesst in erster Linie positive und konstruktive Elemente mit ein und erlaubt dem Lehrer die Er-

kenntnis, seine beruflichen Kompetenzen in der Fort- und Weiterbildung kontinuierlich als verbesserbar einzuschätzen.

17. Zugegebenermassen gibt es keine absolut tauglichen und allgemein anwendbaren Richtlinien zu einer objektiven Unterrichtsbeurteilung. Viele Formen und ebenso viele Kriterien sind anwendbar und gültig. Unterrichtsbeurteilung darf sicher auch nicht ausschliesslich darauf ausgerichtet sein, sich einseitig nur am messbaren Erreichen der vom Lehrplan vorgeschriebenen Fachinhalte zu orientieren. Mindestens ebenso sind überlagerte Erziehungsziele, wie die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und ihre Vorbereitung auf die erfolgreiche Rollenübernahme in Gesellschaft und späterem Berufsleben, in die Unterrichtsbeurteilung miteinzubeziehen.

AUSBILDUNG DER AUSBILDNER

18. Es ist wichtig, dass sowohl auf nationaler wie auf europäischer Ebene die Rekrutierung und die Ausbildung der Ausbilder kritisch überprüft wird. Lehrerbildner treffen in ihrer Ausbildung oder mehr noch in ihrer Lehrtätigkeit häufig auf ganz ähnliche Probleme, wie sie der allgemeinbildende Lehrer auf andern Schulstufen auch zu bewältigen hat. Es ist deshalb nötig, dass dem Lehrerbildner ständig wieder Praxiseinblicke und Kontakte mit der Alltagswirklichkeit in der Volksschule gewährt werden.
19. Ebenso müssen auf nationaler wie auf europäischer Ebene auch Ausbildungsbedürfnisse (namentlich in Verwaltungstechnik) für Hauptlehrer, Inspektoren, Verwaltungspersonal und andere Schulverantwortliche, die allesamt eine wichtige Schlüsselposition bei der Realisierung und Umsetzung von innovativen Reformanliegen in die Schulwirklichkeit einnehmen, abgedeckt werden.

*Uebersetzung und Bearbeitung aus dem Französischen: Christian Schmid,
EDK-Sekretariat*

Umfangreichere Grundlagendokumente des Europarates, die zur Erarbeitung dieser Resolution geführt haben, wurden in je einem Exemplar an die Kant. Erziehungsdepartemente verteilt. Es sind dies: NEAVE GUY (1986) *New challenges for teachers and their education - Challenges met: Trends in teacher education 1975-1985* / LUNDGREN ULF P. (1986) *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*

HABEN SICH DIE ERFAHRUNGEN UNSERER KINDER VERÄNDERT?

Claude Bollier
Maria Heimgartner

Bericht über den WBZ/SPV-Kurs "Entwicklungspsychologie - die 6- bis 13 jährigen" vom 3.-5. August 1987 im Kurszentrum Appenberg in Zäziwil.

22 Kolleginnen und Kollegen trafen sich auf dem Appenberg - in gemütlicher Emmentaler-Ambiance - zum Weiterbildungskurs in Entwicklungspsychologie mit Prof. D. BAACKE. Wir verbrachten drei zunehmend anregende Tage mit Referaten, Plenumsdiskussionen, Gruppenarbeiten und pädagogischer Lektüre am Abend. D. Baacke führte uns in den von Erfahrungen ausgehenden Ansatz der kindlichen Lebenswelten ein. Erfahrung meint dabei die biographische Methode (Studenten/innen besinnen sich auf die eigene Kindheit), wie auch die empirische und phänomenologische Erfassung kindlicher Lebenswelten. Damit grenzt sich D. Baacke von eher klassisch fachorientierten Ansätzen ab, ohne diese jedoch zu vernachlässigen.

Anhand von Untersuchungen zur Entwicklung der Familie, zu Medieneinflüssen und -wirkungen konkretisierte D. Baacke die Lebenswelten von Kindern. In Arbeitsgruppen vertieften wir anschliessend Aspekte wie zum Beispiel:

- Welche Lebenswelterfahrungen machen Kinder in der Schweiz im Vergleich zu Ergebnissen aus der BRD und der USA?
- Was sind kindliche Grundbedürfnisse und inwiefern kann ihnen unsere Schule gerecht werden?
- Wie sähe eine heutige ideale Schule aus?

Was kann die Pädagogik leisten und wie kann sie Kindern helfen? waren die Fragen des Schlussreferates. Etwa nach dem Motto "die Wahrheit liegt irgendwo daneben" pflegt D. Baacke einen instrumentellen, d.h. mitunter einen ironisch-spielerischen Umgang mit Theorie, wenn er beispielsweise gut gelaunt verrät: "Ich habe ein fast erotisches Verhältnis zur Theorie". Eine moderne Pädagogik muss nach ihm fragil bleiben:

- Sie ist kind- und bedürfnisorientiert, lebensweltbezogen.
- Sie verhält sich differenziert und normenflexibel.
- Sie strebt Kooperation und Ganzheitlichkeit an.

In klassisch-dialektischer Weise bewegt sich Erziehung zwischen den Polen von Selbstverfügung und Angewiesensein. Diese Begriffe wurden im Kursablauf beinahe selbst zu einem geflügelten Wort.... Sowohl die biographisch und lebensweltorientierte Denkweise, wie die Auseinandersetzung mit der entwicklungspsychologisch wenig erforschten Altersstufe des Schulkindes hat, wie uns scheint, alle Teilnehmer im positiven Sinne angeregt und verdient weiterer Vertiefung.

Literatur:

BAACKE, D. (1984) Die 6- bis 12jährigen. Weinheim: Beltz.

Einladung zum Fortsetzungskurs

Entwicklungspsychologie: Die 13 - 18 jährigen.
mit Dieter Baacke

Zeit: 8.-10. August 1988

Ort: Wislikofen AG

Veranstalter: Schweizerischer Pädagogischer Verband / WBZ

Zitat

Vergessen sie nicht die wichtigste Tatsache, dass nämlich nicht Vererbung und nicht das Milieu die entscheidenden Faktoren sind. Beide bilden lediglich den Rahmen und die Einflüsse, auf die das Individuum je nach seiner ihm eigenen schöpferischen Kraft reagiert.

Alfred Adler

8. EUROPAEISCHES PAEDAGOGISCHES SYMPOSIUM

NEUE IMPULSE FUER LEHRER, ERZIEHER UND ELTERN?

Vom 22. Juli - 1. August 1987 organisierten der Weltbund für Erneuerung der Erziehung, die Internationale Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung und das Internationale Paneuropa-Bildungswerk in Zusammenarbeit mit dem Centre Européen de Formation et Polyvalente das 8. Europäische Pädagogische Symposium am Oberrhein in Strasbourg. Unter dem Titel "Europäische Pädagogik - eine Herausforderung" wurde den Teilnehmern ein reichhaltiges Programm an Vorträgen, Seminaren, Kursen und Workshops angeboten, das neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern zu vermitteln versprach. Die unerwartet kleine Anzahl an angemeldeten Teilnehmern und verschiedene Absagen von Referenten stellten die Organisatoren allerdings von Beginn an vor gewisse finanzielle und organisatorische Probleme, so dass mehrere der angekündigten Seminare in letzter Minute abgesagt und einige Vorträge durch Beiträge anwesender Hochschullehrer ersetzt werden mussten.

ZU EINZELNEN REFERATEN:

Maitland Stobart, stellvertretender Direktor für Erziehung, Kultur und Sport des Europarates, ging in seinem Vortrag auf Herausforderungen in der zweiten Hälfte der 80er Jahre in Westeuropa ein, so unter anderem auf das Problem der Arbeitslosigkeit (in Westeuropa gibt es zur Zeit 19 Millionen Arbeitslose), auf die Auswirkungen der neuen Technologien auf die Berufswelt und auf die wachsende Intoleranz gegenüber Gastarbeitern und anderen Minderheiten. Als mögliche Antwort der Schulen auf diese Herausforderungen wies Stobart auf Empfehlungen verschiedener Arbeitsgruppen des Europarates hin, die unter anderem vorgeschlagen hatten:

- den Mädchen eine grössere Anzahl besonders von technischen Fähigkeiten zu vermitteln, um ihre Berufschancen zu erhöhen;
- allen jungen Leuten während der Schulzeit einen allgemeinen Einblick in die Arbeitswelt zu vermitteln und sie über die Anwendungen, die Auswirkungen und Grenzen des Computers zu informieren; weshalb alle Lehrer während ihrer Grundausbildung eine Einführung in Computerwissenschaften und die Verwendungsmöglichkeiten von Computern im Bildungswesen erhalten sollten;
- Menschenrechtserziehung als wesentliches Element in die Lehrpläne der Schüler aller Altersstufen zu integrieren und die Lehrkräfte durch Informationen über die historischen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen Ursachen und Auswirkungen der Wanderung von Arbeitnehmern auf eine interkulturelle Erziehung in den Schulen vorzubereiten.

