
BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

**GENERATIONENWECHSEL AN DEN
PAEDAGOGISCHEN INSTITUTEN DER
UNIVERSITAETEN BERN UND ZUERICH:**

**JUERGEN OELKERS + HELMUT FEND
REFLEKTIEREN UEBER PAEDAGOGIK
UND LEHRERBILDUNG**

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

5. JAHRGANG

HEFT 2 / 1987

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 5

HEFT 2

JUNI 1987

ZEITSCHRIFT ZU THEORETISCHEN UND
PRAKTISCHEN FRAGEN DER DIDAKTIK DER
LEHRERBILDUNG

INFORMATIONSORGAN UND FORUM DES SPV

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: Hans Brühweiler, Landstrasse 12
4452 Itingen, 067/ 98 39 88

REDAKTION

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

INSERTATE

Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20,
3053 Münchenbuchsee, 031/ 86 38 17

REZENSIONSEXEMPLARE

Bitte an Peter Füglistner (Adresse siehe oben) senden.
Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die
Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen
sind begleitende Inserate erwünscht.

ABONNEMENTSPREISE (ab 1.1.1987 neu festgelegt)

Mitglieder SPV und VSG: 20.- (im Mitgliederbeitrag von 95.-
eingeschlossen)
Mitglieder SPV : 20.- (im Mitgliederbeitrag von 40.-
eingeschlossen)
Einzelabonnenten (die nicht dem SPV oder VSG angehören): 25.-
Freiwilliges Gömmerabonnement: 40.-
Institutions-Abonnement: 40.-

ABONNEMENTSMITTEILUNGEN/ADRESSÄNDERUNGEN

Bitte schriftlich an: Christian Schmid, 'Beiträge zur
Lehrerbildung', Postfach 507, 3421 Lyssech
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu 10.-
bestellt werden (solange Vorrat)

DRUCK

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

ISSN 0259-353X

<i>Editorial</i>	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser, Fritz Schoch</i>	79
<i>Erinnerung</i>	<i>Theodor Bucher Zur Erinnerung an Prof. Dr. Konrad Widmer (1919-1986)</i>	81
<i>Emeritierung</i>	<i>Martin Straumann Zur Emeritierung von Prof. Dr. Traugott Weiskopf</i>	83
	<i>Hanspeter Müller Prof. Dr. Traugott Weiskopfs 'Basler Jahre'</i>	84
<i>Schwerpunkt I</i>	<i>Helmut Fend Pädagogik als Wirklichkeits- wissenschaft</i>	87
<i>Schwerpunkt II</i>	<i>Jürgen Oelkers Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung</i>	93
<i>Gratulation</i>	<i>Peter Füglistner 10 Jahre Hans Brühweiler - Präsident des SPV</i>	102
<i>Verbandsteil</i>	<i>Die BzL-Abonnenten - Ihre Mitleser</i>	103
<i>Tagungsbericht</i>	<i>Hans Reusser Symposium in Bern: Das Erbe des Johann Heinrich Pestalozzi</i>	107
<i>Kurzportrait</i>	<i>"Türen zur Dritten Welt"</i>	
	<i>INTERTEAM</i>	113
	<i>KEM</i>	114
	<i>NADEL</i>	115
<i>Gründungs- versammlung</i>	<i>Schweizerische Gesellschaft für Berufsbildungsforschung (SGAB/SRFP)</i>	117

Inhaltsverzeichnis

<i>Berufsbildungs- forschung</i>	<i>Walo Hutmacher</i> Ziele und mögliche Handlungs- strategien der SGAB/SRFP	119
<i>Kurzinformationen aus der Bildungs- forschung</i>	Sind Spiele im Unterricht sinnvoll? 123 Neue Formen der Schülerbeurteilung 123 Informatik an Berufsschulen 125 Kontakte zwischen Schule und Eltern 125	
<i>Rückblick auf die Volksschule</i>	<i>Roland Rüegg</i> Was denken Zwanzigjährige über die Volksschule?	127
<i>Kursbericht</i>	<i>Sr. Madeleine Schildknecht</i> Bericht über den SPV/WBZ-Kurs 'SIPRI für die Lehrerbildung'	130
<i>Buchbesprechungen</i>	<i>Wieland:</i> Stochastik: Statistik, Kombinatorik, Wahrscheinlichkeit 133 <i>Zürcher:</i> Werkstatt-Unterricht 1x1 134 <i>Laveber:</i> Psychotische Kinder 135 <i>Widmer:</i> Der junge Mensch und seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten 136 <i>Miller:</i> Lehrer lernen 137	
<i>Gründungs- versammlung</i>	Forum Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)	138
<i>Kurskalender</i>	Hinweise auf Kurse, Tagungen und Veranstaltungen	139
<i>Autorenverzeichnis</i>	Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer	143
<i>Kurznachrichten</i>	Aktuelle Kurznachrichten Informationen von BzL-Korrespondenten	144

EDITORIAL

Vor zwei Jahren nahmen Universitätsassistenten und Verbandsmitglieder in der Rubrik "Das aktuelle Thema" (BzL 2/85, S. 174/175) Stellung zur *Neubesetzung pädagogischer Lehrstühle an den Universitäten Bern und Zürich*. Sie plädierten für eine Rücksichtnahme der Pädagogischen Institute auf die (gesamtschweizerischen) Bedürfnisse der Lehrerbildung. Inzwischen sind die Berufungen erfolgt und die beiden Lehrstühle besetzt. An der Universität Bern hat auf den 1. Mai 1987 Professor *Jürgen Oelkers* aus Lüneburg die Lehrtätigkeit aufgenommen. Auf Beginn des Wintersemesters 87/88 wird Professor *Helmut Fend* von der Universität Konstanz nach Zürich wechseln. Wir heissen die beiden neuen Ordinarien auch in unserem Kreis herzlich willkommen und danken ihnen für die beiden Originalbeiträge, die sie für unsere Zeitschrift verfasst haben. Wir erfahren darin einiges über die Denkweise der beiden Erziehungswissenschaftler und über ihre Zielvorstellungen für Forschung und Lehre an den Pädagogischen Instituten, denen sie nun vorstehen werden.

Dem Willkomm an die Neuen geht ein Gedenken und ein Dank an die Emeritierten voraus. Theodor Bucher gedenkt in einem persönlichen Nachruf des vor einem Jahr unerwartet verstorbenen *Konrad Widmer*, 1965-1986 Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich. Hanspeter Müller erinnert in einem Brief an seinen Kollegen und Freund "Traugi" an das engagierte Wirken des Lehrerbildners *Traugott Weisskopf* am Kantonalen Lehrerseminar Basel, das - wie Martin Straumann aufzeigt - während elf Jahren an der Universität Bern im Dienste der Lehrerbildung eine folgerichtige und fruchtbare Fortsetzung gefunden hat. Eindrückliches Zeugnis dieses Wirkens war das *Symposium über Pestalozzi* Ende Februar in Bern, worüber in diesem Heft berichtet wird. Anlass zu dieser stark beachteten Veranstaltung war die Verabschiedung von Professor Weisskopf; im Mittelpunkt stand aber bezeichnenderweise nicht die Person des Emeritus, sondern das, was er als Pädagoge gelehrt und zusammen mit andern treu verwaltet hat: Pestalozzis pädagogisches Erbe.

Wenn wir dem bildungspolitischen Ereignis der Anfang Mai erfolgten Gründung der *Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung* mehr Raum geben als eine kurze Berichterstattung, so deshalb, weil - wie im Referat von Walo Hutmacher aufgezeigt wird - das von der neuen Gesellschaft verfolgte Ziel auch unser Anliegen ist: in angemessener Form zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Eine Voraussetzung hierfür ist der Zusammenschluss aller Kräfte.

Was den SCHWEIZERISCHEN PÄDAGOGISCHEN VERBAND und die BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG betrifft, machen wir dieses "Kräftepotential" in einer namentlichen Auflistung aller SVP-Mitglieder und BzL-Abonnenten in der Heftmitte sichtbar. 396 Namen. Sind Sie mit dabei? Vielleicht überprüfen Sie, ob Ihr Name (oder jener Ihres Kollegen, Ihrer Kollegin) nicht auch mit einem Sternchen (*) zu versehen wäre, d.h. ob Sie nicht bloss Abonnent unseres Fachorgans, sondern Vollmitglied des Verbandes sein könnten, ja auf Grund Ihrer Funktion in der Lehrerbildung sein sollten? Die entsprechenden Angaben über SVP und Mitgliedschaft finden Sie auf der dritten Umschlagseite dieses Heftes. Ihr Beitritt würde uns freuen, bedeutet doch jedes Mitglied nicht nur eine zahlenmässige Verstärkung, sondern auch ein ideelle Stärkung und damit des auch für unsere Belange notwendigen bildungspolitischen Kräftepotentials.

Schliesslich danken wir allen, die - trotz der vorgenommenen Preiserhöhung - ihren Mitgliederbeitrag entrichtet bzw. ihr Abonnement rechtzeitig erneuert haben. Dass selbst die Mitglieder im Ruhestand unsere redaktionellen Bemühungen um ein aktuelles Verbandsorgan mit einem persönlichen Abonnement honorieren, freut und ermutigt uns ganz besonders. Wir hoffen, dass Sie, liebe Leserin, lieber Leser, in diesem Heft und möglicherweise auch im Fortbildungsangebot (siehe die WBZ/SPV-Kursausschreibungen) eine auch Ihren Erwartungen und Bedürfnissen angemessene Entschädigung finden.

Peter Füglistler, Kurt Reusser, Fritz Schoch

ZUR ERINNERUNG AN PROFESSOR DR. KONRAD WIDMER (1919-1986)

Theodor Bucher

"Konrad wünscht nicht, dass Sie sich des Nachrufs wegen Sorge machen", sagte mir Frau Hildegard Widmer, die Gattin unseres vor einem Jahr verstorbenen Kollegen, Lehrers und Freundes Professor Konrad Widmer. Ich hatte ihr nämlich gestanden, ich fühle mich verpflichtet, für Konrad diesen Nachruf für die "Beiträge zur Lehrerbildung" zu schreiben. "Verpflichtet", weil ich es den Redaktoren versprochen hatte - tiefer - weil Konrad Widmer unser dankbares Gedenken verdient wegen seiner hohen menschlichen und pädagogischen Qualität. Der erste Jahrestag seines Abschieds von dieser Welt am 14. Juni gibt äusseren Anlass dazu, bei ihm zu verweilen.

Das Foto des Verstorbenen steht auf meinem Schreibtisch. Konrad Widmer sitzt an seinem Arbeitstisch im Pädagogischen Institut der Universität Zürich, aufgestapelte Manuskripte auf dem Pult, Bücher auf dem Gestell, daneben eine mächtige Pflanze. Nachdenklich sitzt er an einer schriftlichen Arbeit, die Haare angegraut, die Gesichtsfarbe leicht fahl, der Blick geht durch die Wände des Raumes hindurch in eine Weite, welcher er ahnungsvoll entgegenschaut; Konrad Widmer, von einer jahrzehntelangen unermüdlichen, immensen und produktiven Arbeit gezeichnet, aufgebraucht: Unterricht und Beratung, Vorlesungen und Seminare, Vorträge, Aufsätze und Bücher. Die Liste seiner Publikationen bis 1979 mit ungefähr 100 Titeln findet sich in der Festschrift "Schwerpunkt Schule" abgedruckt, die zu seinem 60. Geburtstag von Walter Herzog und Bruno Meile herausgegeben wurde. (Nachher wurde die Liste leider nicht mehr weitergeführt - Konrad Widmer selber hatte Wichtigeres zu tun.) Dieses Wichtigere findet sich in keiner papierenen Liste. Es sind der direkte Kontakt und die Begegnung mit seinen Schülern, Zuhörern, Studenten und Kollegen. So weit es überhaupt möglich war, hatte er für jeden Menschen Zeit, er ging auf jeden ein. Die Zeit musste teilweise - auch von seiner eigenen Familie bereitgestellt werden. Aber zu Hause war er auch hier ganz da. (Er bezeichnete die Zeit der Ehe mit seiner Frau und Partnerin Hildegard als "die schönsten 31 Jahre meines Lebens".)

Konrad Widmers innerstes Anliegen war die "Pädagogik des Jasagens" (Junge Menschen und ihr Umfeld in Konflikten und Nöten. In: Schweizer Schule 1981, 24, S. 952). Er wandte sie in der Praxis an, z.B. wenn er Mitmenschen ermutigte und motivierte durchzuhalten, nicht nur Studierende, auch Berufstätige, Manager, Lehrlingsauszubildner oder Schulpfleger. Namhafte Persönlichkeiten in führenden Stellungen verdanken erklärterweise ihm den Anstoss für ihre Karriere.

Der Kreativität hat Konrad Widmer mehrere Arbeiten gewidmet. Oft wird sie verhindert von verdrängter Angst. Obwohl er die Tiefenpsychologie nicht ausdrücklich studiert hat, würdigte er doch immer wieder tiefenpsychologische Sichtweisen und Ansätze, so auch zur Erklärung des kreativen Handelns. Er fordert deshalb eine Arbeitsatmosphäre, "in der möglichst wenig Angst entsteht. Wo Angst vorliegt, ist die zwischenmenschliche Interaktion so zu gestalten, dass man seine Angst ausdrücken, darüber reden darf". (Kreativität: Modewort oder effizienter Prozess? - In: Schweizer Maschinenmarkt 1983, 32-34, S. 1-4.)

In Kürze, was war weiter für Konrad Widmer charakteristisch? Er war grosszügig, tolerant *und* vertrat mutig das, was er als richtig und wahr erkannt hatte. Er war ein zuständiger und fachkundiger Lehrer auf allen Schulstufen *und* blieb doch bescheiden. Er war Primarlehrer, Heimleiter und Erzieher; er promovierte an der Universität Zürich bei Paul Moor mit der Dissertation "Die sondererzieherische Situation der Schule beim schwererziehbaren Kind. Grenzen, Aufgaben und Möglichkeiten" (Hesisau 1953); er war Seminarlehrer für Pädagogik und Psychologie in Rorschach und tätig in der Lehrerfortbildung. 1963 erhielt er einen Lehrauftrag für Pädagogische Psychologie, dann wurde er Assistenzprofessor und Ausserordentlicher Professor und schliesslich 1970 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich. Er wirkte auch als Lehrbeauftragter an der ETH Zürich.

Konrad Widmer war offen für neue Probleme: Eine seiner letzten Veranstaltungen war z.B. ein Seminar über den Computer in der Schule - und das, obwohl ihm das Thema eigentlich nicht lag. Im weiten Bereich des Musischen und der Sportpädagogik fühlte er sich heimischer. Er selber spielte gut Violine.

Konrad Widmer lehrte klar und war pauschalisierenden und ideologisch fundierten Verallgemeinerungen abhold, mochten sie von (sogenannten) Wissenschaftlern vorgetragen werden (so zu Beispiel die kritische Stellungnahme zu Helmut Kentler in Meile B./ Widmer K., Sexualität und Jugend. Bd. 1 Geschlechterziehung und sexuelle Aufklärung zwischen Wunsch und Wirklichkeit 1976, S. 249-251).

Konrad Widmer setzte auf Freiheit und Liberalität, *und* er bekannte sich zu Normen und Werten, Leistung und Verantwortung, Autorität und Gewissen. Das verdankte er seinem umfassenden humanistisch-personalistisch-christlichen Menschenbild.

ZUR EMERITIERUNG VON PROFESSOR DR. TRAUGOTT WEISSKOPF

EIN LEBEN IM DIENST DER LEHRERBILDUNG

Martin Straumann

Im vergangenen Dezember hat Prof. Dr. Traugott Weisskopf im Kreis seiner Familie den 65. Geburtstag gefeiert. Am Ende des Wintersemesters tritt er nun vom Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Bern zurück.

Während elf Jahren hat Traugott Weisskopf in Bern die Pädagogik vertreten. Generationen von Lehrern aller Stufen, Psychologen und Pädagogen haben ihn in der "grossen" Vorlesung am Mittwochnachmittag als Hochschullehrer erlebt. In erster Linie ist er Lehrer gewesen. Die Vorlesung, immer frei gehalten, fand in einer pädagogischen Atmosphäre statt, die sich durch eine eindringliche geistige Präsenz auszeichnete, die den Bezug und den Dialog zum Publikum suchte. So gesehen war Traugott Weisskopf ein hervorragender Rhetoriker im alten Sinn des Wortes, der die Kunst des Unterrichtens verstand wie kein zweiter und der sein Publikum für Anliegen zu begeistern vermochte, die weit über das Berufsnotwendige hinausweisen. So hat er neben der Systematischen Pädagogik auch über pädagogische Anthropologie gelesen und den künftigen Pädagogen das pädagogische Flair eines Michel de Montaigne oder die pädagogische Utopie eines Jean-Jacques Rousseau näherzubringen versucht.

Engagement für Menschen

In erster Linie danken wir Prof. Weisskopf für diesen vorbildlichen Einsatz in der Lehre und zeitlebens auch in der Lehrerbildung. Während fünfzehn Jahren war Traugott Weisskopf vor seiner Tätigkeit an der Universität Lehrer, unter anderem auch in einem Heim für Schwererziehbare (wie es damals hiess). Über zwanzig Jahre ist er in Basel im Dienste der Lehrerbildung gestanden. Diese Praxis und das Engagement für den Menschen haben die Studentinnen und Studenten an der Universität gespürt.

Daneben war und ist Prof. Weisskopf auch ein forschender Geist; sein

spezielles Interesse gilt neben Kant, Pestalozzi und den klassischen Pädagogen der Grundlegung einer pädagogischen Anthropologie. Nur der Bescheidenheit seines Wesens und in den letzten Jahren auch gesundheitlichen Schwierigkeiten ist es anzurechnen, dass sein Wissen und sein Werk - darunter die schwergewichtige Monographie über "Immanuel Kant und die Pädagogik" - im In- und Ausland nur wenig Beachtung gefunden haben. Schliesslich hat sich Prof. Weisskopf auch in zahlreichen universitären Kommissionen engagiert.

Kein Sonntagspädagoge

Im ausseruniversitären Bereich galt sein Wirken vorwiegend dem Anliegen der Lehrerbildung: zuerst in der Kommission Lemo (Lehrerbildung für morgen), dann in der Reform der Primarlehrerbildung des Kantons Bern, zuletzt auch in der Kommission Lehrerbildung der Erziehungsdirektion. Schliesslich hat er neben Prof. Dr. Hans Aebli das Seminarlehrerstudium an der Universität Bern mitgetragen und mitgestaltet.

Aus der Sicht des Pädagogischen Seminars wäre anzufügen: Traugott Weisskopf war nicht nur "Sonntagspädagoge" in der Lehre. Pädagogik ist in seinen Worten gesprochen "eine Wissenschaft von der Praxis und für die Praxis". Dies haben im besonderen Mass auch seine Mitarbeiter gespürt: Er war ein Vorgesetzter, der viel Freiraum für persönliche Interessen gewährte und der mit philosophisch-pädagogischer Bildung, wenn das nicht half auch mit Humor und Witz, zu überzeugen vermochte. Gerade weil er sich auch als praktischer Pädagoge versteht, haben ihn seine Mitarbeiter mit einem Symposium über Pestalozzi verabschiedet.

PROFESSOR DR. TRAUGOTT WEISSKOPFS "BASLER JAHRE"

Hanspeter Müller

Lieber Traugi,

Deine "Basler Jahre" hängen so direkt mit mir zusammen, dass ich mir erlaube, in Brief-Form darüber zu berichten. Der Direktionssekretär des Kantonalen Lehrerseminars hat mich schon in meinem ersten Amtsjahr (1956/57) auf Dich aufmerksam gemacht. Du warst ihm als dem spiritus rector der "Aktion Kanton Basel" wichtig, weil Du als recht junger sozialdemokratischer Baselbieter Landrat die Sache der Wiedervereinigung vertratst. Mir imponierte Deine Haltung: mitten im Gewoge der Affekte tratest Du mit der Sicherheit des Verstehenden für die vernünftigste Lösung ein. Festigkeit des Charakters, Klarheit in den Stellungnahmen, Beharrlichkeit im kleinsten wie im grossen: das zeichnete Dich schon damals aus. Mein Antrag, Dich als hauptamtlichen Seminarlehrer für Pädagogik und Psychologie anzustellen, wurde angenommen. Mit dieser Wahl begann sich auch eine meiner Ideen zu verwirklichen: ich wollte einen Stab von hoch qualifizierten Lehrern zusammenführen, um die immer wieder von verschiedenen Seiten angegriffene Institution zu konsolidieren.

Wenig später wurdest Du mein Stellvertreter. Ich erinnere Dich an einige Stufen unserer gemeinsamen Bestrebungen: Die Neustrukturierung des Seminars war unser Anliegen. Du übernahmst die Abteilung für Ausbildung von Primarlehrern, Kindergärtnerinnen, Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, wie die damaligen Berufsbezeichnungen lauteten, ich die Gruppe der Mittel-, Ober- und Fachlehrer (Sekundarstufe I und II). Wir hatten zwar eine Co-Direktion beantragt, also gleiche Stellung für Dich und mich, aber die Verwaltung kann nur hierarchisch denken und entscheiden. So bliebst Du Stellvertreter.

In dieser Funktion hast Du die stürmischen Sechzigerjahre gemeistert: Sonderkurse für die Gewinnung von Primarlehrern und Kindergärtnerinnen zum Beispiel, dann die nächtelfressenden Diskussionen mit Kandidaten, mit dem "Kandidatenrat", welcher die Mitbestimmung forderte, zudem unsere Arbeit an der Neukonzeption des Lehrerbildungsgesetzes. Du erinnerst Dich, wie alles ausging:

- Die Kandidaten der "dritten Generation" gaben die Diskussionen auf. "Wenn wir etwas wollen, können wir ja immer zu Ihnen kommen", sagte damals eine kluge Fast-Kollegin.
- Der Kandidatenrat konnte wegen Mangel an Beteiligung nicht mehr bestellt werden.
- Der Gesetzesentwurf kam zum guten Abschluss. Es dürfte sich lohnen, in diesem Zusammenhang eine kleine Skizze unserer damaligen Vorstellungen zu geben:

Das Gesetz sollte Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogische Forschung unter einem Dach vereinigen, örtlich und geistig. Die verschiedenen dezentralen Bibliotheken (Lehrerseminar, Institut für Spezielle Psychologie und Pädagogik, Institut für Unterrichtsfragen und Lehrerfortbildung, Pädagogische Dokumentationsstelle, Universitätsbibliotheks-Abteilung für Pädagogik), zusammengelegt, sachgemäss verwaltet und aufgeschlüsselt, dienten den fünf Abteilungen des zu gründenden staatlichen Pädagogischen Instituts:

1. Mittel-, Ober- und Fachlehrer,
2. Primarlehrer,
3. Arbeitslehrerinnen, Hauswirtschaftslehrerinnen, Kindergärtnerinnen,
4. Lehrerfortbildung,
5. Schulversuche und pädagogische Forschung.

Die fünf Abteilungsvorsteher bildeten das leitende Gremium, einer von ihnen präsierte während 3 bis 6 Jahren im Turnus. Die Mitarbeiter waren nicht auf eine einzige Abteilung beschränkt: Auszubildende sollten an den Schulversuchen und an den Forschungen teilhaben wie an den Fortbildungsveranstaltungen. Die Forscher sollten ihre Thesen, Methoden und Ergebnisse in die Aus- und Fortbildung einbringen. Alle fest angestellten Lehrer des Kantons wurden zudem verpflichtet, während Jahren zwei ihrer Wochen-Pflichtstunden für die Fortbildung einzusetzen. - So der Entwurf.

Diese unsere Konzeption, die mir heute noch klar einleuchtet, wurde als Antrag am 14. 8. 1969 an die oberen Behörden weitergeleitet. Du weisst, dass der Entwurf dort keine Gnade fand: er wurde "zu Gunsten" der vagen Idee einer sogenannten "Erziehungswissenschaftlichen Fakultät", die in

das entstehende Universitätsgesetz eingebaut werden sollte, schubladisiert, - nicht zuletzt darum, weil gewisse Mitarbeiter den Titel eines Universitätsprofessors demjenigen eines Dozenten am (staatlichen) Pädagogischen Institut vorzogen. - Nun, das Universitätsgesetz wurde im Grossen Rat begraben und damit auch unsere Arbeit vieler Jahre, alles blieb beim alten.

Vom September bis zum Dezember 1967 hast Du während meines unfallbedingten Ausfalls die Direktion übernommen.

Und neben all diesen Belastungen, die zu Deinem Pflichtpensum hinzukamen, hast Du Dich an der Universität ohne geringste Selbstschönung um den Studienabschluss bemüht. Ein einziges Urlaubsjahr war Dir gestattet worden. Als Lehrer konntest Du beurlaubt werden, mir als einem Chefbeamten war das verwehrt. Mit Deiner hervorragenden Arbeit über "Kant und die Pädagogik" (1970) hast Du gleichzeitig die Grundlage für Deine Berner Professur geschaffen.

Das Ende Deiner Basler Jahre war gekennzeichnet durch Deine Tätigkeit im Rahmen der überkantonalen Bemühungen um die gesamtschweizerische "Lehrerbildung von morgen" (1975). Deine aktive Mitarbeit hat zweifellos den Weg nach Bern geebnet. Er führte Dich in ein neues Gebiet, das so arbeitsreich war, dass unsere Kontakte sehr lose wurden. Heute verstärken sie sich wieder, nicht zuletzt im Ringen um Paul Häberlins Philosophie und Pädagogik, und darüber freue ich mich.