Mit den Auswirkungen der Computerkultur auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen setzte sich der Schweizer Hans Moser, Professor an der Universität Münster und Mitarbeiter bei der Zeit-

schrift "Der schweizerische Beobachter", auseinander. Dabei ging er zuerst auf die von Skeptikern wie Weizenbaum Fritz und Pflüger verbreiteten Warnungen vor den sozialen Folgen des Computers ein, welche unter anderem die Förderung eines mechanischen Denkens, die Flucht in Ersatzwelten und den Rückzug vor menschlichen Beziehungen umfassten. Als Erwiderung auf diese einprägsamen, aber fragwürdigen Verallgemeinerungen warnte Moser davor, die Ursachen psychischer Schwierigkeiten einseitig dem Computer zuzuschreiben und dabei die gewichtigen Einflüsse bisheriger Sozialisationsprozesse zu vernachlässigen, welche zumindest die Dispositionen für eine allfällige "Computersucht" geschaffen hätten. Die von Weizenbaum beschriebene "Computersucht" wertete Moser zudem als ein Phänomen der frühen 80er Jahre, als die Computer noch die Domäne einiger weniger "Computerfreaks" gewesen seien. Mittlerweile seien die Computer jedoch in vielen Bereichen etwas Alltägliches geworden und Umfragen bei Jugendlichen in Kaufhäusern und Schulen würden belegen, dass die erste Generation der "Computerfreaks" bereits abgelöst worden sei durch eine neue Generation von "Pragmatikern", die sich zwar sehr stark für den Computer und dessen Benutzungsmöglichkeiten interessiere, seinen Stellenwert im Rahmen ihrer Freizeitaktivität und ihrer anvisierten beruflichen Ziele aber durchaus realistisch einschätze. Im Hinblick auf eine von den Schulen zu vermittelnde Lebensorientierung plädierte Moser sodann für eine kritische Beschäftigung mit dem Computer im Rahmen der Allgemeinbildung - allerdings nicht schon in der Grundschule -, währenddem die eigentliche Computerfachausbildung erst in den Berufsschulen erfolgen sollte.

Auf die Entwicklung der Reformpädagogik und ihre gegenwärtigen Perspektiven gingen Prof. Hans Jörg von der Universität Saarbrücken und Dr. Eberhard Skiera vom Institut für Bildungsforschung und Pädagogik des Auslandes an der Universität Giessen ein. Jörg machte dabei deutlich, dass die internationale Kooperation im Hinblick auf eine von den Reformpädagogen intendierte "Pädagogik vom Kinde aus" früher weitaus intensiver und fruchtbarer gewesen sei als in der Gegenwart, in der sich zum Beispiel die Bundesrepublik Deutschland und Frankreich, trotz engerer wirtschaftlicher und militärischer Beziehungen, in pädagogischen Fragen weitgehend ignorierten. Demgegenüber wies Skiera nach einer Aufzählung der unterschiedlichen schulpädagogischen Reformbewegungen (Montessori-, Daltonplan-, Waldorf-, Freinet-, Jenaplan- und Alternativschulen) auf die gemeinsamen Grundsätze dieser Reformschulen hin, die in ihrem Kern darauf ausgerichtet seien, dass sich das Kind als Urheber und nicht als Konsument von Erfahrungen erleben können soll. Die vielen provozierenden Beispiele einer geglückten Praxis in den nahezu 1000 reformpädagogischen Schulen in Mitteleuropa würden ausserdem Veränderungsprozesse für allgemeine Reformen in den Volksschulen stimulieren und immer mehr Lehrkräfte dazu bewegen, reformpädagogische Ideen in ihrem Unterricht zu verwirklichen.

**AUS DEM SEMINARANGEBOT - EIN BEISPIEL:
"DIE ERZIEHLICHE WENDE IN DER SCHULE - MOEGlichkeiten DER
LEHRER- UND ERZIEHERBILDUNG":**

Im Kreise von 4 Teilnehmern stellte Prof. Karl Klement von der Pädagogischen Akademie Baden in Oesterreich sein seit drei Jahren in der Lehrerausbildung erprobtes Projekt "Erziehungsziele im Unterricht" vor, das an Herbarts Idee des erziehenden Unterrichtes anknüpft und Anstösse aus der vor allem in England verbreiteten erziehhchen Handlungsforschung (action research) aufgreift. Ausgangspunkt des Projektes war aber eine Analyse der Inhalte von Nachbesprechungen in der Schulpraxisbetreuung von Lehramtskandidaten, in der es sich herausstellte, dass sich rund 96% der Items auf Aspekte des Unterrichtens bezogen (Lernziele, Vorbereitung, Unterrichtsmittel, Motivation, Erfolgskontrolle, etc.) und nur 4% auf erzieherische Fragen (Sozialformen, Lehrerverhalten, Erziehungsziele, etc.). Um dem erzieherischen Aspekt in der Schule wieder ein grösseres Gewicht zu verleihen, wurden die Uebungslehrer in der Folge dazu angehalten, ihre erziehhchen Ziele im Unterricht den Studenten transparenter zu machen. Parallel dazu wurden die Studenten in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar schrittweise darauf vorbereitet, erziehhche Prozesse bei ihrer Stundenplanung zu berücksichtigen und praktisch zu erproben. Die Früchte dieses Anleitens zum erziehhchen Handeln zeigten sich in einer erneuten Analyse der Unterrichtsnachbesprechungen, in denen sich nun 60% der Items auf erzieherische Aspekte und lediglich 40% auf das Unterrichten bezogen.

KOMMENTAR

Die mehrtägige Veranstaltung bot trotz organisatorischer Mängel und ungünstiger räumlicher Verhältnisse, in denen technische Hilfsmittel weitgehend fehlten, einige interessante Impulse, die aber im Rahmen der einzelnen Forumdiskussionen zu wenig ausführlich diskutiert werden konnten. Gute Gelegenheit für anregende Diskussionen bot sich dafür in den Seminaren, die allerdings unter den Teilnehmern zum Teil recht unterschiedliche Reaktionen hervorriefen. Im Hinblick auf die Organisation der neuerdings jährlich geplanten EPSO-Veranstaltungen werden sich die Veranstalter deshalb bestimmt noch eingehend mit den Erfahrungen des diesjährigen Symposiums auseinandersetzen und sich dabei wohl auch einige Gedanken darüber machen, wieso sich trotz zweisprachiger Prospekte und Plakate keine Teilnehmer aus Frankreich in Strasbourg eingefunden hatten.

Gottfried Hodel

TAGUNG DER ARBEITSGRUPPE LEHRERBILDUNG DER SGBF IN BERN

Hermann Landolt

Die erste ausserordentliche Zusammenkunft der Arbeitsgruppe vom 24. August 1987 hatte zum Ziel, sich eingehender mit Forschungsprojekten der Lehrerbildung statt mit Sachgeschäften auseinanderzusetzen. Mit dieser Absicht stellte Dr. Helmut Messner sein Unterrichtsprojekt "Sonderpädagogik in der Lehrerbildung" vor und Dr. Ulrich Thomet seine Arbeit zur "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" im Kanton Bern.

Während der Tagung standen zwei Begriffe im Zentrum: Spezialisierung und Integration. Die Spezialisierung, eine Entwicklung im schulischen Bereich besonders des letzten Jahrzehnts, hat sich auch im Sonderklassenbereich ausgewirkt, vor allem in Form einer ständigen Aussonderung und institutionellen Ausgliederung sogenannter Problemschüler. Helmut Messner vertritt in seinem Unterrichtsprojekt die Ansicht, dass es notwendig ist, "die Sonderschüler in die Regelklasse zurückzuführen". Dies ruft aber nach einem neuen Anforderungsprofil und neuen Kompetenzen des Regelklassenlehrers und damit auch nach neuen Ausbildungsinhalten in der Lehrerbildung. Es stellt sich die Frage: Wieviel und welche Sonderpädagogik brauchen angehende Lehrkräfte der Primarschule? Messner ist der Meinung, dass der angehende Lehrer nicht einer sonderpädagogischen Ausbildung im Sinne der Behindertenpädagogik bedarf, sondern einer *Problemschülerpädagogik*, die folgende Kompetenzen und Bereitschaften fördern müsste:

- psychologische Kenntnisse über Lern- und Verhaltensstörungen
- Handlungskompetenzen zur speziellen klasseninternen Förderung von Problemschülern
- die Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kollegen der sonderpädagogischen Dienste im Sinne von Problemschülerkonferenzen
- didaktische Kompetenzen im Bereich des remedialen Lernens.

Um diese Kompetenzen zu erreichen, muss die Ausbildung für eine handlungswirksame Problemschülerpädagogik integrativ konzipiert sein, d.h. pädagogische, psychologische und diagnostische Aspekte müssen verknüpft werden. Sie muss systemorientiert sein. Nicht die Symptombekämpfung steht im Vordergrund, sondern das System als Ganzes muss miteinbezogen werden. Eine handlungswirksame Problemschülerpädagogik muss aber auch interdisziplinär sein, was die Zusammenarbeit von Pädagogen, Psychologen und Didaktikern erfordert. In diesem Punkt liegt das Bedeutsame für die Ausbildung. "In der Lehrerbildung sind im Zuge der Spezialisierung der Ausbildung viele Themenkreise fachspezifisch und personell entflochten worden in Analogie zur universitären

Entwicklung. Dies führt leicht zu einer Zersplitterung und Atomisierung der Ausbildung, die dem Anliegen einer integrativen Problemschülerpädagogik zuwiderläuft." Der Anspruch nach einer integrativen Problemschülerpädagogik soll und darf nicht in einem neuen Ausbildungsfach enden, sondern muss als interdisziplinärer Ausbildungsbestandteil durch eine intensive Zusammenarbeit der verschiedenen Fachbereiche von der reinen Spezialisierung wegführen. Dadurch wird zugleich auch erreicht, dass nicht mehr der Lehrerstudent die inhaltliche Integration alleine zu leisten hat, sondern sie lernend erfährt.