Herzlich Dein



PAEDAGOGIK ALS WIRKLICHKEITSWISSENSCHAFT

Helmut Fend

Die allgemeine Einordnung meiner Aufgaben am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie an den Universität Zürich fällt nicht schwer: sie sind Teil der hoch arbeitsteilig organisierten Anstrengung einer Gemeinschaft zur bestmöglichen Betreuung ihres Nachwuchses. Obwohl mit dieser Formulierung schon unzweideutig die Einbindung der wissenschaftlichen Arbeit in die praktischen Aufgaben eines Gemeinwesens formuliert wird, hält sie noch offen, wie ihr besonderer Beitrag im Rahmen der arbeitsteilig organisierten Erziehung und Bildung des Nachwuchses aussehen sollte. Sie kann gewiss nicht die praktischen Aufgaben von Eltern übernehmen wollen, die Lehrerbildung und Lehrertätigkeit ersetzen, die Anstrengungen von Entwicklungsinstituten für Lehrmaterialien absorbieren oder sich gar anmassen, die Rolle des Gesetzgebers in der Gestaltung des Bildungswesens einzunehmen. Die wichtigste Spezifizierung meines Auftrages im Rahmen des umfassenden Unternehmens "bestmögliche Betreuung der nachwachsenden Generationen" liefert seine Lokalisierung an einer Universität. Nach meinem Verständnis von Universität wird damit ein Kodex vorgegeben, Erkenntnisse in kontrollierter und nachprüfbarer Form zu gewinnen und Studenten durch die Teilnahme an diesem Prozess zu bilden und auszubilden. An dieser Stelle wird offenbar: die Frage nach meinem Auftrag ist untrennbar verbunden mit meinem Wissenschaftsverständnis. Es wird aber auch unübersehbar, dass es Erziehung und Bildung, bewusste Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens schon lange vor der universitär institutionalisierten und wissenschaftsorientierten Beschäftigung mit "Pädagogik" gab. Manche werden sich die ironische Spitze an dieser Stelle nicht verkneifen können: und keine schlechtere Form von Erziehung als heute.

Es kann also nicht die Aufgabe der universitären Pädagogik sein, den Sachverstand, der sich aus langjähriger praktischer Erfahrung und ihrer Reflexion im Bildungswesen selbst herauskristallisiert hat, durch praxisferne, wissenschaftlich verbrämte Vorurteile zu ersetzen und unter dem Deckmantel einer arroganten Wissenschaftlichkeit denen vorzuhalten, die praktische Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten.

Dies wäre aber unweigerlich der Fall, wenn sich die Wissenschaft ein nicht auf kontrollierten Untersuchungen aufbauendes Urteil über die weitverzweigten Aktivitäts- und Problemfelder der Sorge um den Nachwuchs erlauben würde. In einer Anfangsphase der wissenschaftlichen Etablierung der Pädagogik meinten manche, dies tun zu können und zu müssen. Meine eigenen Praxiskontakte haben mir immer deutlicher vor Augen geführt, welch fein gewobenes Netz der Sicherung von Qualität des Lehrens und Lernens mit langen historischen Wurzeln etablierte Praxiszusammenhänge repräsentieren, die nicht ohne oft unvorhergesehene Kosten zerstört werden können. Pädagogischer Rat erfordert nicht nur Behutsamkeit sondern noch mehr eine differenzierte Kenntnis der etablierten Kultur der Erziehung und Bildung, für deren Interpretation ihre Träger allemal die ersten Experten sind.

Daraus entspringt ein Kernpunkt meines Wissenschaftsverständnisses. Für mich sind die Pädagogik und die Pädagogische Psychologie *wirklichkeitswissenschaften*, die sich der systematischen Erforschung von Erscheinungsformen, Bedingungen und Folgen pädagogischer Phänomene widmen. Zu pädagogischen Phänomenen sind die gegenwärtigen und vergangenen Bemühungen einer Gesellschaft um ihren Nachwuchs zu rechnen, Also alle gesellschaftlichen "Reaktionsformen auf die Entwicklungstat-sache" des Menschen.

Die Wirklichkeitswissenschaft Pädagogik so zu definieren bedeutet aber schon eine erste Präzisierung: wir haben es mit historisch-sozialen Lebenszusammenhängen zu tun, die nicht naturgesetzlichen Abläufen entspringen, sondern normativ gestaltete und erzeugte humane Entwicklungen repräsentieren. Wenn wir pädagogische Lebensordnungen rekonstruieren, dann müssen wir also immer auch nach dem Sinn suchen - der ihnen mehr oder weniger reflexiv bewusst ist.

Zwei grosse Themenkreise entspringen diesen Überlegungen. Es muss einmal darum gehen, sozialhistorisch und gegenwartsbezogen die Lebensordnungen zu rekonstruieren, in die der Nachwuchs eingeführt und durch die er in systematischer Absicht "beeinflusst" wird. Das "Wirklichkeitswissen" besteht hier in einer detaillierten Kenntnis der Institutionen, Handlungsweisen und Rahmenbedingungen der hochorganisierten Bemühungen um den Nachwuchs. In systematischer Absicht müsste hier eine zusätzliche Stufe erreicht werden, nämlich jene, die gegenwärtigen Lebensformen und Erziehungsbemühungen als eine historisch einmalige Selektionsleistung aus einer Vielzahl von Möglichkeiten zu verstehen, sich um die Nachkommenschaft zu kümmern. Kulturvergleichende und sozialhistorische Analysen von Erziehung in typologisierender Form, wie sie insbesondere M. Weber vorgeführt hat, sind dafür sehr hilfreich.

Die zweite grosse Thematik entspringt der Konzentration auf die "Subjekte" gemeinschaftlicher Sorge: auf die sich entwickelnden Menschen. Die Analyse der Herausbildung der seelischen Struktur des Menschen durch die Teilnahme an der heute weitgehend absichtlich und pädagogisch gestalteten Kultur in Familie und Schule gehört zur ungeheuer

grossen Aufgabe der Pädagogik als Wirklichkeitswissenschaft. Wie wird der Mensch zu dem, was er ist? Dies entwicklungspsychologisch und biographisch aufzuschlüsseln ist eines der grossen Themen pädagogischer Wissenschaften. Aber auch hier ist zu bedenken, dass dieser Prozess nicht naturhaft abläuft, sondern von Eltern, Lehrern normativ gestaltet und mit zunehmendem Alter immer mehr vom Heranwachsenden selbst aktiven Bemühungen unterworfen ist.

Aus der Verbindung der beiden Themen, der sozialhistorischen Analyse von pädagogischen und pädagogisch relevanten Lebensordnungen (Schule, Familie) und der biographischen Untersuchung der Genese des Menschen entspringt jener Arbeitszusammenhang, der den Kern meiner wissenschaftlichen Tätigkeiten in den letzten zwanzig Jahren gebildet hat: die pädagogische Wirkungsanalyse. Unter der Leitfrage, wie der heranwachsende Mensch seine besondere Gestalt durch die aktive Teilnahme am Leben seiner Kultur und Gemeinschaft gewinnt und zur optimalen oder suboptimalen Bewältigung seines Lebens fähig wird, habe ich mich insbesondere Problemen der "Wirkung" von Schule und der Entwicklungspsychologie der Adoleszenz gewidmet. Wie prägt sich die Erfahrung von 20'000 Unterrichtsstunden in die Psyche von Heranwachsenden ein? Wie werden Adoleszente heute mit den Lebensbedingungen der Moderne fertig? Die Beantwortung solcher Fragen setzt immer zumindest zwei Bemühungen voraus: einmal die Untersuchung der Erziehungs- und Lebensbedingungen in unserer Zeit und zum andern die Erforschung der Struktur der Persönlichkeit von Heranwachsenden und ihrer Genese.

Von diesem Ausgangspunkt her lassen sich viele Themen pädagogischer Wissenschaften entfalten: Identifikation und Überidentifikation der Eltern mit ihren Kindern während der Primarschulzeit, Probleme der sozialen Einordnung von Grundschulkindern, Leseentwicklung des Schulkindes, Schulverweigerung und Schulangst, Entwicklungspsychologie der Aggressivität, Essstörungen in der Adoleszenz, Überforderung und Persönlichkeitsentwicklung, das schüchterne und sozial isolierte Kind, Ablösungsprobleme der Jugendlichen aus dem Elternhaus, Adoleszenzkonflikte und psychosexuelle Entwicklung, Veränderungen der Autoritätsrolle des Lehrers in diesem Jahrhundert, Individualisierungsprozesse in der Moderne und die Stellung des Kindes in Familie und Schule, sozialhistorische Veränderungen von Gefährdungspotentialen in der Adoleszenz, Strukturwandlungen des Bildungswesens, Wertwandel und Veränderungen von Alltagskulturen.

Diese Themen können schlaglichtartig die Breite von wissenschaftlichen Unternehmungen deutlich machen, die sich der allgemeinen Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung unter konkreten kulturellen und sozialen Umständen eines Gemeinwesens widmen. Den heute bestehenden Reichtum der Forschung zu diesen Fragen auf ausbildungsgemässes Niveau zu synthetisieren, wird die Hauptaufgabe meiner ersten Arbeitsphase an der Universität Zürich sein. Sie wird sich vor allem in zwei Veranstaltungssträngen entfalten: der eine bezieht sich auf die Entwicklung des Schulkindes und des Jugendlichen, der andere auf die Sozialgeschichte der Lebensbedingungen und Erziehungsbedingungen, unter

denen Kinder und Jugendliche heranwachsen (Anm. 1).

In allen Untersuchungen dieser Wirklichkeitsbereiche wird ihre besondere Struktur, normativ gestaltet und historisch veränderbar zu sein, zur Geltung kommen müssen. Pädagogische Lebenszusammenhänge werden immer aktiv hervorgebracht, sie sind gestaltet, von Zukunftsvisionen geleitet, auf sie hin konzipiert. Sie gilt es jeweils systematisch zu rekonstruieren und auf ihre Bedeutung hin zu befragen. Was läge aber näher, als sich mit ihnen nicht nur rekonstruktiv sondern konstruktiv zu beschäftigen, ihre Geltung zu diskutieren? Dies war noch vor wenigen Jahrzehnten das Hauptgeschäft der Pädagogik, wenn sie dazu beigetragen hat, die normativen Leitbilder der menschlichen Entwicklung und der dafür förderlichen erzieherischen und unterrichtlichen Umstände zu artikulieren und präzisieren. Aber allein die historisch-systematische Rekonstruktion solcher Leitbilder ist eine gewaltige Aufgabe. Noch anspruchsvoller ist das Unternehmen, unter Berücksichtigung des heute möglichen Wirklichkeitswissens über die Lebensumstände des Heranwachsenden und die Entwicklungsprozesse des Grosswerdens eine kritische Diskussion des Wünschenswerten und des Nötigen einzuleiten.

Die Aufgabe der Wissenschaft kann meiner Überzeugung nach hier nur darin bestehen, an solchen Diskussionen mitzuwirken, bei der systematischen Rekonstruktion der Leitbilder zu helfen und das Wirklichkeitswissen zu intensivieren. Nicht nur ein einzelner Wissenschaftler, sondern noch mehr die Gemeinschaft der pädagogischen Wissenschaftler muss hier aus rein wissenschaftsimmanenten Zusammenhängen der Erkenntnisgewinnung heraustreten und sich in die Gemeinschaft derjenigen einbinden, die an der Gestaltung der Wirklichkeit arbeiten.

Hier schliesst sich der Kreis zur eingangs formulierten Definition des "Gegenstandsbereichs" der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Es wird sichtbar, dass im Arbeitskreis des Sich-Kümmerns der Gemeinschaft um die nachwachsende Generation die pädagogischen Wissenschaften an Universitäten ihre Aufgabe dann am besten erfüllen, wenn sie den Prozess der Erkenntnis in diesem Wirklichkeitsbereich auf höchstem Niveau methodisieren und systematisieren. Dass dafür Visionen des Wünschenswerten eine wichtige erkenntnispsychologische Funktion haben, dürfte unübersehbar sein. Meine eigenen Leitbilder sind hier von einem einzigen zentralen Kriterium geleitet: von Überlegungen zu solchen Lebens- und Erziehungsumständen, die zur bestmöglichen Entwicklung jedes heranwachsenden Menschen beitragen, die dafür hilfreich sind, dass Jungen und Mädchen lernen, ihr Leben selbstverantwortlich zu gestalten sowie bereit und fähig werden, zur Erhaltung und Erarbeitung solcher Lebensumstände beizutragen, die möglichst allen Menschen eine solche Lebensbewältigung ermöglichen. Für solche, die sich im Berufsfeld der Pädagogik selbst betätigen wollen, muss dies bedeuten, dass es für sie darum geht, selbstverantwortete pädagogische Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

So einfach dieses Kriterium des bestmöglichen Wachstums jedes Menschen erscheinen mag, so fruchtbar wird es, wenn die Genese von Personen systematisch unter dem Gesichtspunkt analysiert wird, in welcher Weise

PROF. DR. HELMUT FEND

Geb. 1940 in Hohenems/Vorarlberg.

Volksschullehrer an einklassigen Volksschulen (erste und zweite Dienstprüfung), Studium der Germanistik, Philosophie, Psychologie und Pädagogik in Innsbruck. Studienaufenthalt an der University of London, Promotion in den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie "Sub auspiciis praesidentis rei publicae Austriae" an der Universität Innsbruck. Ab 1968 an der Universität Konstanz (Sonderforschungsbereich Bildungsforschung). 1978-1979 Leiter des Landesinstitutes für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Rufe an verschiedene Universitäten. Ab 1987 Ordinarius für Pädagogische Psychologie an der Universität Zürich.

Arbeitsgebiete:

Auswirkungen der Schule auf die seelische Entwicklung von Kindern; Wirkungsanalyse von unterschiedlichen Schulorganisationen (Gesamtschule im Vergleich zum dreigliedrigen Schulsystem); Normstrukturen in Schulklassen und ihr Einfluss auf die Mitschüler; Sozialgeschichte von Bedingungen des Aufwachsens; Entwicklung in der Adoleszenz; Schulen als pädagogische Handlungseinheiten: Qualität von Schule.

Literatur:

- FEND, H. Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz, 1969 (8. Aufl. 1976).
 FEND, H. Konformität und Selbstbestimmung. Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht. Weinheim: Beltz, 1971 (2. Aufl. 1973).
 FEND, H. Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz, 1974 (4. Aufl. 1977).
 FEND, H.; KNÖRZER, W.; NAGL, W.; SPECHT, W. & VÄTH-SZUSDZIARA, R. Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim: Beltz, 1976.
 FEND, H. Schulklima. Soziale Beeinflussungsprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz, 1977.
 FEND, H. Sozialisation durch Literatur. Weinheim: Beltz, 1978.
 FEND, H. Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg, 1980 (2. Aufl. 1981).
 FEND, H. Gesamtschule im Vergleich. Weinheim: Beltz, 1982.
 FEND, H. Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.
 FEND, H. Sozialgeschichte des Aufwachsens: Generationslagen und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert. Frankfurt: Suhrkamp, 1987.

und aus welchen Gründen Heranwachsende "unter ihren Möglichkeiten" bleiben, Pathologien entwickeln und Leidenswege für sich und andere einschlagen. Noch umfassender wird die Aufgabe, wenn sie die methodische Schulung impliziert, solche Prozesse wahrzunehmen und zu diagnostizieren sowie Weisen der Hilfestellung und Unterstützung zu entwickeln und einzuüben. Auch hier wird der einzelne nur dann nicht verzagen, wenn er sich in der Gemeinschaft der pädagogisch Handelnden aufgehoben fühlt.

Anmerkungen

Anm. 1 Aus äusserlichen Gründen muss diese Veranstaltungsreihe mit der Adoleszenz beginnen.

PROF. DR. HELMUT FEND, UNIVERSITAET ZUERICH

Lehrveranstaltungen im Wintersemester 1987/88

- Psychologie und Pädagogik des Jugendalters
- Sozialgeschichte des Aufwachsens im Jugendalter
- Struktur und Identität pädagogischer Disziplinen

PAEDAGOGISCHE REFLEXIONEN ZUR LEHRERBILDUNG

Jürgen Oelkers

Von der Lehrerbildung hat man sich immer zuviel und zuwenig versprochen, je nachdem in welcher politischen Konjunkturlage die Erwartungen formuliert wurden. Es ist, mit anderen Worten, schwierig, eine realistische und doch engagierte Einstellung zu der Ausbildung von Lehrern zu gewinnen, an die besondere Anforderungen gerichtet werden, welche aber offenbar schwer zu erfüllen sind. Das mag mit der pädagogischen Reflexionsform zusammenhängen, die für die Artikulation von Erwartungen an die Lehrerbildung zur Verfügung steht. Diese Form zeichnet das aus, was Friedrich Schleiermacher 1826 das beständige Schwanken zwischen Allmacht und Ohnmacht genannt hat (Anm. 1). Ich möchte die Gelegenheit benutzen und an dieser Stelle fragen, was es mit der pädagogischen Reflexion in der Lehrerbildung auf sich hat und ob nicht die typische Form pädagogischen Nachdenkens den Ausbildungszielen im Wege steht. Meine Antwort geht dahin, dass die pädagogische Reflexion nicht abgeschafft werden kann, wohl aber besser beherrscht werden muss, wenn die Ausbildung gelingen soll.

1.

Schleiermacher erklärte die schwankende Reflexionsstellung der Pädagogen mit einer Hypothese zum *Wirkungsproblem* der Erziehung. Das Denken der Pädagogen richtet sich auf eine Handlungswirklichkeit, die eines nicht ist, nämlich *technisch* steuerbar. Die Handlungen des Erziehers werden gewiss planvoll unternommen und sollen Wirkungen erzielen, aber damit kann nicht die "Einwirkung" auf ein passives "Material" gemeint sein (Anm. 2). Vielmehr richten sich die Handlungen auf innere Verarbeitungsprozesse von Lernenden, deren Subjektivität sich jeder "Steuerung" von aussen entzieht. Erziehen und Unterrichten sind so Versuchshandlungen, die ethisch gerechtfertigt werden müssen, ohne nach einem "input:output"-Modell kodiert werden zu können. Jedes solche Modell müsste die Subjektivität des Lernenden als "black box" annehmen, was man zwar mit der Blindheit des Beobachters erklären kann, was jedoch allen tatsächlichen Rückkopplungen von Lernenden, so wie sie sich autobiographisch niederschlagen, widerspricht (Anm. 3).

2.

Der Gegensatz des technischen und des moralischen Denkens in der Pädagogik erklärt das "Schwanken" zwischen Allmacht und Ohnmacht, denn im ersten Falle sieht es so aus, als verfüge der Pädagoge gleichsam treffsicher über die Wirkungen seiner Handlungen, während im zweiten Fall sich überhaupt jede Einwirkung zu verbieten scheint, je näher

die Professionsmoral von Lehrern der reformpädagogischen Idee "vom Kinde aus" rückt (Anm. 4). Dieser historische Wandel der Grundeinstellung hat paradoxe Folgen für das Selbstverständnis von Lehrern, denn die Erziehung "vom Kinde aus" widerstreitet (mindestens historisch) der Unterrichtsmethode und also jener Form von "Ersatztechnologie" (Anm. 5), die die Schule zur Lösung des Wirkungsproblems gefunden hat. Die Technik des Unterrichts (damit zugleich der Vorrang der Sache) wird moralisch bestritten, ohne dass die gleichzeitig geäußerten moralischen *ziele* der Erziehung aufgegeben werden, welche aber doch wohl *bewirkt* sein wollen oder jedenfalls nicht einfach dem Wachstum der Natur überlassen werden können.

3.

Zuletzt hat sich diese Grundparadoxie pädagogischen Denkens in der Lehrerbildung der siebziger Jahre unter dem Stichwort "Emanzipation" geltend gemacht. Einerseits wurde damit ein deutliches *Erziehungsziel* benannt, welches mit Hilfe ganz bestimmter (Unterrichts-)Handlungen erreicht werden sollte, andererseits widersprach die Moral dieses Ziels seiner *methodischen* Verwirklichung oder dem Zweck:Mittel-Schema pädagogischen Handelns, denn "Emanzipation" kann schlecht "hergestellt" oder in einem irgendwie technischen Sinne "befördert" werden. Gleichwohl stellte sich die (deutsche) Lehrerbildung auf dieses Leitziel ein, weil es so aussah, als könnte "Emanzipation" durch die richtige Strukturveränderung der Ausbildung tatsächlich verwirklicht werden. Die Grenzen dieses Konzepts zeigten sich dann aber nicht nur politisch, sondern vor allem auch im Blick auf die Differenziertheit der Verhältnisse. Es war nicht länger möglich, die Ausbildung an *ein* und *nur* ein Ziel zu binden, von dem aus die immer autonomer werdenden Teilbereiche hätten integriert werden können. Die Emanzipationspädagogik integrierte die Lehrerbildung der siebziger Jahre höchstens semantisch (und das auch nur kurzfristig), nicht jedoch faktisch, wie sich nicht zuletzt an der überaus heteronomen Entwicklung der Fachdidaktiken ablesen lässt.

4.

Fragt man sich, warum - trotz der erwartbaren Schwierigkeiten - ein solches Konzept wie "Emanzipation" noch einmal diese "fundamentalisierende" Bedeutung hat annehmen können, dann lässt sich eine plausible Antwort finden, wenn man die traditionelle pädagogische Denkform in Rechnung stellt, wie sie sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts in relativer Stabilität (auch quer zu den Ansätzen der Erziehungswissenschaft) entwickelt hat. Ich verstehe darunter ein Denken, welches im Blick auf einen bestimmten Themenbereich ("Erziehung" und "Unterricht") mindestens fünf Kriterien erfüllt: Es ist *ziel-* und *zukunftsbezogen*, zugleich *kritisch* und in einem universellen Verständnis *normativ*, argumentiert mit Hilfe von *zeittheoretischen* Prämissen und orientiert sich an möglichen *Wirkungen*. Was damit gemeint ist, wird rasch

deutlich, wenn man sich das Gegenteil vorstellt, ein Denken, das strikt gegenwartsbezogen wäre, der Anpassung an die gegebenen Verhältnisse das Wort redete, nicht Normativität, sondern Wertfreiheit postulierte, sich mit zeitunabhängigen Ontologien fundierte und nicht explizit an Wirkungen interessiert wäre. In positiver Fassung können diese fünf Kriterien verschieden gewichtet werden, aber ihr Zusammenspiel hat, geschichtlich gesehen, bestimmt, was unter "moderner" Erziehung verstanden wurde und was nicht.

5.

Es ist leicht sichtbar zu machen, dass die fünf Kriterien nur eklektisch zusammenzufügen sind (Anm. 6). Diese eklektische Struktur erklärt zugleich die Heteronomie der verschiedenen Ebenen des pädagogischen Argumentierens und Handelns: Pädagogische Grossideologien nämlich haben darin ebenso Platz wie technische Handlungsentwürfe oder eine hermeneutische Alltagsmoral, ohne dass dies alles harmonisch zu machen wäre. Nur eines sollte "Erziehung" nie sein, nämlich unwirksam, was zugleich die Fixierung der pädagogischen Reflexion auf *Ziele* und *Methoden* erklärt, wobei es freilich nie so recht gelungen ist, beide Bereiche in irgendeinem theoretisch stabilen Sinne zu verknüpfen. Im Gegenteil, das Beispiel der "Emanzipationspädagogik" zeigt, wie sehr heterogene Denkmotive in pragmatischer Absicht verschmolzen werden können: Geschichtsphilosophische Befreiungsprogrammatik *und* antiliberale Unterrichtstechnologie; Subjektivismus *und* Gesellschaftstheorie; politische Aktion *und* therapeutische Selbstreflexion - ohne dass all dies in einer höheren Wirkungssumme "Emanzipation" zusammengetroffen wäre. Und das ist nur ein Beispiel: Genau derselbe Befund lässt sich für die andere politische Seite oder die liberale Mitte feststellen: Sowie daraus pädagogische Programmatik wird, kommt eine riskante Denkform ins Spiel, die notorisch mehr verspricht, als sie halten kann.

6.

Nun ist Lehrerbildung die Vorleistung für einen etablierten Beruf, also im Kern eine *Professionalisierung*. Die Lehrerbildung unterscheidet sich jedoch von anderen akademischen oder semi-akademischen Berufsvorbereitungen, weil sie weder Technologien des Handelns herausgebildet noch auf die Entwicklung von Kasuistiken oder die dogmatische Normativierung der professionellen Reflexion gesetzt hat. Sie definierte sich historisch wohl in einem engen Theorie:Praxis-Bezug, aber das war stets mehr und anderes als das, was Mediziner, Juristen oder Theologen unter einer Berufsvorbereitung verstanden. Ein Grund dafür liegt in der Leitdisziplin der Lehrerausbildung: Die Pädagogik nämlich entwickelte sich im 19. Jahrhundert nicht zu einer empirischen (und daran anschliessend technischen) Disziplin, sondern blieb - wie Wilhelm Flitner das genannt hat - *réflexion engagée*, also orientiert am Handelnden, seiner Gesinnung und den praktischen Möglichkeiten eines gegebenen Berufsfeldes. Dieses Konzept erscheint heute durchaus nicht

"rückständig", aber es hat einen zu hohen Preis, wenn die Voraussetzung für sein professionelles Gelingen ist, dass es an eine stabile Gesinnung gebunden werden muss (wie z.B. in den an der Jugendbewegung orientierten Pädagogischen Akademien in Preussen von 1926 bis 1932). Zerbricht diese Grundlage, was in einem weltanschaulichen Pluralismus und Liberalismus erwartet werden muss, dann bleibt zur praktischen Berufsvorbereitung nicht viel übrig, wenn man zugleich auf Technologie, Kasuistiken und normative Dogmatisierungen verzichtet.

7.

Der Fehler liegt in der *Entgegensetzung*: Es kann keine vernünftige Vorbereitung auf die pädagogische Praxis der Schule geben, wenn nicht Handlungsformen, Erfahrungen und ethische Maximen vermittelt werden, die eben neben der Wissenskompetenz den Kern des Berufsfeldes ausmachen. Falsch ist freilich auch die radikale oder dramatische Behandlung dieser Kriterien: Pädagogische Handlungsformen, die lehrbar sein sollen, sind *Methoden*, keine in irgendeinem strikten Sinne Technologie. Sie bestehen aus Erfahrungsregeln des Handelns, die aus Zwecken der Lehrbarkeit in mehr oder weniger systematische Form gebracht werden, ohne dass aus der Systematik auf die Wirksamkeit geschlossen werden könnte. Die Regeln des Handelns werden ergänzt durch typische Fälle der Erfahrung, die als Beispiele zur Veranschaulichung von Dilemmata, Paradoxien und Schwierigkeiten, aber auch zum Beleg des möglichen Gelingens herangezogen werden. Diese methodische und kasuistische Initiation in das Berufsfeld muss durch wissenschaftliche Erklärungen ergänzt werden, bedarf zugleich aber auch der Herausbildung moralischer Imperative, die es dem künftigen Lehrer erlauben, sein Handeln *trotz* Schwierigkeiten fortzusetzen und als sinnvoll zu begreifen. Dass jede Erfahrung von Sinn zugleich auch die Erfahrung von Sinnlosigkeit ermöglichen kann, versteht sich dabei von selbst.