An diesem Punkt befindet sich die Schnittstelle der beiden Projekte. Die "Gesamtkonzeption Lehrerbildung" des Kantons Bern strebt eine integrative Ausbildung an und will sich von einer alleinigen inhaltlichen und strukturellen Spezialisierung und Aufzaddierung von Ausbildungsinhalten lösen. Thomet ist überzeugt, dass die Spezialisierung nicht mehr weiterführt und daher die Lehrerbildung neuer Zielsetzungen bedarf. Diese neuen Zielsetzungen und Integrationsabsichten drücken sich bereits in der Gesamtanlage und in der Absicht des Projekts aus. Es geht nicht um die Darstellung einer Schulstufe, sondern um eine "Gesamtkonzeption für die Ausbildung der Lehrer aller Stufen und Schultypen... und aller Phasen der Lehrerbildung... verstanden als Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung". Dabei soll diese Gesamtausbildung eines Lehrers "ein integriertes, sich mit seiner persönlichen Entwicklung verbindendes Ganzes" sein.

Das Projekt ist in drei Etappen aufgeteilt:

1. Phase der Analyse: Aufarbeiten und Darstellen des Ist-Zustandes; Erfassen der Problemlage
2. Phase der Konzeptentwicklung: Erfassen der Sollvorstellungen; Aufarbeiten der Problemlösungsvarianten
3. Phase der Ausarbeitung der parlamentarischen Vorlage

Die Konzeptentwicklung, der momentane Arbeitsstand des Projekts, basiert auf den Ergebnissen der Analyse und den damit verbundenen Umfragen bei den Gesprächspartnern zum Thema Lehrerbildung, den Ausbildungsverantwortlichen, den Schülern, Lehrern und Eltern. Auf diesem Hintergrund zeigt Thomet einige Elemente der in der Entwicklung stehenden Gesamtkonzeption auf.

Im Zentrum steht nicht mehr eine geschlossene Grundausbildung, sondern ein flexibles Angebot, das sich durch Aus- und Fortbildung zieht und so auch einen Abbau der Schulhierarchie als Abkapselung einzelner Ausbildungszweige anstrebt. Dieses Angebot hat bei den Bedürfnissen und der Biographie der Auszubildenden anzusetzen und muss berufsfeldbezogen sein. Also nicht ein lehrgangsorientierter, fachsystematischer Einzelfachunterricht wird angestrebt, sondern vielmehr ein personenbezogenes Ausbildungsverständnis, das eine inhaltliche Vernetzung und ein themen- und problemzugewandtes Lernen ermöglicht. Lehrerbildung ist somit arbeitsplatzbezogen und ausgerichtet auf das eigene Tätigkeitsfeld etwa als Berufsanfänger, was ein Lernen im direkten Kontakt

mit dem Gegenstand erfordert. Eine solche Ausbildung verlangt grosse Autonomie sowohl für die Auszubildenden wie für die Ausbilder. Der Entwicklung des Einzelwesens muss Raum belassen werden, was eine alleinige "Professionalisierung im Sinne einübbarer Lernprozess- und Verhaltenssteuerung" ausschliesst. Es braucht vielmehr "eine echte erzieherische Zuwendung auf dem Hintergrund wirklich gefundener persönlicher Identität des Erziehenden".

Wenn eine solche Ausbildung umsetzbar werden soll, so müssen die ethisch-philosophischen Leitideen und Wertvorstellungen als übergeordnete Konzeption mit der Handlungsebene kongruent sein und von den Betroffenen akzeptiert werden. Das verlangt aber, dass nicht allein Experten und Fachautoritäten die Ziel- und Inhaltsformulierungen vornehmen, sondern dass die Beteiligten und Entscheidungsträger der Lehrerbildung in einer prozessorientierten Entwicklungsarbeit die geplante Gesamtkonzeption mitgestalten. Dies erhöht die Möglichkeit, dass eine Grosszahl von Betroffenen ihr Welt- und Schulverständnis in einer noch zu formulierenden parlamentarischen Vorlage wiederfinden.

Bei beiden Projekten steht, wie schon erwähnt, ein Gedanke im Mittelpunkt. Lehrerbildung hat sich, wenn sie sich weiterentwickeln soll, von der Spezialisierung hin zur Integration zu bewegen. Natürlich soll und kann die Spezialisierung nicht aufgehoben werden. Es braucht in verschiedenen Bereichen berufsspezifisches Wissen. Doch dieses Wissen darf nicht für sich allein und als Eigenwert dastehen. Es erhält seine Bedeutung erst aus der gesamten schulischen Situation heraus. Somit ist ein integrativer Ansatz in der Ausbildung eine Notwendigkeit. Mit welcher Form (Projektunterricht, individualisierender Unterricht, Selbststudium etc.) dieses Anliegen optimal verwirklicht werden kann, scheint mir nicht so bedeutungsvoll zu sein, wie die Frage, welche tragfähigen Formen die 'Ausbilderspezialisten' untereinander entwickeln müssen, um den Anspruch eines integrativen Unterrichts, der persönlichkeits- und handlungsfördernd sein soll, aufzubauen und wie der neu zu schaffende institutionelle Rahmen einer solchen Ausbildung aussehen soll.

Weder für die "Sonderpädagogik" noch für die "Gesamtkonzeption" bestehen im Moment schon definitive Vorstellungen, wie eine integrative Ausbildung zu gestalten ist. Die Weiterentwicklung dieser beiden vorgestellten Projekte könnte die Richtung dazu aufzeigen, und so der Lehrerbildung neue weiterführende Impulse vermitteln.

KONGRESS DER SCHWEIZERISCHEN GESELLSCHAFT FUER BILDUNGSFORSCHUNG (SGBF/SSRE) 2. - 4.7.1987 IN BASEL

Peter Nenniger

Dass der diesjährige Kongress der SGBF am Kantonalen Lehrerseminar abgehalten wurde, ist kein Zufall. Mit der Wahl von Basel als Kongressstadt sollte einmal eine regionale Ausgewogenheit demonstriert werden, zum andern - und das ist viel wichtiger - sollte mit der Wahl eines Lehrerseminars als Tagungsort gezeigt werden, dass die SGBF eine Gesellschaft des konstruktiven Dialogs zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis sein will. Zusätzlich unterstrichen wurde dieser Aspekt dadurch, dass die Wahl eines Referenten zum Rahmenthema des Kongresses mit dem SPV abgestimmt wurde.

Im Zentrum des diesjährigen Kongresses stand die Frage nach dem Selbstverständnis des Bildungsforschers, die nicht nur gestellt, sondern auch kontrovers diskutiert wurde. Die Organisation des Kongresses gründete auf den schon zur Tradition gewordenen zwei Pfeilern: den Sitzungen der Arbeitsgruppen und der gemeinsamen Erörterung des Rahmenthemas. Hinzu kam diesmal - vielleicht als "Verschärfung" der Frage nach dem Selbstverständnis - eine Diskussion mit dem Präsidenten und einigen Vorstandsmitgliedern der neuen Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung, deren Gründung in der SGBF neben grundsätzlichem Wohlwollen auch einige Befürchtungen geweckt hatte.

Schon aus der Zahl und der Thematik der Sitzungen der einzelnen Arbeitsgruppen wurde die Vielfalt der Gesellschaft deutlich: 12 Arbeitsgruppen hatten sich angemeldet, die sich thematisch mit Lehrerbildung, Schülerbeurteilung, interkultureller Pädagogik, Religionspädagogik, Bildungstechnologie, Schulgeschichte, Grundlagenproblemen usw. in den verschiedensten Formen - von der "paper session" bis zum "diner causerie" auseinandersetzten. Wenn der Beteiligungsgrad und der Ertrag der unterschiedlichen Sitzungen auch schwanken mag, es zeigte sich erneut, dass die Arbeitsgruppen den Rückgrat der Gesellschaft bilden und durch ihre Arbeit immer wieder die Lebendigkeit - und damit auch die Bedeutung - der SGBF eingeschätzt werden kann.

"Spektakulärer" waren natürlich die thematischen Veranstaltungen, in denen tragende Elemente, aber auch sehr unterschiedliche Auffassungen

im Verständnis von Bildungsforschung und Bildungsforscher manchmal mit Vehemenz zur Sprache gebracht wurden. Ein Beispiel dafür waren die über die Vortragszeit hinausgetragenen Diskussionen zwischen Klaus Beck, als einem dem kritischen Rationalismus nahestehenden empirischen Erziehungswissenschaftler und dem neuen Berner "geisteswissenschaftlichen Pädagogen" Jürgen Oelkers.

Dass das tägliche praktische pädagogische Geschäft ungeachtet unterschiedlicher Ansätze jedoch alle Bildungsforscher mit den anstehenden Problemen noch genug herausfordert, wurde in der abschliessenden Diskussion mit prominenten bildungsforschenden Vertretern aus den Nachbarwissenschaften Philosophie, Psychologie und Soziologie überdeutlich, so dass der Präsident in seinem Schlusswort nicht mehr besonders zu unterstreichen brauchte, welche Bedeutung dem von der SGBF entworfenen Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung zukommt, an dessen Verwirklichung man zu einem nicht geringen Teil auch das Gewicht der Bildungsforschung in unserem Lande messen wird.