8.

Bezieht man nun dieses curriculare Spektrum einer sinnvollen und effektiven Berufsvorbereitung auf die traditionelle Denkform, kann stellt man Diskrepanz und Passung zugleich fest. Die Erziehungstheorie seit Rousseau ist in eigenartiger Weise antiinstitutionell ausgerichtet gewesen, so dass seit Mitte des 18. Jahrhunderts stets utopische Forderungen mit radikaler Schulkritik zusammentrafen. Diese Mischung war politisch nicht exklusiv, sondern konnte in allen Schattierungen von links bis rechts angetroffen werden. Die Pädagogik geriet auf diesem Wege in eine strukturelle Differenz zur Praxis, mit der kein namhafter Pädagoge mehr zufrieden sein konnte. Zur gleichen Zeit stützte die Pädagogik aber auch pragmatische Konzepte, also etwa Pestalozzis Methode des Unterrichts, Fröbels Kinderspiel oder die Lehrplanentwicklung der Herbartianer. Ähnlich die Reformpädagogik der Jahrhundertwende: Radikale Kritik und grosses Postulat mischten sich mit konkreten Versuchen eigener Praxis, ohne dass sich das eine aus dem andern ableiten

würde. Um nur ein Beispiel zu nennen: Zwischen Peter Petersens Modell der Jenaplanschule und seiner Theorie der geistigen Erziehung zur Volksgemeinschaft liegen - theoretisch wie praktisch - Welten (Anm. 7).

9.

Steht also die typisch pädagogische Denkform der Ausbildung zum Lehrer entgegen? Ja und nein: Sie befördert einerseits das Schwanken zwischen Allmacht und Ohnmacht, kein Zweifel, denn sie geht mit Wert- und Wirkungsansprüchen einher, *die für den praktisch Handelnden nicht erfüllbar* sind, so sehr dies dem pädagogischen Beobachter auch erscheinen mag. So entsteht leicht der Eindruck, die Praxis sei "schmuddelig" (Anm. 8), weil sie die Ziele und Ansprüche der Theorie, von denen nicht zuletzt auch die Selbsterwartungen der Handelnden bestimmt werden, nicht, und zwar *beständig* nicht, erfüllt. Andererseits: Über Erziehung lässt sich kaum anders nachdenken, als eben zukunftsbezogen (damit jedoch vage), kritisch (damit oft anfällig), normativ (damit riskant), verzeitlicht (damit unabsehbar) und eben wirkungsorientiert (damit Gelingen und Scheitern gleichermaßen ausgesetzt). Dass die Pädagogik diese Reflexionsform hat, ist kein Zufall, sondern entspricht einer Grundbedingung der modernen Gesellschaft, nämlich dem Auseinandertreten von Erwartung und Erfahrung (Anm. 9), das keine singuläre Praxis wieder zusammenfügen kann. So besteht auch keine Aussicht, die pädagogische Denkform strukturell zu verändern, sondern nur, sie zu disziplinieren. Doch das ist für die Lehrerbildung der Zukunft von erheblicher Bedeutung.

10.

Radikalisierungen einer Denkform sind immer nach zwei Seiten hin möglich, zum *status quo* und in Richtung auf eine Utopie. Die pädagogische Denkform neigt zum Utopischen, einfach weil ihr "Gegenstand", die Erziehung, sich auf eine unabsehbare Zukunft richtet. Das Utopische geht vom Unwahrscheinlichen aus, das sich gerade nicht vom Wahrscheinlichen her begrenzen lassen will (Anm. 10). In der Pädagogik erscheint so die Erziehung selbst, gemessen an ihrem Ziel, als etwas Unwahrscheinliches und zugleich Notwendiges. Auch das ist wieder paradox, denn vom Notwendigen spricht man sonst nur unter der Voraussetzung von Gesetzmässigkeit oder eben Wahrscheinlichkeit. Disziplinierungen einer so angelegten Denkform sind daher auch nur durch die Erfahrung einer Realität möglich, die nicht utopisch weggedacht werden kann und trotzdem legitim erscheint. Nach Lage der Dinge sind das die *Institutionen* der Erziehung; damit diese jedoch nicht einfach im *status quo* belassen werden, ist es immer zugleich auch erforderlich, sie *pädagogisch* zu kritisieren, denn nur so wird ihre unvermeidliche Dynamik nicht zu einem juristisch administrierten Kreisverkehr. Nur muss eben die *Realität* einer institutionellen Praxis von einer bestimmten, hier pädagogischen, *Reflexion* unterschieden werden. Man muss, anders gesagt, in der Lehrerbildung

lernen, wann und aus welchem Grunde sich eine Reflexionsform am Unwahrscheinlichen orientiert, ohne darum eine Aussage über die Realität zu machen oder unwichtig zu sein. Diese Grundstruktur erklärt im übrigen auch die streckenweise harten Spannungen zwischen der Inanspruchnahme des "Pädagogischen" und den an der Lehrerausbildung beteiligten Wissenschaften (einschliesslich der Erziehungswissenschaft, die sich von der pädagogischen Reflexion unterscheiden will oder muss).

11.

Die Vorbereitung auf die institutionelle Realität des Berufsfeldes Schule steht damit in einer merkwürdigen Dialektik, die anderen akademischen Berufen fremd ist. Ich meine die Dialektik zwischen dem *Laien* und dem *Professionellen* oder die These, dass die Lehrerbildung nur begrenzt professionalisierbar ist. Gewiss wäre es dilettantisch, die Realität der Schule durch normative Reflexion allein erschliessen zu wollen, ohne deren Handlungsbedingungen - Methode, Kasuistik, Professionsmoral - adäquat zu berücksichtigen. Aber die Berufsvorbereitung wäre auch nicht optimal, wenn sich die Studenten dem Lehrerberuf in einer rein zweckrationalen Weise nähern würden und bloss lernten, Wissen und Können zu vermitteln. Das Besondere an dem Lehrerberuf ist eben, dass nicht der eine Pol zugunsten des anderen aufgelöst werden darf, soll die Praxis wirklich in einem zugleich normativen und effizienten Sinne verbessert werden. "Lehrersein" kann nicht strikt professionell, aber auch nicht dilettantisch verstanden werden, denn der reflektierende Laie sieht oft mehr als der routinierte Profi, ohne dass beides *allein für sich* den Lehrer ausmachen könnte. Strikt professionell würde er jene Naivität im Umgang mit Kindern und Kreativität im Blick auf die wechselvolle Praxis verlieren, die nach Pestalozzi grundlegende Merkmale der Berufsausübung sind.

12.

Aber wie kann eine wissenschaftliche Ausbildung auf beides gleichermaßen vorbereiten? Indem sie, ohne zuviel zu versprechen, zugleich pädagogische Reflexion und wissenschaftliche Schulung ist, was freilich nur dann gelingt, wenn deren Unterschiede in Rechnung gestellt und die Differenz nicht zugunsten einer falschen Eklektik verwischt werden. Ihre Zusammenfügung gelingt dort am besten, wo die Praxis am nächsten ist, also in der Erarbeitung der Methoden des Unterrichts, der Kasuistik des Lehrerhandelns und dem Ethos der pädagogischen Institution. Das ist abstrakt gesagt, aber Konkretionen sind leicht möglich, im Negativen wie im Positiven: Eine Schulung in irgendwelchen Ausschnitten von Wissenschaft ohne Bezug zur Berufspraxis führt nicht zur "Professionalität" des Lehrers, ebensowenig wie die Einübung in die pädagogische Denkform allein schon dafür bürgt, Kreativität und Moral in die Berufsauffassung hineinzubringen. Eher gelingt die Vorbereitung, wenn ein breit angelegtes Studium vom Ziel der Initiation in das Berufsbild "Lehrer" verstanden wird und das universitäre Curriculum darauf

möglichst optimal Rücksicht nimmt. "Optimal" kann hier nur heissen, orientiert an demjenigen Wissen und Können, welches für die Reflexion und die praktische Beherrschung des Berufs notwendig und hinreichend sind. Das ist unter den heutigen Bedingungen nicht ohne wissenschaftliche Ausbildung möglich, aber Vorsicht: Die Wissenschaft darf nicht so vermittelt werden, dass die Ausbildung von Lehrern mit der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses *identisch* ist. Denn Lehrer sind keine wissenschaftlichen "Spezialisten", sondern üben eine Profession aus, auf die wissenschaftlich vorbereitet werden kann, ohne dass sie *allein* durch die Erfahrung von Wissenschaften gelernt werden könnte. Den kreativen Rest kann man sich kleiner und grösser vorstellen; ich plädiere dafür, ihn möglichst gross zu belassen (Anm. 11). Denn wenn Lehrer nicht die Kunst des Alltags - Eklektik, Geschick, keine Scheu vor dem Status als "produktiver Laie" - beherrscht (und also lernen kann), wird Schule nicht gelingen. Von der Wissenschaft aus kann sie nicht betrieben, sondern nur beobachtet und erklärt werden. Und diese Erklärungen zu lernen, darf nicht heissen, einzig daraus seine Professionalität abzuleiten.

13.

Noch konkreter: Wie soll dies geschehen oder mindestens: Wie ist es möglich? Hierzu fünf Vorschläge: Die Kooperation zwischen Universität und Praxis muss eng sein, ohne die unterschiedlichen Aufgaben (und Möglichkeiten) beider zu verwischen. Die wissenschaftliche Pädagogik hat dabei, neben der kritischen Pflege der Geschichte, vor allem die Aufgabe, die Prinzipien des pädagogischen Handelns zu explizieren und in ihrer Allgemeinheit verständlich zu machen. Dazu gehört auch die anspruchsvolle Semantik der Reflexion, denn es ist ein Fehler, den Lehrerberuf nur mit einer postulativen, alltagsnahen Sprache zu reflektieren, deren kognitive Reichweite eng begrenzt ist. Drittens muss die Fort- und Weiterbildung gerade auf dem Gebiet der Pädagogik und Didaktik verbessert werden, was voraussetzt, dass die Universität geeignete Formen findet und sinnvolle Angebote macht. Umgekehrt können gerade an dieser Stelle die praktischen Erfahrungen von Lehrern Eingang in die Universität finden, die Rückkopplung darüber erhält, wie denn die Erstausbildung gewirkt hat. Viertens ist der Differenzierung der verschiedenen Praxisfelder des öffentlichen Schulwesens bei der Ausbildung Rechnung zu tragen. Die Einheit der Lehrerausbildung kann nicht darin gesucht werden, dass jeder möglichst das Gleiche lernt. Vielmehr ist das Curriculum so zu gestalten, dass es den unterschiedlichen Bedingungen und Perspektiven des Berufsstandes gerecht zu werden vermag. Und fünftens: Die *Grundsätze* sowohl der Lehrerverberuf als auch der Schule wären zu entpolitisieren. Weniger missverständlich gesagt: Es kommt darauf an, die Politisierung pädagogischer Probleme als eine Art funktionaler Notwendigkeit zu betrachten, ohne daraus Glaubenskämpfe zu machen. Das richtige Prinzip sollte pädagogischer und gerade nicht politischer Natur sein. Sonst müsste man "rechte" und "linke" Schule trennen, wo es doch darauf ankommt, die guten von den schlechten zu unterscheiden.

Anmerkungen

- Anm. 1 Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften, hrsg. v. Erich Weniger, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Düsseldorf/München 1957, S. 16ff.
- Anm. 2 So schon: John Stuart Mill: System der deduktiven und induktiven Logik. Eine Darlegung der Principien wissenschaftlicher Forschung, insbesondere der Naturforschung. Übers. v. J. Schiel. Erster Teil. 4. Aufl. Braunschweig 1877, S. 417f.
- Anm. 3 Vgl. Jürgen Oelkers: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, 3 (1987), im Druck.
- Anm. 4 Nähere Erläuterung dieser These in: Jürgen Oelkers: Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, 4 (1986), S. 487-506.
- Anm. 5 Diesen Ausdruck übernehme ich aus der Systemtheorie, ohne deren theoretische Implikationen zu teilen (vgl. Niklas Luhmann/ Karl-Eberhard Schorr: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, S. 118ff; dies.: Das Technologie-defizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 345-365.
- Anm. 6 "Eklektik" ist im pädagogischen Bereich auch als Tugend zu lesen; vgl. etwa: J. J. Schwab: Science, Curriculum, and Liberal Education. Selected Essays. Ed. by I. Westbury/W. J. Wilkof. Chicago/London: University of Chicago Press 1978.
- Anm. 7 Hierzu: Jürgen Oelkers: Petersen und die Reformpädagogik. In: Ingeborg Maschmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 55-59.
- Anm. 8 Hartmut von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985, S. 173.
- Anm. 9 Ich übernehme hier eine These von: Reinhard Koselleck: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt 1979, S. 266ff.
- Anm. 10 Hierzu: Jürgen Oelkers: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 801-816.
- Anm. 11 Ausf.: Jürgen Oelkers: Prospekte der Lehrerbildung. In: Hans-Dieter Schmid (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Lehrerbildung. Hannover 1985, S. 137-157.

PROF. DR. JUERGEN OELKERS, UNIVERSITAET BERN

Veranstaltungen im Sommersemester 1987

1. Pädagogik der Gegenwart. Vorlesung für Studierende aller Richtungen
Mittwoch, 16-18 Uhr
2. Grundbegriffe der Pädagogik. Proseminar. Mittwoch 10-12 Uhr
3. Pestalozzi und die moderne Pädagogik. Hauptseminar
Dienstag 16-18 Uhr

Veranstaltungen im Wintersemester 1987/88

1. Konzepte und Entwicklungen der 'Reformpädagogik'. Vorlesung für
Studierende aller Richtungen. Mittwoch 16-18 Uhr
2. Einführung in die Pädagogik. Proseminar. Mittwoch 10-12 Uhr
3. Die 'Pädagogik vom Kinde aus' - ein Mythos?
Hauptseminar. Dienstag 16-18 Uhr

PROF. DR. JUERGEN OELKERS

Bio - Bibliographische Angaben

Geb. 21. März 1947; verheiratet, zwei Kinder.

Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik, Geschichte an der Universität Hamburg; 1973 Lehrereexamen; 1975 Promotion.

1976-1979 wiss. Assistent an der (ehemaligen) Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Köln; 1979-1987 Professor (C 4) für Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Lüneburg; seit dem 1. Mai 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern.

Arbeitsschwerpunkte:

Geschichte der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert; analytische Erziehungsphilosophie; Theorie der Erziehung und Bildung.

Buchveröffentlichungen u. a.:

"Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik" (München 1976); zusammen mit Harm Prior: "Soziales Lernen in der Schule" (Königstein/Ts. 1982); zusammen mit Thomas Lehmann: "Antipädagogik - Herausforderung und Kritik" (Braunschweig 1983; Neuauflage für 1987 vorgesehen); "Erziehen und Unterrichten - Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht" (Darmstadt 1985); "Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht" (München 1985).

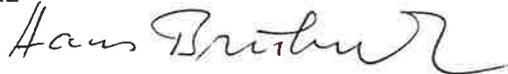
Demnächst erscheinen:

"Die grosse Aspiration: Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert" (Darmstadt 1988); "Reformpädagogik" (München 1988).

Daneben zahlreiche Aufsätze und Editionen zur historischen Pädagogik und zur systematischen Erziehungswissenschaft.

Hobbies: England und Irland; alte Bücher; Musik; Filme - sowie: Gespräche.

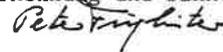
10 JAHRE



PRÄSIDENT SPV

Protokollarisch steht fest: Anlässlich der SPV-Vorstandssitzung vom 24./25.9.1976, die in Sempach als Klausurtagung zur LEMO-Vernehmlassung durchgeführt worden war, erklärte sich Hans Brühweiler bereit, ab Frühjahr 1977 das Verbandspräsidium zu übernehmen. In meiner Erinnerung bestätigt sich die vom Protokollanten festgehaltene Bemerkung, dass die Nachfolge des langjährigen und verdienten SPV-Präsidenten Paul Schaefer erst "nach langer und zäher Diskussion" geregelt werden konnte. Dazu verhalf eine List unseres Gastgebers Toni Strittmatter. Nach einem ermüdenden Arbeitstag lud er den Vorstand in seine Wohnung ein, die er dann - als Tür und Tor verriegelt waren - kurzerhand zum Konklave erklärte, aus dem er uns nicht eher entlassen wollte, als ein Präsidenschaftskandidat erkoren wäre. Ich kann mich weder an schwarzen noch an weissen Rauch erinnern; ich weiss jedoch noch heute, wie sehr es in uns "geraucht" hat - bis zu guter letzt der Funke sprang: Hans Brühweiler! Eher der Legende als der Wirklichkeit dürfte es entsprechen, wenn wir uns heute noch erzählen, wir seien damals "Habemus papam!" singend durch das nächtliche Sempach in unsere Hotelunterkunft gezogen...

Hans Brühweiler hat sich nie zum Verbandspapst emporstilisiert; auch das Bild einer pädagogischen Vaterfigur entspricht nicht seinem persönlich kollegialen Führungsstil. Ich erlebte ihn die langen Jahre gemeinsamer Vorstandstätigkeit hindurch als Kollegen, der nie die Flinte ins Korn warf und der sich weder durch verbandsinterne Trägheiten noch durch externe antipädagogische Scharmützel irritieren liess. - Dafür gebührt ihm in seinem zehnten Präsidialjahr (in das übrigens sein verdienter Bildungsurlaub fällt) Anerkennung und Dank. 'Ad multos annos!'



Die BzL-Abonnenten - Ihre Mitleser

SPV-Mitglieder (*) und BzL-Abonnenten

(Stand: 31. Mai 1987)

Sr. Patricia **Abgottspon*** Brig / Armin **Abt*** Binningen / Bruno **Achermann*** Luzern / Daniel **Adank** Dieterswil / Jean-Marie **Adatte*** Neuchâtel / Hans **Aebli*** Bern / Beny **Aeschlimann** Zollikerberg / Stefan **Albisser*** Bern / Albert **Althaus*** Bern / Adalbert **Am Zehnhoff*** Luzern / Sr. Jazinta **Amborä*** Brig / Maria **Amrein*** Zürich / Verena **Amrein*** Stettlen / Hans **Amrein*** Malters / Hans **Anderegg*** St. Gallen / Hans **Angehrn*** Sargans / Hans **Anliker** Arni / Peter **Anthon*** Thun / Kurt **Aregger*** Kriens / Ruedi **Arn*** Niederweningen / Rudolf **Arni*** Fribourg / Bernard **Arnoldi*** Rolle / Werner **Auer** Ebikon / Hans **Badertscher*** Bern / Heinz **Badertscher*** Bolligen / Matthias **Baer*** Bern / Annalies **Baier*** Günsberg / Josef **Bannwart*** Luzern / Cécile **Barras** Biel / Marianne **Baumann*** Winterthur / W. **Baumberger** Zürich / Peider **Bazzell*** Samedan / Hans **Bäbler** Glarus / Hannes Paul **Bärtschi*** Bern / Erwin **Beck*** St. Gallen / Sr. Iniga Maria **Beck*** Menzingen / Armin **Beeler*** Luzern / Sr. Jean-Baptiste **Berard*** Sion / Marc-Alain **Berberat*** Epalinges / Alois **Berger** Kaiseraugst / Christoph **Berger*** Thörishaus / Anna **Bernet*** Bern / Heidi **Bernet** Bern / Felix **Bertogg** Chur / Andrea **Bertschi*** Bolligen / Thomas **Bertschinger*** Zürich / Silvio **Biasio*** Russikon / Bruno **Billeter*** Winterthur / Ferdinand **Bischofberger** Appenzell / Liselotte **Blapp** Basel / Susanne **Blaser** Spiez / Alfred **Blättler*** Riehen / P. Benno **Blom*** Einsiedeln / Daniel **Bodenmann*** Rorschach / Hans **Bolliger** Frauenkappelen / W. **Bolliger** Strengelbach / Carl **Bossard** Oberkirch / Kurt **Bossart*** Luzern / Regine **Born*** Solothurn / Michelle **Bovet*** Fribourg / Heinrich **Boxler*** Feldmeilen / Jakob **Brauchli*** Glarus / Jakob **Bräker*** Zürich / Sr. Annunciata **Bregy*** Brig / Frederik **Briner*** Windisch / Sr. Imeldis **Brodmann*** Ingenbohl / James **Brogan*** Schaffhausen / Joe **Brunner*** Bern / Heidi **Brunner*** Ittigen / Roman **Brunschwiler*** St. Gallen / Theo **Brüggemann*** Bern / Arthur **Brühlmeier*** Oberrohrdorf / Hans **Brühweiler*** Itingen / Werner **Brütsch*** Büttenhardt / Theodor **Bucher*** Vaduz / Heinz **Buholzer** Wilen / Conrad **Buol*** Chur / Ulrich **Bühler*** Gelterkinden / Urs **Bühler*** Zürich / Guido **Bühlmann*** Luzern / Hermann **Bürki*** Boll / Peter **Büsser*** St. Gallen / Christophe **Calame** Lausanne / Werner **Chri-**

sten* Lenzburg / Maria Christen* Basel / Bruno Dahinden Kreuzlingen /
 Andreas Dick Fribourg / Erich Dorer* Gränichen / Otfried Dörfler* Dor-
 nach / Urs Dörig* Kreuzlingen / Hans Drück Bern / Philippe Ducommun*
 Genève / Michel Dumas* Petit-Lancy / Lina Dürr Oberschan / Paul Dürr*
 Schiers / Walter Egg* Jogny / Fred Eggenberg Biglen / Emerita Eggen-
 berger* Berneck / Kurt Eggenberger* Büren / Hans Egger* Zuzwil / Doris
 Egli-Meier Schaffhausen / Elisabeth Eichelberger Habstetten / Astrid
 Eichenberger* St.Pantaleon / Joseph Eigenmann* Bettlach / Gabriele
 Emmenegger* Luzern / Brigit Eriksson-Hotz* Oberstammheim / Gertrud
 Ernst* Umiken / Willi Eugster* Ullisbach / Willi Fehlmann* Hinwil /
 Fritz Felix* Luzern / Hermann Forneck* Zürich / Alfons Frei* Zug /
 Christoph Frei* Zürich / Josef Freund Wien / Zita Frey* Burg / Karl
 Frey* Kiel / Stefan Fuchs* Lachen / Hans Furrer* Forch / Peter Füg-
 lister* Münchenbuchsee / Oswald Gabathuler* Buchs / Sr.Anna Gasser*
 Menzingen / Hans Gehrig* Herrliberg / Manuela Geiger Aarau / Chri-
 stoph Geiser* Kirchdorf / Hermann Gelzer* Niederlenz / Judith Gessler*
 Bern / Fritz Giese Lima/Peru / Willi Giger* St.Gallen / Olof Gigon*
 Basel / Paul Gisi* Solothurn / Bruno Good Guntalingen / Hansjörg Graf
 Zürich / Walter Greminger Bern / Hans Grisseemann* Hunzenschwil / Jo-
 hannes Gruntz* Bern / Kurt Grünwald* Visp / Samuel Guinchard* Cormon-
 drèche / Titus Guldinmann Bern / C.Gustin Santa Maria / Bernard Gygi*
 Genève / Bruno Halter Heerbrugg / Jürg Handloser Küsnacht / Walter
 Hartmann* Wattenwil / Hansruedi Hasler Evilard / Vreni Häni* Rombach
 Urs Hedinger Münsingen / Maria Heimgartner* Zürich / Ruedi Helfer
 Scheuren / Werner Heller Bern / Elmar Hengartner* Zofingen / Meinrad
 Hensler* Kriens / Karl Hess* Altdorf / Alexander Heussler Luzern /
 Margo Heyer* Stäfa / Gerhard Hirsbrunner* Wabern / Gertrud Hofer*
 Bern / Susanne Hofmeier Selzach / Walter Hohl* Zürich / Walter Hol-
 dener* Küttigen / Armin Hollenstein Biel / Hans Honegger* Oberrieden
 Sr.Helena Horat* Menzingen / Hans-J.Höntschi* Schattdorf / Daniel
 Huber Luzern / Bruno Hugentobler* Elgg / Rolf Hugi Neuenegg / Max
 Huldi* Birsfelden / Luigi Inperatori* Locarno / Novardo Ischi* Unter-
 ägeri / Theo Iten* Cham / Peter-Karl Jakob* Zürich / Paul Jakober*
 Immensee / François Jaquet* La Chaux-de-Fonds / Anton Jenelten Sion /
 Rudolf Jenelten* Visp / Carlo Jenzer* Solothurn / Leonhardt Jost*
 Küttigen / Bernhard Jundt Bern / Lothar Kaiser* Hitzkirch / Peter
 Kamm* Rombach / Franz Kaufmann* Sempach / Kurt Kaufmann Matzingen /
 Adalbert Kälin Küsnacht / Verena Keller* Malans / Edith Kemm* Bern
 Heinz Killer Zetzwil / Isabelle Kirschbaum* Grand-Lancy / Erich Klee*
 Frauenkirch / Hanspeter Koch* St.Gallen / Karl Kohli* Kreuzlingen /
 Hannes Kopp* Götighofen / Walter Korn* Wohlen / Franz Kost* Zürich /
 Joe Kramis* Fribourg / Bruno Krapf* Brütten / Hans Krummenacher*
 Wermatswil / Fritz Kubli* Zürich / Matthäus Kubli Santiago de Chile /
 Heinz Kull* Wallisellen / Irene E.Kummer* Zürich / Christina-Maria
 Kunz* Gansingen / Armin Kuratle* Kreuzlingen / Heidi Kuser* Marin /
 Hans Kuster* Schwarzenburg / Urs Küffer* Hermrigen / Nelly Künzi*
 Thun / Werner Künzler* Bern / Hermann Landolt* Forch / Norbert Land-
 wehr* Bünzen / Maria Langenbacher* Hergiswil / Urs Peter Lattmann*
 Riniken / Eva Lautenbach* Aurigeno / Rolf Leemann* Fraubrunnen /
 Agnes Liebi* Bern / Eduard Looser* Stettlen / Peter Loretz* Chur /