Kurzbericht über die CIEAEM - Tagung 1987

ROLLE DES FEHLERS BEIM LERNEN UND UNTERRICHTEN VON MATHEMATIK

XXXIX. internationaler Kongress der "Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques" (CIEAEM) in Sherbrooke (Canada) vom 27. 7. - 1. 8. 1987.

Der diesjährige Kongress der CIEAEM wurde von 140 Teilnehmern aus allen Erdteilen (21 Länder) besucht. Das Thema lautete: *Die Rolle des Fehlers beim Lernen und Unterrichten von Mathematik*. In 9 Hauptvorträgen und über 50 weiteren Beiträgen, die sich grösstenteils in den 7 Arbeitsgruppen mit Teilaspekten des Themas beschäftigten, setzten sich die Teilnehmer mit folgenden Unterthemen auseinander:

Fehleranalyse/ Erklärungsfaktoren für Fehler/ Verhütung von Fehlern und Hilfeleistungen/ Vom Didaktischen Nutzen der Fehler/ Vom Fehler zum Misserfolg.

In den Arbeitsgruppen wurde viel Zeit für die Diskussionen der Beiträge verwendet. Eine Zusammenfassung der Gruppenarbeiten wurde an einer Plenumsveranstaltung am Schluss der Tagung kurz vorgestellt. Insgesamt zeigte sich, dass bereits heute schon grosse Anstrengungen unternommen werden, das Phänomen "Fehler beim Erwerb mathematischer Kenntnisse" besser zu verstehen, dass aber noch viel getan werden muss, Fehler in didaktischen Prozessen positiver als bisher nutzen zu können. (Ein ausführlicher Bericht kann beim Sekretariat EDK bezogen werden.)

Gregor Wieland

LESEHEFT ZUR "GESCHICHTE DER PAEDAGOGIK" UND ZU "KLASSISCHEN PAEDAGOGISCHEN WERKEN"

Im vergangenen Jahr sind in der Zeitschrift "Westermanns Pädagogische Beiträge" zwei bemerkenswerte Artikel-Serien publiziert worden: In einer ersten Serie von Kurzbeiträgen werden von ausgewählten Sachverständigen sieben "Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart" (nach einem von der WPB-Redaktion aufgestellten Frageraster) dargestellt (siehe Liste zum Teil 1 unten).

Der zweiten Serie "Bibliothek Pädagogischer Klassiker: 12 Hauptwerke der Pädagogik aus zwei Jahrtausenden" liegt eine Umfrage bei etwa 300 Pädagogikprofessoren des deutschsprachigen Raums zugrunde. Gefragt wurde nach den 12 wichtigsten Büchern über Bildung und Erziehung, Schule und Unterricht, die herausragendsten Titel aus über zwei Jahrtausenden. Diese zwölf Werke werden, ebenfalls auf wenigen Seiten, kurz vorgestellt und gewürdigt (siehe Liste zum Teil 2 unten)

Die beiden Serien (Teil 1: 40 Seiten; Teil 2: 17 Seiten) ergeben, zu einem Leseheft gebunden, ein interessantes kleines Lehrmittel zur "Geschichte der Pädagogik", das ich in meinem Pädagogikunterricht mit Gewinn benutzt habe und wohl wieder einmal einsetzen werde. Den Autoren der Kurzbeiträge ist es weitgehend gelungen, pädagogisches Erbgut in einer prägnanten, lesefreundlichen und lebendigen Weise darzustellen und für unsere Gegenwart fruchtbar zu machen.

Das Leseheft kann als Lektüre für die Hand des Lehrers oder als Klassenlektüre in der Lehrerbildung Verwendung finden. Einzelne Exemplare können beim Unterzeichneten zum Selbstkostenpreis von Fr. 10.- bezogen werden.

Um Klassensätze anzufertigen, könnte ich interessierten Fachkolleg(inn)en auch die Kopiervorlagen leihweise zur Verfügung stellen.

Teil 1 Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart

- Einleitung: Hinweise auf die neue Serie (Rainer Winkel)
- Erste Epoche: Erziehung und Pädagogik im Altertum (Klaus Prange)
- Zweite Epoche: Das Mittelalter und das Christentum (Fritz März)
- Dritte Epoche: Humanismus, Reformation, Barock und Pietismus (Günter R. Schmidt)
- Vierte Epoche: Die Aufklärung (Heinz-Elmar Tenorth)
- Fünfte Epoche: Moderne Pädagogik - Pädagogik der Moderne (Dieter Lenzen)
- Sechste Epoche: Die Reformpädagogik (Jürgen Oelkers)
- Siebte Epoche: Die zeitgenössische Pädagogik (zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts, Rainer Winkel)

Teil 2 Bibliothek Pädagogischer Klassiker: 12 Hauptwerke der Pädagogik aus zwei Jahrtausenden

Einleitung: Wie die Auswahl der Werke zustande kam

(1)	Platon	Politeia (ca. 370 v. Chr.)	Fritz März
(2)	J. A. Comenius	Die Grosse Didaktik (1657)	Paul Hastenteufel
(3)	John Locke	Einige Gedanken über Erziehung (1693)	Dieter Lenzen
(4)	J. J. Rousseau	Emile oder über die Erziehung (1762)	Karl Knoop
(5)	J. H. Pestalozzi	Stanser Brief (1799/1807)	Jakob Muth
(6)	I. Kant	Ueber Pädagogik (1803)	Kersten Reich
(7)	J. F. Herbart	Allgemeine Pädagogik (1806)	Walter Asmus
(8)	J. W. von Goethe	Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795 f.)	Jürgen Oelkers
(9)	F. Schleiermacher	Vorlesungen aus dem Jahre 1826	Wolfdietrich Schmieid-Kowarzik
(10)	S. Bernfeld	Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925)	Gerda Simons-Schneider
(11)	A. S. Makarenko	Ein pädagogisches Poem (1935 ff.)	Hans-Günther Homfeldt
(12)	Th. Litt	Führen oder Wachsenlassen (1927)	Winfried Böhm

DIE HERAUSFORDERUNG DURCH DIE ANTIPAEDAGOGIK

Hinweis auf eine Tonbandkassette, auf der Hubertus von Schoenebeck unter dem Titel "Jenseits der Erziehung" eine Selbstdarstellung der in Deutschland etablierten antipädagogischen Bewegung "Freundschaft mit Kindern" gibt.

Von Schoenebeck formuliert scharf zugespitzt und kompromisslos einen Appell zur Abschaffung der Erziehung und ein Plädoyer für den "erziehungsfreien Umgang mit Kindern". Das Tondokument präsentiert herausfordernd und "aus erster Hand" die Grundanliegen der antipädagogischen Bewegung um Hubertus von Schoenebeck.

Es eignet sich gut als Diskussionsmaterial für den Pädagogikunterricht im Rahmen einer Auseinandersetzung mit erziehungskritischen Strömungen.

Dauer des Tonbandportraits: 56 Minuten

Bezugsquelle: Förderkreis "Freundschaft mit Kindern", Lütkegasse 21 D-4400 Münster BRD

Preis der Kassette: DM 8.-. Am einfachsten legen Sie Ihrer Kassettenbestellung gleich eine Zehnernote (sFr) als Vorauszahlung bei. Damit decken Sie die 8 DM samt Versandkosten und vermeiden die administrativen Umtriebe, die der Ausland-Bankverkehr mit sich bringt.

Bei der gleichen Adresse ist auch ein Verzeichnis weiterer Broschüren und Materialien des Förderkreises bestellbar.

Fritz Schoch

MEIER Urs P. (1987)

Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe

Zur Dialektik von Engagement und Reflexion im Bildungsgeschehen.
Bern und Stuttgart: Verlag Haupt, 479 Seiten, kartoniert Fr. 58.-

"Ein jedes Werk, das nicht auf Liebe gegründet ist, trägt den Keim des Todes in sich und geht seinem Ruin entgegen", schreibt Pestalozzi an Geheimrat Delbrück 1813. Urs P. Meier, der Verfasser der vorliegenden Monographie, stellt seinem dritten Kapitel diesen Satz als Motto voraus, wie er auch alle übrigen Kapitel und Abschnitte mit aussagekräftigen Zitaten aus Pestalozzis Schriften überschreibt. Bereits W. Bachmann hat 1947 Pestalozzi dahingehend charakterisiert, dass "all sein Schreiben und Tun, sein ganzes Leben um die Liebe als um seinen eigentlichen Brennpunkt" kreist (von Meier zitiert S. 438). Umso erstaunlicher ist es, dass "nur ein verschwindend kleiner Teil" der Sekundärliteratur sich "eingehender mit Pestalozzis Liebesverständnis befasst und dieses systematisch zur Darstellung bringt" (S. 195). Meier gibt zu Beginn des dritten Teils seines Werkes einen Überblick über die Bearbeitungen des Themas (S. 195-202). Anschliessend befasst sich Meier eingehender mit drei von ihm ausgewählten Interpretationsansätzen: Walter Guyer ("Pestalozzi") hat 1932 die "sehende Liebe" in den Mittelpunkt seiner Deutung der Pädagogik Pestalozzis gestellt. 1947 hat W. Bachmann ("Die anthropologischen Grundlagen zu Pestalozzis Soziallehre") die Fundamentalontologie M. Heideggers und die Phänomenologie der Liebe L. Binswangers für die Deutung der Anthropologie Pestalozzis angewandt. Theodor Ballauf schliesslich hat 1957 Pestalozzis Gedanken im Begriff "gläubige Liebe" gesammelt ("Vernünftiger Wille und gläubige Liebe").

Urs P. Meier - zu dessen Werk Theodor Ballauf das Geleitwort schreibt - schiebt sich nun an, Mängel und Einseitigkeiten der drei genannten Interpretationen im 4. bis 6. Teil seines Werkes mit seinem "eigenen Interpretationsansatz" (S. 293) zu ergänzen: Sein "Schlüsselbegriff" (S. 296) ist der Begriff "sehende Liebe" (Pestalozzi in seiner Rede am Neujahrstag 1809). Pestalozzi war auf Grund eines "langen geistigen Reifungsprozesses" (S. 19) zu dieser Formulierung gekommen. Sein Kernproblem ist "die Frage nach dem Verhältnis von Liebe und Welt" (S. 185): "Wie ist es einem zur Liebe geborenen Menschen möglich, in der durch die Sorgestruktur bestimmten Welt zu leben?" (S. 360). Allmählich kam Pestalozzi zur Überzeugung, dass die "Sittlichkeit des reinen Herzens" kein "zureichendes inneres Fundament" hat, und dass sie der "Sorgestruktur des gesellschaftlichen Daseins" nicht gewachsen ist (S. 168). Ja schlimmer: Liebe kann geradezu blind werden (2. Teil). Andererseits kann auch die "reine Sittlichkeit des Verstandes" nicht genügen (S. 168).

Die Lösung findet Pestalozzi nach Urs P. Meier darin, dass "Liebe" und "Sehen" in lebendiger Wechselwirkung stehen. Sie sind zwei Pole einer

übergreifenden Einheit. Die Liebe verankert das Sehen, und das Sehen verleiht der Liebe innere Stabilität und Wirkungskraft in der Welt (S. 340). Pestalozzis "sehende Liebe" ist wertheinsichtig, voraussehend und vorsehend. Sie kann unterscheiden und urteilen. Sie erkennt und akzeptiert Gegensätze und vermittelt zwischen ihnen. Sie ist bereit zu führen, ohne aber unberufen zu lehren. Sie ist treu. Sie veredelt und befreit. Sie ist menschlich vollendete Liebe. Deshalb formt sie die menschliche und erzieherische Grundhaltung (S. 428-435).

Das ausführliche und solide Werk Urs P. Meiers beruht auf umfassender Kenntnis der Schriften Pestalozzis und deren souveräner Verarbeitung. Es ist eine aussergewöhnliche Arbeit, aussergewöhnlich dank der Einordnung in die Sekundärliteratur über Pestalozzi der letzten Jahrzehnte und der Auseinandersetzung mit ihr, aussergewöhnlich auch dank der klaren Sprache.

Urs P. Meier bezeichnet seine Überlegungen bescheiden als offene "Anstösse zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit Pestalozzis Gedankengut" (S. 23). Die Diskussion soll also weitergehen. Meines Erachtens sind mit dem Beitrag Meiers die Chancen gegeben, die Begriffe "Liebe", "gläubige Liebe" (Ballauf) und "sehende Liebe" (Guyer, Meier) noch bündiger aufeinander abzustimmen. Könnte die Lösung darin liegen, dass die *Liebe* schlicht und einfach das Schlüsselwort bleibt (obwohl vieldeutig und missverständlich, S. 107) und dass das *Glauben* und das *Sehen* zwei wichtige Pole der Liebe sind? Die beiden einander nebengeordneten Begriffe.

"Gläubige Liebe" und "sehende Liebe" würden sich somit komplementär ergänzen und miteinander helfen, das dynamische Ganze der Liebe aufzubauen. Sie wären einander nebengeordnet, nicht über- resp. untergeordnet, wie Meier vorschlägt (S. 290). Wird ein Pol monologisch herausgebrochen, ergibt sich auf seite des Glaubens die Blindheit und auf seite des Sehens der Verstandesdünkel. Fünfteilige Denkschemata sind geeignet, auch scheinbare Aporien und Ausweglosigkeiten aufzufangen. Ich hoffe nicht unbescheiden zu sein, wenn ich in diesem Zusammenhang auf meine eigenen Arbeiten hinweise ("Dialogische Erziehung", 1983 und "Werte im Leben des Menschen", 1984, beide im gleichen Verlag Paul Haupt). Voll und ganz kann ich Urs P. Meier zustimmen, dass das Wesentliche das "Wechselspiel" (S. 432) der "Bewegung zwischen beiden Polen" (S. 442) ist. Nur meine ich, unsere beiden Pole sind nicht Liebe und Sorge, sondern Sicherheit und Sorge, respektive Geborgenheit und Offenheit, und die Liebe umfasst als ganzes diese beiden Pole.

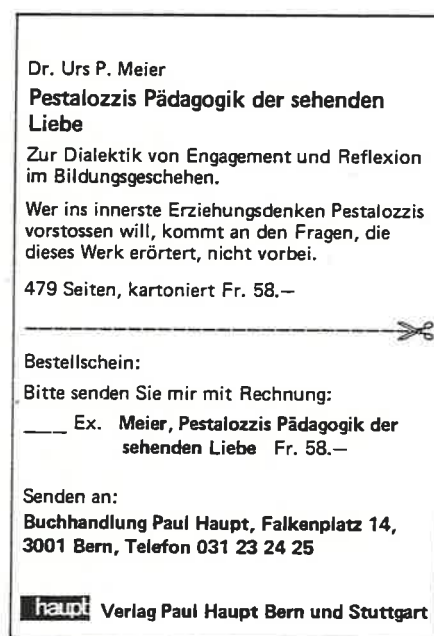
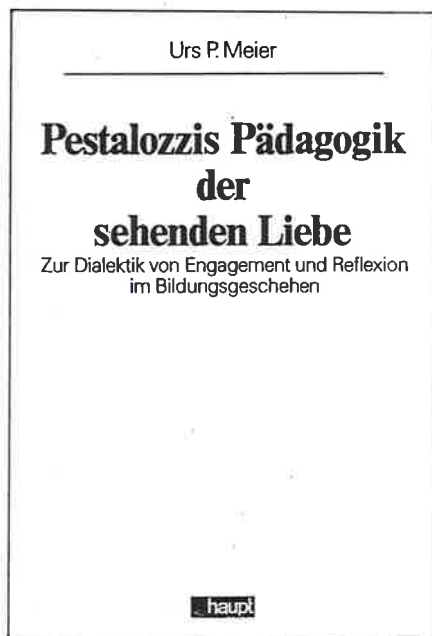
Beim Studium der grossen Arbeit wäre es von Vorteil, wenn der Verfasser seinen Begriff "Dialektik" auch für den wohlwollenden Leser ausdrücklich darlegen und umschreiben würde. Verwandte Begriffe wie "Widerspruch", "Antagonismus", "Gegensatz", aber auch "Schuldigsein" stehen etwas isoliert im Raum. Diese Einschränkung soll der grossen Hochachtung vor der immensen Arbeit unseres Autors keinen Abbruch tun. Sie ist aus der Sekundärliteratur zu Pestalozzi nicht mehr wegzudenken.

Ich empfehle das wertvolle Werk Urs P. Meiers nicht nur für die

Buchbesprechung

Bibliotheken der Lehrerbildungsanstalten, der pädagogischen und psychologischen Institute, sondern auch dem eingehenden Studium der Kolleginnen und Kollegen, welche Pädagogik, Psychologie oder Didaktik unterrichten.

Theodor Bucher



AESCHBACHER Urs (1986)

Unterrichtsziel: Verstehen

Über die psychischen Prozesse beim Denken, Lernen, Verstehen.
Stuttgart: Klett (Grundlagentexte Schulpädagogik), 132 Seiten,
Fr. 24.10

Verstehen statt mechanisches Auswendiglernen gilt in den meisten Schulfächern als selbstverständliches Unterrichtsziel. In der Praxis geschieht Lernen bei vielen Schülern weniger durch Verstehen als vielmehr durch mechanisches Wiederholen und Trainieren. Wir wissen wenig über den Prozess des Verstehens und noch weniger darüber, wie wir ihn im Unterricht bei den Schülern fördern und unterstützen können. Urs Aeschbacher beleuchtet in diesem Buch verschiedene psychologische Aspekte des Denkens und Verstehens, indem er Verstehensleistungen an ausgewählten Problemstellungen aus der psychologischen und didaktischen Literatur nachvollziehen und erfahren lässt.

Im *ersten* Teil des Buches wird das Problem des Verstehenskönnens und Verstehenwollens anhand von Grundlagentexten beschrieben und untersucht. J. HOLT hat bei seinen Schülern zwei verschiedene Grundhaltungen beobachtet: die einen suchen zu erraten, was der Lehrer wohl als Antwort auf die Frage hören möchte. Die anderen versuchen das gestellte Problem zu lösen. "Antwortorientierung" und "Denkorientierung" nennt es HOLT. Damit ist die Frage gestellt: Wann entsteht beim Schüler eine Denkorientierung, wann eine Antwortorientierung? Dies hängt von der Motivation des Schülers ab. Wer nur zu erraten versucht, welche Antwort der Lehrer im Kopf hat, ist "extrinsisch motiviert". Wissen wollen, wie es ist, heißt "intrinsisch motiviert" sein. Denkmotivation und Denkqualität hängen eng zusammen. Nur wer eine Sache besser und tiefer verstehen will, lässt sich durch eine wahrgenommene Schwierigkeit beunruhigen. Der intrinsisch motivierte Schüler will "Schwierigkeiten überwinden", "kognitive Konflikte beseitigen" und "mehrdeutige Situationen verstehen". Ist nun jeder Schüler intrinsisch motiviert? Die Beiträge von CONDRY-CAMBERS und JOERGER legen dies nahe. Sobald die Schüler für Lösungen jedoch belohnt werden oder unter Leistungsdruck geraten, wird die Aufmerksamkeit vom Verstehen abgelenkt und auf vorschnelle (unverständene) Lösungen ausgerichtet. Die Denkorientierung von HOLT ist verwandt mit Kerschensteiners Idee der "geistigen Zucht", die sich beim Schüler unter anderem zeigt, dass er die "Qualität der Denkergebnisse mit Hilfe eigener Denkopoperationen beurteilt und über die Weiterführung oder den Abbruch des Denkprozesses entscheidet" (S.53).