Annemarie **Lüdi** Gümligen / Werner **Lüdi** Zürich / Peter **Lüthi*** Baden / Verena **Lüthi** Bern / Ernst **Maissen*** Altendorf / Catrin **Maler** Thun / Walter **Marfurt*** Aesch / Otto **Marmet*** Wädenswil / Emile **Marmy*** Châtel-St-Denis / Pierre **Marville*** Oberwichttrach / Hanspeter **Mathys** Solothurn / Annegret **Mathys** Zürich / Beat **Mayer*** Laupen / Urs **Mehlin*** Gockhausen / Urs **Meier*** Burgistein / Werner **Meier*** Rehetobel / Dorli **Meili-Lehner*** Schleinikon / Heinrich **Meng*** Wettingen / Jean-Claude **Menstrey*** Saint Sulpice / Claude **Merazzi*** Biel / Helmut **Messner*** Strengelbach / Rudolf **Messner** Kassel / Peter **Metz*** Langenthal / Eva **Meyer*** Bern / Rudolf **Meyer*** Münchenbuchsee / Jean-Pierre **Michellod*** Veyras / Daniel **Moser*** Bern / Heidi **Moser-Kryenbühl** Oberägeri / A. **Mumprecht** Gümnenen / Tim **Murphey*** Neuchâtel / Hanspeter **Müller*** Basel / Hedwig **Müller*** Ziefen / Jakob **Müller*** Beringen / Marcel **Müller*** Zürich / Paul **Müller*** Zürich / Christoph **Milaeus*** Zürich / Hans **Näf*** Hasliberg Reuti / Peter **Nenninger*** Freiburg/D / Fritz **Neukomm** Langenthal / Walter **Nohl*** Münchenbuchsee / Beat **Oppliger*** Baden / Fritz **Oser*** Fribourg / Elmar **Osswald*** Basel / Marcello **Ostinelli*** Losone / Theo **Ott*** Maienfeld / Laurent **Pauli*** Lausanne / Hedi **Peter-Lang*** Wettingen / Markus **Petrig** Neuenegg / Bruno **Peyer*** Schiers / Monique **Pignat*** Petit-Lancy / Edo **Poglia** Bern / Stephan **Portmann*** Solothurn / Ernst **Preisig*** Altavilla / Roland **Prince*** Neuhausen / Paul **Pulver*** Bern / Hans **Raaflaub** Köniz / Andreas **Raas** Wängi / Ernst **Ramseier*** Pratteln / Werner **Rätz*** Luzern / Kurt **Reusser*** Heimiswil / Hans **Reutener*** Herrliberg / Gérald **Rebetez** Neuchâtel / Matthias **Rich*** Bassersdorf / Alfred **Richli*** Schaffhausen / Iwan **Rickenbacher*** Rickenbach / Martin **Riesen** Orpund / Lorenz **Rogger** Bern / Paul **Rohner*** Zug / Ruth **Rohr-Achermann*** Toffen / Heinrich **Roth*** St.Gallen / Paul **Roth*** Langendorf / Peter **Roth*** Mönchaltorf / Raphael **Romano** Steffisburg / Ernst **Röthlisberger** Spiez / Hans **Röthlisberger*** Burgdorf / Max **Röthlisberger*** Zofingen / Charles **Rusca*** Bottighofen / Ursula **Ruthemann** Bern / Thomas **Rüegg** Winterthur / Urs **Rüegg*** Grüningen / Hansheinrich **Rütimann*** Schiers / Andreas **Rychen*** Münchenbuchsee / Margret **Ryser*** Bern / Jean-Pierre **Salamin*** Sion / Hans-Rudolf **Salvisberg** Bollo-dingen / Raffaella **Scandroglio*** Zürich / Annerose **Scheidegger*** Basel / Werner **Schenker** Schlieren / Robert **Scherrer** Männedorf / Sr.Madeleine **Schildknecht*** Baldegg / Andreas **Schindler*** Biel / Christian **Schmid*** Bern / Kurt **Schmid*** Kreuzlingen / Maja **Schmid** Effretikon / Martin **Schneeberger*** Zuzwil / Wilfried **Schneeberger*** Muri / Margrith **Schneider*** Lüterkofen / Mina **Schneider-Landolf** Erlangen / Bernhard **Schnidrig*** Glis / Fritz **Schoch*** Büren / Paul **Scholl*** Solothurn / Beat **Schorno** Meikirch / Walter **Schönenberger*** Rorschach / Sr.Gudrun **Schuler*** Steinen / Peter **Schuler*** Bern / Dieter **Schürch*** Giubiasco / Egon **Schwab*** Baden-Rütihof / Peter **Schwarzenbach*** Gibswil / Markus **Schwendener*** Niederwichttrach / Hans **Seitz** St.Gallen / Hermann **Siegenthaler** Forch / Ernst **Sommerhalder** Solothurn / Kurt **Spiess*** Rorschach / Josef **Stadler*** Hauterive / Franz **Staffelbach** Luzern / Ruedi **Stambach*** Rorschach / Fritz **Staub** Büren / A. **Staub** Oberarth / Ernst **Stähli** Burgdorf / Edmund **Steiner** Leuk-Stadt / Heinz **Steiner** Thun / Hansjürg **Stocker*** Wädenswil / Niklaus **Stocker** Rohrbach / Martin **Straumann*** Liebefeld / Hansjakob **Streiff*** Glarus / Eduard **Stricker*** Olten / Anton **Strittmatter*** Luzern / David **Stuby*** Dompierre / Jakob **Stucker** Spiez / Hans **Studer*** Chur /

H. Studer Zürich / Christian Sulser* Chur / Edi Sutter* Kreuzlingen / Hannes Tanner* Effretikon / Michel Tatti Porrentruy / H.Thalmann Aarau Beat Thommen Biel / Josef Thonhauser Salzburg / Monica Thurler Saint-Légier / Hans-Jakob Tobler* Zürich / Uri-Peter Trier* Zürich / Beat Trottmann* Aarau / Jakob Troxler* St.Gallen / Heinrich Tuggener* Nürensdorf / Roger Vaissière* Wallisellen / Heinz Vettiger* Bottenwil / Maryse Villars-Miny* Chevenez / Hugo Vonlanthen* Freiburg / Peter Vontobel* Stäfa / Peter Waldner* Solothurn / Giacomo Walther* Felsberg / Peter Wanzenried* Zürich / Hermann Wartenweiler* Neuenegg / Hans-Walter Weber* Herrliberg / Leo Weber* Feldmeilen / Marie-Therese Weber* Fribourg / Martin Wehrli* Zürich / Hans-Rudolf Weibel Büren / Walter Weibel* Gelfingen / Josef Weiss St.Gallen / Wolfgang Weiss Magglingen Traugott Weisskopf* Muri / Erika Welti* Zürich / Bruno Wettstein* Golda / Beda Wicki Abtwil / Gregor Wieland* Wünnewil / Werner Wiesendanger* Fehraltorf / Sr.Hildegard Willi* Baldegg / Xaver Winiger* Luzern / Bernhard Witschi Bätterkinden / Daniel Witzig* Flims / M.Wüthrich Thun / Gertrud Wyss Unterseen / Monika Wyss Luzern / Paul Zemp Hochdorf / André Zosso* Chezard / Alix Zottos-Parodi* Anières / Bernhard Zurbruggen* Wünnewil / Pieter de Beaufort Zürich.

Nebst den hier namentlich aufgeführten privaten Bezüchern sind 85 in- und ausländische Institutionen des Schul- und Bildungswesens auf die "Beiträge zur Lehrerbildung" abonniert.



SYMPOSIUM IN BERN: DAS ERBE DES JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Hans Reusser

Ende Februar fand anlässlich der Emeritierung des Ordinarius für Systematisch-historische Pädagogik, Prof. Traugott Weisskopf, in der Schulwarte Bern ein von den Assistenten seiner Abteilung organisiertes, zweieinhalbtägiges Symposium statt. Das Thema "Pestalozzis Erbe" wurde in seiner Aussage durch einen wesentlichen Untertitel ergänzt: "Verteidigung gegen seine Verehrer".

Diese Ergänzung lässt sich bei einem ersten Überschaun nicht gleich verstehen, denn die Aussage scheint etwas Widersprüchliches zu verbergen. - Es muss Verehrer geben, gegen welche man Pestalozzi, sein Erbe, seine Gedanken und Ideen, seine Geschichte verteidigen muss, vor welchen man eigene Erbensprüche geltend machen will, Als Werk und Lebensgeschichte ist Pestalozzis Erbe faktisch gegeben, die Erben sind aber testamentarisch nicht festgehalten. Und wäre die Frage der Erbberechtigung letztendlich geklärt, so bliebe immer noch die Frage der Modernität des "Erbguts" offen: - Wer will in seiner Jacke oder seinen Schuhen dastehen? Sind diese Erbstücke gesellschaftlich überhaupt noch tragbar?

"Nur wenn du das Licht anzündest, kannst du zeigen, was das Dunkel war", zitierte U. Meier in seinem Vortrag den Erblasser Pestalozzi. Um Licht zu bringen oder das Dunkel zu erkennen, waren über 120 Teilnehmer nach Bern gekommen, eine Teilnehmerzahl mit der die Organisatoren nicht gerechnet hatten. Die Fackelträger stammten nicht nur aus dem Stammland Pestalozzis. Eine seiner resignierenden Bemerkungen (1805), "ich wäre im Vaterland schon lang mehr als civiliter mortuus, wenn das Ausland nicht für gut gefunden hätte, mich noch nicht ganz für verschollen und abgetan anzusehen", schien bestätigt.

Vorträge und ein Podiumsgespräch wurden durch Arbeitsgruppen erweitert. Diskutiert wurde unter kundiger Leitung von Dr. S. Albisser, Dr. C. Buol und Dr. H. Stricker in drei Gruppen über "Pestalozzi und Schule von heute". "Pestalozzis soziales Vermächtnis" wurde unter Anleitung von Dr. W. Bachmann-Hasler besprochen, Prof. T. Ballauff führte die Gespräche zu "Ethische Grundfragen bei Pestalozzi" und

Dr. Theodor Bucher diejenigen zu "Werterziehung im Sinne Pestalozzis". Für diese Arbeiten blieb die Zeit im Rahmen der Veranstaltung bedauerlicherweise etwas kurz. Doch bildeten sie einen wertvollen Ausgleich zu der grossenteils analysierenden Interpretation, deren Probleman-spruch sich nicht mit dem aus dem Schulalltag entstehenden deckte.

Prof. Adalbert Rang (Amsterdam) thematisierte: "Das Erbe des politischen Pestalozzi" und beschränkte sich inhaltlich aus Gründen einer einheitlichen Interpretation auf die 1797 von Pestalozzi verfassten "Nachforschungen". Rang erläuterte zuerst seine Auffassung des Wortes "Erbe", welches er in einem ausserordentlichen Sinn verstanden haben wollte. Unter "Erbe" begriff er nicht bloss die Teile eines auf uns kommenden Vermächtnisses, deren Wirkung kontinuierlich in unsere Zeit einfliesse, sondern vor allem die diskontinuierlichen, unbequemen und Anstoss erregenden Elemente. Aus dieser Sicht gewann Rang aus der interpretierten Schrift folgende Thesen:

- Das menschliche Dasein ist gesellschaftlich bedingt.
- Der Mensch ist ein natürliches Wesen, dessen Bedürfnisse nach Befriedigung verlangen. Der Einzelne erstrebt Glückseligkeit.
- Der Mensch als Naturwesen muss sich sich selber entfremden. Sein Dasein ist widernatürlich, "gesellschaftlich notwendige Verstümmelung". Seine Hoffnungen, die er in die Gesellschaft gesteckt hat, werden zunächst nicht erfüllt, und der gesellschaftliche Zustand bleibt eine Fortsetzung des Kampfes des einen gegen alle.
- Sigmund Freuds Kategorien des "Es", "Ich" und "Über-Ich" entsprechen in Pestalozzis Werk der Bestimmtheit des Menschen als "Werk der Natur" (Es), als "Werk des Geschlechts" (Ich) und als "Werk seiner selbst" (Über-Ich). Freud erklärte: "Wo 'Es' war, soll 'Ich' werden". Pestalozzi hingegen betonte, der Mensch solle das Werk seiner selbst werden.

In dieser Sicht Pestalozzis sah Rang die Wahrung des menschlichen Anspruchs auf Autonomie. "Der Mensch als Werk seiner selbst" sei ein sittliches Wesen, und Sittlichkeit sei ein Mittel der Verhaltensstabilisierung. Reine Sittlichkeit streite gegen wahre Natur, bleibe gesellschaftsbezogen. Die gegensätzlichen Kategorien seien sich gegenseitig bedingende. Es bestehe eine Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, zwischen natürlich und sozial. Die Ordnungen des Lebens seien so weder göttlich noch natürlich, sondern geschichtlich bedingt und geworden.

Der Berner Schriftsteller Lukas Hartmann, Autor des Buches "Pestalozzis Berg", stellte in seiner Lesung Bruchstücke aus seinem Werk vor, bezog seine Ausführungen daher nicht eigentlich auf das Erbe Pestalozzis. Er bezeichnete sein Pestalozzi-Bild als randständig, als linksstehend, von rechter Seite aus beurteilt. Er schilderte auf eindrückliche Art sein beim Schreiben des Romans gewähltes Vorgehen, fragte zwar, welchen Platz Pestalozzi bei heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen wohl einnehmen würde, verblieb aber bei den schriftstellerischen Intentionen und beanspruchte keinerlei pädagogische Dimension.

Dr. Franz Schorer (Langenthal) bezog seine Ausführungen auf einen anderen Lebensabschnitt Pestalozzis. Die klar dargebotenen Gedanken seines Vortrags "Das Leben bildet - Pestalozzis Warnung vor dem Missbrauch der Elementarmethode" gründeten auf dem "Schwanengesang", Pestalozzis Alterswerk und brachten die Sprache auf etwas wesentlich Pestalozzisches: seine Methode. - Pestalozzi, den Titel seines Werkes aus einem Fragment Platons Phaidon ableitend, war sich schon zu Lebzeiten der auftretenden Missverständnisse um seine Methode bewusst. Er verstand darunter nicht ein blosses Mechanisieren des Unterrichts und der Erziehung, sondern erhoffte sich als Wirkung die Anregung der sittlichen Kräfte im Menschen, im Kinde. Erziehung biete so der Natur Hand zur Entwicklung veranlagter Gemeinkräfte, welche ihrerseits auch auf Einzelkräfte wirksam würden. Die tatsächliche Wirksamkeit seiner Methode bleibt aber schwer nachvollziehbar, und zu recht schrieb J. Gruntz-Stoll in der Informationsschrift zum Symposium: "Was nun den eigentlichen Unterricht anbelangt, kann von mehreren Sprachübungen von höchst zweifelhaftem Wert berichtet werden. Jede dieser Übungen dauert mehr als eine Stunde, während die Schüler sich beispielsweise vor ein Stück zerrissener Tapete an der Wand des Schulzimmers zu stellen und dem Lehrer etwa die folgenden Sätze nachzusprechen haben:

Ich sehe ein Loch in der Tapete.

Ich sehe ein langes Loch in der Tapete.

Ich sehe ein langes, schmales Loch in der Tapete...".

Wie Schorer weiter betonte, sei Pestalozzis Methode nie etwas Fertiges, sondern ein Angefangenes, Weiterzuführendes gewesen, das aber schon durch Pestalozzis Mitarbeiter zu einseitig verstanden worden sei. Den methodologischen Anspruch Pestalozzis unterstrich das eingangs des Referates wiedergegebene Zitat aus dem "Schwanengesang" deutlich: "Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch selber gereifet, so setzt es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu".

Es machte den Anschein, als sei es nicht einfach, das Erbe Pestalozzis zu thematisieren. Nur einzelne Teile scheinen in einheitlichem Sinn interpretierbar zu sein, während das ganze Werk sich als unendlich vielschichtig, kompliziert, widersprüchlich zeigt, gleichwohl aber irgendwie wahr, als etwas Genialisches, dem schlecht beizukommen ist.

Weniger analysierend, darstellend gestaltete Dr. U. Meier (Burgistein) seine Ausführungen, welche er mit einem Zitat Pestalozzis begründete: "Unser Unglück ist, wir glauben nicht, dass wir in Finsternis leben; wir wähnen, dass wir im Licht wandeln. Aber die Finsternis erkennt sich nicht leicht in sich selber". Meier verblieb nicht in der Reflexion, dem Nachdenken über den Gegenstand, sondern ging einen Schritt weiter, eigentlich erzieherisch, und versuchte aus der Reflexion eine Proflexion, eine Voraussicht zu gewinnen. 'Nicht satt zu werden am Reflektieren, sondern fortzuschreiten zum Proflektieren', war die Forderung an die Pädagogik, die Prof. T. Weisskopf am Ende des Symposiums formulierte, und Meier bewies durch die inhaltliche Präsentation des Vortrages, dass er die Intention Weisskopfs,

dessen Assistent er lange gewesen ist, begriffen hatte. - Denn damit, dass aus unserer Zeit über eine frühere Zeit ein begriffliches Urteil gefällt wird, ist für die Beurteilung der Gegenwart, in welcher Erziehung stattfindet, noch keine hinreichende Erkenntnis gewonnen. Und ohne curriculare Voraussicht (W. Loch), die nur aus der Wahrnehmung der gegenwärtigen Trends erstehen kann, führt sich Erziehung selber an der Nase.

Meier hinterfragte unser Verhältnis zu Pestalozzi, fragte, ob Pestalozzi im gegenwärtigen Bildungssystem wohl noch tragbar wäre. Er verwies auf "das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit" in unserem Erleben, die fragwürdige Struktur heutiger Lernprozesse, deren übersteigter Aufbau eine Parallele im Attraktionstourismus finde, und er karikierte den stereotypen Erlebnisgehalt eines normalen Schüler-Schultages. *Meier bezeichnete als einen "Brennpunkt von Pestalozzis Schulkritik die Künstlichkeit schulischen Lernens". Diese Künstlichkeit fand er unter anderem wieder in der "Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit" unseres gestressten Unterrichts, in der "Rationalisierung und Beschleunigung des Lernens", in der "Passivität und Rezeptivität" des Unterrichts und in der "Lebens- und Ich-ferne sachfremder Lernanreize".*

"In Wahrheit und Liebe", in "tätiger Liebe und sehendem Glauben das Unsere zu seinem Angefangenen beizufügen", hatte der alte Pestalozzi der Nachwelt empfohlen. Den Blick auf das Kommende gerichtet. - Dies schien eine verehrungswürdige Perspektive. Aber wer bestätigte, dass diese Sicht nicht auch der Verklärung verfiel? Prof. Jürgen Oelkers (Lüneburg, seit dem 1. Mai Nachfolger von Prof. Weisskopf) zeigte, wie sich das Bild Pestalozzis in verschiedenen Epochen gestaltete: Vor der Revolution von 1848 missbrauchten, vor allem in Preussen, Lehrer, Politiker, Militärs und Philosophen seine Methode für ihre Zwecke. Oelkers bezeichnete diese Phase als Utilisierung. Später, während des Aufbaus der Volksschule (Diesterweg), bezog man sich wieder auf Pestalozzi, heroisierte und vergötterte ihn. In der Zeit der Reformpädagogik, Ende des vorigen Jahrhunderts bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, wurde Pestalozzi wieder anders rezipiert. Er wurde romantisiert. Bis ungefähr ins Jahr 1960, vermittelt vor allem durch E. Spranger, sah man die "Liebe" als das Geheimnis Pestalozzis, was Oelkers als dessen Kanonisierung bezeichnete. Schliesslich beginne in der zeitgenössischen Anthropologie das Vergessen, Pestalozzi verliere an Bedeutung. In seiner Rede "Wie kann der Mensch erzogen werden", führte Oelkers auf Grund der "Nachforschungen" aus, dass das Streben nach Sittlichkeit vom freien Willen abhängig ist, ausserhalb des Individuums also nicht besteht, dass das Kind auf dem Weg des Erwachsen-werdens sich selber überwinden muss, um zur Sittlichkeit zu gelangen. Pestalozzi fragt so hinter Rousseau zurück. Er sieht die tierische Natur als Erbe der Menschheit, nicht den Gegensatz von Gut und Böse, sondern die Selbstsucht. Damit widerspricht Pestalozzi aber auch der Erbsünde und der Ansicht, dass der Mensch von Natur aus gut sei. Er verlässt somit das duale Muster Natur - Gesellschaft, welchem Rousseau und Hobbes sich verpflichtet hatten, und entscheidet sich für eine triadische Konstruktion: Natur - Gesellschaft - Sittlichkeit.

Die Perspektiven wuchsen. Alle Gedankengänge waren klar, einleuchtend. - Aber war Pestalozzis Absicht wirklich so tiefgründig, verworren und vielschichtig, dass es keine Einsicht geben konnte, sondern nur Einsichten?

Das Podiumsgespräch versprach Einsicht. Vier Professoren trugen ihre Statements vor. Oelkers legte die bereits erwähnten Phasen der pestalozzischen Wirkungsgeschichte vor. Rang bezog die Universalisierung und Demokratisierung der Menschenbildung, den Anspruch auf Elementarbildung und die sittliche Bildung als pädagogische Kernstücke orientierend auf unsere Zeit. Prof. Ballauff empfahl, den Weg Pestalozzis weiterzudenken. Prof. Aebli wertete aus didaktischer Sicht und verstand Pestalozzis Bemühungen um die Elementarmethode als frühen Beitrag zum Konstruktivismus. Und eine Stimme aus dem Auditorium beanspruchte, einem Rufer aus der Wüste gleich, Pestalozzis Intentionen seien in der Anthroposophie (R. Steiner) aufgegangen. Das Menschenbild Pestalozzis und dasjenige Steiners seien kohärent. Da war dann doch nicht mehr gut Kirschen essen! Nach soviel Nachdenken, und nachdem Ballauff und Aebli sich vor Vermengung verwahren wollten, bemerkte auch Oelkers, dass ein kosmologischer Ansatz, wie derjenige der Anthroposophie einer sei, sich nicht in dieser Diskussion einbringen lasse.

Zum Abschluss der Veranstaltungen trug Prof. Max Liedtke (Nürnberg), der diese Tage nicht immer als geduldiger Zuhörer verbracht hatte, in seinem Vortrag "Der Mensch muss nicht bleiben, was er ist" seine Ansichten vor, die das Symposium diskussionslos zu Ende gehen liessen. Wie Liedtke ausführte, waren Erziehung und Unterricht für Pestalozzi nicht primär. Sein leitendes Motiv war Politik, Sozialpolitik. Aus eben diesem Engagement lässt sich die Berufswahl vom Theologen zum Soziologen, zum Landwirt und zum Pädagogen verstehen. Aus seinem Engagement erklärt sich auch seine Methode, die nicht bloss als schulpsychologisches und methodisches Instrumentarium, sondern zur Veränderung des Menschen geeignet sein sollte.

Vergleicht man Pestalozzis Ideale und Hoffnungen mit der heutigen Entwicklung, so muss man sich fragen, ob der Mensch nicht geblieben ist, was er war. Der sittliche Zustand, den Pestalozzi anstreben wollte, ist sicher nicht erreicht. *Pestalozzi war aber überzeugt, dass auch sein Scheitern das Fortbestehen seiner Ideen nicht gefährden konnte.* Durch die gesellschaftliche Mobilität, die kulturelle Vernetzung sei es unmöglich, kausale Beziehungen aus Pestalozzis Wirkungsgeschichte abzulesen. Sich auf Pestalozzi beziehen, könne nicht heissen, die Richtschnur für unser Verhalten aus seinem Verhalten abzulesen. Empirische Forschung dürfe aber auf historische Forschung nicht verzichten, da die Fakten der Vergangenheit als Datenschatz gesehen werden müssten. In diesem Sinn sei es auch sinnvoll, kosmologische Programme zur Erweiterung des Datenmaterials zu berücksichtigen.

Am Ende der Tagung fragen wir uns, welche Konsequenz sich für unser pädagogisches Tun nun ergibt: Müssen wir uns dem Pluralismus der Anschauungen beugen? Müssen wir zugeben, dass es nicht eine Wahrheit, sondern Wahrheiten gibt? In welche Richtung sollen wir die Entwicklung

eines notwendigen pädagogischen Vorausblickes zu lenken versuchen?
Sollen wir die Entwicklung der technischen Fähigkeiten beschleunigen?
Sollen wir die Sittlichkeit unserer Kinder zu fördern versuchen? Wie
erzieht man zu Bewusstseinsveränderung? Gibt es überhaupt eine Hoff-
nung auf Erziehung? Oder rufen wir in die Nacht der Erkenntnis:

Wehe! wie im Orkus, lebt
ohne Götter das Menschengeschlecht, an die eigene
Kunst, an eigenes
Wissen allein, und die eigenen Triebe
geschmiedet, und in der tosenden
Werkstatt, höret jeder nur sich,
und Tag und Nacht arbeiten die Geister,
aber umsonst, und unfruchtbar, wie
die Furien, ist die Sorge und Mühe der
Armen. Denn ...
(zitiert nach: Friedrich Hölderlin, Werke 3,
Der Archipelagus I, Segment E)

Eins sollst du wissen:
erst wenn du nicht mehr versuchst,
wie viele vor dir, mit dem Degen
den unteilbaren Himmel zu trennen,
treibt der Lorbeer ein Blatt.
Erst wenn du mit einem ungeheuren Zweifel
dein Glück aus dem Sattel hebst und selbst
aufspringst, verheiss ich dir Sieg!

Ingeborg Bachmann
Strophe aus dem Gedicht "Einem Feldherrn"
in "Die gestundete Zeit"

TUEREN ZUR DRITTEN WELT

KENNEN SIE INTERTEAM?

Interteam wurde 1964 auf Initiative von katholischen Organisationen und Missionsinstituten gegründet. Interteam ist ein Verein und wird finanziell getragen von Subventionen des Bundes, Beiträgen des Fastenopfers und der Schweizer Katholiken, freiwilligen Spenden und Mitgliederbeiträgen.

Was will Interteam?

Eine Interteamgruppe umschreibt das Leitbild der Organisation folgendermassen:

"Interteam ist eine christlich ökumenische Organisation, die sich für eine gerechtere Welt einsetzt. Durch persönlichen Einsatz zeigen wir uns solidarisch mit den Sprachlosen und Unterdrückten. Die Basis ist für unsere Arbeit mitbestimmend und soll eigenständig werden. Die Sorge um die Umwelt prägt uns. Ohne finanzielles Interesse engagieren wir uns in der Dritten Welt und in der Schweiz."