Im *zweiten* Teil des Buches hat der Leser die Möglichkeit, anhand ausgewählter Problemstellungen aus der psychologischen und didaktischen Literatur Verstehensvorgänge selbst nachzuvollziehen und zu untersuchen. Verstehen heißt einmal, Einsicht zu gewinnen. Dies ist die gestaltpsychologische Deutung. Beispiele von WERTHEIMER und DUNCKER illustrieren diese Deutung. PIAGET definiert Verstehen durch den Begriff der operatorischen Beweglichkeit. Wer versteht, kann sich in einem

Sachgebiet sicher bewegen und durchblickt das Gesamtsystem. Schliesslich ist in jedem Verstehensvorgang auch eine integrative Leistung enthalten: Verstehen heisst, eine neue Information in einen bekannten Zusammenhang einordnen, von welchem her sie ihre Bedeutung erhält. Was dies praktisch bedeutet, wird durch ein schönes Unterrichtsbeispiel von LOHMANN zum dialektischen Lernen illustriert.

Im *dritten* und abschliessenden Teil des Buches setzt sich der Autor kritisch mit dem Verstehensbegriff in den Taxonomien von BLOOM und GAGNE auseinander.

Bei diesem Buch handelt es sich nicht um ein reines Lehrbuch im üblichen Sinn des Wortes, sondern um ein Lern- und Arbeitsbuch für Lehrstudenten und interessierte Fachleute. Im Vordergrund steht das Ziel der psychologischen Erhellung der Verstehensvorgangs. Die Frage der Verstehensförderung im Unterricht tritt dagegen eher in den Hintergrund. In diesem Sinn leistet AESCHBACHER einen Beitrag zu Klärung des Unterrichtsziels "Verstehen" und weniger zur Didaktik der Verstehensförderung. Nur wer das Ziel kennt, kann jedoch über die zweckmässigen Mittel nachdenken. Wer das Buch durcharbeitet, dem bietet sich die Gelegenheit, über das eigene Verstehen nachzudenken und dieses bewusster zu erfahren. Damit stellt das Buch einen Beitrag zur Metakognition des Verstehens dar und eröffnet einen neuen didaktischen Zugang zur Verstehensförderung. Für die Lehrerbildung bieten sich verschiedene Möglichkeiten des Einsatzes. Einmal findet der Seminarlehrer wichtige Grundlagentexte zur Verstehenspsychologie, die sonst weit verstreut sind. Zum andern eignen sich verschiedene Aufgaben- und Problemstellungen aus der psychologischen und didaktischen Literatur zur Selbsterfahrung des Verstehens und zur begleitenden Reflexion im Sinne der Metakognition. Die Texte und Beispiele eignen sich vor allem zu Vertiefung der kognitiven Lernpsychologie, die sich mit der Aneignung von Lehrplaninhalten in den verschiedenen Fächern befasst. Dieser Bereich der Lernpsychologie kommt neben der elementaren - behavioristisch geprägten - Lernpsychologie in der Lehrerbildung oftmals zu kurz. Das Buch von AESCHBACHER bietet eine Möglichkeit, dieses Manko auszugleichen.

Helmut Messner

Dr. Theodor Bucher:

Dialogische Erziehung
 Der Mensch vor der Frage nach dem
 Sinn des Lebens
 168 Seiten, 10 graphische Darstellungen,
 geb. Fr. 32.–

Werte im Leben des Menschen
 Überlegungen – Orientierung – Erziehungshilfen
 164 Seiten, 3 Abbildungen,
 geb. Fr. 32.–

Bestellschein:
 Bitte senden Sie mir mit Rechnung:

_____ Ex. Bucher, **Dialogische Erziehung** Fr. 32.–

_____ Ex. Bucher, **Werte im Leben des Menschen** Fr. 32.–

Senden an:
Buchhandlung Paul Haupt, Falkenplatz 14, 3001 Bern, Tel. 031 23 24 25



<u>Familienrat</u>		DRS
DRS 2, jeweils Samstag 9 Uhr		
3. 10. 87	Forum: Kein Platz für Kinder 1. Das störende Kind	Ruedi Helfer
10. 10. 87	Verlangen wir zuviel? Leistungsdruck	Ruedi Helfer
7. 11. 87	Forum: Kein Platz für Kinder 2. Das unheimliche Kind	Margrit Keller
14. 11. 87	Musterkinder dank Diät! Pro und kontra phosphatfreie Kost	Ruedi Helfer
5. 12. 87	Forum: Kein Platz für Kinder Das göttliche Kind	Ruedi Welten
12. 12. 87	Spielzeugparadies - Ausverkauf im Garten Eden	Margrit Keller
19. 12. 87	Ferien mit Kindern	Ruedi Helfer
26. 12. 87	Modällisebahn und Bábistube Wer spielt, befiehlt	Ruedi Welten

CH FILMPROJEKT "PESTALOZZI"

Bereits 1981 hatte die Abteilung Dramatik des Fernsehens DRS dem Berner Regisseur *Peter von Gunten* den Auftrag erteilt, auf Grund des 1978 erschienen Romans "*Pestalozzi's Berg*" von Lukas Hartmann ein Drehbuch zu verfassen. Als es 1984 vorlag, war offensichtlich, dass der Film nur mit ausländischer Beteiligung zu realisieren sein würde. Diese Geldgeber waren jedoch nicht zu finden, bis sich im Frühsommer 1986 die Defa, die staatliche Filmgesellschaft der DDR, willens zeigte, sich mit der Übernahme von zwei Drittel der Produktionskosten am Film zu beteiligen, dessen Gesamtbudget auf rund vier Millionen Franken veranschlagt ist. So wurde im Februar dieses Jahres in Berlin erstmals zwischen der Schweiz und der DDR ein Koproduktionsvertrag über einen Film abgeschlossen. Im August sollen in der Schweiz die Aussenaufnahmen beginnen; alle Innenaufnahmen werden in den Studios von Babelsberg, den ehemaligen Ufa-Studios, stattfinden. Den nach dem Desaster von Stans verzweifelt zusammengebrochenen Pestalozzi soll *Gian Maria Volonte* verkörpern; Zehender, den geschäftig-besorgten Wirt auf Gurnigelbad, der den Erschöpften im Juni/ Juli 1799 bei sich beherbergt, wird *Rolf Hoppe* darstellen. Der Film, der den glühenden Pädagogen Pestalozzi das bürgerlich-revolutionäre Erbe gegen ein sattes Bürgertum in Anschlag bringen lässt, dürfte im Herbst 1988 fertiggestellt sein.

NZZ 19. 6. 87

CH JUGEND UND NATIONALRATSWAHLEN

Die Eidgenössische Kommission für Jugendfragen legt in einer 45 seitigen Broschüre die Antworten auf "10 Fragen an die Parteien" vor. Neun Parteien nehmen Stellung zu Fragen aus den Bereichen: Jugendkultur, Dienstverweigerung, Abtreibung, Drogenkonsum, Jugendaustausch, ausserschulische Jugendarbeit, Mindestalter für das Töfflfahren. Der Bericht ist gegen schriftliche Bestellung kostenlos bei der Eidgenössischen Drucksachen- und Materialzentrale (EDMZ), 3000 Bern, erhältlich.

CH DIPLOMMITTELSCHULEN

Die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren hat erstmals Richtlinien für die Anerkennung von Diplommittelschulen beschlossen. Festgelegt werden die Mindestanforderungen, denen diese Schulen und Diplome zu entsprechen haben.

CH WEITERBILDUNG AUF HOCHSCHULSTUFE

Wer auch nach absolvierten Hochschulstudium nicht ständig weiterlernt, wird trotz hochstehender Erstausbildung kaum mehr in der Lage sein, sich im Berufsleben tatsächlich zu behaupten.

Die Schweizerische Hochschulkonferenz hat deshalb eine Arbeitsgruppe beauftragt, bis 1991 ein gesamtschweizerisches Konzept für die Weiterbildung auf Universitätsstufe auszuarbeiten.

Rolf Deppeler, Generalsekretär der Hochschulkonferenz, bezeichnete die Weiterbildung als wichtigste neue Hochschulaufgabe der neunziger Jahre. Zwar bestehe bereits heute ein beträchtliches, allerdings recht unsystematisches Angebot, das nun harmonisiert und ausgebaut werden müsse. Beispielsweise sollten interdisziplinäre Ergänzungsstudien - wie sie bisher vereinzelt für das Gebiet der Unternehmensführung bestehen - in den Bereichen Ökologie, Politologie, Ethik, Informatik und Medienwissenschaften angeboten werden. Nach Ansicht der Hochschulkonferenz darf und soll aber nicht damit gerechnet werden, dass die Finanzierung der Weiterbildung weiterhin vorwiegend mit kostendeckenden Teilnehmergebühren bestritten wird; vielmehr stelle sich die Frage, ob der Bund die Weiterbildung auf Hochschulstufe nicht (wie in der Berufsbildung) subventionieren könnte.

Bund 5. 9. 87

CH "IDEENTOPF" UNTERSTUETZT JUGENDPROJEKTE

Ein Werbeplakat mit einer Fotogeschichte hängt dieser Tage an vielen Jugendzentren in der ganzen Schweiz. Es will Jugendliche animieren, enttäuscht begrabene Projekte wieder auszugraben oder neue zu entwickeln.

Jugendliche sollen in allen Bereichen und Phasen eines Projekts mitentscheiden können, also bei der Planung, Durchführung und bei der Entscheidung über die Unterstützung eines Projektes. Mit diesem Ziel tritt in diesen Tagen der aus dem Jahr der Jugend heraus

entstandene Verein "Nationaler Ideentopf" mit einer viersprachigen Werbekampagne an die Öffentlichkeit. Weiterhin hat der Verein zum Ziel, Jugendprojekte ändern Jugendlichen im Sinne einer Animation zugänglich zu machen und dieselben Projekte national zu veröffentlichen.

Als Projektträger spricht der Nationale Ideentopf in erster Linie nicht verbandsmässig organisierte Jugendliche an, vorab aus dem lokalen und regionalen Bereich.

Der Projektfonds enthält augenblicklich noch das Erbe aus dem Jahr der Jugend. Weiterhin hat der Bund seine Mitarbeit zugesichert. Aus dem Kredit für ausserschulische Jugendarbeit sollen jene Projekte im Sinne eines Rückversicherungsabkommens unterstützt werden, die den Kriterien des Bundesamtes für Kulturpflege entsprechen. Der Verein hofft, dass durch das Interesse Jugendlicher an dieser Möglichkeit die Voraussetzungen geschaffen werden, weitere Kreise um Unterstützung anzugehen.

Adresse: Nationaler Ideentopf,
Postfach 6, 8626 Ottikon, Tel.
Tel. 01/ 935 37 24.

INDONESIEN SUCHT BERUFSSCHUL- LEHRER

Um den Mangel von mehreren tausend qualifizierten Berufsschullehrern für die Ausbildung von Handwerkern für Gewerbe und Industrie zu begegnen, errichtet die indonesische Regierung Lehrerausbildungszentren. Auch die Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe (DEH) und Swisscontact, Schweizerische Stiftung

für technische Entwicklungszusammenarbeit, unterstützen diese Bestrebungen. Bis heute hat der Bund für den Know-how-Transfer rund acht Millionen Franken aufgewendet. Der indonesische Partner trägt die Kosten für die Gebäude und die Ausrüstung der Werkstätten (zum Teil mit Hilfe eines ADB-Kredits), sowie für die Betriebskosten der Schule.

Weitere Informationen:
Andreas Gasser, Projektabteilung
Indonesien, c/o Swisscontact,
Döltschiweg 39, 8055 Zürich
Tel. 01/ 463 94 11.

STICHWORT "SUPERLEARNING"

"Superlearning" heisst eine seit den achtziger Jahren verwandte Methode, die den Durchschnittsleistungen besonders beim Fremdsprachenlernen schneller und leichter zu guten Ergebnissen führen soll. Die Methode wurde in den sechziger Jahren von dem bulgarischen Arzt und Psychologen Georgi Lozanov begründet. In Deutschland ist diese Methode auch unter "Ganzheitlichem Lernen" bekannt. Sie hat zum Ziel, die Leistungsfähigkeit des Gehirns voll auszunutzen. Die Anhänger des "Superlearnings" behaupten nämlich, mit den bisherigen traditionellen Lernmethoden werde etwa nur zehn Prozent der Gehirnkapazität genutzt. Die neue Methode funktioniert nur, weil die Potentiale beider Hirnhälften genutzt würden, darunter die bisher kaum benutzte rechte Hälfte, die für das Verarbeiten in Bildern, Farben und Phantasien zuständig ist. Die harmonische Verknüpfung beider Hälften erfolge durch das Zusammenspiel von Sprache und Musik. Das

heisst konkret: Die Lerntexte werden in Begleitung von klassischer Musik vorgetragen. Nach Meinung von Didaktikern der Freien Universität Berlin, die diese Methode mehrmals kontrolliert eingesetzt haben, seien zwar keine Wunder zu erwarten, aber bisherige Erfahrungen würden bestätigen, dass durch Musik entspannte Schüler ihren musiklosen Mitlernern überlegen seien.

dpa

DAS UMFELD DES SCHULHAUSES GESTALTEN

Der neue Katalog der *Gesellschaft für Turn- und Sportanlagen (GTSM) in Magglingen* zeigt u.a.:

- ein Sortiment Kinderspielplatzgeräte mit hohem Spielwert und optimaler Sicherheit;
- gut gestaltete Gartenbankmodelle aus verschiedenen Materialien;
- Brunnen, Brücken, Fahnenstangen als Gestaltungselemente;
- eine Vielzahl praktischer Abfallbehälter.

Bemerkenswert sind die zahlreichen Hinweise und Tips für Praktiker, Planer und Bauherren. Architekten, Gemeindeverwaltungen, Gartenbauer und Bauherren erhalten den informativen Katalog bei GTSM, 2532 Magglingen, Tel. 032/ 23 69 03 oder GTSM-Büro in 8003 Zürich, Aegertenstrasse 56, Tel. 01/ 461 11 30.

BE FACHDIDAKTIK-TAGUNG

Am 27. August 1987 fand im Haus der Universität die erste Fachdidaktiker-Zusammenkunft für das höhere Lehramt statt. Fachdidaktiker aller

deutschsprachigen Universitäten und aller Fachrichtungen trafen sich am Vormittag zu einem Referat der Erziehungsdirektorin des Kantons Bern, Frau Leni Robert, zum Thema "Schule wohin?" Frau Robert erläuterte ihre ganz persönlichen Schulerfahrungen. Sie verstand es ausgezeichnet, diese Erfahrungen zu Fragen der aktuellen Schule zu gestalten. Ihre persönliche Betroffenheit mit dem Thema Schule wurde in der Diskussion auf vielfältige und gegensätzliche Art zur Betroffenheit der Zuhörer. Sicher hat Frau Robert durch ihre Worte Diskussionen ausgelöst, die teilweise auch am Nachmittag noch fortgesetzt wurden.

Der Nachmittag war den Fachgruppen zur freien Gestaltung überlassen. Dort wurden unterschiedliche Schwerpunktsthemen besprochen, die bereits vor der Tagung durch eine Umfrage zusammengestellt wurden. Ein Anfang ist gemacht. Es ist zu hoffen, dass der gegenseitige Erfahrungsaustausch innerhalb der Fachgruppen aber gelegentlich auch darüber hinaus erhalten bleiben. Ich danke den Bernern für diese Initiative.

Gregor Wieland

BE PRIM UND SEK GEMEINSAM

In der Stadt Bern werden im Rahmen eines Schulversuches "Bern-West" Primar- und Sekundarschüler während der gesamten Schulzeit in gemeinsamen Klassen sitzen. Noten sollen keine erteilt werden. Der wissenschaftliche Versuch soll 12 Jahre dauern.

BE LESELEHRGAENGE EVALUIERT

Das Amt für Unterrichtsforschung und -planung (AFU) hat die Unterrichtsversuche für die Leselehrgänge "Lesespiegel" und "Lesen durch Schreiben" ausgewertet und ihre Anträge an die Lehrmittelkommission formuliert. Das AFU beantragt, dass beide Leselernwerke in die Liste der kantonal gestatteten Lehrmittel aufgenommen werden.

Die Kurzberichte können beim AFU, Erziehungsdirektion Bern, Sulgenekstrasse 70, 3005 Bern angefordert werden.

LU HEIMERZIEHERINNEN-AUSBILDUNG

Das Seminar Baldegg will die 1983 geschlossene Schule für Heimerzieherinnen auf den Schuljahresbeginn Sommer 1988 wieder eröffnen.

LU INFORMATIK- UND BETRIEBSWIRTSCHAFTSSCHULE

Die Technische Fachschule in Luzern (Teko), die bisher nur Abendkurse angeboten hat, eröffnet im August eine einjährige Informatik- und Betriebswirtschaftsschule.

SO LANGSCHULJAHR 1988/89 IM KANTON SOLOTHURN

Während drei obligatorischer Wochen werden vom 4. bis 8. Juli 1988, vom 17. bis 22. April 1989 und vom 3. bis 7. Juli 1989 alle Lehrer der Volksschule in die neuen Lehrpläne

Kurznachrichten

eingeführt. Mit dem neuen Schuljahr beginnt eine dreijährige Erprobungsphase. Seminar- und Mittelschullehrer werden als Fachkräfte im Volksschulbereich eingesetzt oder arbeiten im gleichen zeitlichen Rahmen in Fortbildungsprojekten ihrer eigenen Schulen mit.

SZ PRIMARLEHRER PRUEFUNGS-FREI AN HSG

Künftig haben die Primarlehrer des Kantons Schwyz einen prüfungsfreien Zugang zur Hochschule St. Gallen (HSG).