Interteam entsendet Entwicklungshelfer/innen in vorwiegend kirchliche Projekte in der Dritten Welt. Zurzeit sind ca. 100 Mitarbeiter/innen in 20 Ländern Afrikas, Asiens und Südamerikas im Einsatz. Interteam nimmt zudem an der entwicklungspolitischen und missionarischen Öffentlichkeitsarbeit in der Schweiz teil. Es bestehen dafür u.a. Ortsgruppen für ehemalige und zukünftige Mitarbeiter/innen. Sechs Mal jährlich erscheint das Mitteilungsblatt "Austausch".

Die Anfrage an Interteam für Entwicklungshelfer/innen erfolgt von Projektträgern in der Dritten Welt, die sich an der Basis und im kirchlichen Rahmen engagieren. Es geht um *Aufbauarbeit* in Equipen und um *Mitarbeit* in bereits bestehenden Projekten.

Wie ist Interteam organisiert?

Die Einsatzbedingungen für Interteam-Mitarbeiter sind:

- Mindestalter von 22 Jahren,
 - eine abgeschlossene Berufsbildung und eine Praxis von 2 Jahren,
 - physische und psychische Gesundheit,
 - Bereitschaft zur Vorbereitung,
 - Bereitschaft zu einem dreijährigen Einsatz als Freiwillige/r.
- Gesuchte Fachgebiete sind: Medizin, Handwerk, Erziehung, Sozialarbeit, Katechese und Landwirtschaft.

Interteam führt jährlich zwei Vorbereitungskurse von je zehn Wochen durch. Der Kurs bereitet die Teilnehmer/innen auf die menschliche Situation am Einsatzort vor und vermittelt die nötigen Einsichten in die Problemkreise der Entwicklungspolitik und der Mission.

Wie lernen Sie Interteam näher kennen?

Wenn Sie die Arbeit von Interteam unterstützen wollen, werden Sie

Vereinsmitglied (jährlicher Mitgliederbeitrag Fr. 30.-). InterTEAM führt ungefähr alle zwei Monate einen unverbindlichen Informationsnachmittag durch. Verlangen Sie die genauen Daten und weitere Informationen bei:



Entwicklungs-Dienst durch Freiwilligen-Einsatz

Geschäftsstelle Untergeissenstein 10/12 Telefon 041 44 67 22
Postfach Postcheck 60-22054
CH-6000 Luzern 12

Der gleichen Arbeit wie InterTEAM verpflichtet sich in der Westschweiz:
Frères sans frontières
34, Grand-Rue
1700 Fribourg Tel. 037/ 22 80 06

KENNEN SIE KEM?

In der KEM (Kooperation evangelischer Kirchen und Missionen) wissen sich die 15 Landeskirchen der deutsch, italienisch und romanisch sprechenden Schweiz mit sieben missionarischen Werken (Basler Mission, CEVAA, Evangelische Mission im Kwango, Mission der Brüdergemeinde, Schweizerische evangelische Nilland-Mission, Schweizerische Ostasien-Mission, Südafrika-Mission) verbunden.

Freiwillige Spenden helfen der KEM ihre jährlichen Verpflichtungen zu erfüllen. Je 40% tragen dazu Einzelgeber und Kirchen bei, rund 20% die Missionsvereine. Rund 67% der Ausgaben gehen direkt nach Übersee, 21% dienen der Missionsarbeit in der Schweiz. 12% benötigt die Betreuung der Mitarbeiter in Übersee und der Spender in der Schweiz.

Was will die KEM?

Ziel der KEM ist eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen, die ihn zur Selbsthilfe befähigt. Das Anliegen der Mission möchte KEM zusammen mit ihren überseeischen Partnern in der Öffentlichkeit vertreten. Mit dem ökumenischen Schulteam "Brennpunkt Welt", mit Informationen in Wort und Bild und dem Einsatz überseeischer Pfarrer trägt die KEM zur Bewusstseinsbildung in der Schweiz bei.

Die KEM arbeitet mit 59 Kirchen in 42 Ländern zusammen. 218 Mitarbeiter/innen und hunderte einheimischer Kolleginnen und Kollegen stehen gemeinsam im Einsatz.

Wie ist die KEM organisiert?

KEM sucht jährlich etwa 30 Mitarbeiter für verschiedene Partnerkirchen in der Dritten Welt.

Erwartet werden:

- Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren,
- partnerschaftliche Haltung,
- Teilnahme am kirchlichen Leben,
- Vertragsdauer von 3 bis 5 Jahren.

Gesuchte Fachkräfte: Theologen, Ärzte, Krankenschwestern, Hebammen, Lehrer/innen für Handarbeits-, Sekundar- und Mittelschulen, Kaufleute, Landwirte, Handwerker, Sozialarbeiter.



KEM – Kooperation Evangelischer
Kirchen und Missionen

KEM führt einen Vorbereitungskurs von drei Monaten durch.

Wie lernen Sie KEM näher kennen?

Wenn Sie näher und gründlicher informiert sein wollen, wenden Sie sich an:

KEM, Kooperation evangelischer Kirchen und Missionen
Missionsstrasse 21
4003 Basel

Tel. 061/ 25 37 25

KENNEN SIE NADEL?

Die Eidgenössisch Technische Hochschule Zürich (ETHZ) führt ein Nachdiplomstudium für Entwicklungsländer (NADEL) durch, mit Kursen zu Theorie und Praxis der Entwicklung und Entwicklungszusammenarbeit in der Dritten Welt. Das NADEL bildet einen Fachbereich innerhalb der Abteilung für Geistes- und Sozialwissenschaften an der ETH.

Was will NADEL?

Das Nachdiplomstudium für Entwicklungsländer soll:

- in eine vertiefte und differenzierte Betrachtung grundsätzlicher Fragen der Entwicklung einführen,
- auf eine berufliche Tätigkeit im Zusammenhang mit Entwicklungsländern vorbereiten,
- Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten in spezifischen Arbeitsbereichen der Entwicklungszusammenarbeit bieten.

Dabei sollen Grundelemente der Natur- und technischen Wissenschaften einerseits, sowie der Geisteswissenschaften andererseits behandelt, und das Verständnis für deren Zusammenwirken gefördert werden. Absolventen des Nachdiplomstudiums sollen befähigt werden, einen Beitrag zur Zusammenarbeit mit Ländern in der Dritten Welt zu leisten.

ETH Eidgenössische Technische Hochschule Zürich
Ecole Polytechnique Fédérale Zurich
Swiss Federal Institute of Technology Zurich

NADEL Nachdiplomstudium für Entwicklungsländer
Cours de 3e Cycle sur les Pays en Voie de Développement
Postgraduate Course on Developing Countries

Wie ist NADEL organisiert?

Das Studienprogramm gliedert sich in die zwei folgenden Abschnitte:

- ein Studiensemester dient der Vermittlung von Grundlagenwissen und als erste Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in Entwicklungsländern,
- In Fort- und Weiterbildungskursen werden ausgewählte Aufgabenbereiche aus dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit behandelt und konkret bearbeitet.

Zusammen mit der beruflichen Tätigkeit in einem Entwicklungsland, die vor den Fort- und Weiterbildungskursen geleistet werden muss, bilden diese zwei Studienabschnitte das gesamte Nachdiplomstudium.

Zum Studiensemester zugelassen werden Bewerber mit einem vom Rektor der ETH anerkannten Hochschulabschluss oder mit einem von ihm als gleichwertig anerkannten Bildungsstand. Die Teilnehmer müssen den Unterrichtveranstaltungen in deutscher und französischer Sprache folgen können.

Zu den Fort- und Weiterbildungskursen zugelassen sind:

Bewerber, die das Studiensemester erfolgreich absolviert haben und sich über eine ausreichende berufliche Tätigkeit in Entwicklungsländern ausweisen können.

Wie lernen Sie NADEL näher kennen?

Wenden Sie sich für nähere Auskünfte und Dokumentation an:

NADEL

ETH-Zentrum

Voltastrasse 24

8092 Zürich

Tel. 01/ 256 42 40

SUEDSICHT - DRITTE WELT IM GESPRÄCH

Seit bald eineinhalb Jahren strahlt Radio DRS wöchentlich in allen drei Programmketten die Sendung "Südsicht - Dritte Welt im Gespräch" aus. Die Sendung möchte ergänzend zur tagesaktuellen Information wichtige Ereignisse und Entwicklungen in Afrika, Lateinamerika und Ozeanien verständlich machen. Als Gegengewicht zu düsteren Katastrophenberichten vermittelt Südsicht auch Bilder aus dem Alltag der Länder des Südens. So oft wie möglich lässt die Redaktion sogenannte "gewöhnliche" Menschen zu Wort kommen, um zu zeigen, wie sie denken und handeln, was ihnen Sorgen macht und was sie freut. Mit ihrer Dauer von 15 Minuten sind die einzelnen Sendungen auch für den Schulunterricht geeignet.

Sendezeiten:

Sonntag, 19.45 - 20 Uhr, DRS-1;

Montag, 14.10 - 14.45 Uhr, DRS-3 (in weniger kompakter Form);

Samstag, 18.45 - 19 Uhr, DRS-2 (Wiederholung der Ausgabe vom Sonntag).

Bestellen Sie gratis die viermal jährlich erscheinende Programmübersicht bei:

RADIO DRS, Redaktion SÜDSICHT, Postfach, 8024 Zürich.



Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung
Société Suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle

Samstag, den 9. Mai 1987, wurde am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik in Zollikofen in Anwesenheit von über hundert Vertretern der Wissenschaft, der Wirtschaft und der verschiedenen Sparten der Berufsbildung die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung (SGAB) gegründet. Die Gesellschaft versteht sich als eine Kontaktstelle zwischen Wissenschaft und Berufsbildungspraxis und setzt sich zum Ziel, wichtige Erkenntnisse aus der Berufsbildungsforschung der vergangenen Jahre (wie z.B. aus dem NFP EVA) an die interessierten Vertreter der Praxis weiterzuleiten. Sie möchte auch Informationen aus dem Ausland für die Schweizer Berufsbildung nutzbar machen, aktuelle Forschungsprojekte zu Fragen der Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Praxis initiieren und gesamtschweizerisch koordinieren. Im weiteren sollen Forschungsfragen aus der Berufsbildungspraxis zusammengetragen und künftige Forschungsprioritäten erarbeitet werden.

Der Präsident des Patronatskomitees, BIGA-Direktor Dr. Klaus Hug, wies in seiner Grussadresse auf die Tatsache hin, dass im Rahmen der neu gegründeten Gesellschaft erstmals eine breit angelegte Forschung, die 1979 vom Bundesrat angeregt und finanziert und vom Schweizerischen Nationalfonds als Nationales Forschungsprogramm "Education et vie active" (NFP EVA) durchgeführt worden war, auf einer neuen organisatorischen Basis weitergeführt wird: Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Unternehmen und gewerbliche Betriebe, Berufsschulen aller Richtungen, Berufsbildungsinstitutionen, private und solche der Kantone und des Bundes, sowie wissenschaftliche Institute sind die Träger der Gesellschaft.

Mitglied der Gesellschaft kann jedermann werden, der aktiv in der Berufsbildung steht (z.B. als Berufsschullehrer, Berufsberater, Lehrlingsbetreuer) oder sich wissenschaftlich mit Berufsbildung befasst.

Kontaktadresse: SGAB c/o Institut für Psychologie der Universität Basel
Bernoullistrasse 14, 4056 Basel (Tel. 061 25 65 86)

Wir geben im folgenden (in deutscher Übersetzung) das Referat wieder, in dem Walo HUTMACHER, Direktor der soziologischen Forschungsstelle des Kantons Genf, Zielsetzung und Perspektiven der neuen Gesellschaft skizziert.

DIE VORSTANDSMITGLIEDER DER SGAB / SRF

Präsident:

Peter Benz, Personaldirektor SBG, Zürich

Ewald Ackermann, Schweizerischer Gewerkschaftsbund, Bern

Roger Beuchat, Directeur de l'Office d'orientation et de formation professionnelle, Genève

Peter Blättler, BIGA, Abt. Berufsbildung, Bern

Josef Fischer, Zentralsekretär SMUV, Bern

Dr. Peter Füglistler, Schweiz. Institut für Berufspädagogik, Zollikofen

Dr. J.-P. Gindroz, Directeur général, Centre de formation professionnelle, Neuchâtel

Armin Gretler, Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau

Dr. Fritz Heiniger, Sekretär des Schweiz. Verbandes für Berufsberatung, Zürich

Christine Höchner, Fürsprecher, Schweiz. Gewerbeverband, Bern

Walo Hutmacher, Directeur du Service de la recherche sociologique, Genève

Lucien Rentznik, Chef du Service de la Formation BOBST S.A., Lausanne

Daniel Sommer, Benglen

Prof. Dr. Gerhard Steiner, Vorsteher des Instituts für Psychologie der Universität Basel, Basel

Dr. Frédéric Tapernoux, Directeur du personnel, Publicitas Lausanne

Dr. Hansjörg Wirz, Vorsteher des Gewerbeinspektorats Basel-Stadt, Basel

ZIELE UND MOEGLICHE HANDLUNGSSTRATEGIEN DER SGAB /SRFP

Walo Hutmacher

Die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung bedeutet den Abschluss einer langen Anstrengung und einer grossen Arbeit. All jenen, die dazu beigetragen oder die sie unterstützt haben, sei gedankt. Dank ihnen können wir heute ausrufen: das NFP EVA ist tot, es lebe die SGAB, die die Kontinuität gewährt.

Aber die grösste Arbeit bleibt zu tun, nämlich die Gesellschaft beleben und den Zielen näher rücken. Ich möchte, ausgehend von den allgemeinen Zielen und einer knappen Analyse der gegebenen Verhältnisse, die Rolle unserer Gesellschaft mittelfristig umschreiben.

Die Statuten der Gesellschaft verpflichten sie, "die Berufsbildungsforschung zu fördern, indem sie auf internationaler Ebene die Zusammenarbeit zwischen den Kreisen der nicht-akademischen Berufsbildung (Aus- und Weiterbildung) und der Bildungs- und Arbeitswissenschaften vorantreibt".

Die *Forschungsförderung ist ein erstes Ziel*. Tatsächlich sind paradoxerweise in diesem Lande, das der Arbeit und ihrer Qualität sowie der beruflichen Ausbildung der Arbeitskraft einen so grossen Stellenwert beimisst, die der Forschung über diese Gebiete gewidmeten stabilen Ressourcen äusserst klein. In dieser Hinsicht haben die meisten industrialisierten Länder einen klaren Vorsprung gewonnen. In der Schweiz ist die Berufsbildungsforschung akademisch nur schwach verankert. Die auf diesem Gebiete spezialisierten Forschungsinstitute, ob universitär oder ausser-universitär, sind selten und verhältnismässig schwach dotiert. Zeit und Mittel haben gefehlt, damit das NFP EVA die Situation hätte signifikant verändern können. Jedoch ist es dem Programm gelungen, das Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft, wenigstens lokal, zu verbessern. Das ist kein geringes Verdienst.

Weniger denn je kann heute Berufsbildungsforschung Selbstzweck sein. Wir sind der Überzeugung: *wissenschaftliche Forschung gehört zu den Kreativitätsressourcen*, die Innovation und Flexibilität fördern. Wir wissen heute, dass diese Qualitäten immer unentbehrlicher werden, um

die schwierigen technologischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Mutationen zu meistern, die bereits im Gange sind und wahrscheinlich wohl über die Jahrhundertwende dauern werden. Unentbehrlich auf der Ebene der Personen, werden Flexibilität und Anpassungsvermögen auch immer mehr von den Institutionen, den Organisationen, den Regel-, Schlichtungs- und Koordinationssystemen gefordert, die den Rahmen der Ausbildungstätigkeit in Unternehmen und Schule bilden.

Die Gründung unserer Gesellschaft versteht sich in dieser breiten Perspektive. Sie bezeugt den gemeinsamen Willen, zur bestmöglichen Berufsbildung in unserem Lande beizutragen. Anhäufung und Verfeinerung der Erkenntnisse, aber auch die Diskussion, die Überlegungen und die praktischen Versuche, die Forschung hervorruft, sind Mittel, welche sich das Ausbildungssystem gibt, um seine Chancen zu vergrössern, den Übergang zu neuen z.T. noch zu erfindenden Formen, in nützlicher Frist zu gewähren.

Die Gesellschaft will die erziehungs- und arbeitswissenschaftliche Forschung fördern, jedoch zeigt ihr Name, dass es die *anwendungsorientierte Forschung* sein soll, nicht die ausschliesslich auf Erkenntnis gerichtete. Eine solche Forderung ist durchaus legitim. Aus einer falschen Analogie mit den Naturwissenschaften entsteht jedoch ständig ein Missverständnis. In den Sozialwissenschaften sind die konsolidierten Erkenntnisbestände sehr gering im Verhältnis mit dem von den Naturwissenschaften seit über 500 Jahren angehäuften Wissen. Zudem materialisieren sich die Resultate sozialwissenschaftlicher Forschung selten in "mit Wissenschaft vollgestopften" Gegenständen, wie z.B. Fernseher, NC-gesteuerte Maschinen oder Computer verkörpern. Die Resultate übersetzen sich auch nicht leicht in einfache Gebrauchsanweisungen oder Rezepte.

In der Tat ist die *Anwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* noch über eine weite Strecke *ein zu lösendes Problem*. Damit sie anwendbar werden, müssen Resultate natürlich den Praktikern zumindest zugänglich sein; hier stellt sich eine (z.T. uneingelöste) Forderung an die Forscher. Aber ihrerseits müssen sich die Praktiker die Erkenntnisse (samt ihren Grenzen) aneignen, und zwar durch Lernen, was ein Bedürfnis und eine Bereitschaft voraussetzt, Arbeit und Zeit bedingt und auch zu Anpassung an neue Denkweisen und neue Praktiken führen kann. Anwendung setzt hier sehr *direkte und intensive Interaktion*, Austausch und Kooperation zwischen Praktikern und Wissenschaftlern voraus: Zeit und Mühe beiderseits. Oft ist es wichtig, dass die Zusammenarbeit schon vor Beginn eines eigentlichen Forschungsprojektes beginnt, damit unter Partnern die beidseitigen Ziele geklärt werden, sowie die gegenseitigen Verpflichtungen (Materielles, Zugang zu Information, Zeitaufwand, Veröffentlichung, etc.), die das gemeinsame Unternehmen auf Forschung *und* Handlung, Wissen *und* Können ausrichten.

Die *Metapher des Brückenschlags* zwischen Forschung und Praxis drängt sich unweigerlich auf, um das zweite grosse Ziel unserer Gesellschaft zu umschreiben. Wo soll aber diese Brücke stehen? Die Berufsbildungspraxis ist von ungeheurer Diversität, zerstreut, dezentralisiert. Sie

teilt sich in wirtschaftliche Zweige, Branchen und Berufsgruppen, die der frischen Luft der internationalen Wirtschaft sehr ungleich ausgesetzt sind und vom technischen Wandel ungleich betroffen werden. Fügen Sie die Distanz hinzu, die zwischen kleinen, mittleren und grossen Unternehmen der gleichen Branche bestehen kann. Ergänzen Sie durch die unterschiedlichen Sorgen und auch die Interessenkonflikte zwischen verschiedenen Verantwortungsebenen, von der hohen politischen, wirtschaftlichen, administrativen oder pädagogischen Warte bis zu den Lehrern, den einzelnen Lehrmeistern und - warum nicht? - zu den Lehrlingen und Schülern. Beachten Sie zuletzt die zahllosen vertikalen und horizontalen Verhandlungs-, Koordinations- und Kontrollstrukturen, die das ganze Berufsbildungssystem durchziehen.

Jetzt haben Sie das Bild von Komplexität. Aber, das alles ist Berufsbildungspraxis. All diese Teilungen bestimmen z.T. unterschiedliche und widersprüchliche Perspektiven, Besorgnisse, Interessen und Erwartungen der Forschung gegenüber. Wie schon gesagt, ist das vorhandene Forschungspotential gering. Aber zudem ist die Wissenschaft auch geteilt. Zur Aufteilung in disziplinarische Provinzen (Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften z.B.) gesellen sich jene nach thematischen Schwerpunkten, institutionellen Trennungen und regionaler Verstreuung. Nehmen wir die Erziehungs- und Arbeitswissenschaften. Sie gehören verschiedenen Fakultäten an, sammeln sich um unterschiedliche wissenschaftliche Modelle, gruppieren sich um unterschiedliche Lehrstühle oder in unterschiedlichen Instituten, sind über das ganze Land verstreut, in Sprachen aufgeteilt, nach unterschiedlichen kulturellen Horizonten ausgerichtet. Das geeignete Bild ist hier Atomisierung.

Die Rolle der SGAB ergibt sich aus diesen Gegebenheiten. Ich kann hier, was ihre Handlungsstrategien anbetrifft, nur ein mögliches Modell skizzieren.

Zwischen einem hochkomplexen System wie die Berufsbildung und einem nur quasi-System, wie die Erziehungs- und Arbeitswissenschaften, soll man aber nicht an eine Brücke denken. Die Metapher ist zu ganzheitlich und zu imposant. Denken wir eher an eine Vielzahl von Stegen, mit kleineren Ambitionen, flexibel, vielleicht sogar mobil.

Die erste Rolle der SGAB besteht nun darin, den Prozess des Stegebaus zu beleben, indem sie die Leute aus Wissenschaft und Praxis auffordert, sich zu treffen, Projekte zu erdenken, zusammenzuarbeiten, lokal um ein konkretes Problem oder auf breiterer Ebene, wenn wünschbar und möglich.

Dann geht es darum, das Netz von Stegen zu erweitern und zu verdichten, den Verkehr von Information und Leuten zu fördern, die Forschungsergebnisse zu diffundieren und zu diskutieren, die Erfahrungen zu vergleichen. Die Summe der einzelnen und relativ unabhängigen Initiativen wird lokal eine gewisse Entwicklung des Forschungspotentials ermöglichen, dadurch werden gewisse Spezialisierungen möglich.

Die SGAB werden zudem bestrebt sein, das Netz von Anfang her offen zu halten. Öffnung nach innen: Kapitalisierung und Verteilung der Ergebnisse und Erfahrungen in der Schweiz. Öffnung nach aussen:

Kapitalisierung und Verteilung der Forschungsergebnisse und -erfahrungen im Ausland.

Last but not least, in dem Masse in dem die SGAB in Sachen Forschung für die Kreise der Berufsbildungspraxis und -forschung repräsentativ ist, wird sie auch auf der Ebene der Forschungspolitik handlungsfähig. Anhand der gesammelten Erfahrung und einer informierten Diagnose, wird sie die Forschungsbedürfnisse und die Entwicklungsprioritäten legitim an die geeigneten Bundes- und Kantonsinstanzen melden.

Damit sie ihre Rollen als Schnittstelle, als Vermittlerin in einem dezentralisierten Kooperationsnetz und als kollektiver Akteur in Sachen Forschungspolitik wahrnehmen kann, muss die SGAB ihre Mitgliederbasis verbreitern und zwar über alle Teile der Berufsbildung. Gegenwärtig scheinen mir die schulischen und administrativen Teile noch besser vertreten als die wirtschaftlichen. Die zentrale Stellung, welche den Unternehmen im Ausbildungsbetrieb zukommt, berechtigt eine grosse Anstrengung, auch eine breite Mitarbeit zu gewinnen.

Die Ausweitung der Mitgliederbasis ist natürlich Sache des Vorstandes der gegründeten Gesellschaft. Möglichst breite Information an alle potentiellen Teilnehmer ist am Platz, sowie die Organisation von geeigneten Aktivitäten. Aber es ist auch wünschbar, dass jedes Mitglied, in seinen Kontakten mit möglichen Partnern, durch Information und Aufforderung mithilft, den Kreis der Mitglieder zu erweitern.



Kurzinformationen aus der Bildungsforschung

Spielpädagogik

Sind Spiele im Unterricht sinnvoll ?

Spielen und Lernen zu verknüpfen ist eine verbreitete Forderung, die nicht nur an den Kindergarten und die Einschulungsphase herangetragen wird. Eine Fülle von Spielvorschlügen, Spielsammlungen und -kursen werden Lehrerinnen und Lehrern zurzeit angeboten. Grund genug, sich grundsätzlich zu fragen, welche Bedeutung dem Spielen in der Schule zukommt? Welche Grenzen sind einer Pädagogisierung des Spieles gesetzt? Wo beginnt der Missbrauch?

Solchen Fragen ist Peter Schläpfer in seiner Dissertation "Spielabläufe in der Schule" systematisch nachgegangen. Mit seiner "Kritik der aktuellen Spielpädagogik und Spieldidaktik" (Untertitel) hat der Autor den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion gesichtet und aufgearbeitet. Als ein Ergebnis leitet er vier Empfehlungen für den Einsatz des Spiels in der Schule ab:

1. Spiele zur Gestaltung des Schullebens müssen deutlich von Spielen im Unterricht unterschieden werden.
2. Eine wichtige Möglichkeit, das Schulleben zu gestalten, bieten Spiele, die von den Kindern selbst erfunden und gestaltet werden.

Spiele dieser Art sollen nicht mit spielfremden Zielen befrachtet und belastet werden.

3. Im Bereich des Unterrichtes lassen sich nur Spiele rechtfertigen, welche deutlich und für alle Spielerinnen und Spieler durchschaubar auf das angestrebte Lernziel ausgerichtet sind. Spiele, welche das Kind im Glauben lassen, es spiele um des Spieles willen, obwohl der Lehrer quasi "hinter-rücks" die Attraktivität eines spielfremden Lernziels zu erhöhen sucht, verfehlen längerfristig ihre Wirkung und werden vom Autor als Missbrauch des Spiels abgelehnt.

4. Für den Unterricht besonders geeignet sind zwei Arten des Spiels. Einerseits sind es **Rollen- und Planspiele**, welche die Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler simulierend aufgreifen und bearbeiten. Sie helfen, verschiedene Rollen besser zu erkennen, und ermöglichen, mit Entscheidungsabläufen spielerisch bekannt zu werden. Andererseits sind es **Denk- und Strategie-spiele**, welche den Erwerb von Fähigkeiten im Bereich des Problemlösens und der Handlungsplanung fördern.

(Ref. Nr. 86:069)

Zwischenbilanz eines Schulversuchs

Neue Formen der Schülerbeurteilung in der Erprobung

Die Kritik an der Schülerbeurteilung mit Noten ist nichts Neues. Wo immer sie zur Diskussion steht, prallen die Meinungen aufeinander. Ein Schulversuch im Kanton Bern ist darauf ausgerichtet, die praktischen Erfahrungen für diese Auseinandersetzung auszudehnen.

Angeregt durch drei Unterstufenlehrerinnen

aus Biel, ist im Schuljahr 1981/82 ein Versuch mit mittlerweile neun Klassen der 1. bis 3. Primarschule angelaufen. Die Notenbeurteilung soll versuchsweise durch andere Formen ersetzt werden. Ziel dieser bis 1988 dauernden Erprobung ist es, die Schule und speziell die Schülerbeurteilung stärker in den Dienst einer umfassenden, individuellen Förderung der Kinder zu stellen. Die

praktische Umsetzung hat vier Hauptmerkmale:

1. Schüler und Eltern werden im Gespräch und am Ende des Schuljahres in einem Schulbericht informiert. Mit allen Eltern wird jährlich mindestens ein ausführliches Gespräch geführt. Gegenstand der Gespräche wie des Schulberichts sind der Leistungsstand des Kindes sowie sein Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. Dem Lehrer stehen Beobachtungsbogen und Lernzielkontrollen für die differenzierte Beurteilung zur Verfügung.
2. Die Schülerbeurteilung orientiert sich am Kind, seinen Lernfortschritten und an den Zielen des Unterrichts.
3. Die Schülerbeurteilung konzentriert sich verstärkt darauf, WIE ein Schüler lernt.
4. Eltern und Kinder werden verstärkt am Lernen und seiner Beurteilung beteiligt. Beurteilungen dienen der Feststellung von Fortschritten und Schwierigkeiten und zur Planung der nächsten Lernschritte.

Gespräche und Schulberichte, die entspannere Atmosphäre, den vermehrten Gemeinschaftssinn, die intensivere Zusammenarbeit mit der Lehrerin und die umfassende Förderung.

2. In Versuchs- und Kontrollklassen wurde der Leistungsstand getestet. Dabei zeigte sich, dass beide Klassentypen den gleichen Leistungsstand erreichten.

3. Auch hinsichtlich der psychischen Auswirkungen unterscheiden sich die Kinder von Versuchs- und Kontrollklassen kaum. Die Einstellung zur Schule ist vorwiegend positiv und das Gefühl, akzeptiert zu sein, herrscht vor. Einzig in der Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten zeigten sich in einer der Umfragen Unterschiede. Die Kinder von Versuchsklassen schätzen ihre Fähigkeiten höher ein.

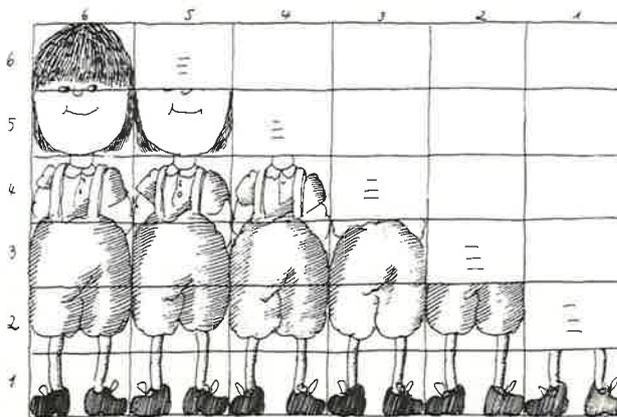
Zwischenbilanz: Die Vorteile der neuen Form der Beurteilung liegen in ihren differenzierten Aussagen und in ihrer Vermittlung im Gespräch. Nachteile wie Leistungsabfall u.a. sind keine festzustellen.

Erste Ergebnisse

(Ref. Nr. 86.072)

Wie steht es um die Leistungen in den Versuchsklassen ohne Notenbeurteilung? Verbessert sich das Schulklima und verringert sich der Konkurrenzdruck in einer Schule, die auf Noten verzichtet? Um diese und andere Befürchtungen und Erwartungen klären zu können, wird der Versuch vom Amt für Unterrichtsforschung wissenschaftlich begleitet. Erste Untersuchungsergebnisse erlauben folgende vorläufige Feststellungen:

1. 52 von 55 antwortenden Eltern, das sind 65% der angeschriebenen, äusserten sich zufrieden über den Schulversuch. An der neuen Form der Schülerbeurteilung schätzen sie die grössere Aussagekraft der



Notenskala

MATTIELLO

Informatik an Berufsschulen

Tendenziell distanzierte Gewerbebetriebe

Wie äussern sich Vertreter von als aufgeschlossen geltenden Lehrbetrieben gewerblicher Richtung, wenn sie nach ihren Ausbildungsbedürfnissen im Bereich Informatik gefragt werden? 30 Vertreter aus zehn gewerblichen Berufen wie Automechaniker, Maurer und Maschinenzehner wurden von Paul Sommerhalder vom Amt für Berufsbildung Zürich Ende 1985 in einer nicht repräsentativen Umfrage im Zürcher Oberland interviewt.

In der Industrie und im Büro hat das Informatikzeitalter bereits gründlich Einzug gehalten. Für das Gewerbe kann diese Feststellung aber noch nicht gelten. Deshalb überrascht es nicht, dass vertiefte Informatikkenntnisse zur Bedienung von computergesteuerten Apparaten nur von einem Teil der Befragten für notwendig erachtet werden. Der BIGA-Grundkurs "Informatik für Lehrlinge" mit 20 Lektionen wird hingegen von allen befürwortet.

Obwohl die gewerblichen Betriebe noch nicht unter dem verbreiteten technologischen Innovationsdruck stehen, wird allgemein erwartet, dass der Zeitpunkt für den Einstieg der Klein- und Mittelbetriebe in die neue Technologie nicht mehr weit entfernt liegt. Deshalb täten die Behörden heute schon gut daran, für die verschiedenen Gewerbebranchen quantitativ und qualitativ angepasste Ausbildungsvarianten auszuarbeiten. Diesbezügliche Vorschläge führt der Autor in seinem Bericht auf.

Skeptiker und Befürworter des Informatikunterrichts sind sich in einem Punkt einig: Die Vermittlung von Informatikkenntnissen darf nicht zu einer Ausweitung des obligatorischen Unterrichts an den Berufsschulen führen. Das Angebot an Freifächern und die Entrümpelung der Lehr- und Stoffpläne seien zwei Wege, um Raum für die Informatik zu gewinnen.

(Ref. Nr. 86:063)

Kontakte zwischen Schule und Eltern

Veränderungen werden deutlich

Die Inspektoratskommission des Kantons Schwyz wollte genauer wissen, was im Bereich "Kontakte zu den Eltern" zum Schulalltag gehört und führte eine Befragung bei der Lehrerschaft der gesamten Volksschule

(von der Oberstufe bis zum Kindergarten) und bei den Schulbehörden durch. Gefragt wurde nach den verwendeten Formen der Elternkontakte und deren Häufigkeit, nach Erfolg und Schwierigkeiten und den Reaktionen der Schüler, nach den Veränderungen in den letzten Jahren und der Unterstützung durch die Schulbehörden.

Wenn Sie mehr ... über eine der vorgestellten Untersuchungen wissen wollen, wenden Sie Sich bitte an:

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

Die Ergebnisse sind auch über die Kantons- grenzen hinweg interessant, hier eine kurze Auswahl:

Die Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Schwyz bestätigen eine deutlich Veränderung in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Elternkontakte sind intensiver, natürlicher,

offener und direkter geworden. Auch Art und Form der Kontakte haben sich gewandelt. Standen früher eher schriftliche Formen (z.B. Rundschreiben) und Elternabende zwecks Informationsvermittlung im Vordergrund, so bevorzugen die Schwyzer Lehrerinnen und Lehrer heute die individuelle Begegnung, das Gespräch mit den Eltern.

Auch auf der Elternseite hat sich einiges verändert. Das Interesse der Eltern an der Schule ist gestiegen und gleichzeitig mit dem Interesse die Toleranz. Die Schwyzer

Lehrerinnen und Lehrer betonen das grosse Verständnis, mit welchem ihnen die Eltern begegnen.

Als Hintergrund für diese positiven Veränderungen wird die verbesserte und umfassendere Information der Gemeinden und des Kantons hervorgehoben; dies schaffe die Grundlage für offene und fruchtbare Gespräche.

(Ref. Nr. 1/87/O2)

"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

Der/Die Unterzeichnende bittet um regelmässige und unentgeltliche Zustellung der **Information Bildungsforschung**:

Name: _____ Vorname: _____

evt. Institution/Organisation: _____

Strasse: _____

PLZ: _____ Ort: _____

Datum und Unterschrift: _____

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

WIE DENKEN ZWANZIGJAEHRIGE UEBER DIE VOLKSSCHULE?

Roland Rüegg

"Fürs Leben lernen wir, nicht für die Schule". Wir alle kennen diese vielzitierte Notwendigkeit, und jeder Lehrplan gibt beredtes Zeugnis von diesem ersten aller Lehrziele.

Ob und wie die Volksschule dieses Ziel zu verfolgen vermag, dazu sollten Betroffene selbst Stellung nehmen: Zwanzigjährige, für die die obligatorische Schulzeit noch nicht allzu weit zurückliegt, die sich aber nach einer wenigstens neunjährigen Schulzeit im ausserschulischen Alltag zu bewähren haben. Wie beurteilen sie unsere Volksschulen? Wer sind jene ehemaligen Schüler, die ihre Schule im Rückblick als weitgehend unnütz betrachten, wer diejenigen, die von ihrer Nützlichkeit eindeutig überzeugt sind? Bei welchen Lehrern oder Lehrerinnen sind sie zur Schule gegangen? Wie hat ihr Unterricht ausgesehen?

Diese und ähnliche Fragen suchen wir gegenwärtig am Pädagogischen Seminar der Universität Bern aufgrund einer Rekrutenbefragung im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen 1986 (Kreis III) zu beantworten. Befragt wurden 5800 zwanzigjährige Männer und 100 gleichaltrige Frauen. Die Auswertung der Befragung ist noch nicht abgeschlossen und ein ausführlicher Bericht darüber wird etwa Ende dieses Jahres zu erwarten sein. Zu einem späteren Zeitpunkt werde ich auch hier umfassender informieren. Jedoch möchte ich an dieser Stelle kurz über den Stand und die Richtung der Auswertung vorinformieren und, soweit zum gegenwärtigen Zeitpunkt verantwortbar, über einige Ergebnisse aus der Schule plaudern.

Ausgehend von einer breiten Ausgangsfrage: "die Volksschule aus der Sicht der Zwanzigjährigen", wurde ein Fragebogen mit insgesamt 85 Fragen erstellt. Kern der Befragung sind 19 Fragen zur Zielrelevanz der Volksschule: wieweit sind die Lehrziele der Volksschule (bzw. der letz-

ten drei obligatorischen Schuljahre) für die Bewältigung des Lebens, der aktuell anstehenden Probleme in Beruf, Freizeit, Freundeskreis oder der Familie bedeutsam? Die Beantwortung dieser 19 Fragen ist eine Bewertung des Unterrichts der Volksschule bezüglich seiner Tauglichkeit für die aktuelle Lebensbewältigung.

Der Zusammenzug dieser Fragen zeigt, dass das erste Quartil der Befragten die Zielrelevanz ihres Unterrichts sehr hoch, das vierte Quartil diese jedoch ebenso eindeutig tief einschätzt. Die mittleren 50% der Befragten bilden zusammen eine Gruppe, die die Volksschule als teilweise relevant betrachtet.

Dieses Ergebnis ist für sich betrachtet nicht weiter spektakulär und konnte in dieser Art erwartet werden. Ausgehend von diesen drei Gruppen interessiert nun jedoch die Beantwortung einer Reihe von Fragen:

a) Wie war der Unterricht bei den einzelnen Gruppen beschaffen? Diese Frage konnte in dieser Breite nicht gestellt werden. So erheben wir, wie sich die Zielrelevanzgruppen in Bezug auf die Ziele, die während der letzten drei obligatorischen Schuljahre verfolgt wurden, unterscheiden. Dazu wurden 36 Fragen zur Beschaffenheit und zum Vorhandensein von Lehrzielen aus den Bereichen Förderung von Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz gestellt.

Es gibt bereits erste Anhaltspunkte dafür, dass es bedeutende Unterschiede in Angebot und Ausprägungsgrad der Lehrziele zwischen den einzelnen Zielrelevanzgruppen gibt. Es scheint, dass im Unterricht bei der relevanzhohen Gruppe nicht nur ein breiteres Fächerangebot zustandekam, sondern auch in den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz sehr viel öfters Lehrziele realisiert wurden, als in der relevanztiefen Gruppe.

b) Wer sind die ehemaligen Schüler der einzelnen Zielrelevanzgruppen?

Es gibt im Fragebogen 22 Fragen zur Person der Befragten, insbesondere zu ihren sozioökonomischen Verhältnissen, etwa der Bildungslaufbahn, der regionalen Herkunft, der Stellung im Beruf u.s.w. Um ansatzweise einige psychologische Merkmale der Befragten zu umreißen, wurden in diesem Zusammenhang auch einige Fragen zur Leistungsmotivation der Befragten gestellt.

Mit den Fragen zur Person wird es möglich sein festzustellen, wieweit die Beurteilung der Schule mit Faktoren wie dem besuchten Schultyp, der sozialen Herkunft oder der Berufslaufbahn zusammenhängt.

c) Bei wem sind die Befragten zur Schule gegangen?

Wer war ihr Lehrer oder ihre Lehrerin, der/die sie während der letzten drei obligatorischen Schuljahre mehrheitlich unterrichtet hat? 6 Fragen, bzw. 14 Teilfragen werden

Hinweise dafür geben, wer die Lehrkräfte waren, und wie sie durch die einzelnen Relevanzgruppen eingeschätzt werden.

Natürlich gibt es weitere wichtige Fragen, die beantwortet werden könnten und müssen, wie etwa die Frage nach Geschlechterunterschieden. Ausserdem wird es aufgrund einer Befragungswiederholung bei einer Luftschutzkompanie eine Reliabilitätsüberprüfung der Befragung geben.

Die Auswertung wird sich jedoch schwerpunktmässig auf die aufgeführten Fragen beschränken.

Ich denke, dass es wichtig ist, bereits jetzt schon darauf hinzuweisen, dass aufgrund dieser Befragung nicht ein objektives Bild von der Schule und ihrer Bedeutung für die Lebensbewältigung erwartet werden darf. Hier wird aber die subjektive Sicht von Betroffenen zu dieser elementaren Frage der Schule skizziert, die für die Gestaltung von Unterricht und Lehrplänen nicht minder wichtig sein kann.

Administrative Mitteilung

Wir danken Ihnen für die pünktliche Zahlung des BzL-Abonnementsbeitrags für das laufende Jahr 1987. Den hierfür bestimmten Einzahlungsschein haben Sie ca. 14 Tage nach Erscheinen der letzten BzL (1/ 87) erhalten.

Sollten Sie die Zahlung noch nicht besorgt haben, so möchten wir Sie höflich bitten, dies baldmöglichst zu tun. Sie ersparen uns administrative Umtriebe.

Besten Dank für Ihr Verständnis

BERICHT UEBER DEN SPV/WBZ-KURS "SIPRI FUER DIE LEHRERBILDUNG" VOM 13.-15. APRIL 1987 IN INTERLAKEN

Sr. Madeleine Schildknecht

SIPRI: Ueberprüfung der Situation der Primarschule. So ist Schule und so sollte, so könnte sie sein. Ein mutiges Projekt der Erziehungsdirektorenkonferenz. Ein Forschungsprojekt, das gerade ein Schülerleben lang dauerte (1978-1986). Entstanden und erprobt in enger Zusammenarbeit mit der Primarschule.

In seinem Einführungsreferat stellte Werner Heller als Leiter des SIPRI-Teams Entstehungsgeschichte, Anlage und Ziele des nun abgeschlossenen Projektes vor. Seine gespannte Erwartung darauf, wie die Lehrerbildner das sozusagen schulentlassene, an vielerlei Widerständen gereifte Werk aufnehmen würden, wirkte ansteckend.

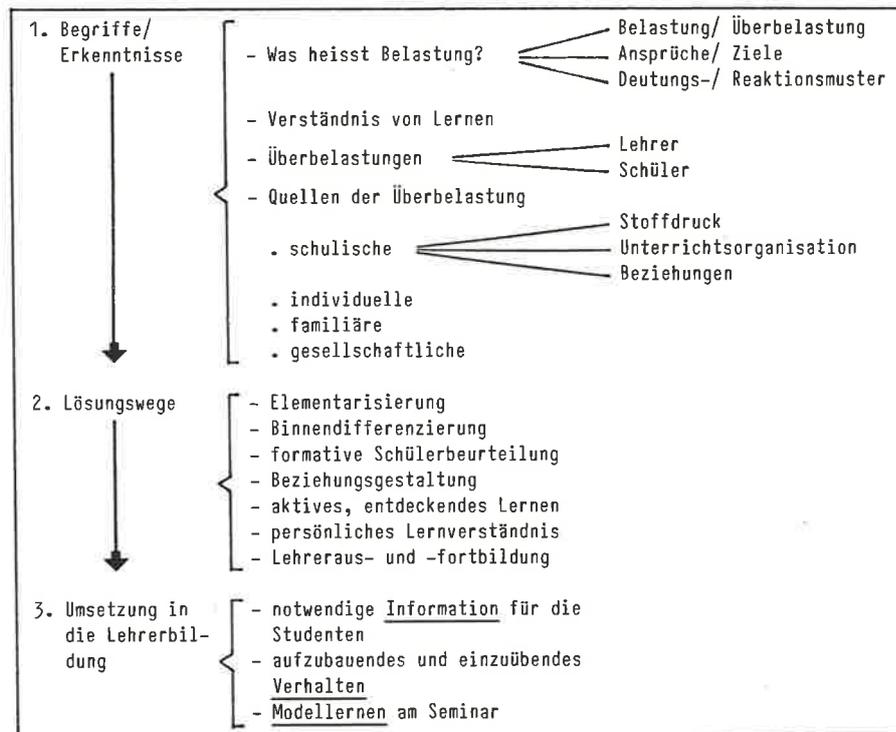
Das Ziel des Kurses bestand darin, die im SIPRI-Projekt erarbeiteten Ergebnisse und Anliegen kennenzulernen und so aufzuarbeiten, dass sie in der eigenen Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Diese Arbeit geschah in drei Wahlgruppen, die von SIPRI-Leuten geführt wurden:

1. Monica Thurler, Erich Ambühl: Schülerbeurteilung und Elternarbeit.
2. Max Huldi: Vom Kindergarten in die Primarschule.
3. Anton Strittmatter, Benno Thoma: Elementare Bildung/ Überbelastung.

Sinn und Erfahrung dieses Kurses kann ich für mich - und vom Spüren der Atmosphäre her wohl für die meisten Teilnehmer - durch die letzte der "22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule" (Schlussbericht, EDK - Bern, 1986) einfangen:

"Es ist von zunehmender Bedeutung, die Berufsfreude sowie die Arbeits- und Erneuerungsfähigkeit der Lehrerschaft zu erhalten. Dies wird gefördert durch einen hohen didaktischen und erzieherischen Ausbildungsstand, durch konsequente Stärkung des Selbstvertrauens und verantwortungsbewusster Selbständigkeit, durch die Orientierung an Zielen und Werten (Leitideen), sowie durch soziale Stützung im Kollegium und durch Behörden. Insbesondere ist die Fähigkeit des Lehrers wichtig, seinen Unterricht zu überdenken und seine eigene Belastungssituation zu erkennen. Dazu braucht er die Möglichkeit, periodisch vom Schulalltag Abstand nehmen zu können."

Als Beispiel für den Lernweg in den Gruppen gebe ich das Konzept der Gruppe 3 "Überbelastung" wieder, in das auch die anderen Themen integriert waren:



Aus dieser Auseinandersetzung heraus stellte sich für die zweite Hälfte des Kurses die Frage: Was sind gute Schulen? Anton Strittmatters Darstellung neuerer empirischer Forschungsarbeiten provozierte in den Gruppen intensive Gespräche darüber, welche Merkmale unsere Lehrerbildungsstätten als gute Schulen aufweisen sollten und könnten, und wie der einzelne Seminarlehrer in seinem Unterricht Reformen angehen kann. Hier habe ich mich gefragt, ob es für Lehrerseminare als Berufsschulen nicht noch weitere Qualitätsmerkmale geben müsste, Merkmale wie: Orientierung an der Primarschule, Bezug zur ausserschulischen Realität... Die direkte Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Berufsfeld unserer Studenten und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Ausbildung ist m. E. etwas zu kurz gekommen.

Nur rund dreissig Personen - erwartet wurden Vertreter der Lehrer- und Kindergärtnerinnenseminare der ganzen Schweiz - nahmen diesen Kurs als Gelegenheit zum Abstandnehmen wahr. Leider! Denn das Gespräch mit Seminarlehrern verschiedener Fachrichtung aus ganz unterschiedlich organisierten Schulen hat angeregt zum Denken, über den gewohnten Hori-

zont hinaus und zum Ausprobieren neuer Verhaltensweisen im eigenen Unterricht und in der eigenen Schule.

An diesem Kurs hat mich die Einheit von Weg und Ziel beeindruckt: Was die SIPRI-Experten in ihrer Arbeit erkannt hatten, setzten sie sehr konsequent um: rollende, aber zielorientierte Planung, effektive Gesprächsführung durch sachkompetente Leiter in einem Klima von Humor und Wertschätzung.

SIPRI: Schulische Interessenpartei für revolutionäre (von revolvere lat. = umwenden) Ideen. Diese Definition schlug Guido Baumann, der neue Leiter der WBZ, in seinem originellen Schlusswort vor. Damit diese Wende wirklich in Gang kommt und bleibt, sind die SIPRI-Experten bereit, sich an weiteren Fortbildungsveranstaltungen, auch an schulinternen, arbeitsplatzbezogenen, zu engagieren.

Didamath

Reihe für Lehrer zur Aus- und Fortbildung

Didamath heisst eine Reihe von Publikationen für Seminaristen und Lehrer. Darin werden ihnen Materialien zur didaktischen Aus- und Fortbildung im Fach Mathematik geboten.

Grundkurs

Von Dominik Jost in Zusammenarbeit mit Bruno Achermann und Ancilla Raas

Der erste Band der Reihe skizziert im ersten Teil den Weg zum Neuen Mathematikunterricht. Im zweiten Teil wird auseinandergesetzt, was unter operativer Didaktik im Mathematikunterricht zu verstehen ist. Der dritte Teil gibt dem Lehrer die fachlichen Grundlagen zu den Begriffen «Menge», «Relation», «Funktion», «Zahl» und «Grösse».

128 Seiten, Format A4, mit vielen Tabellen, Übersichten, Diagrammen und Zeichnungen, broschiert und vierfach gelocht.
Nr.08010-9, Fr. 32.–

Stochastik

Von Gregor Wieland

Einführung in die Statistik, Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung für Volksschullehrer mit ausführlichem unterrichtspraktischem Teil.

116 Seiten, Format A4, mit Aufgaben, Lösungen und Kopiervorlagen, broschiert und vierfach gelocht.
Nr.08014-1, Fr. 32.–

sabe

Verlagsinstitut für Lehrmittel
Gotthardstrasse 52, 8002 Zürich
Telefon 01 202 44 77

WIELAND Gregor (1986)

Stochastik: Statistik, Kombinatorik, Wahrscheinlichkeit.
Reihe "didamath", SABE, Verlagsinstitut für Lehrmittel,
Zürich, 85 Seiten, Fr. 32.-

Das 7. Forum für den Mathematikunterricht der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren befasste sich Ende 1981 mit der Statistik und Wahrscheinlichkeit. Die Ergebnisse dieser Veranstaltung wurden in einer informativen Schrift zusammengefasst (Informationsbulletin der EDK, Nr. 35a, 1982).

Fünf Jahre später legt nun Gregor Wieland eine Handreichung für den Primarlehrer vor. Der Verfasser gliedert sein Werk in einen einführenden Theorieteil und einen auf die Schulpraxis ausgerichteten didaktischen Kommentar. Jeder der beiden Teile besteht aus drei Kapiteln: Statistik / Kombinatorik / Wahrscheinlichkeitsrechnung.

Die bewusst kurzgefasste Theorie ist "einerseits als Grundlage für einen auszubauenden Unterricht in der Ausbildung, andererseits als Lehrmittel für die persönliche Fortbildung aktiver Primarlehrer konzipiert".

Die zusammenfassende Darstellung der Grundlagen orientiert sich an konkreten Beispielen. Auf einen umfangreichen Formelapparat wurde weitgehend verzichtet. Für mein persönliches Gefühl kann diese Theorie sehr gut über die Voraussetzungen zum Lösen der Probleme orientieren. Ob der Theorieteil allerdings genügt für "einen auszubauenden Unterricht in der Primarlehrerbildung", werden wohl erst weitere Erfahrungen zeigen.

Der zukünftige und der etablierte Primarlehrer werden speziell den didaktischen Kommentar zu allen drei Kapiteln zu schätzen wissen. Eigene Beispiele des Verfassers werden ergänzt durch ausgewählte Beispiele aus verschiedenen Lehrmitteln. Ein erster Anhang enthält die Lösungen zu den Aufgaben. Der zweite Anhang wird dem Lehrer als Steinbruch für Unterrichtsbeispiele willkommen sein. Er enthält Arbeitsblätter als Kopiervorlagen.

Die Probleme der Stochastik regen die Schüler zu vielfältigen Tätigkeiten an. Gleichzeitig stellt dieser Unterricht hohe Anforderungen an den Lehrer. Dem Verfasser ist es gelungen, motivierendes Material aus der Erfahrungswelt der Schüler zusammenzutragen. Das Buch eignet sich für den Einstieg in ein faszinierendes Gebiet menschlichen Denkens. Wer tiefer in das Gebiet eindringen und sich auch einen grösseren Überblick verschaffen möchte, findet Hinweise auf geeignete Bücher im Literaturverzeichnis (u.a. Robert Ineichen, Stochastik, Luzern: Raeber 1984).

Walter Kunz

ZUERCHER Käthi (1987)

Werkstatt - Unterricht 1x1

Didaktisches und Praktisches.