UR WOCHENPENSUM UM EINE LEKTION KUERZEN

Ab dem Herbst 1988 sollen die Urner Lehrerinnen und Lehrer in der Woche eine Stunde weniger arbeiten. Die Herabsetzung der heute üblichen 30 auf zukünftige 29 Lektionen bringt den Lehrern die Gleichstellung mit dem restlichen Urner Staatspersonal, das ab nächstem Jahr neu noch 42 Stunden arbeitet. Damit die Arbeitszeitverkürzung möglichst wenig kostet, werden gleichzeitig auch die Lektionen für die Schüler um eine Wochenstunde reduziert.

VD "MOUVEMENT HUMANISTE" GEGRUENDET

Mit der Lancierung von zwei Volksinitiativen "gegen die Vermarktung von Gewalt und Sexualität in den Medien" und "für die Erziehung zu

den Werten der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte im öffentlichen und privaten Unterricht" will die vom Waadtländer Moralisten Félix Glutz präsiidierte "Humanistische Bewegung" (200 Mitglieder, Gründung 1986) für die Erhaltung der "körperlichen und geistigen Würde des Menschen" eintreten.

Adresse: Mouvement Humaniste,
Case Postale 234,
CH - 1820 Montreux

ZH NEUER DIREKTOR AM "PESTALOZZIANUM"

Nach langjährigem erfolgreichem Wirken tritt Dr. h.c. Hans Wymann auf Ende September 1988 als Direktor des Pestalozzianums altershalber zurück. Zum neuen Direktor dieser weit über den Kanton Zürich hinaus wirkenden Institution wurde vom Regierungsrat der jetzige Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung des Kantons Zürich, Dr. Hans Gehrig, berufen.

ZH ERNST KAPPELER GESTORBEN

Der Zürcher Schriftsteller Ernst Kappeler ist im Alter von 76 Jahren an seinem Wohnort Uitikon gestorben. Kappeler, nach seiner Ausbildung vorerst als Sekundarlehrer in Andelfingen, Winterthur und Zürich tätig, wurde unter anderem als Autor zahlreicher pädagogischer Arbeiten und Jugendbücher bekannt.

CH-Schule 7/ 87

ZH BERUFSBILDUNG

Der Verein zur Förderung der beruflichen Weiterbildung hat in Zürich sein Pilotprojekt für ein Ausbildungsprogramm mit Lehrabschluss für junge Erwachsene vorgestellt, die keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Der einjährige Pilotbetrieb soll im Herbst 1987 starten.

ZH HUNDERT JAHRE FRAUEN- STUDIUM AN DER UNI

Die Universität Zürich ist eine der allerersten Hochschulen Europas, an der Frauen zu Studium und Prüfungen zugelassen werden.

Vor genau hundert Jahren hat die erste Juristin der Welt, Emilie Kempin-Spiry, an der Universität Zürich dissertiert mit einer Arbeit über "Die Haftung des Verkäufers einer fremden Sache". Das Anwaltspatent allerdings wurde ihr verweigert, stand dieses doch gemäss kantonalem Recht nur Aktivbürgern zu. Ebenso wenig durfte sie sich später als Dozentin habilitieren, bis ihr schliesslich der Erziehungsrat 1892 eine Ausnahmegenehmigung erteilte.

Aus Anlass des Hundert-Jahr-Jubiläums dieser ersten, von einer Schweizerin verfassten juristischen Dissertation - medizinische Doktorarbeiten von Frauen, vor allem auch ausländischen, gab es freilich schon im Jahrzehnt davor wird im November im Lichthof der Universität eine Ausstellung zum Thema Frauenstudium in Zürich eingerichtet. Für die Ausstellung, die am 24. November eröffnet wird, suchen die Verantwortlichen noch Dokument-Photographien, Briefe und

weitere Zeugnisse aus den Anfängen des Frauenstudiums in Zürich.

Man wende sich an:
Frauenkommission VSU/ VSETH,
Leonhardstrasse 19, 8001 Zürich.

NZZ vom 9. 8. 87

ZH INFORMATIK ALS PFLICHTFACH

Die Handelsschule des Kaufmännischen Verbandes Zürich erhebt Informatik und Textverarbeitung in den Rang eines Pflichtfaches.

ZH NEUER TRAEGER FUER DAS HPS

Nach fast 15 jähriger Vorarbeit haben am 1. Januar 1987 die Kantone Aargau, St. Gallen, Solothurn und Zürich das Heilpädagogische Seminar Zürich vom Verband Heilpädagogisches Seminar Zürich übernommen. Die vier Vertragskantone führen das HPS als öffentlich-rechtliche Anstalt mit Sitz in Zürich weiter. Beweggründe für den Wechsel von der privatrechtlichen zur öffentlichen, interkantonalen Institution waren zur Hauptsache Überlegungen der finanziellen Sicherheit.

ZG VERNEHMLASSUNG ZUM NEUEN SCHULGESETZ

Im Kanton Zug sind von der Erziehungsdirektion Entwürfe für ein neues Schulgesetz und ein neues Gesetz über die kantonalen Schulen in eine breite Vernehmlassung gegeben worden. Da seit der letzten Totalrevision im Jahre 1968 im Bereich der Schulgesetzgebung über

Kurznachrichten

zehn Gesetzesrevisionen erfolgt sind, enthalten die Vernehmlassungstexte keine spektakulären Änderungen. So wird das Schuleintrittsalter um 2 Monate heraufgesetzt, das schon lange bestehende neunte Schuljahr obligatorisch erklärt, die gleiche Ausbildung von Knaben und Mädchen gesetzlich verankert, die Durchführung von beschränkten Schulversuchen vom Gesetzgeber ermöglicht. In vielen

Fällen geht es um die blosse juristische Festschreibung bereits eingespielter Praxis. Von Interesse ist die neue Möglichkeit einer Pensenteilung für Lehrer und die Neuregelung der Fort- und Weiterbildung. Lehrern, die längere Zeit im Schuldienst tätig waren, soll der Besuch von berufsaussetzenden ca. 12 wöchigen Intensivfortbildungskursen ohne Besoldungsabzug ermöglicht werden.

Einmalige Unterrichtsmöglichkeiten in Ghana und Jordanien

AFS Interkulturelle Programme, eine weltweit führende Austauschorganisation, bietet erfahrenen und flexiblen Lehrern und Lehrerinnen anspruchsvolle Stellen mit einmaligen Erfahrungserlebnissen an.

Wir bieten:

- einjährige Unterrichtsmöglichkeit in Ghana oder Jordanien
- reguläre Anstellung im jeweiligen Schulsystem mit landesüblicher Besoldung
- Unterkunft im Gastland mit engem Kontakt zu Gastfamilien
- gründliche Orientierung und Vorbereitung
- Unterstützung durch lokale AFS-Freiwillige
- Reiseorganisation und Übernahme der Reisekosten

Wir erwarten von Ihnen:

- 2 Jahre Lehrerfahrung in Sekundarschule/Gymnasium (naturwissenschaftliche oder sprachliche Richtung)
- gute Englischkenntnisse (Unterrichtssprache)
- Offenheit für kulturüberschneidende Lehr-, Lern- und Lebenserfahrung

Programmdauer: August 1988 bis Juli 1989

Anmeldeschluß: 30. November 1987

Informieren Sie sich bitte bei: AFS Interkulturelle Programme, Rennweg 15, 8001 Zürich, Telefon 01 211 60 41.

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

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

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

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

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

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

P. P. 
3421 LYSSACH

DIE AUTOREN UND MITARBEITER DIESER NUMMER

Hans AEBLI, Prof. Dr., Bucherstrasse 1, 3400 Burgdorf / Claude BOLLIER, Seminarlehrer, Evang. Seminar Zürich, Seminarstrasse 29, 8057 Zürich / Theodor BUCHER, Dr., Neugasse 3, FL - 9490 Vaduz / Peter FÜGLISTER, Dr., Dozent SRP, Hofwiltstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Walter FÜRRETER, Prof. Dr., Direktor des Primarlehrerseminars des Kantons Zürich, Abteilung Irchel, Schafhauserstrasse 228, 8057 Zürich / Hans GEHRIG, Prof. Dr., Direktor des Seminars für Pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich / Maria HEIMGÄRTNER, Seminarlehrerin, Feldstrasse 108, 8004 Zürich / Gottfried HODEL, Pädag. Seminar der Univ. Bern, Neuhaldenstrasse 7, 6030 Ebikon / Lothar KAISER, Dr., Seminarleiter, 6285, Hitzkirch / Hermann LANDOLI, Dr., Seminarlehrer, Malacherstrasse 16, 8127 Forch / Helmut MESSNER, Dr., Dozent HPL, Rankatweg 4, 4802 Strengelbach / Peter MEIZ, lic. phil., Seminarlehrer, Grubenstrasse 25, 4900 Langenthal / Peter MENWIGER, Prof. Dr., Kirchstrasse 78, 2540 Grenschen / Kurt REUSSER, Dr., Oberassistent Univ. Bern, Schlossli, 3412 Helmswil / Roland RÜEBB, lic. phil., Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie der Univ. Bern, Rüdtenweg 4, 3067 Boll / Christian SCHMID, Adjunkt EDK Schweiz, 3421 Lyssach / Fritz SCHÖCH, Dr., Seminarlehrer, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare / Urs und Linda VÖGELI-MANTOVANI, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau / Gregor WIELAND, Dr., Dozent Univ. Fribourg, 3184 Wünnewil / Arnold WRSSCH, lic. phil., Wiss. Mitarbeiter am Zentralschweiz-Beratungsdienst für Bildungsfragen, Rathausplatz 2, 6370 Stans.

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementsteilungen schriftlich
an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3421 Lyssach