Zytglogge, Gümligen, 152 Seiten, Fr. 32.-

ZUERCHER Käthi (1987)

Werkstatt - Unterricht 1x1

Übungsaufgaben - Kartenspiele

Zytglogge, Gümligen, 120 Seiten, Fr. 38.-

Über den *Werkstatt-Unterricht* ein Buch zu schreiben, ist ein ebenso anspruchsvolles wie risikoreiches Unterfangen: Werkstatt-Unterricht wird nämlich in erster Linie erfahren und praktiziert - und erst in zweiter Linie reflektiert und beschrieben. Wer also über Werkstatt-Unterricht schreibt und auf diese Weise seine Werkstatt-Erfahrungen schriftlich fixiert, kommt nicht darum herum, eine komplexe Unterrichtspraxis soweit zu vereinfachen, dass sie verständlich und nachvollziehbar wird - in der Theorie. Das unvermeidliche Risiko dabei ist, dass eine Sammlung von Unterrichtsrezepten entsteht, die zur Übernahme äusserlicher Unterrichtsformen verleiten, ohne die unabdingbare Haltung des Benutzers zu verlangen.

Hält man sich diese Schwierigkeiten und Gefahren vor Augen, beeindruckt und begeistert Käthi Zürchers *Werkbuch* über den Werkstatt-Unterricht erst recht: Der Primarlehrerin und Kursleiterin ist es gelungen, die Praxis des Werkstatt-Unterrichts anschaulich darzustellen und zugleich die Kerngedanken dieses Unterrichts einleuchtend herauszuarbeiten. Auf diese Weise erhalten Lehrkräfte aller Stufen die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung mit erprobter Theorie *und* reflektierter Praxis anhand des Werkstatt-Unterrichts eigene Formen der Individualisierung und inneren Differenzierung zu suchen und zu entdecken und auf diese Weise Alternativen des Unterrichts im Rahmen der Regelschule kennen und anwenden zu lernen.

Das *Arbeitsbuch* bietet im ersten Teil "Didaktisches" - Ausführungen über Bedingungen und Ziele, Planung, Vorbereitung und Durchführung des Werkstatt-Unterrichts - und im zweiten Teil "Praktisches" - eine Einmaleins-Werkstatt mit allem Drumunddran. In einer Zusatzmappe finden sich "Übungsaufgaben und Kartenspiele" - zu eben dieser Fertigkeitwerkstatt, die den künftigen Werkstattdlehrer/innen den Einstieg in den Werkstatt-Unterricht erleichtern. Aufmachung und Gestaltung der Zytglogge-Werkbücher stimmen im Falle der beiden Bände über den Werkstatt-Unterricht mit den Anliegen der Autorin und dem Inhalt der beiden Bände so genau überein, dass ihre Veröffentlichung ganz einfach als Glücksfall zu bezeichnen ist.

Johannes Gruntz-Stoll

LAFEBER Christien (1986)

Psychotische Kinder

Wie verstehen und behandeln wir sie?

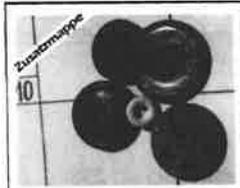
Bern: Verlag Haupt, 284 Seiten, Fr. 42.-

Entwicklungspsychosen von Kindern gibt es in ganz unterschiedlichen Formen, von denen der Autismus zwar die bekannteste, die symbiotische Psychose aber die häufigste Form darstellt. Diese Formen von Kinderpsychosen werden von der Autorin mit Hilfe des Kernbegriffes der "Desintegration der Persönlichkeit" beschrieben und gedeutet.

Auf die Klassifizierung der Symptome - illustriert durch zahlreiche Fallbeispiele - folgen im vorliegenden Band der Schriftenreihe "Erziehung und Unterricht" Ausführungen zur Diagnostik, zu unterschiedlichen Erklärungsmodellen sowie zu therapeutischen Möglichkeiten; abschliessend stellt die Autorin eine Reihe von "Fragen an die Gesellschaft", die in erster Linie "wünschbare und realisierbare Institutionen" betreffen.

Die angestrebte Verbindung von "kausal-retrospektivem medizinischem Denken mit theologisch-prospektiven pädagogischen Überlegungen", auf die Emil Kobi im Geleitwort verweist, und wie sie in dem - aus dem Holländischen übertragenen - Buch verwirklicht wird, macht die Schrift zu einer wertvollen Verstehens- und Verständigungshilfe für alle, die mit psychotischen Kindern zusammenleben und -arbeiten.

Johannes Gruntz-Stoll

 <p>Werkstatt- UNTERRICHT 1.1 Didaktisches und Praktisches KATHI ZÜRCHER Zytglogge Werkbuch</p>	 <p>Werkstatt- UNTERRICHT 1.1 Übungsaufgaben Kartenspiele KATHI ZÜRCHER Zytglogge Werkbuch</p>	<p>Zytglogge Werkbücher</p> <p>Bücher zum Lernen-lernen</p> <p>"Aufmachung und Gestaltung der Zytglogge-Werkbücher stimmen im Falle der beiden Bände über den Werkstatt-Unterricht mit den Anliegen der Autorin und dem Inhalt der beiden Bände so genau überein, dass ihre Veröffentlichung ganz einfach als Glücksfall zu bezeichnen ist." (Johannes Gruntz-Stoll)</p>
<p>Br., A4, 152 S., Fr. 32.-</p>	<p>Br., A4, 60 Bögen, Fr. 38.-</p>	

WIDMER Konrad (1978/1985)

Der junge Mensch und seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten

Zum Problem des Verstehens und der Führung im Jugendalter

Zweite, erweiterte Auflage. Oberwil: Verlag Rolf Kugler, 420 Seiten, Fr. 42.-

Die Literatur über Jugendfragen ist umfangreich, und sie hat seit den Jugendunruhen und dem "Jahr der Jugend" stark zugenommen - und damit auch an Übersichtlichkeit verloren. Als Lehrerbildner stehen wir bei der Wahl einer Begleitlektüre zur Jugendpsychologie nicht nur vor einem quantitativen Problem; die Qual der Wahl liegt eher in der Frage begründet: Wie "theoretisch" soll bzw. wie "praktisch" darf ein Text sein, damit er vom Lehrerstudenten nachvollzogen und für seinen Umgang mit Jugendlichen wirksam werden kann?

WIDMERs Darstellung des jungen Menschen nimmt bezüglich Abstraktionsniveau und Lesbarkeit eine vertretbare Mittelstellung ein: wissenschaftlich abgestützt und in verständlicher Sprache geschrieben, stellt sie die Grundprobleme des Jugendalters dar und regt zum selbständigen Fragen und Nachdenken über (die allgemeine und spezifisch schweizerische) Situation des jungen Menschen zwischen zwölf und zwanzig Jahren an.

Die zweite, gegenüber der Edition Rotapfel von 1978 erweiterte Auflage enthält neu das Kapitel "Die junge Generation in den Widersprüchen unserer Gesellschaft" mit den Abschnitten: Das Dilemma zwischen den Ansprüchen der jungen Generation und den Erwartungen der Gesellschaft / Von den Erschwerungen der Identitätsfindung in unserer Gesellschaft / Krisen und Verhaltensreaktionen / Akzente im pädagogischen Auftrag. Nebst dem über hundert Titel erweiterten Literaturverzeichnis enthält das Buch auf zehn Seiten Denkanstöße und Diskussionsfragen als Anregungen für die individuelle Lektüre oder als Leitfragen für die Verarbeitung des Gelesenen in Begleitgruppen. In diesem methodischen Zusatz wird sichtbar, was dem Autor immer ein Anliegen war und was er selber in seinen zahlreichen Vorträgen und Diskussionen zu aktuellen Erziehungsfragen in überzeugender Weise vorgelebt hat: Parteilichkeit für die Jungen und ein (erwachsenen) pädagogisches Engagement.



Konrad Widmer

Der junge Mensch und seine Eltern, Lehrer und Vorgesetzten

Mit Tabellen und Statistiken.

2. erweiterte Auflage 1985

420 Seiten, Leinen

Fr. 42.- / 45,80 DM

Zum Problem des Verstehens und der Führung im Jugendalter.

Peter Füglistner

MILLER Reinhold (1986)

Lehrer lernen

Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen.

Weinheim: Beltz-Verlag, 363 Seiten, Fr. 36.50

Was Lehrerinnen und Lehrer während und nach ihrer Ausbildung in Sachen Umgang mit sich selbst, mit Kolleginnen und Kollegen, mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern alles (dazu) lernen können, hat Reinhold MILLER in den über 600 (sechshundert!) Aufgaben des vorliegenden Arbeitsbuches thematisiert:

Gespräche mit Eltern / Massnahmen zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen / Lehrer und Schulleitung / Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit sind vier der insgesamt gegen vierzig Bereiche überschrieben, denen die Aufgaben zugeordnet sind - in Verbindung mit einleitenden Textabschnitten und weiterführenden Literaturhinweisen.

Die Aufgabensammlung ist aus der praktischen Arbeit in der Lehrer-(fort)bildung hervorgegangen und wird dort in erster Linie Eingang und Verwendung finden können. Dabei ist freilich zu beachten, dass die gebrauchsfertige Aufbereitung von komplexen Themen die Gefahr des unreflektierten Durch- und Nachspielens mit sich bringt; diese Warnung sei der Empfehlung des Buches beigegeben.

Johannes Gruntz-Stoll

FORUM SCHWEIZERISCHER ELTERNORGANISATIONEN

Am 16. Mai 1987 ist in Solothurn das "Forum Schweizerischer Elternorganisationen" (FSEO) gegründet worden; als Zusammenschluss verschiedener seit Jahren in der Elternbildung und in Schulfragen aktiver Verbände sucht die neue Dachorganisation den sachbezogenen Dialog mit den Schulbehörden und den Organisationen der Lehrerschaft. Der Präsident der Erziehungsdirektorenkonferenz, Staatsrat und Nationalrat *Jean Cavadini* (Neuenburg), und der solothurnische Erziehungsdirektor *Fritz Schneider* würdigten die Anliegen des "Forums" als Beitrag zur konstruktiven Belebung der öffentlichen Diskussion über Schul- und Bildungsfragen.

Erste Schwerpunkte des Tätigkeitsprogramms sind die Erarbeitung von Stellungnahmen zur Umwelterziehung, zur "Gewalt in den Medien" (Video-Problematik) sowie zu aktuellen Problemen der Gesundheitserziehung. Durch bewussten Einbezug der mitbetroffenen Eltern soll die Arbeit der Schule unterstützt und mitgetragen werden. Der feierliche Gründungsakt im Landhaus Solothurn wurde umrahmt von Darbietungen der Singknaben der St. Ursenkathedrale. Am Nachmittag zeigt ein Anspieltheater Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit auf; eine engagierte Podiumsdiskussion mit prominenten Experten machte ergänzend bewusst, dass das Forum Schweizerischer Elternorganisationen zu einem anregenden Faktor in einer demokratischen Bildungspolitik werden könnte.

Der Vorstand der FSEO wird von einem Dreier-Präsidium geleitet, in dem auch die Romandie, durch Ständerätin Monique Bauer-Lagier, vertreten ist.

Vorstand des FSEO

Leitungsteam:

Monique Bauer-Lagier	ch. de le Genevrière	1213 Onex GE
Dr. Leonhard Jost	Weidhölzliweg 5	5024 Küttigen
Linda Vögeli-Mantovani	Schanzmättelistr. 17	5000 Aarau

Übrige Vorstandsmitglieder:

Erich Ambühl	Rathausgasse 16	4500 Solothurn	SIPRI
Sylvia Blum-Steinmann	Sternmattstr. 30	6005 Luzern	SBE
Isabelle Frei-Moos	Kreuzbuchstr. 101	6006 Luzern	S+E
Dr. Rudolf Hopmann	Friedensgasse 24	4056 Basel	SAKES
Heidi Kramer	Lindenweg 11	8500 Frauenfeld	SVEO
Irène Keller	rue d'Entremonts 24	1400 Yverdon	FAPERT
Walter Schoop	Imbisbühlstr. 135	8049 Zürich	StuGru
Dr. Marcel Sonderegger	Küferweg	6207 Nottwil	SfK

Für die hier genannten beiden Kurse werden noch Anmeldungen nach dem offiziellen Anmeldeschluss entgegengenommen, sofern noch Plätze frei sind. Die Anmeldungen werden innerhalb zwei Wochen bestätigt.

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE: DIE SECHS- BIS ZWÖLFJÄHRIGEN	795
<p>In diesem Kurs sollen die Veränderungen in den Lebenswelten der Schulkinder von heute durch Fernsehen, Technisierung, Kleinfamilie und ihre Auswirkungen auf verschiedene Dimensionen der Entwicklung dieser Kinder (Wahrnehmung, Motorik, Phantasie, Emotionalität, soziales Verhalten) untersucht und pädagogisch reflektiert werden.</p> <p>Der Kurs richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte in der Lehrerbildung (Pädagogik und Psychologie; Methodik- und Uebungsschullehrer und -lehrerinnen).</p> <p>Auf der Grundlage von Dieter BAACKES Buch Die 6-12jährigen (Beltz, 1984) und von Referaten des Autors sollen verschiedene Aspekte der Lebenswelten von Schulkindern in ihrer Bedeutung für die Entwicklung dieser Kinder in Gruppenarbeiten und Gesprächen diskutiert und vertieft werden. Angestrebt sind konkrete Anregungen und Unterlagen für die Umsetzung in der Lehrerbildung.</p> <p>Der Kurs findet statt im Kurszentrum Appenberg (bei Zäziwil im Emmental) von Montag, 3.August 1987, 0900 Uhr, bis Mittwoch, 5.August, 1700 Uhr. Preis: Vollpension pro Person/Tag Fr 75.- im Einzelzimmer, Fr 80.- im Doppelzimmer. (Die Abrechnung erfolgt individuell.)</p> <p>Einschreibegebühr: Fr 55.- (erst nach erfolgter Teilnahmebestätigung einzuzahlen). Anmeldung: Bis 19.Juni 1987 mit offizieller Karte WBZ. Auskunft: Helmut Messner, Rankmattweg 4, 4802 Strengelbach, 062/517332</p>	
JUGENDEKTÜRE IN DER LEHRERBILDUNG	786
<p>Kinder- und Jugendbücher als Verständigungshilfe zwischen Schweizer- und Ausländerkindern</p> <p>Der Kurs will Anregungen zur Arbeit mit entsprechenden Jugendbüchern in der Lehrerbildung geben und den Teilnehmern Bücher und Orientierungshilfen zum Thema vermitteln.</p> <p>Das Kursprogramm sieht Referate, Berichte über durchgeführte Projekte zum Thema, Erfahrungsaustausch und Autorenlesung vor.</p> <p>Es wirken mit: Pankraz BLESI, Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Zürich (Einführungsreferat); Vreni RUTSCHMANN, Schweizerisches Jugendbuch-Institut, Zürich (Arbeitsbericht "Im andern Land"); Hans Manz, Jugendbuchautor, berichtet über Unterrichtserfahrungen mit Ausländerkindern (verbunden mit Lesung).</p> <p>Der Kurs findet statt im Schulungszentrum "Vordere Au", Halbinsel Au Wädenswil, von Donnerstag, 10.September 1987, 1700 Uhr, bis Freitag, 11.September 1987, 1600 Uhr.</p> <p>Die Unterkunft wird durch die Teilnehmer selbst besorgt: Hotel "Halbinsel Au" (vor allem Doppelzimmer), Tel.01/ 780 00 21.</p> <p>Einschreibegebühr: Fr 45.- . Anmeldung: bis zum 26.Juni 1987 an:</p> <p>Weiterbildungszentrale Postfach 140 6000 Luzern 4 041 / 42 14 96</p>	

ANSCHAUUNG IM MATHEMATIKUNTERRICHT

787

In dieser Kurswoche soll Gelegenheit gegeben werden, eigenes Wissen und eigene Erfahrungen über Veranschaulichungsmöglichkeiten im Mathematikunterricht aufzufrischen, auszutauschen und neue Möglichkeiten kennenzulernen.

Der Referent wird jeweils in Möglichkeiten der Veranschaulichung mit Modellen, Zeichnungen und anderen Hilfsmitteln einführen, dies immer bezogen auf mathematische Inhalte der Mittelschule. Die aufgegriffenen Themen werden in verschiedenen Gruppen, die nach Interessengebiet gebildet werden, aufgegriffen und weiterentwickelt. Eine dieser Gruppen wird sich mit Veranschaulichungsmöglichkeiten im Mathematikunterricht der obligatorischen Schulzeit beschäftigen.

Der Kurs richtet sich an alle Mathematiklehrer sowie an Lehrer, die Mathematikdidaktik für irgendeine Stufe unterrichten. Kurs-sprache ist deutsch.

Als Referent wirkt mit Friedrich WILLE, Professor an der Gesamthochschule Kassel.

Der Kurs findet statt im Gymnasium Friedberg, Gossau SG von Montag, 5. Oktober 1987, 11 Uhr, bis Freitag, 9. Oktober, 16.30 Uhr. Kosten für Unterkunft und Verpflegung: Fr. 220.- (Einzelzimmer im Internat des Gymnasiums Friedberg).

Der Kursbeitrag beträgt Fr. 90.- (Einschreibgebühr und Dokumentation) und ist erst nach erfolgter Teilnahmebestätigung einzuzahlen.

Anmeldung bis 21. August 1987 mit offizieller Anmeldekarte an die Weiterbildungszentrale Luzern. Organisiert wird der Kurs von der Arbeitsgruppe "Mathematik in der Lehrerbildung". Weitere Auskünfte erteilen: Gregor Wieland, Lindenweg 4, 3184 Wünnewil, Tel. 037/36 22 77 oder Weiterbildungszentrale, Postfach 140, 6000 Luzern 4, Tel. 041/ 42 14 96.

Fachverbände M P

8. Europäisches Symposium am Oberrhein (EPSO)

Thema: Europäische Pädagogik - eine Herausforderung

Tagungsort: Strassburg

Zeit: 22. Juli bis 1. August 1987

Anmeldung bei: EPSO-Sekretariat
Richard-Wagner-Strasse 27
D-6800 Mannheim 1

Umweltkurse des SZU und des WWF

Zum elften Mal bietet das Schweizerische Zentrum für Umwelterziehung (SZU des WWF) 1987 ein reichhaltiges Programm mit Fortbildungsmöglichkeiten zu Umwelterziehungs-Themen an.

Von der reinen Informationsvermittlung haben in den Kursen die Anschauung, die Übung, der Erfahrungsaustausch und die didaktischen Anregungen Vorrang. Eher biologische Inhalte (Flechten, Vögel, Boden, Garten, Pilze) wechseln ab mit eigentlichen Umweltfragen (Ernährung, ökologisch Haushalten), dem technischen Bereich (angepasste Technik, Werkstatt Sonnenenergie) oder Planung und Methodik (Projektwochen, Umwelt erleben, Stadtökologie, Kulturland). Besonders eng wird 1987 mit dem SVHS (Schweizerischer Verein für Handarbeit und Schulreform) zusammengearbeitet, der seine Lehrerkurse in diesem Jahr in Zofingen, dem Sitz des SZU, durchführt.

Wer seine Weiterbildung im Umweltschutzbereich erfüllen möchte und Kurse schätzt, wo sich Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung berühren, erhält am SZU ein Übersichtsprogramm. Bitte vermerken "Kursprogramm 1987" und ein frankiertes und adressiertes Couvert C5 beilegen und senden an: Schweizerisches Zentrum für Umwelterziehung (SZU)
Rebbergstrasse
4800 Zofingen
Tel. 062/ 51 58 55

Informations- und Kursprogrammheft der Spielpädagogen

Eva und Hans Fluri-Wehrli

Das gut 20 seitige Programmheft bietet einen Überblick über die vielfältigen Tätigkeiten dieser Institution (Spielgruppen-Leiterinnen-Kurse, Spielpädagogische Seminare, Werkkurse, Elternbildungskurse, etc.).

Bezugsquelle: Spiel- und Kurshotel Sternen
3855 Brienz
Tel. 036/ 51 35 45

10. Internationales Kolloquium für Schulpsychologie in Interlaken

Thema: Barrieren überwinden

Zeit: 9. bis 13. August 1987

Veranstalter: Vereinigung Schweizerischer Kinder- und Jugendpsychologen.

Sekretariat: Ruedi Zogg
Châtillon
2515 Prêles

Symposium: Neues Denken in der Schule

Referate und Gespräche zum Fragekreis:

- Wie geht es weiter in allernächster Zeit?
- Wie gehen wir unter den neuen Aspekten, Computer, Mikroelektronik, steigende Leistungsanforderungen und andere mehr, ein Zukunftsdenken überhaupt an?
- Wie können wir innovatives Denken in die alten Strukturen einflechten?

Zeit: 20./ 21. Juni 1987

Veranstalter: Kulturmühle Lützelflüh
3432 Lützelflüh
Tel. 034/ 61 36 23

Familienrat DRS-2 (jeweils Samstag 9.05 Uhr)
Programme Juli bis September 1987 (Änderungen vorbehalten)

4. 7. 87	*Pflegekinder - Pflegeeltern	Gerhard Dillier
11. 7. 87	*Was soll die Schule? (1) vgl. BzL 1/87	Ruedi Helfer
18. 7. 87	*Was soll die Schule? (2) Seite 43 ff.	Ruedi Helfer
25. 7. 87	*Wie sind eigentlich gute Eltern?	Cornelia Kazis
1. 8. 87	"Im Hause soll's noch leuchten, wenn's dunkel wird im Vaterland" Über Kindererziehung in einer korrupten Welt.	Ruedi Welten
8. 8. 87	*Partnerschaft - Ehe: (1) Lieben Sie Streit?	Margrit Keller Ruedi Welten
15. 8. 87	*Partnerschaft - Ehe: (2) Rollenspiel - Veränderungen vorbehalten!	Margrit Keller Ruedi Welten
22. 8. 87	*Partnerschaft - Ehe: (3) Begegnung in Freiheit	Margrit Keller Ruedi Welten
29. 8. 87	*Durch dick und dünn Esstörungen bei Mädchen	Cornelia Kazis

5. 9. 87	Rund um die Lehre	Martin Plattner
12. 9. 87	Zusammenarbeit Eltern - Lehrer	Ruedi Helfer
19. 9. 87	Schwerhörigkeit	Ruedi Welten
26. 9. 87	Die Schuld der Mütter	Cornelia Kazis

* Da wir zur Zeit nicht über einen institutionalisierten Zweitausstrahlungstermin verfügen, wiederholen wir in den Monaten Juli und August Beiträge, die auf ein grosses Echo gestossen sind. Wir hoffen, mit diesen Reprisen während der Ferienzeit Hörer ansprechen zu können, die bei der Erstsending aus beruflichen oder anderen Gründen am Zuhören verhindert waren.

Ihre Meinung, Kritik, Anregung, Tips, etc. nehmen wir gerne und mit Interesse zur Kenntnis.

Unsere Adresse: Radio DRS
"Familienrat"
4024 Basel

Die Autoren und Mitarbeiter dieser Nummer

Theodor BUCHER, Dr., Neugasse 3, FL-9490 Vaduz / Helmut FEND, Prof. Dr., Fischerstrasse 17b, D-7750 Konstanz / Peter FÜGLISTER, Dr., Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee / Johannes GRUNTZ-STOLL, Dr., Hochfeldstrasse 107, 3012 Bern / Walo HUTMACHER, Prof. Dr., Directeur du Service de la recherche sociologique, 8 rue du 31. Décembre, 1207 Genève / Walter KUNZ, Dozent am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik, Zelgliweg, 3054 Schüpfen / Hanspeter MÜLLER, Dr., Hohewindstrasse 20, 4059 Basel / Jürgen DELKERS, Prof. Dr., Schmitteplatz 4, 3076 Worb / Hans REUSSER, Lehrer, Rufenachtstrasse 9, 3075 Rufenacht / Roland RÜEGG, lic. phil., Assistent an der Abteilung Pädagogische Psychologie des Pädagogischen Seminars der Universität Bern, Rüdenweg 4, 3067 Bolligen / Sr. Madeleine SCHILDKNECHT, Seminarlehrerin, Seminar, 6283 Baldegg / Martin STRAUMANN, Dr., Falkenstrasse 3, 3079 Liebfeld / Urs und Linda VÖGELI-MANTOVANI, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau.

**BRD PROMOTIONSRECHT FUER
PAEDAG. HOCHSCHULEN**

Stuttgart: Für ein uneingeschränktes Promotionsrecht der Pädagogischen Hochschulen des Landes und eine entsprechende Änderung des PH-Gesetzes setzt sich die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg ein. Die südwestdeutschen Pädagogischen Hochschulen seien die einzigen mit eingeschränktem Promotionsrecht in der Bundesrepublik. Vergleichbare Hochschulen anderswo verfügten sogar zum Teil über Habilitationsrecht, heisst es in einer am 25. Februar veröffentlichten GEW-Mitteilung. Nach dem bisherigen Verfahren müssten sich die Bewerber an zwei Hochschulen - an Universität und Pädagogischer Hochschule - um die Betreuung der Promotion bemühen. Dies schrecke selbst hochmotivierte Interessenten ab. Viele wendeten sich direkt an die Universität, wertvolle Forschungskapazitäten gingen damit den Pädagogischen Hochschulen verloren. dpa, 2.3.87

**CH BERUFLICHE AUSBILDUNG
FUER ERWACHSENE**

Immer mehr Frauen und Männer jeden Alters stehen aus verschiedensten Gründen vor beruflichen Veränderungen. Wer vor einer solchen Situation steht, benötigt Informationen, die das soeben erschienene Buch "Berufliche Ausbildungen für Erwachsene" vermittelt. Es enthält Angaben über mehr als 200 Ausbildungsgänge, die nach Abschluss neue berufliche Laufbahnen eröffnen. Informationen über Vorbildung, Ausbil-

dungsdauer, Kosten und Abschluss sowie Kontaktadressen ermöglichen einen ersten Überblick und Vergleich.

Die 266 seitige Broschüre ist zum Preis von Fr. 9.- bei der Versandbuchhandlung des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung, Postfach 185, 8030 Zürich, Tel. 01/ 251 55 42, erhältlich.

**CH DIE DIDACTA 88 KUENDIGT
SICH AN**

Für den 2. bis 6. Februar 1988 kündigt sich zum sechsten Mal in Basel, die Internationale Lehrmittel- und Bildungsmesse, DIDACTA 88, an. Sie wird unter dem Motto "Lernen ohne Grenzen" stehen. Die Geburtsstunde der DIDACTA schlug vor 35 Jahren. Mit bisher 20 Veranstaltungen hat sie sich zur führenden Fachmesse ihres Gebietes entwickelt. Als Veranstalter der DIDACTA 88 zeichnet der Weltverband der Lehrmittelfirmen, Worlddidac, verantwortlich. Für die Organisation ist die Schweizer Mustermesse in Basel zuständig. Die DIDACTA 88 wird unter Beweis stellen, dass das Bildungswesen für alle Länder der Welt eine der wichtigsten und grundlegenden Zukunftsinvestitionen ist. Dafür sorgen die Aussteller, die begleitenden Veranstaltungen und die Sonderschauen der DIDACTA 88. Weiter wird der im Vorfeld der Messe ausgeschriebene Wettbewerb für neue Lehrmittel und Einrichtungen, der "Worlddidac-Award", attraktiven Aufschluss über den Stand der Bildungs-Entwicklung geben. Weitere Auskünfte erteilt das Sekretariat der DIDACTA 88, Postfach, CH-4021 Basel, Tel. 061/ 26 20 20.

**CH VERMITTLUNG VON
GRUPPENUNTERKUNFTEN**

Helvet'Contacts, CH-1661 Neirivue, möchte jenen helfen, die Ferien- und andere Kolonien für Kinder, Jugendliche usw. organisieren, seien es Lehrer, Private, Verantwortliche von Gruppen usw., die sich mit Ferien- und Freizeitaufenthalt befassen. Es genügt, dass Sie uns folgende Angaben über Ihren Aufenthalt machen:

Daten, Anzahl und Art der Teilnehmer, Aktivitäten, die Sie vorhaben (Sommersport, Wintersport, Ausflüge, kulturelle Bereicherung, usw.), die Besonderheiten des Ortes, die Sie suchen (Flachland, Berge, See, abseits gelegen, zentral gelegen, usw.), Name und Adresse.

Wir werden Ihre Angaben gratis in eine Liste aufnehmen, die regelmässig erscheinen wird, und die an mehrere hundert Inhaber von Ferienhäusern, Chalets und anderen Kollektiv-Unterkunftshäusern der ganzen Schweiz verschickt wird. Und diese Bekanntmachung kostet den Antragsteller lediglich den Preis der Briefmarke, die er braucht, um uns die oben angeführten Angaben mitzuteilen. HELVET'CONTACTS, CH-1661 Neirivue, Tel. 029/ 8 16 61.

CH FORUM FUER GEISTESWISSENSCHAFTEN

Die Akademikergesellschaft (AKAD) bietet neu ein Forum für Geisteswissenschaften an, das im Gegensatz zu den bisherigen Lehrgängen keinen praktisch greifbaren Nutzen für die berufliche Laufbahn bringt. Durch Belegung von Kursen in Psychologie, Soziologie,

Philosophie oder Politologie kann man sein Allgemeinwissen verbreitern.

CH SCHRIFTSPRACHE UND MUNDART IN RADIO UND TV

Die am 7./8. November 1986 in Brig tagende Delegiertenversammlung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer VSG hat zur Frage der Verwendung von Mundart und Schriftsprache in den Medien Stellung genommen.

Die schweizerische Mittelschullehrerschaft ist durch die zunehmenden Schwierigkeiten ihrer Schüler bei der Verwendung der Schriftsprache beunruhigt. Sie sieht einen wesentlichen Grund für die wachsende sprachliche Unsicherheit und die zunehmende Verwendung der Mundart im Einfluss der Medien, welche der Sprachpflege zu wenig Gewicht beimessen.

Der VSG wendet sich grundsätzlich gegen die Verwendung der Mundart in anderen als in lokalen und folkloristischen Programmen. Die Schriftsprache muss wieder vermehrt zur Geltung gebracht werden. Dies vor allem, um es unsern anderssprachigen Mitbürgern zu ermöglichen, den Programmen deutscher Sprache zu folgen und an unserer Kultur teilzuhaben. Im besonderen ist es für Schüler, die während Jahren die Schriftsprache als erste Fremdsprache lernen mussten, unverständlich, wenn sie in den gesprochenen Medien hauptsächlich der Mundart begegnen. Die Verwendung der Schriftsprache ist also eine Forderung eidgenössischer Solidarität. Im weiteren verhindert die Verwendung der Schriftsprache die Abkapselung des schweizerischen Raumes vom übrigen

deutschsprachigen Kulturraum. Gepflegtes Deutsch in den Medien sowie im Unterricht wirkt beispielhaft und muss den Charakter des Vorbildlichen erhalten. In diesem Sinne verlangt die Mittelschullehrerschaft eine Verstärkung der Schriftsprache in den Programmen von Fernsehen und Radio und von den Medienschaffenden ein erhöhtes qualitatives Bewusstsein sowohl in der Mundart wie auch in der Schriftsprache.

gh 3/ 87

IEDK NEUER LEITER FUER DEN ZBS

Die Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK) wählte Felix Oggenfuss zum neuen Leiter des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen (ZBS), der pädagogischen Stabstelle aller Innerschweizer Kantone sowie des Deutsch-Wallis. Dr. Felix Oggenfuss (1947) studierte in Zürich Pädagogik, Soziologie und Informatik. Von 1974 bis 1980 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Abteilung der Zürcher Erziehungsdirektion, seither wissenschaftlicher Berater des ED des Kantons Freiburg. Er verfügt über Lehrerfahrung (Sekundarschule, Lehrerseminar, Lehrerfortbildung, Lehrtätigkeit an den Universitäten Freiburg und Basel) und kennt die Innerschweizer Schullandschaft durch Kontakte und Austausch im Rahmen interkantonalen und gesamtschweizerischer Zusammenarbeit. Dr. Anton Strittmatter, der den ZBS aufgebaut und über zehn Jahre lang geleitet hat, übernimmt ab 1. August 1987 die Chefredaktion

der "Schweizerischen Lehrerzeitung" (SLZ).

AR KEIN EINTRAG DER ABSENZEN INS ZEUGNIS

Im Zusammenhang mit dem Neudruck des Sekundarschulzeugnisses entspricht die Landesschulkommission einem langjährigen Wunsch einer Mehrheit der Lehrerschaft, indem in Zukunft auf allen Stufen auf die Eintragung der Absenzen ins Zeugnis verzichtet wird.

Schulblatt Appenzell ARh 1/ 87

BE DIE BERNISCHE "VOLKS-SCHULPOLITIK" IST IN BEWEGUNG GERATEN

4/5, 4/5 plus, 6/3, 6/3 plus?
Der Regierungsrat des Kantons Bern hat die Erziehungsdirektion ermächtigt, das Vernehmlassungsverfahren über die Volksinitiativen für ein Schulmodell 6/3 sowie für eine kooperative Oberstufe einzuleiten. Beide Initiativen waren im vergangenen Sommer vom "Initiativkomitee für eine bessere Volksschule" eingereicht worden:
- Im Gegensatz zum Grossratsbeschluss (9. September 1985) betreffend Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung (GBG), welcher eine Primarstufe vom 1. bis 4. Schuljahr und eine Sekundarstufe I vom 5. bis 9. Schuljahr (Schulmodell 4/5 plus) vorsieht, tritt die erste der zwei Gesetzesinitiativen für sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe ein, wobei die 5. und 6. Primarstufe in der Regel als Beobachtungsstufe geführt werden sollen.

- Die zweite Initiative verlangt, dass die Klassen der Sekundarstufe I (Oberstufe) kooperativ an gemeinsamen Standorten zu führen sind. Gemeinden oder Schulgemeinden könnten eine engere Zusammenarbeit der Oberstufenklassen beschliessen. Kleine Schulen in abgelegenen Gebieten wären möglichst zu erhalten.

Bei der heutigen Ausgangslage können sich je nach den Beratungen im Grossen Rat und den Volksentscheiden verschiedene Varianten künftiger Strukturmodelle ergeben: 6/3 mit kooperativer Oberstufe, 6/3, 4/5 mit kooperativer Oberstufe, 4/5 plus.

Stimmt das Kantonsparlament der (oder den) in der Form der einfachen Anregung gehaltenen Initiative(n) zu, so hat es innert drei Jahren - also bis 1990 - eine den Initiativbegehren entsprechende Vorlage auszuarbeiten und der Volksabstimmung zu unterbreiten. Bei Ablehnung der Initiative(n) durch den Grossen Rat sind diese mit oder ohne Empfehlung den Stimmberechtigten vorzulegen. Falls sie vom Volk angenommen würden, hätte der Grosse Rat wiederum innert drei Jahren - also bis 1991 - eine Gesetzesvorlage auszuarbeiten.

Amt für Information
des Kantons Bern

BE KEIN MATURTYPUS D

Der Berner Grosse Rat lehnt eine Motion ab, die die Einführung eines Maturitätstypus D (neusprachliche Matur) verlangt hat. Das Bedürfnis war zwar nicht bestritten, doch befürchtet man nach Einführung dieses Typus Re-

krutierungsschwierigkeiten bei den Seminarien.

BE LEHRERFORTBILDUNG IM LANGSCHULJAHR

Der Grosse Rat des Kantons Bern hat am 19. Februar 1987 im "Dekret zur Einführung des Schuljahresbeginns im Spätsommer" in Artikel 11/1 folgende Lehrerfortbildungsverpflichtung beschlossen:

Die Lehrerinnen und Lehrer (...) haben sich für das Schuljahr 1988/89, spätestens aber bis 31. Juli 1990 über den Besuch von mindestens zwei Wochen (respektive 60 Stunden) anerkannter Lehrerfortbildung ausserhalb der Unterrichtszeit auszuweisen.

Diese Verpflichtung zu zwei LFB-Wochen sind Ausgleich der durch die Bestimmungen von Artikel 2 desselben Dekretes wegfallenden zwei Unterrichtswochen im Langschuljahr. Anstelle von zwei Wochen Unterrichten - samt Vorbereiten, Korrigieren und Auswerten - tritt die Verpflichtung, entsprechend anerkannte LFB zu absolvieren. Der Grosse Rat folgte mit diesen Beschlüssen den vom BLV angeregten Anträgen.

BE FRANZOESISCHE SCHULE

Der Berner Grosse Rat genehmigte einen Kredit in der Höhe von 15,236 Millionen Franken zum Bau einer neuen Anlage für die Französischsprachige Schule in Bern.

**BE SCHULE FUER GESTALTUNG
IM UMBAU**

Die Schule für Gestaltung in Bern soll für 12 Millionen Franken umgebaut und erweitert werden. Bund und Kantone beteiligen sich mit 6,5 Millionen Franken.

**BL GEWAESSERSCHUTZ IM
SCHULHAUS**

Der Reinacher Gemeinderat hat beschlossen, sämtliche Duftstoffbehälter und Duftstoffe mit sofortiger Wirkung aus den Toilettenanlagen von öffentlichen Gebäuden, insbesondere Schulhäusern, entfernen zu lassen. Die verwendeten Duftstoffe gelten als schwer abbaubar und stellen damit eine erhebliche Belastung für die Kläranlage dar. Zudem haben sie erwiesenermassen nur eine geringe Reinigungs- oder Hygienewirkung, hält die Informationsstelle der Gemeinde fest.

BaZ

**BS ZEHN SCHULFREIE SAMSTAGE
IN BASEL**

Während zehn Samstagen jährlich sollen die baselstädtischen Primarschulen und Kindergärten geschlossen bleiben. Der Regierungsrat hat entsprechende Beschlüsse für die Schuljahre 1987/88 und 1988/89 gefasst.

Damit kann die vom Grossen Rat im letzten Dezember beschlossene Senkung der Pflichtstundenzahl um eine Stunde auch für die baselstädtischen Primarlehrer und Kindergärtnerinnen vollzogen werden. Die Fünftageweche kennen bereits die Kantone Genf und Waadt; im

Aargau und im Wallis wird deren Einführung diskutiert. Die Senkung der Pflichtstundenzahl könne an den mittleren und oberen Schulen mit zusätzlichem Personaleinsatz gewährleistet werden, erklärte der Regierungsrat in einer Pressemitteilung. In den Primarschulen müsse jedoch eine andere Lösung gesucht werden, da hier das Klassenlehrersystem zur Anwendung gelange. Den Primarlehrern/innen werden in der neuen Regelung nun auch zur Auflage gemacht, dass ihr Samstagsspensum nicht mehr als vier Stunden umfasse. Für die Kindergärten gilt die gleiche Lösung wie für die Primarschulen.

CH-Schule 5/ 87

**BS NEUE ZEITSCHRIFT FUER
AUSLAENDERPROBLEME**

Wer bei der Leitung oder Organisation von Kursen mit Ausländern zu tun hat, wird sich für die Zeitschrift "Piazza" interessieren. Nr. 13 vom Dezember 1986 enthält einen längeren Artikel über "Bildungsbedürfnisse der ausländischen Arbeitnehmer", verfasst von Christian Allemann-Ghionda. Die illustrierte, deutsch und zum kleineren Teil französisch geschriebene, viermal jährlich erscheinende Zeitschrift (Abonnement Fr. 20.-) wird herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft "Mitenand", Postfach, 4005 Basel, Tel. (vormittags) 061/ 33 87 88

GR BILDUNGSURLAUB ABGELEHNT

Keine Gnade fand im Bündner Grossen Rat ein Antrag auf Einführung

eines dreimonatigen bezahlten Bildungsurlaubes für Lehrer mit 15 Dienstjahren.

GR MITTELSCHULEN GLEICHGESTELLT

Der Bündner Souverän hat das Mittelschulgesetz angenommen, womit vor allem die Schüler in den sechs privaten Mittelschulen im Kanton mit jenen der einzigen Kantonsschule finanziell gleichgestellt werden.

GR SCHULGESCHICHTE

Peter Metz (Pädag. Institut der Universität Bern) hat eine Diplomarbeit zu folgendem Thema verfasst:

"Die Herbart-Zillersche Pädagogik im Kanton Graubünden. Ein Beitrag zur bündnerischen Schulgeschichte und zur Erforschung des pädagogischen Herbartianismus in der Schweiz".

Die Arbeit setzt sich zum Ziel, die Wirkungsgeschichte der pädagogischen Ideen von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) und seines Schülers Tuiskon Ziller (1817-1882) im Kanton Graubünden zu untersuchen und mit derselben in der übrigen Schweiz, in Österreich und in Deutschland zu vergleichen. Zentrale Hypothesen der Arbeit waren die folgenden: Die Rezeption der Herbart-Zillerschen Pädagogik erfolgte stärker in deutschsprachigen und in evangelischen Regionen; sie wurde sowohl durch restaurative und konservative politische Tendenzen, wie auch durch den Niedergang des Pestalozzianismus und die gleichzeitigen neuen Legitimierungs-

und Strukturierungsbedürfnisse im Gefolge der demographischen und wirtschaftlichen Entwicklungen begünstigt. Die Ergebnisse zeigen etwa, dass es der Herbart-Zillerschen Pädagogik in der Schweiz leichter fiel, die sprachlichen Grenzen zu überschreiten, als die konfessionellen (wenngleich in Graubünden starke Widerstände sich nicht nur in den katholischen Bezirken, sondern auch in den romanischsprachigen evangelischen bemerkbar machten). Die Herbart-Zillersche Pädagogik wurde im Bündnerland auch von den zentralistischen, schulreformerischen Bestrebungen der Liberalen begünstigt; der Niedergang dieser Pädagogik fiel zum Teil mit dem Niedergang der Vormachtstellung der Liberalen zusammen. Anders als in Deutschland, vermochte die Herbart-Zillersche Pädagogik in der Schweiz immer nur lokal oder regional begrenzt eine Vormachtstellung zu erobern. - Der Autor hat die Absicht, diese Arbeit in einer Dissertation fortzusetzen und zu vertiefen.

LU DAS PROBLEM "SONO" NOCH NICHT GELOEST?

Der Luzerner Grosse Rat lehnte ein Postulat, das die Weiterführung der Schulversuche für eine "Gesamtheitliche Schülerbeurteilung" (Schule ohne Noten, Sono) ab.

Im Januar 1986 hatte der Luzerner Erziehungsrat beschlossen, auf den von einer Arbeitsgruppe vorgeschlagenen fünfjährigen Versuch "Schule ohne Noten", zu verzichten. Dieser Entscheid habe enttäuscht und überrascht zugleich, erklärte Ruedi Meier (Poch), weil der während zwei Jahren

durchgeführte Vorversuch äusserst erfolgreich gewesen sei. Erziehungsdirektor Walter Gut bezeichnete den von der Arbeitsgruppe vorgeschlagenen Weg als "Riesenschritt ohne gründliche Vorabklärung". Auf allen Stufen wäre die Notengebung der Lehrkraft überlassen geblieben. "Diesem Vorgehen konnte der Erziehungsrat nicht zustimmen", meinte Gut. Die "Pädagogische Kommission Primarschule" habe jetzt ein schrittweises Vorgehen vorgeschlagen.

CH-Schule 5/ 87

LU START DER SONDERPAEDAGOGISCHEN AUSBILDUNG

In Luzern hat erstmals der dreijährige Lehrgang für Kleinklassen- und Sonderschullehrer begonnen, der berufs begleitend absolviert wird.

LU AUSBILDUNG IN ERWACHSENENBILDUNG FUER LEHRER(INNEN)

Seit 1971 kann an der Luzerner Akademie für Erwachsenenbildung in einem dreijährigen berufsbegleitenden Lehrgang eine Zusatzausbildung in Erwachsenenbildung erworben werden. Diese schliesst mit einem vom Erziehungsrat des Kantons Luzern ausgestellten staatlichen Diplom ab und eignet sich besonders auch für Lehrpersonen aller Stufen, die sich in der Lehrerfortbildung, in der Elternarbeit, in der schulhausinternen Zusammenarbeit oder in andern Bereichen der Erwachsenenbildung engagieren. Die Ausbildung bietet eine solide Grundlage für die Planung und Leitung von Fortbildungs-

gruppen, Kursen, Seminaren, Tagungen usw. Anmeldeschluss für den im Januar beginnenden Kurs ist der 25. April 1987. Auskünfte und Unterlagen können bezogen werden bei: Akademie für Erwachsenenbildung, Obergrundstrasse 3, 6003 Luzern, Tel. 041/ 23 96 72. Gleichzeitig bietet die Akademie 1987 zwei neue Kurstypen an, nämlich:

- ein Wochenseminar für persönliche und berufliche Standortbestimmung
- einen zwölf-tägigen Basiskurs in Erwachsenenbildung.

SO HOCHSCHULZUGANG FUER PRIMARLEHRER

Durch Anpassung der Studentafel (mehr Mathematik, Physik, Chemie, Geschichte, zweite Fremdsprache obligatorisch) wird inskünftig das solothurnische Primarlehrerpatent zur Zulassung an der Hochschule berechtigen (exklusive Medizinstudium).

SLZ 11/ 87

SO NEUE HOEHERE TECHNISCHE LEHRANSTALT

Der Solothurner Kantonsrat hat einen Kredit für die Erarbeitung von Planungsgrundlagen zur Errichtung einer Tagesingenieurschule HTL bewilligt.

VS NEUES SCHULGESETZ

Der Souverän des Kantons Wallis hat das neue Schulgesetz angenommen, das den Eltern und Gemeinden gewisse Mitsprache- und

Entscheidungsrechte einräumt und auch die Möglichkeit bringt, in den Real- und Sekundarklassen den Unterricht differenzierter und individueller zu gestalten.

VS NEUER DIREKTOR AM LEHRERSEMINAR SITTEN

Der Staatsrat des Kantons Wallis hat am 1. April 1987 Jean-François Lovey zum neuen Direktor des gemischten Lehrerseminars in Sitten gewählt. Die Marianisten haben 1846 in Sitten den ersten Kurs für Lehramtskandidaten beider Kantonsteile durchgeführt. Später kamen in Sitten und Brig Ausbildungsstätten für Lehrerinnen dazu. Bis dahin war die Ausbildung der Lehramtskandidaten im Kanton Wallis drei verschiedenen Kongregationen anvertraut. Letztes Jahr traten die Ursulinen in Sitten von ihrem Vertrag mit dem Kanton Wallis zurück. Aufgrund der Zusammenlegung der drei Lehrerseminarien des Kantons in zwei gemischte Ausbildungsstätten in Sitten und Brig schrieb der Kanton die Stelle des Direktors für das Seminar in Sitten zur Bewerbung aus.

Der Ernennung von Jean-François Lovey kommt in doppelter Hinsicht eine grosse Bedeutung zu. Vorerst ist er der erste Laie, der im Kanton Wallis die Direktion eines Lehrerseminars übernimmt. Zudem steht im Kanton Wallis eine neue Gesetzgebung für die Lehrerbildung an.

Jean-François Lovey wurde 1954 in Orsières geboren. Im Jahr 1974 legt er im Collège de l'Abbaye in St-Maurice die Matura ab. Im Jahre 1978 erwarb er an der Universität Fribourg das Lizentiat mit

folgenden Fächern: Ontologie, moderne Philosophiegeschichte und Französische Literatur. 1978/79 unterrichtete Jean-François Lovey an der Orientierungsschule in Orsières und 1979/80 an jener in Martigny.

1980 wurde Jean-François Lovey vom Staatsrat zum Direktor der Dokumentations- und Informationsstelle ODIS in Sitten gewählt. Diese Direktionsstelle umfasste auch die Redaktion der "Ecole Valaisanne". Als ODIS-Direktor nahm Jean-François Lovey wichtige pädagogische, administrative und kulturelle Tätigkeiten wahr. Sein Arbeitsfeld sprengte den Rahmen des Kantons Wallis. Er arbeitete in vielen Kommissionen der Suisse Romande mit. Jean-François Lovey entfaltete auch eine rege Tätigkeit in Radio und Fernsehen und auf dem Gebiet der Weiterbildung der Lehrer. Seit mehreren Jahren wurde er als Experte für die Maturitätsprüfungen beigezogen.

Ich habe mit Jean-François Lovey nach seiner Wahl ein Gespräch geführt. Er fühle sich durch die Wahl des Staatsrates sehr geehrt. Er freue sich darauf, auf der oberen Schulstufe Unterricht erteilen zu dürfen. Er will nun vorerst Einblick in seine Schule nehmen. Er arbeitete intensiv an der Zusammenlegung der Seminarien mit. Sein spezielles Interesse gilt auch der kommenden Gesetzgebung für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer.

Ich gratuliere Jean-François Lovey ganz herzlich zu seiner Wahl. Ich wünsche ihm im neuen Arbeitsfeld viel Freude und Genugtuung.

Rudolf Jenelten

ZH REGIERUNG WILL NICHT AUF SCHULNOTEN VERZICHTEN

Der Regierungsrat will Noten und Zeugnisse beibehalten. Zur Begründung schreibt die Regierung in ihrer Stellungnahme zu einem Postulat, derzeit gebe es keine anderen brauchbaren Verfahren zur Beurteilung von Schülern. Auf die Leistungsbeurteilung könne aber nicht verzichtet werden.

Die Regierung räumt zwar ein, dass Mängel bei der Leistungsbeurteilung mit Hilfe von Noten bestünden. Die Entwicklung neuer Formen sei aber schwierig. Auch mit einer Untersuchung über die Lage an den Primarschulen sei es nicht möglich gewesen, neue Beurteilungen zu finden, die im Unterricht gut durchführbar und verlässlicher seien als die Notengebung.

Allerdings laufen auch im Kanton Zürich *Versuche* auf diesem Gebiet. So werden an einigen Schulen der Oberstufe Schüler-Beobachtungsbogen und *Wortzeugnisse* verwendet. Darin kann der Lehrer das Verhalten des Schülers frei würdigen. Zudem wird die Leistung durch das Unterstreichen vorgegebener Stichworte gewürdigt. Seit 1980 läuft ausserdem ein Versuch mit dem Verzicht auf das erste Zeugnis in der 1. Primarklasse, an dem sich derzeit mehr als 50 Gemeinden beteiligen. An die Stelle des Zeugnisses tritt ein *Gespräch mit den Eltern*. Das sei allerdings für den Lehrer sehr aufwendig, schreibt die Regierung. Der Versuch ist verlängert worden, bis ein neues Zeugnisreglement in Kraft tritt.

CH-Schule 5/ 87

ZH MATURITAETSPRUEFUNGEN IM LANGSCHULJAHR

Im Kanton Zürich beschloss der Erziehungsrat im Hinblick auf die Umstellung des Schuljahresbeginns auf den Spätsommer im Langschuljahr 1988/89 die Maturitätsprüfungen im September 1989 durchzuführen, dagegen für die nachfolgenden Klassen im Januar 1991. Somit finden im Jahr 1990 im Kanton Zürich keine Maturitätsprüfungen statt.

ZH NEUE KANTONSSCHULE IN URDORF

In Urdorf wurde der Neubau der Kantonsschule Limmattal offiziell eingeweiht. Ihr Einzugsgebiet umfasst 25 Gemeinden.

ZH NOTHILFEAUSBILDUNG NEU GEREGLT

Der Zürcher Erziehungsrat hat die Prüfungsreglemente der verschiedenen Lehrerseminare und des Kindergartenenseminars bezüglich Nothilfenausbildung dahin geändert, dass diese Bestimmungen nun für alle Seminaristen gelten und zusätzlich vor der Prüfung ein Repetitionskurs in lebensrettenden Sofortmassnahmen absolviert werden muss.

ZH SCHAFFUNG EINES "LICEO ARTISTICO"

Der Zürcher Erziehungsrat plant die Schaffung eines italienischen Kunstgymnasiums, das einer Kantonsschule in der Stadt Zürich angegliedert werden soll. Das Liceo artistico soll voraussichtlich 1988 eingeführt werden, doch stehen wichtige Entscheide noch aus.

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

Siehe Buchbesprechung in dieser BzL-Ausgabe!

Dr. Christian Lafeber
Psychotische Kinder

Wie verstehen und behandeln wir sie?

"Erziehung und Unterricht" Band 35
262 Seiten, gebunden Fr. 42.--
Verlag Paul Haupt, Bern



Bestellschein:

Senden Sie mir bitte mit Rechnung:

___ Ex. Lafeber, **Psychotische Kinder** Fr. 42.--

Name/Adresse: _____

Senden an: _____

Buchhandlung Paul Haupt, Falkenplatz 14,
3001 Bern, Telefon 031 23 24 25

haupt Verlag Paul Haupt Bern und Stuttgart

ISSN 0259-353X

Bitte alle Adressänderungen oder Abonnementmitteilungen schriftlich
an folgende Adresse melden:

Beiträge zur Lehrerbildung / Postfach 507 / 3421 Lyssach